





# **Infancia en escena: procesos de apreciación artística desde el arte escénico**

Autoras: Astrid Dayana Muñoz Vivas y Luz Ximena Rodríguez Castañeda

Tutor: Eliana Paola Varela Barreto,

Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes 2025

## Agradecimientos

*A todos aquellos que aprecian la vida y el viaje que significa el teatro.*

*Gracias a quienes nos acompañaron en esta obra llena de actos donde las emociones estuvieron a flor de piel.*

*Esta investigación fue entregada con mil latidos del corazón, convirtiéndose en un teatro del alma, donde cada palabra, experiencia y mirada se transformó en arte compartido.*

*A los niños, nuestros verdaderos maestros, gracias por hacernos comprender que la verdadera apreciación artística comienza con el asombro de las primeras veces y el juego de ser alguien más.*

*Sin ustedes, esta obra no tendría público.*

*Dayana Muñoz y Ximena Rodríguez*



## Índice

Índice de tablas .....	6
Índice de figuras .....	6
Índice de anexos .....	7
Introducción .....	8
Capítulo 1: Origen y enfoque de estudio .....	14
1.1 Problemática .....	14
1.2 Razones para investigar .....	27
1.3 Pregunta de investigación .....	32
1.4 Objetivo de investigación .....	32
1.4.1 Objetivo general .....	32
1.4.2 Objetivos específicos: .....	32
1.5 Antecedentes de investigación .....	32
1.5.1. La apreciación de procesos creativos en la educación de las infancias .....	33
1.5.2. Relación entre infancia y arte escénico .....	37
1.5.3 Estrategias de enseñanza artística en la infancia .....	40
Capítulo 2: Referentes teóricos y conceptuales .....	45
2.1 Apreciación artística en la infancia: el arte como latido en la niñez .....	47
2.1.1 Experiencia .....	47
2.1.2 Apreciación estética .....	54
2.1.3 Apreciación artística en la infancia .....	62
2.2 Infancia contemporánea: niñez del ahora, voces, cuerpos y mundos en construcción ....	75

2.3 Estrategias de enseñanza en la infancia: puentes que enseñan .....	79
2.3.1 Estrategias de enseñanza específicas de las artes escénicas .....	84
2.4 Entretelones: el arte escénico y el teatro .....	87
2.4.1 Teatro como experiencia viva .....	91
2.4.2 Contenidos teatrales para la infancia .....	92
Capítulo 3: Enfoque metodológico y desarrollo de la experiencia .....	98
3.1 Paradigma hermenéutico .....	99
3.2 Enfoque cualitativo .....	101
3.3. Diseño metodológico: modelo, etapas y características .....	104
3.3.1 Investigación acción .....	104
3.3.2 Investigación acción educativa .....	106
3.3.3 Modelo Kemmis .....	109
3.3.4 Instrumentos .....	118
3.3.5 Técnicas de recolección de datos .....	131
3.3.6 Caracterización de grupos (localidad, colegio, niños y niñas ) .....	135
Capítulo 4: Interpretación y categorías de análisis .....	140
4.1 Lo vivido .....	141
4.2 Resultados .....	150
4.2.1 Colegio Lorenzo de Alcantuz .....	151
4.2.2 Centro de Expresión Artística Mafalda .....	183
4.3 Analizando la apreciación .....	201
4.3.1 El cuerpo como eje principal para la apreciación artística .....	201

4.3.2 El fomento del elemento narrativo de las artes escénicas para la apreciación artística en la infancia .....	207
4.3.3 El fomento del elemento estético desde las artes escénicas para la apreciación artística en la infancia. ....	216
4.3.4 El fomento del elemento expresivo desde las artes escénicas para la apreciación artística en la infancia .....	220
Capítulo 5: Conclusiones .....	224
6. Referencias bibliográficas .....	234
Anexos .....	251

### Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> <i>Siglas de planeaciones Apreciación en la primera infancia 2025</i> .....	100
<b>Tabla 2.</b> <i>Test 2025 para Colegios Lorenzo de Alcantuz y Expresión Artística Mafalda</i> .....	104
<b>Tabla 3.</b> <i>Siglas para diarios de campo 2025 en colegios.</i> ....	108

### Índice de figuras

<b>Figura. 1.</b> <i>Esquema general del proceso de apreciación</i> .....	64
<b>Figura 2.</b> <i>Esquema de la Somaestética</i> .....	70
<b>Figura 3.</b> <i>Modelos de Investigación Acción Participativa</i> .....	105
<b>Figura 4.</b> <i>Espiral de ciclos para la práctica educativa</i> .....	108

<b>Figura 5.</b> <i>Formato de diario de campo en la práctica pedagógica.....</i>	121
<b>Figura 6.</b> <i>Ubicación espacial del colegio Lorenzo de Alcantuz.....</i>	132
<b>Figura 7.</b> <i>Ubicación espacial Centro de Expresión Artística Mafalda. ....</i>	134
<b>Figura 8.</b> <i>Resultados TestA1. 6 y TestA1. 8 - Saltos, carreras y desplazamientos.....</i>	148
<b>Figura 9.</b> <i>Resultados TestA1. 3 y TestA1. 15 - tiempo pausado y movimientos suaves.....</i>	149
<b>Figura 10.</b> <i>Resultados TestA1. 1, TestA1. 4 y TestA1. 18 - Variabilidad de intensidad del movimiento.....</i>	149
<b>Figura 11.</b> <i>Diagrama explicativo de la relación cuerpo con los tres elementos de la apreciación artística infantil .....</i>	201
<b>Figura 12.</b> <i>Diagrama explicativo de la relación del elemento narrativo con los tres componentes.....</i>	206

### Índice de anexos

<b>Anexo A.</b> <i>Diario de campo Mafalda.....</i>	248
<b>Anexo B.</b> <i>Diario de campo Colegio Lorenzo de Alcantuz.....</i>	256
<b>Anexo C.</b> <i>Planeaciones.....</i>	265
<b>Anexo D.</b> <i>Test de Apreciación Artística.....</i>	275

## Introducción

El arte, entendido como una forma esencial de conocimiento y de encuentro con el mundo, ha acompañado a la humanidad desde sus orígenes, revelando los modos en que los individuos perciben, interpretan y re-significan su realidad. En el contexto educativo, este carácter formativo del arte adquiere un sentido aún más profundo cuando se orienta hacia la infancia, etapa en la que la curiosidad, la imaginación y la sensibilidad se hallan en pleno desarrollo.

A partir de esta comprensión, surge la presente investigación bajo la necesidad de explorar cómo los niños<sup>1</sup> pueden construir experiencias significativas de apreciación artística a través de las artes escénicas, reconociendo su potencial transformador en la formación de sujetos sensibles y críticos. Según Muñoz y Rodríguez (2025) la apreciación artística: “Se entiende como una característica en constante construcción, que se va configurando de manera individual como colectiva a través de relaciones cotidianas, pedagógicas y artísticas. Es un proceso que se va fortaleciendo mediante experiencias que permiten habitar la obra desde la sensibilidad, el diálogo y la reflexión. Los sujetos desarrollan formas de lectura argumentativa y reflexiva por medio de detalles visuales, olfativos, sonoros y simbólicos. La apreciación articula la expresividad corporal del espectador con las propiedades formales de la obra, situándose entonces en los lugares objetuales y en la relación entre espectador y artista. Es así, que la apreciación artística se configura como un encuentro que se potencia a través de los elementos estético, expresivo y narrativo, permitiendo la construcción de sentido.”(P. 67). De la misma manera el concepto será desarrollado con mayor profundidad en el marco teórico.

---

<sup>1</sup> LOS NIÑOS: ESTA PALABRA SE USARÁ A LO LARGO DEL DOCUMENTO PARA NOMBRAR A LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS O LOS MENORES.

Según el documento de las orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media (2022), insiste en que:

“ Un asunto a estudiar: contextualización histórica, quehacer artístico, y apreciación artística desde los cuales se propone el desarrollo de capacidades en los estudiantes para: comprender las artes en relación con cuestiones de orden histórico y socio cultural; la experimentación de hacer en la producción del arte, reflexionando sobre los procesos de la creación; y la apreciación para aprender a decodificar los lenguajes artísticos de las obras e interpretarlas. (p. 71).

A partir de esta propuesta, como investigadoras reconocemos la importancia de situar, en primer lugar, la sensibilidad perceptiva en la infancia. Se esclarece que en el documento se sitúa la educación básica y media, a lo que nosotras retomamos sus orientaciones como relevante para reinterpretarlas y dar una complementariedad favorable al contexto de la infancia. Lo que conlleva ahondar en los lugares objetuales desde la relación espectador-artista, posibilitando una mayor cercanía, comprensión de la experiencia estética que genere muchos más procesos de apreciación y construcción de sentidos desde edades tempranas.

En este sentido, autores como Dewey (1934) han señalado que la experiencia estética no se limita a la contemplación pasiva, sino que implica una interacción dinámica entre la percepción y la emoción, en la que los niños, en este caso, encuentren sentido y forma a su propia experiencia vital. Desde esta mirada, la apreciación artística constituye un proceso activo que conecta al individuo con las propiedades de la obra y el contexto en el que ésta se produce o desarrolla, convirtiéndose en una vía para el conocimiento y la sensibilidad. También Dufrenne (1953) amplía esta comprensión al destacar que la obra de arte sólo cobra vida en el encuentro

con quien la percibe; es decir, la apreciación es una forma de co-creación, donde el espectador participa del proceso de dar significado. En esta misma línea, Shusterman (1992) propone una visión somaestética que integra cuerpo, percepción y experiencia sensible, como dimensiones fundamentales del aprendizaje artístico.

En el contexto colombiano, programas como “Nidos” y “Arte en la Escuela” de Idartes, se han convertido en referentes que evidencian el impacto del arte en la primera infancia, promoviendo experiencias sensoriales, expresivas y emocionales que aportan al desarrollo integral (Idartes, 2024). Sin embargo, aunque estas propuestas han permitido acercar el arte a los niños, en la documentación de soporte del programa no se observa referencia a la inclusión de contenidos relacionados con la apreciación artística, sin embargo se observa que de manera transversal se abordan este tipo de contenidos. Por ello, la presente investigación busca complementar estrategias donde los niños no solo participen en el arte, sino que comprendan su lenguaje, su estructura y el valor simbólico que este conlleva. Apreciar el arte desde los sentidos, se convierte entonces en una forma de educación estética que amplía los horizontes de la percepción, del pensamiento y de la conciencia social.

El teatro en la infancia, entendido como una de las manifestaciones más completas del arte escénico, representa un escenario privilegiado para trabajar la apreciación artística en la infancia. Su naturaleza integradora, donde se combinan el cuerpo, la voz, el gesto, la narración y la emoción, hace posible que los niños vivan el arte de manera total, siendo parte activa del proceso, no solo como espectadores sino también como creadores. Dewey (1934) expresa que toda experiencia estética verdadera involucra la acción, y en ese sentido, el teatro no solo se observa sino que se vive. Desde esta perspectiva, el presente estudio asume el arte escénico

como una vía para fortalecer la apreciación artística en la infancia, comprendiendo que cada representación se convierte en una oportunidad para observar, interpretar y resignificar el mundo desde la mirada de la infancia.

El problema central que da origen a esta investigación se encuentra en la escasa presencia de la apreciación artística dentro de los procesos educativos dirigidos a la infancia. A pesar de que el arte ha sido reconocido como una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo, social y emocional, la dimensión apreciativa o sensible sigue ocupando un lugar poco visible en las prácticas pedagógicas y curriculares. Esta ausencia limita la formación de espectadores sensibles, críticos y reflexivos frente a su entorno cultural, por lo que se hace necesario plantear estrategias que desde las artes escénicas permitan fomentar experiencias estéticas que impulsen la contemplación, la interpretación simbólica y la construcción de sentido, tal como lo proponen Dewey (1934) y Dufrenne (1953), quienes consideran que la experiencia estética genera en el sujeto una transformación que lo conecta con su propio sentir y con el mundo que lo rodea.

La presente investigación se organiza en cinco capítulos que se relacionan entre sí y construyen el desarrollo de todo el proceso. En el Capítulo I, se expone el origen del estudio, la problemática, las razones para investigar, los objetivos y los antecedentes más relevantes que sustentan la pertinencia del tema, mostrando además cómo en el ámbito educativo la apreciación artística infantil no ha sido trabajada como una experiencia central.

En el Capítulo II, se presentan los referentes teóricos y conceptuales que sostienen la investigación, en donde se profundiza en las categorías de apreciación artística, infancia contemporánea, estrategias pedagógicas y arte escénico. En este apartado se retoman los aportes de Dewey, Dufrenne, Shusterman, Kant, Baumgarten y Díaz Barriga, quienes permiten

comprender la apreciación artística como una vivencia integral que atraviesa lo sensible, lo estético y lo educativo.

El Capítulo III describe el enfoque metodológico, el paradigma hermenéutico y el diseño de investigación-acción educativa que guía este trabajo. Esta metodología se escogió porque permite comprender la experiencia artística desde la realidad vivida por los niños, posibilitando un proceso de reflexión continua y de transformación pedagógica.

El Capítulo IV presenta la interpretación de los resultados y las categorías de análisis que emergieron durante el proceso investigativo. A través de ejes como el cuerpo, la narración y la estética, se reflexiona sobre cómo los niños experimentaron las artes escénicas, y de qué manera estas experiencias contribuyeron al desarrollo de su apreciación artística.

Finalmente, el Capítulo V recoge las conclusiones y reflexiones finales, donde se sintetizan los principales hallazgos del trabajo y se reafirma la importancia de la apreciación artística como el lugar que debe ser trabajado con los niños. En este cierre se destaca que la apreciación artística sea vista como un derecho y una necesidad que potencia el desarrollo integral y humano de los niños desde sus primeros años de vida.

Por otro lado, se permitió reconocer la infancia como un momento vital de descubrimiento y sensibilidad, y al arte como un lenguaje que une lo sensible con lo racional, lo individual con lo colectivo. Reconocer la apreciación artística como un proceso formativo es permitir que los niños puedan mirar con otros ojos, escuchar con atención y sentir de manera más profunda, encontrando en el arte una posibilidad de expresión, de pensamiento y de encuentro con ellos mismos y con el mundo. Así, este estudio se plantea como un escenario para el

asombro, la reflexión y la transformación, donde el arte escénico se convierte en el puente que une la emoción con la razón, la vivencia con el conocimiento y la infancia con la humanidad.

## Capítulo 1: Origen y enfoque de estudio

### 1.1 Problemática

El currículo de Educación infantil según el Ministerio de Educación Nacional en el 2016 enfatiza el valor de fomentar el desarrollo integral de un niño a través de la estimulación de los sentidos, la comunicación y la expresión. Sin embargo para la apreciación artística en la infancia, las políticas públicas cubren a menor extensión el aporte en las artes en general siendo escaso la información que brindan. De esta manera, las artes asumen un papel significativo en las áreas del desarrollo infantil porque facilitan su consecución. Según el Departamento de Educación Nacional, el enfoque de las artes en esta etapa del desarrollo debería permitir a los niños participar e interactuar libremente con diversos materiales, formas, sonidos, etc., sin la presión de lograr resultados establecidos, aunque la práctica artística comúnmente se ve como una herramienta para las otras áreas del desarrollo en la escuela. Este enfoque impulsado por la experiencia y la exploración sitúa ahora a las artes en el núcleo de la formación de un aprendizaje significativo y destacando la ausencia de la apreciación artística en la infancia.

Considerando lo anterior, el concepto que trata acerca de la “apreciación del arte” se presenta como un concepto que trabaja por y con la infancia, ya que, existe un número escaso de proyectos que impacten directamente sobre esta población. Si bien múltiples enfoques destacan el uso del arte como una estrategia educativa para el desarrollo de habilidades cognitivas, motrices y creativas, aún son marginales las iniciativas que profundizan en la dimensión apreciativa del arte como experiencia estética minimiza la relevancia a los aportes que la apreciación artística brinda en los niños unos elementos técnicos para poder visualizar la obra

como por ejemplo la diferencia entre oír y escuchar o de mirar y observar, dejando el tema en la amplitud del arte.

Aunado a lo anterior, la UNESCO (2010) enfatiza en la importancia del acceso a las artes desde una edad temprana, afirmando que observar y participar en la representación de obras promueve el pensamiento crítico y la empatía, y que estas habilidades se requieren en un mundo donde se debe tener una mente abierta y analítica. Para dar cuenta de la problemática anterior, se reconocieron diferentes programas que se le brinda a la infancia a nivel global y cuál es el lugar que ocupa la apreciación artística, así evidenciando su influencia en el desarrollo social y cognitivo, además, de la formación integral en los niños.

En diversos países europeos, se han visto implementadas, diferentes políticas educativas, que buscan integrar el área de las artes en los planes de estudio con el fin de reconocer su rol fundamental en el desarrollo integral de los niños. Un ejemplo destacado es el programa Creative Partnership perteneciente al Reino Unido; este, busca alentar a los niños a desarrollar habilidades artísticas desde una edad temprana y explorar diferentes expresiones artísticas (como música, teatro, danza y artes visuales) a través de proyectos creativos. Los niños que participaron en este programa tuvieron la oportunidad de trabajar directamente con artistas, arquitectos y otros profesionales creativos, por lo que obtuvieron experiencia práctica sobre cómo se crean y expresan las ideas artísticas, desarrollando pensamiento crítico, habilidades de comunicación y una comprensión profunda de la cultura, esto se relaciona directamente con lo que plantea la UNESCO (2024): “La educación cultural y artística debe ser holística, transformadora y eficaz... para que todos aprendan y desarrollen al máximo su potencial, su personalidad, su sentido de dignidad, sus talentos y sus capacidades mentales y físicas”(p. 4). En este programa se destaca la

importancia del trabajo de las artes en la etapa de la infancia, sin embargo no se prioriza o visibiliza la apreciación artística, dando a entender que podría ser lo mismo. (House of Comemos Education and Skills Committee, 2007). Con relación a lo anterior, la riqueza artística que obtienen estos niños se refleja en las oportunidades de convivir con artistas y profesionales que les brindan una posibilidad de mirar y observar el arte desde la perspectiva crítica personal, pero deja de lado el análisis de la apreciación artística.

Por otro lado, el programa "Agentes culturales para escuelas creativas", de Alemania, se lanzó en el año 2011 con el fin de fomentar la formación de artistas y amantes de la cultura en las instituciones colegiales y, de manera permanente, introducir las vivencias artísticas en el día a día de la escuela. Los representantes de la cultura obran como mediadores entre universidades e instituciones de cultura, haciendo vínculo entre los estudiantes y artistas expertos y proyectos interesantes.

Dicho programa promueve el acceso temprano de los niños a una variedad de formas de arte visuales, teatro, danza, música y les permite explorar el arte como espectadores y creadores. Y es que, a través de acciones de colaboración en prácticas, los niños pueden aumentar su entendimiento del arte además de desarrollar su compasión estética, ingenio y libertad de expresión. El programa tiene como objetivo que los niños se vayan familiarizando con el procedimiento de la creación de las artes, la valoren como una forma fundamental para el aprendizaje y la comunicación durante la totalidad de su desarrollo.

Por otra parte, en territorio francés, el programa Classe à PEAC (Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle), posee un enfoque que busca fomentar la expresión artística, adicionalmente a esto, cultivar una apreciación profunda y reflexiva del arte en las primeras

etapas de la educación, esto gracias a la integración de experiencias prácticas junto al análisis y la contextualización de las obras, el PEAC enfatiza en el rol de la colaboración entre las instituciones educativas y los profesionales del área cultural, con el fin de facilitar proyectos que enriquecen el currículo escolar y fortalecer el vínculo entre los estudiantes y su entorno cultural. (Ministère de l'Éducation nationale, 2015)

A pesar de la incorporación de las artes en los planes de estudios, se muestra congruente a nivel mundial para estimular, incentivar y promover el desarrollo para la niñez, aún persiste una marcada ausencia de propuestas de carácter formal que vayan a favor de la apreciación artística. La mayoría de los programas existentes se enfocan en la expresión y producción artística, dejando de lado procesos de análisis, interpretación, contemplación estética y valoración crítica de las obras. Es decir, aunque se promueven experiencias con diversas prácticas artísticas, como lo pueden llegar a ser la danza, el teatro y las artes visuales, estas se orientan principalmente hacia fines culturales, recreativos o de desarrollo cognitivo, sin profundizar en el componente reflexivo que implica la apreciación. En consecuencia, son escasos los diseños pedagógicos que abordan de forma explícita habilidades como la observación detallada, la interpretación simbólica o el juicio estético, todos ellos fundamentales para una comprensión más profunda del arte.

Dentro del círculo de América Latina, los países de Brasil y Argentina resaltan el incorporar las artes al ámbito de la educación, y tienen dificultades y oportunidades. La UNESCO (2016) indica que, dentro de estos estados, pese a las adversidades económicas y sociales, se cree que la cultura es valorada como una herramienta instructiva fundamental que puede colaborar a la unidad social y desarrollar el pensamiento crítico en menores. A pesar de

ello, persisten dificultades en relación a la infraestructura y la formación de los docentes de artes escénicas, esto acaba por restringir la capacidad de estos últimos para impactar en el salón de clase.

Uno de los proyectos más importantes en Brasil es el programa “Mais Cultura nas Escolas”, que es administrado por el Ministerio de Educación en colaboración con el Ministerio de Cultura. El programa en cuestión tiene como propósito incorporar actividades artísticas, culturales y lúdicas dentro de las escuelas públicas y proveer a los niños de acceso al teatro, la danza, la música y otras formas de expresión artística, dentro de sus objetivos principales se encuentra el ampliar el conocimiento que tienen los estudiantes, en especial aquellos que se encuentran en zonas de riesgo, y promover una educación que incorporen las artes como método para cambiar la sociedad.

Mientras tanto, en Argentina se está desarrollando un programa nacional de educación artística, coordinado por el Ministerio de Educación, dicho programa tiene como objetivo integrar las artes visuales, la música, el teatro y la danza en el currículo escolar, proporcionando tanto recursos educativos como espacios para la expresión creativa.

En este marco, la Ciudad de Buenos Aires ha apoyado proyectos como “Arte en las Escuelas”, que tiene como propósito fortalecer la educación artística en las escuelas públicas a través de talleres y participación en producciones teatrales. Del mismo modo, existen iniciativas como ‘El Drama en las Escuelas’, que se presenta como una propuesta para acercar las producciones teatrales a los centros educativos para que los niños puedan acercarse al teatro desde una perspectiva crítica y reflexivas, sin embargo, a pesar de estos avances, muchas escuelas de las zonas rurales más alejadas de los centros metropolitanos tienen dificultades para

acceder a este tipo de recursos debido a la falta de infraestructura y formación especializada de los docentes.

Ambos países comparten una visión del arte como herramienta de inclusión y transformación social; sin embargo, sus estrategias difieren en enfoque y profundidad. Mientras Brasil pone un fuerte acento en el teatro como mecanismo de empoderamiento colectivo, Argentina prioriza su integración curricular sin consolidar aún una base sólida para el desarrollo crítico y reflexivo del arte escénico en contextos educativos, en este panorama, se evidencia una carencia regional en la formación específica de los educadores en artes escénicas, lo que lleva a que dicha limitación no solo obstaculiza la incorporación pedagógica del arte escénico, sino que también restringe la posibilidad de fomentar en los niños una verdadera apreciación artística, entendida como la capacidad de interpretar, cuestionar y valorar las manifestaciones artísticas desde una mirada crítica y sensible. La ausencia de programas de formación docente que profundicen en los conceptos de arte escénico y apreciación artística refuerza la idea de que estos siguen siendo considerados elementos decorativos del currículo, y no dimensiones fundamentales del desarrollo humano.

Dando continuidad al proyecto de Cero a Siempre, política pública integral para la atención de la primera infancia en Colombia reitera la importancia de respaldar las experiencias artísticas y culturales como parte vital del desarrollo de las niñas y los niños. Este proyecto prioriza que el arte es un derecho y a su vez, brinda la posibilidad de potenciar la sensibilidad y la creación de nuevos escenarios en la infancia, Idartes (2024) señala que “es fundamental considerar el impacto en los procesos cognitivos de los niños y crear nuevas formas de interpretación que generen lazos culturales”(Idartes, 2024, párr. 3). De este modo sería pertinente

que se estableciera una articulación y conexión directa frente a la apreciación artística y el quehacer en el aula, donde se presencian escenarios que permitan la exploración, la interpretación y el reconocimiento de las demostraciones culturales desde los primeros años de vida.

En un ámbito nacional, encontramos que, en Colombia, ha aumentado la importancia de fomentar las artes en la infancia, en los últimos años, con base a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y las políticas que se han venido implementado en espacios académicos. Las Directrices Educativas y Curriculares para la Educación infantil (2018) reconocen que las artes son fundamentales para el desarrollo integral del niño y son un medio para promover el pensamiento crítico y la expresión personal desde una edad temprana. En este contexto, la apreciación artística implica el desarrollo de habilidades como observar, considerar, interpretar y evaluar las expresiones artísticas, lo que no sólo contribuye al desarrollo estético de los niños, sino que también contribuye al análisis y comprensión del mundo que los rodea.

De acuerdo con los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística y Cultural en Educación Primaria y Secundaria, estructura tres competencias que deben abordarse en la educación artística y pueden orientar el concepto de apreciación del arte en Colombia, las cuales son:

La primera competencia nombrada “Sensibilidad perceptiva” hace relevancia a la sensibilidad, la cual es una capacidad que los niños estén en condiciones para percibir, explorar y responder a experiencias sensibles, estéticas y artísticas. Esta competencia se desarrolla a través de las experiencias y la experimentación con diferentes lenguajes artísticos que se presentan

durante las manifestaciones culturales de la vida cotidiana para desarrollar la construcción de identidad.

La segunda competencia nombrada “Producción- creación artística” enfatiza la producción significativa, la cual le permite a los niños ampliar en la capacidad de interpretación, análisis y reflexión sobre las expresiones artísticas; uno de los fundamentos más relevantes que incluye la transmisión de ideas, es la observación atenta y detallada donde se empieza a reconocer diferentes estilos, técnicas y contextos, así como el desarrollo de un juicio crítico y analítico, en donde el pensamiento tenga una transformación de su experiencia a una sensación e idea.

Y la tercera competencia “Comprensión crítico-cultural” desarrolla la comprensión crítica de diferentes escenarios y la relación que este tiene con sus creencias y lugares culturales, dicha expresión es la relación con la producción artística, la exploración de los diferentes lenguajes y la experimentación. La comprensión crítica le permite al niño comunicar ideas, sensaciones, pensamientos y emociones por medio de la voz, el cuerpo y la documentación (plástica o literaria), desarrollando así una integración de experiencias artísticas para la integración de la creatividad, la expresión de su manera de ver y relacionarse en un lugar, una sensación y una experiencia.

En consecuencia, la apreciación del arte no solamente limita a las ideas complejas como el apoyo de las relaciones del arte con cuestiones de la existencia y el conocimiento, sino la comprensión misma de unos elementos rigurosos que permitan una lectura disciplinar . Es por ello que la apreciación artística convoca a la reflexión en síntesis con los acontecimientos de la sociedad y las masivas categorías o significados que surgen frente a la relación e interacción con

las obras. Aprender el arte, conlleva, entonces a comprenderlo como una construcción cultural cargada de intencionalidad, contexto e historia, donde enriquece la mirada crítica desde etapas tempranas del desarrollo. En este sentido, cuando se fomenta en la infancia fortalece la capacidad narrativa y la formación de un pensamiento divergente donde posibilita a los niños ubicarse activamente en el entorno.

Esto hace que el reconocimiento de estas tres competencias, no solo orientan los procesos pedagógicos en el campo de la educación artística en Colombia, sino que además ofrece una base conceptual de carácter sólido para comprender la apreciación como una experiencia que transforma al sujeto y lo conecta con lo más profundo de su humanidad.

Las normas curriculares actuales reconocen la infancia como una etapa en donde se pretende desarrollar en los niños un gusto e interés por el arte, haciendo relevancia y observando las habilidades y forma de expresión que tienen. El Lineamiento Curricular para la Educación Inicial y Preescolar del Ministerio de Educación Nacional (2017) establece que las artes constituyen uno de los pilares fundamentales de esta etapa, junto con el juego, la literatura y la exploración del medio. Dicho enfoque plantea que las experiencias artísticas tempranas no solo promueven la creatividad y la imaginación, sino que también son esenciales para la construcción del pensamiento simbólico, la comunicación y la expresión emocional, por lo que, para lograr esto, es crucial centrarse en la importancia de este nivel educativo y su papel en el desarrollo de habilidades y destrezas que se potencian a través de experiencias significativas y la expresión individual de los niños.

En la ciudad de Bogotá, los proyectos de educación cultural han hecho un gran papel en la introducción de los menores al arte desde temprana edad, debido a esto, el propósito principal

de estos programas es estimular la pasión por el arte, desarrollar habilidades fundamentales a través de diversas vivencias de la cultura y, por último, introducir a los niños al arte.

Una de las estrategias más importantes a nivel nacional, es el del Instituto Distrital de las Artes IDARTES (CREA, s.f.) llamado Arte en la Escuela, el cual pone a disposición a los niños de las escuelas públicas desde primero hasta el grado noveno, la participación en clases de arte, ver representaciones de teatro y realizar críticas sobre el arte y la escultura teniendo como propósito desarrollar la sensibilidad estética y la expresión simbólica.

Por otro lado, se encuentra el Programa “Nidos”, fomentado por la Administración de Bogotá y el Instituto Distrital de las Artes (Idartes) el cual se encuentra en marcha desde 2013. “Nidos” está dirigido únicamente a los niños de 0 a 5 años y tiene como objetivo estimular el desarrollo de su totalidad a través de las artes, permitiendo el desarrollo personal, creativo, analítico e integral de los niños en la capital (–Idartes, sf). El programa “Nidos” desarrolla la creatividad y las habilidades socioemocionales de los menores de cinco años a través de métodos artísticos de alta calidad. Nidos contiene una variedad de métodos de expresión artística, que van desde la música, el teatro, la danza y las artes visuales, todas ellas presentadas en maneras que son accesibles para la infancia.

En este sentido, los programas “Nidos” y “Arte en la Escuela” han facilitado el acceso temprano a experiencias artísticas significativas, permitiendo que niños, niñas, docentes y familias se aproximen a los lenguajes del arte desde una perspectiva vivencial, sensorial y expresiva, sin centrarse exclusivamente en la producción de objetos artísticos. Estas propuestas han promovido el desarrollo de la sensibilidad estética y la exploración creativa, generando vínculos afectivos y culturales entre la infancia y el arte.

En relación con lo anterior, el programa Nidos y Arte en la escuela ofrece una interacción cercana a las vivencias con el arte, haciendo que el niño cree escenarios posibles e integre las particularidades en un colectivo, sin embargo, el aprendizaje de la apreciación artística, está ligada a una relación interpretativa de una experiencia, donde el niño si desea se cuestiona por lo que va viendo o lo que le interese, algo particular es que presentan ideas sobre cómo fomentar la apreciación sin hablar explícitamente de ella. Dejando así a la apreciación artística de la infancia, como una relación de exploración e interpretación del proceso, lo que hace que temas técnicos como identificar las propiedades de la obra sea un tema meramente del adulto. Además las estrategias pedagógicas que se presentan se orientan en generar un acercamiento a las artes por medio de diversas experiencias artísticas, posibilitando llegar a niños que no suelen frecuentar espacios artísticos.

Estos programas brindan una exploración dirigida con el arte, aportando una mirada expresiva y colectiva, permitiendo que los niños disfruten y reconozcan la integridad que pueden tener las expresiones artísticas, ayudando a que se piensen las diferentes relaciones que pueden tener. Sin embargo, estos programas se orientan a la expresión estética trasladando la apreciación artística donde se relacionan más los sentires vivenciales con el arte, que pensarse en llegar a hablar, reconocer y analizar sobre los lugares objetuales que puede el arte.

En Bogotá se brindan espacios para el arte de manera no formal, es decir, donde salen de la escuela. Dichos programas están dedicados y pensados para la primera infancia y la infancia. Los museos como el Museo Nacional de Colombia ayuda a fortalecer programas educativos por medio de recorridos interactivos y sensoriales como “*Pintando con plantas*”, por otro lado el Museo Colonial y el Museo Santa Clara disponen espacios para que familias puedan estar en

actividades musicales como conciertos llamados “*Canta y juega al son de esta canción*” con la agrupación De Arriba Somos. Frente al campo escénico, salas de teatro como la compañía Om Ki Reo Escena desarrollan propuestas multisensoriales dirigidas a los más pequeños. A estos se suman iniciativas culturales como ExpoMuseos 2025, organizada por Museodata en alianza con el Museo Nacional, la Universidad de los Andes y ICOM Colombia, que abre experiencias interactivas y tecnológicas accesibles para la niñez.

Estudios previos de programas, diplomados o procesos educativos que potencian la construcción de conceptos de apreciación del arte se ha encontrado que los programas educativos con planes de estudio que se centran en elementos de la apreciación artística, por ejemplo, hablar sobre la historia, donde se valoran preguntas como: ¿Qué nos interesa de la historia del arte? ¿Por qué algunas obras son más valoradas hoy, que entonces? Estas preguntas responden a elementos plásticos lo cual es relevante para una comprensión de lo visual, pero sigue sin responder a la necesidad del trabajo, no se cuestiona sobre el cuerpo, su expresión del escenario, las expresiones visuales y la contextualización narrativa ya que plantearse la apreciación del arte escénico comprende una diversidad de elementos auditivos, visuales y cómo estos posibilitan en la percepción consciente y analítica de los acontecimientos en la vida escénica y en la vida diaria, llegando a tener un impacto significativo en diferentes áreas del desarrollo. Por otro lado, se hallan pocos programas para la primera infancia, lo que hace pensar que es un público y una población con la cual es mucho más complejo trabajar la apreciación artística. En realidad, esto crea una oportunidad de continuar trabajando de dos maneras:

Por un lado, reconoce el valor de la apreciación del arte como un proceso autónomo y experiencial; por otro, limita las oportunidades de los niños de experimentar la apreciación del

arte desde una perspectiva más profunda; centrado en la comprensión y el placer estético. Por ende, se puede comprender el poco trabajo de la apreciación artística y su hacer con la infancia, ya que en estas edades usualmente se implementan estrategias de exploración y reconocimiento de las artes sin llegar a pensar en que existe una posibilidad de que los niños apropien categorías de la apreciación artística, esto claramente no se quiere desligar de las exploraciones que la infancia hace, pero sí de trabajar en una articulación de conceptos y vivencias significativas. Los niños por ende son merecedores de espacios donde se aproximen a conceptos y categorías propios de la apreciación del arte.

A pesar del discurso existente, y las nuevas contribuciones teóricas y normativas en el ámbito del desarrollo infantil, todavía se encuentran elementos a debatir frente a la apreciación del arte, el cual, busca fomentar y construir las capacidades de apreciación en la infancia en los espacios artísticos y culturales. Si bien se acepta que esta etapa es esencial para el desarrollo de factores cognitivos, emocionales y sociales, hay poco esfuerzo dirigido a fomentar habilidades como, la apreciación estética, la valoración del entorno circundante o la percepción sensorial. Este lugar que se puede seguir fortaleciendo se manifiesta no sólo en las estrategias pedagógicas específicas orientadas al desarrollo de la apreciación artística, sino también en la falta de comprensión estructural sobre el valor formativo de dicha competencia en los primeros años de vida. En muchas ocasiones, los programas de atención infantil priorizan el juego, la nutrición y el cuidado como ejes centrales que, si bien son fundamentales, relegan la dimensión estética y simbólica del desarrollo a un segundo plano o la abordan de forma superficial. Por lo tanto, se vuelve imperativo ampliar el enfoque hacia la comprensión de esta capacidad y sus consecuencias, así como la planificación de intervenciones prácticas que promuevan las necesidades de los niños en sus primeros años.

Considerando todas estas afirmaciones, se puede observar que existe una brecha relacionada a la formulación de estrategias pedagógicas puntuales para desarrollar la apreciación artística en la infancia. En este estudio las experiencias artísticas de la infancia generalmente se centran en la creación, la experimentación y el ensamblaje, además del uso del arte como un medio para lograr objetivos específicos. Sin embargo, nuestro discurso va encaminado a el hecho de que los programas existentes trabajan otro tipo de aprendizajes sin tener la necesidad de la conceptualización en la construcción del concepto de apreciación artística. Además, los docentes de educación infantil y de arte aún tienen barreras para generar experiencias que incentiven esta problemática, solo se da a conocer experiencias artísticas por medio de diferentes lenguajes. También se identifica una escasa atención al desarrollo de enfoques relacionados con el visionado de la infancia, entendido como la manera en que los niños observan, interpretan y se relacionan con las manifestaciones artísticas. Este concepto resulta clave, ya que influye directamente en la forma en que los niños construyen significado, desarrollan habilidades de percepción y establecen un diálogo personal con el arte.

## **1.2 Razones para investigar**

La presente investigación surge del interés por comprender y articular tres componentes fundamentales en el ámbito educativo y artístico: la infancia, la apreciación artística y las artes escénicas. La relación entre estos elementos permite visualizar un campo fértil para el desarrollo integral de los niños, al propiciar experiencias significativas a través de las cuales pueden explorar su entorno, expresarse y construir sentido. Al integrar las artes escénicas en la vida cotidiana de los niños desde edades tempranas, se fortalece la sensibilidad estética y artística, y

se fomenta una relación más profunda y consciente con el arte como parte de su proceso formativo.

La infancia constituye una etapa decisiva en el desarrollo humano, no solo por la rapidez con la que se adquieren aprendizajes, sino también por la sensibilidad con la que los niños exploran, interpretan y significan el mundo que los rodea. En este periodo, se consolidan habilidades como la percepción sensorial, la construcción del pensamiento simbólico y la capacidad de imaginar y representar. Desde esta perspectiva, el arte —y en particular, su apreciación— se convierte en una herramienta fundamental para enriquecer las experiencias estéticas y fomentar procesos de interpretación, reflexión y valoración.

Investigar la apreciación artística en la infancia permite comprender cómo los niños observan, escuchan, dialogan y se conmueven frente a las manifestaciones artísticas. A su vez, posibilita diseñar estrategias pedagógicas que no se limiten a la reproducción de modelos tradicionales, sino que promuevan una exploración auténtica y significativa del arte. El propósito de esta investigación, por tanto, no es solo justificar la presencia del arte en la educación inicial, sino entender para qué sirve la apreciación artística desde una perspectiva de reconocimiento técnicos sobre el objeto de una obra: para formar sujetos sensibles, críticos, imaginativos y capaces de establecer vínculos profundos con su entorno cultural desde los primeros años de vida.

Desde este marco, se justifica la necesidad de generar propuestas pedagógicas que reconozcan a la apreciación artística como un proceso activo y formativo, y no como una actividad pasiva de observación o simple entretenimiento. La presente investigación busca aportar herramientas conceptuales y didácticas que fortalezcan la relación entre infancia, artes escénicas y apreciación, con el fin de transformar la manera en que se entiende y se trabaja el

arte en contextos educativos. Al hacerlo, se espera contribuir a una educación más humanizadora, estética y significativa para las nuevas infancias.

Es por ello que, con el acceso a experiencias artísticas enriquecedoras, los niños no solo se involucran en el arte a nivel de los sentidos, sino que permite construir una relación con sus expresiones, lenguaje y pensamientos que invita a ver las obras de arte con una perspectiva que influya en la exploración y favorezca a que el niño cree una actitud crítica, participativa y reflexiva ante el arte en todas sus formas. Este proceso es sin duda muy importante, porque le da al niño la capacidad de no solo disfrutar del arte, sino tener un mayor entendimiento y ser más perceptivo alrededor de ellos.

La apreciación artística, entendida como la capacidad de observar, interpretar y atribuir entonces un reconocimiento técnico de los lugares objetuales de la obra, significado a las manifestaciones estéticas, permite que niños y niñas establezcan una relación más consciente y sensible con el arte. En el caso particular del lenguaje escénico, esta apreciación se activa a través de la observación de gestos, movimientos, narrativas y emociones, lo que permite al espectador distinguir y experimentar el arte desde lo sensorial, lo simbólico y lo emocional.

Este trabajo, establece la conceptualización de que el arte, más que un espacio de producción contribuye a un encuentro de exploración de sentidos. A partir de ello, se pretendió identificar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de una mirada crítica, sensible y significativa hacia las prácticas escénicas, permitiendo que los niños reconozcan el arte no solo como espectáculo, sino como experiencia formativa y reflexiva. De esta manera, la apreciación artística se convierte en una vía para enriquecer el vínculo entre infancia y arte desde un enfoque pedagógico.

En este contexto, el arte escénico se presenta como una vía privilegiada para fomentar procesos de apreciación artística en la infancia, ya que integra múltiples lenguajes expresivos como el cuerpo, la voz, el gesto y la narración. Su carácter performativo permite a los niños relacionarse con las manifestaciones artísticas de forma activa, vivencial y simbólica, facilitando la comprensión de emociones, historias y situaciones desde una perspectiva estética. Esta forma de arte estimula no sólo la percepción sensorial, sino también la imaginación, el pensamiento simbólico y la capacidad de interpretación, aspectos clave en el desarrollo de la apreciación artística. Por ello, el presente trabajo explora el lenguaje escénico frente al acercamiento de la infancia a experiencias significativas de contemplación, análisis y disfrute del arte. Por eso se crean escenarios que permitan un mayor acercamiento y apreciación del arte, generando espacios artísticos dentro del aula, posibilitando progreso y mejorando las habilidades que les permitan enfrentarse a los retos personales que conlleva la vida.

Enarbolar esta magnitud artística dentro del ámbito de la educación temprana, por otra parte, no solo incrementa el valor del curriculum, sino que además ayuda a desarrollar el carácter de personas más amplias, expresivas y conscientes de su entorno, por consiguiente, cuando se ha relacionado con este lenguaje se pone en práctica fundamentos que inician con el desarrollo de conceptos o indicadores para la apreciación artística. En consecuencia, este estudio se añade al ámbito de la educación al concebir una táctica que valora la importancia de la apreciación artística como eje principal en el desarrollo de la humanidad desde la niñez, haciendo una propuesta de aprendizaje significativa y vivencial a través del arte.

Además, a través de la apreciación artística, los estudiantes pueden conectar con diferentes realidades, a su vez, identifican las expresiones humanas estimulando su imaginación,

permitiendo una formación integral. Al momento de generar lugares que incorporan de manera consciente la apreciación del arte, el arte no es más que un asunto esporádico, sino que se trata de un elemento cotidiano en la formación y transforman la manera en la que los infantes perciben e interactúan con el mundo a través de las artes.

Por medio de esta apreciación, los docentes pueden generar no sólo habilidades técnicas y conceptuales, sino también conocimientos sobre la experiencia de cómo gestionar los ambientes, permitiendo que la apreciación artística provoque una reflexión acerca de los métodos de enseñanza, haciendo que estos últimos diseñen experiencias que promuevan la percepción, la expresión y el pensamiento crítico de los niños. En consecuencia, la apreciación añade a la cultura el valor de la enseñanza, al proveer un instrumento para que los niños experimenten sus sentimientos, se relacionan con su entorno y consigan una mayor comprensión y una visión del universo más sensible, logrando identificar el contexto y significado de este a través del mensaje que quiere manifestar el artista.

Por otro lado, queremos evidenciar la labor de la apreciación artística en el aula como espacio físico donde pueda transformar el salón en un lugar distinto, participativo y apasionante. La incorporación planeada de la apreciación artística dentro de las actividades del aula transforma la escuela en una zona donde los niños pueden indagar, desarrollar habilidades creativas, expresar sentimientos y, además, aprender. La apreciación hace que los niños vean la relación con sus pares y el entorno como una vivencia que promueve la creatividad, el pensamiento crítico y la empatía, como un espacio cercano, libre de expresión y de desarrollo de pensamiento, facilitando la sensibilidad frente a las formas, colores y texturas, además, de poder expresar la forma en la que ven el mundo.

### **1.3 Pregunta de investigación**

¿Cómo promover elementos de apreciación del arte en la infancia a través de experiencias relacionadas con las artes escénicas en los espacios del Centro de Expresión Artística Mafalda con niños de 5 años y en el Colegio Lorenzo de Alcantuz con niños de 7 a 8 años?

### **1.4 Objetivo de investigación**

#### ***1.4.1 Objetivo general***

Analizar de qué manera los elementos de las artes escénicas contribuyen al desarrollo de la apreciación artística en niños y niñas.

#### ***1.4.2 Objetivos específicos:***

- Determinar los elementos de apreciación artística presentes en los elementos de las artes escénicas.
- Diseñar e implementar experiencias educativas para infancia que promuevan la apreciación artística combinada con las artes escénicas.
- Reflexionar sobre la manera en que los niños reciben y significan las artes escénicas en función de la apreciación artística.

### **1.5 Antecedentes de investigación**

La búsqueda de antecedentes tuvo como propósito situar hallazgos científicos de las tres categorías claves para la investigación: Apreciación de procesos creativos y educativos en la

infancia, relación entre infancia y arte escénico y estrategias de enseñanza en la infancia. De esta forma, se realizó una búsqueda en repositorios de universidades nacionales e internacionales, lo que permitió extraer y presentar diferentes tesis de pregrado y posgrado que abordan, desde diversas perspectivas metodológicas y conceptuales las tres categorías mencionadas.

Estos pilares nos permiten comprender cómo la apreciación del arte en la infancia es un componente importante para el desarrollo de los niños; sin embargo, se evidencia que los modelos educativos, los métodos de enseñanza y la formación de los docentes limitan los aspectos artísticos dentro del ámbito escolar, dejando de lado la formación integral.

El propósito de este análisis es ahondar en propuestas pedagógicas que estimulan y promueven espacios académicos donde se incluye el arte y su apreciación desde la etapa educativa de la infancia como elemento central para la formación integral de la persona.

### ***1.5 1. La apreciación de procesos creativos en la educación de las infancias***

En este apartado se abordan los antecedentes relacionados con la categoría de apreciación de procesos artísticos con el fin de contextualizar su influencia en el ámbito educativo. Además, se analiza cómo estos estudios han identificado la importancia de esta categoría en el desarrollo de los estudiantes.

En primer lugar, se analiza el documento de tesis de Delia Jazmín Leal Casas (2018), realizada en México y titulada "*La educación infantil por medio del arte y su impacto social en una comunidad de santa catarina león*", la cual tuvo como propósito "analizar la educación de infantes de estratos socioeconómicos medios bajos como parte de su formación integral y la relación que tiene con su comunidad". La metodología usada parte de la etnografía, con un

estudio de caso de tipo descriptivo- interpretativo que se realiza a través de las sesiones planteadas (longitudinal). Casas (2018), menciona que “Si se considera que la función más importante de la educación del arte es ayudar a que los niños aprendan a apreciar las grandes obras de arte contemporáneo e histórico entonces el individuo más recomendable para la enseñanza sería quizá alguien formado en la crítica o la historia del arte” (p.24). Este análisis resulta relevante para el presente estudio porque muestra cómo la apreciación artística no se limita a la observación pasiva de una obra, sino que constituye un proceso interpretativo que permite a los niños resignificar su entorno, especialmente en contextos sociales adversos. Entre los hallazgos de esta maestría encontramos que al observar y dialogar con las obras, los niños no sólo desarrollan habilidades cognitivas y comunicativas, sino que también acceden a nuevas formas de comprensión emocional y simbólica, lo que favorece el reconocimiento de sus propias experiencias y las de los otros. En este sentido, el arte se convierte en un medio para mediar conflictos, construir sentidos compartidos y promover la empatía. Así, la apreciación de las obras en ambientes vulnerables adquiere un valor pedagógico y social, al generar experiencias significativas que contribuyen al desarrollo integral y a la formación de sujetos más reflexivos y críticos frente a su realidad.

También, Claudia Mireya Alvarado, en el 2019, nos muestra en su tesis de maestría, *“Hacia un encuentro entre la pedagogía y el arte: propuesta de enriquecimiento en la experiencia artística para la primera infancia, fase 2”*, realizada en Bogotá, una investigación cualitativa con enfoque de investigación- acción, cómo se implementa un punto de vista pedagógico dentro del programa Nidos del Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), pensado para niños de 3 a 5 años. El propósito fundamental es ofrecer conceptos y métodos para desarrollar la experiencia artística en esta población a través de la apreciación artística en la

infancia. Según Alvarado (2019), “Los lenguajes de expresión artística contribuyen a promover la apreciación de la vida y del arte, lo cual les permite constituirse como espectadores” (p. 191). Uno de sus descubrimientos más importantes es la importancia de fomentar una vivencia artística basada en la interrelación entre artista y espectador, o entre artista y niño, para así fomentar la expresión de sentimientos y vivencias a través de diversas formas de expresión como lo son los escraches, las narraciones, los dibujos y la expresión escénica. Esta investigación nos permite validar la apreciación artística en la formación de espectadores infantiles como potencial forma de vincular conexiones críticas con la cotidianidad y con sucesos y experiencias artísticas de los niños, lo que nos abre paso a la segunda categoría, la Relación entre infancia y arte escénico.

Ahora bien, en cuanto a estudios de pregrado, el trabajo titulado "*La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO*", fue elaborado por Juan José Morales Artero y publicado en el año 2001, como parte de una tesis en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) en España. Este fue dirigido a la comunidad educativa, especialmente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), su objetivo principal fue analizar la evaluación de la apreciación artística en el área de la Educación Visual y Plástica y revisar los modelos teóricos de la crítica y la psicología cognitivista aplicados a la didáctica del arte. Un hallazgo fundamental que relaciona la apreciación con los procesos creativos en la educación es la conclusión de que existen "[...]muchas críticas contra la idea de separar creación de percepción o conocimiento previo de invención artística" (p. 80), lo que promueve un enfoque integral donde la apreciación se entiende como una actividad responsiva y compleja que debe estar presente en el currículo. Este antecedente establece el marco conceptual de la apreciación artística como "actividades de aproximación responsiva al arte" que deben ser parte del currículo. Además, el autor respalda la tesis central de la presente investigación: los elementos activos de las artes escénicas

(creación/expresión) pueden contribuir directamente al desarrollo de la apreciación artística en los niños, evitando la contradicción de separar ambos polos en la educación.

Se trae a colación, además, el trabajo de grado cualitativo, presentado para obtener el título de Licenciatura en Artes Escénicas en Bogotá, titulado "*Del arte a la acción: perspectivas del performance en primera infancia, lenguaje del cuerpo para crear*", de Ángela Patricia Segura Rodríguez Andrea Paola Ramírez Robayo (2020), quienes indagan sobre la utilización del performance y las artes plásticas como métodos de enseñanza en la educación temprana. Su propósito es estimular la aplicación de las artes literarias como método para la instalación de ambientes de vivencias dentro del aula de infantes, que posibilite a los menores expresarse de manera creativa. En el estudio, desarrollado bajo la investigación-acción, se exploró el uso del performance como lenguaje expresivo en contextos de la primera infancia.

