

El Aprendizaje del Arte. Un modelo de mediación basado en la interacción sociocultural

The Learning of Art. A model of mediation based
on the sociocultural interaction

Rebeca Matos (1)

rebecamatasm@gmail.com

Yván Pineda (2)

yvanpineda@gmail.com

Alejandro Vásquez (1)

avasquezd@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

(1) Instituto Pedagógico de Caracas

(2) Instituto Pedagógico de Miranda

RESUMEN

Se presenta el resultado de una investigación documental, realizada a partir de la reflexión crítica de textos sobre el paradigma sociocultural propuesto por Vigotsky. Se propone un modelo para mediar las interacciones pedagógicas como proceso de enseñanza del arte, a través del arte, sustentado en una interpretación en la cual se atribuye a las imágenes un paralelo con las unidades sintagmáticas del lenguaje. En este sentido, se presentan como estrategias innovadoras: la Visión Compartida, la Imaginación Creadora y el Trabajo en Equipo como dinámicas que sustentan las interacciones sociales propias del proceso de enseñanza-aprendizaje. La intencionalidad se focaliza en el desarrollo de procesos de comprensión del propio aprendizaje, que al ser introyectados tienden a la internalización de logros orientados a la autorregulación, la toma de decisiones y a la organización de los procesos de meta-aprendizaje como fortalezas individuales en un contexto colectivo de la educación en y por el Arte.

Palabras clave: *Mediación; aprendizaje del arte; interacción sociocultural; estrategias innovadoras*

ABSTRACT

The result of a documentary investigation is offered, made from the texts' critical reflection about the sociocultural paradigm proposed by Lev Vigotsky. It is the proposal of a model to mediate pedagogical interactions in a process of art education, through art, sustained in an interpretation in which a parallel with the syntacmatic units of language is attributed to images as well as the quality of minimum units of meaning in the representation of the artistic languages. In this sense innovating strategies are presented: Shared Vision, Creative Imagination and Team Work as dynamics that sustain owns social interactions of the process of learning and education. The intentionality is focused in the development of processes of understanding their learning, that when owned tends to the internalization of goals oriented to self-regulation, decision making and the organization of meta-learning processes as individual strengths in a collective context of education in and by Art.

Key words: *Mediation; art learning; sociocultural interaction; innovative strategies*

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo los autores se comprometen con una concepción de la Zona de Desarrollo Próximo entendida como un espacio eminentemente social. Dado que es el producto de la interacción de los actores en el medio educativo, que conlleva a una repercusión personal de gran impacto, en términos del incremento de capacidades, conceptos, actitudes y procesos, potencia el nivel de desarrollo alcanzado antes de las interacciones, a otro de mayor complejidad (del nivel de desarrollo real al de desarrollo potencial). Una cadena de desarrollos sucesivos, y progresivos, en la cual el estadio anterior *real* se convierte en uno nuevo *potencial*, abriendo el camino para una capacidad de aprendizaje ilimitada.

De hecho y dada la naturaleza de la investigación documental planteada como base del presente artículo, los investigadores proponen como objetivos el desarrollo de diferentes perspectivas de estudio basadas

en el análisis y los procesos propuestos para la enseñanza del arte, a fin de establecer las correspondencias de tales propuestas realizadas por autores como Lee y Ahumada (1990); Matos (1998); Martenot (1979); Moll (1990); Ovejero Moral y Martín (s.f.); Pineda (2000); Pineda (2007); Quezada (s.f.); Sanuy (1985); VerLee (1986) y su correspondencia en parangón teórico con las premisas propuestas descritas por Vigotsky (1971), (1981), (2001), a saber: Mediación, interiorización, zona de desarrollo próximo, entre otras.

Desde tal perspectiva, señala Moll (1990) que la comprensión de estos conceptos es sustantiva en la teoría Vigotskyana. Que la comprensión se sustenta en el carácter social del aprendizaje así como de las posibilidades intrínsecas a la interactividad, como son las de “crear circunstancias pedagógicas en que los niños apliquen conscientemente lo que están aprendiendo para abordar situaciones nuevas y más avanzadas” (p. 233).

En tal sentido, resalta Moll (*op. cit.*) en su interpretación sobre la Zona de Desarrollo Próximo que: “la preocupación no estriba en crear zonas individuales de desarrollo próximo, sino zonas colectivas, interrelacionadas, como parte de un sistema de enseñanza” (pp. 233-234).

A tales fines “*el escalón superior de la instrucción*” objetivo prospectivo del aprendizaje, sería alcanzado por medio de la mediación social de instrumentos y signos que luego pasarían a formar parte del instrumental intrapersonal del estudiante. Así, para la “*ejecución asistida*” es primordial transitar de una práctica educativa centrada en la transferencia de destrezas del adulto al niño, a otra, en la que se promueva el desarrollo y la comprensión “de los significados” tanto de los textos como de la imágenes.

Como consecuencia la conjunción de tres estrategias: Visión Compartida, Imaginación Creadora y Trabajo en Equipo, se constituyen en los ejes que permitirían la constitución o fortalecimiento de una Zona de

Desarrollo Próximo y la implantación de procesos de mediación basados en las interacciones sociales. Un conjunto de estrategias mediadoras de interacción, tendientes a fomentar la internalización de procesos vinculados con los contenidos y procedimientos de la educación en y por el Arte.

Contextualización

La consideración del Arte como un discurso paralelo al lenguaje formal, permite desarrollar un modelo de interpretación de nuevas representaciones, que sustentadas en el enfoque sociocultural propuesto por Lev Vigotsky, podrían revelarse como recursos estratégicos en la sociedad del conocimiento, signada por el uso de imágenes. En tal sentido, la concepción de “imágenes” como unidades mínimas de significado como base de la representación de la sustancia de la forma lenguaje, abre la perspectiva para realizar una analogía entre las unidades mínimas de significado en el lenguaje (el significado de las palabras), con las de los medios de expresión o lenguajes artísticos (imágenes).

En concordancia expresa Vigotsky (1982) que:

Una palabra puede ser sustituida igualmente por la idea de ella o por su imagen en la memoria, lo mismo que cualquier otro objeto. En este caso, el lenguaje interno se diferencia del externo exactamente igual que la idea del objeto se diferencia del objeto real. Precisamente en este sentido interpretaban el lenguaje interno los autores franceses, al estudiar en qué imágenes de la memoria -acústicas, ópticas, motoras y sintéticas- se realiza este recuerdo de las palabras (p. 305).

Con tal aseveración, el enfoque sociocultural, se manifiesta como una visión crítica del pensamiento lineal característico de la modernidad, para revelar una perspectiva de pensamiento lateral o divergente, propias de la epistemología de la complejidad y la diversidad que coincide con autores como Quezada (s.f.), quien señala que:

Los paradigmas sociales en particular, pero en general científicos, usaron y aún privilegian la escritura... pero cada vez lo combinan más con la imagen y el simulacro virtual... El modo de presentar los nuevos criterios de verdad pasan por la imagen, que tiene el poder de condicionar todos los demás medios e imponerle su formato y su procedimiento (p. s/n).

Así, para Vigotsky (1982), la representación auto contenida en la imagen es una unidad que no admite división, y que posee las propiedades inherentes al pensamiento lingüístico y que se encuentra inmersa en el significado de la palabra. Como símil, una palabra no es un objeto aislado, sino todo un grupo o toda una clase de objetos en las que puede apreciarse una generalización. También es la verbalización del pensamiento, a través de la cual se refleja la realidad de una forma totalmente distinta a como la reflejan las sensaciones y las percepciones. De allí, que este autor señale que:

Una psicología que desee estudiar las unidades complejas (...) debe sustituir los métodos de descomposición en elementos por un método de análisis que segmente en unidades. (...) ¿Cuál es esa unidad que no admite división y que encierra propiedades inherentes al pensamiento lingüístico? Creemos que esa unidad se puede hallar en el aspecto interno de la palabra, en su significado (p.20).

En cuanto a la relación entre el sistema de representaciones y las imágenes captadas y almacenadas en la memoria, sostiene Quezada (*op. cit.*) que:

...la memoria es la unidad más pequeña del sistema con que nos dota la cultura [...] De aquí es donde proviene el cardumen de imágenes que activamos cada vez que necesitamos enfrentar lo inédito que sucede todos los días frente a nosotros [...] La memoria es la fuente de los imaginarios y la construcción de las identidades.

Tal vez por ello, esa necesidad de completar el lenguaje verbal con el pensamiento mediado por imágenes, es descrita por Albert Einstein,

citado por VerLee (1986) quien señala en un proceso metacognitivo, lo siguiente:

Las palabras o el lenguaje, tal como son escritos y hablados, no parecen desempeñar papel alguno en mi mecanismo de pensamiento. Las entidades físicas que parecen servir como elementos en el pensamiento son signos ciertos e imágenes más o menos claras que pueden ser voluntariamente reproducidas y combinadas [...] Los elementos antes citados son en mi caso, de tipo visual y algunos de tipo muscular... (p.43).

Con relación al uso de imágenes como mediadores socioculturales y motivadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte y el pensamiento artístico, se comprende que éstas constituyen un vehículo para potenciar la generación de estrategias educativas bajo la conceptualización de lo que se ha denominado una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), y más aún de una Zona de Construcción Conjunta, (Pineda, 2007) concebida bajo el criterio de la visión compartida.

MÉTODO

El trabajo se refiere a una investigación documental fundamentada en la reflexión crítica de textos, bajo el enfoque del paradigma sociocultural propuesto por Lev Vigotsky. Este proceso, permitió proponer un modelo para mediar las interacciones pedagógicas en un proceso de enseñanza del arte, a través del arte. Dicho modelo se sustenta en una interpretación en la cual se atribuye a las imágenes un paralelo con las unidades sintagmáticas del lenguaje y la calidad de: unidades mínimas de significado en la representación de los lenguajes artísticos. En consecuencia, se conciben como las unidades indivisibles poseedoras de un significado propio y como mediadores socioculturales, que permiten potenciar la generación de estrategias educativas bajo la conceptualización de las "Zonas de Desarrollo Próximo" de Vigotsky y "Zonas de Creación Conjunta" (Pineda, 2007).

En este sentido, para la mediación pedagógica y el establecimiento de las zonas mencionadas, se presentan como estrategias innovadoras: la Visión Compartida, la Imaginación Creadora y el Trabajo en Equipo como dinámicas que sustentan las interacciones sociales propias del proceso de enseñanza y aprendizaje, simétricas con los pares y asimétricas con los docentes o pares avanzados. La intencionalidad se focaliza en el desarrollo de procesos de comprensión del propio aprendizaje, que al ser introyectados tienden a la internalización de logros orientados a la autorregulación, la toma de decisiones y a la organización de los procesos de meta-aprendizaje como fortalezas individuales en un contexto colectivo de la educación en y por el Arte.

Visión compartida

El primero de estos ejes, la *visión compartida*, remite por una parte a la praxis de los docentes, la cual permitiría lograr una forma particular de cohesión en las estrategias que asistan a la consolidación de la Zona de Desarrollo Próximo y por la otra parte, al sentimiento de integración entre los pares que interactúan como educandos en la mencionada zona.

Como complemento agrega Westch (citado por Hernández, 2000) que existen cuatro criterios para distinguir las funciones psicológicas superiores, a saber: a) la regulación voluntaria o autorregulación; b) la realización consciente de las funciones; c) su origen y naturaleza sociales, y d) el uso de signos como mediadores.

La unificación de criterios en torno a la formación permitirá, además, desarrollar una visión compartida (Fuguet, 1998) tanto al interior de la comunidad (científica, artística, social) como al exterior de ella, esto es en su relación con otras comunidades y sus campos de acción, lo que facilitará llevar a cabo un trabajo en equipo, hacia las perspectivas del bien común.

De tal manera que al ampliar la construcción de significados utilizando las palabras y las imágenes, y con ellas el pensamiento, se

estará en capacidad de presentar alternativas de gran potencia para el hecho educativo, vinculadas con el arte, los estilos y ambientes de aprendizaje y las funciones cerebrales. En tal sentido, destacan los siguientes potenciadores del pensamiento verbal (ver figura 1):

- Pensamiento visual
- Fantasía
- Metáfora
- Manipulación de objetos o instrumentos culturales
- Aprendizaje multisensorial
- Música



Figura 1. Modelo de acción educativa artística integrada mediada por lenguaje verbal y artístico. Tomado de Matos, Pineda, Vásquez (2003).