A través de experiencias corporales y ejercicios escénicos con niños las autoras identificaron que el cuerpo puede convertirse en un medio comunicativo potente, capaz de transmitir ideas, emociones y narrativas sin recurrir necesariamente a la oralidad. Uno de los hallazgos destacados del trabajo señala que “las manifestaciones artísticas posibilitan a los menores expresar sentimientos e ideas sin necesidad de tener que vocalizar, utilizando el cuerpo como forma de comunicarse sin palabras” (p. 16). Este resultado reafirma la importancia de considerar el lenguaje corporal como una vía legítima de apreciación y creación artística en la infancia, abriendo el camino a nuevas estrategias pedagógicas centradas en la sensibilidad escénica. Este antecedente es importante para el estudio, ya que apoya la utilización del arte como medio fundamental para la manifestación y la apreciación en acción como posibilidad de aprendizaje.

En síntesis, los antecedentes de esta primera categoría permiten evidenciar que, si bien no se aborda directamente el concepto de *apreciación artística*, sí se resaltan aproximaciones relacionadas a este, donde la relación entre el niño, la obra y el artista, permite valorar las perspectivas y las justificaciones infantiles. Por otro lado, estas investigaciones no se cuestionan específicamente sobre la construcción del concepto apreciación artística en la infancia, lo cual se presenta como un vacío en el conocimiento que la presente tesis pretende cubrir.

### ***1.5.2. Relación entre infancia y arte escénico***

En esta parte se discute el entendimiento del lenguaje artístico, se indaga en las investigaciones y conceptos previos que han estudiado la manera en la que los individuos perciben y juzgan las diferentes maneras de arte. Se analizan enfoques de enseñanza, investigaciones acerca de la relación entre la creación artística y el desarrollo de la mente, además de los aportes de especialistas que han estudiado la importancia de incorporar las lenguas artísticas en la infancia. Esto facilitará la comprensión del estudio dentro de un marco temporal y conceptual, y dará mayor sentido a la aplicación del arte escénico durante la infancia.

Como primer estudio, se presenta la maestría de Vanessa Puerta Quinceno (2022), *“Influencia de los ambientes de aprendizaje basados en los lenguajes artísticos para el manejo de las emociones en estudiantes de Preescolar de la Institución Educativa Lola González”* en Panamá. El estudio se desarrolla dentro de un paradigma cualitativo, y tiene como objetivo central “comprender cómo los diferentes lenguajes artísticos (como el dibujo y el canto) pueden potenciar la capacidad expresiva y emocional de los niños en el contexto educativo de preescolar” (p. 19). Las conclusiones de este estudio reafirman la importancia de conocer la forma en la que el arte fortalece competencias en la primera infancia desde la docencia y que

“[...]con la práctica orientada hacia lenguajes artísticos, los niños se comunican de manera espontánea, comparten con sus pares, se expresan con mayor facilidad y encuentran en el arte una excusa para narrar sus vivencias” (p. 78). Este estudio aclara la función del arte en el desarrollo de los niños, afirmando el disfrute de estos ante actividades artísticas para el aprendizaje y para su interacción con los otros.

Un segundo documento: *"Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la educación inicial: de maestras para maestras"*, elaborado por Eliana Paola Varela Barreto y publicado en el año 2018, como tesis de Magíster en Estudios de las Infancias para la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá. Su objetivo principal fue indagar sobre las creencias que tenían las maestras respecto al Arte Teatral en la Educación Inicial, para identificar el qué, para qué y cómo de esta disciplina en la primera infancia. El antecedente justifica que el valor educativo del Arte Teatral en la infancia radica en la experiencia activa y en el proceso creativo, pues concluye que las actividades se ligaron a la "exploración, la expresión, la imaginación" (p. 7) y se realizaron "alejados de la obra como muestra" (p. 7). Por lo tanto, este estudio demuestra cómo los elementos constitutivos de las artes escénicas son, en sí mismos, herramientas para el desarrollo integral del niño.

También, se toma como referencia el trabajo de Julieth Fabiana Cuarán Rodríguez (2020) titulado *"La experiencia artística y la alteridad en niños y niñas de 3 a 5 años: estudio de caso, programa NIDOS-arte para primera infancia del Idartes"* realizado en Bogotá como opción de grado en maestría de Educación. Su objetivo fue identificar cómo la experiencia artística, en el programa NIDOS, puede ser un medio para fortalecer las relaciones de alteridad y otredad en niños de 3 a 5 años. Este documento profundiza en la relación de la experiencia artística y las

dinámicas de alteridad y otredad en niños en edad preescolar, haciendo una aproximación a cómo el arte puede funcionar como una vía para fortalecer el reconocimiento y la interacción con el “otro”. Uno de los hallazgos más pertinentes de este estudio fue que “[...]el espacio se convierte en un elemento transversal en el desarrollo de la experiencia artística y brinda las condiciones para que los niños, con un enfoque diferencial, estén en sintonía con la realidad ficcional que se les presenta”. (p. 90). Esta investigación es relevante porque permite profundizar en el concepto de arte, a través de la interacción con los demás y el espacio, al igual que puede ser una herramienta pedagógica poderosa para el desarrollo de la sensibilidad estética y social desde las primeras etapas de la educación, además de poner en relevancia el espacio como medio de aprendizaje.

Finalmente, tenemos el trabajo titulado *"Exploración del Arte y La creatividad En La Primera Infancia"*, escrito por Luz Ángela Aldana Sánchez y publicado en Colombia, en el año 2023. Esta tesis de maestría en Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores, se plantea analizar la forma en que se desarrolla y se fomenta la exploración del arte y la creatividad en la primera infancia. El hallazgo central de esta investigación se relaciona con la presente dado que comprueba que la exploración activa y la creatividad son procesos fundamentales que deben estar integrados en la educación inicial como base para el desarrollo del pensamiento artístico. El estudio posiciona el arte como una experiencia que "permite a los niños explorar nuevas ideas y expresarse" (p. 11), aportan a ir involucrando las bases del pensamiento artístico y el desarrollo integral, lo que sustenta la necesidad de usar metodologías artísticas activas.

En conclusión, estas investigaciones destacan las posibilidades que el arte contribuye a la adquisición de aprendizajes sensibles, corporales, estéticos y visuales, dando opción que el arte funcione como una herramienta para representar o contribuir a otros aspectos diferentes, y deja de lado el aprendizaje puro y directo relacionado a que es el arte.

### ***1.5.3 Estrategias de enseñanza artística en la infancia***

Esta categoría indaga en nociones previas sobre las formas de enseñar arte a la población infantil. Se analizarán enfoques de enseñanza, investigaciones acerca de la relación entre la estrategia pedagógica y estrategia de enseñanza, sus disparidades o como se pueden llegar a relacionar.

Primeramente, se encuentra el estudio de maestría de Stephania Lozano Perez, del año 2019, titulado *"Hacia un encuentro entre la pedagogía y el arte: propuesta de enriquecimiento pedagógico en la experiencia artística para la primera infancia Fase:1"*, se destaca el desarrollo de principios y mediaciones pedagógicas orientadas a potenciar la experiencia artística en niños y niñas de 3 a 5 años en el contexto del programa Nidos del Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), lo cual fue su objetivo general. Dicho estudio se basó en una metodología cualitativa-descriptiva, usando técnicas como la observación participante. Frente a esta investigación, “[...]cuyo rol principal es facilitar la travesía y las vivencias artísticas dentro del ámbito de la educación” (p.45), mediante el direccionamiento del juego y el disfrute, garantizando así la proyección de la “[...]experiencia artística desde referentes y elementos de calidad” (p. 48), se destaca el juego como eje de la formación de la inteligencia de los niños, siendo valorado además como una forma eficaz de complementar la vivencia artística. A través de juegos de memoria, atención, ideas y concentración, se incentiva la formación de habilidades

psicológicas y artísticas en los menores, brindándoles la oportunidad de explorar el mundo de manera creativa. Este proyecto es relevante para la presente investigación dado que amplía el panorama de estrategias que ofrecen una visión práctica y teórica de la manera en que la integración del arte y la pedagogía puede ser usada como una herramienta para el desarrollo integral de la primera infancia.

Luego, tenemos a Paula Andrea Correa Montaña y su trabajo de grado de maestría en Educación, del 2020, denominada “*Enseñanza de la Didáctica en Educación Artística y las Artes Visuales en Colombia, un Punto de Referencia Conceptual y Metodológica*”, quién, desde Manizales, se propone “Elaborar un panorama general de la didáctica en los programas de formación en licenciatura de Educación Artística y las Artes Visuales (EAYAV) acreditados por el CNA” (p. 18). Esta autora pone su foco en el aspecto crítico y participativo de la sociedad que los docentes están invitados a formar por medio de herramientas artísticas. Este estudio presenta una problemática en la formación docente respecto a la didáctica, dado el reduccionismo con que se aborda, por lo cual se hace necesario el “promover y reconocer en los estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas de forma más rigurosa que permita a su vez el desarrollo de habilidades afectivas y motivacionales, elementos de gran relevancia en el campo artístico” (p. 123). Así, este antecedente contribuye en hallazgos referentes a la estructuración del currículo y aspectos a tener en cuenta desde la preparación docente para diseñar estrategias de enseñanza en artes, como lo es la propia personalidad y conocimientos previos del docente.

Además, se toma como referencia el estudio de maestría desarrollado por Liz Stefany López Ospina y Jenny Muñoz Rodríguez (2017), en Bogotá, titulado “*Lenguajes Corporales Como Formas De Participación En La Primera Infancia (Gestación A Dos Años) Reconocidas*

*por los Adultos*”. Este, tiene como objetivo principal “[...]comprender si los lenguajes corporales, son reconocidos por las familias, cuidadores, mediadores y política pública distrital actual, como formas de participación de niñas y niños de primera infancia” (p. 17). Este estudio adopta un enfoque cualitativo interpretativo, donde se utilizan técnicas de observación a distancia y participante. López y Muñoz (2017), destacan que “[...]el entorno familiar debe garantizar espacios adecuados para que el derecho a la participación de los niños no se vulnere” (p. 5), este reconocimiento se basa en que los niños son sujetos de derechos con la capacidad de tomar decisiones dentro de ciertos límites que no alteren su bienestar y desarrollo. De esta manera, el método proporciona una comprensión importante para mirar el gusto musical en la clase, y sus planes de enseñanza desde la visión del docente, como parte de un estilo de enseñanza que tiene muchas maneras de expresar, no sólo a través de palabras, sino también del movimiento corporal. Para este trabajo es relevante ya que pone en juicio la evaluación constante de las estrategias de enseñanza.

El tercer documento analizado como antecedente es una tesis de maestría cualitativa, denominada *“La enseñanza de la didáctica en la educación artística y las artes visuales en Colombia, un referente conceptual y metodológico”*, por Paula Andrea Correa Montaña (2021). Lo que este trabajo buscó fue caracterizar las perspectivas teóricas, conceptuales, metodológicas y evaluativas sobre la didáctica y su enseñanza, presentes en los planes de estudio y los PIAA de las carreras acreditadas en Educación Artística y Visual en Colombia. La autora emplea un enfoque descriptivo-comprensivo que le permite realizar un análisis detallado de las dinámicas y estructuras educativas dentro de este campo. Una de las principales conclusiones del trabajo es la necesidad de fortalecer la preparación didáctica en la disciplina de Educación Artística y Visual (EAyAV) para los futuros profesores. Este trabajo es pertinente porque ofrece un estudio amplio

de la enseñanza en el área de la Educación Artística, ofreciendo un marco de ideas que se extienden al gusto por el arte como posibilidad de enseñanza, contribuyendo con estrategias que favorecen el aprendizaje.

Finalmente, María Rocía Ardila (2023), también presentó su tesis de pregrado en Licenciatura en Pedagogía Infantil, en un sector rural de Santander, Colombia: *"El uso del arte como estrategia pedagógica para fortalecer la atención en los niños y niñas de 6 a 7 años, pertenecientes al grado Primero de la Institución Educativa Blanca Duran de Padilla Sede B, ubicada en el municipio de Barrancabermeja, Santander"*. Esta autora, se propuso desarrollar competencias lingüísticas mediante una estrategia pedagógica innovadora que utilizó el arte como catalizador del aprendizaje, con enfoque específico en fortalecer la atención. Los hallazgos indicaron mejoras significativas en la atención de los estudiantes, lo cual se reflejó en una participación más activa y en un compromiso sostenido durante las actividades. La integración del arte no sólo motivó a los estudiantes, sino que también fortaleció sus competencias lingüísticas de manera holística. La propuesta estructuró tres actividades cautivadoras que fusionaron arte con educación: exploración del universo de las palabras a través del arte, caza de palabras mágicas para la creación de cuentos ilustrados, y teatro con palabras mágicas. Lo anterior, resulta pertinente para el estudio que nos ocupa ya que documenta el impacto positivo de estrategias integradas en población infantil. Particularmente, los resultados sobre mejora en atención, participación activa y compromiso sostenido ofrecen indicadores valiosos sobre el desarrollo de capacidades de apreciación artística en contextos educativos.

Así, esta tercera categoría muestra diversidad de miradas, ya que en algunos casos ofrecen la perspectiva de que estrategia es realizar talleres, asambleas o espacios donde el

maestro sea quien imparte el conocimiento o, por otro lado, un momento donde el estudiante se permita pensar y repensar situaciones, donde explore o se relacione con diferentes elementos u objetos en particular.

En conjunto, el presente apartado recoge una revisión de antecedentes que permiten comprender que la apreciación artística en la educación infantil, la relación entre infancia y arte escénico y las estrategias de enseñanza artística convergen en el reconocimiento del arte como una experiencia activa, sensible y relacional que potencia el desarrollo integral de los niños. Los estudios aquí analizados evidencian que la apreciación artística trasciende la simple observación y se configura como un proceso de interpretación que permite resignificar experiencias, fortalecer la expresión emocional y estimular la construcción de sentidos compartidos. Asimismo, la relación entre los lenguajes artísticos y la infancia revela formas de comunicación en la niñez a través del cuerpo, el espacio y la ficción, lo que reafirma el valor pedagógico de las artes escénicas como herramientas para la imaginación, la alteridad y la espontaneidad.

Finalmente, las investigaciones sobre estrategias de enseñanza artística muestran que el juego, la creatividad, la exploración y el reconocimiento de los lenguajes corporales son mediaciones fundamentales para enriquecer la experiencia estética y favorecer aprendizajes más profundos y participativos. En síntesis, aunque los trabajos abordan de manera indirecta la construcción del concepto de apreciación artística en la infancia, se revela una distinción teórica que esta investigación busca atender, al proponer una mirada integrada donde creación, expresión y apreciación sea concebida como dimensiones interdependientes que deben articularse dentro de propuestas pedagógicas significativas y coherentes con las formas en que los niños viven, sienten y comprenden el arte.

## Capítulo 2: Referentes teóricos y conceptuales

Con el objetivo de promover elementos de apreciación del arte en los niños de la infancia, esta investigación se orienta a la exploración de estrategias de enseñanza basadas en las artes escénicas, que favorezcan la observación, interpretación y valoración de experiencias estéticas desde edades tempranas. El primero de ellos es la apreciación artística en la infancia: el arte como latido en la niñez, construida a partir de una ruta guía en la que se esclarecen dos subconceptos fundamentales: el de experiencia y el de apreciación estética, así como el paradigma en el cual se enmarca. La apreciación artística se configura a partir de la experiencia, comprendida desde las propuestas de Dewey (1934) y Dufrenne (1953), y de la apreciación estética, abordada desde las ideas de Kant (1790) y Baumgarten (1750). Esta construcción se sitúa dentro del paradigma estético-experiencial, sustentado en los planteamientos de Dewey (1934), Goodman (1968) y Shusterman (1992). Estos conceptos darán base y fuerza a la conceptualización del estudio.

El concepto de infancia contemporánea: niñez del ahora, voces, cuerpos y mundos en construcción, utilizado en esta investigación se construyó a partir de un enfoque interdisciplinar que considera las políticas públicas colombianas, así como las perspectivas pedagógicas y psicológicas contemporáneas. Desde el marco normativo, se retoman los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial (MEN, 2017), en los que se reconoce a la infancia como una etapa vital, no solo desde una visión biológica, sino como una construcción social, cultural y subjetiva. Esta mirada es complementada con aportes desde la pedagogía del desarrollo, que destaca a la infancia como sujeto de derechos y protagonista activo en los procesos de aprendizaje, donde el juego, el arte, la exploración y la expresión ocupan un lugar

central (UNICEF, 2020). Asimismo, desde la psicología evolutiva se contempla esta etapa como un periodo de alta plasticidad cognitiva y emocional, en el cual el desarrollo sensorio-perceptivo, el pensamiento simbólico y la expresión estética adquieren especial relevancia para la formación de la identidad y la sensibilidad. Esta concepción integral de la infancia permite justificar la necesidad de promover experiencias significativas de apreciación artística desde los primeros años.

El concepto de estrategias de enseñanza: puentes que enseñan, adoptado en este estudio se fundamenta en el enfoque constructivista y en los aportes de Díaz Barriga (2002), quien define las estrategias como procedimientos planificados que permiten mediar entre los contenidos, el contexto y las necesidades del estudiante para alcanzar aprendizajes significativos. En este marco, se priorizan estrategias activas, participativas y experienciales, especialmente aquellas centradas en el uso de lenguajes artísticos y escénicos como recursos pedagógicos. La revisión bibliográfica incluyó enfoques didácticos basados en el arte como mediador del conocimiento, en los cuales se reconoce que la enseñanza no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica diseñar experiencias estéticas que permitan observar, interpretar y valorar el entorno desde una mirada crítica y creativa.

Y por último se abordará Entretelones: el arte escénico y el teatro donde se comprende como una experiencia que transforma, sensibiliza. Permite la participación y la exploración en los niños a partir de miradas contemporáneas y actuales que consideran a la infancia como sujetos capaces de construir y reconstruir por medio de la narración, el drama y la representación, prácticas propias del arte.

## **2.1 Apreciación artística en la infancia: el arte como latido en la niñez**

### ***2.1.1 Experiencia***

En este apartado, tiene como propósito desarrollar el concepto de experiencia, las situaciones por las cuales hacen que el ser humano interiorice y experimente su vida. Para ello, se hace una revisión de distintos enfoques teóricos que abordan la experiencia estética como un proceso activo, sensible, interpretativo y cultural, en el cual los niños no solo observan, sino que también significan lo que perciben. El desarrollo conceptual parte de la noción de experiencia, entendida como base fundamental de la apreciación, y se complementa con autores que exploran la relación entre arte, interpretación, juicio estético y formación integral. Inicialmente se tomará en cuenta las vivencias obtenidas en la práctica docente, que nacen desde el pensamiento de Dewey (Abordando la experiencia como base del aprendizaje), Vygotsky y Cole (resaltan su carácter mediado por la interacción y el lenguaje) y Larrosa (acontecimiento que transforma al sujeto).

Cuando hablamos de experiencia se hace referencia a las diferentes formas en que una persona percibe y comprende lo vivido. Dewey (1934) menciona la importancia de la experiencia como base del aprendizaje. Esto se debe a que la experiencia actúa como el vínculo entre las circunstancias aprendidas previamente y el entendimiento de nuevas situaciones.

Las experiencias hacen que los niños y los adultos le den sentido a su vida, y que los acontecimientos más pequeños se vuelvan aprendizaje significativo para el resto de su vida. Hacen que las personas se vuelvan discursivas, realicen análisis de los acontecimientos vividos y buscan maneras de recrear el momento exacto de la experiencia.

Un ejemplo de experiencia significativa, siguiendo a Dewey (1934), no se limita simplemente al contacto con materiales como telas, máscaras, pañuelos o pelucas. Para que surja una verdadera experiencia, debe producirse una ruptura con las acciones habituales y acontecer algo nuevo que provoque reflexión. Por ejemplo, un niño que, más allá de simplemente usar una máscara como objeto decorativo, imagina que la máscara le otorga una nueva identidad o le permite representar a un personaje desconocido, está transformando su vivencia cotidiana en una experiencia significativa. En ese momento, el objeto deja de ser rutinario y se convierte en detonante de nuevas maneras de percibirse y de interactuar con los demás. Estas experiencias contribuyen a la construcción de la personalidad, ayudando a determinar con qué siente gusto o disgusto, y con qué o quién desea interactuar. Por otro lado, este ejemplo nos pone a investigar sobre las diferentes relaciones y acciones que se pueden realizar con un solo objeto y la diversidad en las interacciones. Dewey (2008) comenta que:

Una experiencia tiene una unidad que le da su nombre, esa comida, esa tempestad, esa ruptura de la amistad. La existencia de esta unidad está constituida por una cualidad determinada que impregna la experiencia entera a pesar de la variación de sus partes constituyentes. Esta unidad no es ni emocional, ni práctica, ni intelectual, porque estos términos denominan distinciones que la reflexión puede hacer dentro de ella (p. 43).

Como se mencionó anteriormente, para este trabajo la experiencia se entiende como una construcción que surge a partir de acontecimientos que marcan una ruptura en la acción cotidiana. Siguiendo a Dewey (1934), no todo contacto genera experiencia significativa; esta ocurre cuando una situación particular provoca reflexión, sorpresa o cambio en la percepción o en la acción. En este sentido, la experiencia significativa se da primero a nivel individual, como un proceso

interno donde cada niño o niña reorganiza sus emociones, pensamientos y acciones. A la vez, también puede desplegarse a nivel colectivo, cuando las experiencias compartidas entre varios participantes enriquecen las posibilidades de interpretación y relación. Así, lo individual y lo colectivo se entrelazan, contribuyendo de manera profunda al desarrollo personal y social de cada ser humano. Por ello, será fundamental observar qué elementos de la situación, la tarea o las instrucciones dadas a los niños producen un acontecimiento capaz de interrumpir la rutina y generar una experiencia significativa.

La experiencia, entendida desde una perspectiva sociocultural, constituye un eje fundamental en los procesos de aprendizaje y de construcción de sentido. Vygotsky y Cole (1978) afirman que el desarrollo cognitivo del niño se encuentra mediado por la interacción social y el lenguaje, lo que implica que el conocimiento no se adquiere de forma aislada, sino en relación con otros. Desde este enfoque, las experiencias compartidas no sólo posibilitan la apropiación de saberes, sino también la incorporación de diversas formas de interpretar el mundo. En el caso de las experiencias artísticas, esta dimensión relacional cobra especial relevancia, ya que el niño no solo percibe el arte, sino que también lo reinterpreta desde su interacción con los demás, enriqueciendo su apreciación a partir del diálogo, la emoción compartida y la construcción simbólica colectiva.

Por otro lado, Larrosa (2006) profundiza en el concepto de experiencia desde una mirada filosófica y pedagógica. Para este autor, la experiencia no es simplemente “vivir algo”, sino atravesar una situación que transforma al sujeto, que lo afecta, que deja huella. Según Larrosa, una experiencia implica tiempo, atención y disposición; es aquello que “nos pasa” y que, al pasar, nos cambia. Esta idea es clave para comprender la apreciación artística como un proceso que va

más allá de la observación estética: es la vivencia sensible y reflexiva que surge cuando el niño se relaciona con la obra, se deja tocar por ella y elabora un sentido personal a partir de esa interacción.

Desde esta mirada, se puede considerar que en el proceso de apreciación artística en la infancia no se trata únicamente de mirar una obra o presenciar una puesta en escena, sino de vivirla, interpretarla y reconstruirla simbólicamente en los lugares objetuales. Por ejemplo, cuando un niño explora distintos materiales o participa de una actividad escénica, no solo ejecuta acciones; genera nuevas formas de relación con los objetos y con su entorno, transformando la percepción cotidiana en una experiencia significativa. Esta posibilidad de resignificación es el fundamento de la apreciación artística, y es allí donde el concepto de experiencia, tal como lo proponen Vygotsky y Larrosa, se convierte en una herramienta clave para comprender la función formativa del arte en los primeros años de vida.

### **2.1.1.1 Diferentes tipos de experiencia**

La pregunta “¿Qué tipos de experiencias existen?” puede parecer amplia e incluso filosófica; sin embargo, permite orientar conceptualmente esta investigación al considerar las distintas maneras en que los seres humanos nos vinculamos con el entorno y construimos sentido. En el marco de este estudio, la experiencia no es entendida como una acumulación de hechos, sino como un proceso activo de interpretación, transformación y aprendizaje, que incide directamente en la manera en que nos relacionamos con el arte, con otros y con nosotros mismos. A continuación, se presentan tres tipos de experiencias que, aunque interconectadas, permiten un análisis particular desde distintos ámbitos de la vida humana.

**1. Experiencia emocional:** La experiencia emocional se relaciona con las vivencias afectivas que permiten establecer vínculos con los demás y con el entorno. Estas experiencias pueden ser positivas o negativas, pero siempre implican una activación subjetiva que deja huella en el desarrollo personal. En el contexto de la infancia y del arte, lo emocional juega un papel clave en la conexión sensible con las obras y en la construcción de la empatía.

Damasio (1994) sostiene que las emociones no son solo respuestas biológicas, sino que participan activamente en la toma de decisiones y en la configuración de la identidad. Goleman (1995) enfatiza que la inteligencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer, comprender y manejar las emociones propias y ajenas, es fundamental para el aprendizaje y las relaciones sociales. Finalmente, Nussbaum (2001) propone que las emociones son formas de juicio que expresan lo que valoramos, lo cual las convierte en componentes esenciales de la experiencia estética y ética.

**2. Experiencia sensorial:** La experiencia sensorial remite a la percepción del entorno a través de los sentidos: vista, oído, tacto, gusto y olfato. Estas percepciones no son neutrales, sino que están mediadas por la historia, la cultura y la sensibilidad del sujeto. En el contexto del arte y la infancia, las experiencias sensoriales permiten despertar la curiosidad, activar la imaginación y generar conexiones profundas con el entorno.

Merleau(1945) argumenta que el cuerpo es el centro de la experiencia perceptiva y que toda relación con el mundo pasa por la sensibilidad corporal. En esta línea, Dissanayake (2000) plantea que el impulso humano hacia el arte nace del deseo de hacer especial lo ordinario a través de la percepción y el ritual. Eisner (2002), por su parte, destaca que el arte enseña a “ver lo

que no se ve” y a entrenar los sentidos para percibir con mayor profundidad, lo cual constituye un fundamento esencial de la apreciación estética.

**3. Experiencia Artística:** La experiencia artística es vista como un proceso donde se articula el pensamiento, la emoción y la percepción del ser humano dando significación al conocimiento que se logra. Según Eisner, las artes afinan la sensibilidad, permiten “vivir experiencias saturadas de sentimientos” y desarrollan formas de pensamiento que aceptan la ambigüedad y la complejidad (Eisner, 2004, p. 15). Por su parte, María Acaso resignifica la experiencia artística como un lugar de construcción de pensamiento divergente, brindando así por medio de la colectividad, promover el placer estético, el carácter crítico y la variación del contexto y el sujeto (Acaso, 2014). Todo esto da a entender que, la experiencia artística es un fundamento importante para la apreciación artística en donde se evidencian las siguientes características:

1. Amplían la capacidad de observación, percepción y permite tener una crítica estéticamente.
2. Vincula las emociones para la comprensión de sí mismo, los sujetos con los que habita y el entorno donde se encuentra.
3. Genera conocimiento propio, permite al sujeto cuestionar lo establecido y articula el pensamiento no lineal
4. Logra cambios por medio de la perspectiva de socializar e interactuar con su entorno (Eisner, 2004 y Acaso 2014)

Cada experiencia influye en la formación personal que tiene cada ser humano, su pensar y su interactuar con el entorno y con los demás, estos diferentes tipos de vivencias también

contribuyen a la construcción de nuestra identidad y al poder identificar con claridad lo que buscamos como personas dentro de nuestra construcción personal.

En este aspecto, las experiencias cotidianas, emocionales y artísticas no solo enriquecen la comprensión del entorno global, sino que también suministran cambios en la manera en que nos relacionamos socialmente y con nosotros mismos. Estas vivencias constituyen una herramienta valiosa para la formación personal y el desarrollo de habilidades críticas y creativas.

Jerome Bruner (1997), en su obra *La educación, puerta de la cultura*, propone una visión de la enseñanza como una actividad profundamente ligada a los procesos culturales. Desde su enfoque constructivista, plantea que el aprendizaje no puede desligarse del contexto social y simbólico en el que ocurre. Para Bruner, educar es introducir al sujeto en los modos de significación que construye la cultura, y por tanto, enseñar implica mucho más que transmitir información: es formar la mente para pensar, interpretar y construir sentido.

En este marco, el autor afirma que “[...]hay una creencia razonable y ampliamente extendida de que deberíamos ser capaces de descubrir algo sobre cómo enseñar a los seres humanos de una forma más efectiva a partir de lo que sabemos” (Bruner, 1997, p. 19). Esta reflexión resulta pertinente para el presente trabajo, ya que invita a repensar las prácticas pedagógicas desde lo que se comprende sobre el desarrollo humano y la experiencia estética. Retomar esta postura implica asumir que enseñar arte y, en particular, fomentar la apreciación artística en la infancia, requiere considerar los marcos culturales, cognitivos y emocionales en los que los niños construyen sentido.

Finalmente, los diferentes tipos de experiencia nos brindaran grandes conocimientos que ayudaron a definir quienes somos y qué queremos para nuestra construcción de vida. En este trabajo encontramos mayor relación con tres tipos de experiencias, las cuales son: la primera, experiencias cotidianas, porque nos ofrece aprendizajes y lecciones significativas que interactuamos a diario, posibilitando captar conocimiento de manera vivencial con lo que ofrece el medio en el que estemos, ya sea el hogar, nuestros pares o simplemente como individuos. El segundo, experiencias sensoriales, porque este tipo de experiencias permiten a los sujetos relacionarse con el medio a partir de sensaciones integrando nuestras percepciones, conocimiento y sentidos, propiciando así una articulación con lo que siento y pienso. Y por último la experiencia artística donde se enfoca en la triangulación de la percepción, el pensamiento y las emociones, permitiendo al sujeto cuestionarse sobre aquellas relaciones artísticas que se brindan día a día.

### ***2.1.2 Apreciación estética***

La apreciación estética ha sido definida por diversos autores como un proceso perceptivo, emocional e interpretativo, en el que el sujeto otorga sentido a una manifestación artística o expresiva a partir de su propia experiencia. Elliot Eisner (2002) señala que apreciar el arte implica aprender a ver, a sentir y a interpretar, y que este proceso requiere atención deliberada, sensibilidad y una disposición abierta a lo que la obra tiene para ofrecer. No se trata únicamente de un “gusto individual”, sino de una capacidad que se desarrolla y se enriquece a través de la experiencia, la cultura y la educación, Dissanayake (resalta su carácter cultural y subjetivo), Mandoki (dentro de su aporte se sitúa en la vida cotidiana), Hume (aporta el juicio crítico) y Merleau-Ponty (destaca el papel del cuerpo y los sentidos).

En este sentido, la apreciación estética no es estática ni universal. Como sostiene Dissanayake (2000), la percepción artística está profundamente influida por el entorno cultural, las vivencias personales y los códigos simbólicos que cada persona ha internalizado. Así, lo que para un observador puede ser conmovedor o significativo, para otro puede no generar impacto alguno. Esta variabilidad no le resta valor al proceso apreciativo; por el contrario, lo confirma como una experiencia subjetiva que refleja el pensamiento, los afectos y el contexto de quien observa.

En el caso de la infancia, este proceso comienza a desarrollarse desde las primeras interacciones sensoriales y culturales, cuando los niños aprenden a identificar colores, formas, movimientos y sonidos con significados propios. Por ello, promover espacios donde los niños puedan experimentar el arte desde la contemplación, la reflexión y el diálogo permite fortalecer su capacidad de apreciación estética desde una edad temprana. Es a esa edad donde se habla de la belleza como algo cambiante sin embargo suele ser subjetivo dependiendo del contexto y relaciones de experiencia que hayamos tenido.

Mandoki (2006) propone una visión expandida de la estética, en la que esta no se limita exclusivamente al ámbito del arte, sino que atraviesa la vida cotidiana. Para la autora, lo estético está presente en la forma en que nos relacionamos con los objetos, el entorno y los demás, convirtiéndose en una dimensión sensible y expresiva de lo humano. Como ella misma plantea, “[...]la estética no es exclusiva del arte, sino una dimensión presente en la vida cotidiana, en la forma en que nos relacionamos con los objetos, el entorno y los demás” (Mandoki, 2006, p. 35). Esta mirada resulta clave para esta investigación, ya que permite considerar que la apreciación estética no depende únicamente del contacto con obras de arte institucionalizadas, sino que

puede surgir en escenarios cotidianos y espontáneos, como un juego corporal, una puesta en escena o una interacción simbólica entre niños.

Desde otra perspectiva, David Hume, en su ensayo *La norma del gusto*, reflexiona sobre la apreciación estética como una construcción histórica, influida por la formación, la experiencia y el juicio. Hume sostiene que la apreciación no puede reducirse a preferencias momentáneas o modas pasajeras, ya que solo el tiempo y la experiencia crítica permiten discernir con claridad el valor de una obra. Según el autor,

[...]la autoridad o el prejuicio pueden dar una forma temporal a un mal poeta u orador, pero su reputación no será duradera ni universal. Cuando sus obras son examinadas por la posteridad o por los extranjeros, los encantos se disipan y sus defectos aparecen claramente” (Hume, 1757/2000, p. 45).

Esta postura subraya la importancia de desarrollar criterios de apreciación más allá de lo subjetivo inmediato, lo que resulta fundamental en contextos pedagógicos donde se busca formar en sensibilidad, pero también en juicio estético.

Ambas posturas, tanto la de Mandoki desde lo cotidiano y lo sensible, como la de Hume desde la razón crítica y la experiencia, enriquecen la comprensión de la apreciación estética como un proceso complejo que involucra tanto la emoción como el análisis, tanto lo inmediato como lo construido culturalmente. Para el enfoque de este trabajo, estas visiones permiten reconocer que los niños pueden desarrollar apreciación estética no solo en museos o teatros, sino en sus juegos, relaciones, y formas expresivas, siempre que estas experiencias sean acompañadas

por un proceso de mediación educativa que favorezca la reflexión, la interpretación y el disfrute consciente del arte.

Saito (2008) sostiene que la percepción estética está profundamente influenciada por los contextos culturales, las tradiciones y las prácticas sociales en las que los sujetos están inmersos. Desde su enfoque, la apreciación estética no es una facultad universal ni abstracta, sino una sensibilidad que se moldea a través de la experiencia vivida, los aprendizajes simbólicos y los valores culturales compartidos. En palabras de la autora, “la percepción de la belleza y el valor estético están profundamente arraigados en contextos culturales y tradiciones, moldeando nuestra sensibilidad estética” (Saito, 2008, p. 27). Esta postura invita a considerar que la apreciación estética no surge espontáneamente, sino que se construye en relación con el entorno, mediante procesos de socialización, interacción y reflexión. Así, la sensibilidad estética se forma cuando los sujetos aprenden a percibir, interpretar y valorar lo que les rodea, reconociendo en ello no solo lo visualmente agradable, sino también lo simbólicamente significativo. En el contexto de la infancia, esta visión refuerza la idea de que los niños no solo deben estar expuestos al arte, sino acompañados en la construcción de criterios, lenguajes y significados que les permitan desarrollar una apreciación estética situada y crítica.

Finalmente, basándonos en lo anterior se propone que la apreciación estética sea vista como una posibilidad que reconoce los lenguajes artísticos a partir de las sensaciones que se van orientando a los diferentes tipos de experiencia, se proyecta además que la apreciación estética sea más reconocida en la educación infantil, para que cuando los niños se involucren en los diferentes lenguajes artísticos puedan sensibilizarse y generar cercanía con los mismos. Por ello

en este trabajo proponemos tres componentes que articulan una orientación para hacer visible la apreciación estética en la infancia.

El primer componente de la apreciación estética está relacionado con los sentidos, ya que estos constituyen la vía primaria a través de la cual el sujeto entra en contacto con los estímulos del entorno. Merleau (1945) sostiene que la percepción sensorial no es una recepción pasiva de datos, sino una experiencia encarnada, donde el cuerpo es el medio a través del cual se construye el mundo. En el caso del arte, los sentidos permiten captar texturas, sonidos, formas, colores y movimientos, que al integrarse generan una vivencia multisensorial.

El segundo componente de la apreciación estética es el contexto. Como señala Saito (2008), toda percepción estética está profundamente influenciada por las condiciones sociales, culturales e históricas en las que se encuentra el sujeto. La autora argumenta que la belleza o el valor estético de una obra no residen únicamente en sus cualidades formales, sino en cómo estas se interpretan dentro de marcos culturales específicos. Así, el contexto actúa como un mediador entre el objeto observado y el significado que se le atribuye, permitiendo que cada apreciación esté atravesada por la experiencia, la historia personal y los referentes colectivos.

Por último, el tercer componente hace referencia a lo subjetivo quien nos encamina a la opinión y caracterización de los pensamientos de forma oral o interpretativo además de que se complementa por los dos anteriores componentes, se pone de manera individual ya que es crucial hacer énfasis en el pensamiento subjetivo para así ir trabajando desde la individualidad una colectividad.

Es por ello que para nosotras como investigadoras la apreciación estética entonces significa:

1. Permite ampliar y dar sentido a una experiencia artística o cotidiana por medio de los procesos emocionales, interpretativos y perceptivos.
2. Se va desarrollando y construyendo por medio de la educación, la experiencia y la cultura dando a entender que no es única o inmediata sino que es apoyo individual y colectivo.
3. La subjetividad es relevante para dar sentido a las interpretaciones de cada persona dependiendo de su contexto social, cultural e histórico.
4. Hay un entretreído donde la vida cotidiana y el arte van trabajando para disponer de un análisis, una reflexión y una sensibilidad.
5. Esta apreciación estética se ve comprendida por medio de experiencias sensoriales que integren los sentidos, diálogos subjetivos dados por las mediaciones educativas, donde se articulan los sentidos y el contexto.

#### **2.1.2.1 Somaestética**

Siguiendo el hilo del apartado anterior, se continúa con otro término, el cual tiene como fin, encontrar una búsqueda de los paradigmas de la estética, donde se fundamentan tres, los cuales son: Estética clásica o tradicional que inicia basándose en la filosofía griega, la segunda es Estética subjetiva donde David Hume hace énfasis en la perspectiva personal y el juicio que tiene la estética (no hay respuesta verídica en cuanto lo estético), y la tercera es la somaestética, quien Shusterman (1999) propone en su libro *somaestética*, una relación entre el cuerpo y la estética la cual vincula la conciencia corporal, percepción sensorial y prácticas que involucren el cuerpo,

por esta razón se hace énfasis sólo en el tercer paradigma, la cual permite relacionarlo con el arte escénico de este trabajo.

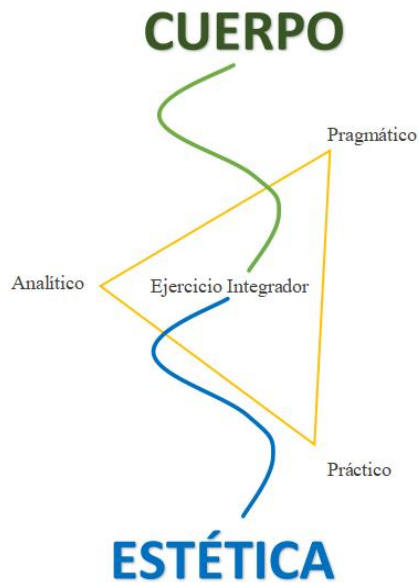
En la somaestética se define el término “somo” como cuerpo, dando importancia al trabajo corporal y el autoconocimiento a partir de experiencias estética, para comprender este concepto se da claridad en tres dimensiones las cuales son:

*La somaestética Analítica*, vincula no sólo lo intelectual, sino el análisis que cada persona realiza con su cuerpo y cómo se direcciona, esto conlleva a que lo intelectual se complementa con el cuerpo y se realice una articulación enriquecedora y de importancia. Actualmente se privilegia el pensamiento racional, el cual es relevante, pero se deja de lado a la sensibilidad corporal que permite interiorizar y escuchar de manera más profunda.

*La somaestética Pragmática* se cuestiona sobre cómo las prácticas corporales permiten la percepción estética llegando a una conciencia de sí mismo, esta dimensión se relaciona con el trabajo práctico reflexivo al cual se puede llegar; para esto el arte escénico permite la expresión corporal, la conciencia mental y con el espacio y la creación de vínculos de manera individual con el cuerpo.

Y, por último, *La somaestética Práctica*, asocia la cotidianidad y el arte, resaltando la importancia de una educación corporal que mejora la expresividad y el desempeño artístico “El cultivo del cuerpo como medio de expresión estética es esencial no solo para los artistas, sino para cualquiera que busque una vida más plena y armoniosa” (Shusterman, 1999, p. 158). Ofrece una perspectiva valiosa en el arte escénico donde el cuerpo se focaliza como un eje central.

**Figura 1.**

*Esquema de la Somaestética.*

*Nota.* Elaboración propia.

Teniendo en cuenta el gráfico anterior, la somaestética, término desarrollado por Richard Shusterman, es una propuesta filosófica que explora la relación entre cuerpo, percepción y experiencia estética. Desde esta perspectiva, el cuerpo no solo es un instrumento para la experiencia estética, sino también un objeto de cultivo y reflexión estética en sí mismo. Shusterman (2000) propone tres dimensiones de la somaestética: la analítica (teórica), la pragmática (relacionada con prácticas corporales) y la práctica (como entrenamiento del cuerpo para afinar la percepción y la conciencia sensorial).

Este enfoque resulta especialmente pertinente para el presente proyecto, en tanto la apreciación artística, y particularmente la escénica, no puede entenderse sin el cuerpo como mediador de la experiencia. En el contexto de la primera infancia, el cuerpo es el principal canal

de exploración del entorno, y a través del movimiento, el gesto y la percepción sensorial, los niños inician procesos de interpretación y valoración del mundo. Aplicar la somaestética permite reconocer que el desarrollo de una sensibilidad estética no ocurre solo a través de la vista o el juicio racional, sino también mediante vivencias corporales que movilizan emociones, memorias y formas de conexión profunda con el arte.

### ***2.1.3 Apreciación artística en la infancia***

En los siguientes párrafos, se da relevancia al significado del concepto ¿qué es la apreciación artística?, por ello se retoma al pedagogo Dewey (quien se sitúa en la vivencia reflexiva del arte), el artista Eisner (la relaciona con el desarrollo perceptivo e interpretativo), Wright (destaca su valor formativo en la infancia) y Bourdieu (la concibe como una construcción social de significado) para que den la orientación de cómo a partir de sus enfoques se pueda dar un acercamiento con el significado, además de brindar una mirada crítica y viable.

La apreciación artística como sugiere Dewey (1934), surge de la experiencia de los sentidos y su relación con las sensaciones que se presentan en su ser, establece en el artista, el productor y el espectador preguntas significativas con una obra de arte, que puede abarcar la observación, la reflexión y la interpretación de sus elementos visuales o sonoros. A través de la apreciación artística, las personas pueden adentrarse en su propia cultura al tiempo que desarrollan una mayor apertura a otras formas de pensar, creer y practicar las artes de diversas comunidades, enriqueciendo el conocimiento cultural tanto a nivel individual como colectivo. Este enfoque favorece la interacción crítica con el arte para que las obras se vuelvan más sensibles y comprensibles por su valor cultural. En efecto, esto facilitaría el desarrollo del

lenguaje porque, al ser parte del arte, se adquieren posibilidades de expresar ideas, emociones y pensamientos de una manera más profunda y mucho más detallada.

Apreciar el arte significa hacer una mirada amplia y profunda a las imágenes, los ruidos, las formas, los tonos, los fondos, los vínculos que se muestran entre las personas, lo que ayuda a desarrollar habilidades de interpretación y comprensión. Al analizar una obra de arte, las personas aprenden a interpretar mensajes indirectos o simbólicos, lo que mejora la capacidad de una comprensión en general fomentando la imaginación.

Al interactuar con estos espacios, se promueve la imaginación, lo que a su vez fomenta la creatividad y promueve la reflexión sobre lo que se observa y lo que fortalece al pensamiento crítico. Siguiendo con esta idea, la apreciación artística permite interactuar con diversidad de conocimientos actuales o lo que llamamos historia, la apreciación ayuda a que las personas que se inmerge en el análisis y crítica de una obra amplíe su concepción de las cosas, es decir, lo que el artista realiza tiene un porque de lo que hace, tiene un sentido razonable o direccionado a los colores, las formas o simplemente tiene sentido a lo que no tiene.

La participación con el arte también promueve la empatía y la comprensión de personas con diferentes culturas. Para los artistas, la actividad estética es lo que otorga un significado a su vida. Para Dewey (1934), la trascendencia del arte está más allá de la vida cotidiana, es la misma que permite a la gente interactuar con otras realidades. Esto ayuda en el tema de la autocomprensión y la comprensión del otro, permitiendo la creación de un mundo más tolerante donde la diversidad cultural y artística sea celebrada.

Por otro lado, la apreciación artística va más allá del examen crítico de formas, colores, sonidos y movimientos, dejando espacio para una relación más emocional y cognitiva con el arte. Según Eisner (2012), la mejor manera de mejorar las habilidades perceptivas es realizar una educación artística práctica que desarrolle la capacidad de interpretación de los elementos visuales y auditivos del entorno que nos rodea. Esto mejora la productividad y plantea problemas que pueden resolverse de muchas maneras, ampliando y profundizando así la comprensión de la experiencia humana.

Desde un punto de vista pedagógico, la apreciación artística es de suma importancia para la infancia y la educación. La más reciente evidencia indica que la introducción de prácticas artísticas en la infancia no solamente potencia la creatividad sino el desarrollo socioemocional y lingüístico. Por poner un ejemplo, Wright (2015) dice que a medida que los niños pintan, se les facilita el hablar, aunque no sea verbalmente lo más elegante, por lo tanto, el niño en lugar de estar excluido, el niño queda sumido de la esfera que se propone, la cual es mucho más enriquecedora. Este es el tipo de aprendizaje que él llama significativo, porque hace integración, emociones, cognición, y acción social.

Se entiende como una característica en constante construcción, que se va configurando de manera individual como colectiva a través de relaciones cotidianas, pedagógicas y artísticas. Es un proceso que se va fortaleciendo mediante experiencias que permiten habitar la obra desde la sensibilidad, el diálogo y la reflexión. Los sujetos desarrollan formas de lectura argumentativa y reflexiva por medio de detalles visuales, olfativos, sonoros y simbólicos. La apreciación articula la expresividad corporal del espectador con las propiedades formales de la obra, situándose entonces en los lugares objetuales y en la relación entre espectador y artista. Es así, que la

apreciación artística se configura como un encuentro que se potencia a través de los elementos estético, expresivo y narrativo, permitiendo la construcción de sentido.

Finalmente, cabe mencionar que la apreciación artística va más allá de un mero acto de observación. Para Bourdieu (2002), el arte contemporáneo es entendido como una forma de interacción relacional, en la que el poco su participante desempeña un papel activo en la producción del significado. Tal planteamiento enfatiza que el arte debe estar presente en la educación si se quiere formar seres humanos críticos, reflexivos y responsables en su contexto cultural.

Teniendo en cuenta lo anterior, la apreciación artística para nosotras como investigadoras presenta complejidades en el acto de observar, escuchar o sentir el arte, es decir, no es la mera actividad de mirar y opinar lo que a simple vista se interpreta, requiere de tener conocimientos previos sobre el lenguaje artístico en concreto, por ejemplo, cuando se observa una obra plástica como la mona lisa muchas personas opinan sobre lo que expresa, lo cual corresponde a la apreciación estética, pero para que sea apreciación artística tiene la complejidad de entender la combinación de colores, que hace sus colores profundo, la técnica implementada, y que quiere decir el artista en la época en concreto, debido a que cada momento influye en la conceptualización y análisis.

### **2.1.3.1 Fases y elementos de la apreciación artística**

Según Garrigós (2019), el desarrollo de la percepción estética en la infancia se estructura en dos fases fundamentales. La primera es una fase perceptiva espontánea, en la que los niños observan una obra sin buscar una interpretación racional, guiados principalmente por sus

emociones, preferencias visuales y estímulos sensoriales. En esta etapa, la atención se centra en los colores, formas, movimientos o sonidos que resultan llamativos o placenteros, sin que medie aún un juicio estructurado (p. 380)

La segunda fase en la cual se centra el proyecto, corresponde a una percepción mediada o dirigida, donde el niño comienza a establecer relaciones entre lo que observa y sus conocimientos previos, sus emociones, su entorno social y cultural. Esta fase implica una mayor elaboración cognitiva: el niño no solo percibe, sino que reflexiona, pregunta, compara y comienza a construir un sentido más profundo de lo que está apreciando. Este tránsito de lo sensorial a lo simbólico es clave para consolidar una verdadera apreciación artística. (p. 381)

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera que es demasiado valioso comprender que la apreciación artística se pueda conocer a partir de unas fases, concepciones o guía para llegar a una verdadera apreciación, permite que los niños tengan una relación con el arte de manera más experiencial y en continuo enfoque con los gustos e intereses que en estas etapas se van viendo.

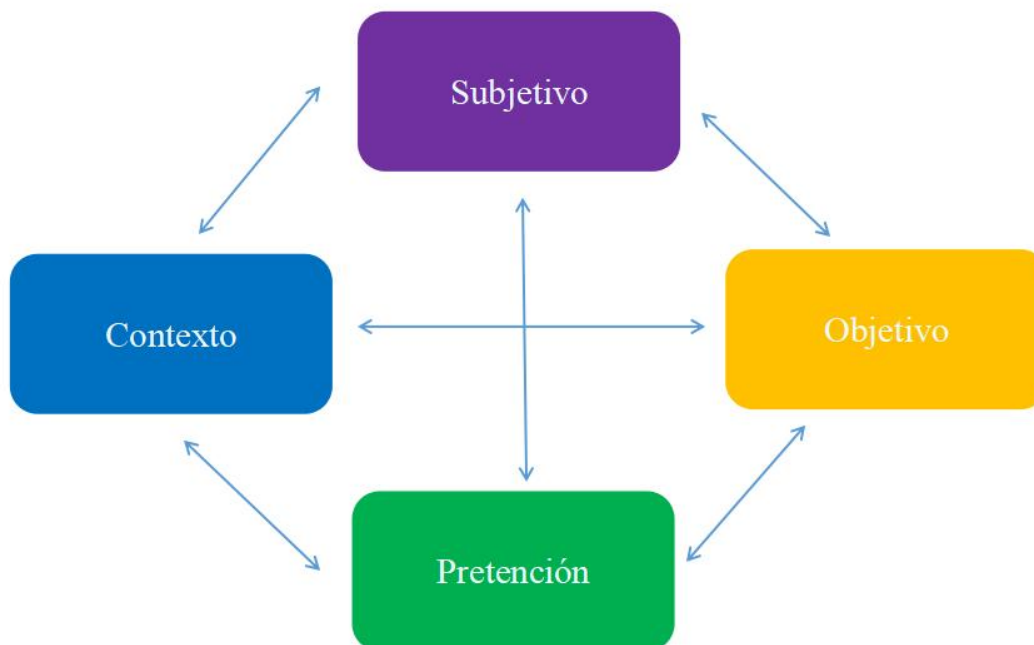
Sin embargo hay unas contradicciones con respecto a la subdivisión de las etapas etarias o algunas concepciones de lo que en cada fase comprende, ya que la realidad entiende que no hay única concepción de “infancia”, entendiendo que ningún niño es igual a otro ni que los niños comprenden lo mismo, ya que cada uno está expuesto e influenciado por las experiencias o la propia cultura, es decir, si un niño está más expuesto a las experiencias artísticas desde una edad muy temprana, la cual le favorece en la concepción de diferentes artistas, comprende sonetos, técnicas, temáticas, etc. tendrá una amplia experiencia en lenguaje y descripción de la obra, haciendo que las preguntas que realice vayan más en orden de comprensión que de técnica.

Por otro lado, se puede comprender que aun siendo adultos podemos tener una apreciación artística como en la primera etapa, ya que, al estar expuesto a las diferentes experiencias artísticas, sensoriales, van haciendo que la percepción visual y existencial vaya cambiando. Por ello es esencial vivir y hacer que las infancias de hoy en día vivencien experiencias cercanas al arte y en este caso arte escénico para comprender de manera más amplia y específica lo que se trata dentro del escenario.

Entendiendo todo esto, se pretende conceptualizar unos principios que permitan acercar a la apreciación de obras artísticas, éstas están dispuestas al público como una comprensión horizontal que permita ligar y entrelazar conceptos e ideas para hilar la apreciación, Según Axelexa (2021, 3:07- 3:39), apreciar una obra de arte implica comprender los elementos que la componen las cuales son:

## **Figura 2.**

*Esquema general del proceso de apreciación.*



*Nota.* Elaboración propia.

Estas categorías son relevantes para comprender el proceso de apreciación, por ello se extiende en la explicación de cada una y la perspectiva que se toma.

La subjetividad se entiende cómo el espectador ve la obra en sentido del gusto, esto se vuelve todo lo único o relevante, este gusto depende de las experiencias, la relevancia de lo que de manera personal concibe, visibilizando la cultura o la relación con el microsistema y mesosistema, sabiendo que los niños van relacionando lo cercano como propio.

El objetivo nos explica los parámetros que se tiene para observar y apreciar una obra, es decir, la técnica, esta es entendida como los procesos para producir y crear la obra en concreto (las formas y procesos). Las diferentes técnicas visuales, marcaciones, estrategias, la luz, el

manejo de la voz, los detalles estéticos, es decir la obra en concreto en manera de creación y procesos artísticos.

La pretensión hace referencia a la intención que el artista da a conocer la cual puede guiarse por preguntas como ¿Cómo nace la obra?, ¿Qué quiere decir el artista?, ¿Para qué hace dicha obra? O ¿Esta obra tiene un mensaje? Algunas veces el artista tiene la intención de incomodar o abrumar para hacer visibles emociones no tan transmitidas comúnmente o por otro lado esa misma incomodidad muestra una realidad. Hay obras que por otro lado transmiten emociones que hacen que el espectador se sienta relacionado o identificado con lo que ve o escucha. Además, la pretensión tiene como punto de relevancia que la obra sea vista, escuchada y que se hable de ella independientemente de los comentarios subjetivos.

El contexto, la cual habla sobre una historia que contar sabiendo que, el arte es mucho más de lo que parece, a partir de las obras se relatan situaciones relevantes en un momento específico de la historia, como por ejemplo *El niño de pijama de rayas* por Mark Herman en el 2008, se centra en mostrar a partir de la perspectiva infantil la segunda guerra mundial en especial el holocausto. Asimismo, el contexto permite al espectador generar preguntas que van surgiendo con relación a las técnicas, las situaciones y las relaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, estos principios son concepciones que ligan una mirada más amplia de la apreciación artística pero desde el mundo adulto centristas, el cual favorece para docentes que quieran vivenciar conceptos, técnicas y diálogos enfocados en la apreciación artística. Sin embargo para el presente trabajo se proponen unos elementos propios para que la infancia se acerque de manera gradual y pertinente a la apreciación artística a partir del arte escénico.

El trabajo da a conocer la propuesta de tres elementos, los cuales son:

**1. Elemento expresivo:** El elemento expresivo en las artes escénicas nos da a conocer la capacidad que el artista o el sujeto tenga para transmitir sensaciones, emociones y significados por medio del cuerpo, la voz y la gestualidad, para esto se tiene en cuenta la conceptualización según Antonin Artaud y Kristin Linklater los cuales tienen un enfoque de no reproducción de texto, ni un cuerpo conductor a una gestualidad específica.

En la expresión corporal y facial Antonin nos enfatiza en la gestualidad, el movimiento y la presencia escénica como puente importante para la comunicación, con esto se quiere tomar relevancia a que por medio del cuerpo se impacte al espectador. Aquí se pone como enfoque que el medio de trabajo para el actor es su cuerpo. Para tener una mayor autenticidad en el uso del cuerpo los gestos procuran ser extremos, los sonidos intensos y la expresividad radical por medio de la libertad.

Por otra parte, Linklater aborda la conceptualización de la voz como un indicador esencial para la expresividad teatral, su enfoque se centra en la liberación de la voz sobre tensiones y condicionamientos para una expresión auténtica que conecta los sentimientos del actor. La voz por su parte es una extensión que hace parte de la identidad del actor, subrayando que la voz sea libre y expresiva sin tener influencias de determinados grupos sociales.

**2. Elemento narrativo:** El elemento narrativo se relaciona con las artes escénicas donde se va formando y construyendo una historia; donde se habla que los personajes ocupan un papel muy importante dentro de la historia ya que hacen que el relato tenga un desarrollo, un avance y un significado. El personaje ocupa un papel muy importante dentro de la escena ya que es quien

posee una profundidad tanto psicológica como en los conflictos internos. Los personajes deben caracterizarse de una manera detallada e importante en cuanto a sus acciones, no solamente su apariencia si no que en la escena marque y muestre realmente personalidades, características y relaciones con los conflictos y personajes que acompañan.

McKee hace referencia a que un personaje bien estructurado se dimensiona como más interesante, diferente y estructurado haciéndolo ver más real. Generalmente un personaje simplemente muestra un rasgo que lo define mientras que cuando se habla de un personaje complejo cambia la situación, ya que la intencionalidad de los personajes es sorprender y dar credibilidad al público, si se mantiene en una monotonía se volverá aburrida la presentación que se esté mostrando allí. También se habla de la importancia de los conflictos tanto internos como externos, lo que ayuda a que los personajes crezcan en una historia puesto que, al enfrentarse a distintas dificultades, se mostrará más interesante, es decir que según McKee el conflicto es fundamental en la historia, capta la atención del público, el cual le da relevancia e importancia a un relato generando la atención y la emoción que mantiene a los espectadores interesados en lo que están visualizando.

Para poder lograr que un personaje sea real, capte la atención y atrape al público debe ser cambiante al momento que se va desarrollando la historia, McKee nos explica que hay dos formas en la cual los personajes se pueden transformar, en primer momento está el cambio progresivo, en donde el personaje se va enfrentando a diferentes etapas complejas y va aprendiendo de ellas, lo cual permite que crezca de manera natural y en un segundo momento está el cambio repentino, donde el personaje se va transformando de manera inesperada y genera en las relaciones distinciones y rumbos diferentes en la historia.

**3. Elemento estético:** El elemento estético en las artes escénicas se fundamenta en aspectos visuales y sonoros, que hacen rica la experiencia al espectador, este elemento se contempla por la escenografía, la iluminación y el vestuario donde la puesta escénica juega un papel relevante mientras que la música y efectos sonoros recrean un ambiente y atmósfera inmersiva.

Para dar relevancia a este elemento se tiene en cuenta dos visiones como la de Gordon (2003) y Sonnenschein (2001), quienes priorizan la música como influyente en la perspectiva de la obra y la escenografía teatral, apostada por un simbolismo y expresión fuera de lo decorativo.

Gordon (2003), dispuso el diseño escénico como una idea de no ser simplemente algo decorativo sino un elemento simbólico dentro de la obra, en los cuales tuvo relevancia en espacios modulares, la iluminación y decorativos móviles permitiendo que la escenografía predominará en algo natural y relacionado a la época, defendía que el espacio y el escenario sí se transforma ayuda al actor para potenciar la dramaturgia.

Por otro lado, Sonnenschein (2001) experimenta con la importancia del sonido y la música narrativa, dispuesta de manera audiovisual y teatral la cual da puesta a qué esta música influye en las emociones del público y potencia la escena para una inmersión en la historia. En este análisis destaca tres funciones principales del sonido las cuales son: en primera medida la creación del ambiente, donde el sonido puede transportar al espectador en una situación y contexto específico como por ejemplo, *un trueno* sugiere algún personaje algo peligroso. La segunda función da un refuerzo emocional, donde la música y los efectos intensifican las sensaciones y emociones de la escena en la cual algunas melodías transmiten miedo o evocan

calma. Y por último la dirección de la atención donde por medio del sonido el espectador direcciona su atención hacia un actor en específico o situación clave.

En vista de lo anterior, se considera que estos elementos anteriormente mencionados rescatan pensamientos, experiencias y sentires de la infancia vinculando de manera directa y más apropiada los elementos iniciales del mundo adulto centrista. Estos elementos se ven complementados de la siguiente manera, el elemento expresivo se vincula a lo subjetivo y el objetivo, en el elemento narrativo se potencia el contexto y en el elemento estético se orienta la pretensión, los cuales permiten ligar las posibilidades de manera más real y relevante para el trabajo con las infancias.

### **2.1.3.2 La apreciación artística como lugar que potencia el análisis y la reflexión**

El acto de apreciar a la obra trasciende el simple disfrute estético porque se da en un espacio de análisis y reflexión crítica. Cuando la obra ha sido consumida por uno, el espectador no solo siente emociones y sensaciones, sino que también es invitado a interpretar y cuestionar lo que se ofrece por debajo de la superficie. Para Dewey (1934), el arte no es un objeto, sino una acción. Es decir, el espectador participa del arte a través de un diálogo con su entorno y a sí mismo. Dicho proceso crítico es el que lo enriquece como persona para poder interpretar y comprender mejor a su mundo.

En uno de sus textos, Gadamer (2013) afirma que la interacción con el arte es también un acto hermenéutico en donde el espectador tiene la relevancia de interpretarse desde su propia historia y en función del diálogo que le establece con la obra y así propicia la reflexión social.

Desde este entendimiento, el aprecio por el arte no es simplemente un acto de gozo, sino que se convierte en una forma de información que permite desafiar las ideas preconcebidas sobre la cultura y propiciar el debate sobre problemas y valores del presente.

El análisis crítico también se ve impulsado por la apreciación artística porque es interdisciplinario. Según Eisner (2012), el arte no es solo una actividad, implica procesos cognitivos complejos porque obliga a las personas a buscar patrones, símbolos y conexiones. Este proceso no es específico del arte y su alcance, sino que la forma en que uno aprende se transfiere a otros dominios del conocimiento. Esto permite que la apreciación dentro de una persona se convierta en un proceso que promueva habilidades analíticas y de resolución de problemas.

La apreciación artística ha sido publicada como un factor clave para la mejora de la cultura, ya que fomenta una mejor comprensión de las tradiciones, valores y creencias que dan forma a las comunidades. Según Geertz (1977), la cultura es mucho más que un simple sistema de símbolos y significados. Comprender el arte consiste en permitir que una persona vea y piense sobre esas culturas y, al hacerlo, le da un sentimiento de pertenencia y una conexión duradera. De esta manera, las personas construyen vínculos emocionales e inteligentes con su pasado, lo que ayuda a fijar su identidad.

Bourdieu (1984), sin embargo, indica que la capacidad de apreciar y comprender el arte está condicionada por el capital cultural de cada uno, es decir, el conjunto de conocimientos y experiencias que permiten a las personas participar en el discurso cultural. Según esta interpretación, la apreciación no sólo enriquece la cultura existente, sino que también acepta y reconoce diferentes puntos de vista, lo que conduce a una sociedad más inclusiva y justa.

Al mismo tiempo, la transferencia intergeneracional de cultura se ve favorecida en gran medida por la apreciación artística. Como dice Hall (1997) , todas las formas de arte se utilizan para representar y recordar eventos y culturas. Su reinterpretación y reanimación son responsabilidad de las nuevas generaciones, asegurando al mismo tiempo que los valores culturales no sean abolidos, sino más bien desgastados en nombre del progreso.

En conclusión y con apoyo de estos aportes conceptuales, para este trabajo el concepto “Apreciación artística” es una característica que cada ser humano tiene y va construyendo día a día, en donde da forma de lo individual a lo colectivo, es una característica relevante en las diferentes formas de habitar y estar con el mundo que nos rodea, es la posibilidad que se va dando de explorar a ser un “espectador” frente a la vida, donde va construyendo críticas argumentativas, posibilitando así el incursionar en el detalle visual, sonoro, olfativo, entre otras; que es a lo que me enfrente, que me muestran y que estoy consumiendo en las relaciones del ser; y la “Apreciación artística” de este trabajo se enfoca en trabajar sobre cómo los niños identifican las propiedades de una obra artística, dando relevancia a unos lugares objetuales que se van dando en los elementos: estético, expresivo y narrativo.

## **2.2 Infancia contemporánea: niñez del ahora, voces, cuerpos y mundos en construcción**

En este apartado se quiere dar a conocer lo que se entiende por infancia, su conceptualización se hace basado en la mirada desde el punto de vista de las políticas públicas de Colombia actuales, el aporte pedagógico y la mirada psicológica, con la intención de dar una perspectiva de infancia abarcando los diferentes aspectos. Asimismo, se requiere dar enfoque a la caracterización de niños en la edad infantil desde los 4 años a los 8 años que la conforman.

Hablar de infancia es hacer énfasis en la etapa más importante del desarrollo humano, donde se habla de los 0 hasta los 8 años. Según el Ministerio de Educación Nacional (2014): "La infancia es una etapa fundamental en la vida del ser humano, en la cual los niños construyen su identidad, desarrollan sus capacidades y establecen vínculos con el mundo que los rodea, a través de experiencias significativas y diversas interacciones" p. 21. Por ello en esta etapa se trabaja el desarrollo social y físico en donde se involucra inicialmente el entorno que rodea al niño, junto con sus experiencias y la interacción que tiene con sus familiares y sus cuidadores.

Kohan (2004), desde una mirada filosófica, plantea que la infancia no debe entenderse únicamente como una etapa biológica o cronológica de la vida, sino como una condición existencial y simbólica que atraviesa todas las edades. En su obra *Infancia, educación y filosofía: entre tiempos*, el autor defiende que la infancia representa una forma de estar en el mundo abierta a la pregunta, a la experiencia, a la posibilidad de ser afectado por lo que sucede. No se trata, entonces, de una etapa "incompleta" que debe ser superada, sino de un modo de existencia que debe ser cultivado, respetado y reconocido en su potencia.

En palabras del autor, "la infancia es una imagen que expresa 'una situación a ser establecida, atendida, alimentada, sin importar la edad de la experiencia'" (Kohan, 2004, p. 273). Esta afirmación desafía las concepciones tradicionales que reducen la infancia a un período pasivo, dependiente y meramente asistencial. Por el contrario, Kohan propone que la infancia es una categoría ética y política que interpela al mundo adulto y a las instituciones educativas, no como sujetos en espera de formación, sino como sujetos ya presentes, con voz, con mirada y con capacidad de interrogar el mundo, es decir los niños son un lugar que aprende y toma conocimiento con el cual va construyendo y da forma a su propio pensamiento.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo asume la infancia como un territorio de sensibilidad, pensamiento y expresión, donde el arte y, en particular, la apreciación artística, pueden ofrecer espacios de escucha, de reconocimiento y de relación con el otro. Reconocer la infancia en estos términos exige una práctica pedagógica que no solo cuide, sino que también acompañe, dialogue y se deje afectar, promoviendo experiencias estéticas que contribuyan al desarrollo del pensamiento, la creatividad y la subjetividad.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso profundamente social, donde el desarrollo cognitivo se construye a partir de la interacción con otros y del uso de herramientas culturales, como el lenguaje. En este sentido, las experiencias estéticas en la infancia, como el teatro o la música, no son sólo actividades recreativas, sino mediadores simbólicos que permiten al niño expresar, interpretar y apropiarse del mundo a través de la acción compartida. Vygotsky (1978) resalta que la zona de desarrollo próximo se activa especialmente cuando el adulto o el par más competente acompaña al niño en su proceso de exploración artística, convirtiendo el arte en una plataforma para el desarrollo del pensamiento superior.

La infancia se caracteriza por ser un aporte fundamental en lo que será una persona, acontecimientos y experiencias desarrollan la personalidad y las relaciones sociales. En el programa De Cero a Siempre: Política pública para el desarrollo integral de la primera infancia nos esclarecen en que: “La infancia se caracteriza por la exploración, la curiosidad y el juego como formas primordiales de aprendizaje, en donde los niños desarrollan habilidades sociales, cognitivas y emocionales en contextos de interacción con otros” (Ministerio de Educación Nacional, [MIN, 2016, p. 35]).

Por otro lado, el concepto de “infancia” desde la mirada pedagógica y cultural que propone María Acaso, da a entender que la infancia es una etapa que se guía por el deseo de aprender, la curiosidad y la relación natural de dar significado al mundo por medio de los diferentes lenguajes y en especial las visuales. Para Acaso la relación que los niños tienen con el mundo se da por las experiencias artísticas donde lo sensorial es parte vital del proceso de sentido además de la sensibilidad afectiva y cognitiva, impulsando de manera natural la creación y creatividad del entorno. Esta autora sostiene que el conocimiento se activa cuando existe “curiosidad y deseo de pensar” (Acaso, 2021), lo que reconoce a la infancia como un periodo de gran potencia intelectual y creativa. Asimismo, en su análisis de la llamada “cultura visual” Acaso afirma que los seres humanos estamos rodeados de imágenes consentido lo que genera así una gran influencia (Acaso, 2014), lo que sitúa a la infancia como protagonista en la construcción de significados y en el desarrollo de una lectura crítica del mundo. En este sentido, la infancia se puede ver como una etapa creadora, curiosa, activa y con el deseo de aprender en la que las experiencias artísticas, la apreciación estética posibilitan un desarrollo integral de los sujetos.

Es por eso que, esta etapa es vista entonces como el desarrollo clave de cada persona, donde sus primordiales pilares de exploración se basan en el juego, el arte, la literatura y en el despertar la curiosidad, que los conlleva a una exploración por sus intereses. Al realizar de manera colectiva la experiencia del juego le permite al niño vincularse y obtener una comunicación óptima con sus pares. Los niños no deben limitarse a experiencias que les permitan descubrir y trabajar con relación a la curiosidad, se les permita interactuar con experiencias literarias significativas y provocadoras que propicien en los niños un interés, acercamiento y adquisición en el lenguaje oral y escrito.

En síntesis recogemos el concepto de infancia con lo siguiente:

1. La infancia se comprende en una etapa de 0 a 8 años de edad, donde es una forma de estar en el mundo, se construyen vínculos, capacidades e identidades.
2. La infancia como el momento donde prevalece la experiencia creativa y estética y de allí parte el deseo por aprender, los lenguajes visuales, artísticos y la curiosidad.
3. La infancia es vista como un proceso mediado ante lo social, su desarrollo parte desde el acompañamiento y la interacción con herramientas como el lenguaje y el arte.
4. Son sujetos de derechos los cuales se identifican como una población que necesita de garantías, bienestar y participación donde se evidencia el proyecto de Cero a Siempre.
5. Los niños aprenden y aplican el conocimiento, donde son sujetos de aprendizaje continuo que se orientan por medio del hacer y el conocer

### **2.3 Estrategias de enseñanza en la infancia: puentes que enseñan**

En este apartado se dará a conocer el concepto de estrategias de enseñanza, dando inicio a lo que se conoce o entiende, las características que tiene, la relevancia para la infancia y cómo se trasciende a que una estrategia de enseñanza sea significativa y permite tener una comprensión y vivencia. En este apartado se puede evidenciar los aportes de los siguientes autores Coll y Díaz Barriga (resaltan su carácter planificado y flexible), Ausubel subraya (la relación con los saberes previos), Vygotsky y Cole (enfatan la mediación social) y Eisner (vincula el arte con la imaginación y el pensamiento divergente) Los autores proponen diferentes experiencias en donde se integra el contexto, la reflexión y la creatividad

Coll y Díaz (2002) plantean que una estrategia de enseñanza es mucho más que una técnica o una actividad aislada; se trata de un procedimiento planificado y flexible que el docente selecciona intencionadamente para promover aprendizajes significativos en sus estudiantes. En este sentido, Díaz Barriga define la estrategia de enseñanza como “el procedimiento que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos” (Díaz, 2002, p. 72). Esta definición pone énfasis en el rol activo del educador, no sólo como transmisor de contenidos, sino como mediador que diseña experiencias de aprendizaje en función de las características del grupo, el contexto y los objetivos formativos.

Desde esta perspectiva, el diseño de estrategias para la apreciación artística en la infancia debe considerar las particularidades del desarrollo infantil: sus modos de percepción, sus formas de interacción y sus referencias culturales. El aprendizaje significativo, tal como lo plantea Ausubel (1983), citado en Díaz (2002), ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera no arbitraria con los saberes previos del estudiante. Por tanto, cualquier estrategia orientada a promover la apreciación estética debe partir de los intereses, costumbres, formas de ver el mundo y expresiones simbólicas de los niños en general.

En el marco de este proyecto, esto implica que las estrategias no deben ser uniformes ni estandarizadas, sino que deben respetar la individualidad, promover la colectividad y abrir espacio a la exploración cultural, reconociendo que cada niño interpreta y valora el arte desde su historia, su entorno y su sensibilidad. En consecuencia, el rol del docente-artista es facilitar experiencias donde los niños no solo observen obras, sino que las vivan, las cuestionen, las transformen y las resignifican desde su propio universo simbólico.

Para comprender la orientación adecuada y que posibilite una experiencia significativa según Díaz (2002) propone en la etapa escolar contextualizar en algunas características que este trabajo propone para que una clase tenga buenas estrategias de enseñanzas, las cuales son:

1. La intencionalidad, es donde los docentes tienen que enfocarse en definir con claridad lo que van a realizar dentro de su clase, brindando una información puntual respecto a lo que se desarrollará, es decir teniendo claro los objetivos destinados, para así lograr tener un desarrollo óptimo de su clase, es la posibilidad de guía que estructura entorno a la funcionalidad de los aprendizajes.

2. El enfoque pedagógico, corresponde al diseño coherente que les permite a los niños interactuar con sus medios, favoreciendo la exploración, la construcción y la diversificación de aprendizajes, alguno de los enfoques que nos permiten esta coherencia son los laboratorios o el trabajo por proyectos, aquí su idea central es la integración pertinente entre las diferentes áreas del conocimiento con los aprendizajes de los niños al igual que la importancia de sus ideas de lenguaje.

3. Conocimientos previos, los docentes deben tener en claro que para poder abordar una temática nueva deben relacionarla con los conocimientos y experiencias que el estudiante ya posee, esto permitirá que la comprensión del tema sea más factible; su importancia comprende en que los docentes tengan en claro los conocimientos que los estudiantes tengan, esto se puede saber a partir de conversaciones, la observación de cómo interactúa o en sus juegos libres.

4. Los recursos, hacen parte fundamental de las estrategias de enseñanza ya que nos permite a los docentes a pensarse en que funcionalidad puede tener cierto material en concreto,

las diferentes formas que los niños pueden usarlo o que se les ocurre. Posibilitando a los niños tener autonomía y reflexión con lo que van interactuando, por ejemplo, si se tiene un vaso para una experiencia es muy diferente a los niños presentarle el vaso hacia arriba que acostado, ya que de la primera forma tiene como sentido el llenarse y la segunda forma su sentido es la construcción.

5. La evaluación, permite más que llevar un registro de conocimiento que tengan los niños, ayuda al docente a mejorar su proceso de enseñanza y poder dar cuenta de cómo van sus estrategias, también permite mejorar y visualizar si el estudiante posee dificultades para que se logre pensar cómo mejorar e intervenir ante la dificultad del estudiante, la evaluación no debe ser vista como un medidor de conocimientos sino una estrategia que apoye el aprendizaje de los estudiantes y docentes como proceso de reflexión.

Una posibilidad que complementa y trasciende estas características, es el arte escénico ya que comprende y facilita la exploración del medio y de los objetos, la reflexión y autonomía, la diversificación de medios como exploratorios, talleres o proyectos además de que su evaluación trasciende en un concepto vivencial y cualitativa, entendiendo el cómo y el porqué de la situación.

Vygotsky y Cole (1978), desde la psicología histórico-cultural, sostienen que el desarrollo cognitivo de los niños se construye a través de la mediación social y el uso de herramientas culturales. Según esta perspectiva, el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino en interacción con otros y con el entorno simbólico en el que el niño está inmerso. Las funciones psicológicas superiores se internalizan inicialmente en un plano social para luego consolidarse en

el plano individual, lo cual convierte al lenguaje, el arte y el juego en instrumentos fundamentales para el desarrollo infantil .

En ese sentido, la incorporación de lenguajes artísticos como el movimiento, la narración y el drama no solo enriquece la experiencia estética de los niños, sino que también actúa como vehículo para fortalecer habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Estas prácticas ofrecen oportunidades para que los niños proyectan sus emociones, construyan significados compartidos y desarrollen su capacidad simbólica.

Complementando esta visión, Eisner (2012) propone que las artes, y en particular las artes visuales y escénicas, deben ir más allá del entrenamiento perceptivo o técnico. Para él, el arte en la infancia debe permitir el despliegue de la imaginación, la creación de mundos posibles y el ejercicio del pensamiento divergente. En sus palabras, “las artes enseñan a los niños que hay más de una solución correcta, más de una manera de interpretar una situación, y más de una respuesta válida”. Este enfoque reafirma la necesidad de diseñar experiencias estéticas que inviten a los niños a observar, sentir, crear y reflexionar.

Desde estas posturas, una estrategia de enseñanza para el presente trabajo es una actividad planeada, planteada donde se revisa el contexto, las necesidades y las particularidades de cada grupo. Estas actividades pueden articularse con el juego simbólico, el juego de roles, la narración histórica lo que promueve no solo el desarrollo lingüístico y emocional, sino también el fortalecimiento de una sensibilidad y ayuda a que el docente reconozca a los niños.

### ***2.3.1 Estrategias de enseñanza específicas de las artes escénicas.***

La aplicación del drama como un lenguaje en las actividades educativas es un enfoque efectivo. Los niños en edad preescolar participan en el arte a través del juego de simulación con actividades que incluyen drama, juegos de roles y narración de historias. Bolton (1984) afirma que tales experiencias nutren la comunicación simbólica y la empatía porque ahora los niños son capaces de vivir a través de diferentes sentimientos y perspectivas. Además de mejorar la apreciación artística, este enfoque particular ayuda a los niños a desarrollar habilidades sociales esenciales como el trabajo en equipo, la escucha activa y la articulación emocional.

Por el contrario, la participación basada en la experiencia es una parte significativa de la estrategia instructiva en las artes escénicas. Como argumenta Dewey (1934), los niños obtienen una mejor y más sustancial comprensión del arte cuando aprenden mediante la participación directa. Los talleres interactivos donde los niños pueden utilizar técnicas teatrales como el movimiento y la voz o participar en la creación de obras de teatro simples son formas efectivas de involucrarse en los fundamentos del teatro. Este enfoque también mejora las habilidades motoras de los niños y su autoeficacia porque asumen con valentía roles activos en el proceso creativo.

Dentro de este marco, las artes escénicas sirven como un medio apropiado para desarrollar habilidades lingüísticas. La participación de los niños en obras de teatro contribuye tanto a la adquisición de vocabulario como a las habilidades metalingüísticas, ya que escuchan los diálogos y narrativas o incluso canciones y rutinas que son parte de la obra y las interpretan. Hoff (2013) argumenta que el uso del habla en entornos artísticos ayuda a aprender expresiones

más sofisticadas porque los niños no solo escuchan; también participan, lo que ayuda a mejorar sus habilidades expresivas.

También se debe considerar la incorporación de recursos visuales y auditivos para ampliar la experiencia artística. Cosas como la música, la iluminación teatral y otras decoraciones hermosas captan la atención de los niños y aumentan su apreciación artística. Bamford (2006) argumenta que los estímulos multisensoriales son esenciales en la educación artística porque evocan las respuestas emocionales e intelectuales más poderosas. Esto es especialmente importante en los primeros años de la infancia, cuando todo el aprendizaje se hace a través de los sentidos.

Una estrategia efectiva es usar la narración como herramienta para la incorporación de los niños al arte dramático. Al contar historias, los niños pueden ver y sentir las acciones de los personajes representados, de modo que logran comprender mejor la obra. Según Wright (2003), la exposición de la narración en el contexto de la dramaturgia en el teatro no solamente amplía la imaginación, sino que permite también el poder crítico puesto que los niños pueden reconocer conflictos, soluciones e incluso el mensaje oculto en la narración que se les presenta.

La integración de la reflexión en la experiencia artística se considera una de las más importantes estrategias de la enseñanza. Permitir la discusión de los niños sobre el arte y cómo lo interpretan y lo sienten a nivel personal va a desarrollar una mejor relación con el arte y su vida. Tomasello (2005) menciona que si bien es importante, el diálogo reflexivo también permite el relacionar la vida personal de los más pequeños con los fragmentos artísticos y hace que el aprender sea efectivo y perdurable. Actividades que ayudan en este reflexionar son en grupo, platicar, dibujar, o representar artísticamente lo que se vivió como la obra de teatro.

El entorno educativo también juega un papel fundamental en relación con estas estrategias. Los maestros deben asumir el rol de moderadores y facilitadores y proporcionar un ambiente seguro y positivo que fomente que los niños exploren el arte sin temor a cometer errores. En palabras de LeMonda y Rodríguez (2009), los educadores que demuestran interés y aprecio por el trabajo artístico tienden a valorar la disposición de los niños para participar en emprendimientos artísticos y, por lo tanto, disfrutan establecer iniciativas de tales niños que apoyarán su desarrollo cultural y creativo.

Las estrategias también deben abordar la diversidad cultural y social de los niños. La inclusión de elementos de otras tradiciones artísticas no solo enriquece las experiencias educativas, sino que también ayuda a promover valores básicos de tolerancia e inclusión. Como afirma Banks (2008), la educación multicultural en las artes ayuda a reconocer y apreciar la diversidad en un entorno educativo y ayuda a los niños a sentir que están representados y valorados.

Por último, la continuidad y sistematización son aspectos fundamentales en la enseñanza de la apreciación del arte. Es imperativo que las experiencias educativas relacionadas con las artes escénicas no se interpreten como actividades aisladas, sino como componentes de un esquema coherente y acumulativo. Como dice Snow (1990), el contacto repetido y organizado de un niño con las formas de arte desde temprana edad asegura el desarrollo sostenido de habilidades, artísticas y cognitivas, lo que permite convertirse en un aprendiz de por vida y en un consumidor cultural.

En conclusión, el lenguaje educativo visto como drama favorece a la infancia al enriquecer la apreciación artística, potenciando su desarrollo al realizar una articulación con el

cuerpo, las emociones y el pensamiento. Cuando los niños se involucran en experiencias teatrales, reflexivas y participativas se evidencia su capacidad de comunicación, de imaginar y de socializar con sus pares. El drama es relevante y visto como una posibilidad que brinda aprendizajes y fortalece la sensibilidad estética en la infancia.

#### **2.4 Entretelones: el arte escénico y el teatro**

En este apartado, se toma como referencia dar a conocer una postura del arte escénico en la educación, la cual es vista como un lenguaje que posibilita una construcción de aprendizaje, el teatro favorece la exploración en los niños y su relación con el mundo interno y externo, siendo esto una experiencia enriquecedora. El poder ver a los niños personificando y adentrándose en historias y personajes, da cuenta de las habilidades que logran desarrollar enfocadas en su identidad y su relación con los demás. Por consiguiente, diferentes autores realizan su aporte en cuanto a la comprensión del arte escénico como una herramienta pedagógica que favorece el desarrollo integral infantil. En donde Maria Acaso (entiende el arte como un proceso creativo), William A. Corsaro (el teatro se convierte en un medio donde recrean significados), Luis concha (percibe el teatro como herramienta que favorece la expresión emocional), Ana Diaz (destaca que las artes escénicas promueven aprendizajes ), Carlos Ledesma (Comprende que el teatro responde a necesidades educativas), Patricia Tigasi (señala que las artes escénicas potencian imaginación, creatividad y comunicación en los niños), Javier Silvera (vincula el teatro infantil con la construcción de identidad, autoestima y expresión emocional), Javier Abellán ( explica cómo el teatro fortalece psicomotricidad, coordinación corporal y habilidades lingüísticas), María Narváez (Destaca el valor del teatro para desarrollar competencias socioemocionales como empatía y autorregulación), Luis Villa (refuerza la idea del teatro como medio para

fortalecer la interacción social y emocional), Paula Pérez (señala que el teatro promueve autoestima y aprendizaje activo mediante la exploración de roles), Andrés Monsalve (resalta la dramatización como vía para comprender el entorno social y cultural), Clara Palau (explica que el teatro articula contenidos académicos con experiencias vivenciales), Diego Rojas (destaca el arte escénico como estrategia que despierta interés y favorece la comprensión integral)

La educación infantil es una etapa que despierta el interés de diversos sectores, debido a su carácter tan especial. El teatro, desde tiempos inmemoriales, ha sido clave en la comunicación y expresión de diferentes valores emocionales e ideas políticas. (Concha et al., 2024). En la actualidad, la educación también se sirve del arte escénico en el proceso de enseñanza, y se ha comprobado que puede ser una etapa esencial en el desarrollo integral de los niños. Es posible que infantes, por medio de la representación artística, puedan transmitir su imaginación y a la vez explorar los aspectos que lo rodean. Existen variadas investigaciones que realizan estudios sobre los beneficios que ofrecen las artes escénicas en la educación infantil, y es que este tipo de artes favorecen el desarrollo cognitivo, emocional y social, así como el aprendizaje significativo que responde a las necesidades de todos los alumnos (Díaz & Ledesma, 2021).

Las artes escénicas incluyen varias otras disciplinas como el teatro, la danza, la música y el mimo. Cuando se observa desde la perspectiva de un niño, estas tendencias tienen una importancia significativa, ya que ayudan a que la imaginación y la creatividad del niño florezcan mientras les permiten comunicarse de manera adecuada (Tigasi et al., 2024). En opinión de Silvera (2017), el arte escénico infantil tiene un énfasis en la expresión artística; no obstante, es importante en el proceso de construcción de identidad y autoestima entre los niños. Los niños

aprenden a interactuar con su mundo de una manera cada vez más reflexiva al utilizar sus sentimientos mientras participan en juegos dramáticos, imitaciones y narración de historias.

De manera similar, en la infancia, lo escénico se relaciona con el arte, pues impacta la psicomotricidad y la coordinación, dado que la mayoría de estas actividades implican movimientos corporales precisos y rítmicos (Abellán, 2021). En este sentido, el teatro ayuda al niño a consolidar su esquema corporal y la percepción del espacio que tiene, lo que contribuye favorablemente a su desarrollo psicomotor. A su vez, el teatro infantil ha demostrado ser un recurso idóneo para la práctica de habilidades lingüísticas y narrativas por su capacidad de verbalización dentro de un juego activo (Abellán, 2021).

El arte escénico en la educación infantil trasciende su función recreativa para convertirse en una herramienta pedagógica integral que potencia el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. Según la investigación de Narváez y Villa (2024), la implementación de actividades artísticas, como el teatro y la dramatización, en contextos educativos contribuye significativamente al fortalecimiento de competencias socioemocionales. Estas prácticas permiten a los niños expresar sus emociones, mejorar la empatía y fomentar habilidades como la cooperación y la autorregulación.

Además, un estudio de Pérez y Monsalve (2024) destaca que la inclusión del teatro en la educación infantil mejora la autoestima y promueve un aprendizaje activo. Los autores señalan que el teatro facilita la exploración de diferentes roles y perspectivas, lo que enriquece la comprensión del entorno social y cultural de los niños.

El arte escénico como recurso pedagógico permite articular diversas disciplinas del conocimiento. Mediante teatro y dramatización, los niños pueden abordar contenidos matemáticos, científicos o lingüísticos de manera vivencial (Palau & Rojas, 2021). Por ejemplo, cuando se representa teatralmente una obra sobre la naturaleza o el ciclo del agua, no solo se refuerza el aprendizaje de estos temas, sino que también se involucra lo emotivo y lo expresivo que permite una mayor comprensión y retención de la materia. El aprendizaje infantil se potencia si se aplica el arte en la enseñanza, ya que se consigue despertar el interés en el aprendizaje que realizan los niños (Palau & Rojas, 2021).

En conclusión se entiende que para este trabajo, el concepto “Teatro” es entendido como un lenguaje artístico en el que se integra el cuerpo, el espacio, la acción y el relato para producir una experiencia artística y simbólica. Es un arte vivo que sitúa la presencia, la relación y la acción de los actores y espectadores. Dando así la perspectiva de que el teatro es una forma de creación en la cual se vincula la comunicación, la imaginación y la emoción a través de consignas narrativas, físicas y gestuales.

María Acaso (2013) reconoce que los procesos creativos se sostienen en la capacidad humana de “*activar la imaginación y la intuición para generar nuevas formas de relación con la realidad*” (p. 47). Desde esta perspectiva, el teatro es un espacio que privilegia la creación, para construir experiencias estéticas significativas. Además Corsaro (2011) señala la capacidad de las personas para “*producir y recrear cultura de manera activa*” (p. 9), lo que conlleva a la comprensión de ver el teatro como una producción simbólica en la que dialoga con significados compartidos. Es por ello que el teatro es visto como un acto creativo, cultural y relacional que

posibilita a los sujetos la exploración de su entorno y la expresión de su experiencia por medio de formas narrativas, corporales, sensibles y narrativas.

#### ***2.4.1 Teatro como experiencia viva***

El teatro se entiende entonces como una experiencia viva, tanto da en su expresión el acto de presencia, transformación y relación; es meramente un acontecimiento donde en tiempo real ocurren emociones, significados, imaginación y además movilización del cuerpo como relación frente a lo que veo, escucho y siento. En la palabra de Augusto Boal, “En su sentido más arcaico, el teatro es la capacidad que poseen los seres humanos —y no los animales— de observarse a sí mismos en acción. (Boal, 1979, p. xxvi), idea que sustenta que la autoevaluación y la reflexión hacen parte de la acción. Desde la dimensión estética y educativa, Elliot W. Eisner enfatiza la singularidad cognitiva de las artes al mostrar que “Las artes hacen vívido el hecho de que ni las palabras en su forma literal ni los números agotan nuestro conocimiento” (Eisner, 2002), Es entonces, que el teatro como lenguaje artístico posibilita presenciar una experiencia que brinda conocimientos indirectos que no solo se reducen al hecho verbal sino también corporal.

La relación del teatro y la infancia se convierte entonces, en una experiencia potente que conlleva a exploraciones expresivas, sensoriales y relacionales que usan los niños para una mayor comprensión y sentido de su entorno. María Acaso describe a la experiencia artística como un conjunto de elementos capaces de activar procesos creativos y transformadores: “La experiencia artística incluye cuatro elementos que defienden que han de pasar desde las artes a la educación: el pensamiento divergente, crítico y creativo; el placer como elemento central; la celebración de la pedagogía como proceso de generación de conocimiento; y el trabajo colaborativo y por proyectos” (Acaso, entrevista, Ruta Maestra, 2018, p. 90).

El programa Nidos de Idartes reconoce así las experiencias artísticas para la primera infancia como “una oportunidad única para jugar, un viaje de exploraciones sensoriales, un encuentro con las artes audiovisuales, las artes plásticas y visuales, la danza, la literatura, la música y el teatro” (Idartes – Nidos, 2020, p. 1). Estas ideas se complementan en cuanto a que el teatro, es entendido como experiencia viva, el cual construye un proceso social generando relaciones y situaciones multisensoriales en el que la acción escénica comparte las habilidades como la emoción, la imaginación y la creación de sentidos.

Es por ello que el teatro en el ámbito educativo se entiende como un espacio donde los niños se permiten una exploración de sus experiencias por medio del cuerpo y su expresividad, es un lugar confortable en donde la acción, lenguaje y sensaciones favorecen el aprendizaje significativo por medio de espacios no convencionales los cuales abren puertas a nuevas formas de establecer un vínculo con el arte.

#### ***2.4.2 Contenidos teatrales para la infancia***

El teatro, por su gran variedad presenta en él una diversidad de contenidos que van desde la postura corporal, la imagen, la narrativa o cosas mucho más implícitas como el sonido, la voz o el espacio. Es por ello que dentro de nuestro trabajo rescatamos unos contenidos propios del teatro que son vistos y puestos en contexto desde la infancia es por ende se habla desde Antonin Artaud y Kristin Linklater con expresión corporal, niveles corporales y movimiento en el espacio; luego está Mckee con conceptos como Inicio, presentación de personajes, contexto, conflicto y desenlace y por último están Gordon y Sonnenschein con conceptos como caracterización del personaje, simbolismo en el vestuario, sonido ambiente, música incidental y efectos especiales.

- La expresión corporal: Es un medio de comunicación el cual se va manifestando a través del cuerpo, esto es entonces un lenguaje sensible, que permite observar todas aquellas emociones, situaciones y significados sin recurrir a la voz. Es importante para la apreciación artística porque convierte al cuerpo en un medio expresivo de manera independiente, es capaz de dar sentido con un movimiento, un gesto o un acto como la presencia.

Según Antonin Artaud, el cuerpo es el primer medio de lenguaje que tiene un ser humano, el cual con una construcción favorable en experiencias teatrales poseerá una potencia expresiva propia. En la obra “El teatro y su doble”, el autor afirma que el teatro debe recurrir a “un lenguaje físico y concreto, destinado a los sentidos” (Artaud, 2001, p. 89), destacando así un gran valor a la acción y el gesto corporal como una forma de comunicación.

- Niveles corporales: Esto se refiere a los diferentes alcances de distancias que un personaje o actor puede llegar a tener con su postura en escena, como este dispone su cuerpo con relación al suelo, esto puede ser nivel alto, nivel medio y nivel bajo. Es importante para la apreciación artística porque ayuda a ampliar la posibilidad simbólica y expresiva del movimiento, donde se visibiliza entonces tensiones, emociones o relaciones de poder desde y con el cuerpo.

Desde la perspectiva de Kristin Linklater, para una expresión auténtica se deberá presenciar un trabajo corporal de manera consciente. La autora señala que “el cuerpo entero debe estar disponible para responder a cualquier impulso expresivo” (Linklater,

2009, p. 21), añadiendo así que para esto es relevante un trabajo importante donde habiten los niveles corporales.

- **Movimiento en el espacio:** Lo entendemos como aquella forma en la que se relaciona el cuerpo en movimiento, es decir, como se desplaza y ocupa frente a un entorno donde se puede concretar trayectorias, ritmos y direcciones que permiten dar sentido a la obra. Artaud concibe el espacio como un factor fundamentalmente activo en la acción corporal, haciendo que el teatro disponga el cuerpo como aquel que “habla a través del movimiento, del gesto y de la acción” (Artaud, 2001, p. 95). Es importante para la apreciación artística porque posibilita el desplazamiento como una forma de lenguaje que atribuye significado al espectador.

- **Inicio:** Es aquella situación corta que implica al espectador la responsabilidad de atribuir un significado subjetivo, es decir, atrapa o no al público, aquí se presentan las condiciones del mundo dramático. Para Robert McKee, el comienzo presenta un equilibrio que será transformado por la acción, ya que “una historia comienza cuando una fuerza desequilibra la vida de un personaje” (McKee, 1997, p. 189). Esto es importante para la apreciación artística porque es un momento vital de la obra, posibilitando tener interpretaciones y conjeturas de lo que se podrá tratar la historia.

- **Presentación de personajes:** Es un espacio donde le permite al espectador conocer e identificar quienes actúan en la obra, por medio de las acciones, el vestuario, la voz y el movimiento corporal, no solo de las descripciones del libreto. McKee sostiene que “el verdadero carácter se revela en las decisiones que un personaje toma bajo presión” (McKee, 1997, p. 101), Es importante para la apreciación artística ya que da a entender

que el personaje se va a ir presentando en las condiciones de acción y decisión que van definiendo en la escena.

- Contexto: Este se refiere al espacio, tiempo y circunstancias ya sean culturales, sociales o simbólicas en las que se va desarrollando la historia, es decir ayuda a ubicar de manera mucho más clara al espectador, el contexto permite reconocer la historia de manera más amplia.

Según McKee, el mundo de la historia determina las posibilidades del conflicto, pues “cada historia crea su propio universo con reglas específicas” (McKee, 1997, p. 70), Es importante para la apreciación artística porque especifica todas aquellas reglas del contexto que permiten generar una articulación narrativa en la cual el comportamiento y relaciones de los personajes se vean afectadas, como por decir, qué hace, con quien se relaciona y que le sucede.

- Conflicto: Es una parte fundamental de la historia teatral, ya que es quien permite y da mucho más fuerza la narrativa, es decir funciona como un motor la cual va surgiendo con ayuda de lo que enfrentan los personajes para alcanzar un objetivo trazado, aquí se ven retos emocionales, físicos, entre otros. Según McKee afirma que “el conflicto es la esencia de toda historia” (McKee, 1997, p. 210), ya que sin oposición no hay acción ni transformación dramática. Esto es importante para la apreciación artística porque ayuda a hilar la historia con el espectador, posibilitando tener contagio emocional, donde se represente de manera vivencial lo que la historia está contando.

- Desenlace: Corresponde a la resolución de lo que va aconteciendo en la historia, es decir, permite dar un cierre del dramatismo. Finaliza con diálogos, acciones o

momentos cruciales con los personajes entre sí o personajes y el ambiente que conviven. Para “un final eficaz es aquel que provoca una respuesta emocional significativa y lógica” (McKee, 1997, p. 309), es importante para la apreciación artística porque permite al espectador comprender el significado de la obra.

- **Caracterización del personaje:** Es un proceso fundamental de la obra, en la cual se construye una única identidad escénica de un personaje en específico dando matices de forma corporal, visual, sensorial que le permitan al espectador reconocerlo como referente y distinga a los personajes uno del otro. Esta caracterización ayuda a materializar los signos visibles y audibles.

Desde el proceso de Mel Gordon, en el teatro, todos aquellos elementos escénicos son extensiones del personaje, afirmando que “el diseño teatral no ilustra el drama, sino que lo encarna físicamente” (Gordon, 2006, p. 14). Esto es importante para la apreciación artística porque favorece a la caracterización que se va construyendo en relación con el vestuario, el espacio, el cuerpo y la atmósfera, permitiendo que el personaje se dé a conocer con una presencia simbólica y expresiva de la obra.

- **Simbolismo en el vestuario:** Hace referencia al manejo y uso de instrumentos como un recurso expresivo y narrativo que relaciona al personaje, su cambio dentro de la obra, su rol social y su estado emocional. Mel Gordon hace referencia a que la función del vestuario es brindar un lenguaje visual el cual posibilita un significado dramático, donde señala que “el traje escénico es un signo que revela relaciones de poder, identidad y conflicto” (Gordon, 2006, p. 87). Esto es importante para la apreciación artística porque evidencia que el vestuario no es una decoración, sino un elemento importante que

dialoga con la acción que está en el escenario y aporta a la construcción simbólica del personaje.

- **Sonido ambiente:** Son todos aquellos sonidos que configuran el entorno sonoro de una escena, generan sensaciones de tiempo, lugar o atmósfera emocional. Este recurso ayuda a ubicar y situar al espectador dentro de la obra de manera más específica.

Para David Sonnenschein, el sonido ambiente tiene como función dar una narrativa específica, es aquella música que orienta y direcciona acciones, momentos ya que “el sonido ambiental establece el mundo emocional y físico de la historia” (Sonnenschein, 2001, p. 63). Esto es importante para la apreciación artística porque se ve desde el teatro como los sonidos abren la percepción del espacio y el ambiente escénico reforzando la experiencia para el espectador.

- **La música incidental:** Es la que acompaña la obra escénica, sin ser el elemento dominante, sin embargo potencia e influye el ritmo de la escena. Su dominio principal es enfatizar en transiciones o tensiones dramáticas. Sonnenschein afirma que “la música es una vía directa a la emoción, capaz de comunicar lo que las imágenes y las palabras no pueden” (2001, p. 111). Esto es importante para la apreciación artística porque la música incidental es vista como un soporte que se relaciona con el movimiento lo cual enriquece el sentido y significado de la obra.

- **Efectos especiales:** Son medios sonoros o recursos técnicos que son empleados para intensificar la acción que está pasando en la dramaturgia, lo que hace una respuesta dramática en el espectador. En el ámbito teatral, estos efectos especiales contribuyen a la creación de situaciones extraordinarias, transformaciones o acontecimientos.

Según Sonnenschein, “los efectos sonoros no solo imitan la realidad, sino que la interpretan emocionalmente” (2001, p. 156). Esto es importante para la apreciación artística porque hace que los efectos especiales vayan más allá de la réplica sino interpretan con ayuda de la caracterización de los personajes, ayuda a dar mucho más interés por características puntuales.

Es así que los contenidos propios para la infancia en el teatro posibilitan la articulación de la historia, el cuerpo y los elementos sensoriales que construyen un significado. Los niveles corporales, la expresión corporal y el movimiento conllevan a que los niños se comuniquen no solo con palabras sino tengan la posibilidad de reconocer su cuerpo como medio expresivo. Además, la caracterización de personajes, el vestuario y los sonidos enriquecen la experiencia escénica al combinar lo visual y lo emocional, ligando así la experiencia narrativa, como uno de los factores relevantes, haciendo que el espectador disfrute de la obra como una experiencia significativa sin que llegue a aislarse ningún elemento, es decir que no se vea de forma separada por elementos.

### **Capítulo 3: Enfoque metodológico y desarrollo de la experiencia**

En este capítulo se encuentra un análisis de cómo de forma metodológica fue adaptada la investigación, es aquí donde se observa la claridad y apuestas frente a cómo se enfoca la relación con la pregunta problema. En este ámbito, se presenta: el paradigma de esta investigación y el enfoque en el cual se enmarca. En un segundo momento se esclarece el diseño metodológico donde se expone la investigación acción y la investigación acción educativa, sus características y relaciones con la propuesta. Por otro lado, se orienta el modelo y las fases, al igual que exponer

los instrumentos y técnicas de recolección y finalizando con la caracterización de la población a trabajar.

### **3.1 Paradigma hermenéutico**

El paradigma se entiende por esa acción inicial que cada investigador va teniendo, se presenta en aquellas preguntas, metodologías y medios que se van construyendo en una conversación, en esas observaciones y patrones que se vuelven relevantes. Es por ello que los paradigmas van teniendo un enfoque subjetivo, es decir, tiene un patrón de creencias y conocimientos que van configurando un momento puntual de la historia. Como lo expone Nora (2024): “Son un conjunto de conocimientos y creencias que forman una visión del mundo (cosmovisión) en torno a una teoría hegemónica en determinado periodo histórico” (p. 1). Un ejemplo que se puede ofrecer es sobre el paradigma de la creencia pseudocientífica donde justifican y dan razón sobre la posibilidad de que la tierra es una esfera, en estas investigaciones más que las evidencias científicas que se pueden realizar dan razón a su sistema de creencias y proponen nuevas formas de comprobar esta afirmación.