Con relación al *pensamiento visual* o *visualización*, se puede establecer que es altamente utilizado por la comunidad artística y científica, por ello representa una forma de visión compartida. De allí

que la visualización como capacidad para generar y manipular imágenes cumple diversas funciones, entre ellas, permite recordar informaciones, aprender a deletrear palabras, efectuar funciones matemáticas y resolver problemas prácticos que impliquen relaciones espaciales.

A pesar de ello señala VerLee (1986) que “esta forma de pensamiento se asocia con las artes visuales y se relega a un lugar específico en el currículum, y no obstante es parte de cada asignatura porque es una manera básica de obtener, procesar y representar información” (p.24).

De tal manera, se atribuye a la visualización las características de una imaginaria estática, que al ser manipulada y transformada en otras imágenes, por ejemplo, olfativas, auditivas o cinestésicas, adquieren un carácter multidimensional o multisensorial, más vinculado con la *fantasía*, la cual representa la puerta al mundo interior, un dominio en el cual la imaginación, crea diferentes rangos de realidades “imaginables” sin las limitaciones del espacio-tiempo y sus limitaciones propias de las realidades “reales”.

En consecuencia se comprende que en las interacciones educativas, como proceso de aprendizaje que utiliza la fantasía, tendrá al menos dos dominios: el tema seleccionado y el control de una facultad particular y activa del pensamiento. En la fantasía recibimos imágenes del hemisferio derecho, el grado de control y la manera de manipular esta función, permitirá la negociación de estas imágenes con las generadas por el hemisferio izquierdo.

Una manera de manipular la función, consiste en el uso de *metáforas* como sustratos del pensamiento metafórico o paralelo. La metáfora es una técnica que coloca partes específicas en el contexto de un todo significativo. Un proceso que permite el reconocimiento de un vínculo entre dos conceptos aparentemente no relacionados entre sí. La metáfora provee así, un rango para vincular los conocimientos previos adquiridos en interacciones particulares en contextos socioculturales, con

la nueva experiencia; una especie de transferencia de forma, sentido y proceso que facilita y da mayor estabilidad al nuevo aprendizaje. Es una poderosa estrategia de mediación para lograr conexiones, y con ellas, nuevas comprensiones.

El modelo privilegia la *manipulación de objetos o instrumentos culturales* por experiencia directa, está muy vinculada con el aprendizaje situado y con el aprender haciendo, generando una comprensión más holística o gestáltica de los objetos-eventos al facilitar la interacción con los contenidos-procesos que se están estudiando, al emplear los sentidos para compilar y procesar información no verbal. Esta alternativa es de gran utilidad en los casos donde, los estilos de aprendizaje individual presentan dificultades para la codificación verbal.

Desde la propuesta, los talleres de arte, laboratorios científicos, las visitas de campo, la manipulación de modelos, los conciertos, las visitas a museos, la proyección de películas, las simulaciones virtuales, el coleccionar objetos, el contacto con instrumentos musicales, son estrategias que ayudan a infundir sentido de realidad sociocultural a los aprendizajes y se convierten en mediadores de comprobada eficacia en la enseñanza en y por el arte.

Una concepción que apunta al llamado *aprendizaje multisensorial*, permite la utilización de estrategias de mediación que involucran sistemas sensoriales y sistemas motores, alternativas que permitan a los estudiantes que presentan problemas para el aprendizaje verbal, incorporar elementos visuales, auditivos, táctiles, olfativos y cinestésicos de acuerdo con sus estilos de aprendizaje, a su proceso de interiorización y desarrollo de la personalidad.

Puede añadirse, que si bien la *música* está generalmente relacionada con el aprendizaje auditivo, resalta como alternativa por su carácter bi-hemisférico, ya que en el caso de la canción como elemento cultural, presenta el procesamiento de la melodía con el hemisferio derecho y el texto con el hemisferio izquierdo.

De acuerdo con la revisión documental, el órgano responsable de procesar y almacenar estas actividades es el cerebro, más “no sólo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos” (Vigotsky, 2001, p.13).

De tal manera, que la vinculación de la música con elementos culturales, históricos y sociales, permite la recreación de determinadas épocas y los estilos de vida, así como el estudio comparativo entre diferentes culturas y sus momentos espaciales e históricos (sincrónicos y diacrónicos), para establecer vínculos y conexiones de identidad o las diferencias y oposiciones de alteridad.

Un ejemplo de esta vinculación, lo constituye el área de lengua y literatura, espacio académico en el cual la música tiene gran aplicación en el aprendizaje de vocabulario, así como en el aprendizaje de lenguas extranjeras, articulando melodías de la tradición o aprovechando el gusto de los estudiantes por ritmos emergentes como el rap, la changa y la champeta en la estructuración de romances, décimas y otros elementos de valor literario.

La integración de estas formas de pensamiento artístico, se relaciona con la búsqueda de integración de los hemisferios cerebrales, los cuales, según Pineda (2000), son:

...un ejemplo de transdisciplinariedad (trabajo en equipo y visión compartida), de transversalidad porque su conexión con los otros cerebros es imperceptible y lo impregna todo y porque en él se construye el pasado, el presente y el futuro de manera secuencial, permite aproximarse a las correspondientes nociones de visión de pasado-presente-futuro, como todo encadenado (*op. cit.*, p.150).

La imaginación creadora

Como ha sido expuesto, uno de los aspectos básicos de la técnica artística es transformar el pensamiento en imágenes intentando convertir sentimientos y problemas en experiencias. La expresión lúdica del poeta y el simbolismo de los artistas plásticos, son transformaciones de pensamientos en imágenes o sustitución de imágenes que, por haberse debilitado al hacerse familiares, necesitan intensificar la impresión habitual.

Es con base en este proceso que se propone el segundo eje estratégico, la *imaginación creadora*. No obstante, cabe resaltar que las imágenes con las que opera el ser humano no se limitan a la reproducción de lo directamente percibido, ya que puede ver también mediante imágenes lo que no ha percibido directamente, así como puede ver algo que no existe en absoluto y algo que no existe en realidad en forma concreta. De hecho, los hombres, como seres imaginantes, no sólo observan y reconocen el mundo, sino que también lo modifican y lo transforman. Dicha exigencia la cumple la imaginación, dado que está inseparablemente vinculada con nuestra aptitud de modificar el mundo, de transformar activamente la realidad y de crear algo nuevo.

Al igual que la memorización, la imaginación creadora también se desarrolla en varios momentos. La primera fase es de preparación o del deseo que evoca imágenes centradas alrededor de un problema específico; sigue el período de incubación en el que se trabaja con esas imágenes; la siguiente etapa es aquella en que la mente se ilumina repentinamente con la solución y, por último, la fase en que se completan y verifican los resultados.

El juego imaginario caracteriza al hecho creativo, así, una melodía se derrama, mientras en una obra pictórica se puede oír crepitar al fuego. El bailarín danza y se mueve al ritmo de la piedra, mientras Hamlet imperecedero y eterno divaga en el dilema existencial del “ser o no ser”.

Ya sea en la producción de una pintura o escultura, la ejecución de un performance, la entonación de una canción o la trama de un juego, la característica común es que los elementos de la imaginación no son sumados unos a otros, sino dispuestos en tal forma que producen una nueva función psicológica.

Cabe acotar que Vigotsky (2001) llama imaginación o fantasía a la actividad creadora del cerebro humano, basándose en una combinación, que identifica a la imaginación con la fantasía, esto es, con lo irreal; lo que no se ajusta a la realidad y que por lo tanto, carece de valor práctico. Una postura que habría que revisar a la luz de nuevos hallazgos en el área de Neurociencia.

Este autor plantea en su desarrollo que hay cuatro formas básicas que ligan la actividad imaginadora con la realidad.

La primera forma, es la vinculación entre la realidad y la fantasía, la cual se construye a partir de elementos tomados de experiencias vividas. Mientras más rica y diversa haya sido la experiencia acumulada, la imaginación contará con mayor cantidad de material para combinar. Los niños poseen menos experiencias que los adultos, por lo corto de su vida, y es por ello que es responsabilidad de la educación enriquecer sus vivencias, dado que “cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será” (Vigotsky, 2001, p. 20).

La segunda forma, se refiere a otro nivel de relación entre fantasía y realidad, la cual no se realiza entre elementos de construcción fantástica y realidad, sino entre productos preparados de la fantasía. A través de esta forma, el hombre “es capaz de imaginar lo que no ha visto” (Vigotsky, 2001, p. 22), es capaz de imaginar una experiencia contada, un relato ajeno, una realidad no vivida de forma personal.

En la tercera, se identifica la relación entre la función imaginativa y la realidad, en la cual se agrega un alcance emocional que se manifiesta por

los sentidos expresados en imágenes. Esta vinculación entre imaginación y emoción nos permite construir una fantasía que influye en nuestra realidad, y los sentimientos que ésta provoque, serán completamente auténticos y reales. Una muestra de ello lo constituye una obra artística; en ella están presentes tanto las impresiones externas de lo que se percibe, como las internas, producto de los sentimientos y emociones que la obra nos produce.

La cuarta, se encuentra conectada con las antes mencionadas, pero se diferencia sustancialmente en la medida en que puede representar algo completamente nuevo, no existente en la experiencia del hombre, ni semejante a ningún otro objeto real. Dentro de esta forma podemos considerar todos aquellos inventos, máquinas o tecnologías, producto de la imaginación creadora, que al materializarse influyen en la realidad que nos rodea, estimuladas por un sentimiento de necesidad; se evidencia la unión del pensamiento y el sentimiento en el proceso creador. Otro tanto ocurre con productos de obras de arte, que si bien no tienen una realidad concreta -siendo objetos imaginarios- no por ello dejan de afectar de manera profunda nuestras vidas.

La memoria y el aprendizaje están íntimamente relacionados con la función imaginativa. Desde los más antiguos filósofos como Aristóteles, hasta los contemporáneos, ha prevalecido la opinión de que los materiales de nuestra imaginación son iguales a los acumulados en la memoria. Y, puesto que el material mnémico es captado por nuestros sentidos, los elementos de la imaginación son los mismos que los de la percepción.

La imaginación no produce nuevos materiales, sino que combina los de la percepción y el conocimiento elaborándolos o sintetizándolos. La relación entre imaginación y aprendizaje se pone de manifiesto por el hecho de que aprendemos mejor las cosas que están enlazadas con nuestra imaginación. Ésta vigoriza las huellas mnémicas mediante la visualización, el ritmo, la dramatización y el establecimiento de enlaces.

La imaginación es la base de toda creación, ya sea ésta de naturaleza artística, científica o técnica y está presente en todos los aspectos relacionados con la vida cultural del hombre, con todos los objetos del día a día, incluso los más simples y obvios. Se afirma, que la imaginación ha estado presente a lo largo de la historia del hombre, quien la ha utilizado para atender sus necesidades, generando productos de uso individual o colectivo, y aún cuando existen grandes genios, creadores reconocidos por sus aportes, también existe la creación en todos los actos que el ser humano realiza de forma cotidiana, menos reconocida, pero no menos efectiva.

En el proceso, la imaginación refuerza la memoria, dirige el aprendizaje y establece relaciones entre las asociaciones. Si durante el recuerdo, estas relaciones son las mismas que se asociaron cuando se produjo la impresión recordada, la imaginación origina una reproducción vívida. Si la reproducción vívida de pasadas impresiones se combina con nuevos aspectos de las asociaciones, se tendrá una imaginación creadora. Si de las asociaciones experimentadas se derivan nuevos aspectos no experimentados, se habla de inventiva.

Señala Vigotsky (2001) que dado que estos procesos creativos ya se manifiestan desde la más temprana infancia, es compromiso del educador fomentar la capacidad creadora de los niños, con la finalidad de estimular un mejor desarrollo y el logro de un adulto más maduro y preparado.

La actividad infantil en la que se evidencian claramente estos procesos creativos son los juegos. En ellos, los niños recrean sus experiencias como producto de la imitación y las reelaboran, combinan y crean nuevas, acordes a sus situaciones y necesidades propias. Ahora bien, ¿cómo se produce esta actividad creadora? Esta capacidad no surge sola y de repente; es producto de un progreso lento y paulatino “desde formas elementales y simples a otras más complicadas” (Vigotsky, 2001, p. 17), todas ellas presentes en la realidad que lo rodea.

Los niños construyen su fantasía basados en lo que ven y en lo que oyen. Asocian y disocian estas impresiones; la asociación les permite mantener las más significativas en la memoria y la disociación les permite desechar aquellas que no consideren significativas. Son estas impresiones disociadas las que sufren un proceso de cambio, convirtiéndose así, en el producto del proceso creador y generalmente son modificadas de forma exagerada por el niño. El proceso creador, entonces, se convierte en un proceso asociativo de la agrupación de los elementos disociados y modificados.