Siguiendo con esta idea, el paradigma debe tener muchas más razones que solo el sistema de creencias, el paradigma permite dar orientación, presenta un sistema teórico y posibles metodologías, “Un paradigma representa el compromiso de los integrantes de una comunidad científica con una forma de ejercer o guiar la práctica científica” (Santos et al., 2020, p. 30).

Para dar orientaciones de los paradigmas nace la pregunta de ¿Todas las investigaciones tienen el mismo paradigma?, esto con el fin de ir encaminando de manera más puntual las posibles investigaciones sociales, por ello Vasco (1990) propone: “La investigación en ciencias

sociales ha sido orientada por tres intereses fundamentales del conocimiento: el interés técnico, el práctico y el emancipador. Estos intereses dan origen a tres paradigmas: el empírico-analítico, el hermenéutico y el crítico-social” (p. 10). Por ello es relevante comprender de manera más detallada las características del paradigma al que nos vamos a enmarcar.

1. El paradigma hermenéutico: Es un conocimiento que se da a partir de las interpretaciones subjetivas que van construyendo en el lugar de investigación, buscando dar sentido a las experiencias de un grupo social determinado. Vasco (1990) da a entender que

En segundo lugar, se acentúa el aspecto hermenéutico, es decir, el deseo de interpretar la situación. [...] Se trata de dar una interpretación global a un hecho, de comprenderlo, de darle el sentido que tiene para el grupo que está comprometido en esa praxis social. [...] Ese todo-con-sentido es el que da la clave hermenéutica. (p. 19)

Entender la hermenéutica es comprender las características que en ella se pueden dar, las cuales son: como primera característica se ve la articulación de la historia y la interpretación de acontecimientos, imágenes, situaciones micro, entre otras, en la reelaboración del significado para dar propósito en sí. Para la segunda característica se evidencia el uso de las perspectivas que se orientan desde la experiencia, que tiene como propósito el significado que un grupo construye desde su individualidad a la colectividad. Y por último va estrechamente relacionado con los métodos que aplican investigaciones cualitativas donde se enfoca en un estudio del lenguaje, las relaciones sociales y lo que un grupo puede aportar.

Es fundamental como método para la investigación ya que posibilita al docente ver cómo los alumnos observan y analizan las obras de teatro presentadas durante el proyecto. Por medio

de los diarios de campo y los test el docente logra evidenciar cómo los niños expresan sus sentires frente al arte escénico, mostrando que cada alumno tiene una percepción diferente de lo que observa, basándose en las experiencias tanto personales como sociales.

Esta investigación toma relación con este paradigma ya que menciona el proceso interpretativo es decir “Comprender no es simplemente un acto de reproducción sino un proceso de fusión de horizontes” (Gadamer, 2006, p. 446). Es por ello que se comprende que aparte de que el docente logra analizar, posibilita observar el aporte que tiene cada estudiante en relación con el arte escénico y su mismo sentir, demostrando si los estudiantes logran obtener la apreciación artística.

### **3.2 Enfoque cualitativo**

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, entendido como un enfoque que privilegia la comprensión profunda de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados. Según Salamanca (2019), la investigación cualitativa se caracteriza por el análisis de significados, procesos y construcciones sociales, lo cual permite acceder a una comprensión contextualizada y holística de las realidades educativas. Este tipo de investigación no busca generalizar resultados, sino interpretar las particularidades de las experiencias vividas, lo que resulta especialmente pertinente cuando se abordan temas complejos o subjetivos como el arte, la infancia y la sensibilidad estética.

Considerando lo anterior, Marínic (2005) expresa que: “La investigación cualitativa busca comprender la realidad social desde la perspectiva de los actores, considerando los significados que ellos construyen en su vida cotidiana” (p. 24). Una de las situaciones más relevantes es

considerar que la investigación cualitativa quiere comprender todos aquellos acontecimientos que se dan por medio del contexto, la historia y la cultura. Y siguiendo con esta idea de ir comprendiendo es importante nombrar algunas características que se observan, según Martín (2005):

- Importancia que los agentes de la investigación tienen en consideración con los significados de: por ejemplo que se considera por experiencia, arte o apreciación.
- La relación que existe entre el investigador y el investigado, en donde el investigador se relaciona de manera cercana permitiendo ser más observador, posibilitando tener una comprensión y un panorama más amplio de las situaciones que se presenten.
- El diseño e implementación es de forma flexible y emergente permitiendo al investigador trabajar con lo que el contexto va proporcionando, se ajusta y permite representar situaciones inesperadas.
- El análisis e interpretación de los resultados se basa a partir de las experiencias, situaciones y relaciones que se van dando, permitiendo tener unas interpretaciones más ricas y detalladas relacionando así la discusión y la práctica.

Estas características son relevantes debido a que permiten dar orientación y guía a las prácticas investigativas, ayudan a comprender por ejemplo la relación investigador e investigados, generando así una construcción de conocimientos entre los mismos agentes, ayuda a que no sea visto de manera superficial lo que allí se ve sino tener una perspectiva más detallada, lo que propicia nuevas posibilidades de estudio.

Desde esta perspectiva, se asume que los procesos de apreciación artística en la infancia no pueden entenderse a través de indicadores cuantificables, sino a partir de la observación, la escucha y la interpretación de los sentidos que los niños atribuyen a las obras escénicas. En este estudio, se busca comprender cómo los niños se conectan (o no) con las artes escénicas en contextos escolares reales, considerando sus reacciones, niveles de conciencia estética, formas de expresión, y el lugar que ocupan estas experiencias en su construcción simbólica del mundo.

De esta manera, el enfoque en el método cualitativo es especialmente importante, ya que ayuda a conocer cómo los niños se involucran con las artes escénicas y cómo esa experiencia cambia sus niveles de apreciación artística. A diferencia de los métodos cuantitativos que dependen de la medición y generalización de datos, los métodos cualitativos se concentran en comprender las interacciones y experiencias de personas y grupos particulares, lo que facilita la creación de conocimiento a partir de las historias, observaciones y artefactos de los participantes (Denzin y Lincoln, 2011).

Este método también es adecuado debido al entorno sociocultural de múltiples aspectos de la apreciación artística de los niños y su capacidad para expresarse, así como a las técnicas de enseñanza utilizadas. Este método favorece sobre las concepciones que los niños y las niñas tienen, da importancia a los procesos de descripción frente a los procesos que se van dando sin tener presente unos objetivos de desarrollo, es decir, se describen las relaciones, concepciones e ideas del sujeto, permitiendo a los menores relacionarse en un espacio seguro sin tener que cumplir expectativas sino ser ellos mismos.

En síntesis, esta investigación es cualitativa porque se enfoca en trabajar la apreciación artística desde una mirada integradora rescatando el conjunto de subjetividades de los agentes

para transmitirlos por medio de la práctica, permite visibilizar la pertinencia de la observación y validez de las pequeñas y grandes cosas, y por otro lado al investigar en dos entornos escolares diferentes, permite visualizar las comprensiones, características e ideas de cada grupo, favoreciendo en la construcción de sus pensamientos frente a un mismo elemento del lenguaje escénico.

### **3.3. Diseño metodológico: modelo, etapas y características**

#### ***3.3.1 Investigación acción***

Es un enfoque metodológico participativo que se encarga de observar e investigar las realidades sociales por medio de una reflexión, a continuación, se evidenciaron características específicas del modelo:

Como primera característica la investigación acción permite que las personas implicadas se involucren de manera activa lo cual posibilita una mejor comprensión de lo que se está investigando y así poder mejorar fallas si se perciben, es por ello que dentro de la investigación acción se maneja un trabajo colectivo lo cual permite que se desarrollen cambios positivos como investigadores. Kurt Lewin (1946) define este enfoque como “un proceso espiral de pasos que comprenden la planificación, la acción y la búsqueda de hechos sobre el resultado de la acción” (p. 206), como bien lo menciona el autor este enfoque no solo se centra en la observación sino también en poder intervenir en el proceso.

Como segunda característica esta investigación pretende la articulación entre lo que se hace con la reflexión que se tiene y poder unificar lo teórico, es decir las ideas con la práctica, lo cual conlleva a poder solucionar inconvenientes que se presentan dentro de la cotidianidad, como

señalan Reason y Bradbury (2001), “la investigación-acción es una orientación hacia la investigación que busca unir acción y reflexión, teoría y práctica, en la búsqueda de soluciones prácticas a problemas urgentes” (p. 2), como bien se menciona anteriormente la investigación acción posibilita la oportunidad de investigar y poder solucionar inconvenientes que se estén presentando, por medio de la teoría y la práctica en una manera conjunta.

La tercera característica nos habla de que la investigación acción se puede evidenciar desde la rama del trabajo comunitario, la salud, la educación, la administración de empresas entre otras, es uno de los enfoques que más se utiliza ya que brinda una base que surge de las experiencias que vive la gente dentro de su diario vivir lo cual posibilita cambios positivos, teniendo en cuenta lo anterior McNiff y Whitehead (2002) afirman que “la investigación-acción promueve una forma de conocimiento personal, situado y práctico, orientado hacia la mejora de la vida individual y colectiva” (p. 15).

En ese mismo sentido, Carr & Kemmis (1988), afirman que, este tipo de investigación social tiene “[...] base empírica que está concebida y llevada a cabo por quienes están implicados en la acción social con el fin de mejorar racionalmente sus propias prácticas, su comprensión de estas y las situaciones en que se desarrollan.” (p. 162). Siguiendo el hilo de esta investigación, lo que se apuesta en un primer momento con esta cita es cambiar o configurar el término “empirismo” y sujetar a la “experiencia”, ya que esta acción sigue dando cabalidad a la investigación acción, por ende da significado a la adquisición de las construcciones individuales, colectivas y la articulación de estas. Y en un segundo momento permite a los sujetos investigados tener cierta autonomía frente a las palabras, los pensamientos y a la construcción de nuevos aspectos como por ejemplo “apreciación artística”, se genera y se les ofrece a las

investigadas apuestas conceptuales que en un primer plano simplemente se pueden vivir sin ellas, pero cuando interactúan, comparten y ejercen se vuelve de la vida cotidiana.

Para concluir esta investigación posibilita que las personas se puedan involucrar de manera directa en los procesos que se llevan a cabo y así poder comprender con mayor claridad lo que sucede y llegar a soluciones sencillas, este enfoque investigativo se destaca por involucrar la teoría y lo práctico lo cual se demuestra como una acción positiva en la cotidianidad, anexo a ello este enfoque se puede aplicar en diferentes campos como lo son la salud, la educación, el trabajo comunitario. Como aspecto relevante la investigación se basa en ir enfocada en la experiencia de cada individuo y finalmente anexo a ello también posibilita que las personas que intervengan tengan la oportunidad de observar, actuar y reflexionar para así llegar a presentar cambios positivos tanto colectivos como individuales.

### ***3.3.2 Investigación acción educativa***

La investigación acción educativa nace desde la necesidad de cuestionar, comprender, indagar y transformar los procesos de enseñanza aprendizaje de los agentes educativos. Es por ello que este tipo de investigación pone al rol educativo es decir, al maestro un sujeto que reflexiona se cuestiona e investiga de sus experiencias, su propia práctica, con la finalidad de hacer una transformación en él y las personas que lo acompañan, cambiar lo que comúnmente se hace. McKernan (1999) señala que “la investigación-acción educativa no es simplemente una técnica de investigación, sino un compromiso con la mejora de la educación a través de la investigación reflexiva y crítica por parte de los propios educadores” (p. 26).

En relación con lo anterior la investigación acción involucra la metodología cualitativa, articulando la práctica dentro de lugares educativos y sus estudiantes, quienes conforman un grupo social, a continuación, se podrán observar características específicas de este enfoque:

Como primera característica este enfoque nos permite a los docentes observar la labor e ir corrigiendo aspectos que veamos no tan eficaces, para lograr cambios relevantes y generar un ambiente de calidad para la praxis docente y nuestros estudiantes, como dice Carr & Kemmis (1988) "La investigación-acción es un enfoque en el que los profesores investigan sus propias prácticas con el propósito de mejorar su calidad, comprendiendo mejor lo que ocurre en su entorno y generando cambios significativos" (p. 17).

La segunda característica orienta la investigación en la transformación de los espacios de la práctica docente, se presenta con una intencionalidad y mirada focalizada en el reconocimiento de nuevas alternativas, y cómo estas van configurando a los agentes que allí se van presentando. Es por ello y como se menciona anteriormente este enfoque es considerado metodológico e importante dentro de la educación ya que permite que el docente sea visto como una persona de cambios y de reflexión, un personaje activo quien a partir de su experiencia cotidiana construye un saber pedagógico.

Otra característica relevante es el carácter participativo y colaborativo que tiene un enfoque en donde permite una reflexión que posibilita la transformación y la mejora de la práctica investigativa. En este sentido Álvarez (2000) nos dice que la investigación-acción "no es sólo una técnica de investigación, sino una forma de entender la práctica docente desde una actitud ética y transformadora" (p. 27). Como bien se nombra la investigación acción educativa

permite ver cómo los maestros realizan su trabajo y lo pueden mejorar, lo que genera un cambio positivo en el quehacer docente y su manera de enseñar.

La siguiente característica nos permite evidenciar que la investigación acción se desarrolla por medio de una secuencia repetitiva que involucra planear, actuar, observar y reflexionar, lo cual permite al docente un mejor desarrollo en su manera de enseñar y cómo lo dice Elliott (1994), "la investigación-acción implica una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, lo cual proporciona una estructura para el aprendizaje profesional continuo" (p. 12).

Es por ello por lo que la investigación acción es vista como una metodología que posibilita una configuración en los sentidos de la práctica docente y la de los espacios educativos, resaltando que el saber que allí se instruye no se impone, al contrario, se posibilita una construcción colectiva dentro de todos los agentes que participan dentro del lugar, fomentando una experiencia directa, identificando que los procesos de enseñanza pueden ser cambiantes y emocionales en el momento que se tienen en cuenta y se vincula la participación y los intereses que tiene cada participante, como también sus dudas e inquietudes lo cual logra articular las experiencias vividas con las reflexiones a las que se llegan. Logrando un enriquecimiento en la identidad que se va construyendo a nivel profesional cuando se trabaja con temas sensibles como la apreciación artística.

En conclusión, la investigación acción es fundamental para este trabajo ya que propicia la interpretación y cambio de la práctica pedagógica, posibilita la construcción de saberes, sentidos y reflexiones que emergen a partir de la experiencia. Este enfoque ser participativo tiene

como punto a favor la reflexión, lo cual logra que se tenga una mirada crítica en relación con lo que se está llevando a cabo.

En este proyecto la investigación acción es de importancia ya que la apreciación artística es vista como un proceso que hace un énfasis mucho más profundo que simplemente lo teórico y lo que permite que las docentes investigadoras realicen un análisis interno del trabajo que están llevando a cabo y logren identificar nuevas prácticas de expresión y relación con el arte escénico.

### ***3.3.3 Modelo Kemmis***

Frente a la investigación acción educativa se presentan diversos modelos para la investigación, los cuales exponen un modo orientador para la investigación, se evidencian cuatro importantes autores que resignifican y comprenden la investigación con similitudes, distancias y características propias, se presentan allí a Lewin (1946), Kemmis (1988), Whitehead (1989) y por último Elliot (1993), para ello es mejor visualizarlo en la Figura 3.

### **Figura 3.**

*Comparativa de modelos de Investigación Acción Participativa.*

Modelo de Lewin	Modelo de Kemmis	Modelo de Elliott	Modelo de Whitehead
<p>Cada ciclo se compone de una serie de pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificación</li> <li>2. Acción</li> <li>3. Evaluación de la acción</li> </ol> <p>El plan general es revisado a la luz de información y se planifica el segundo paso de acción sobre la base del primero.</p> <p>Comienza con una general sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción.</p>	<p>Modelo de Kemmis se representa en una espiral de ciclos, cada ciclo lo componen cuatro momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.</li> <li>• Un acuerdo para poner el plan en práctica.</li> <li>• La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.</li> <li>• La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior,</li> </ul>	<p>El modelo de Elliott toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que comprendía tres momentos: ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de una general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.</li> <li>• Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.</li> <li>• Construcción del plan de acción.</li> </ul>	<p>El espiral de ciclos del Modelo de Whitehead</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir y experimentar el problema</li> <li>• Imaginar la solución del problema.</li> <li>• Poner en práctica la solución imaginada.</li> <li>• Evaluar los resultados de las acciones emprendidas.</li> <li>• Modificar la práctica a la luz de los resultados.</li> </ul>
	etc. a través de ciclos sucesivos.		

*Nota. Tomado de “Cuadro-comparativo.pdf”, por Álvarez Izaguirre, C. R. (2024),*

*SlideShare. <https://es.slideshare.net/slideshow/cuadro-comparativopdf-253860467/253860467>*

Tomando en cuenta este cuadro, se tomaron unas consideraciones en donde se da a entender las características que se brindan según cada autor:

Lewin desarrolla, fundamenta y conceptualiza rasgos relevantes de la investigación acción posibilitando a las investigaciones generar cambios sociales. Lewin (1946) afirma que: “La investigación acción no es una investigación sobre personas, sino con personas. Su propósito es lograr cambios sociales efectivos a través de una serie de espirales de planificación, acción y evaluación” (p. 206). Esto resalta una de las características fundamentales para este autor, donde pone en discusión y relevancia la participación de los agentes, sin ser vistos como sujetos para... sino que son personas que van construyendo junto al investigador, además de que su modo de

actuar se sitúa en un ciclo, es decir que va en secuencia uno del otro. Por otra parte, otra de sus características es que el conocimiento que allí se va dando, sea útil y aplicable para otras investigaciones, donde permitan la participación de terceros.

Kemmis, se enfoca en profundizar el carácter analítico, transformador y disruptivo de la investigación acción, generando un valor a que los cambios sean transformadores, que posibiliten en las personas diversidad en las perspectivas con las que actuamos en las prácticas. Kemmis (1988) asegura: “La investigación acción es una forma de indagación autorreflexiva colectiva llevada a cabo por participantes en situaciones sociales con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas” (p. 5). Las prácticas educativas presencian una transformación por medio de la reflexión, esta es de vital importancia ya que otra de las características de este autor presenta un proceso cíclico por medio del espiral para llegar a profundidad sobre los procesos de reflexión, al igual que la conciencia crítica dada por el contexto y los agentes que acompañan la investigación.

Whitehead más conocido por su enfoque en “la teoría viva” y su gran aporte al cambio de la investigación acción educativa ya que se cuestiona sobre la mejoría de la práctica docente, es decir construye su investigación frente a la pregunta ¿Cómo puedo mejorar mi práctica docente? Posibilitando que sea el docente él investigador de su propia práctica, creencias y relaciones con los agentes. Whitehead (1989): “La investigación acción permite a los profesores explicar sus propias prácticas educativas y generar teorías vivas como contribuciones válidas al conocimiento educativo” (p. 4). Esto dando a entender que el conocimiento se da por medio de las mismas experiencias personales, Así mismo va relacionando y produciendo las teorías vivas frente a las dinámicas con los valores humanos y educativos posibilitando las diferentes concepciones del

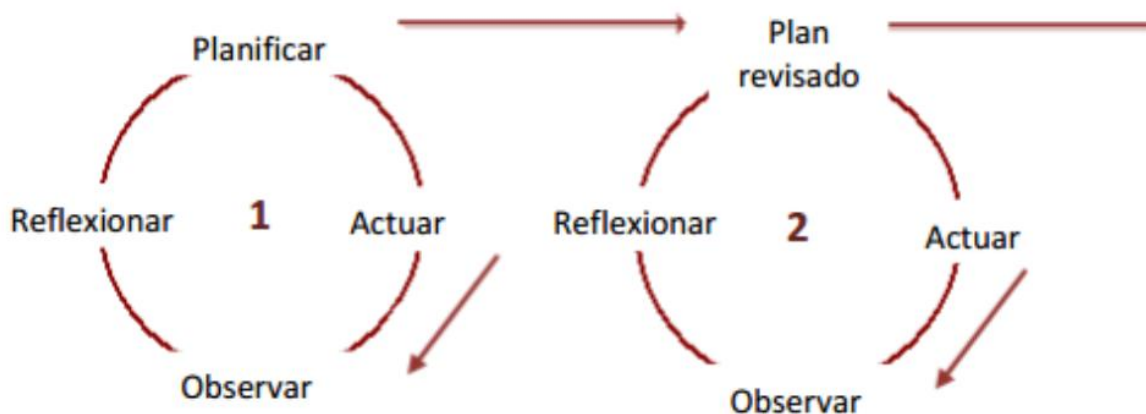
“valor” y por último el investigador realiza la autoevaluación desde la ética profesional para generar una evolución de lo visto.

Elliott enfatiza la articulación frente a la teoría y la práctica desde el carácter de investigación- investigador, lo cual da a relevancia que la investigación es parte importante del desarrollo profesional docente, donde desde la cotidianidad y el día a día se presenta esta integración. Elliott (1993): “La investigación acción no es un método para validar teorías externas, sino una estrategia para mejorar la práctica educativa mediante la reflexión y la acción informada” (p. 45). Favoreciendo que el rol docente permita dentro y fuera del aula una investigación activa, haciendo que este tenga una postura activa y no solo observador, favoreciendo en sí la reflexión ética y pedagógica del docente.

Por todo esto, el modelo que más va en relación con esta investigación es el que destaca Kemmis y McTaggart (1988), en el cual integra y dispone cuatro momentos relevantes en cada una de las investigaciones, las cuales son: planificar, actuar, observar y reflexionar. Cabe aclarar que esto no está propuesto para hacerlo de una manera lineal, sino que es un proceso que se presenta en forma de espiral, donde cada ciclo y cada momento permite la oportunidad de nuevos aportes, nuevas preguntas que posibilitan el cambio, configuración y ajustes para los siguientes ciclos.

#### **Figura 4.**

*Espiral de ciclos para la práctica educativa.*



*Nota.* Tomado de ilustración del Modelo Kemmis (Chivatá et al., 2015).

Teniendo en cuenta esta imagen, se puede observar que este modelo presenta una oportunidad para que la acción de reflexionar y planificar se ven muy comprometidas en el constante cambio gracias a la actuación y la observación de las mismas. En este trabajo se elige este modelo porque es una ruta que guía la investigación de manera que vaya muy en relación con las prácticas docentes, pero de igual manera fortalece el rol de investigador, el que aquel está dispuesto a cambiar y cuestionarse gracias a los agentes.

### 3.3.3.1 Fases de la investigación

Esta investigación tomó como referencia la “espiral reflexiva” de Kemmis (1988) donde propone cuatro momentos los cuales se fueron organizando y articulando con la investigación. Aquí se pretende dar a conocer lo que se entiende y como este va articulando al trabajo.

**Planificación:** La planificación se entiende todo aquello que se hace previo a la acción donde se cuestiona el investigador sobre ¿qué quiero dar a conocer?, ¿Que problemáticas observo y reconozco? ¿Cómo los agentes comprenden y se relacionan mejor?, entre otras. El

investigador pone estas preguntas para iniciar y dar a cabalidad una serie de estrategias y quehaceres para lo que sigue en la segunda fase. Es por ello que Kemmis & McTaggart (1988) afirman que: “Plan es la primera fase en el ciclo de investigación de aula. En este paso se identifican los problemas y se diseñan soluciones que luego serán aplicadas en la acción” ( pp. 11–12).

La planificación contempla dos características relevantes que van en relación con el análisis y la reflexión, donde se orienta lo siguiente: como primera característica se suscita el reconocimiento del problema donde se logra reconocer que la planeación se va orientando en cuestionarnos sobre la pregunta problema que orienta en la investigación, pensarse en los conceptos y elementos de la apreciación artística, las posibles estrategias metodológicas que van más de la mano al trabajo con los agentes que en este caso son los niños y ahí si ponerlo en un plano de planeación, documento que proyecta un objetivo, un inicio, una experiencia, un cierre y unos conceptos claves a trabajar.

Como Segunda característica se hace referencia a la revisión detallada y el análisis de las ideas principales a las que conlleva el tema, como bien la investigación está basada en la apreciación artística, durante la planificación se realiza una organización estructurada y organizada de cómo se va a desarrollar el proyecto tanto la práctica como la teoría. “La planificación no es solo la organización de actividades, sino la formulación de preguntas, revisión de teorías y toma de conciencia del contexto en que se actúa” (Elliott, 1993, p. 51).

Actuar: Esta segunda fase va articulada con la tercera fase, en la cual se ve orientada la acción del investigador, es aquí donde se hace parte de la investigación y se da la posibilidad de observación. El actuar da la posibilidad de poner en práctica una parte de la planificación, las

ideas del investigador se ven reflejadas, además es un espacio donde el investigador y los participantes dan a cabalidad lo que el momento va dando, esto da a entender que así se tenga una planificación se da paso a que el cambio y otras oportunidades estén permitidas.

En esta fase se contemplan tres características relevantes las cuales son:

La primera característica nos habla en relación con la posibilidad que tiene la fase de “acción” al permitir la intervención de lo que se tenía planificado anteriormente, llevando así lo teórico y las ideas propuestas a experiencias vividas, y después de ello poder tener una observación de las intervenciones "La acción consiste en la implementación de las estrategias previamente planificadas, lo cual permite verificar su efectividad y reflexionar sobre los resultados obtenidos" (Kemmis & McTaggart, 1988, p. 10).

Como segunda característica se observa la intervención directa que tienen los participantes y la persona que está investigando, su manera de involucrarse y el trabajo colectivo que allí se puede observar "La investigación-acción implica la participación de los sujetos, quienes no solo son observados sino que también co-construyen el proceso investigativo" (Elliott, 1993, p. 69). Como bien se menciona, en el actuar podemos ver la intervención directa que tienen los sujetos que forman parte de la investigación.

La tercera característica se basa en que durante el “actuar” las acciones e intervenciones que se tenían planeadas desde un inicio pueden llegar a cambiar, surgiendo una flexibilidad de adaptación a los cambios que sean necesarios y que sean competentes con la realidad de lo que está sucediendo. Estos cambios surgen si la perspectiva de los participantes se transforma y genera cambios anexos a lo que estaba planeado, logrando una adaptación espontánea de la

realidad "El proceso de investigación-acción no es lineal, sino cíclico, permitiendo ajustes continuos a partir de lo que se experimenta en la acción" (Carr & Kemmis, 1986, p. 162).

La fase de actuar es un momento muy relevante dentro de toda la investigación ya que se puede ver reflejado un trabajo colectivo y se pone en práctica todo lo que en algún momento se planeó, teniendo siempre presente que la acción puede ser cambiante según las circunstancias del investigador, en este caso el docente y los estudiantes. Es por ello por lo que esta fase permite obtener un aprendizaje bajo la acción del quehacer y una mejora en la investigación.

Por su parte, la fase de "observar", como se mencionó anteriormente, esta fase se presencia al mismo tiempo que el actuar, aquí se da una oportunidad para ir comprendiendo las relaciones individuales y colectivas que se van presenciando, cómo los agentes de la investigación van tomando el actuar o la aplicación de la planificación, ayuda a ir relacionando de igual manera las categorías y los elementos propuestos con la acción. "La acción está guiada por la planificación, y la observación tiene la función de documentar los efectos de la acción críticamente informada; observación y acción a menudo ocurren simultáneamente" (Kemmis & McTaggart, 1988, p.p. 12-13). Es decir, la observación cumple con documentar y evaluar la acción por ello se van presenciando al mismo tiempo.

Las características que se pueden encontrar frente a la observación se dan por medio del registro metódico y organizado de los procesos que se van dando desde la planificación y ejecución de la actuación, ayudando así a comprender el cómo es la mejor manera de actuar, la mejor propuesta de interacción con los investigados, integrando la relación de si está funcionando la manera en que se va relacionando y actuando. Además, como última

característica, esto permite con los datos recogidos cuestionar y reflexionar sobre lo que se hace si es necesario repensarse.

Ahora bien, en la etapa “reflexión”, esta, se presenta como una de las fases más relevantes ya que permite dar orientación a lo que se llama “espiral reflexivo”, es esta la que le permite al investigador evaluar, reevaluar y poner en práctica lo que se ve reflejado en la observación, Esta reflexión no solo está para brindar al investigador lo que funcionó o lo que se cumplió de la planificación sino que va entretejiendo ideas sobre las diferentes formas que se pudo hacer en el actuar y cómo esto permite más posibilidades.

La etapa de la reflexión busca poner al investigador como crítico de su propio quehacer, pone a su práctica como una oportunidad de cambio para propiciar avances y relaciones donde los agentes investigados empiecen a tener una emancipación y autonomía frente a las acciones, palabra y pensamientos que se van dando. “La reflexión recuerda la acción tal como ha sido registrada en la observación [...] La reflexión busca dar sentido a los procesos, problemas, cuestiones y limitaciones” (Kemmis & McTaggart, 1988, p. 13). En consecuencia, la reflexión es aquella que permite reconstruir y evaluar cada fase, para darle de una forma, una profundidad y una mejor comprensión para el momento de la práctica.

Las características más relevantes de esta fase se dan por su gran análisis crítico de la práctica, se reflexiona sobre lo que funciona, lo que no es tan conveniente, las razones de esto o cuál podría ser mejor una ruta teniendo en cuenta estas reflexiones. Además, por ser un espiral permite que el proceso no se cierre, sino que continúe gracias a las conclusiones críticas que se llegan, posibilitando así generar cambios de la práctica, no solo mejorando el actuar, sino

también la comprensión de la planificación y la observación, haciendo que haya nuevas posibilidades de relación con lo propuesto.

En conclusión, estas etapas que aquí se exponen, permitieron a la investigación tener una organización frente a la planificación, la actuación, la reflexión y la crítica frente a la pregunta orientadora. Este “espiral reflexiva” da orientación a como se debe y como se puede llegar a unas conclusiones, permiten la reflexión sobre la práctica pedagógica y como esta puede ser relacionada con la disposición más allá de la investigación.

### ***3.3.4 Instrumentos***

Para ir encontrando la mejor manera de ir presenciando con los objetivos de esta investigación, se utilizarán unos instrumentos de recolección de datos: planeación, test, diarios de campo y obras de teatro para la infancia. Estos instrumentos serán expuestos uno por uno para ir observando cómo se van articulando al trabajo.

#### **3.3.4.1 Planeación**

El primer instrumento es la planeación, documento donde los docentes investigadores ponen en palabras las acciones, el tema y los objetivos que pretenden cumplir. Las planeaciones son estrategias en la pedagogía que ayudan o permiten guiar el quehacer docente, es aquel que pone de una forma atrevida lo que puede llegar a ser en un futuro próximo, como los estudiantes pueden comprender e interactuar lo que se propone. Según Tobón (2010): “La planeación educativa permite prever acciones pedagógicas acordes con las necesidades de los estudiantes, articulando objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones” (p. 54).

Las características que se pueden llegar a observar van dependiendo de un objetivo que se plantea dependiendo del propósito del aprendizaje, lo cual puede ir orientando la evaluación. Esta planeación se compone por una estructura donde contempla un inicio, un desarrollo y un cierre, además la planeación debe permitir una flexibilidad donde se ajuste a las espontaneidades, características y rasgos del grupo en concreto y por último se debe plantear una metodología muy propia del docente y del grupo donde se permita trabajar a gusto.

Como proceso de reflexión frente a este instrumento, cabe destacar que la planeación dentro de este documento se entenderá de la siguiente manera.

**Tabla 1.**

*Siglas de planeaciones Apreciación en la primera infancia 2025.*

Planeación 1	PLA. 1
Planeación 2	PLA. 2
Planeación 3	PLA. 3
Planeación 4	PLA. 4
Planeación 5	PLA. 5
Planeación 6	PLA. 6

Nota. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la información anterior, para esta investigación se propuso un documento el cual se tuviera a la mano, de fácil acceso y ligera lectura, compuesto por:

1. Una primera parte llamada “encuentros y reencuentros” en el que se expone el propósito general que se tiene con las planeaciones, que quiere el investigador frente a los investigados, cual es la manera mas apropiada para llegar presentar una rica y oportunas sesiones.
2. En una segunda parte se presenta un “objetivo general” de la sesión, es decir, en cada sesión no se presenta el mismo objetivo, debido a que lo que se presenta no es lo mismo ni de la misma forma, cabe resaltar que este no siempre esta como obligatorio sino hace parte de la guía, en ocasiones y frente a la acción que se va teniendo cambia y se configura por completo.
3. En una tercera parte se observa “conceptos a trabajar”, lo cual responde a ciertos conceptos que se presentan como relevantes para la comprensión teórica de lo que se va a trabajar, así mismo se expone como se pretende de manera metodológica explicarlo integrando más allá de la conceptualización teórica la adquisición vivencial y experiencial de la misma.
4. En una cuarta parte se expone “Saludo, experiencia y cierre”, esta es la base pedagógica que describe de manera detallada lo que se pretende hacer, como conecta a los estudiantes, propone ejercicios reflexivos, corporales, lingüísticos que permitan la participación de manera individual y colectiva, en donde cada niño se vea reflejado como relevante y su adquisición de aprendizaje sea tomado como referencia. Permite al docente

tener una rigurosidad frente a los tiempos, las dinámicas comprendiendo que todo aprendizaje toma un hilo conductor de inicio, donde se presenta quienes están y acompañan el proceso, el nudo es donde se centra el mayor tiempo, en el cual se exponen los conceptos, las estrategias que permiten orientar la sesión y el cierre permite la reflexión, la posibilidad de resolver enigmas que en cualquier de los dos momentos se presentó.

5. Y en una quinta y última parte están los “recursos” es un apartado donde se exponen y se piensan cuáles son esos objetos, espacios, elementos o todo aquello que permita a los docentes y estudiantes presenciar las planeaciones, que es lo que posibilita la recursividad y las estrategias ponerlas de una manera más real y vivencial.

#### **3.3.4.2 Test**

El segundo instrumento son los test, los cuales funcionaron como una rúbrica de resultados que se convirtieron en posibilidades de diagnósticos y referentes formativos, que orientan las realidades y concepciones de cada uno, ayuda a la reflexión y análisis pedagógico. Como lo menciona Popham (2008): “Las pruebas deben diseñarse como instrumentos válidos y confiables que recojan información útil sobre el aprendizaje de los estudiantes y orienten los procesos de mejora educativa” ( p. 19).

Las características de este instrumento se basan en la determinación de recolectar algunos datos, los cuales permitan al investigador generar un análisis comparativo frente a algún tema, este instrumento genera una confiabilidad frente a los datos recogidos y a los resultados resaltando la validez que se ofrece, es decir, se cuestiona y genera análisis de qué tan efectivo y congruente es frente a los contenidos que se quieren validar.

Este instrumento se propuso para realizarlo de manera individual dos veces, una primera después de ver una obra escénica y una segunda vez después de todos los talleres y una segunda observación de la misma obra de teatro, esto con el fin de recoger en un primer momento que entienden por algunos conceptos, categorías y relaciones escénicas favoreciendo en un inicio las experiencias previas. En el segundo momento se recoge la información con el fin de ver si las experiencias presentadas por las investigadoras tuvieron relevancia y trascendieron en la identificación de las propiedades de una obra frente a los lugares objetuales de la misma. Algo que se rescata de este proceso es la forma en cómo el estudiante observa y presencia el test, ya que si lo ve como examen o forma que influye en su acción escolar (calificación), genera otras dinámicas.

En este test se pudieron evidenciar unas preguntas que van en relación a los tres diferentes elementos propuestos los cuales son: expresivo, narrativo y estético, en cada una de las preguntas se pueden interpretar o dar a conocer expresiones de una obra de teatro. Estas preguntas nacen de manera introspectiva de las investigadoras, al buscar interpretar y reconocer aspectos puntuales de la apreciación artística, Por ejemplo:

En un primer momento se encuentra “¿Cómo se movían los personajes en la obra? ¿Qué velocidad tenían los personajes en la obra (rápido- lento)?” ¿En qué nivel estaban los personajes, nivel alto, medio o bajo?, estas preguntas corresponden a un análisis sobre la observación, entendimiento y reconocimiento de los diferentes personajes, se pregunta si hay la necesidad de distinción corporal o por el contrario todos se mueven igual. Se cuestiona sobre si el cuerpo narra desde un lugar frente al movimiento y si se puede comprender a un “otro” o a “uno mismo”, posibilitando comprender lo que Maria Acaso sobre “el auto análisis”

En otro momento está la pregunta, ¿Los personajes usaron todo el escenario o solo una parte? ¿Cómo esto ayudó a contar la historia?, estas preguntas se relacionan con el análisis que un niño y docente puede hacer frente al movimiento espacial, haciendo alusión a que el cuerpo comunica, siguiendo con esta idea, la sorpresa, el movimiento en diferentes lugares o incluso en diferentes momentos posibilita la interpretación y el reconocimiento de algunos lugares del teatro.

Por otro lado las preguntas ¿Cómo comenzó la historia? ¿Qué hizo que el inicio fuera interesante? ¿Quién era el protagonista y qué lo hacía especial? ¿Cómo lo reconociste? ¿Qué problema o conflicto apareció en la historia? ¿Cómo lo resolvieron los personajes? Dan a entender sobre la comprensión lingüística, narrativa y de contexto permitiendo así llegar a hilar sucesos que están en la obra con experiencias emocionales, personales o artísticas.

Y por último, ¿Cómo estaba maquillado el personaje principal y qué vestuario usó? ¿Cómo eso ayudó a diferenciarlo de los demás? ¿Qué sonidos o música escuchaste en la obra? ¿Cuándo escuchaste el sonido de la fiesta que pensaste que era?. Aquí se permite comprender los reconocimientos sonoros, visuales que posibilitan a que el espectador se transporte y se involucre de una manera más directa con la obra escénica.

Como proceso de reflexión frente a este instrumento, cabe destacar que los test dentro de este documento se definen de la siguiente manera, entendiéndose que se realizaron en dos lugares diferentes; el primero es el Colegio Lorenzo de Alcantuz (A) y el segundo lugar Expresión Artística Mafalda (M).

## **Tabla 2.**

*Test 2025 para Colegios Lorenzo de Alcantuz y Expresión Artística Mafalda.*

<b>Mafalda, test 2025.</b>	
Test 1 Mafalda	Test M1
Test 2 Mafalda	Test M2
<b>Colegio Lorenzo de Alcantuz, test 2025.</b>	
Test 1 Colegio Lorenzo de Alcantuz	Test A1
Test 2 Colegio Lorenzo de Alcantuz	Test A2

*Nota.* Elaboración propia.

### 3.3.4.3 Diarios de campo

El tercer instrumento son los diarios de campo, este es un soporte que favorece al docente a poner en palabras escritas toda la reflexión y acontecimientos que se presentan en la sesión.

Este es un instrumento que ayuda a orientar la teoría, práctica y análisis frente a la práctica pedagógica, sin tener el prejuicio de que salió bien, qué salió mal y que no se cumplió, sino por el contrario da la posibilidad a que los acontecimientos presentados ayuden a mejorar la relación y práctica investigativa. Es por ello por lo que Zabalza (2004) opina que: “El diario de campo se constituye en una estrategia reflexiva que permite al docente documentar, analizar y transformar su práctica pedagógica a partir de la observación situada” (p. 125).

Los diarios de campo consideran como relevante interiorizar el registro descriptivo, detallado que permita la reflexión por medio de las observaciones que presencia el investigador, detalla unos sucesos muy propios del actuar, donde describe un contexto y un momento específico, posibilitando la descripción de procesos; ayuda a que la voz de los participantes sea visibilizada citando de manera textual expresiones, diálogos o apuntes. Además, permite entrelazar la información de los datos con otro instrumento para dar aún más credibilidad a la investigación.

Para esta investigación se propuso un diario de campo el cual está compuesto por cuatro momentos relevantes que son: vivencias, evidencias, reflexión de lo sucedido frente a su vivencia y reflexión de lo sucedido en relación con su oportunidad de investigación.

**Figura 5.**

*Formato de diario de campo en la práctica pedagógica.*

DIARIO DE CAMPO 1			
<b>OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b>	¿Cómo promover elementos de apreciación del arte con niños y niñas de la infancia a través de experiencias relacionadas con las artes escénicas?		
<b>SITUACIONES EMERGENTES</b>			
<b>VIVENCIAS</b>			
<b>EVIDENCIA</b>			
<b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN TANTO SU VIVENCIA (Contraste lo planeado VS lo sucedido en clase)</b>	<b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN RELACIÓN CON SU OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>Tiempo Usado</b>	

*Nota.* Formato tomado de Varela (2025).

Estos cuatro momentos relevantes van enfocados a la reflexión y análisis de lo que se observó y vivió antes, durante y después de cada sesión, cabe destacar que se realizó un diario de campo por cada intervención es decir, se realizaron seis diarios de campo del Colegio Lorenzo de Alcantuz y seis diarios de campo de Mafalda. Teniendo esto presente se expondrá lo que las investigadoras entienden y discuten en cada uno de los momentos.

**Vivencias:** Es allí donde se dispone información detallada sobre la experiencia como docente en el proceso de exploración teatral y corporal con el grupo, como es la mirada introspectiva y eso como empieza a configurar la práctica, al igual que cuáles son los retos que se tienen antes y cómo estos fueron resueltos.

**Evidencias:** Son todas aquellas fotografías y palabras que se van presenciando en la práctica, como los niños por medio de las fotografías van mostrando su relación individual y colectiva

frente a los contenidos propuestos, si estos son de interés y qué relación va presenciando por medio de la imagen y la voz.

Reflexión de lo sucedido frente a su vivencia: Es allí donde se describe de manera detallada lo que pasó en la experiencia, es empezar a realizar un ejercicio de contraste con lo que fue planeado y lo que verdaderamente sucedido en clase, sin temor a excluir situaciones presentadas, es decir, aquí no se busca cumplir a cabalidad la planeación a un 100% sino da la oportunidad a la expresividad e improvisación con lo que los niños van demostrando.

Reflexión de lo sucedido en relación con su oportunidad de investigación: Es aquí donde el docente investigador pone la relación de la experiencia y exploración de los conceptos propuestos, planeación por planeación es decir, en el momento de la planeación en el apartado de conceptos se ponen en reflexión y crítica si los niños llegan a apropiarse de los conceptos, si estos son entendidos de manera conceptual y vivencial, llegando hasta el punto de en sus conversaciones lo pueden explicar o tomar como referente.

Como proceso de reflexión frente a este instrumento, cabe destacar que los diarios de campo dentro de este documento se entenderán de la siguiente manera, entendiéndose que se realizaron en dos lugares diferentes, el primero es el Colegio Lorenzo de Alcantuz (A) y el segundo lugar Expresión Artística Mafalda (M).

### **Tabla 3.**

*Siglas para diarios de campo 2025 en colegios.*

<i>Colegio Lorenzo de Alcantuz, diario de campo 2025</i>	
Diario de campo 1	DC A 1
Diario de campo 2	DC A 2
Diario de campo 3	DC A 3
Diario de campo 4	DC A 4
Diario de campo 5	DC A 5
Diario de campo 6	DC A 6
<i>Mafalda, diario de campo 2025</i>	
Diario de campo 1	DC M 1
Diario de campo 2	DC M 2
Diario de campo 3	DC M 3
Diario de campo 4	DC M 4

Diario de campo 5	DC M 5
Diario de campo 6	DC M 6

*Nota.* Elaboración propia.

### 3.3.4.4 Obras de teatro para la infancia

Una obra de teatro es vista como una creación artística que articula espacio, actuación, cuerpo, texto y representación simbólica para dar conocer diferentes experiencias humanas. Desde la perspectiva de Augusto Boal, el teatro es ante todo un lenguaje y una forma de conocimiento, pues “el teatro es la capacidad humana de observarse a sí mismo” (Boal, 1979, p. 15), lo que posibilita que las personas modifiquen su comprensión del mundo por medio de la reflexión y la acción. Es por ello que una obra de teatro no solo cuenta una historia, ya que también posibilita un encuentro y relación entre espectadores y actores, donde prevalecen ideas, emociones, y relaciones en un lugar colectivo y vivo.

En cuanto a la infancia, las obras de teatro obtienen un valor importante al ser un medio expresivo que hace parte de las formas propias de creación, sensibilidad de los niños y el juego. Peter Slade, pionero del teatro infantil, sostiene que “el drama es el medio natural de autoexpresión del niño” (Slade, 1954, p. 5), haciendo relevancia en que las experiencias teatrales posibilitan a los niños reconocer y explorar su identidad y analizar el ambiente que los rodea. Aunque Augusto Boal no se centró exclusivamente en la infancia, su afirmación de que “todos pueden hacer teatro, incluso los actores” (Boal, 1979, p. 16). Conlleva a identificar la potencia creativa de los niños como personas capaces de representar, crear y transformar sus realidades. .

Para el espacio de Mafalda, se presentó una obra de teatro llamada “Madi” la cual es escrita y actuada por unas artistas de Nidos exploratorio “La Barco” llamadas Linda Janneth Navarro Castellanos y Vilma Ximena Sánchez Llerena. Esta obra habla sobre un topo llamado Madi el cual está en búsqueda de su hogar pero... en su recorrido, se encuentra con olores que abrazan, texturas que cuentan historias y sensaciones que despiertan memorias nuevas. Poco a poco, comprende que el hogar no tiene paredes ni puertas, sino que se construye en cada experiencia, en cada encuentro, en cada descubrimiento.

Por otro lado en la institución Lorenzo Alcantuz se presentó la adaptación teatral de la obra literaria “Donde viven los Monstruos” escrita por Maurice Sendak. En el lugar narrativo se encontró Juan David Manrique Figueroa y como actor principal Jeferson Mendez; esta obra habla sobre la historia de un niño llamado Max que viaja imaginariamente al lugar donde viven los monstruos. Se presenta un mundo fantástico que refleja emociones, miedos y deseos. Finalmente, Max comprende que puede regresar a su hogar, encontrando seguridad y calma después de su aventura.

En síntesis, estos instrumentos hacen parte fundamental del proceso investigativo, ya que es un ejercicio que permite al investigador poner su práctica de forma más amplia, permite que su quehacer se visibilice y analice no sólo por él, sino por aquellos que tomen la oportunidad de lectura y análisis de las planeaciones, los test y los diarios de campo. Estos instrumentos, aunque

sea sencillos, tienen un potencial en la observación y descripción de los procesos que ayudan a ir fortaleciendo las prácticas y las relaciones de los agentes que conforman las instituciones educativas.

### ***3.3.5 Técnicas de recolección de datos***

Para cumplir con los objetivos de esta investigación, se utilizaron dos métodos de recolección de datos: observación participativa y la aplicación de talleres participativos. Para ello se presentará una explicación de cómo fueron concebidas estas dos técnicas.

La observación participativa es una técnica muy importante en enfoques cualitativos porque permite al investigador recolectar interacciones y respuestas directas de los niños a su experiencia de rendimiento artístico. Angrosino afirma que con esta técnica el investigador es capaz de entender el fenómeno desde adentro (2012). El investigador no es un observador pasivo; más bien, participa en el proceso educativo, lo que ayuda a entender las complejidades del aprendizaje y de la apreciación artística. Esta técnica facilitará la documentación de las respuestas de los niños hacia las interpretaciones de las performances dramáticas y ayudará a examinar el papel de los diversos componentes de la actuación en la apreciación artística de los niños.

La observación participativa contempla características relevantes para las investigaciones que se realicen, las cuales son:

- Posibilita que el investigador se involucra de manera directa y activa con los investigados, dando un lugar no solo de observación sino también de participación, lo cual facilita una comprensión más clara y específica del comportamiento, gustos, actitudes, relaciones

dentro del grupo, entre otras. “El observador participante se convierte en parte del grupo que estudia, para poder comprender sus acciones y significados desde adentro” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 29). El participante da lugar en la socialización sin ninguna jerarquización, más bien es comprendido de una manera natural en el quehacer docente y sus prácticas.

- Cuando se realiza una integración directa se posibilita un análisis más profundo, lo cual conlleva a ser más perceptivo con lo que pasa a su alrededor y detallarse sucesos emocionales, lo cual no sería posible si solamente se realizara una observación que no requiera intervención directa. “La participación facilita el acceso a los significados que los actores sociales otorgan a sus propias prácticas” (Guber, 2001, p. 67). El poder involucrarse de manera directa posibilita una comprensión más detallada como investigadores dentro de su proceso.

- Fomenta y construye una relación más cercana y empática con los agentes de la investigación, al presenciar una observación directa y comprender las dinámicas que allí se propician se ve de forma más cercana y con otra perspectiva a los agentes, hace que estos espacios sean oportunos para el conocimiento de los que acompañan la investigación. Como lo menciona Angrosino & Pérez (2000): “La observación participativa permite construir relaciones de confianza que abren el acceso a información clave” (p. 48). La observación no solo es de modo a evaluación, sino que ayuda a que se comprendan dinámicas más expresivas que dentro del ejercicio práctico no se realizan, esta observación consciente y detallada amplía el panorama para la construcción de conocimiento y relación entre pares.

Y por otro lado está la implementación de talleres, el cual se destaca por la integración participativa, práctica y teórica de temas en concreto, permite al estudiante y docente tener una relación de interés frente al hacer, allí prevalece la participación activa y el trabajo con otros, el

taller pone en discusión sobre lo que el otro me puede ayudar y favorecer, es decir, como las relaciones sociales permiten crear, argumentar y generar conocimientos nuevos por medio de los vínculos, que conllevan a interactuar con la resolución de problemas de manera más global, integrando las experiencias propias y experiencias externas, para así ir las integrando con el mismo taller.

Los participantes se pueden integrar de manera activa con unos materiales que están pensados para la interacción con la apreciación artística en la infancia. Además de la estrategia de intervención educativa, se proponen estos talleres como una herramienta metodológica que se utiliza para registrar el aprendizaje de los niños. Tal como señala Schön (2017), los talleres creativos son condiciones en donde los niños pueden jugar, interactuar con el arte, transformarse y construir significados. A través de estos talleres, se identifican cambios en la forma en que los niños valoran el arte escénico, permitiendo la evaluación cualitativa de las experiencias educativas propuestas.

Para Célestin Freinet se contemplan tres aportes fundamentales de los talleres frente a lo que se trabaja en las investigaciones, las cuales son.

Los talleres se destacan por el trabajo corporal, plástico y vivencial dentro del aula, sin tener una exigencia académica exclusiva de lo tradicional, al contrario, es una posibilidad que enriquece el trabajo con los niños ya que conlleva a aprender de formas diversas, esto quiere decir, que si no se hacen una masividad de producciones no deja de ser relevante, “El trabajo manual no es una pérdida de tiempo, sino el medio más directo para que el niño se exprese, construya conocimientos y desarrolle habilidades reales.” *La educación moderna*, 1963.

La segunda característica, destaca la importancia de tener presente un espacio que no reprima a los niños y las niñas, sino que por el contrario les brinde libertad al momento de explorar, sin imposición o conductismo por parte del adulto, en este caso el docente. Esto permite que se evidencie un trabajo autónomo por parte de los estudiantes, cabe mencionar que el acompañamiento es importante pero no olvidando que los niños son autónomos de sus acciones y su forma de pensar. “Él taller debe ser un espacio abierto a la iniciativa del niño, no un lugar donde el adulto impone sus modelos.” *Técnicas Freinet*, 1964.

Y como tercera característica, el taller nos brinda y nos deja en claro que para obtener un conocimiento es fundamental que exista una intervención o experiencia, ya que en los niños implementar solo la teoría no es beneficioso, se tiene presente que el aprendizaje más significativo parte de las experiencias más relevantes del ser humano, dejando atrás la educación tradicional e impositora y demostrando que existen estrategias diferentes que posibilitan un conocimiento concreto, crítico y reflexivo. "No hay aprendizaje auténtico sin la experiencia vivida. El taller es esa experiencia." *La pedagogía de Freinet hoy*, 1995.

En conclusión, la observación participativa y la creación y relación con los talleres son estrategias metodológicas que pueden llegar a relacionarse con su cotidianidad estudiantil, lo que resalta esta investigación es que son técnicas horizontales favoreciendo las relaciones de los sujetos y los recursos, como esto permite estar y habitar en un taller de esta investigación sin llegar a ser rigurosa y con límites muy estricto.

### ***3.3.6 Caracterización de grupos (localidad, colegio, niños y niñas )***

Los lugares de intervención son dos diferentes espacios, los cuales fueron elegidos para observar cómo son las formas de interactuar frente al lenguaje del arte escénico, concepciones y relaciones que se pueden llevar a cabo. Igualmente se realizará las intervenciones en lugares conocidos por las investigadoras ya que actualmente trabajan allí y tiene cercanía a los niños, sin más los lugares son:

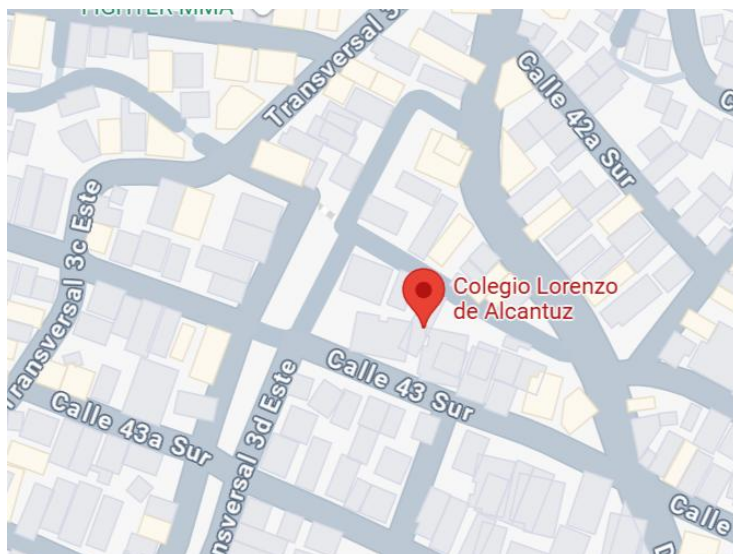
El colegio Lorenzo De Alcantuz está representado por el Rector, padres de familia, maestros, exalumnos, personal administrativo, de apoyo y estudiantes, guiados por su Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), cuyo título es *Autoestima y Respeto Senderos para la Construcción de Nuestro Mundo*.

El colegio Lorenzo de Alcantuz es una Institución Educativa de carácter privado, dedicada a la formación holística de sus estudiantes desde Jardín hasta undécimo grado.

Ubicado en Cl 43 Sur # 5-32 E en la localidad 4 de san Cristóbal barrio la victoria, este lugar tiene relevancia ya que es un barrio característico por su comercio, anexo a ello brinda un servicio comunitario en el CDC de la victoria, donde se encuentra una biblioteca, piscinas para natación, jardines de integración social, un teatro y un polideportivo habilitado para muestras culturales, cabe resaltar que la institución hace uso de este recinto para eventos del colegio. En el barrio también se encuentra el proceso de construcción del TrasMicable. Su población se caracteriza por ser personas de estrato 2, quienes residen en los alrededores de la institución.

#### **Figura 6.**

*Ubicación espacial del colegio Lorenzo de Alcantuz*



*Nota.* Captura de pantalla desde el aplicativo Google Maps el día 4/09/2025

Como se mencionó anteriormente cuenta con un programa desde grado jardín hasta grado 11, en edades desde los 4 años hasta los 17 años, a quienes se les orientan las materias básicas como los son las matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, ética y religión. Se cuenta con 34 profesores a nivel general de primaria y bachillerato, el rector, coordinador académico, de convivencia y la orientadora.

La población específica con quien se va a intervenir, son niños con edad de los 7 a los 8 años que se encuentran en grado segundo, en la etapa donde establecen relaciones sociales, comprenden mejor sus emociones y disfrutan del juego simbólico y el juego de roles, los niños se ven atraídos por actividades que conlleven a retos, en esta etapa demuestran gran interés por trabajar de manera grupal junto con sus compañeros, por representar sus gustos o aficiones por medio de dibujos.

En cuanto a su aspecto emocional los niños en estas edades demuestran gran sensibilidad tanto a los comentarios negativos o positivos que hagan de ellos, ya sean sus docentes, familiares

o compañeros de curso, también empiezan a ser más autónomos con relación a organizar sus materiales escolares, y tomar decisiones respecto a sus acciones “A los 7 y 8 años, los niños comprenden normas, regulaciones, relaciones y responsabilidades, desarrollan habilidades morales y exploran nuevas ideas, mostrando una fuerte conciencia social y emocional” (OpenStax, 2024, p. 8.2). Como bien se menciona anteriormente en esta edad los niños inician con su autonomía, sin embargo, necesitan la compañía de un adulto para su proceso formativo, es de gran importancia tener presente estos cambios significativos en esta edad para así lograr un ambiente escolar óptimo.

En este espacio se trabaja la educación tradicional, basándose en el conductismo donde se espera que los estudiantes logren los objetivos propuestos por la institución.

En el segundo contexto, está el jardín infantil Centro de Expresión Artística Mafalda, ubicado en la Cl. 57 #38-10 en la localidad 13 de la ciudad de Bogotá. La localidad 13 de Teusaquillo, se identifica por ser un lugar con posibilidades culturales, ya que se ubica en un lugar central donde se encuentran instituciones universitarias relevantes como la Universidad Nacional de Colombia, centros culturales como el Campín y organizaciones sociales como la Biblioteca Luis Ángel Arango lo que hace que sea una localidad de bastante movimiento.

En la localidad se presenta y se reconoce una activa participación ciudadana, donde está la idea de las iniciativas sociales y culturales para la mejora de condiciones de vida. En los últimos años se ha observado que la localidad ha sido relevante en la integración de apuestas educativas, políticas, culturales y artísticas, como por ejemplo la implementación de reconocimiento de murales por medio del proyecto de Barrios vivos, estas experiencias han fortalecido a la comunidad para el crecimiento para espacios públicos y educativos alternativos



La institución se encuentra ubicada en una casa adaptada para la primera infancia, mas conocida como “La casa Amarilla”, esta dispone de espacios amplios y cuidadosamente diseñados para la exploración, el movimiento, el juego y la cercanía a integrar la autonomía en los niños y las niñas. El equipo pedagógico está conformado por maestras y profesionales con formación en la primera infancia, las artes y la constante construcción en la “exploración asistida”, la cual es la posibilidad de conocer y aprender del mundo por medio de preguntas abiertas, cerradas que integran todo aquello que conozco y quisiera conocer, Expresiones Artística Mafalda en su proyecto pedagógico (2010): “La exploración asistida es tal vez nuestra impronta. Es el componente que construimos y que consideramos identifica nuestro proyecto. Significó crear un camino de construcción del conocimiento, un concepto y una práctica pedagógica, a la que subyace una concepción de infancia.”.

El jardín cuenta con un programa de tres niveles educativos, caminadores que van de 1 a 2 años, prejardín que son niños de 2 a 3 años y medio y jardín que son niños de 4 a 5 años quienes en su mayoría viven a los alrededores de la ubicación del jardín.

El grupo “Legapufantes Saltarañas” está compuesto por niños y niñas con edades entre los 4 a 5 años, quienes se caracterizan por ser niños que les gusta cuestionarse por elementos que van viendo en su entorno, son niños expresivos, activos y observadores, disfrutan de la lectura de cuentos, se interesan por las palabras escritas y que escuchan, además de que integran día a día el juego, la exploración con sus pares y adultos. La relación con sus pares se relaciona por medio de la palabra, interactúan entre ellos e intentan resolver sus conflictos con soluciones que se les van presenciando.

El nombre del grupo nace a inicios del año 2025 después de la creación de acuerdos para la convivencia oportuna entre ellos, los cuales nace de la pregunta orientadora ¿Cómo quiero compartir este espacio? ¿Qué es fundamental para mí? ¿Qué necesita el otro de mí?, luego de haber creado los acuerdos, se realiza la caracterización de todos frente a un nombre, lo cual se ven los intereses y afectos más representativos de un colectivo: los leopardos, los pumas, los elefantes, las arañas y la acción de saltar. La creación de este nombre no solo representa los gustos y particularidades, sino permite y posibilita la capacidad de comunicación, integración para crear en comunidad. Los Legapufantes Saltarañas son un grupo sensibles frente a los lenguajes artísticos, el juego simbólico, el contacto con la naturaleza y las narrativas imaginarias que permiten la exploración, la investigación frente al marco pedagógico.

En conclusión, estos lugares presentan un importante aporte en un primer panorama, el contexto de ubicación (cultura) favorece y contrapone la adquisición de conocimiento y en un segundo momento la comparación frente a las edades, como los niños de cierta edad conciben los elementos y como los empiezan a relacionar. El tener este tipo de población permite un análisis más amplio frente a la investigación y cómo los docentes que deseen trabajar la apreciación puedan implementarla, si se deben hacer modificaciones o cómo esto se puede llevar a edades más maduras.

#### **Capítulo 4: Interpretación y categorías de análisis**

En este capítulo podemos presenciar los resultados que se lograron recoger durante el trabajo de campo por medio de la observación participativa y experimentación de los talleres, donde se realizó una comparación detallada del Test 1 y Test2 que se llevaron a cabo antes y

después de las presentaciones de las obras de teatro, en la cual se integran los elementos de la apreciación artística infantil y sus conceptos. Por medio de la experiencia, el juego simbólico, el registro de lo observado, se construyeron categorías que permiten relacionar e interpretar sobre cómo se vivió la experiencia teatral, cómo es el impacto en el público infantil y como es previsto el espacio, el juego, la palabra y la voz. Las categorías propuestas orientan una mirada con memoria analítica y observación crítica. Este análisis indaga frente al estudio, descripción y sentir de los niños y las niñas para que así las docentes investigadoras interpreten el sentir y el vivir de los niños, lo cual atribuyen en la forma de percibir, la forma de apreciar en la primera infancia obras escénicas.

#### **4.1 Lo vivido**

En Alcantuz los niños llegaban al aula emocionados por el acontecimiento que tendrían aquel 7 de abril, siendo las 8 de la mañana el momento llegó, a la puerta del salón se asomaban dos personas totalmente desconocidas para ellos, quienes les causaban bastante intriga, entre todos los niños junto con la profe arreglaron el salón y lo predispusieron para la presentación, los niños se ubicaron en la parte de atrás, para dar inicio con la acción.

La historia era titulada “donde viven los monstruos”, los niños se encontraban en la parte trasera del salón, cuando de repente salió un hombre que pretendía presentarles diferentes monstruos que saldrían de aquella maleta mágica que colgaba en su espalda, los niños al empezar a vivenciar estos sucesos se sintieron un poco tímidos, pues no acostumbran a tener este tipo de intervenciones en su cotidianidad, pero esto fue pasando con la interacción que tenían con aquellos monstruos que se encontraban en la maleta mágica, cuando de repente por la puerta de aquel salón llegó Max un niño que era bastante inquieto, quien empezó a narrar una historia

interesante por la cual atravesó, aquel niño desde su cuarto entro a un mundo habitado por monstruos Max sintió un poco de miedo al estar en un bosque con personajes desconocidos, pero el ánimo de los niños lo hicieron perder ese miedo que sintió y enfrentó a los monstruos, tanto fue el miedo que perdió que hasta amigo de los monstruos se volvió y con una gran fiesta celebró. Max hizo acrobacias con las cuales impresionó a los niños claro está un poco apretado por el espacio, y la historia terminó con una gran foto de recuerdo, los niños posan felices junto a Max y aquel narrador de los monstruos mágicos en la maleta

A los pocos días después los niños se prepararon para el TestA1, basándose en lo que pudieron ver en la obra de teatro, se sentían con miedo ya que lo primero que pensaron fue ¿es una evaluación profe? ¿y si me va mal pierdo?, la profe les explico que no se preocuparán y que respondiera lo que creían correcto y así fue, lo niños respondieron las 11 preguntas propuestas con una particularidad, al dar las respuestas las decían en voz alta y poco a poco de forma masiva todos los niños responden las preguntas con respuestas similares.

Las obras escénicas para Mafalda significan, la salida a vivir un nuevo mundo, eso fue lo que vivieron los Legapufantes Saltarañas el día 23 de abril cuando escucharon un motor a toda su magnitud. Un viaje que fue trayecto de sonidos, tiendas, colores, carros y vías, un trayecto hacia la gran biblioteca Virgilio Barco, “¿Sera un barco? se preguntan, solo hay que esperar a ver.

Al llegar al gran lugar nos recoge Madi y su amigo,nos empiezan a hacer un recorrido por la biblioteca hasta que llegamos al hogar de Madi, una madriguera que ya no es tan madriguera, ¿Por qué?, ahora es un lugar lleno de calles, edificios y la gran tierra se ha ido ¿a dónde?, hay que descubrirlo, Madi y su amigo buscan rastros, colores y olores relacionados a la tierra, se preguntan y juegan mientras están en un gran camino. Después de ir viendo la tierra en bolsas

pequeñas, tierra en contenedores, tierra en canastos, se hace una gran montaña con lo fue encontrado, donde Madi se revuelca y es feliz.

Pero... ¿qué fue lo que vimos? Para eso se trajo desde los cajones más profundos de la sabiduría el TestM1 donde los niños podrían ver, cuestionarse y discutir frente a lo que vieron. Los Legapufantes Saltarañas se ubicaron en un gran círculo, se sentaron y escucharon las preguntas que se hacían una por una, en la cual, cinco tomaron la vocería, mientras que los otros diez opinaban con un “estoy de acuerdo” o solo repetían lo mismo. Cuando muchas veces no sabían de que se hablaba, como por ejemplo conceptos nuevos, solo se miraban entre sí y ponían sus manos en su rostro soltando una sonrisa.

Es aquí donde empieza el arduo y emblemático camino viajero, solo queda mirar hacia adelante, preparar la energía, las ganas, la maleta y el espíritu aventurero. Este viaje consta de ir recorriendo lugares desconocidos, con misterio y en busca de seis elementos necesarios para encontrar el más anhelado tesoro ¿cuál?, pues... no es el más grande, ni el más brillante, es aquel que se encuentra con una gran capacidad interpretativa, observación, escucha y furia, esta es llamada “Apreciación Artística infantil”. Sin más preámbulos[...]

Estos viajeros se adentraron a un lugar del silencio, un lugar tropical donde hallaban imágenes que decían todo, ¿Que era? Era un personaje que expresaba con su cuerpo, mostraba agrado, miedo y burla con solo movimientos ¿Por qué no habla? Se preguntaba el viajero; pero para que hablaba si ya tenía lo más importante “La brújula de los cuerpos”. Ahí el viajero lo entendió todo, su primer objeto era ese, pero cómo lo conseguía. Simple, solo había que ir adentrando a la PLA1, ir transformando esa postura rígida e intentar adentrarse al juego del movimiento, el cual se trata de ir mirando, observando y recreando. Por ahí se encuentra el

mundo de las posibilidades, se acerca un mono ¿Cómo está su cuerpo?, esta con las manos en la cabeza, se agacha y sube de repente estirando todo su cuerpo, pero ahí está la serpiente, la cual se arrastra con su cuerpo, saca la lengua y te mira fijamente y por último está el leopardo el cual camina imponente, muestra su tamaño sin preocupación. ¿Qué significa esto? El viajero comprendió que se trataba de una gran expresión corporal que incorpora desde la punta del pie hasta la punta del cabello, dada por medio de la gestualidad y los niveles, ayudando a comprender que... El cuerpo es el que guía, orienta y enfoca la comunicación por eso es llamada “la brújula de los cuerpos”.

Y la gran aventura continuaba, los viajeros ya tenían en su poder el primer objeto “la brújula de los cuerpos” y el camino los guiaba para encontrar el segundo objeto “la rosa de los vientos danzante” que sería encontrada gracias a las PLA 2, los viajeros caminaban y caminaban y se adentraban hacia un lugar muy particular hasta que encontraron un sendero grande y vacío y decidieron detenerse allí, todo era muy silencioso y parecía mágico los viajeros se sorprendieron cuando en el horizonte de aquel sendero había alguien sentado sosteniendo en sus manos algo muy extraño que brillaba, se acercaron muy sigilosamente y era una bella hada que sostenía aquel objeto que deseaban encontrar “la rosa de los vientos danzante”, ellos muy amablemente le dicen que como podían hacer para obtener tan preciado objeto, a lo que el hada responde deberán ayudarme con la misión de hacer sonreír al ogro malhumorado; y así fue los aventureros estaban en la disposición de cumplir la misión. Cada aventurero siguió las indicaciones para lograr su objetivo, y cada uno se ubicó en el lugar correspondiente el proscenio, la escena, las alas y las bambalinas. El viajero del proscenio se acercaba con entusiasmo a los animales del bosque que miraban lo que ellos hacían y al ogro claramente, el de la escena estaba ubicado en un lugar muy importante, el centro de todo el sendero desde allí practicaba una danza

sorpréndete, en las alas estaban dos de los viajeros que se preparaban para realizar su presentación, tomaban aire para que todo saliera bien y se preparaban allí en lo oculto del lugar, nadie los veía aún y finalmente las bambalinas despedían la presentación tan maravillosa. El ogro muy emocionado y agradecido por el trabajo tan espectacular de los viajeros le dijo al hada que entregara aquella rosa de los vientos danzantes que guiaría a los viajeros según sus pasos, marcando sus rutas en el aire y así poder continuar esta gran aventura.

En lo más profundo de la PLA3 se ve un bosque donde el movimiento del viento permite que a lo lejos se escucha un tic-tac-tic-tac, el viajero con curiosidad, intenta buscar en qué lugar se encuentra este objeto, pasa por un gran árbol con lianas, luego una roca gigante de formas hasta que ve a lo lejos un destello con forma de regalo, pero que es... Los viajeros tomaron en las manos y era nada más y nada menos que “El reloj del inicio”, pero ¿Qué era? ¿Por qué no era como un reloj cualquiera? Pues la intriga le pudo más, así que le tocó las manecillas, cuando de repente...

El reloj demostró en su interior un mundo donde aparece un panadero con un canasto lleno de pan, una pequeña mariposa volando, un soldado disparando, pero ellos solo aparecen en una escena de cinco segundos mostrando una presentación un poco desconocida, ese inicio se dio por la primera mirada, un primer aleteo un primer suspiro. Pero eso no era todo, el reloj alumbro, una espera, una sorpresa, mostrando en su interior un gran contexto, donde el primer acto demuestra en la diversidad de movimientos, gestos, palabras donde estoy abriéndose posibilidades, algo así como una gran chispa donde la suma de pequeñas escenas fugaces se vuelven intensas, cargadas de símbolo e intención. Por eso los viajeros comprendieron que... el inicio no es “empezar” sino es el arranque a las nuevas posibilidades, mundos y relatos.

La hora de la merienda estaba por llegar y los viajeros se preparaban para la recolección de frutos, alimentos y la gran anécdota que la PLA 4 les dejaría. El grupo decidió dividirse y repartirse tareas equitativas para la recolección de los alimentos, no sin antes dejar en claro que una nueva misión tendrían y el siguiente objeto que debían encontrar era el “espejo de las verdades”. Todos emprendieron su misión, pero no se imaginan lo que pasó ... Uno de los grupos decidió ponerse a jugar y olvidó la misión que debía realizar. Al momento de juntar lo que cada grupo había recogido uno de ellos expresó que había encontrado el espejo de las verdades todos felices los alegraron e iniciaron a juntar la comida recolectada. Cuando llegó el turno del grupo que se puso a jugar una mentira decidieron inventar, dijeron que por circunstancias del clima se les fue difícil recolectar alimentos; todo el grupo dudoso de lo que decían una pelea iniciaría, se escuchaban gritos y alegatos pues el nudo en esta historia estaba presente. Uno de los viajeros dijo que usando el espejo de las verdades este conflicto podrían solucionar y el espejo con una melodiosa voz les explico lo que significaba un nudo o conflicto y la importancia de buscar una solución a lo que estaba pasando, les menciono la importancia de decir la verdad y aceptar los errores y así a un final poder llegar. Los viajeros luego de escuchar al espejo una disculpa a su grupo pidieron. El espejo para terminar de explicar muchas situaciones les quiso contar como, “pan quemado” “no tener dinero” “un panadero enfermo” y entre todo el grupo una solución buscaba a las frases mencionadas dejando en claro y con ayuda del espejo de las verdades que en toda escena o vida real un nudo o conflicto una solución y desenlace tendrá.

Este camino ha sido largo, por eso los viajeros se recostaron en la sombra de un gran árbol, descansan y se acuesta a dormir un momento. Cuando se despierta ve a la PLA5 con un montón de luces de colores llamando la atención, el viajero se levanta y va caminando hacia allí. Con su mano corre suavemente las hojas que le limitan la mirada y ve algo maravilloso, es un

gran río de colores, rojo como las fresas, azul como una gran nube, amarillo como los girasoles, morado como una gran uva, naranja como una mandarina, el viajero toma un poco de esta refrescante agua, pero siguiendo más allá ve que este río tiene en su interior piedras o ameros ¿Qué es eso?, pues cuando metió la manos vio que era “El hilo de los mil colores” este hilo poseía un sin fin de colores, tenía en si un gran poder.

Los viajeros comprendieron que todo lo que pensaba lo podía hacer con este hilo, si quería una capa, unas alas, una corona, un traje, unos zapatos, allí estarían. Por eso se puso manos a la obra y se convirtió en lo que el quisiera con solo este hilo, así que se convirtió en gran guardián, luego una gran bailarina. Lo era todo, pero esto ya no solo era un traje, vio que poco a poco se convertía, noto como su piel, sus manos, su cara cambiaba. Ahora era un gran tigre, un gran guardián, un mago, su voz cambio, la mirada, su cuerpo, cada traje revela si su forma, si su color, si su comodidad, si su recursividad atrae o se esconde o deja a los mil comentarios. Los viajeros toman el hilo, lo guarda dejando así cada hebra como parte de una puerta a otra vida posible

Los viajeros querían regresar a su colegio y a su jardín y para ello debían recolectar el último objeto que era la “la flauta de los vientos” y con ayuda de la PLA 6 lo lograrían. Caminando y caminando se encontraron con un bote que les ayudaría a atravesar un lago que interrumpía su camino, se montaron en el bote y empezaron a remar, cuando de repente un remolino se empezó a formar, sintieron un poco de miedo, pero vieron que algo salía de allí. Pues no me lo van a creer la flauta de los vientos flotaba por encima de aquel remolino y uno de los viajeros se estiro hasta alcanzarla; ahora debían perseguir cada sonido que escucharán, reconocerlo e imitarlo. Solo así lograrían llegar a su destino. La flauta era su guía y cada sonido

les guiaría, pero antes de ello una explicación daría, les conto a los niños que iban a escuchar tres clases de sonidos importantes los cuales eran el sonido ambiental, la música incidental y los efectos especiales y les explico lo que cada uno significaba y les pidió que cuando volvieran al colegio y a su jardín para continuar con sus aventuras al ver una obra de teatro esta información la iban a recordar; en la canasta de aquel bote encontraron instrumentos como botellas, tapas, hojas secas vasos de plástico con los cuales los sonidos debían imitar, la flauta de los vientos uno a uno les dirigió cada sonido que debían imitar entre ellos estuvieron fuertes rayos y gotas de lluvia. Muy obedientes su misión cumplieron y al final del lago lograron llegar.

Con los 6 elementos encontrados, la brújula de los cuerpos, la rosa de los vientos, el reloj del primer acto, el espejo de las verdades, el hilo de los mil colores y la flauta de los vientos, el tesoro ahora han conquistado “la apreciación artística infantil”. Atravesaron por maravillosas experiencias, historias, conflictos, atuendos, sonidos y colores que ayudaron a que unos de los elementos de aquel tesoro fueran claros; ¡pero ojo! estos aventureros no se detendrán aquí una nueva aventura los espera en el colegio y jardín; no te lo pierdas es momento de ver que sigue pasando con esta aventura sin fin.

En Alcantuz los niños se encontraban un 26 de mayo día como cualquiera ensayando para una presentación de izada de bandera, cuando la docente les informa que nuevamente vendrán a visitarlos Max y el cuentero de la maleta mágica. Ellos se llenaron de emoción y se dispusieron en el patio para recibirlos, llegaron Max y su amigo, pero esta vez Max se encontraba en las alturas, siiii así como lo escucharon, esto sorprendió tanto a los niños que los emocionó bastante, “Max saltaba como un gato” decían los niños, “miren el salto que dio”, Max volvió a presentar una vez más su gran aventura en el bosque de los monstruos, nuevamente los volvió a enfrentar y

perderles el miedo, volviendo a resaltar la gran fiesta pero esta vez los niños participaron, así que bajo del escenario junto con su amigo y bailaron en un círculo gigante por todo el patio, se vieron acrobacias, saltos y bailes tanto de los niños como de Max y su amigo y para finalizar la jornada cerraron el evento con una foto para el recuerdo.

En el momento de realizar el TestA2 esta vez el grupo fue dividido en 2, los niños se sintieron mas seguros de si mismos al responder las preguntas, cada uno lo hizo de forma individual sin la necesidad de escuchar las posturas de los demás, asociaron conceptos con sus experiencias relacionadas en las intervenciones. Dejando ver lo aprendido y la comprensión que tuvieron al observar la obra de teatro y la apreciación que tuvieron sobre ella.

El día 14 de mayo se escucha decir en Mafalda, ¿Otra salida? Qué tal si el arte es conocer de una mejor manera lo que hemos vivido, qué tal si el arte es... sentir con las manos, los pies, la boca, el cuerpo. Los Legapufantes Saltarañas se preguntan ¿qué paso con Madi?, solo había que volver, por eso seguimos el mismo camino, recorrimos los mismos pasillos llenos de libros y colores, pero... ¡No esta! Nos encontramos al amigo de Madi, nos contó que él se puso a la tarea y la misión de ir buscando por el campo alimento, porque ya que había recuperado su tierra ahora necesitaba alimento, tenía mucha hambre.

Oh, pero que se ve en el suelo, son manchas de que, de colores, pero también huele a algo ¿Qué será?, vamos a ver, siguiendo el camino de las manchas de colores, encontramos a Madi, la cual nos contó de sus travesías por el campo intentando encontrar sabores nuevos, se vieron colores amarillos como mango, maracuya, cúrcuma, el color rojo con fresas, pimienta, manzana, con el color verde el limón, la lechuga y algunas hojas, solo había que crear una nueva receta que le gustará a Madi, para que el día que estuviera solo supiera que hacer.

Ahora sí, los Legapufantes Saltarañas estaban preparados para comentar lo que hemos visto, que tal nos fue, como fue toda la experiencia. Los mismos niños que tomaron la vocería respondieron complementando lo visto con lo experimentado, habían comentarios frente a una situación puntual que había pasado. Por ello en el TestM2 se observó y complemento dinamicas más descriptivas, más emocionantes y profundas con lo que hemos visto en el TestM1. Este proceso artístico se termina resaltando en que el cuerpo hace parte del arte, vivir las experiencias hacen que cada niño responda a asociar su visión.

#### **4.2 Resultados**

Es en este momento donde emprendemos a la observación de los resultados de una investigación que refleja el compromiso docente, donde el camino desconocido nos enseña nuevas posibilidades iluminando en cada paso una luz más brillante y con nuevos colores. Donde cada vez todo era más claro y lleno de nuevos aprendizajes colectivos junto a niños y niñas que siempre estuvieron predispuestos a recibir significativamente el conocimiento de nuevas rutas y posibilidades, como el entrar a un mundo no antes escuchado llamado apreciación artística. La manera para observar estos imaginarios se presenta inicialmente con los TestA1, TestM1, donde los niños eran ajenos a conceptos, ideas, movimientos estando temerosos a la sorpresa y la incertidumbre. Para luego junto con los TestA2 y TestM2 visualizar y fortalecer los conceptos y resultados de un camino trazado junto con otros; la imaginación y la sensación de seguridad de un tema ya no tan desconocido, un camino que sigue en construcción y en relevancia para niños, niñas y docentes.

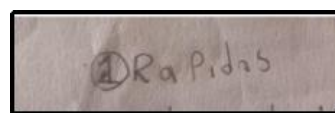
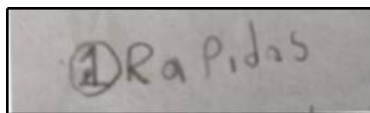
#### 4.2.1 Colegio Lorenzo de Alcantuz

El cuestionarse sobre la movilidad y la velocidad de los personajes dan las percepciones que los niños tienen sobre ello, el sentir que un otro puede expresar por medio del cuerpo es un concepto que no se habían preguntado, lo cual nos llevó a cuestionarse: “¿Cómo se movían los personajes en la obra? Esto quiere decir que el actor que aparece tiene una forma de ser en el escenario, ahora nos preguntamos ¿Qué velocidad tenían los personajes en la obra (rápido-lento)?”. Eso tiene que ver con si algunas situaciones requieren de pausas, movimientos rápidos y las expresiones que el espectador rescata.

Los saltos, las carreras y los desplazamientos han demostrado un ritmo corporal y uso de los grandes niveles, esta relación se da a la gran observación y energía que han demostrado los personajes. Es por ello que diez de cada veinte estudiantes (TestA1. 2, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 16 y 20) han demostrado una atención a los movimientos fuerte, con gran velocidad y energía.

#### Figura 8.

*Resultados TestA1. 6 y TestA1. 8 - Saltos, carreras y desplazamientos.*



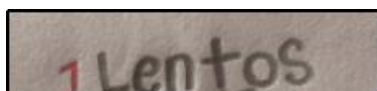
Nota. Resultados representativos del test A1.

Se centraba la atención en los momentos escénicos donde el tiempo era más pausado y con movimientos un poco más suaves lo que llegaban a asociar con niveles bajos o intermedios

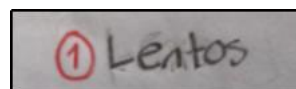
del cuerpo en el espacio. Esto conlleva a que siete de cada veinte estudiantes (TestA1. 3,7, 9, 15, 14,16 y 19) describieron que los personajes se movían lentamente.

**Figura 9.**

*Resultados TestA1. 3 y TestA1. 15 - tiempo pausado y movimientos suaves.*



TestA1. 3



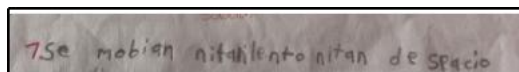
TesA1. 15

Nota. Resultados representativos del test A1.

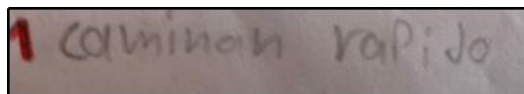
En equilibrio, la observación y la descripción con palabras nuevas hicieron parte de la obra, los niños y las niñas demostraron que las experiencias tomaron relevancia permitiendo hacer un análisis como lo dice (TestA1.1) “ni tan rápido ni tan despacio”, (TestA1.4) “caminaban rápido” y (TestA1.18) “despacio”. Dando a entender que tres de cada veinte estudiantes comprenden una sensibilidad de la intensidad, una observación detallada del cuerpo y una variabilidad del mismo.

**Figura 10.**

*Resultados TestA1. 1, TestA1. 4 y TestA1. 18 - Variabilidad de intensidad del movimiento.*

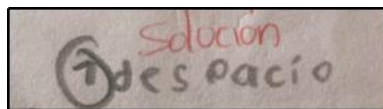


TestA1.1



1 Caminaron rapido

TestA1.4

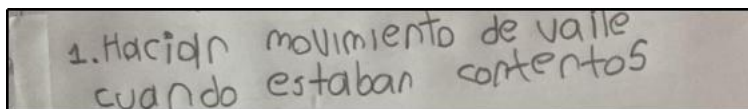


Solucion  
(7) des pocio

TestA1. 18

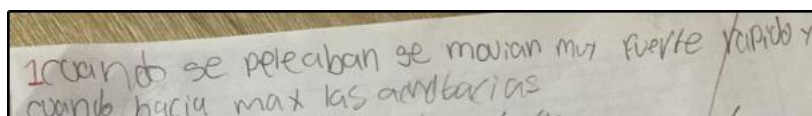
En el TestA2 el aprendizaje se iba construyendo poco a poco, algunos nuevos conceptos se volvieron parte del día a día, transformándolo en un juego en el que los niños eran quienes dirigían el conocimiento como un director a su orquesta.

Los niños relacionaban la energía y la expansión del cuerpo en el espacio escénico con respuestas como (saltos, correr, moverse por todo el escenario), lo que vinculaba el uso de niveles altos con la expresión corporal. Es por ello que seis de cada veinte estudiantes (TestA2. 1, 3, 6, 7, 11,15) describieron movimientos rápidos asociados a emociones como la felicidad, la celebración, el juego o la acción física intensa (acrobacias, correr)



1. Hacia movimiento de valle cuando estaban contentos

TestA2. 6



1 cuando se peleaban se movian muy fuerte rapido y cuando hacia max las acrobacias

TestA2. 7

La gran emoción que el teatro transmite se ve asociada a momentos donde los personajes mostraban miedo, tristeza o incluso soledad, emociones que fueron vinculados a movimientos pequeños, es por ello que cinco de cada veinte estudiantes (TestA2. 4, 8, 10, 14, 16), tomaron como referencia "caminar en puntitas" o "se movían lentito" vinculando que los movimientos del personaje eran "torpes".

1 Iba lento cuando tenía miedo

TestA2. 8

1. Se movía rápido cuando estaba jugando y lento cuando estaba triste

TestA2. 10

Los niños asociaron las texturas, formas y metáforas corporales con la apreciación de la velocidad, es por ello que seis de veinte estudiantes (TestA2. 2, 5, 9, 13, 17, 18) describieron los movimientos con calidades corporales específicas o acciones concretas como (flotar, bailar, moverse como animales, hacer saltitos, esconderse)

1 daban saltitos cuando estaban emocionadas

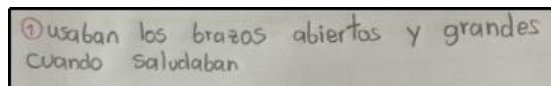
TestA2. 9

1 se arrastraban en el suelo como si fueran animales

TestA2. 17

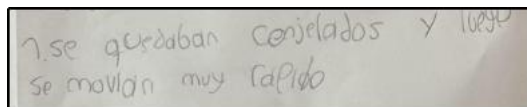
La presencia corporal, la aproximación de los niveles escénicos y las diferencias en contraste con el lenguaje corporal los niños y las niñas detallaron de forma más detallada, permitiendo la pausa, el movimiento y la relación de estos, los movimientos grandes donde el

rostro esta vinculado fue representado para asustar o saludar; por ello que tres de cada veinte estudiantes (TestA2. 12, 19, 20) describen los movimientos con relación al movimiento, como mueven los brazos, como ponen su cuerpo y a que velocidad se disponían.



Usaban los brazos abiertos y grandes cuando saludaban

TestA2. 12



Se quedaban congelados y luego se movían muy rápido

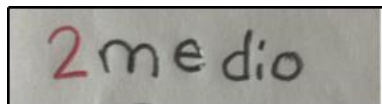
TestA2.20

Fue momento de observar lo que había de frente; no era nada más y nada menos que el propio conocimiento que alguna vez tuve. Lo miré, lo analicé y, con gratitud, le dije adiós, porque así me estaba convirtiendo en una persona que quería cada vez más. Puse en una balanza lo que algún día fui TestA1 con lo que entonces era TestA2.

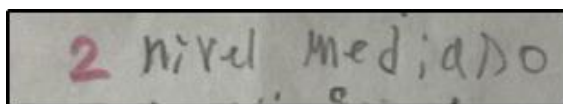
Se evidencia un avance significativo en la apreciación y comprensión del movimiento como lenguaje expresivo en el contexto teatral. Mientras que en el Test1 predominaron respuestas centradas en la velocidad de forma literal (rápido o lento), sin mayor profundización en la intención o emoción detrás del movimiento, en el Test2 los estudiantes demostraron una comprensión más compleja, al relacionar el ritmo corporal con estados emocionales, situaciones específicas de la obra y cualidades del movimiento (como flotar, saltar, arrastrarse o congelarse).

En la danza de la disposición, el cuerpo de los personajes fue una gelatina que en su vaivén se desplazaba de un lado a otro, de arriba abajo, haciendo significativa cada paso que daba, pero... ¿En qué nivel estaban los personajes nivel alto, medio o bajo?, a que se refiere esto, pues según las voces de los niños y las niñas respondían “el personaje tenía mucha fuerza” haciendo entender que el concepto de nivel se refiere a la fuerza o debilidad en que se desplaza cada personaje, recorre el escenario o se dirige al público

Las palabras y los conceptos fueron claves en esta pregunta, se empieza a asociar la altura media con relación a un nivel mediano, es por ello que diez de cada veinte estudiantes (TestA1.1, 2, 3, 5, 6, 7, 9,10, 11 y 12) relacionan su nivel con la fuerza asociando que tienen una fuerza por igual.

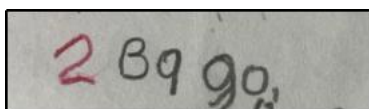


TestA1. 3



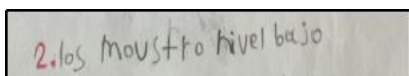
TestA1. 6

La debilidad demostrada en la obra se vio reflejada en la disposición corporal, las actitudes del personaje los niños la toman como sin energía diciendo en su respuestas “bajo”. Por eso cuatro de cada veinte estudiantes (TestA1.13, 14 17, 18), justifican el movimiento como débil o bajo.



TestA1. 13

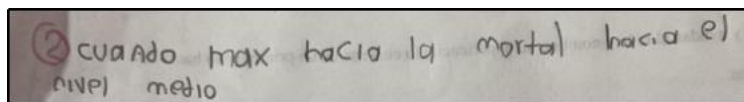
los niños utilizaron términos similares como nivel medio - nivel mediano o nivel bajo, es por ello que seis de veinte estudiantes (TestA1.4 y 8, 15, 16, 19, 20) hicieron énfasis y relacionaron los niveles con la fuerza que podían tener los personajes dentro de la puesta en escena.



## Test A1.4

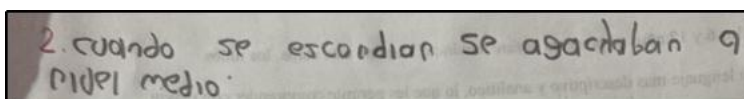
La fuerza se había convertido en altura, en el TestA2 el juego se había vuelto imagen; fue momento de disponer el cuerpo a los diferentes niveles, como el de una serpiente, un elefante y un colibrí.

Los encuentros son sensaciones sorprendentes y el nivel medio no se queda atrás, se empezó esta sorpresa a relacionar con un nivel intermedio entre la gran altura del nivel alto y el mas pequeño del nivel bajo, contemplando una diferenciación en los tres niveles. Es por ello que cinco de cada veinte estudiantes (TestA2.1, 11, 13, 17, 19), empiezan a reconocer mucho mas el nivel medio en donde se movilizaban los personajes.



2 cuando max hacia la mortal hacia el nivel medio

## TestA2.11



2 cuando se escondian se agachaban a nivel medio

## TestA2.13

Los niños y las niñas reflejaron una atención al uso del cuerpo en niveles más cercanos al suelo, asociándolos comúnmente con emociones como la tristeza o el miedo; llegando a que cinco de cada veinte estudiantes (TestA2.2, 5, 8, 12, 14) señalaran que los personajes, especialmente Max, usaba el nivel bajo, ya fuera al agacharse, esconderse o sentarse.

2. cuando estaban tristes se iban al suelo y quedaban en nivel bajo

TestA2.5

2. Al final todos se sentaron y quedaron en nivel bajo

TestA2.8

Los movimientos grandes, eufóricos y con gran energía fueron relacionados a una expansión y proyección del mismo cuerpo, por ello cuatro de cada veinte estudiantes (TestA2.3, 7, 9, 10) reconocieron que el movimiento y las expresiones del personaje fueron de nivel alto al estar en situaciones como alegría donde expande los brazos, susto cuando gritaban o salta cuando estaba de fiesta.

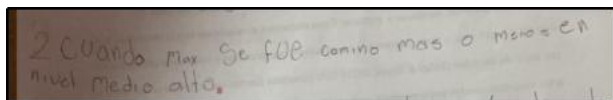
2. Cuando max gritaba se ponía en nivel alto

TestA2. 3

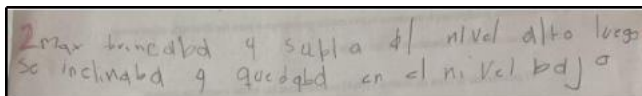
2. En la fiesta todos usaban el nivel alto

TestA2. 10

Los movimientos fueron descritos por los niños de manera combinada llegando a concluir que los actores pasaban de nivel bajo al alto al saltar entre medio y bajo, al esconderse o caminar inclinado. Este tipo de respuesta sugiere una interpretación más fluida del espacio escénico y la conciencia de que el cuerpo puede transitar por varios niveles en una misma acción, es por ello que cuatro de veinte estudiantes (TestA2.4, 6, 15,20) nombraban los tres niveles, lo que indicaba una comprensión integral del uso del espacio corporal en la obra, reconociendo la diversidad de movimientos como parte del lenguaje expresivo del teatro.



TestA2. 15



TestA2. 20

Ahora todo tenía sentido: los aviones, la fuerza, el juego se convirtió en la posición de tres grandes amigos: la serpiente, el elefante y el colibrí... quienes mostraron su valía frente al TestA1 y construyeron el TestA2 con mucha más energía

Al comienzo (Test A1), muchos estudiantes relacionaron los niveles con la idea de poder: lo alto como fuerza, lo bajo como debilidad. Esta lectura simbólica, aunque válida, limitaba la comprensión del cuerpo en escena, dejando de lado la intención, la emoción y la acción dramática. Con el tiempo (Test A2), sus respuestas se hicieron más ricas y expresivas: los niveles empezaron a dialogar con sentimientos como el miedo o la alegría, con acciones concretas ,escondese, celebrar, saltar y con movimientos que transitan de un nivel a otro. Incluso hubo quienes reconocieron la presencia simultánea de los tres, revelando así una visión más analítica y profunda del lenguaje escénico.

Continuando con este viaje nos movilizamos por el sendero de la libertad, donde cada movimiento cuenta y su ubicación lo hace especial, ¿Los personajes usaron todo el escenario o solo una parte? Por qué preguntarse esto, pues el movimiento expresa, el espacio ayuda a que cada personaje interactúe de manera diversa dando así la sensación de si el movimiento permite

comunicar en la historia, ¿Cómo esto ayudó a contar la historia? Lo que favorece en la disposición de los espectadores, en la del personaje y la intriga de la historia.

Los niños observaron que el personaje se movía de un lado al otro, al frente y atrás. Por ello diez de cada veinte estudiantes (TestA1.1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 14, 18, 19) justifican en su respuesta que se usó todo el escenario pero sin tener una explicación de qué fue lo que se observó. Y cinco de esos estudiantes responden añadiendo “fue claro”, aun así no hay mayor explicación.

TestA1. 9

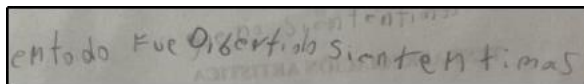
TestA1. 19

TestA1. 3

TestA1. 5

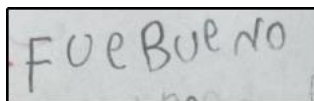
El uso del espacio para los niños se convirtió en el medio de contar la historia, entendiendo que la obra fue “divertida”, añadiendo que “era un monstruo”, o que simplemente “fue bueno”. Es por ello que cinco de cada veinte estudiantes (TestsA 1.4, 8, 10, 15, 17) empiezan a comprender que el despliegue escénico favorece a la dimensión expresiva ayudando a comprender la obra.

## TestA1.15



## TestA1.17

Los niños cuando observaron que al usar todo el escenario destacan que “fue bueno”, sin hacer referencia explícita a una situación en concreto, haciendo una generalidad en toda la obra escénica. Por ello cinco de cada veinte estudiantes (TestA1.11, 12, 13, 16, 20), justificaron su respuesta para volverla cerrada.



## TestA1. 16

La libertad del movimiento había permitido que muchas dudas se aclararan, y el recorrido en el TestA2 había conllevado a que los espectadores miraran con otros ojos el transcurrir de los acontecimientos y de los personajes.

Los estudiantes destacaron que el espacio fue usado para representar un “bosque”, “la casa”, “la isla”, o que “todo el espacio era parte del cuento” o “parecía un mundo”, a lo que concluyeron cinco de veinte de estudiantes (TestA2.1, 3, 8, 13, 15) que lograron comprender que el uso total de el escenario favoreció la construcción del contexto escénico, permitiendo que el espectador entendiera donde ocurrió la historia. Como proceso no-verbal se evidencio que los niños además de representar al espacio como un lugar, dispusieron elementos que

complementarán ese lugar que querían transmitir, ubicándolos en espacios estratégicos del escenario como por ejemplo el uso de la mesa, las sillas, sus cuadernos etc.

usaron todo el escenario para que pareciera un bosque

TestA2. 3

-Usaban el fondo para mostrar el mar

TestA2. 13

Los niños y las niñas observaron esta vez un poco más al personaje, a que lugares se desplazaba y que era lo que hacía en ellos, mencionaron que Max se movía según la emoción, movía cosas como en un juego o usaba todo el escenario “para que se sintiera real”. Por ello cinco de cada veinte estudiantes (TestA2.2, 6, 10, 14, 20), entendiendo que el cambio del espacio se va relacionando con los cambios de emoción y momentos de la historia.

Corrieron por todos lados y eso era divertido

TestA2.2

Jugaban por todos lados

TestA2. 14

Los estudiantes mencionaban la comprensión del uso parcial del escenario lo cual tenía como función lo expresivo y lo simbólico, a lo cual cinco de veinte estudiantes (TestA2.4, 5, 7,

12, 16) mencionaron espacios específicos como el “centro” para la fiesta, “las alas” para esconderse, el “fondo” para mostrar el mar o “los rincones” como refugio.

Usaban el centro cuando era una fiesta

TestA2. 12

Iban de un lado a otro como en un viaje

TestA2. 16

El dinamismo, el movimiento y las diferentes formas en que una historia se puede observar de manera mas atractiva y comprensible, entendiendo que el personaje Max jugaba, se sentaba para que lo vieran intentando llamar la atención de los espectadores, los monstruos corrían, o que Max “usó mucho la escena”. Es por ello que cinco de cada veinte estudiantes (TestA2.9, 11, 17, 18, 19) destacaron que el espacio se convirtió en una forma dinamizar la acción haciendo que la historia sea mas atractiva.

se sentaban adelante para que los vieramos

TestA2.11

El movimiento y la observación de este, permiten empezar a conocer la mirada de los niños, como ellos empiezan a descubrir si es necesario o no el movimiento en el espacio, como cuando una nube avanza mostrando el tiempo y clima del día. Es por ello que los niños avanzan paulatinamente en el proceso de mirar , detallar y describir lo que hay frente a sus ojos, en el TestA1 se ven unas experiencias relevantes pero en el TestA2 se determina su mirada en lo que han demostrado interés y consecuencia en la historia.

Al inicio, cuando todo era un poco confuso (Test A1') los estudiantes coincidieron en que los personajes recorrieron todo el escenario, y vieron en ello una forma de hacer la historia clara y divertida. Sin embargo, su comprensión se mantuvo en la superficie: el espacio fue entendido más como un fondo funcional que como un recurso dramático. Con el tiempo el el (Test A2), sus miradas se hicieron más atentas y profundas: ya no solo reconocieron que el escenario se usaba por completo, sino que descubrieron cómo y por qué. Observaron a Max correr mientras jugaba, esconderse en la tristeza, cambiar de lugar según la emoción, usar el fondo como mar o las alas como refugio. Así, el espacio dejó de ser un simple soporte para convertirse en extensión del conflicto, en reflejo de tensiones y emociones, y en un motor que impulsa el desarrollo y el desenlace de la obra.

Todas las aventuras buscaban impresionar a los espectadores desde el primer momento que la función inicio ¿Cómo comenzó la historia? Los primeros cinco segundos son determinantes, las primeras miradas, reacciones y sorpresas hacían que la mente se sorprendiera ¿Qué hizo que el inicio fuera interesante? Los espectadores dieron su punto de vista frente a las expectativas que se fueron transformando al momento que los personajes mostraban quiénes eran y qué hacían.

Los niños enfatizaban en especificar cómo era el inicio de la historia lo que conlleva a que siete de veinte estudiantes (TestA1.1, 4, 5, 6, 10, 14, 18), mencionaran que Max estaba en su casa, que persiguió a su perro con un tenedor, que se encerró en su cuarto, o que convirtió su cuarto en un bosque.

me parece interesante cuando con Birriosucatto en un bosque

TestA1.1

Max estaba en su casa interesante

TestA1.14

Los aportes puntuales que realizaban los niños se guiaban hacia sensaciones generales o personales, es por ello que seis de veinte estudiantes (TestA1.2, 3, 7, 8, 15, 16) usaban frases como “fue interesante”, “era muy cansón” o “interesante con un monstruo”, sin desarrollar una conexión directa con los hechos.

era muy cansón

TestA1.2

max era fiero

TestA1. 15

La descripción se quedó corta, la respuesta cerrada y sin amplitud fue lo que relaciono que estas respuestas fueran de un inicio interpretativo. Por ello seis de cada veinte estudiantes (TestA1.11, 12, 13, 17, 19, 20) justifican de manera más corta describiendo ideas como “Max”, “monstruo”, “el mortal” o “movió el monstruo con el hilo mágico ”

max

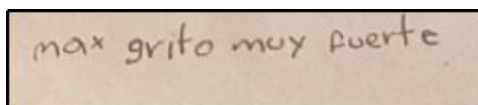
TestA1. 11

MOUSBRUO

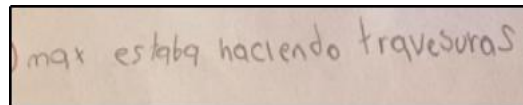
TestA1. 17

La riqueza de poseer aprendizajes significativos en las experiencias vividas conllevaron a que la postura de un acontecimiento fuera relevante desde el momento 0, logrando que en el Test A 2 se pudiera tener una mirada crítica por parte de los espectadores

los niños describieron de manera clara y ordenada las acciones con las cuales la historia daba inicio y con ello siete de veinte estudiantes (TestA2.1, 2, 3, 7, 9, 14, 19) denominaron que los momentos puntuales de inicio fueron: travesuras de Max, su pelea con la madre, el castigo y su aislamiento en el cuarto, seguido del inicio de la aventura. Como lenguaje no-verbal se evidencio que los niños fueron comprendiendo a partir del teatro pequeña situaciones que encaminan una acción más grande como inicio, dándolo a entender como “si yo empujo un agua se riega y la tengo que secar y dejar limpio ”.