Existen varios factores psicológicos de los cuales dependen ambos procesos. El primer factor es el relacionado con la necesidad que tiene el hombre de adaptarse al mundo que lo rodea; esta necesidad motoriza la imaginación al tener que enfrentarse a este reto. Más este factor solo, no es suficiente, es necesario un segundo factor, la aparición espontánea de imágenes, de ideas, del pensamiento, en el logro de la adaptación. Por último, el tercer factor a considerar es el medio ambiente, el contexto y la época histórica que vive. Todo descubrimiento está basado en una realidad anterior y será desarrollado en mayor o menor medida, dependiendo de las posibilidades existentes de la época.

Gran parte de la satisfacción emocional y artística se deriva de la posibilidad de proyectarse sobre el objeto observado con el cual hay una identificación. Por ejemplo, un avión puede producir placer porque parece haber superado la ley de la gravedad que nos sujeta a la tierra; el fuego fascina como símbolo de poder y la montaña como símbolo de grandeza. La empatía produce fantasías asociadas con impulsos que tienen algo que ver con alguna propiedad del estímulo.

Como conclusión parcial, se encuentra que pueden describirse dos tipos básicos de imaginación: la reproductiva y la productiva. Ambas implican varias formas de sensibilidad, una o algunas de las cuales dominan en el individuo. Estas formas son: visual, auditiva, cinestésica (motora), olfatoria, táctil, verbal y gustativa. Pueden complementarse entre sí en cada individuo, pero dominan una o dos. Se ha observado que la imaginación mixta es la regla, siendo excepcional la pura.

De hecho, si tomamos como ejemplo a los artistas plásticos, puede observarse que la imaginación del pintor es predominantemente visual, aunque algunos artistas modernos, influidos por la música, tratan de visualizar por abstracción sensaciones auditivas, y otros intentan expresar movimientos (sensaciones cinestésicas) mediante el ritmo.

Mientras que en el caso de los bailarines, la imaginación es principalmente cinestésica, pero mientras unos expresan la música con movimientos, otros destacan la relación entre movimiento y color. En la creación del escultor, la imaginación es visual y táctil y la de actores y cantantes es verbal-auditiva y verbal-motora, mientras que en los compositores la imaginación es fundamentalmente auditiva-textil, ya que algunos intentan con el sonido representar símbolos visuales e imágenes asimiladas de los llamados “paisajes sonoros” con densidad, profundidad y texturas.

En tal sentido, la imaginación auditiva es caracterizada por Maurice Martenot (1979), quien considera diferencias entre la audición “pasiva” y la audición “activa”. Por el primer tipo de audición entiende la acción de oír sin escuchar, sin prestar atención consciente a lo que se oye. Mientras que por audición activa -en el ámbito musical- considera la audición que se adelanta y va previendo los sonidos que están por producirse.

...tomemos ahora el caso de un niño al que su madre le narra un cuento que le repite a menudo. Conociendo el cuento y todas sus incidencias, él va a sentir placer en recrearlas mentalmente, inclusive antes de que su madre las exprese (...) Esta es una forma de audición eminentemente activa. Supongamos ahora que su madre le canta una canción que él conoce muy bien; su pensamiento musical va a preceder el canto de la madre y, a causa de este fenómeno de “pre-audición”, se producirá una audición absolutamente activa. Ahora bien, el placer musical proviene por una parte de la pre-audición, y por otra de lo imprevisto. Es a la vez, la previsión de lo esperado y la espera de lo imprevisto, de lo original (pp. 51-52).

Un aporte fundamental a esta perspectiva la refiere el Gordon Institute (1997), quien introduce dentro de la Teoría del Aprendizaje Musical (*Music Learning Theory*) el término “audiación” (*audiation*), entendido como la habilidad de pensar la música con comprensión, es decir, producir imágenes musicales en la mente. En tal sentido, afirma Gordon que a través del desarrollo de la audiación, los estudiantes son capaces de conferirle mayor significado a la música que escuchan, ejecutan, improvisan y componen.

La audición es un proceso cognitivo -a diferencia de la simple percepción auditiva-, por medio del cual el cerebro asigna significado a los sonidos musicales. Es el equivalente en la música, al pensamiento en relación con el lenguaje. Al escuchar música, el individuo organiza los sonidos recientemente escuchados, por medio de la audición. Se podría también predecir, con base en la familiaridad con las convenciones tonales y rítmicas de la música que se escuche, lo que se espera que siga a continuación en el flujo musical, planteamiento afín al de Martenot (*op. cit.*), presentado en párrafos anteriores.

En el ámbito creativo, la imaginación puede estimularse en forma directa si el objeto que figura en el dibujo es representado en su ambiente habitual, lo que estimula la imaginación del observador representándose su propio ambiente y deseando colocar en él el objeto enunciado. Igualmente, la imaginación puede estimularse indirectamente si el objeto enunciado se relaciona con otro que desencadena la fantasía del sujeto.

Tal perspectiva permite afirmar, que la estimulación puede dirigirse a diversos aspectos que puedan provocar una reacción estética emocional o mental. En el teatro, por ejemplo, una estampa o motivo decorativo ha sido diseñada para despertar la imaginación estética; el dibujo que representa una muchacha, para evocar una emoción imaginativa sensual; la inclusión del objeto dibujado en una escena cómica o mítica, para producir una impresión que genere una imaginación o comprensión intelectual.

Ahora bien, para estimular el proceso creativo y la imaginación del

niño, es necesario establecer en qué período se encuentra su nivel de desarrollo, dado que la imaginación creadora actúa de modo diferente en cada uno de ellos. Es necesario recordar que la imaginación del niño está menos desarrollada que la del adulto, dadas sus experiencias, y suele confundirse su espontaneidad con la riqueza de sus fantasías, ya que es según Vigotsky en la edad adulta cuando alcanza su madurez, siendo el período de la adolescencia donde comienza a tomar una forma definitiva.

Desde una perspectiva del aprendizaje para la vida, que reconoce otros dominios de actuación y la transferencia del conocimiento en términos de su aplicabilidad, la enseñanza del arte toma en consideración la necesidad de mantener el vínculo de éste con la vida, así como con el entorno socio-cultural del que aprende, esto es, con su contexto de vida cotidiano.