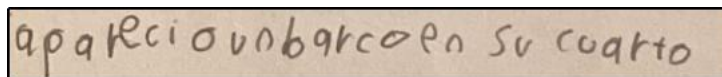


TestA2. 3

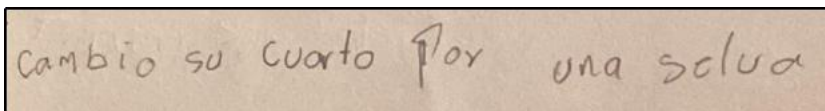


TestA2. 14

La transformación mágica del espacio escénico conllevo a que seis de veinte estudiantes (TestA2.4, 5, 11, 12, 17, 18) mostraran una lectura simbólica más avanzada, aludiendo a la transformación mágica del espacio escénico, como la aparición de un bosque, un barco o una selva, o mencionando que “todo se transformó” o que “se sintió como magia”.



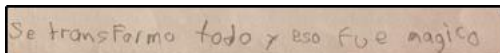
TestA2. 4



cambio su cuarto por una solua

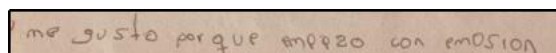
TestA2.18

los niños brindaron opiniones y valoraciones personales que estaban ancladas en acciones concretas y con ello seis de veinte estudiantes (TestA2.6, 8, 10, 13, 15, 16, 20) puntualizaron momentos específicos de la obra, los cuales hicieron relación con las siguientes intervenciones: "empezó con juegos", "me dio curiosidad", "usaron sonidos" o "era una historia rara desde el inicio".



Se transformo todo y eso fue magico

TestA2. 6



me gusta porque embezo con emosion

TestA2.20

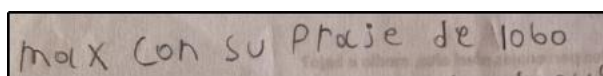
El inicio de sus relatos eran apenas los bocetos, dando a comprender que eran sus expectativas más propias de la obra. Con el tiempo las palabras, las acciones y su observación se fueron transformando para convertirla en todo un guión. Las miradas, las guías y las sorpresas del TestA1 ya no solo eran observación porque en el TestA2 los detalles fueron relevantes, el contar y comprender fue interesante tanto para volverse escritor.

La comparación entre ambos momentos revela un claro crecimiento en la manera en que los estudiantes interpretan el inicio de la historia. Al comienzo, sus respuestas eran fragmentadas, con poca profundidad simbólica, limitadas a describir acciones aisladas o juicios dispersos. Más adelante en el Test A2 , surge una mirada más articulada y sensible: los niños reconocen el conflicto inicial, descubren el carácter mágico y transformador del relato, y sostienen con mayor claridad sus valoraciones personales. Este avance refleja cómo la experiencia teatral,

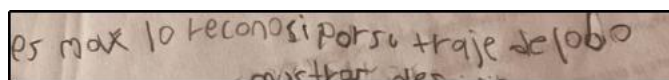
acompañada de la guía pedagógica, ha nutrido tanto la comprensión lectora como la apreciación artística en el aula.

En medio de todas las historias todos los participantes ocupan un papel significativo, no sin antes resaltar que el cielo tiene estrellas pero una alumbra más, ¿Quién era el protagonista y qué lo hacía especial?. Entre colores, telas y maquillaje una voz retumba más, algo marca aquella persona que fácil identificarás ¿Cómo lo reconociste? La vista y el oído los niños agudizarán interpretando lo que observan llegando a una respuesta final

los niños reconocían el vestuario del personaje como una característica que conllevaba a poderlo identificar de manera más eficaz, lo cual conlleva a que once de veinte estudiantes (TestA1.2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 14, 17, 18,19) resaltaron el siguiente rasgo distintivo: “el traje de lobo” como el principal motivo por el cual lo reconocieron

A rectangular box containing a handwritten note in Spanish: "max con su traje de lobo".

TestA1. 6

A rectangular box containing a handwritten note in Spanish: "es max lo reconosio por su traje de lobo".

TestA1. 17

Los niños y las niñas relacionaron que el contar historias y anécdotas personales eran parte del ejercicio desligando un poco de la historia teatral, por ello dos de cada veinte estudiantes (TestA1. 1,10) comentan que “perseguía a su perro con un tenedor”, aunque relevante con respecto a la descripción de un conflicto, es un comentario fuera de contexto.

Por que se iba a su perro con un e nedor  
a los maestros

TestA1. 1

Los niños se limitaron a mencionar su nombre o a repetir la palabra “Max”, sin desarrollar por qué era especial o cómo lo identificaron como protagonista, es por ello que seis de veinte estudiantes (TestA 1.8,9, 13, 15, 16 ,20) resumieron la idea con una frase “Max loco lobo ”que, si bien remite al personaje carece de elaboración narrativa o estética. En general, las respuestas muestran un reconocimiento superficial del personaje principal.

max LOBO

TestA1. 9

Los aprendizajes son significativos y algo en ti se quedará de todo lo que aprendiste en tus experiencias vividas, es por lo que en el TestA2 ciertas características marcan y puntualizan como el tic tac de un reloj aspectos que identifican a simple vista

En este momento la percepción de los niños se enfocó en el reconocer el personaje principal por su presencia constante y centralidad en la obra, es por ello que cinco de veinte estudiantes (TestA2.1, 3, 4, 12, 18) concluyeron con las siguientes afirmaciones que “salía en casi toda la obra”, que “comenzó y terminó la historia” o que “se notaba que era el principal”.

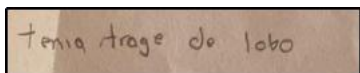
max era el protagonista

TestA2. 1

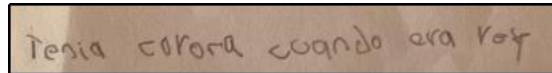
lo reconocí por como actuaba

TestA2. 18

Los niños hicieron énfasis en caracterizaciones puntuales del personaje, llegando a concluir que cuatro de veinte estudiantes (2, 7, 10, 19) hicieron enunciados como: su “traje de lobo”, “la corona de rey” o el hecho de estar “siempre en el centro”.

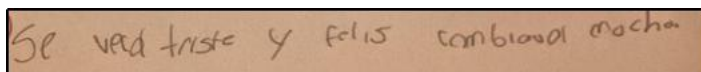


TestA2. 2

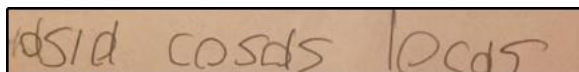


TestA2. 7

El aspecto emocional del personaje conllevó a que los niños destacaran su expresividad emocional y con ello cuatro de veinte estudiantes (TestA2.9, 11, 15,16) hicieron las siguientes apreciaciones lo veían “triste y feliz”, “hacía cosas locas”, “se ponía triste”, o era “valiente y mandón” lo cual refleja una mayor sensibilidad hacia los matices del personaje.

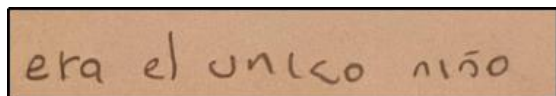


TestA2. 9

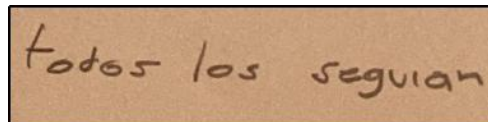


TestA2. 16

La narración, las acciones y sus rasgos hablan de quién es el que más brilla, el que más habla y por el cual le siguen los pasos. por eso siete de veinte estudiantes (TestA2.5, 6, 8, 13, 14, 17,20) explicaron que reconocieron al protagonista por medio de sus acciones o el rol que desempeñaba como : "otros", o simplemente “lo reconocí por cómo actuaba”.

Handwritten text on a light brown background: "era el unico niño".

TestA2. 14

Handwritten text on a light brown background: "todos los seguan".

TestA2. 20

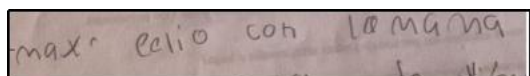
A primera vista, la primera impresión causó muchas preguntas pero se llegó a una conclusión, en un jardín de rosas floreció más y fue así como la postura de los niños cada día se agudizó más. En el TestA1 algo significativo se aprendió pero en el TestA2, muchas características y aprendizajes resaltaron sus respuestas dejando ver toda la riqueza que se puede aprender en un sin fin de experiencias

La comparación revela un avance notable en la forma en que los estudiantes comprenden al personaje principal, no solo como figura visible en escena, sino como ser narrativo con emociones y sentido simbólico. Al inicio, Max era descrito apenas por su nombre o por su traje; más tarde, en cambio, apareció como un protagonista complejo, cuyas acciones, sentimientos e influencias sobre los demás personajes enriquecen la historia. Lo más significativo es la capacidad adquirida para expresar observaciones estéticas y emocionales, reconociendo no sólo quién es Max, sino por qué es especial y cómo se construye su presencia en la obra. Este progreso refleja un proceso de sensibilización más profundo hacia el arte teatral y su lenguaje narrativo.

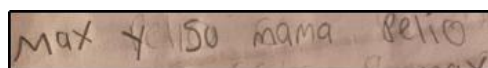
En toda historia siempre se encontrarán un sin fin de historias, como un gran pirata y la búsqueda de su tesoro, un panadero encontrando nuevos ingredientes para un nuevo pan, una selva que está loca al tener diferentes pieles, pero... En cada historia que fue lo que sucedió, cómo se resolvió, que aconteció, que personajes estuvieron, entonces se da a la tarea de intentar

resolver ¿Qué problema o conflicto apareció en la historia? Cual ha sido en lo que observo, escucho, lo que se tiene que resolver además de ¿Cómo lo resolvieron los personajes? Los personajes interactúan, pasan por toda una gran isla, prueban un montón de ingredientes o intentan encontrar su propia piel

La observación fue determinante, la experiencia aún más, la similitud que tiene el conflicto con pelea fue fundamental, es por ello que siete de veinte estudiantes (TestA1.3, 5, 6, 7, 8, 17, 20) reconocieron que el conflicto estaba relacionado con una “pelea” entre max y su mamá.

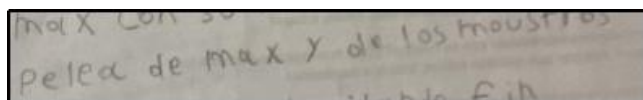


TestA1. 3

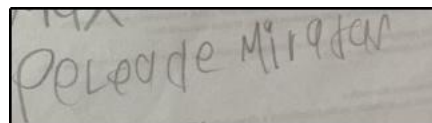


TestA1. 6

los niños interpretaron el conflicto de la historia, partiendo desde la postura de ver a los monstruos como personajes que influyen a la discordia, es por ello que cinco de veinte estudiantes (TestA1.2, 4, 10, 14, 15) señalaron que los monstruo querían atacar a Max y por ello esto fue el conflicto identificado



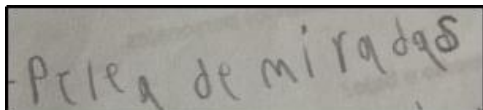
TestA1. 4



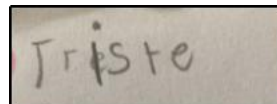
TestA1. 10

la historia tiene un sin fin de momentos, experiencias, y acontecimientos que fueron relevantes, la forma de habitar y estar en la obra fue determinante para que los niños y las niñas explicaran la forma en la que vieron, es por ello que cuatro de veinte estudiantes (TestA1. 1, 11, 13, 16) comentaron momentos puntuales como la llegada de max a la isla, max peleó o se fue y a

los monstruos despidió. Además de que dos de veinte estudiantes (TestsA1.18,19)comentaron que la emoción o estado de ánimo de Max era el conflicto como por ejemplo “triste”.



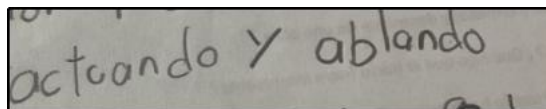
TestA1.13



TestA1.18

El énfasis en este apartado fue enfocado en buscar la solución al conflicto y no identificar el conflicto, a lo cual uno de veinte estudiantes (TestA1. 9) mencionó una forma de solución al decir que lo resolvieron “actuando y hablando”, aunque sin concretar qué conflicto se abordaba.

Las respuestas evidenciaron una comprensión fragmentaria del conflicto, donde se describen acciones puntuales, pero no siempre se relacionan claramente con el desarrollo narrativo ni con su resolución emocional o simbólica.

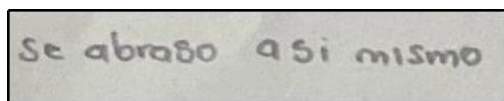


TestA1. 9

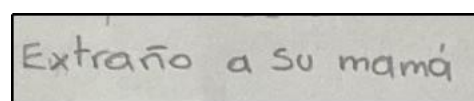
Las primeras ideas ya estaban escritas, pero luego fue el turno de las ideas que se fueron presentando por medio de la vivencia, qué sensaciones me dieron a mí los conflictos que vi en la obra y cómo los personajes lograron hacer y atravesar esas situaciones que se les iban poniendo en el camino

La emoción, el modo de interactuar o determinar el cuerpo integrando así un poco más la expresividad del cuerpo y gestualidad, es por ello que ocho de veinte estudiantes (TestA2. 1, 2, 4,

6, 8, 9, 14, 20) dieron a entender que el conflicto en la obra se determinó en la integración de las emociones frente a lo que el protagonista tuvo que atravesar reflejando Max estaba triste, enojado, se sentía solo o extrañaba a su mamá.

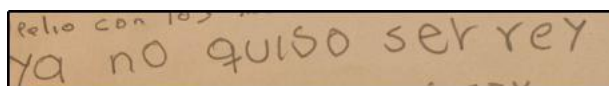


TestA2. 2



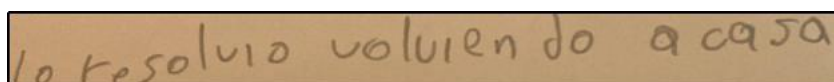
TestA2. 5

Los niños comprendieron que el conflicto se demostró por diferentes situaciones complejas por las que atravesó Max durante la historia, a lo cual tres de veinte estudiantes (TestA2.3, 5, 13) reconocieron que Max enfrentaba una situación de desconexión con los otros personajes (no tenía con quién jugar, peleó con los monstruos, ya no quiso ser rey).

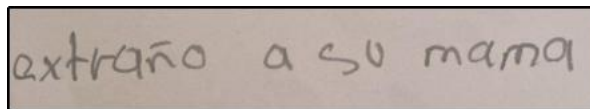


TestA2.13

El conflicto fue visto, pero su resolución fue clave, la integración de palabras y acciones para resolver situaciones de la obra fue importante para los niños, es por ello que nueve de veinte estudiantes (TestA2. 7, 10, 11, 12,15, 16, 17,18,19) identificaron que la resolución de conflicto ocurrió cuando max regresó a la casa o se despidió de los monstruos, mostrando una capacidad donde los niños entienden lo afectivo y lo personal, sin tener que expresar que los conflictos son solo de las acciones sino también de las palabras.



TestA2.11

A rectangular box containing the handwritten text "extraño a su mamá" in a cursive script.

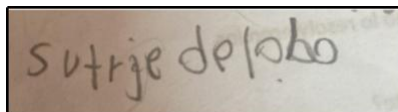
TestA2. 18

Ahora sí es momento de conversar, observar y analizar lo que se ha venido intentando descubrir, las ideas que se leen en el TestA1 detallan hacia donde se ha estado mirando mientras que en el TestA2 los niños y los niñas rescatan un poco más la mirada a otras formas de resolver, determinar y entender los diferentes conflictos de una obra.

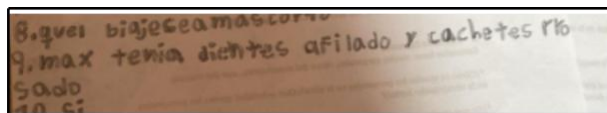
Se aprecia un cambio en la forma en que los estudiantes comprenden el conflicto. Al inicio, lo reducían a peleas, gritos o enfrentamientos físicos; más adelante, lograron verlo como un viaje interno marcado por la soledad, la tristeza, el enojo y el anhelo de regresar a casa. También las soluciones pasaron de ser vagas o inexistentes a presentarse con mayor claridad, vinculadas a transformaciones personales y decisiones conscientes del protagonista. Este tránsito evidencia una sensibilidad narrativa más profunda, que deja atrás la literalidad de los hechos para abrazar una lectura simbólica y emocional de la experiencia teatral.

El teatro ha sido una forma de sentir todas nuestras emociones, ha permitido entrar a mundos desconocidos y ayuda a que el espectador empiece a identificar y encontrar a aquellas personas y sus pequeñas diferencias, intentando descubrir ¿Cómo estaba maquillado el personaje principal y qué vestuario usó? ¿Cómo eso ayudó a diferenciarlo de los demás?, eso quiere decir que no todos son iguales, hay diferencias entre los personajes, eso se va a ver.

Los niños y niñas hacen relación en reconocer a Max por su atuendo, maquillaje y aspecto físico por lo cual nueve de veinte estudiantes (TestA 1. 1, 2, 3, 5,6,7, 10, 11, 18) destacaron las siguientes apreciaciones “traje de lobo”, características del maquillaje “mejillas rosas” y “dientes afilados y cachetes rosados”.

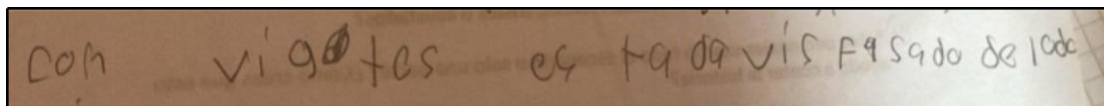


TestA1.11



TestA1. 6

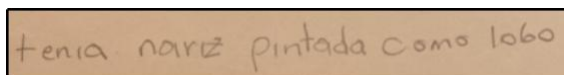
las características, los rasgos que hacen a cada uno diferentes son determinantes en la obra, los niños y las niñas describieron rasgos que hicieron al personaje más real a su papel protagónico, es por ello que once de cada veinte estudiantes (TestA1. 4,9,13,17,8, 12, 14,15, 16, 19,20), mencionaron que los bigotes, las orejas o los pequeños detalles en la construcción visual favorecieron al personaje. Además de que escriben la palabra “disfraz” entendiendo que es una persona usando un traje característico de lobo. Como lenguaje no verbal se evidencio que en los juegos, después de la experiencia, la personificación donde usaban otros elementos era fundamental, en el descanso se dio la oportunidad de jugar “policías y ladrones” juego que se ha dado por identificación visual de quienes conforman el grupo, sin embargo para ello los niños usaban bigotes para los policias ademas de gorras y los ladrones se pusieron antifaz con pintacaritas.



TestA1.9

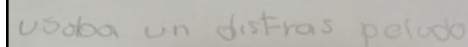
Cada tela, cada color y cada perla se convierten en posibilidades, será un avión, será un árbol, será una gran mariposa o un gran doctor, cada color se convierte en una pregunta y cada traje en una posibilidad.

Los pequeños detalles hicieron que los niños y las niñas identificarán los rasgos y las características, Max se convirtió en un lobo con muchas más cosas que solo sus bigotes, es por ello que cinco de veinte estudiantes (TestA2. 1, 2, 6, 11, 18), mencionaron particularidades que ya no tomaron por hecho como por ejemplo Max tenía la “nariz pintada como lobo”, “ojos grandes pintados”, además representaron que tenía “pintada la cara” e incluso notan que su “cara tenía brillo”



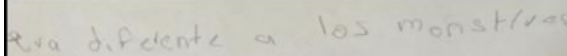
TestA2. 11

Las relaciones físicas fueron asimiladas con objetos conocidos para los niños y resaltando el tamaño del personaje lo que conlleva a que cinco de veinte estudiantes (TestA 2. 3,5,9,10,14) lo describieron como un “disfraz peludo”, mencionando que era “gris con orejas”, afirmando que parecía un “lobo chiquito” y lo compararon con un “peluche”. Estas descripciones no solo observan el diseño, sino que lo asociaron con cualidades físicas o afectivas, lo que dio cuenta de una interpretación más sensorial.



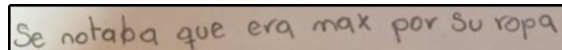
TestA2. 14

Se evidencia una diferencia que hacen los niños entre Max y los monstruos, destacando lo siguiente: Max era “diferente a los monstruos”, y que “no tenía tantos colores”, lo que implicaba una capacidad comparativa más elaborada conllevando a que cinco de veinte estudiantes (TestA2.16,12,4,20,8) también hicieran una referencia a: una capa, garras falsas, y corona conectando el disfraz con la narrativa (cuando Max se convierte en rey).



TestA2. 12

El atuendo, su significación y la gran relevancia destacó que Max se mostrara hacia los niños como alguien “especial”, es por ello que cinco de veinte estudiantes (TestA2. 7, 13,15, 17, 19) justificaron su respuesta con el traje que usaba max era cómodo, le permitió moverse y hacer acrobacias, añadiendo que “se notaba que era Max por su ropa”, y afirma que su “traje lo hacía especial”, mostrando dentro de la historia no solo por el vestuario sino lo que significaba



TestA2.7

La gran mirada hacia cada personaje, cada color pintado con detalle, cada destello que se apropia en su piel es el resultado del trabajo que se mezcla con gran traje, sea pequeña o grande ,

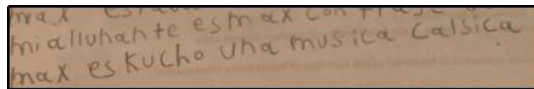
ancho o ajustado por ellos los niños y las niñas en el TestA1 demuestran mirada a lo más llamativo pero en el TestA2 encuentran pequeños detalles, empiezan a comparar y demuestran las particularidades.

Al inicio, la mayoría de los estudiantes reconocía a Max solo por su “traje de lobo”, limitándose a lo evidente y literal; algunos mencionaban rasgos como mejillas rosadas, dientes o bigotes, pero las respuestas resultaban escuetas o incompletas. Con el tiempo, esa mirada se volvió más rica y simbólica: ya no se trataba sólo de describir, sino de interpretar. Los niños observaron el vestuario y el maquillaje con mayor precisión, los vincularon a emociones, contrastes con otros personajes y sentidos dentro de la historia. Al llamarlo “peluche”, “rey animal” o “más pequeño que los otros”, mostraron una comprensión estética más compleja, donde lo visual, lo afectivo y lo narrativo se entrelazan. Este cambio revela un avance en la apreciación teatral y en la capacidad de leer el vestuario y el maquillaje como un verdadero lenguaje escénico, lleno de significado.

Al cerrar los ojos y poner otros sentidos del cuerpo en función podemos descubrir nuevas cosas que nos llevan a *¿Qué sonidos o música escuchaste en la obra?* Cada sonido viaja como una ola por el aire donde unas son suaves y nos arrullan con su susurro, otras alegres como mil carcajadas juntas y otras estruendosas como una fuerte campana: *cuando escuchaste el sonido de la fiesta ¿Qué pensaste que era?, fueron sonidos conocidos o algo nuevo llegó a tus oídos.*

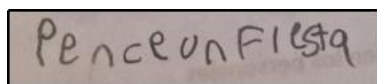
La música, los sonidos y los efectos fueron parte de la experiencia, aunque aún no es nombrado con el nombre propio se presentó un pequeño inicio de lo que se hizo, es por ello que cinco de cada veinte estudiantes (TestA1.2, 7, 14, 15, 16) comentaron sobre el tipo de música, si

esa los llevó a un estado de expectativa o tensión “pensé que iba a pasar un conflicto” o “algo de miedo” y dos de esos mismos niños (TestA1. 2, 7) destacaron como primordial la música clásica.



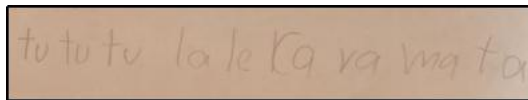
TestA1.14

los niños reconocieron intuitivamente el sonido ambiente, especialmente en las escenas colectivas como la fiesta entre Max y los monstruos es por ello que cinco de veinte estudiantes (Tests A1.3, 6, 10, 13, 18) relacionaron la música con la emoción de la felicidad o con situaciones de fiesta. Aunque su expresión fue más afectiva que técnica, lograron vincular la función del sonido como generador de atmósferas y emociones.



TetsA1.13

La expresión musical fue parte primordial de la obra escénica, esta tuvo incursionado donde se identificó sonidos ambiente y efectos musicales lo que ayudó a situarse en el contexto emocional como triste o feliz, es por ello que cinco de veinte estudiantes (TestA1. 1, 4, 5, 8, 20) describieron momentos sonoros como “relajación”, “fiesta”, “felicidad electrónica” o incluso hicieron onomatopeyas (“tu tu tu la la la”), apreciando puntualmente la obra por momentos. Esto se extendió de igual forma en los juegos o las formas de relacionarse entre sí, ya que empezaron a distinguir a sus compañeros por sonidos.

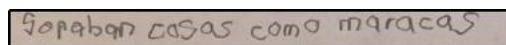


## TestA1. 4

Algunos estudiantes hicieron asociaciones simbólicas con los sonidos. Por ejemplo, el niño que dijo “pensé que era un lobo” (TestA1. 9), interpretó el sonido no solo como acompañamiento, sino como indicio narrativo: el sonido lo llevó a imaginar un personaje. Este tipo de respuesta revela un nivel más profundo de integración del efecto especial sonoro con la narrativa de la obra. Finalmente, aunque el maquillaje sonoro (efectos especiales puntuales como rugidos, pasos, susurros, etc.) no fue mencionado directamente, algunas respuestas como (“relajante”, “clásica”, “fiesta”) dan cuenta de una comprensión de su presencia y función.

Una melodía puede llegar a sensibilizar todo los sentidos de tu cuerpo y el sonido viaja a través de un hilo que conlleva a que los niños disfruten las experiencias que involucran las melodías

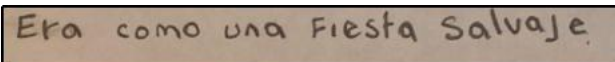
Estas respuestas fueron más específicas y sensoriales del paisaje sonoro, reconociendo el espacio escénico con sonidos de lugares como la selva o el bosque, lo que conlleva a que cinco de veinte estudiantes (TestA2.1, 2, 6, 9, 20) identificaran elementos propios del sonido ambiente, como tambores, maracas o sonidos que relacionaron la selva y el bosque.



## TestA2.9

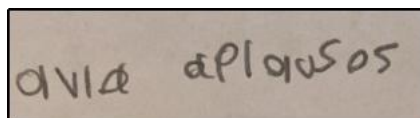
los niños dieron sus respuestas con enunciados puntuales como (“pensé que estaban celebrando algo”, “parecía una celebración loca”, “era como una fiesta salvaje”) indicando que

reconocen la música como un recurso expresivo que refuerza la acción escénica, a lo cual cinco de veinte estudiantes (TestA 2. 3, 5, 10, 14, 19) interpretaron la música como música incidental que acompaña momentos clave de la obra, como la fiesta o celebraciones

A rectangular box containing the handwritten text "Era como una Fiesta Salvaje" in black ink on a light brown background.

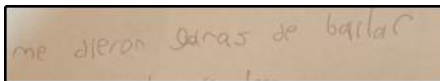
TestA2. 6

La música fue “especial” para generar situaciones de comparación y alusión a las experiencias que se vivieron, es por ello que cinco de cada veinte estudiantes (TestA2.4, 7, 11, 13, 16), justificaron sus respuestas con acciones físicas que se ven más comúnmente como por ejemplo las reacciones que hubo en una fiesta o los sonidos que se hicieron cuando está en cierta emoción, como por ejemplo: risas, aplausos, gritos de emoción, ganas de bailar o la sensación de que “todos brincaban”.

A rectangular box containing the handwritten text "OVIÓ aplausos" in black ink on a light brown background.

TestA2. 4

Los niños dieron apreciaciones, aunque más subjetivas, indicaron que los estudiantes identificaron la música como herramienta narrativa para transmitir estados de ánimo y así cinco de veinte estudiantes (TestA2.8, 12, 15, 17, 18) describieron la música en términos de su impacto emocional: era rápida, divertida, alegre, y les provocó emociones positivas como sonreír o sentir felicidad.



## TestA2. 18

Los sonidos viajan como un diente de león en el aire en donde cada aquenio es una melodía significativa que guardaras en la memoria, llevándote a un recuerdo o momento en específico de tus experiencias vividas, es por ello que en lo que se recoge en el TestA1 se muestra un poco superficial a lo que en el TestA2 se logra observar, con un detalle mas específico

Al comienzo, las respuestas sobre el sonido se quedaban en lo general y emocional: palabras como “felicidad”, “relajación” o “música clásica” aparecían sin profundizar en su función dramática, aunque algunos alcanzaban a intuir momentos de miedo o de fiesta. Más adelante, la escucha se volvió más precisa y sensorial: los estudiantes reconocieron instrumentos tambores, maracas, sonidos corporales como risas y aplausos, y atmósferas de selva, celebración o fiesta. Este cambio muestra un avance en la comprensión del sonido como creador de contexto espacial y emocional. En el segundo test, además, los niños enlazaron con mayor claridad el sonido con la acción y la emoción, entendiendo la música incidental y los efectos no solo como acompañamiento, sino como parte esencial de la narración y del conflicto dramático.

#### ***4.2.2 Centro de Expresión Artística Mafalda***

Como se mencionó en el capítulo anterior, los niños de Mafalda están en un proceso de reconocimiento de la escritura, donde se interesan por ir reconociendo las letras que componen su nombre, les parece atractivo el proceso lectoescritor, pero esto no lo hacen de manera

autónoma y es por lo que la docente con apoyo de ellos hace la realización de los test de forma en que transcribe sus palabras directamente al computador.

El cuestionarse sobre la movilidad y la velocidad de los personajes dan las percepciones que los niños tienen sobre ello, el sentir que un otro puede expresar por medio del cuerpo es un concepto que no se habían preguntado, lo cual nos llevó a cuestionarse: *¿Cómo se movían los personajes en la obra?* Esto quiere decir que el actor que aparece tiene una forma de ser en el escenario, ahora nos preguntamos *¿Qué velocidad tenían los personajes en la obra (rápido-lento)?* Eso tiene que ver con si algunas situaciones requieren de pausas, movimientos rápidos y las expresiones que el espectador rescata.

Los niños asocian la velocidad del personaje con formas o maneras de representar su cuerpo de forma cotidiana, es decir está dirigida a lo que observan previamente, es por ello que cuatro de cinco estudiantes asocian velocidad con rapidez y una de esas cuatro relaciono que su vivencia corporal está guiada por la construcción del concepto en donde relaciona la acción con la palabra

Rapido

Rapido y puede correr

TestM 1. (2,3,4)

TestM 1 (5)

La conceptualización dicha por las manos atrapa un sentido sensorial que intenta darle forma a la noción de velocidad por lo cual uno de cinco estudiantes entiende el concepto de velocidad como una textura

Suavecito

## TestM 1.(1)

En el TestM2 el aprendizaje se iba construyendo poco a poco, algunos nuevos conceptos se volvieron parte del día a día, transformándolo en un juego en el que los niños eran quienes dirigían el conocimiento como un director a su orquesta

La noción de velocidad de los personajes se presentó rescatando las percepciones del movimiento, incursionando en recurrir a escenas en específico, donde los niños y las niñas señalan imágenes concretas, favoreciendo así la memoria de experiencias cercanas, es por ello que los cinco estudiantes justificaron su respuesta teniendo presente el concepto de rápido y lento asociando conceptos de la cotidianidad. Entendiendo cómo los niños vivieron y observaron su entorno inmediato

Se movieron rapido cuando estaban de pie y en el piso era lento

## TestM 2 (1)

Se movio muy tranquilo cuando camino y a veces un poquito rapido

## TestM 2 (2)

Era momento de observar lo que hay de frente, era nada más y nada menos que el propio conocimiento que alguna vez tuve, lo mire, lo analice y con gratitud le dije adiós, porque así me estoy convirtiendo en una persona que quiere cada vez más. Poniendo en una balanza lo que algún día fui TestM1 con lo que ahora soy TestM2.

Era instante de mirar de frente aquello que los estudiantes dejaban entrever: en el Test M1 aparecía apenas un reflejo, una comprensión parcial del nivel corporal. El “nivel alto” se confundía con la idea de tamaño o estatura, y el nivel medio, como un silencio, quedaba ausente. El concepto aún no habitaba plenamente en sus cuerpos ni en su manera de leer la escena

Pero al llegar el Test M2, el horizonte se abrió distinto. Los niveles comenzaron a nombrarse de otras formas, a relacionarse con partes del cuerpo, a volverse gesto y carne. Surgió entonces la unión entre nivel y expresión, como si el cuerpo empezara a hablar con más conciencia en cada altura y plano. Ese tránsito señala un crecimiento: de una mirada cotidiana hacia una apreciación más técnica, sensible y poética del lenguaje corporal en el teatro.

En la danza de la disposición, el cuerpo de los personajes fue una gelatina que en su vaivén se desplazaba de un lado a otro, de arriba abajo, haciendo significativa cada paso que daba, pero... ¿En qué nivel estaban los personajes nivel alto, medio o bajo? Por ello, esto se convirtió en un juego donde las cosas aparecen y desaparecen, las alas se convirtieron en un gran avión, las felicitaciones se transformaron en aplausos y los congelados saltaron y se agacharon con sorpresa.

Lo que se ve en las alturas como grandes edificios o el bello sol hace que los niños y las niñas se orienten por la observación, intentando relacionar lo alto con lo que hay y por ello tres de cinco estudiantes se centraron en el concepto de alto y lo asociaron con elementos que observan en las alturas, además uno de esos tres estudiantes igualó el concepto de alto con grande, dando entender que cualquier elemento, objeto o persona que sea mas grande que ella lo representó como alto

Nivel alto como el sol
------------------------

En el nivel mas alto donde esta la sierra
-------------------------------------------

TestM 1 (2)

TestM 1 (4)

Lo que observó de mi entorno como el piso, lo que me queda cerca a mi cuerpo sostiene una experiencia corporal, integrando una conceptualización más espacial, es por ello que dos de cinco estudiantes centraron su atención en el nivel bajo, comprendiendo y observando aún más lo que se tiene de inmediato. Ninguno de los cinco estudiantes utilizó el nivel medio, lo que sugirió que este concepto no está presente en su esquema personal ni en sus imágenes concretas

Abajo en el piso
------------------

Muy abajo, mas abajo que donde aterrizan los aviones
------------------------------------------------------

TestM 1 (1)

TestM1 (3)

En el TestM 2 La fuerza se convirtió en altura, el juego se convirtió en imagen, era momento de disponer el cuerpo a los diferentes niveles, como el de una serpiente, un elefante y un colibrí

Se evidencia que los estudiantes apropian la intencionalidad que tienen los conceptos y lo asocian con movimientos específicos que usaron los personajes en las escenas, uno de los cinco estudiantes nombra una parte del cuerpo para relacionarla con el nivel que desea alcanzar el personaje.

Y dos de cinco estudiantes empezaron a usar el concepto de “nivel medio” dentro de su justificación. Tres de los cinco relacionaron el concepto de “nivel bajo y nivel alto” usando una comparación entre ambos niveles, lo que demostró un análisis de lo que se observa dándole

sentido a dos situaciones de movimiento, donde la comparación y la corporeidad fueron la construcción de significado

Cuando busco las frutas estaba en nivel alto porque le ayudo a alcanzar su comida

TestM 2 (2)

Estaba en nivel bajo cuando olia la tierra y nivel alto cuando se estiraba

TestM 2 (3)

Ahora todo tenía sentido: los aviones, la fuerza, el juego se convirtió en la posición de tres grandes amigos: la serpiente, el elefante y el colibrí... quienes mostraron su valía frente al TestM1 y construyeron el TestM2 con mucha más energía

En el Test M1, la voz de los estudiantes se detenía en la superficie: expresar y hacer se confundían, y el cuerpo quedaba reducido a la narración de acciones. No alcanzaban a descubrir la intención que late detrás del gesto, la emoción que lo sostiene, como si la piel y el movimiento fueran solo instrumentos de hacer, y no ventanas hacia el sentir. Era una mirada más descriptiva que interpretativa, donde el cuerpo no lograba todavía ser canal de significados.

Con el Test M2, el horizonte se ensancha. Cuatro de los cinco estudiantes logran tender un puente entre movimiento y emoción, reconociendo en las posturas y gestos la tristeza, la alegría, aunque aún lo hagan desde moldes sociales de lo que esas emociones significan. Solo uno permanece en la descripción. Sin embargo, en conjunto se advierte un avance: el cuerpo comienza a leerse como lenguaje expresivo, como símbolo, como arte que interpreta y siente.

Continuando con este viaje nos movilizamos por el sendero de la libertad, donde cada movimiento cuenta y su ubicación lo hace especial, ¿Los personajes usaron todo el escenario o solo una parte? Por qué preguntarse esto, pues el movimiento expresa, el espacio ayuda a que cada personaje interactúe de manera diversa dando así la sensación de si el movimiento permite comunicar en la historia, ¿Cómo esto ayudó a contar la historia? Lo que favorece en la disposición de los espectadores, en la del personaje y la intriga de la historia.

Se evidencia que los estudiantes brindan su respuesta de manera muy general asociando el espacio con cosas grandes como el mundo y relacionándolo con espacios ya conocidos dentro de la cotidianidad, es por ello que solo uno de los cinco estudiantes resaltó la acción que hicieron los personajes en el escenario y los otros cuatro toman la respuesta de lo que observaron dentro de su cotidianidad haciendo una comparación de lo vivido con lo visto.

Se parecía al espacio de la piscina

TestM 1(3)

Usaron todo el espacio de todo el mundo

TestM 1(5)

La libertad del movimiento permitió que muchas dudas se aclararan y el recorrido en el TestM2 conlleva a que los espectadores vieran con otros ojos el transcurrir de los acontecimientos y los personajes.

Los estudiantes resaltaron puntualmente cada parte del escenario con su respectivo nombre, nombraron la acción que realizaron en cada lugar, generaron una apropiación de conceptos en relación con los nombres correctos de cada parte del escenario, relacionandolo con la acción y la función que tiene cada parte del escenario

Usaron todo el espacio y mas las alas para jugar

TestM 2 (1,2,3)

Usaron las banbalinas para esconder la comida

TestM 2 (4)

El movimiento y la observación de este, permiten empezar a conocer la mirada de los niños, como ellos empiezan a descubrir si es necesario o no el movimiento en el espacio, como cuando una nube avanza mostrando el tiempo y clima del día. Es por ello que los niños avanzan paulatinamente en el proceso de mirar , detallar y describir lo que hay frente a sus ojos, en el TestM1 se ven unas experiencias relevantes pero en el TestM2 se determina su mirada en lo que han demostrado interés y consecuencia en la historia.

En el Test M1, la mayoría de los estudiantes reconocen que algo comenzó, pero su mirada se quedó en la antesala: el ingreso al espacio, el primer contacto con los actores, lo externo a la obra. Solo uno logró nombrar como inicio la primera escena verdadera, como si abriera un resquicio hacia la estructura narrativa. La segunda parte de la pregunta quedó en silencio, como una página en blanco.

En el Test M2, la escena se ilumina de otra manera: tres estudiantes logran señalar con claridad el inicio de la historia, ahora sí como parte viva de la obra. Este gesto anuncia una comprensión más afinada de la estructura dramática. Aun así, uno se pierde en la confusión y otro responde desde otro lugar, ajeno al contexto. La valoración subjetiva del inicio —ese “¿qué

te pareció?”— sigue sin aparecer, lo que revela la urgencia de cultivar una mirada más reflexiva y crítica en el camino de la apreciación.

Todas las aventuras buscaban impresionar a los espectadores desde el primer momento que la función inicio, ¿Cómo comenzó la historia?. Los primeros cinco segundos son determinante, las primeras miradas, reacciones y sorpresas hacían que la mente se sorprendiera , ¿Qué hizo que el inicio fuera interesante? Los espectadores dieron su punto de vista frente a las expectativas que se fueron transformando al momento que los personajes mostraban quienes eran y qué hacían.

La mirada refleja la interacción inmediata, lo que a su vez deja la narración a un lado, es por ello que dos de cinco estudiantes entendieron el inicio como el primer encuentro con los actores, sin diferenciarlo de la obra.

Con una ayuda

TestM 1 (3)

Sentados

TestM 1 (4)

El transcurrir de un paso a otro es lo que lleva a reconocer ese pequeño transito de la obra a la vida cotidiana, es por ello que dos de cinco estudiantes comprendieron el inicio con la inmersión al escenario. Por otro lado, uno de cinco estudiantes comprendieron el inicio de una obra teatral, puntualizando en una de las primeras escenas de la obra de teatro.

Sin embargo en la segunda pregunta los niños y las niñas omiten responder dando a entender que se centran en la primera impresión o primeras palabras sin extender en un análisis más amplio.

Con una caminata

TestM 1 (1)

Con unas telas

TestM 1 (2, 5)

La riqueza de poseer aprendizajes significativos en las experiencias vividas conllevaron a que la postura de un acontecimiento fuera relevante desde el momento 0, logrando que en el TestM2 se logró tener una mirada crítica por parte de los espectadores

Tres de los cinco estudiantes articulan y hacen énfasis en escenas relevantes y propias de un inicio de una obra teatral donde la narraron y la describieron con acciones, puntualizando que este es el inicio de la obra, sin embargo, uno de los cinco estudiantes sigue sin comprender el inicio y simplemente expresa un acontecimiento que sucede en la obra. Y por otro lado, uno de los cinco estudiantes no presentó coherencia con la pregunta que se está realizando debido a que cuenta un acontecimiento gracioso fuera de contexto.

Comenzo cuando estabamos sentados y buscamos pintura

TestM 2 (3)

Madi no estaba y estaba su amigo el que hizo que buscáramos manchas de colores por todo el espacio.

TestM 2 (5)

Siguen omitiendo la segunda pregunta, en la cual nunca nombran como les parecio

El inicio de sus relatos eran apenas los bocetos, dando a comprender que eran sus expectativas más propias de la obra. Con el tiempo las palabras, las acciones y su observación se

fueron transformando para convertirla en todo un gui3n. Las miradas, las gu3as y las sorpresas del TestM1 ya no solo eran observaci3n porque en el TestM2 los detalles fueron relevantes, el contar y comprender fue interesante tanto para volverse escritor.

Durante el Test M1, los estudiantes a3n se mueven entre brumas: confunden el contexto previo al inicio de la obra con la propia narraci3n. La experiencia sensorial del entorno, como la entrada al espacio o el encuentro inicial con los actores, se entremezclan con la estructura dramática, como si a3n no logran trazar un l3mite entre ambos. Solo uno de los cinco logra se3alar el verdadero comienzo, haciendo referencia a una de las primeras escenas, apenas un destello de comprensi3n que no logra consolidarse en el grupo. La segunda parte de la pregunta, aquella que invitaba a la valoraci3n subjetiva (“*¿Qu3 te pareci3 el inicio?*”), queda sin respuesta, revelando quizás la falta de herramientas para transformar la mirada en juicio est3tico o reflexi3n personal.

En el Test M2, la escena se aclara. Tres estudiantes identifican y narran con precisi3n las primeras acciones de la obra, nombrándolas como el inicio de la historia. Este gesto refleja una mayor capacidad de reconocer la arquitectura narrativa y de habitar con m3s claridad la secuencia art3stica. Sin embargo, las sombras no desaparecen del todo: uno de los estudiantes sigue confundiendo el inicio con un momento cualquiera, y otro se desplaza hacia una respuesta ajena al contexto, mostrando que la comprensi3n no ha alcanzado todav3a a todo el grupo.

Y entre estas lecturas surge una nueva pregunta: en medio de tantas historias, cada participante tiene un lugar, pero siempre hay una estrella que brilla m3s. ¿Qui3n fue el protagonista y qu3 lo hac3a especial? Entre colores, telas y maquillaje, una voz se alz3 con m3s

fuerza, una presencia dejó huella, y el espectador la reconoció con los sentidos atentos: la vista y el oído entrelazados para descubrir al ser que guiaba el relato.

Los detalles y el protagonismo fueron los determinantes para identificar al personaje principal, su movimiento y su expresión con el público, centro en que los cinco estudiantes reconocieran al protagonista diciendo “Madi”, además dos de cinco estudiantes reconocieron por un simbolismo como de su maquillaje, sin embargo omitieron la segunda pregunta.

Madi	Tenia la nariz roja
------	---------------------

TestM 1(1,2,3,4,5)

TestM 1 (1,3)

Los aprendizajes son significativos y algo en ti se quedará de todo lo que aprendiste en tus experiencias vividas, es por lo que en el TestM2 ciertas características marcan y puntualizan como el tic tac de un reloj aspectos que identifican a simple vista

Los cinco estudiantes reconocen al personaje principal nombrando su nombre, resaltando que cuatro de los cinco estudiantes justificaron su respuesta por medio de la descripción y caracterización del personaje sea por lo que llevaba puesto o por sus acciones, uno de los cinco estudiantes, sin embargo, relaciona el personaje secundario como el principal, donde propone que todos son relevantes asociando que si no eres el principal no eres importante. En la literatura propuesta en el día a día para las experiencias los niños empezaron a reconocer de forma visual, personajes principales, justificando así que era quien estaba en la portada, como por ejemplo el libro “Willy el campeón” y “la colección de libros de Olivia”.

Madi tenia la nariz roja y hablaba más
----------------------------------------

TestM 2 (2)

Me gusto mucho madi porque me hacia preguntas
-----------------------------------------------

TestM 2 (5)

A primera vista, la primera impresión causó muchas preguntas pero se llegó a una conclusión, en un jardín de rosas floreció más y fue así como la postura de los niños cada día se agudizó más. En el TestM1 algo significativo se aprendió pero en el TestM2 muchas características y aprendizajes resaltaron sus respuestas dejando ver toda la riqueza que se puede aprender en un sin fin de experiencias

La comparación entre los dos momentos revela una evolución clara en la comprensión del protagonismo como elemento narrativo, así como en la capacidad de los estudiantes para justificar sus observaciones a través de argumentos basados en acciones, elementos visuales o rasgos del personaje.

El Test M2 muestra que los estudiantes no solo identifican al protagonista, sino que también comprenden qué lo hace especial y cómo se puede reconocer dentro del lenguaje escénico.

En toda historia siempre se encontrarán un sin fin de historias, como un gran pirata y la búsqueda de su tesoro, un panadero encontrando nuevos ingredientes para un nuevo pan, una selva que está loca al tener diferentes pieles, pero... En cada historia que fue lo que sucedió, cómo se resolvió, que aconteció, que personajes estuvieron, entonces se da a la tarea de intentar resolver ¿Qué problema o conflicto apareció en la historia? Cual ha sido en lo que observo,

escucho, lo que se tiene que resolver además de ¿Cómo lo resolvieron los personajes? Los personajes interactúan, pasan por toda una gran isla, prueban un montón de ingredientes o intentan encontrar su propia piel.

Identificaron el elemento principal de la obra, es decir aquello que más les llama la atención sin comprender el concepto de conflicto o resolución dando a entender que los cinco estudiantes se enfocaron en “Tierra”, evidenciaron que no lograron identificar las estructuras narrativas de una obra de teatro

La tierra

TestM 1 (1,2,3,4,5)

En el TestM2 las primeras ideas ya estaban escritas, pero ahora es turno de las ideas que se van presentando por medio de la vivencia, que sensaciones me da a mí los conflictos que vi en la obra y como los personajes logran hacer y atravesar estas situaciones que se les va poniendo en el camino.

Los estudiantes lograron rescatar escenas específicas de la obra, teniendo inicialmente un concepto de conflicto, describiéndolas por medio de acción reacción entre personajes, dos de cinco estudiantes resaltaron emociones presentadas durante la obra y uno de cinco estudiantes logra superar el concepto dando una resolución al conflicto, donde se planteó una solución en la narración del conflicto. Los niños sin intervención del adulto fueron identificando los conflictos que se dan en la cotidianidad, dando como respuesta “Como quieres ser reparado”, aludiendo a la resolución de conflictos

Estaban peliando por su casa

TestM 2 (1)

Yo vi triste a Madi porque no podía encontrar su nuevo hogar

TestM 2 (3)

Ahora sí es momento de conversar, observar y analizar lo que se ha venido intentando descubrir, las ideas que se leen en el TestM1 detallan hacia donde se ha estado mirando mientras que en el TestM2 los niños y los niñas rescatan un poco más la mirada a otras formas de resolver, determinar y entender los diferentes conflictos de una obra.

La comparación entre ambos momentos dibuja un trayecto de aprendizaje: los estudiantes comienzan a abrir los ojos al pulso interno de la obra. En el Test M1, el conflicto se les escapa de las manos, como si aún no logran escuchar ese latido que da forma al relato. Su apreciación se queda en fragmentos sueltos, detalles dispersos sin un hilo que los una.

En el Test M2, en cambio, las voces se entrelazan con mayor claridad. Los estudiantes reconocen acciones, emociones y consecuencias, y con ello logran nombrar el conflicto y vislumbrar su resolución. El relato deja de ser un mosaico inconexo para convertirse en un tejido más complejo y articulado, donde descubren que el conflicto no es un adorno, sino el eje que sostiene la escena y le da sentido.

El teatro ha sido una forma de sentir todas nuestras emociones, ha permitido entrar a mundos desconocidos y ayuda a que el espectador empiece a identificar y encontrar a aquellas personas y sus pequeñas diferencias, intentando descubrir ¿Cómo viste a Madi y qué atuendo usó?

¿Usaba algunos elementos?, eso quiere decir que no todos son iguales, hay diferencias entre los personajes, eso se van a ver

Los estudiantes relacionaron el atuendo y el peinado que uso Madi con el de ellos, uno hizo la caracterización de lo que lleva puesto, dos de cinco estudiantes relacionaron su elemento estético como el peinado y se representaron a sí mismos, tres de cinco estudiantes relacionaron lo que vive Madi con su cotidianidad y uno de cinco estudiantes identificó lo que es un atuendo, sin embargo, no describe lo que tiene el personaje principal y propone otra opción.

Madi hubiera usado un atuendo blanco como el de la sierra

TestM 1 (4)

Madi es como una obra que uso un oberol beige

TestM 1 (5)

En el TestM2 cada tela, cada color y cada perla se convierten en posibilidades, será un avión, será un árbol, será una gran mariposa o un gran doctor, cada color se convierte en una pregunta y cada traje en una posibilidad.