Así pues, dada la importancia que le atribuye Vigotsky al arte, se aprecia el papel central que su enseñanza debería tener en la escuela, no como una actividad solamente recreativa, sino formativa y crítica, sin perder de vista la reacción estética derivada del contacto con la obra de arte y su capacidad de despertar emociones en el ser humano.

En tal sentido afirma Vigotsky (1971) en su libro *La Psicología del Arte* que:

La investigación psicológica revela que el arte es el centro supremo de los procesos biológicos e individuales sociales en la sociedad, que es un método para encontrar un equilibrio entre el hombre y su mundo, en las etapas más críticas e importantes de su vida (p. 19 y 27).

Desde una perspectiva general, se considera que existen al menos tres ámbitos artísticos a través de las cuáles se puede estimular el proceso creativo infantil; estos son la plástica, la escénica y la música. Cada uno posee herramientas propias; los dos últimos coinciden en la utilización de una misma estrategia: el juego. Con la estimulación de cada uno de estos procesos creativos, a través de interacciones sociales, es

factible desarrollar y/o fortalecer la Zona de Desarrollo Próximo del niño, convirtiéndolos así en estrategias que permiten la adquisición de nociones y procedimientos vinculados con el arte.

A continuación la figura 2 refiere los ámbitos y elementos de la creación artística, según Matos, Pineda y Vásquez (2003).



Figura 2. Ámbitos y elementos de la creación artística.

En cuanto a la creación plástica, el primero de estos ámbitos, el plástico, es fundamental para el desarrollo de la imaginación, dado que durante sus primeros años, todos los niños dibujan. Dibujar le permite expresar sus inquietudes, e incluso sus vivencias. Esta afición al dibujo pasa por varias etapas sobre todo durante la edad preescolar y “son más o menos comunes para los niños de la misma edad” (Vigotsky, 2001, p. 51). Pero este gusto por el dibujo disminuye con su ingreso al sistema escolar si no es estimulado.

Con la finalidad de estimular correctamente el desarrollo de la capacidad plástica en el niño, es necesario conocer las etapas del proceso del desarrollo del dibujo infantil. Por ello, se presenta la propuesta de Kerschensteiner (citado por Vigotsky, 2001, p. 86), quien las divide en cuatro etapas:

Una primera, denominada *escalón del esquema*, caracterizada por la forma esquemática de las representaciones infantiles, que dista mucho de la realidad. Son ejemplos típicos de esta etapa el dibujar la figura humana como seres esquemáticos, donde sólo se presentan la cabeza y las piernas, y esporádicamente los brazos y el cuerpo. Uno de los rasgos característicos es que el niño dibuja de memoria y no copia de la realidad.

La segunda es denominada la *del sentimiento*. En ella se vislumbran la forma, la línea y la relación entre las partes, aún cuando todavía hay presencia de representaciones esquemáticas. Lo que la diferencia, es la presencia de un mayor número de detalles y partes del cuerpo, cuyas representaciones se acercan más a la realidad.

La tercera de *representación veraz*, se caracteriza por la desaparición de los esquemas y la aparición de la silueta o contorno. Aún no hay presencia de la perspectiva o la plasticidad de los objetos, pero la representación se acerca a su aspecto real.

La cuarta y última de *representación plástica*, se evidencia en la presencia de los objetos con la totalidad de sus partes, y la representación de su volumen y su perspectiva con la utilización de colores y sombras, e incluso hasta puede impartírsele movimiento.

Para lograr una adecuada estimulación plástica en el desarrollo de la creación artística en los niños, es necesario “observar el principio de libertad, como premisa indispensable para toda actividad creadora” (Vigotsky, 2001, p. 94). Otro aspecto a considerar, es que la actividad en sí no debe ser obligada ni impuesta sino, que surgirá en forma concertada a partir de los intereses de los niños. Para ello, y a medida que el niño crece, se les enseña progresivamente a manejar las diferentes técnicas y métodos de expresión, lo que les permite involucrarse en el proceso de producción y aplicación práctica de las mismas. Por ejemplo, preparación de los materiales, montaje de la obra, posibilidades informativas, representación plástica de trabajos en otras asignaturas, etc. Al respecto, Vigotsky expone:

Todo arte, al cultivar métodos especiales de materializar sus imágenes, dispone de su propia tecnología y la combinación de las clases tecnológicas con los ejercicios artísticos es, posiblemente, lo más valioso de que dispone el pedagogo en esa edad (*op. cit.*, p. 96).

En cuanto a la creación escénica, el segundo ámbito en la creación artística infantil, lo constituye el de las dramatizaciones. A través de ellas, los niños representan a las personas que los rodean o están presentes en los medios de comunicación, poniendo de manifiesto su capacidad de fantasía al adoptar papeles dramáticos, heroicos, fantásticos o incluso de amigos imaginarios y de hechos reales vividos por ellos, presentados de manera exagerada. El drama basado “en hechos que realizan los propios niños, uno del modo más cercano, eficaz y directo la creación artística con las vivencias personales” (Vigotsky, 2001, p. 79) permitiéndoles expresar lo que piensan y lo que sienten.

Los juegos son la forma de creación artística más ligada al teatro. Son la escuela de la vida del niño y refuerzan su carácter y su cosmovisión del futuro. Petrova (citado por Vigotsky), concibe al juego “como la forma dramática primaria caracterizada por la valiosísima peculiaridad de que el artista, el espectador, el autor, el decorador y el montador de la obra están unidos en una misma persona” (2001, p. 81).

Tal vez, por esa complejidad, el docente apuntalado en el teatro infantil, se asiste de una herramienta poderosa para estimular la creatividad en los niños. Sin embargo, esta creación necesita responder a intereses infantiles particulares; se trata de crear teatro para los niños y no para los adultos, ni bajo las concepciones de éstos. Tratar de que memoricen obras literarias es improductivo, frena su creación y simplemente los convierte en repetidores, mientras que si la obra es producto de su propia composición o improvisación, aún cuando sean menos literarias, poseen la característica primordial de haber sido creada por ellos mismos. Lo que importa es el proceso creativo, más que el producto literario. Una obra totalmente infantil es aquella donde todo, desde la trama, el escenario, el montaje y todos los aspectos relacionados con su producción, es realizado con sus manos y es producto de su imaginación.

Un aspecto a ser considerado ampliamente, ya que es de primordial importancia, es el objetivo y el carácter del espectáculo; éste “debe estar al alcance de la comprensión y los sentimientos de los niños” (Vigotsky, 2001, p. 83), el tema se ajustará a los focos de su interés y a sus posibilidades de ser comprendido. El fin último, es la satisfacción de los participantes en la realización y consecución del espectáculo.

El tercer y último ámbito se refiere a la creación musical; ya que está presente en todas las actividades que el niño realiza, incluso desde muy pequeño. Ya en la cuna, el niño experimenta con el ritmo, al golpear de manera sistemática sus piernas y percibir a su vez las vibraciones que éstas producen. También experimenta con los sonidos, al realizar diferentes inflexiones con su voz, a veces con el propósito de llamar la atención y a veces sólo por el placer de producirlas. Generalmente son expresiones espontáneas y por ende creativas. A medida que crece, estas manifestaciones musicales crecen con ellos, y los siguen acompañando durante su día a día.

Al estar la música tan íntimamente relacionada con sus actividades diarias, la creación musical puede ser despertada y desarrollada desde muy temprano en la niñez.

Según Sanuy (1985), uno de los aspectos claves de la creación musical es el amor por la música y un gran deseo por realizarla. La mejor manera de estimularla es a través de actividades lúdicas, que constituyen la base para la formación integral de los estudiantes, que a su vez permiten al niño descubrir y desarrollar su capacidad creadora.

Durante la realización de los juegos musicales, el niño imita todo lo que realiza el docente, ya que la imitación es innata en ellos. “El papel del docente es el de conducir al niño de la imitación a la creación, proceso nada fácil, que será alcanzado si el maestro le proporciona una gran riqueza de elementos a utilizar” (Matos, 1998, p. 41). La espontaneidad es fundamentalmente respetada y aceptada en la realización de dichas actividades, puesto que ella es una fuente inagotable de *material*, que si es correctamente encauzada proporcionará las bases para la creatividad.

Con los niños en edad preescolar, esta creatividad musical puede ser realizada a través de una simple relación de juegos con los sonidos, ya sea utilizando su propio cuerpo u objetos sencillos. La finalidad consiste en proporcionarle al niño la posibilidad de encontrar soluciones, estimulando así su creatividad. También puede ser realizada a través de la utilización de otros elementos como el movimiento, la voz o un instrumento musical.

Por lo general, el niño prefiere las actividades que estimulan su capacidad motriz. Para Lee y Ahumada (1990), estas actividades son una fuente inagotable que proporcionan las herramientas para la improvisación. Ésta puede ser planificada de manera grupal o individual, puede ser condicionada o libre, no siendo la última fácil de lograr, sobre todo al principio del proceso pedagógico. Otro aspecto a considerar para su realización es el tipo desplazamiento, total o parcial, y el espacio en el cual se desarrollará, lo cual implica los conceptos de arriba-abajo, adentro-afuera, a un lado-al otro, adelante-atrás, entre otros.

Con la improvisación vocal también se puede trabajar el ritmo, por ejemplo, estimulando el *inventar* diferentes maneras de decir una palabra o la construcción de oraciones absurdas, lo cual generará una gran diversidad de esquemas rítmicos. En cuanto a la improvisación instrumental, ésta puede comenzar explorando las capacidades sonoras del instrumento, seguida de la imitación de patrones rítmicos dados, que pueden ser combinados con las diferentes intensidades y así, posteriormente, se propicia el improvisar esquemas rítmicos para acompañar sus canciones, danzas o actividades dentro del aula.

Entre los recursos más adecuados para estimular la creación musical están la canción, el juego, el cuento, otros recursos literarios, los objetos, los instrumentos, la grabación, ejercicios de movimiento en el salón y en otros espacios no convencionales y el propio cuerpo. Según Matos (1998).

La Creatividad es un proceso que implica en el sujeto el uso de sus propios recursos internos, unidos a los recursos que el medio pone a su disposición, para emprender nuevas

acciones, nuevas posibilidades e improvisaciones en el área de la Educación Musical, traducidas en un aprendizaje creativo guiado por el docente especializado, debidamente preparado y entrenado, cumpliendo así con un doble objetivo: estimular la capacidad creadora en general y el amor e interés por la música (p. 45).

El tercer eje estratégico es el trabajo colaborativo, o trabajo en equipo, el cual para la escuela actual, es uno de los elementos motivadores por excelencia, aunque en la realidad se encuentre un predominio de manera expresa o implícita, de un aprendizaje basado en la competencia por encima de la cooperación. Como ejemplo de ello, se puede mencionar las listas o cuadros de honor, que se han constituido en mecanismos por medio de los cuales se estimula el deseo de superar al otro, de ser mejor que el compañero.

De acuerdo con McClintock (citado por Ovejero, s.f.), esta tendencia podría ser una consecuencia de la larga tradición de trabajar preferentemente con información impresa, lo que condiciona un trabajo eminentemente individual: “El aprendizaje por cooperación no tiene sentido en situaciones en las que cada alumno empieza a estudiar con el mismo contenido con el fin de dominarlo mejor que nadie” (p. s/n).

Dicha tendencia se conjuga con uno de los objetivos del trabajo en la escuela: el de clasificación o selección, que permite tomar decisiones sobre la promoción de un alumno a un nivel superior, y que suele confundirse con el objetivo más importante del trabajo escolar: el aprendizaje. Bajo esta visión, la escuela se centra en la promoción de un aprendizaje competitivo.

Sin embargo, los objetivos relativos a la instrucción y la socialización son susceptibles de ser logrados más ampliamente por medio del aprendizaje cooperativo, del trabajo en equipo: “Los objetivos de la cooperación son que los participantes hagan cosas diferentes y después coordinen sus logros para un resultado común que exceda lo que cada uno podría haber hecho por separado” (McClintock, citado por Ovejero, *op. cit.*).

Este planteamiento encuentra sustento en la concepción de Vigotsky sobre el aprendizaje como producto de una actividad social, cuando él expresa que es “a través de otros llegamos a ser nosotros mismos” (citado por Gutiérrez, 2002, p.1). Este resultado común, que resulta ser más que la suma de los aprendizajes individuales de los estudiantes es el más deseable.