Los cinco estudiantes describieron puntualmente qué atuendo y accesorios usó el personaje principal, relevantes para identificarlo, dos de los cinco estudiantes apropiaron su vestuario con la comodidad para los desplazamientos y el estar en la obra al igual que facilidad para estar dentro del espacio. Un estudiante de cinco hizo una descripción física del personaje haciendo relevancia en el maquillaje, como “el del maquillaje de uñas”. Dos de cinco estudiantes resaltaron una característica puntual de un accesorio que tenía el personaje, describiendo que le

hacía falta al mismo. En una de las experiencias del día a día se propuso que la docente se vistiera de “Juan chirimoya” quien representaba un niño con un comportamiento inadecuado, a lo que los niños identificaron y diferenciaron a la profe del personaje.

Madi tenía una nariz roja, un peinado bonito y pintadas las uñas

TestM 2 (4)

comoda ya que necesitaba tirarse al piso

TestM 2 (5)

La gran mirada hacia cada personaje, cada color pintado con detalle, cada destello que se apropia en su piel es el resultado del trabajo que se mezcla con gran traje, sea pequeña o grande, ancho o ajustado por ellos los niños y las niñas en el TestM1 demuestran mirada a lo más llamativo pero en el TestM2 encuentran pequeños detalles, empiezan a comparar y demuestran las particularidades.

En el Test M1, hay una mirada que se afina, que pasa de lo inmediato a lo simbólico, de lo cotidiano a lo estético. Los estudiantes se proyectan en el personaje o lo vinculan a su entorno cercano, sin alcanzar a nombrar el vestuario como recurso escénico; la ropa aparece como simple adorno, sin peso en la narración.

En el Test M2, en cambio, la lectura se vuelve más lúcida y crítica. Los estudiantes reconocen el vestuario como herramienta técnica y expresiva, capaz de dar forma y sentido a la identidad del personaje en escena. El atuendo deja de ser tela para convertirse en signo, en huella, en pieza esencial dentro de la construcción dramática.

Al cerrar los ojos y poner otros sentidos del cuerpo en función podemos descubrir nuevas cosas que nos llevan a ¿Qué sonidos o música escuchaste en la obra? cada sonido viaja como una ola por el aire donde unas son suaves y nos arrullan con su susurro y otras alegres como mil carcajadas juntas y otros estruendosos como una fuerte campana, ¿Cuándo escuchaste el sonido de la fiesta que pensaste que era?, fueron sonidos conocidos o algo nuevo llegó a tus oídos.

Los niños y las niñas identificaron que el sonido y la música son lo mismo, entendiendo que no tienen una noción de los conceptos. Además de señalar que “no se presenta porque es el adulto quien lo dispone” lo que rescato que el concepto de música fuera un elemento externo y dirigido, Es por ello que los cinco estudiantes respondieron que no había música y es el adulto quien la dispone.

Ninguno
---------

TestM 1 (1,2,3,4,5)

En el TestM2 una melodía puede llegar a sensibilizar todo los sentidos de tu cuerpo y el sonido viaja a través de un hilo que conlleva a que los niños disfruten las experiencias que involucran las melodías

Los niños reconocieron y diferenciaron los sonidos de la música y resaltaron sonidos específicos. Cuatro de cinco estudiantes resaltaron los sonidos que hacía el personaje con sus acciones relacionados a sonidos especiales y uno de cinco estudiantes hace aclaración que no hubo música en ningún momento. Además, uno de esos cinco estudiantes hace la aclaración que no escuchó un género musical que le gusta en concreto que suele escuchar en otro espacio.

Los sonidos los hacia Madi

El sonido cuando madi comia

TestM 2 (3)

TestM 2 (4)

Los sonidos viajan como un diente de león en el aire en donde cada aquenio es una melodía significativa que guardaras en la memoria, llevándote a un recuerdo o momento en específico de tus experiencias vividas, es por ello que en lo que se recoge en el TestM1 se muestra un poco superficial a lo que en el TestM2 se logra observar, con un detalle mas específico.

En el Test M1, el sonido parecía un murmullo lejano, algo que solo existía cuando el adulto lo nombraba. los niños lo dejaban pasar como aire, sin advertir que también respiraba dentro de la escena.

Pero en el Test M2 la escucha se volvió más despierta. Descubrieron que los sonidos podían nacer del roce de un objeto, del paso de un personaje, o del mismo silencio que guarda el ambiente. De pronto comprendieron que el sonido no solo acompaña, sino que dice, cuenta, y da sentido a la obra. Como si sus oídos, antes cerrados, hubieran aprendido a mirar.

### **4.3 Analizando la apreciación**

#### ***4.3.1 El cuerpo como eje principal para la apreciación artística***

“El niño pequeño observa y responde a lo que percibe de manera directa, sin necesidad de elaborar explicaciones complejas; su atención se centra en los rasgos inmediatos de la experiencia estética.”Eisner (2002, p. 49).

Esta categoría se centra en comprender el cuerpo como elemento fundamental en la apreciación artística. Se busca reformar la mirada hacia el cuerpo y su comparación, entendiendo qué tan pertinente resulta abordarlo frente a la composición corporal y lo que este puede transmitir, así como la manera en que se configura su actuar dentro y fuera del aula.

El movimiento consciente del cuerpo suscita una transmisión con el público que varias veces tiende a impactar a quien observa detenidamente y es por ello que Artaud (2001) expresa lo siguiente: “El exacto movimiento de cada cuerpo en tiempo, espacio, intensidad y dirección es fundamental para conseguir el impacto sobre el espectador [...] de tal manera, no se perderá ningún movimiento, y todos los movimientos obedecerán a un ritmo [...]”(p. 112). Teniendo en cuenta el cuerpo expresa frente a un lenguaje significativo y organizado, donde trabaja cuidadosamente con respecto a cuando ocurre un movimiento, donde ocurre, con qué fuerza se ejecuta y hacia dónde orienta el movimiento. En otras palabras, sin cuerpo no hay expresión: antes de cualquier sonido lingüístico, como la palabra, es el gesto, el movimiento, la postura y la mirada lo que empieza a transmitir intenciones y significados comunicativos.

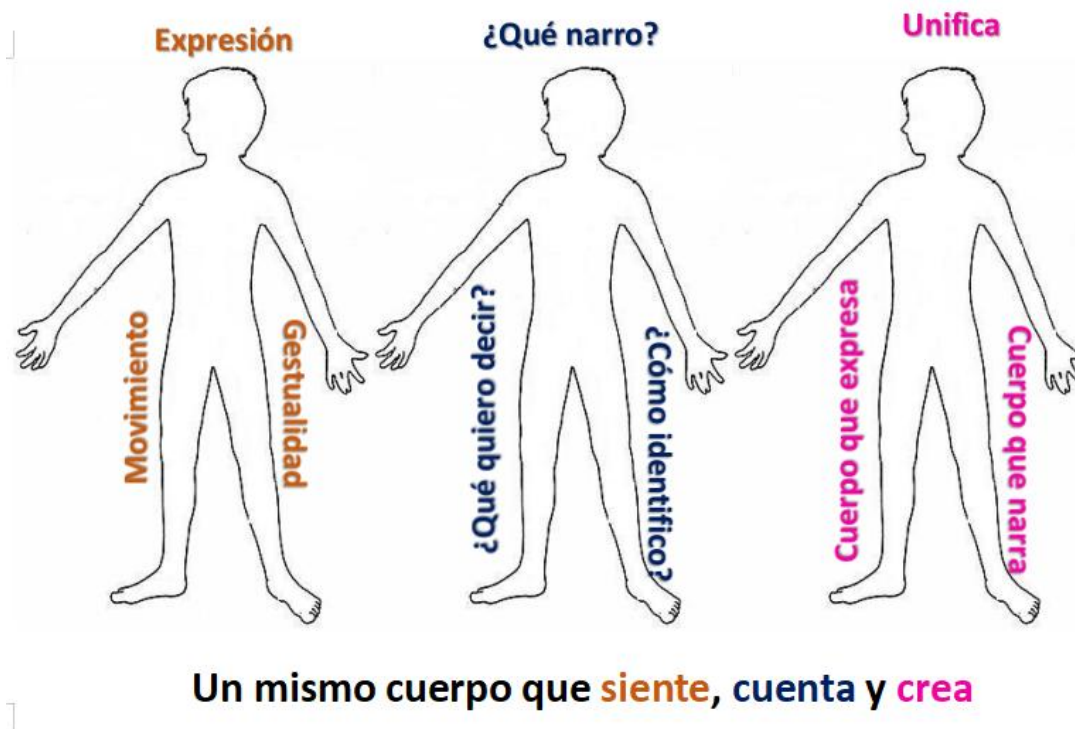
En este sentido, es preciso decir que el cuerpo es expresivo, narrativo y estético para ahondar mucho más en la apreciación artística, pues este integra el sentir, configurar y estar con el cuerpo; es decir, cómo se experimenta el cuerpo para comunicar. En los talleres implementados se evidenció que el cuerpo es un espacio idóneo para el movimiento, lo cual posibilita que se exprese de diversas maneras. Un ejemplo se observó en el Jardín Mafalda, donde los niños, tanto en actividades teatrales como en momentos cotidianos, solían referirse a su cuerpo en tercera persona, aludiendo a sus necesidades: estirarse, agacharse, correr, acostarse

o saltar entendiendo que cada parte del cuerpo fuera un individuo diferente. Los niños estaban corriendo, uno de ellos dice “Las piernas están cansadas”.

Como se mencionó anteriormente, los niños se muestran cada vez más conscientes de la diversidad gestual y corporal, sin embargo, el reto consiste en articular lo que sienten con lo que observan, favoreciendo así la apreciación artística infantil .

**Figura 11.**

*Diagrama explicativo de la relación cuerpo con los tres elementos de la apreciación artística*



*infantil .*

*Nota.* Creación propia (2025).

La figura 11 comprende una triada donde representa el cuerpo en la expresión, la narración y la estética, donde articula la construcción de significados a través de la acción. El cuerpo que expresa inicia con las manifestaciones de sensaciones, emociones y vivencias profundas; el cuerpo que narra establece dichas manifestaciones en lo que se convierte en relatos que comunican, describen y conectan con otros; y el cuerpo estético surge como la unificación de ambos, pues integra lo expresivo y lo narrativo con una mayor conciencia, teniendo respaldo en la técnica, el ritmo y la intención para favorecer la apreciación artística. En general, esta triada ajusta una visión integral del cuerpo como un lenguaje donde lo interno y externo se transforman en arte para compartirlo en experiencia viva.

#### **4.3.1.1 Cuerpo que expresa**

La referencia a la que esto conlleva es cuando el cuerpo se dispone y evidencia un gusto hacia algo, dejando de ser no solo un cuerpo presente sino se transforma en un medio que logra representar emociones, es por ello que cuando el cuerpo es guiado por el gusto deja ver y demuestra lo que las palabras no dicen, disponiendo al cuerpo como medio de comunicación, lo que posibilita una relación con el mundo.

De este modo el cuerpo no está predispuesto solamente en el ámbito biológico ni en el físico, ya que también cuenta con la posibilidad de expresar los sentimientos, las emociones y deseos, es por ello que el cuerpo es visto como un conducto entre lo que sentimos de manera interna y el exterior (todo lo que nos rodea ) lo cual posibilita que la interacción que se tiene sea más profunda y significativa.

#### 4.3.1.2 Cuerpo que narra

En el TestA2 se observó que los niños y las niñas comienzan a ingresar en la fase perceptiva mediada, caracterizada por descripciones más detalladas y comparaciones en torno a la expresión corporal y su vínculo con emociones y movimientos. Ejemplo de ello son afirmaciones como: “iba lento cuando tenía miedo”(TestA2.8) o “daban saltos cuando estaban enamorados” (TestA2.9). Al respecto, Artaud (1978) señala: “El gesto y el movimiento no se limitan a imitar, sino que revelan lo invisible; la emoción encuentra en el cuerpo un lenguaje que el espectador debe leer en su totalidad y no por fragmentos.” (p. 72). Esto evidencia que los niños empiezan a relacionar la expresión corporal con significados más amplios, adoptando incluso una postura de espectadores críticos, más allá del espacio escénico y hacia su vida diaria, entendiendo que el cuerpo permite expresar sin palabras lo que se siente, añadiendo que en la cotidianidad leer los cuerpos favorece entender situaciones.

De igual manera, en el TestM2 los niños respondieron desde su contexto cercano, vinculando experiencias cotidianas con lo aprendido. Esto muestra el inicio de la fase perceptiva mediada, donde la conceptualización de la expresión corporal se conecta con acciones habituales, como en frases del tipo: “se movían rápido cuando estaban de pie y en el piso era lento” (TestM2.1) o “se movió muy tranquilo cuando caminó y a veces un poquito rápido” (TestM2.2). Este aspecto también se evidenció en el juego de “congelados”, en el cual los niños asociaban niveles corporales con la acción de descongelar, comprendiendo que para participar debían adoptar un nivel específico. Así, la experiencia escénica se trasladó a la vida diaria. Linklater (2006) refuerza esta idea al afirmar que “la percepción se amplía cuando el cuerpo en acción

conecta con la experiencia del día a día, de modo que lo expresivo se convierte también en un modo de estar en la vida” (p. 41).

#### **4.3.1.3 El cuerpo y la estética**

El cuerpo, entonces, se constituye en un medio esencial para la apreciación artística, al posibilitar que los niños reconozcan y expresen emociones más allá del lenguaje verbal. En una experiencia posterior a los talleres, frente a un conflicto entre compañeros, los niños reflexionaron sobre cómo las expresiones faciales transmiten incomodidad o desacuerdo. Miradas, gestos y tensiones en el rostro fueron comprendidos como señales que comunican un “alto ahí” sin necesidad de palabras. Este reconocimiento amplió su comprensión del arte y de la comunicación, al asumir que el cuerpo transmite significados y posturas frente al otro.

De igual modo, el cuerpo emergió como posibilidad de análisis estético del entorno. En una conversación sobre animales como el tigre y el león, los niños describieron no solo características visuales manchas o melena , sino también modos de caminar, posturas y gestos asociados a la amenaza. Esto demuestra que, al posicionarse como espectadores, fueron capaces de leer el lenguaje corporal de otros seres vivos, reconociendo que movimiento y forma también son signos cargados de sentido.

En conclusión, el cuerpo es fundamental como medio de comunicación y como base para el desarrollo de la apreciación artística en la infancia. Este tránsito evidencia un crecimiento en su capacidad de apreciación artística, ya que pasan de reconocer lo evidente como la rapidez de un movimiento o la altura de una postura a interpretar lo que estos gestos comunican en términos emocionales y simbólicos. De esta manera, el cuerpo se convierte en un texto vivo que los niños

aprenden a leer y descifrar, descubriendo que detrás de cada acción existe un contenido expresivo. Así, la apreciación artística en la infancia no se limita a observar, sino que implica la construcción de significados, el desarrollo de la empatía y la capacidad de valorar lo estético como parte integral de la experiencia cotidiana

#### ***4.3.2 El fomento del elemento narrativo de las artes escénicas para la apreciación artística en la infancia***

En la infancia la apreciación artística reconoce al elemento narrativo como un sendero que transforma y despliega todas aquellas posibilidades de expresividad, juego e imaginación. En el proceso de investigación, se pudo evidenciar que durante las planeaciones y los diarios de campo como en la práctica pedagógica se mostraron tres dimensiones fundamentales que Bruner y Eisner suelen llamar: La percepción, el simbolismo y la experiencia vivida, son caminos que no se percibieron en un inicio, sino que se vienen visibilizando en la recolección de resultados.

En este sentido, el elemento narrativo se transforma en experiencias donde los niños y las niñas conocen, reconocen, experimentan y se sensibilizan frente las artes escénicas. Tal como lo señala Artaud (1938), el teatro debe abrirse a un espacio vivo que envuelva al espectador, lo cual en la infancia se traduce en un escenario flexible y en constante transformación. Desde nuestro punto de vista, el elemento narrativo se encamina en la perspectiva de la historia y el escenario, donde se encuentran enseñanzas y aprendizajes que aportan a la participación constante, posibilitando que los niños y las niñas como protagonista identifiquen su propia experiencia artística.

Los elementos que se propusieron en la PLA 3 y PLA 4 como inicio, nudo, desenlace y contexto, permiten fortalecer esta estructura en la apreciación artística por medio de la percepción narrativa. En el inicio, las observaciones y la integralidad de entendimiento se vuelve mucho más analítica en donde se puede identificar lo que aparece y va sucediendo. El nudo contribuye en la toma de decisiones individuales y colectivas lo que ayuda a transformar el acto. Y el desenlace, permite tener la articulación de toda la obra escénica y transformarla en la percepción de su vida diaria, reconociendo así los diferentes referentes lingüísticos, escénicos y estéticos. Como señala Linklater (1976), liberar la voz y el cuerpo abre la puerta a una expresión auténtica, mientras que McKee (1997) recuerda que todo relato cobra fuerza cuando el conflicto es percibido y comprendido dentro de un marco significativo.

**Figura 12.**

*Diagrama explicativo de la relación del elemento narrativo con los tres componentes.*



*Nota.* Elaboración propia (2025).

En relación al diagrama , como investigadoras damos cuenta de que el elemento narrativo toma importancia al posibilitar que la experiencia artística se configure en relación a tres dimensiones importantes; el percibir conlleva a la posibilidad que tiene el espectador como él artista de interpretar lo que sucede en la historia escénica, no solo se reconoce desde lo audiovisual sino también en captar, interpretar y sentir lo sensible de las acciones, los ritmos y los gestos. El simbolismo durante la escena establece una transformación y una intención a los espacios y objetos, modificando la lectura de signos que se puedan establecer durante la obra escénica permitiendo observar y detallar más allá de lo notorio. Y finalmente, la experiencia vivida empieza a entrelazar lo narrativo con la memoria y las sensaciones y sentimientos que van transmitiendo quienes están actuando en la obra, lo que genera un vínculo significativo entre lo ficticio y las vivencias del cotidiano de manera individual y grupal. El elemento narrativo, no solo se basa en vivenciar una historia consecutiva y lineal, sino que se transforma en una posibilidad para entrelazar el simbolismo, las vivencias y las percepciones de la práctica artística en la apreciación. Como lo expresa Boal: “Somos todos actores: ser ciudadano no es vivir en sociedad, sino cambiarla.” (Boal, 1974).

Teniendo en cuenta lo anterior, las dimensiones se especificarán individualmente, con la garantía de ir más allá en cuanto a sus particularidades y lograr reconocer cómo de manera articulada se potencia la intención del elemento narrativo en la apreciación artística.

#### **4.3.2.1 Experiencia vivida**

Durante las historias escénicas, se presentan gestos, diálogos, movimientos, expresiones que favorecen el reconocimiento a las narraciones, donde atrapa la atención y aquellas expectativas frente a lo que veo y reconozco. En los diferentes instantes de la obra es

fundamental que los niños y las niñas se apropien, distingan la experiencia escénica, posibilitando el despliegue narrativo, de juego simbólico, juego de adivinanza generando así una atmósfera de incertidumbre y curiosidad. Según Linklater (1976), “La preparación de la voz y el cuerpo permite abrir la puerta a la imaginación, liberando la expresividad genuina del ser humano” (p.23). Es decir, la obra se puede vincular y apoyar en unas experiencias cortas que abren y distinguen el impacto de un gesto colectivo, un canto o un objeto detonador, los cuales fortalecen las relaciones escénicas.

Un ejemplo, fue cuando se presentó en el DC M3, donde la experiencia de la PLA3 dio un impacto por medio de una “mini escena”, en la cual los niños recrearon situaciones de su vida cotidiana utilizando títeres de dedo como mediadores expresivos, Cada niño eligió el títere con el que deseaba representar su escena, lo que permitió observar la conexión entre sus intereses personales y las vivencias que decidieron narrar. Entre las situaciones representadas se destacaron escenas como “una charla entre mamá y su hijo”, donde el que se hizo durante el día fue relevante “el momento del baño” donde se identificaron objetos como el shampoo, jabón y la posibilidad de hacer burbujas o “un conflicto con hermanos” por tomar el juguete de preferencia. Es importante señalar que, durante estas representaciones, los niños modificaban de manera intencional la tonalidad de su voz hablando con una voz suave y tranquila, una voz que interpreta de agua y una tonalidad alterada, lo que evidencia un proceso de apropiación expresiva y comprensión del lenguaje dramático.

Otro ejemplo se dio en el DC M2 en el momento final de la experiencia, donde en el momento de la distribución sobre el escenario, los nombres de las distintas zonas fueron resignificados por los niños a partir de elementos significativos y cercanos a ellos: el proscenio

fue recordado por los aplausos, las alas se asociaron con las del águila, las bambalinas fueron comprendidas como un “lugar secreto” donde no se les ve, y la escena fue definida como “el lugar donde se puede mover muy grande”. Esto da a entender que, estas asociaciones reflejan cómo su experiencia vivida antes y durante del taller se convierte en un medio para comprender la historia y como el escenario transforma esta vivencia, al relacionar lo teatral con sus experiencias vividas, los niños reconocieron sus sentidos propios, donde se evidencio que la relación que tienen entre el escenario como un espacio cercano y significativo.

La experiencia vivida se transforma en aspectos fundamentales que logran interpretar cómo los niños convierten el escenario en un lugar lleno de emociones propias, más allá de los conceptos, categorías técnicas y lineales. Esta concepción posibilita que el arte escénico no sea identificado como algo estructurado, que continua por el mismo camino, sino que es todo un bagaje que combina la vida misma con cada intercambio que permite ampliar a la creación y a la perspectiva de la apreciación artística, como lo menciona McKee (1997), “la experiencia es la fuente última de significado; sin ella, la narración carece de verdad y resonancia” (p. 12), dando a entender que exactamente son todas aquellas experiencias y vivencias de los niños y las niñas lo que encaminan la concepción, el entendimiento de temáticas y categorías que se presentan en una obra escénica, relacionándolo así con su cotidianidad.

Por otro lado Linklater (1976) complementa esta idea al afirmar que “la imaginación se nutre de lo que el ser humano experimenta y resignifica” (p. 23), de igual forma que la vivencia se transforma en un recurso necesario para descubrir cómo la mirada y los significados trascienden. Es por ello que se piensa que, cuando los niños asocian las alas con las de un águila, las bambalinas con un “lugar secreto” o el proscenio con los aplausos, no están repitiendo una

definición aprendida, sino que están otorgando al escenario un nuevo sentido desde lo que han vivido y compartido. Lo que conlleva a la percepción de la comprensión del arte escénico no como algo ajeno, sino como una formación de ideas cercanas y con significados.

Como investigadoras logramos determinar, que la experiencia vivida no puede entenderse de manera individual, puesto que está acompañada del simbolismo y la percepción. Dando a entender que en el momento donde los niños actuaron con títeres escenas de su experiencia, permitieron relacionar su mundo y el de otros asociándolo con elementos como (un títere como mamá, hijo o hermano) e interpretaron los matices de su voz con la puesta en escena, lo que generó mucha más credibilidad. De este modo, la vivencia se vio reflejada al inicio, pero el simbolismo modificó los objetos en signos narrativos y la percepción logró reconocer como la puesta en escena se convirtió en un trabajo colectivo. Por lo cual, la experiencia vivida se volvió narrativa gracias a la articulación de lo perceptivo y lo simbólico, dando a entender que el fomento de la apreciación artística se da cuando la experiencia se vuelve un relato compartido.

#### **4.3.2.2 El simbolismo como recurso narrativo**

El simbolismo se integra en el elemento narrativo de forma en que narra una historia, posibilitando que los sonidos, los gestos y los objetos difundan su apariencia y lleguen a ser signos que influyen en significados relevantes dentro de la historia. Como por ejemplo, una jeringa, no es solamente un objeto sino que simboliza a una enfermera o doctor, asociando un rol dentro de la obra, de igual manera el humo y fuego con un incendio, estos elementos no son solo por decorar la escena, sino al contrario contribuyen en que el espectador tenga una mayor

conexión con el relato e intención de la historia. Es por ello que Linklater en (1976) sostiene que la voz y el cuerpo funcionan como canales de comunicación simbólica que expresan emociones, identidades y significados culturales. Por lo que cada sonido, gesto o palabra que hace parte de la escena, se transforman en un gesto narrativo que conlleva a los espectadores a interpretar lo que sucede en la escena.

Como lo nombra Artaud (1938) afirmaba que el teatro debía sacudir al público a través de una intensidad vital que lo confrontan con nuevas formas de percepción. En la infancia la simbología conlleva a imaginar y a comprender las acciones en grupo, como el interpretar el sonido de una bolsa a la lluvia, o un tambor con el latido del corazón. Un ejemplo claro de lo anterior se pudo evidenciar en el DCM4 donde se presentó la llamada “máquina de conflictos”. Durante esta dinámica, los niños realizaron la actividad con tarjetas que tenían diferentes situaciones de conflicto, al representarlas los niños lograron reconocer la importancia que tienen los elementos simbólicos, ya que algunos nombraron accesorios como antifaces, capas o gorras, a diferencia de otros niños nombraron la importancia de ciertos sonidos en específico, como el despegue de una nave espacial o el sonido del mar abierto. Dando entender que, la interpretación simbólica no sólo es vista simplemente como ruidos o objetos fuera de contexto; sino como la interpretación de signos que permite que el contexto de la historia contada, tenga una mayor comprensión a partir de la imaginación y sus sentidos.

El simbolismo, es entonces, por una parte ese manifiesto entre la experiencia y la percepción. Al relacionar que un tambor podía asemejar el sonido del corazón o una bolsa arrugada el sonido de la lluvia, los niños crearon signos de interpretación que relacionan las emociones y los recuerdos con la competencia de percibir lo que colectivamente se interpretó.

Esta articulación surge a partir de cómo la experiencia cobra fuerza, por medio en que los niños y las niñas perciben e interpretan con otros. En nuestra lectura, lo simbólico es entonces, un puente entre lo que ha vivido y lo que se alcanza a comprender, fortaleciendo entonces la apreciación artística en la capacidad de interpretar lo cotidiano con significados individuales y colectivos dentro de un espacio teatral.

#### **4.3.2.3 La percepción narrativa**

La percepción narrativa dentro de la obra escénica permite entrelazar la historia con los signos y significados que se permiten reconocer en la experiencia escénica. McKee (1997) afirma que “ninguna historia puede sostenerse sin un marco que le otorga verosimilitud y conexión con la vida” (p. 75). Entendiendo que, la percepción que se puede presenciar de la narración es lo que ayuda a que sea posible entender, comprender y articular con la obra escénica. Artaud (1938) también enfatiza en un teatro cargado de lo simbólico y lo cultural, capaz de movilizar al ser humano desde lo más profundo, dependiendo de cómo cada espectador percibe e interpreta lo narrado.

En la infancia, la percepción se va construyendo por medio de todo aquello que rodea a los niños y las niñas, como por ejemplo su casa, su colegio, su familia, las rutinas o todas aquellas experiencias con lo audiovisual. Estos elementos son aquellas situaciones que posibilita identificar experiencias en concreto, prevé en la representación y da una visión característica desde una sola observación y mirada. Como señala María Acaso, “la creación del yo se basa en que el sujeto es investido con determinadas características a través de la representación simbólica” (Acaso, 2009, p. 160). Así ocurrió en la experiencia DC A3, donde los niños lograron identificar elementos que potenciaron la obra. Durante la puesta en escena de “la panadería”, un

niño que asumió el rol de panadero expresó que “no tenía suficiente pan para todos”. Primero lo dijo en voz baja, pero luego fue ganando seguridad hasta gritarlo con firmeza, otorgándole a la escena un realismo que cautivó al grupo, la percepción narrativa se dio de tal manera que se involucró en la escena; en un primer momento el niño lo dijo sin tanto entusiasmo, pero luego reconoció las emociones y perspectivas de sus compañeros, asumiendo una postura de agrado por como se presentó el grupo.

Un proceso similar se vivió en el DC M5, donde la experiencia inició con la creación de personajes. Los niños imaginaron seres que querían representar y, en su mayoría, eligieron animales. Sus descripciones mostraron una percepción detallada, como por ejemplo, un primer niño dice “el perro tiene manchas negras, ojos cafés y es pequeño” o cuando otro niño dijo, “la oruga tiene un chaleco blanco y quiere dormir”. Posteriormente, al seleccionar vestuario y dramatizar colectivamente, construyeron una narrativa en la que los animales habitaban un bosque y enfrentaban un terremoto, experimentando miedo y sed. Finalmente, diseñaron de manera colaborativa un traje que integrará características necesarias para afrontar el frío y la falta de agua, articulando la expresión corporal, la percepción narrativa y pensamiento simbólico.

Entendiendo así, que la percepción narrativa es un gran elemento esencial que potencia la apreciación artística. Debido a ello, las niñas y los niños no solo están como observadores en la obra, sino que gracias a que han vivido por su propia experiencia la mirada de artistas posibilita que se vuelvan creadores y espectadores activos donde hábilmente construyan y dialoguen de la obra escénica desde sus vivencias, sensaciones y modos de interpretar el mundo.

La percepción narrativa, finalmente, es considerada por nosotras como la dimensión que entrelaza de forma más clara el simbolismo y la experiencia vivida. Donde los niños describen a

sus personajes o dan un nuevo sentido a las bambalinas con un lugar secreto y el proscenio como el lugar de los aplausos, haciéndolo desde su experiencia del día a día y desde la lectura simbólica que asignaron a los objetos y lugares. Es por ello que, percibir reconoce como el simbolismo y la experiencia se entretajan para dar sentido a la narración. Nuestro análisis da cuenta que la percepción narrativa es el espacio donde se combina la memoria, la carga de significados de los elementos escénicos y la interpretación de cada niño, lo que permite que la apreciación artística sea una construcción activa de significados.

#### ***4.3.3 El fomento del elemento estético desde las artes escénicas para la apreciación artística en la infancia.***

El elemento estético, en esta investigación traslada la idea de belleza de manera convencional y se construye con una carga de significados que brindan simbolismo a la experiencia escénica. Como investigadoras, lo estético tuvo relación principalmente en la creación del personaje, desde su tonalidad, su gestualidad, su voz y apariencia; permitiendo la construcción de identidad que impresiona tanto al actor como al espectador. Como afirma Eisner (2002), “el arte no solo embellece la experiencia, sino que se convierte en un modo de pensamiento que amplía la capacidad de percepción” (p. 34). Siendo así que lo estético se transforma en no solo un adorno sino en la distinción que permite el pensamiento en acción.

Por otro lado, Dewey (1934) señala que “el arte, en su forma, une la misma relación de hacer y sufrir, energía saliente y entrante, que hace que una experiencia sea una experiencia” (p. 48). Teniendo en cuenta esta perspectiva, lo estético en la infancia no solo es visto y oído, sino habitado y sentido, que conjuntamente integra el vestuario, el maquillaje, pero también la voz y los sonidos. Siendo así, que desde las experiencias realizadas como investigadoras identificamos

tres dimensiones que componen al elemento estético las cuales son: el reflejo, la apariencia y la distinción sonora donde se articulan para formar la apreciación artística en la infancia.

#### **4.3.3.1 Reflejo**

Se muestra de la manera en cómo los niños crearon sus personajes relacionándolos con su experiencia y proyectándose en sí mismo. Como se puede ver en el DC A6 por ejemplo, los niños identificaron con claridad el tipo de sonido que debían producir y cómo integrarlo de forma armónica en la escena. Este acontecimiento demostró su capacidad para apoderarse del personaje y mantenerlo en relación con los demás, demostrando interés y cuidado con los pequeños detalles para tener coordinación de forma grupal. Desde nuestra perspectiva, el reflejo estuvo presente cuando los niños pusieron una parte esencial de ellos, su experiencia y la sensibilidad para dar forma al personaje.

Este hallazgo se relaciona con lo que plantea Vygotsky (1933/2001), al afirmar que “en el juego, el niño siempre se comporta más allá de su edad promedio, más allá de su conducta diaria” (p. 116). El escenario fue visto como el reflejo de un espejo, en donde los niños proyectaron un personaje, pero a su vez demostraron aspectos de sí mismos (personalidad), que sobresalen en la interacción estética. Por lo tanto, el reflejo se volvió un lugar de descubrimiento donde lo estético posibilitó que los niños no solo representarán lo que les gusta, sino que voluntariamente los habita.

#### **4.3.3.2 Apariencia**

La apariencia, se pudo evidenciar en el maquillaje y el vestuario, lo que mostró ser un lenguaje lleno de intencionalidad. Como se pudo ver en el DC A5, los niños comprendieron el

sentido expresivo del vestuario y comenzaron a justificar sus elecciones con argumentos elaborados, como al momento de que un niño se disfrazara de “indio” justifico que era necesario poner unas líneas de color rojo y negro en su rostro lo que enmarcaba para él que era importante según la etnia, conectando así los elementos utilizados con la identidad y propósito de su personaje. Este acontecimiento, permitió reflexionar respecto a que la apariencia que caracterizó el niño no era solo un simple adorno sino que tenía una intención marcada como construcción de una identidad.

De igual manera el maquillaje permitió que los niños tuvieran una nueva manera de expresarse, tanto con el rostro como con los gestos. Como investigadoras nos cuestionamos si esas decisiones que los niños tomaron como de tener una muy buena caracterización del personaje o por el contrario, que no tenga nada en el rostro y que solo tenga el vestuario sin tener la necesidad de un maquillaje, dando respuesta entonces a que su pretensión era destacar y ser percibidos por los espectadores. Es por ello que como dice Eisner (2004), quien señala que “los materiales artísticos, ya sea el color, la forma o la línea, son vehículos de pensamiento, no simples accesorios” (p. 15). Dando cuenta que la apariencia se convirtió en una miríada de significados que abrió el camino hacia la apreciación estética.

#### **4.3.3.3 Distinción sonora**

La distinción sonora empieza a visibilizarse como la dimensión que logra marcar diferencia entre los personajes. En el DC M6 los niños frente a los sonidos incidentales, propusieron identificar musicalizaciones que acompañaron a ciertos personajes; los niños asociaron el piano con un personaje misterioso y los aplausos con uno alegre, mostrando una comprensión incipiente de la función narrativa del sonido. Como lo menciona Schafer (1977),

quien sostiene que es necesario “educar la escucha” (p. 45), ya que el sonido transforma la percepción, dejando de lado la idea de que es un solo acompañamiento

Otro de los ejemplos fue el uso de los objetos y el uso del cuerpo como efecto cotidiano para representar los efectos especiales, los niños utilizaron su cuerpo y objetos del día a día para representar sonidos como estornudos, el roce de cinta y la caída de gotas, apoyados en la canción “Una gotera cayó en mi casa”, en la cual acompañaron el ritmo con chasquidos de dedos para simular la lluvia. Lo que permitió observar la función estética frente a lo cotidiano, donde de manera indirecta se relaciona la propia experiencia, la limpieza del oído y los rasgos particulares de una escena. Reflejando como la voz y los sonidos meramente propios construyen simbologías estéticas diferenciadoras de los personajes. Como Barthes (1985) plantea, “la voz es un espacio donde lo individual se expone como irreductible” (p. 78). Desde nuestro punto de vista, lo que pasó con los niños fue una imitación y creación de diferentes referentes sonoros y artísticos para determinar la diferencia de personajes rompiendo así con los estereotipos narrativos.

Finalmente se puede dar cuenta que el reflejo, la apariencia y la distinción sonora evidencian que el elemento estético en la infancia es un espacio de reproducción de sentidos. Los niños disfrutaban de disfrazarse y maquillarse, pero ahora este juego incluye hacer sonidos característicos lo que hace que construyan lenguajes propios de identidad, emoción y significados. Como investigadoras, damos cuenta que lo estético es un campo donde los niños y las niñas presentan la negociación frente a lo que quieren mostrar, lo que efectivamente demostraron y lo que el espectador interpretó. En estas dimensiones, se evidencia que se fue fomentando la apreciación artística, ya que se permitió vivenciar que el arte en la infancia fuera

más allá de interpretar lo bello, sino que el elemento estético en conjunto se convierte en una forma de pensamiento que posibilita y valora el mundo desde nuevas sensibilidades.

#### ***4.3.4 El fomento del elemento expresivo desde las artes escénicas para la apreciación artística en la infancia***

El elemento expresivo trasciende desde lo cultural a la infancia, siendo así un eje principal en relación a las experiencias escénicas, ya que posibilita que los niños comprendan, se comuniquen y representen por medio de su cuerpo, sus movimientos y emociones. Lo expresivo evoca lo que percibe el espectador, quien interpela por medio de sus emociones, gestos y posturas que propician a reacciones internas y externas. Como lo plantea Artaud (1938), “en el teatro todo lo que actúa es gesto y movimiento antes que palabra” (p. 62), lo expresado requiere tener una vinculación oportuna, que trascienda en la significación de la apreciación artística infantil .

Como investigadoras, hemos podido comprender que el fomento del elemento expresivo haya la presencia de dos dimensiones articuladas, las cuales se componen de en un primer momento la emocionalidad, donde se emerge en las sensaciones que puede llegar a tener el espectador frente al actor o viceversa, y en un segundo momento la postura, que evidencia cómo la voz y el cuerpo dialogan respecto a lo que están observando y teniendo una reacción notable ante la escena. Estas dimensiones son secuenciales de la experiencia estética, donde se permite analizar la percepción que los niños tienen frente a lo corporal y lo sensible.

#### **4.3.4.1 Emocionalidad**

La emocionalidad brinda un lugar, en donde la obra escénica rememora y provoca sensaciones diferentes en el espectador, las cuales no simplemente se limitan a lo interno, se denotan en la voz, los gestos, el cuerpo, con expresiones como unos hombros caídos, unas manos abiertas, o un puño cerrado, transfieren sentidos diferentes que el espectador como el actor ponen dentro de la experiencia en escena. Es por ello que lo emocional se transforma en una posibilidad donde el actor comunica desde su intención y el espectador por medio de su reacción tanto corporal como por medio de la voz. Como Linklater (1976) lo recuerda al señalar que “cuando el cuerpo se encuentra abierto, la voz y la imaginación pueden fluir sin obstáculos” (p. 41), destacando la relación entre lo externo e interno en cuanto a lo expresivo.

Como se pudo ver en el DC A3, “en la escena de la panadería uno de los niños decidió que su personaje no estaba feliz porque ‘no tenía suficiente pan para todos’”. En esta ocasión la expresión fue mostrada tanto de manera oral como en la postura del niño, lo cual incorporó y reforzó la tristeza del personaje. Como investigadoras llegamos a la conclusión en que este ejemplo evidencia la importancia de lo emocional para una construcción de sentidos, el niño transformó una situación de la cotidianidad en un signo lleno de afecto, a lo cual los espectadores comprendieron con claridad. Por lo cual identificamos que lo emocional requiere un valor estético y pedagógico cuando se realiza con una intención, ya que la voz y el cuerpo por sí solos emiten señales, mientras que en una acción consciente se transforman en posibilidades de comunicación artística.

#### **4.3.4.2 Postura**

La postura, para nosotras la entendemos como la forma en que el cuerpo se mueve, reacciona y se sitúa frente a la obra, da a entender cómo los niños observan y dialogan dando una interpretación desde su mirada. Merleau-Ponty (1945/2002) afirma que “el cuerpo es nuestro medio general para tener un mundo” (p. 203), de forma que cada representación, gesto y desplazamiento corporal se transforma en signos. Frente a las PLA1, PLA2 se dieron conceptos que transmiten las diferentes posturas del actor al espectador, sin embargo en las PLA3, PLA4, PLA5 y PLA6 se evocan estos conceptos mucho más comprendidos, ya que atraviesan desde su experiencia con el significado. Taparse los ojos ante algo que produce miedo, inclinar el torso hacia adelante cuando hay interés o retroceder cuando algo incomoda son ejemplos donde se comprende que el cuerpo hace parte de la expresión de signos y significados en la apreciación artística.

En el DCA1, los niños participaron ubicando un muñeco en diferentes posturas. Una niña expresó: “Aquí está en el suelo, eso es nivel bajo, ¿cierto?”. Esto sugiere que esta respuesta refleja todas aquellas experiencias vividas y los significados que se construyeron atravesando no solo lo vivido sino lo interpretado en el proceso, ya que para ella, el nivel bajo refleja una escena y acción específica en el escenario. Igualmente, en el DCM4, un grupo de los Legapufantes representó a un personaje tímido y otro valiente. El primero caminaba encogido y con el rostro oculto, mientras el segundo avanzaba erguido y con los brazos extendidos. Un espectador comentó: “ese es el miedoso porque no quiere mirar, y el otro es el valiente porque se ve grandote”. Este ejemplo da a entender que los niños y las niñas a partir de las experiencias con los talleres dan una postura donde empiezan a asignar signos y significados frente a su propia trayectoria corporal, lo que observan de su colectivo y lo atraviesan con lo experimentado, dando así una vivencia del arte escénico. Esto quiere decir que, como investigadoras reconocemos que

la postura corporal y el cuerpo no tienen un sentido estático, sino que empieza a comprender significados desde la experiencia tanto del actor como del espectador.

En este sentido, la emocionalidad y la postura permiten comprender que son necesarias una con la otra, ya que para el elemento expresivo cobra mucho más sentido y significados frente a la apreciación artística. La emocionalidad contribuye con la intencionalidad de promover sentidos que traspasan a la convicción, mientras que la postura apuesta por la traducción de emociones en reflejo de gestos y reacciones visibles; esto contempla que una sin la otra corre el riesgo de quedar inconclusa: las emociones sin postura no logran comunicar y la postura sin todas aquellas emociones pierden profundidad. Retomando a Artaud (1938), el teatro debe provocar “intensidad vital” (p. 65), esta intensidad en la infancia se puede empezar a transmitir cuando lo que siente el sujeto internamente se articula con lo que quiere llegar a expresar corporalmente.

En nuestra postura como investigadoras damos cuenta que, el elemento expresivo en la infancia se basa en propiciar todas aquellas manifestaciones que se viven en la obra, tanto del espectador como el actor se convierten en vivencias de gran valor que permitan comprender el mundo, simbólicamente representado y cuestionarlo. Articulando la postura con la emocionalidad, se propicia comprender y dialogar frente a la apreciación artística donde los niños no solo ven una obra, al contrario, la sienten, la viven desde su cuerpo y su experiencia para darle sentido propio.

## Capítulo 5: Conclusiones

“Al presenciar una obra de teatro, extraen de ella aquello que su propia experiencia les ofrece en la vida diaria, aquello que se relaciona con sus intereses y movimientos. ... El teatro infantil es importante desde todos los puntos de vista. Es capaz de despertar las fibras más sensibles y de influir en la formación de sus sentimientos.”

*(Tejerina, s.f., traducción propia)*

Con relación a la respuesta de la pregunta ¿Cómo promover elementos de apreciación del arte en la infancia a través de experiencias relacionadas con las artes escénicas en los espacios del Centro de Expresión Artística Mafalda con niños de 5 años y en el Colegio Lorenzo de Alcantuz con niños de 7 a 8 años? es posible mencionar que se le da respuesta de la siguiente manera:

- En cuanto al objetivo general, "Examinar cómo las partes de las artes escénicas contribuyen al crecimiento de la apreciación por las artes entre niños y niñas", el estudio demostró que las artes escénicas sirvieron como un vínculo pedagógico fundamental para el desarrollo de la apreciación artística en los niños. Basado en la observación de obras escénicas y la participación en talleres que ofrecen evidencia para tres aspectos propuestos (apreciación artística) en la infancia, es decir, expresivo, narrativo y estético (3 elementos). La combinación de movimiento corporal, el uso del espacio escénico, gestos, voz, lenguaje narrativo, sonido y recursos visuales permitió que el lenguaje creara un integralismo para analizar, describir y relacionar empatía y emoción en respuesta a lo que observamos. Así, la apreciación artística es un proceso de construcción entre

significados, mediado por las experiencias corporales y simbólicas de la actuación de las artes escénicas.

- Con respecto al primer objetivo específico - "Identificar los elementos de la apreciación artística encontrados en los elementos de las artes escénicas", se observa que para la apreciación artística, hay aspectos no disponibles en la primera infancia. Desde la primera perspectiva, los elementos para los investigadores forman una base básica que no solo no se puede vivir sin ella, sino que actúa para crear una armonía reflexiva, permitiendo al ser humano vivir, sentir y explorar, y desde una segunda perspectiva, los elementos son ciertos y necesarios elementos que pueden entrelazar pequeños detalles para hacer grandes obras, es decir, pasar del aspecto micro al efecto macro. Las investigadoras propusieron elementos basados en su comprensión de cómo la apreciación artística puede tocar la infancia a través de una síntesis de sus experiencias, sentimientos y actitudes, donde se enfatizó la elección del elemento (elemento expresivo) — que tiene en cuenta la exploración corporal del espectador y el actor. Elemento narrativo, evidenciado en la intención de la obra y considerado los pequeños detalles allí, para delinear cada etapa y desarrollo de las obras teatrales en el tiempo; para reflexionar y evaluar cómo la construcción de temas como la apertura, un nudo y un desenlace pueden ayudar a describir las formas en que se cuenta la historia y la estructura del escenario se decide en el contexto. Elemento estético, el que se ve desde la observación, interpretación, escucha, ritmo y efectos de semejanza en la comparación entre sí que transporta la imaginación de los espectadores. Lo que permite la integralidad de la definición visual y sonora

del personaje y su naturaleza y papel en la obra. Cuando miramos las diferencias de cada elemento podemos decir que en la infancia es mucho más fácil descubrir el elemento estético ya que desde una edad temprana los niños están expuestos a lo que se conoce en la práctica como "códigos visuales", que les permite entender lo que ven, oyen o saben y es consecuentemente una de las experiencias que más les gustó, como, en los juegos que jugaban siguiendo en el lugar harían cosas que sonaban bastante similares como bombas, armas, agua o el golpe de una raqueta y ganaron un nivel mucho más alto de experiencia en ese proceso. Dado lo anterior, la somaestética se concibe en los niños como un apoyo para el maestro desde el momento en que los niños perciben acciones y narrativas corporales, refiriéndose a cómo los cuerpos de los niños tienden a encarnar una acción, sugiriendo reflexionar para analizar diferentes posibles poses para mí integración de acción y emoción con un poco más de sentido y crítica. Pero la historia estaba mucho más llena de pausas, descripciones explicativas y discusiones sobre los principios de cada planificación. Nosotras, como docentes, a través de ese proceso vemos que esto se debe a que el componente está fuertemente asociado a la comprensión lingüística y escrita con una habilidad de coherencia y cohesión, es decir, con la forma, como el orden y la estructura de una historia. Pero también se enfatiza que el significado de lo que al principio era el contenido narrativo tenía configuraciones basadas en las experiencias e ideas de los niños.

- Para el objetivo dos, "Diseñar e implementar experiencias educativas para niños que promuevan la apreciación del arte con las artes escénicas", se realizaron seis talleres en los que cada sesión identificó una característica determinada dentro del

modelo de "espiral reflexiva" de Kemmis para diseñar e implementar este programa: cuerpo, espacio, inicio, medio, fin, vestuario y sonido. Las metodologías participativas y experienciales empoderaron a los niños para desempeñar un papel importante. Las técnicas de invención colaborativa, exploración corporal, juego de roles y reflexión guiada ayudaron a los niños a dar el primer paso hacia la observación teatral en contexto. Esto llevó a evidenciar que los niños pueden y deben involucrarse con el vocabulario artístico y los conceptos con los que su interés se relaciona, siempre que los planes se establezcan desde la perspectiva de las experiencias, intereses y habilidades de los niños. A través de los talleres, estas estrategias hicieron evidente para nosotros, como educadores, que el rol docente podría integrarse en un juego colectivo, y un aprendizaje continuo con otros, y se estableció un modo de comportamiento en el aula, y los docentes y los niños también crearon una relación de aprendizaje mutuo.

- El último objetivo establece: "Reflexionar sobre cómo los niños reciben y entienden las artes escénicas y qué se entiende por apreciación del arte". Este gran proceso de cómo los niños percibieron el trabajo performativo se mostró a través de los instrumentos utilizados para la recolección de datos, que incluyeron las pruebas, los diarios de campo y la observación de los participantes. Al principio, se centró en detalles superficiales en la respuesta de los niños: "alto", "bajo", "fue divertido", "me asustó", lo cual era muy general. Con el tiempo, a través de su elaboración y enfoque analítico, observaron y luego reconocieron sus movimientos que involucraban la intención de la actuación y la relación con el

espacio, las emociones, la función de una actuación musical, la estética del vestuario, por lo que ofrecieron un argumento simbólico vinculado a los lugares objetivos de una obra.

Esto demostró que la apreciación artística es una tarea que se aprende a través del esfuerzo pedagógico, la reflexión y el compromiso literal con el lenguaje teatral ¿Es la apreciación artística un proceso espontáneo o una construcción pedagógica intencionada? Es entonces que este estudio apoya la idea de que las artes escénicas también pueden fomentar la apreciación de la experiencia artística en la infancia, cuando esto se persigue intencionalmente y la visión del arte es una de experiencia más que solo de arte, dando respeto a la experiencia y la autoconciencia del niño.

Como graduadas de educación infantil reconocemos que entrar en las artes escénicas implicó asumir que la apreciación no surge de manera espontánea ni homogénea, sino que requiere acompañamiento, sensibilidad y constancia ¿Qué papel cumple el docente en la formación de la apreciación artística en la infancia?. Este proceso hizo que el trabajo con los niños resultará más significativo, pues abrió múltiples posibilidades pedagógicas. En este camino, comprendimos que no se trataba de “saber más” que ellos sobre teatro, sino de aprender junto a nuestros estudiantes, construyendo sentido colectivamente. De manera similar, gracias al flujo constante de experiencias teatrales con mayor visibilidad en las instituciones educativas, durante el año escolar se consolidaron espacios donde los niños actuaron y reconocieron las obras teatrales con mayor disfrute, sin expectativa de evaluación, sino desde el goce auténtico de actuar y experimentar. ¿Qué ocurre cuando el teatro deja de centrarse en la evaluación y se convierte en experiencia? La apertura de escenarios en los que no se presentó una sola, sino hasta

cinco obras por año, fortaleció la percepción del teatro como una experiencia rica, diversa y formativa.

A continuación, se hará una exploración de la articulación con los autores como John Dewey (experiencia estética a vivencia integrada), Mikel Dufrenne y Nelson Goodman (espectador y su carácter simbólico), Richard Shusterman (cuerpo y experiencia), Immanuel Kant y Alexander Gottlieb Baumgarten (conocimiento estético) y por último Ángel Díaz Barriga (mediación pedagógica) dando unas posibles conclusiones que sacamos como investigadoras para entender que:

A través del teatro actuante, la apreciación artística de la infancia no es una tarea simple o homogénea, sino más bien un proceso matizado, sensible y profundamente formativo, en el que la experiencia, la percepción, la simbolización y la formación de significado se entrecruzan. Como se muestra a lo largo del trabajo, el teatro y los lenguajes teatrales permiten no solo un lugar de observación sino un territorio de interpretación y emoción, un espacio para la reflexión y un espacio para la resignificación de la realidad por parte de los niños. Basado en la perspectiva de Dewey, la experiencia estética se integró como un eje principal para entender cómo los niños participan en el acto artístico. Por lo tanto, se muestra que cuando la escena es experimentada por todos como una experiencia sensorial, emocional y reflexiva unificada, se consolida el procesamiento de la apreciación: ocurren conexiones profundas entre lo que se ve y se experimenta. Esta visión se reflejó en las actividades realizadas, donde los niños no se limitaron a “ver”, sino a experimentar la obra desde su cotidianidad, sus recuerdos y su propia sensibilidad.