Esta perspectiva es evidente en los planteamientos de Vigotsky (1981), cuando centra su teoría sociohistórica en los procesos interpersonales que ocurren en el individuo, que posteriormente son transformados en procesos intrapersonales (por medio de la internalización). De esta manera, todas las funciones en el desarrollo cultural del niño aparecen dos veces: primero en el ámbito social para luego hacerse individuales. Con base en esto, las funciones psicológicas superiores se originan en las relaciones que el individuo tiene con otros humanos y con su contexto (Gutiérrez, 2002, p. 7).

Como resultado, el aprendizaje se logra a través de interacciones con el contexto socio-cultural que rodea a los individuos y con la mediación de objetos externos a éste (libros, computadoras, imágenes) y de personas (maestros, adultos, compañeros más competentes). De igual manera, en la actividad artística del hombre, asigna también, como es de esperarse, un papel central a lo social: “Inicialmente, una emoción es individual, y solo por medio de una obra de arte se hace social. (...) El arte es un sentimiento social expandido, o una técnica de los sentimientos” (Vigotsky, 1971, p.11).

Bajo esta premisa y tomando en cuenta que tanto el aprendizaje como el arte mismo son fenómenos de naturaleza social, se hace congruente el trabajo en equipo como estrategia pertinente en el aprendizaje del arte en particular, se trate de cualquiera de sus disciplinas, para estimular procesos que permitan interacciones ricas, generadoras de zonas de desarrollo próximo, que van a constituirse en espacios de aprendizaje capaces de conducir a los estudiantes de sus respectivos niveles de desarrollo presentes a los de desarrollo potencial.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

De acuerdo con lo argumentado, puede comprenderse la importancia del papel que la educación artística tiene en la formación del niño, a la luz de la teoría socio-cultural. Bien lo expresó en su comunicación al Congreso de Educación Artística “*Els valors de l’art a l’ensenyament*”, el investigador Juan José Jové Peres, Catedrático de la Universidad de Lleida:

El arte tiene un inmenso potencial formativo. (...) La educación debía ser un eje fundamental para la construcción de la nueva sociedad, y, en su seno, el sector correspondiente a la educación artística debería ocupar un papel relevante, pues no en balde el arte apunta a instalar la vida mental, y, en consecuencia, el quehacer de las diversas funciones psíquicas, en el ámbito de lo sutil. (...) Es decir, que los educadores deben tener un papel mucho más activo y participativo que el defendido por la escuela activa o el movimiento de la autoexpresividad. Deben erigirse en mediadores de la cultura. En promotores y facilitadores de la asimilación cultural (Jové, 2000, p. 2-3).

En tal sentido, puede concluirse que los tres ejes desarrollados perfilan nuevos ambientes de aprendizaje, innovadores por sus posibilidades de fomentar zonas de aprendizaje compartidas. Estos ejes, constituyen una propuesta que implica un sentido de futuro bajo la concepción de una visión compartida, la ampliación de las capacidades utilizadas por la escuela tradicional mediante la imaginación creadora, así como la preparación mediante la instrucción distribuida y colaborativa que posibilita la inserción de los educandos en los ambientes de trabajo en el siglo XXI.

Lev Vigotsky y su enfoque sociocultural todavía tienen mucho que aportar para la implantación de procesos de aprendizaje enriquecedores tanto por su desarrollo, por las potencialidades a descubrir en los participantes, como por la fortaleza de utilizar las interacciones, socialmente constituidas, en tanto que constituyen recursos vitales y sustantivos de las prácticas pedagógicas en la actualidad.

REFERENCIAS

- Fuguet, A. (1998). *Transdisciplinariedad y transversalidad*. Fundación para la Excelencia Educativa. Gobernación del Estado Miranda
- Gordon Institute for Music Learning. (1997). *About Music Learning Theory*. [Página web en línea] Disponible: <http://www.giml.org/frames.html>. [Consulta: 2003, mayo 4]
- Gutiérrez, A. (2002). *El aprendizaje colaborativo en los espacios electrónicos en ambientes de educación a distancia*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.cvsMexico.org.mx/docs/AprendizajeColaborativo.pdf> [Consulta: 2003, mayo 17]
- Hernández, G. (2000). *Paradigmas en psicología de la educación*. (2ª ed.) México: Ediciones Paidós.
- Jové, J. (2002). *Vigotsky y la educación artística*. [Documento en línea] En Els valors de l'art a l'ensenyament. Congrés de Educació Artística. Valencia-España, Junio 2000. Disponible: <http://www.uv.es/~valors/Jove,J.pdf> [Consulta: 2003, abril 20]
- Lee, C. y Ahumada, R. (1990). *Movimiento y expresión en la edad preescolar*. México: Editorial Trillas, S. A. de C. V.
- Matos, R. (1998). *Juegos musicales como recurso pedagógico en el preescolar*. Caracas: FEDUPEL.
- Matos R., Pineda Y. y Vásquez (2003). Ámbitos y elementos de la creación artística.
- Martenot, M. (1979). *Principes Fondamentaux d'Éducation Musicale et leur application*. (4^{ème} édition). Paris: Editions Magnard.
- Moll, L. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje* 51-52, 233-234.
- Ovejero, A., M. Moral y J. Martín. (s.f.). *Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI*. Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo. [Documento en línea] Disponible: <http://www.uniovi.es/~Psi/REIPS/v1n1/art7.html> [Consulta: 2003, mayo 18]

- Pineda, Y. (2000). *Cambio de Paradigma y Acción Docente Universitaria*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico J.M. Siso Martínez, Caracas.
- Pineda, Y. (2007). *La Personalidad Cultural: una opción para mediar la praxis educativa del siglo XXI*, Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico J.M. Siso Martínez, Caracas.
- Quezada, F. (s.f.). *La crisis de los paradigmas sociales y el poder de la imágenes*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.geocities.com/Athens/Pantheon/4255/poder.html> [Consulta: 2003, Abril 28]
- Sanuy, M. (1985). *Música maestro, bases para una educación musical 2 a 7 años.*, España: Editorial Cincel, S.A.
- VerLee, L. (1986). *Aprender con todo el cerebro* (2ª ed.) Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Vigotsky, L. S. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, MA: MIT Press. [Libro en línea] Disponible: <http://www.marxists.org/archive/vigotsky/works/1925> [Consulta: 2003, Abril 17]
- Vigotsky, L. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Vigotsky, L. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. (2ª edición) México: Ediciones Coyoacán.