Los aportes de Dufrenne también fueron fundamentales para comprender que la obra artística sólo adquiere sentido en el encuentro con el espectador. La investigación mostró que los niños se convierten en co-creadores del significado escénico, pues atribuyen sentidos personales a los gestos, ritmos, voces y símbolos presentes en la obra. Esto permitió confirmar que la apreciación artística infantil no es un proceso dependiente exclusivamente del lenguaje verbal, sino de una sensibilidad que dialoga con lo corporal, lo emocional y lo simbólico.

De manera complementaria, la somaestética de Shusterman permitió reconocer el valor del cuerpo como mediador de la experiencia artística. En las observaciones realizadas fue evidente que los niños perciben y comprenden desde su corporalidad: imitan, sienten, se sorprenden, se mueven y reaccionan, activando una lectura estética que implica presencia y conciencia corporal. Este aspecto fue clave para entender que la apreciación artística en la infancia se construye también desde lo encarnado.

Asimismo, los aportes clásicos de Kant y Baumgarten permitieron reconocer la dimensión reflexiva y sensible del juicio estético. Aunque en la infancia este juicio está en formación, se evidenció que los niños son capaces de valorar, comparar y expresar lo que les resulta bello, sorprendente o significativo, ejercitando así una primera forma de pensamiento estético. Esta capacidad, lejos de ser abstracta, se manifiesta en la manera en que narran, recuerdan y argumentan sobre lo vivido en la obra escénica.

La teoría simbólica de Goodman también adquirió relevancia al confirmar que los niños leen e interpretan los signos de la escena desde sus propias lógicas. La comprensión de que el teatro funciona como un sistema de símbolos permitió analizar cómo los niños decodifican

gestos, objetos y acciones, construyendo una narrativa que, aunque personal, se sostiene sobre la estructura ofrecida por la obra.

La mediación pedagógica, fundamentada en Díaz Barriga, fue otro componente indispensable. Las estrategias diseñadas para acompañar las experiencias estéticas demostraron que la apreciación artística requiere intencionalidad y orientación. Cuando se generan preguntas, momentos de diálogo, espacios de exploración sensorial y oportunidades para expresar lo vivido, los procesos de apreciación se amplifican y adquieren profundidad. La investigación mostró que la guía docente no condiciona la experiencia, sino que abre caminos para la reflexión y la sensibilidad.

Finalmente, el enfoque contemporáneo de infancia permitió reconocer que los niños son sujetos capaces de interpretar el mundo desde su singularidad. La investigación confirmó que la infancia no es una etapa pasiva, sino un momento de gran potencial estético, narrativo y simbólico. Las artes escénicas se consolidaron así como un lenguaje que dialoga con la capacidad interpretativa, emocional y creativa de los niños, permitiendo que la apreciación artística se convierta en un ejercicio de identidad, memoria y expresión.

En el desarrollo de esta investigación, nuestro rol como docentes se transformó profundamente al asumir la apreciación artística como un proceso de creación de significado vinculado al placer, al cuerpo y a la experiencia compartida. Sin formación formal en artes escénicas, transitar el teatro implicó enfrentar miedos e inseguridades, pero también abrimos al aprendizaje de sus conceptos y posibilidades pedagógicas, comprendiendo que no se trataba de “enseñar teatro”, sino de propiciar experiencias estéticas donde los niños pudieran sentirse libres, interpretar y resignificar. La asistencia y socialización de obras como Cuando la lluvia deja de

caer, La historia de un traje, Deslatir, Historia de una mujer y Los perros de Moscú amplió nuestra sensibilidad y capacidad interpretativa, permitiéndonos medir con mayor profundidad las experiencias de los niños. Asimismo, resignificamos nuestra práctica pedagógica al reconocer el valor del lenguaje no verbal, la modulación de la voz, la improvisación y la presencia corporal como herramientas para convocar la atención sin imponer. Así, pasamos de ser transmisoras de contenidos a mediadoras sensibles de experiencias estéticas, comprendiendo el aula como un espacio donde cuerpo, emoción y pensamiento se articulan en la construcción colectiva de sentido.

En el desarrollo de esta investigación, nuestro rol como docentes se transformó profundamente al asumir la apreciación artística como un proceso de creación de significado vinculado al placer, al cuerpo y a la experiencia compartida. Sin formación formal en artes escénicas, transitar el teatro implicó enfrentar miedos e inseguridades, pero también abrimos al aprendizaje de sus conceptos y posibilidades pedagógicas, comprendiendo que no se trataba de “enseñar teatro”, sino de propiciar experiencias estéticas donde los niños pudieran sentirse libres, interpretar y resignificar. La asistencia y socialización de obras como Cuando la lluvia deja de caer, La historia de un traje, Deslatir, Historia de una mujer y Los perros de Moscú amplió nuestra sensibilidad y capacidad interpretativa, permitiéndonos medir con mayor profundidad las experiencias de los niños. Asimismo, resignificamos nuestra práctica pedagógica al reconocer el valor del lenguaje no verbal, la modulación de la voz, la improvisación y la presencia corporal como herramientas para convocar la atención sin imponer. Así, pasamos de ser transmisoras de contenidos a mediadoras sensibles de experiencias estéticas, comprendiendo el aula como un espacio donde cuerpo, emoción y pensamiento se articulan en la construcción colectiva de sentido.

En síntesis, esta investigación evidencia que la apreciación artística en la infancia, cuando se desarrolla a través de experiencias escénicas intencionadas, trasciende la contemplación pasiva y se configura como un proceso activo de construcción de sentido. El teatro se consolida como un mediador privilegiado que integra cuerpo, emoción, pensamiento y simbolismo, posibilitando que los niños no solo observen, sino que interpreten, resignifiquen y dialoguen con lo que acontece en la escena. De este modo, la experiencia estética se revela como un espacio formativo que fortalece dimensiones cognitivas, expresivas, sociales y culturales.

En consecuencia, el estudio aporta una mirada integral que reconoce a la infancia como sujeto capaz de juicio, sensibilidad y producción simbólica, y al docente como mediador consciente de experiencias artísticas significativas. Se reafirma así la necesidad de incorporar la apreciación artística en los contextos pedagógicos no como actividad complementaria, sino como eje formativo que contribuye a la construcción de identidad, sensibilidad y ciudadanía estética desde los primeros años.

## 6. Referencias bibliográficas

Aldana Sánchez, L. Á. (2023). *Exploración del Arte y La creatividad En La Primera Infancia*

(Trabajo de grado de maestría Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia).

[https://repository.libertadores.edu.co/bitstreams/7f702db7-94d8-4bca-a572-](https://repository.libertadores.edu.co/bitstreams/7f702db7-94d8-4bca-a572-44efc2348a92/download)

[44efc2348a92/download](https://repository.libertadores.edu.co/bitstreams/7f702db7-94d8-4bca-a572-44efc2348a92/download)

Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los Libros de la Catarata.

Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*.

Paidós.

Acaso, M. (2021). “El único camino para llegar al conocimiento es a través de la curiosidad y el

deseo de pensar”. *Webconsultas*. [https://www.webconsultas.com/entrevistas/bebes-y-](https://www.webconsultas.com/entrevistas/bebes-y-ninos/maria-acaso-profesora-experta-en-educacion-artistica)

[ninos/maria-acaso-profesora-experta-en-educacion-artistica](https://www.webconsultas.com/entrevistas/bebes-y-ninos/maria-acaso-profesora-experta-en-educacion-artistica)

Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica crítica e investigación-acción*. Madrid: Morata.

Álvarez Izaguirre, C. R. (2024). *Cuadro-comparativo.pdf* [Presentación de diapositivas].

SlideShare.[https://es.slideshare.net/slideshow/cuadro-comparativopdf-](https://es.slideshare.net/slideshow/cuadro-comparativopdf-253860467/253860467)

[253860467/253860467](https://es.slideshare.net/slideshow/cuadro-comparativopdf-253860467/253860467)

Anchundia Anchundia, E. A. (2024). *Artes escénicas para el desarrollo de habilidades*

*socioemocionales en los niños de preparatoria en la Unidad Educativa María de la*

*Merced de la ciudad de Portoviejo* [Tesis de licenciatura, Universidad San Gregorio de

Portoviejo]. Repositorio Institucional.

<http://repositorio.sangregorio.edu.ec:8080/handle/123456789/3761>

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*.

Ediciones Morata.

Angrosino, M. V., & Pérez, K. A. (2000). *La observación como método etnográfico*. Madrid:

Morata.

Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of

Minnesota Press.

Ardila, M. R. (2023). *El uso del arte como estrategia pedagógica para fortalecer la atención en*

*los niños y niñas de 6 a 7 años, pertenecientes al grado Primero de la Institución*

*Educativa Blanca Duran de Padilla Sede B, ubicada en el municipio de*

*Barrancabermeja, Santander* [Trabajo de grado, Licenciatura en Pedagogía Infantil].

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.

<https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/59078/1/mrardilar.pdf>

Artaud, A. (1938). *El teatro y su doble* (M. P. Rivero, Trad.). Buenos Aires: Ediciones Leviatán.

(Obra original publicada en 1938)

Augusto Boal. (2000). *Teatro del oprimido*. Editorial Alba.

Axelexa. (2021, octubre 18). *Cómo apreciar una obra de arte* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=ppyyAqkDLWU>

- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Waxmann Verlag.
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Barón Mejía, E. O., & Schwinn Gómez, P. K. A. (2021). “Un musical por el ambiente” para desarrollar la creatividad y la conciencia ambiental [Tesis de grado, Universidad de Cundinamarca]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11371/3437>
- Barthes, R. (1985). *El grano de la voz*. Siglo XXI Editores.
- Bellán Roselló, L. (2021). La danza como medio potenciador de la psicomotricidad en estudiantes de Educación infantil . *Viref: Revista de Educación Física*, 10(1), 10–19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7890005>
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994). *In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*. Basic Books.
- Bloom, L. (1973). *One Word at a Time: The Use of Single Word Utterances Before Syntax*. Mouton.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press. (Edición original en portugués de 1974; las citas corresponden a la edición inglesa de 1979.)
- Bolton, G. M. (1984). *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Longman.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics*. Les Presses du Réel.

Bruner, J. (1996). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. (1999). *Educación: Puerta de la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

<https://tavapy.gov.py/biblioteca/wp-content/uploads/2023/02/BrunerJ-Educacion-puerta-de-la-cultura.pdf>

Bruno Ccente, A. S., & Julca Huamán, K. J. (2022). *Identidad y cultura para el aprendizaje infantil : Una revisión de literatura* [Trabajo académico, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC.

<https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/661117>

Cabascango Caiza, M., & Padilla Machos, A. (2022). *La autoexpresión en la producción artística educativa a través de la abstracción* [Tesis de grado, Universidad Técnica del Norte]. <https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/7930d20b-f42c-4c2a-814d-702040cbb01c/content>

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Chivatá Bedoya, T., & Acosta, J. (2015). Figura 7. La espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica [Imagen]. En *Apropiación y sensibilización ambiental con la comunidad aledaña al Humedal La Conejera, a partir del reconocimiento de los organismos que conforman el fitoplancton y zooplancton* [Tesis]. ResearchGate.

[https://www.researchgate.net/figure/Figura-7-La-espiral-de-ciclos-es-el-procedimiento-base-para-mejorar-la-practica\\_fig4\\_317038971](https://www.researchgate.net/figure/Figura-7-La-espiral-de-ciclos-es-el-procedimiento-base-para-mejorar-la-practica_fig4_317038971)

Clark, E. V. (2009). *First Language Acquisition* (2.<sup>a</sup> ed.). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511806698>

Classe à PAC. (n.d.). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Recuperado de

<https://www.education.gouv.fr/>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.).

Routledge.

Concha-Huarcaya, M. A., Alva-Olivos, M. A., Sosa-Aparicio, L. A., & Carbonell-García, C. E.

(2024). Impacto de la educación artística en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(14), 122–132.

<https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4152>

Correa Montaña, P. (2021). *Enseñanza de la didáctica en educación artística y las artes visuales en Colombia: Un punto de referencia conceptual y metodológico* [Tesis de grado,

Universidad de Caldas]. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/16877>

Craig, E. G. (1905). *The Art of the Theatre*. Heinemann.

CREA. (s.f.). *Arte en la escuela*. Centro Regional de Arte. <https://www.crea.gov.co/arte-en-la-escuela>

Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.

Damasio, A. (2005). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Penguin.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed.). SAGE Publications.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Minton, Balch & Company.

Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: McGraw-Hill.

Díaz Fernández, A., & Ledesma Gómez, R. D. G. (2021). El arte y la creatividad en niños y jóvenes: Procesos de transformación del espacio escolar y público. *Revista Educación*, 45(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43550>

Dos Reis Lopes, C. (2020). Práctica y teoría: La importancia de la experimentación corporal en el curso libre “Teatro y Anarquismo”. *Lúdica Pedagógica*, 1(31), 1–12. <https://doi.org/10.17227/ludica.num31-11729>

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.

Eisner, E. W. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Elliott, J. (1994). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Farjat, J. L. (2006). *Teoría audiovisual y estética del lenguaje artístico*. Editorial Nobuk.

Flick, U. (2022). *An Introduction to Qualitative Research* (7th ed.). SAGE Publications. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5409482>

Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'École moderne*. Paris: Armand Colin.

Freinet, C. (1971). *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.

(Reedición de 1942–1943).

Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques* (Vols. I–II). Paris: Seuil.

Fuente Hernández, M. de la. (2024). *Impacto de las actividades artísticas en el desarrollo*

*socioemocional de los niños en educación infantil : Plan de educación emocional*

[Trabajo de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVA.

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/70190>

Gadamer, H.-G. (2006). *Verdad y método* (2.<sup>a</sup> ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and Method*. A&C Black.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México:

Fondo de Cultura Económica.

Garrigós, V. (2019). *La apreciación del arte en los niños*. Publicaciones Didácticas. Recuperado

de: <https://files.core.ac.uk/download/pdf/235850384.pdf>

Geertz, C. (1977). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (n.d.). *Arte en la escuela*.

<https://www.buenosaires.gob.ar/>

Gordon, M. (2006). *Theatre, Art, and Design*. New Haven: Yale University Press

Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. SAGE Publications.

Hernández Carballo, M., & Dévora Luís, M. (2018). *La educación emocional a través del arte* [Trabajo de fin de grado, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional ULL.  
<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11490>

Hoff, E. (2015). *Language Development* (7th ed.). Psychology Press.

House of Commons Education and Skills Committee. (2007). *Creative Partnerships and the Curriculum* (Informe No. HC 1034). Parlamento del Reino Unido.  
<https://publications.parliament.uk/pa/cm200607/cmselect/cmeduski/1034/1034.pdf>

Hume, D. (2008). *La norma del gusto y otros escritos sobre estética*. Valencia: MUVIM.

Idartes. (2024, 22 de agosto). *Creación artística para la primera infancia: La visión del artista*. Instituto Distrital de las Artes. <https://ant.idartes.gov.co/es/articulos/creacion-artistica-para-la-primera-infancia-la-vision-del-artista>

Instituto Distrital de las Artes (Idartes). (2013). *Nidos: Arte en primera infancia*.  
<https://www.idartes.gov.co/>

Jara, O. H. (2018). *Para sistematizar experiencias: Una propuesta teórica y metodológica*. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones.

- Kant, I. (1876). *Crítica del juicio: seguida de las observaciones sobre el asentimiento de lo bello y lo sublime* (A. García Moreno & J. Ruvira, Trads.). Librerías de Francisco Iravedra, Antonio Novo. <https://chatgpt.com/c/67570915-6f34-800b-9276-35ee1ca3a94d>
- Kemmis, S. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831–843. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>
- Kulturagenten für kreative Schulen. (n.d.). *Kulturstiftung des Bundes*. Recuperado de <https://www.kulturstiftung-des-bundes.de>
- Laban, R. (1975). *The Mastery of Movement*. Boston: Plays, Inc.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Linklater, K. (1976). *Freeing the Natural Voice*. Drama Publishers.
- Linklater, K. (2006). *Liberar la voz natural* (L. G. Valenzuela, Trad.). Madrid: Alba Editorial.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI Editores.

- Martínic, S. (2005). *Investigación cualitativa en educación: Hacia una comprensión holística del proceso educativo*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- McKee, R. (1997). *Story: Substance, Structure, Style, and the Principles of Screenwriting*. HarperCollins.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículo: Una introducción al maestro investigador*. Madrid: Morata.
- McLaren, P. (1993). *Schooling as a Ritual Performance*. London: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice* (2nd ed.). Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.). Barcelona: Península. (Obra original publicada en 1945)
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Arrêté du 1er juillet 2015 relatif au parcours d'éducation artistique et culturelle*. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*.  
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo28/MENE1514630A.htm>
- Ministerio de Cultura de Colombia. (n.d.). *Programa Nacional de Estímulos para las Artes*.  
Recuperado de <https://www.mincultura.gov.co/>
- Ministerio de Educación de Argentina. (n.d.). *Programa Nacional de Educación Artística*.  
Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Lineamientos pedagógicos y orientaciones curriculares para la educación inicial en Colombia*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *El desarrollo de competencias a través de la educación artística*. Bogotá: MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *De Cero a Siempre: Política pública para el desarrollo integral de la primera infancia*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Lineamientos curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá: MEN.

[https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-362432_archivo_pdf_lineamientos_educacion_inicial.pdf)

[362432\\_archivo\\_pdf\\_lineamientos\\_educacion\\_inicial.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-362432_archivo_pdf_lineamientos_educacion_inicial.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Manual operativo del Programa de Atención Integral a la Primera Infancia: De Cero a Siempre*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). *Bases curriculares para la educación inicial en Colombia*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). *Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial*. Bogotá: MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). *Lineamientos para la educación artística en el país*. Bogotá: MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media* [PDF].

[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf)

Morales Artero, J. J. (2001). *La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO*. [Tesis de grado, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)].

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma05de16.pdf.PDF>

Nelson, K. (1973). *Structure and Strategy in Learning to Talk* (1st ed.). Chicago: University of Chicago Press for the Society for Research in Child Development.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.

OpenStax. (2024, 16 de octubre). Emotional development and socioemotional learning in middle childhood (Sección 8.2). En *Lifespan Development*. OpenStax.

<https://openstax.org/books/lifespan-development>

Ospina, A., & Sánchez, P. (2016). El arte en la educación inicial: Propuestas pedagógicas en Colombia. *Revista de Educación y Pedagogía*, 28(72), 121–135.

Palau, D. M., & Rojas, L. C. (2021). La educación artística como propuesta interdisciplinar para la acción educativa: El aula de infantil de 4 años. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB -*

*Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(3), Article 3. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1511>

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2000). *Human Development*. New York: McGraw-Hill.

Popham, W. J. (2008). *Transformative Assessment*. Alexandria: ASCD.

Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. SAGE Publications.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. Routledge.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Saito, Y. (2008). *Everyday Aesthetics*. Oxford University Press.

Salamanca, J. U. L. (2019). *Ratio Formationis prenoviciado: Una propuesta curricular* [Tesis de grado, Universidad de San Buenaventura]. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr43hvc>

Sandoval Escobar, M. C., Pineda Marín, C. P., Alfonso Murcia, D. A., Barreto Zambrano, M. L., Toro Tobar, R. A., Garzón Velandia, D. C., O'Sullivan, C., Taylor, L. K., Aragón Triana, J. S., Medina Garzón, F., Niño Amezquita, J. L., & Algán, R. S. (2022). *Artesanos de paz: Construcción de memoria, convivencia y reconciliación a través de las artes escénicas* [Informe de investigación, Fundación Universitaria Konrad Lorenz]. <https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/5196>

Schafer, R. M. (1977). *The Tuning of the World*. Knopf.

Schön, D. A. (2017). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá. (2022). *Arte en la escuela: Estrategias para la educación artística en Bogotá*. <https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co>

Sesc São Paulo. (s.f.). *Centro de Pesquisa e Formação*.

<https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/>

Shusterman, R. (1999). Somaesthetics: A disciplinary proposal. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 57(3), 143–156.

Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista: Viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona: Idea Books S.A.

Silvera, C. (2017). Las artes escénicas y la educación infantil : Al encuentro de una vía didáctica para el fortalecimiento de actitudes resilientes. *Dialógica: Revista Multidisciplinaria*, 14(1), 120–139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6216224>

Slade, P. (1954). *Child Drama*. University of London Press.

Slideshare. (2022, enero). *Cuadro comparativo de investigación acción: Modelos de Lewin, Kemmis, Elliott y Whitehead* [Archivo PowerPoint]. Slideshare.

<https://es.slideshare.net/slideshow/cuadro-comparativopdf-253860467/253860467>

Snow, C. E. (1990). The development of definitional skill. *Journal of Child Language*, 17(3), 697–710. <https://doi.org/10.1017/S0305000900010953>

Sonnenschein, D. (2001). *Sound Design: The Expressive Power of Music, Voice, and Sound Effects in Cinema*. Michael Wiese Productions.

South African Department of Basic Education. (n.d.). *Arts Education Programmes*.

<https://www.education.gov.za/>

Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. Guilford Press.

Tamis-LeMonda, C. S., & Rodriguez, E. T. (2009). Parents' role in fostering young children's learning and language development. En *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

Barcelona: Paidós.

Tejerina, J. (s.f.). *Poesía y teatro infantil* [Texto en línea]. En *Educación Artística III*.

<https://fr.scribd.com/doc/204233225/Poesia-y-Teatro-infantil>

The GoDown Arts Centre Kenya. (s.f.). *The Art Education for Development Programme*.

<https://www.godownartscentre.com/>

Tigasi, M. I. E., Quinga, G. S. P., & Gallardo, Y. P. D. (2024). Las artes escénicas en el desarrollo del lenguaje en educación inicial. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 7(19).

<https://doi.org/10.33996/repesi.v7i19.133>

Tobón, S. (2010). *Planes de aula y unidades didácticas: Diseño con enfoque por competencias*.

Bogotá: Ecoe Ediciones.

Tomasello, M. (2005). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.

UNESCO. (2010). *The Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO. (2016). *Global Education Monitoring Report: Education for People and Planet*.

UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO. (2024, febrero). *UNESCO Framework for Culture and Arts Education*. UNESCO.

[https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE\\_UNESCO%20Framework\\_EN\\_0.pdf](https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_0.pdf)

UNICEF. (2017). *The Importance of Arts Education in Early Childhood Development*. UNICEF.

<https://www.unicef.org>

Varela, E. P. (2018). Creencias de las maestras acerca del arte teatral en la educación inicial: de maestras para maestras.. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11045>.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2001). *El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño*. En *Obras escogidas* (Tomo IV). Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal. (Obra original publicada en 1933)

Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind “How do I improve my practice?”. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41–52.

Wright, S. (2015). *Children, Meaning-Making and the Arts*. Pearson Higher Education AU.

Wright, S. K. (2003). *The Arts, Young Children, and Learning*. Allyn and Bacon.

Zabalza, M. A. (2004). *Diario de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.


Zeichner, K. (2003). La formación reflexiva de profesores: Ideas y prácticas. En A. Medina & J.

Zabalza (Eds.), *Didáctica: Competencias y reformas* (pp. 9–25). Valencia: Universidad de Valencia.

Anexos

Anexo A.

Diario de campo Mafalda.

DIARIO DE CAMPO 1	
<b>OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b>	¿Cómo promover elementos de apreciación del arte con niños y niñas de la infancia a través de experiencias relacionadas con las artes escénicas?
<b>SITUACIONES EMERGENTES</b>	La sesión fue interrumpida debido a que Gabriel se hizo popo en los pantalones, se tuvo que buscar a la auxiliar para el cambio. Los niños se quejaron del olor que generó.
<b>VIVENCIAS</b>	La experiencia como docente en el proceso de exploración teatral y corporal con el grupo Legapufantes <u>Saltarañas</u> ha representado un espacio significativo para el desarrollo de competencias expresivas, comunicativas y socioemocionales en los niños. La alta disposición y participación activa de los niños en las experiencias ha favorecido la emergencia de propuestas espontáneas, lo que evidencia apropiación y reflexión en torno a los aprendizajes construidos. No obstante, la ausencia de un auxiliar en el aula ha generado ciertas dificultades en la gestión del grupo, particularmente frente a situaciones que requieren atención inmediata debido a accidentes menores o conflictos relacionales. A pesar de ello, se observa en los niños una creciente autonomía, capacidad de toma de decisiones y estrategias de resolución frente a los desafíos que surgen durante la dinámica de las actividades.
<b>EVIDENCIA</b>	
<b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN TANTO SU VIVENCIA (Contraste lo planeado VS lo sucedido en clase)</b>	<b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN RELACIÓN CON SU OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b>
<p>La experiencia inició con una dinámica lúdica orientada a la exploración de los niveles corporales —alto, medio y bajo— a través de la disposición espontánea del cuerpo en el espacio. Los niños, a partir de sus vivencias previas y observaciones, realizaron representaciones libres en los distintos niveles, evidenciando un reconocimiento inicial de estas nociones espaciales. Es pertinente señalar que, en esta etapa del proceso, se observa una fuerte identificación simbólica con los felinos, los cuales han sido recurrentemente incorporados por los niños en sus juegos y representaciones, utilizando tanto su cuerpo como su voz para caracterizarlos.</p> <p>En la segunda fase de la experiencia, se presentó un fragmento audiovisual en el que interactúan los personajes de Charlie Chaplin, un león y una mujer, con el propósito de observar y analizar los niveles corporales en una situación narrativa concreta. Durante el visionado, los niños realizaron descripciones verbales de lo que observaban, formulando frases como: "el león se despertó", "el señor se subió en la vara" o "se desmayó la señora", lo que refleja un ejercicio de observación activa, narración espontánea y desarrollo del lenguaje descriptivo. Al finalizar el video, emergieron preguntas como: "¿Cómo llegó a la jaula del león?", "¿Cómo puedo subir tan alto?" y "¿Por qué no habla?", lo cual sugiere un proceso reflexivo en torno a la comprensión de la escena y los elementos expresivos del lenguaje no verbal.</p> <p>En el momento de cierre, se desarrolló el juego de "las estatuas congeladas" acompañado de música, en el cual los niños tendieron a elegir mayoritariamente el nivel corporal bajo, verbalizando expresiones como "estoy cansado" o "estoy durmiendo", lo cual evidencia la asociación simbólica que establecen entre las posturas y estados emocionales o físicos. A partir de esta observación, se propuso una variante en la dinámica que consistía en rotar los niveles corporales utilizados, impidiendo la repetición del mismo nivel en rondas consecutivas, propuesta que fue bien acogida por el grupo. Finalmente, algunos niños</p>	<p>En relación con la exploración de los conceptos de expresión corporal y niveles espaciales, se evidencia que los niños ya contaban con experiencias previas significativas en torno a la expresión corporal, las cuales han sido fortalecidas a través del trabajo constante con el arte. Actividades como el juego del "juguito jajaja", el baile de canciones o la observación frente al espejo han funcionado como escenarios espontáneos donde los niños no sólo movilizan su cuerpo, sino que también generan narrativas a partir de lo que perciben y sienten, consolidando así una forma de representación simbólica de su mundo.</p> <p>Desde la perspectiva de Elliot Eisner, estas experiencias artísticas actúan como formas de conocimiento que permiten a los niños expresar lo que saben, sienten y descubren a través de lenguajes no verbales, como el movimiento corporal. Eisner sostiene que el arte posibilita modos de representación distintos al lenguaje escrito o hablado, ofreciendo a los niños la oportunidad de comunicar significados de manera más abierta, sensible y personal. En este sentido, la expresión corporal se convierte en una vía legítima de construcción de conocimiento y autoexpresión dentro del entorno pedagógico.</p> <p>Por otro lado, en lo que respecta al concepto de niveles corporales (alto, medio, bajo), la asociación con figuras de animales, personajes o juegos ha demostrado ser una estrategia altamente efectiva, dado que facilita la comprensión y apropiación de esta noción a través del juego simbólico. Tal como lo plantea Lev Vygotsky, el juego constituye una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo, ya que en él los niños internalizan conceptos al asumir roles, manipular símbolos y generar significados compartidos. La incorporación de elementos lúdicos y simbólicos como los animales permite que los aprendizajes se integren de forma más profunda y significativa, quedando "implícitamente guardados" en la experiencia del niño.</p> <p>Esto se refleja claramente en momentos como el juego de "los congelados", donde los niños, mientras actuaban, verbalizan el nivel corporal en el que se encontraban ("nivel bajo") y aplicaban dicha categoría para interactuar con sus compañeros ("descongelaban al amigo"), evidenciando un proceso de internalización conceptual a través del lenguaje, el cuerpo y la interacción</p>

<p><b>EVIDENCIA</b></p>		
<p><b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN TANTO SU VIVENCIA</b> (Contraste lo planeado VS lo sucedido en clase)</p>	<p><b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN RELACIÓN CON SU OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b></p>	<p><b>Tiempo Usado</b></p>
<p>Durante el momento inicial de la experiencia, en el que se propuso representar el escenario mediante un dibujo, los niños no se limitaron al formato sugerido (un octavo de cartulina), sino que asumieron un rol propositivo al orientar a la docente sobre cómo podría disponerse dicho espacio escénico. A partir de sus indicaciones, se construyó una representación gráfica del escenario utilizando cinta de enmascarar directamente sobre el suelo del aula. Al finalizar esta construcción colectiva, los niños asociaron la figura resultante con una cancha de fútbol, aunque rápidamente resignificaron el espacio diciendo: “es nuestro teatro”. Esta acción evidencia la capacidad simbólica y la flexibilidad cognitiva del grupo, así como su preferencia por el trabajo colaborativo, donde se fomenta la comunicación entre pares y el consenso en la toma de decisiones.</p> <p>En el segundo momento, centrado en la distribución espacial, los niños se organizaron espontáneamente en tres grupos: los tigres, las águilas y los cocodrilos. Antes de ubicarse físicamente en el espacio, realizaron una breve representación del animal</p>	<p>En relación con la categoría de movimiento en el espacio y su distribución, se evidenció que los niños realizaron asociaciones significativas a partir de su experiencia previa, el juego de palabras y la representación artística, construyendo sentidos sobre lo que puede ocurrir en cada zona del escenario. La denominación de los espacios no fue impuesta de forma unidireccional por la docente, sino que emergió desde el diálogo con los niños, quienes propusieron alternativas y debatieron entre ellos cómo nombrar cada lugar. Esta construcción colectiva del lenguaje evidencia el deseo del grupo —los Legapufantes Saltarañas— de otorgar identidad propia a los espacios que habitan, lo cual indica un momento evolutivo en el que el acto de nombrar cumple una función clave en la apropiación del entorno.</p> <p>Desde la perspectiva de Vygotsky, este proceso refleja cómo el lenguaje se constituye en una herramienta fundamental del pensamiento y en un mediador central de la experiencia. Al participar activamente en la nominación de</p>	

<p><b>EVIDENCIA</b></p>		
<p><b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN TANTO SU VIVENCIA</b> (Contraste lo planeado VS lo sucedido en clase)</p>	<p><b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN RELACIÓN CON SU OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b></p>	<p><b>Tiempo Usado</b></p>

<p>La sesión inició con una primera fase centrada en la representación simbólica a través de una “mini escena”, en la cual los niños recrearon situaciones de su vida cotidiana utilizando títeres de dedo como mediadores expresivos, en lugar de emplear directamente el cuerpo. Cada niño eligió el títere con el que deseaba representar su escena, lo que permitió observar la conexión entre sus intereses personales y las vivencias que decidieron narrar. Entre las situaciones representadas se destacaron escenas como “una charla entre mamá y su hijo”, “el momento del baño” o “un conflicto con hermanos”. Es importante señalar que, durante estas representaciones, los niños modificaban de manera intencional la tonalidad de su voz, lo que evidencia un proceso de apropiación expresiva y comprensión del lenguaje dramático.</p> <p>En una segunda fase de la experiencia, se propuso una representación por parejas en torno a distintos escenarios imaginarios: la nieve, el mar, la playa y el espacio exterior. Este ejercicio permitió a los niños explorar nuevas formas de movimiento corporal según las características de cada ambiente, al tiempo que desarrollaban hipótesis sobre lo que podría ocurrir en dichos contextos. Por ejemplo, Violeta y Elena, quienes representaron el espacio, plantearon la pregunta “¿Qué sucede cuando no tengo casco?”, mientras que Jerónimo y Gabriela, al representar el mar, incorporaron la idea de “cuando navego me mareo”. Estas construcciones reflejan tanto la capacidad de imaginar como de dramatizar situaciones con coherencia narrativa y sentido físico.</p> <p>Asimismo, durante el desarrollo de las escenas, los niños mostraron entusiasmo por utilizar antifaces u otros elementos para cubrir su rostro, con el objetivo de diferenciar a los personajes. Esta acción no solo aportó riqueza a la caracterización, sino que también reforzó la dimensión simbólica del juego dramático, permitiéndoles distanciarse de sí mismos y asumir con mayor claridad el rol del personaje representado.</p>	<p>En el proceso de comprensión de los conceptos abordados, se observó que los niños lograron representar el inicio de eventos o situaciones, así como identificar a los personajes o agentes que intervienen en las escenas. Esta construcción narrativa emergió especialmente durante las representaciones en parejas, donde se evidenció una clara diferenciación de roles. No se trató de una repetición mimética, sino de una construcción colaborativa de sentido, como lo expresó Susana al afirmar que “somos un equipo de trabajo”. Esta afirmación refleja no solo la apropiación del rol dramático, sino también una comprensión incipiente de la estructura de una escena y del valor de la cooperación, aspectos que Vygotsky destaca como fundamentales en el desarrollo del pensamiento a través de la interacción social y el juego compartido.</p> <p>Sin embargo, se identificaron ciertas dificultades en la comprensión del concepto de <i>contexto</i>. Aunque los niños lograban describir lo que veían o experimentaban y hacían inferencias sobre el lugar o la situación, el término en sí no fue reconocido ni comprendido de manera clara. Esto se evidenció cuando, al ser mencionada la palabra <i>contexto</i>, muchos niños manifestaban expresiones de desconcierto o confusión. Desde la perspectiva de Vygotsky, este tipo de situación es comprensible, ya que el desarrollo conceptual se da en una zona de desarrollo próximo (ZDP), donde los niños requieren mediación y experiencias significativas para transitar del conocimiento cotidiano al conocimiento científico o formal.</p> <p>Por su parte, Elliot Eisner señala que el arte y sus lenguajes permiten formas de representación que van más allá del lenguaje verbal, haciendo posible que los niños comuniquen ideas complejas, incluso sin conocer o dominar aún la terminología precisa. En este sentido, aunque el concepto de</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p><i>contexto</i> no fue comprendido en términos lingüísticos, los niños sí demostraron una construcción simbólica del mismo a través de sus acciones, roles y narrativas. Esto resalta la importancia de seguir promoviendo experiencias estéticas y expresivas que ofrezcan múltiples formas de acceso al conocimiento, y no se limiten a la definición verbal de los conceptos.</p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

DIARIO DE CAMPO 4	
<p><b>OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b></p>	<p>¿Cómo promover elementos de apreciación del arte con niños y niñas de la infancia a través de experiencias relacionadas con las artes escénicas?</p>
<p><b>VIVENCIAS</b></p>	<p>Desde el rol docente, esta experiencia fue especialmente gratificante, ya que se evidenció una mayor soltura y libertad en la expresión corporal de los niños al momento de actuar o narrar situaciones concretas. La disminución de la rigidez corporal inicial permitió observar una participación más espontánea y comprometida con la propuesta, lo cual facilitó una exploración más genuina de sus posibilidades expresivas.</p> <p>Resultó significativo cómo los niños establecieron conexiones entre la experiencia vivida en el aula y sus entornos familiares, haciendo comentarios como “yo me acuerdo que...” o “en casa hacemos...”. Estas manifestaciones indicaron que las actividades propuestas activaron recuerdos y vivencias previas, enriqueciendo la experiencia al incorporar elementos de su cotidianidad.</p> <p>Durante las representaciones, si bien en un inicio varios niños optaron por el uso del nivel corporal alto, a medida que aumentó su confianza y comodidad en el espacio, comenzaron a explorar los distintos niveles y a desplazarse con mayor libertad en el escenario. Esta transición dio cuenta de un proceso de apropiación progresiva del espacio y del cuerpo como medio de expresión.</p>

<p><b>EVIDENCIA</b></p>		
<p><b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN TANTO SU VIVENCIA (Contraste lo planeado VS lo sucedido en clase)</b></p>	<p><b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN RELACIÓN CON SU OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b></p>	<p><b>Tiempo Usado</b></p>
<p>En la apertura de la sesión se proyectó un video con fragmentos de las representaciones desarrolladas en la experiencia anterior, abordando situaciones como lo que ocurre cuando un astronauta no utiliza casco en el espacio, las posibles consecuencias para una persona a bordo de un barco en altamar o los efectos de la exposición prolongada al sol en la playa. Estas escenas generaron gran interés y provocaron reacciones de humor, especialmente la situación del sol, que fue identificada por varios niños como una experiencia propia. Algunos comentaron espontáneamente: “a mí me pasa igual si no me aplico bloqueador”, evidenciando un reconocimiento temprano de la relación entre acciones y consecuencias.</p> <p>En un segundo momento, se introdujo la “máquina de conflictos”, en la cual los niños, en parejas, se desplazaban mientras seleccionaban tarjetas que presentaban situaciones problemáticas. Este recurso sirvió como punto de partida para la toma de decisiones en escena. Durante esta actividad, se abrió un espacio de conversación en el que los niños expresaron qué elementos consideraban necesarios para representar sus ideas. Algunos</p>	<p>En relación con la apropiación de los conceptos de <i>conflicto</i> y <i>desenlace</i>, se evidenció que los niños tienden a asociar el conflicto con situaciones problemáticas que involucran daños físicos o emocionales, como peleas o desacuerdos en las relaciones interpersonales. Estas asociaciones emergen a partir de sus experiencias cotidianas, reflejando cómo el aprendizaje parte de lo vivido y significativo para ellos. Por ejemplo, surgieron expresiones como: “es que Joaquín ya no quiere ser mi amigo”, lo cual revela una comprensión del conflicto desde una dimensión emocional.</p> <p>Desde la perspectiva de <b>Vigotsky</b>, este tipo de construcción conceptual se enmarca dentro de la internalización de los significados sociales a través de la interacción con los otros. Es precisamente en estas interacciones donde los niños reformulan su comprensión del conflicto y, cuando se sienten más calmados, llegan a acuerdos mediante preguntas como: “¿cómo quieres ser reparado?”, lo que muestra una evolución en sus formas de resolución, orientada a la reparación simbólica y la mediación verbal.</p>	

<p>identificaron accesorios como antifaces o gorras, mientras que otros señalaron la importancia del componente sonoro, solicitando sonidos específicos como el despegue de una nave espacial para enriquecer la ambientación de sus actuaciones.</p> <p>Un ejemplo significativo fue cuando un pequeño de los Legapifantes decidió mostrar la diferencia entre un personaje tímido y otro valiente. El primero avanzaba despacio, con los hombros encogidos, mirando hacia el suelo y ocultando el rostro tras sus manos; en contraste, otro el compañero que represento la valentía caminaba con pasos firmes, el pecho erguido y los brazos extendidos en señal de seguridad. Al terminar la escena, uno de los observadores exclamó: “ese es el miedoso porque no quiere mirar, y el otro es el valiente porque se ve grandote”. Esta intervención permitió evidenciar cómo comprendían y comunicaban corporalmente diferentes emociones y roles.</p> <p>Durante la ejecución dramática, se observó un alto nivel de implicación. Los niños mostraban entusiasmo por lograr que sus compañeros adivinaran la escena representada, lo cual generaba una dinámica particular: interrumpían brevemente la actuación en espera de la respuesta y, una vez adivinada, se reactivaba la escena o se daba paso a una nueva pareja. De manera espontánea, quienes lograban identificar la representación eran invitados a pasar al escenario, como si se tratase de una recompensa implícita.</p> <p>En el cierre de la sesión, surgieron reflexiones sobre el concepto de “final”. Los niños discutieron que no siempre los desenlaces coinciden con lo esperado, especialmente a partir de experiencias previas de lectura en las que el conflicto no se resuelve completamente o queda abierto a la interpretación. Frente a esto, al intentar construir sus propios cierres, tendieron a imaginar desenlaces alegres, manifestando su deseo de incluir “finales con</p>	<p>Al mismo tiempo, esta construcción del concepto se articula con lo que <b>Elsner</b> señala respecto a la capacidad del arte y la literatura para ofrecer experiencias que no necesariamente presentan finales cerrados o soluciones evidentes. En este sentido, los niños reconocen que los conflictos en los relatos leídos no siempre se resuelven completamente, lo cual genera en ellos cierto desconcierto, ya que esperan una conclusión clara. Esta necesidad de cierre evidencia cómo, en su desarrollo simbólico, el desenlace sigue siendo comprendido como una acción concreta que marca el fin, tal como lo expresan mediante “la venia” que realizan al terminar una representación.</p> <p>De este modo, para muchos niños, si no existe una señal visible de cierre como la venia, entonces no se ha alcanzado un final. Este indicador performativo cobra valor simbólico en la estructura narrativa que están construyendo, mostrando cómo la experiencia artística se convierte en una herramienta que contribuye a organizar el pensamiento, explorar emociones y comprender procesos complejos como el conflicto y su resolución.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>muchos colores”, expresión que se ha vuelto recurrente en el grupo para simbolizar finales felices o satisfactorios.</p>		
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

**DIARIO DE CAMPO 5**

<b>OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b>	<p>¿Cómo promover elementos de apreciación del arte con niños y niñas de la infancia a través de experiencias relacionadas con las artes escénicas?</p>
<b>SITUACIONES EMERGENTES</b>	<p>Esta sesión se dio en dos momentos diferentes debido a las salidas que el grupo de los legapufantes saltarañas tenían dispuesto.</p>
<b>VIVENCIAS</b>	<p>Durante esta experiencia, la relación pedagógica establecida con los niños se caracterizó por un proceso de aprendizaje recíproco, especialmente en torno a la exploración del maquillaje, el vestuario y la caracterización de personajes, elementos altamente significativos para ellos. El interés sostenido por estas temáticas ha propiciado un fortalecimiento progresivo en la precisión y el detalle con los que, desde la práctica docente, se responde a sus iniciativas creativas.</p> <p>Se evidenció una evolución en su capacidad de conceptualización y expresión estética, pasando de solicitudes generales —como “quiero un maquillaje de perro”— a descripciones específicas que orientan con claridad la caracterización deseada, por ejemplo: “quiero un perro blanco con negro, con la lengua afuera y la nariz rosada”. Este nivel de especificidad revela un desarrollo en la capacidad de simbolización y una intención comunicativa más elaborada en la construcción de personajes.</p> <p>Además, se generó un momento significativo de interacción cuando los niños invitaron a la docente a ser parte activa de la experiencia, asumiendo el rol de maquilladores. Al pintarle el rostro, reconocieron verbalmente la dificultad que</p>

<p>escenario donde ocurre un terremoto y los personajes experimentan sensaciones como el miedo y la sed. Esta construcción grupal promovió la interacción, la escucha activa y la integración de ideas en una historia común.</p> <p>Como cierre de la experiencia, los niños trabajaron en dos grupos para diseñar y construir colaborativamente un traje funcional que reuniera características necesarias para enfrentar condiciones de frío y sed, integrando sus saberes sobre el entorno, el cuidado del cuerpo y las necesidades vitales de los personajes representados. Esta actividad final consolidó el proceso creativo, articulando elementos de expresión corporal, pensamiento narrativo y solución colectiva de problemas desde una lógica simbólica.</p>	<p>través de medios no lingüísticos como el cuerpo, el color y la textura, convirtiendo la caracterización en una herramienta expresiva que da lugar a nuevas formas de conocimiento y sensibilidad. A su vez, este tipo de prácticas artísticas posibilitan lo que Eisner denomina “formas múltiples de representación”, esenciales en la construcción del significado durante el proceso educativo.</p> <p>Por otro lado, el constante interés por el maquillaje revela un desarrollo progresivo en la representación simbólica, donde los niños asumen un rol activo en la toma de decisiones, lo cual, desde la teoría sociocultural de <i>Vygotsky</i> (1978), se interpreta como un espacio de construcción conjunta del aprendizaje. La interacción con pares y adultos durante esta actividad permite que el niño se ubique en su zona de desarrollo próximo, avanzando desde lo que puede hacer con ayuda hacia lo que puede lograr de manera autónoma. Además, al ser una práctica que frecuentan en otros contextos, su exigencia y precisión en los detalles demuestran una interiorización progresiva del uso del maquillaje como herramienta expresiva.</p>	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

**DIARIO DE CAMPO 6**

<b>OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b>	<p>¿Cómo promover elementos de apreciación del arte con niños y niñas de la infancia a través de experiencias relacionadas con las artes escénicas?</p>
<b>SITUACIONES EMERGENTES</b>	<p>La sesión se realizó como se tenía planeado, sin embargo situaciones como de comportamiento y conflictos entre ellos no se dio como se esperaba, sin embargo se realizó dentro del jardín una salida pedagógica donde el objetivo era la escucha y la diferenciación de sonidos. Así que para reforzar, se extendió la planeación a esta salida.</p>

<p><b>EVIDENCIA</b></p>		
<p><b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN TANTO SU VIVENCIA</b> (Contraste lo planeado VS lo sucedido en clase)</p>	<p><b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN RELACIÓN CON SU OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b></p>	<p><b>Tiempo Usado</b></p>

<p>Durante el primer momento de la experiencia, se evidenció una baja disposición del grupo hacia la escucha atenta, por lo que se implementó una estrategia paralela basada en el juego corporal. A partir de la pregunta orientadora ¿por qué partes del cuerpo se puede escuchar?, se promovió una exploración táctil y sensorial del cuerpo, lo cual permitió movilizar el interés y la participación. Posteriormente, se realizó una introducción a los sonidos ambientales a través de un ejercicio de escucha que incluyó sonidos como la lluvia, el golpeteo de rocas y caminatas, apoyado en la lectura del cuento <i>Vamos a cazar un oso</i>, que brindó un marco narrativo para la experiencia.</p> <p>En el segundo momento, el grupo se dividió para explorar tres tipos de sonidos: ambientales, incidentales y efectos especiales. Aunque los sonidos ambientales son frecuentes en el entorno cotidiano de los niños, se evidenció dificultad en diferenciarlos, especialmente cuando estos compartían características similares, como la lluvia y el trueno. En cuanto a los sonidos incidentales, se propuso identificar musicalizaciones que acompañaran a ciertos personajes; los niños asociaron el piano con un personaje misterioso y los aplausos con uno alegre, mostrando una comprensión incipiente de la función narrativa del sonido. Para los efectos especiales, los niños utilizaron su cuerpo y objetos cotidianos para representar sonidos como estornudos, el roce de cinta y la caída de gotas, apoyados en la canción <i>Una gotera cayó en mi casa</i>, en la cual acompañaron el ritmo con chasquidos de dedos para simular la lluvia. La salida pedagógica fortaleció la apropiación de los conceptos abordados, ya que permitió el encuentro directo con sonidos naturales y objetos no convencionales como rocas, ramas y elementos del entorno. Esta vivencia generó gran interés, y los niños comenzaron a identificar y clasificar los sonidos escuchados, preguntándose entre ellos si se trataba de música incidental o sonido ambiental, e incluso consultando a las docentes acompañantes. Esta apropiación espontánea evidenció un avance significativo en la</p>	<p>En el proceso de comprensión de los conceptos de sonido ambiental, efectos especiales y música incidental, los niños manifestaron inicialmente confusión, especialmente entre los efectos especiales y la música incidental, los cuales tendieron a reproducir de manera similar, tanto en la imitación como en la intención expresiva. Esta dificultad sugiere una necesidad de experiencias más diferenciadas que les permitan construir criterios claros sobre las funciones narrativas y sensoriales de cada tipo de sonido. Por el contrario, el sonido ambiental fue más fácilmente reconocido y relacionado, ya que hace parte de su entorno cotidiano y de experiencias previas significativas. Esta cercanía favoreció una disposición más atenta durante los momentos de escucha y análisis. Los niños lograron identificar como sonidos ambientales elementos como el canto de los pájaros o el soplo del viento, aunque encontraron dificultades al intentar recrearlos con los instrumentos disponibles, expresando verbalmente la frustración con frases como “no puedo hacer viento con esto”. Al ejecutar estos sonidos, muchos recurrieron a soluciones similares para representar fenómenos distintos, como el mar, el viento o los árboles, lo que evidenció una generalización auditiva aún en proceso de refinamiento. Desde la perspectiva de Vygotsky, estas manifestaciones son coherentes con la idea de que el desarrollo de conceptos científicos (como las categorías sonoras) requiere mediación social, diálogo guiado y experiencias culturales significativas. En este caso, el acompañamiento del adulto y las situaciones compartidas actúan como andamiaje que permite a los niños avanzar de una comprensión cotidiana hacia una más compleja y diferenciada. En cuanto a los efectos especiales, los niños mostraron una mayor apropiación. Recurrieron espontáneamente al uso del</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>VIVENCIAS</b></p>	<p>Desde mi rol como docente, esta experiencia se evidenció inicialmente como un proceso desafiante, dado que para el grupo resultó complejo conectar con la propuesta de percibir y atender a sensaciones auditivas internas y externas. La disposición a cerrar los ojos y concentrarse en la escucha activa fue asumida por algunos niños, quienes lograron una mayor inmersión en la experiencia, mientras que la mayoría mostró resistencia o distracción frente a esta forma de exploración sensorial menos concreta y más introspectiva.</p> <p>No obstante, la salida pedagógica representó un punto de inflexión positivo, ya que permitió una apropiación más significativa de los contenidos relacionados con los tipos de sonidos, en especial los ambientales y los incidentales. En este contexto, los niños lograron establecer conexiones más claras con lo trabajado previamente, favoreciendo una comprensión más tangible al vivenciar los sonidos en un entorno real, lo cual facilitó la construcción de significados a partir de la experiencia directa y situada.</p>
<p><b>EVIDENCIA</b></p>	


<p>comprensión y discriminación auditiva dentro del contexto experiencial.</p>	<p>cuerpo para generar sonidos como estornudos, aplausos o imitaciones de piano con la boca. Esta exploración corporal refleja lo que Eisner describe como formas de representación no verbales, en las que el arte —en este caso el sonido— se convierte en una vía para expresar ideas, emociones y situaciones que aún no están completamente conceptualizadas verbalmente. Además, afirmaciones como “es más fácil hacer efectos especiales” indican una preferencia por formas expresivas donde tienen mayor control y familiaridad, lo que favorece su participación activa y el desarrollo de competencias creativas.</p>	
--------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Bibliografía
<p>Eisner, E. W. (2004). <i>El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia</i> (F. Serrano, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 2002)</p> <p>Eisner, E. W. (1998). <i>The kind of schools we need: Personal essays</i>. Heinemann.</p> <p>Eisner, E. W. (2002). <i>The arts and the creation of mind</i>. Yale University Press.</p> <p>Vygotsky, L. S. (2000). <i>El desarrollo de los procesos psicológicos superiores</i>. Crítica. (Obra original publicada en 1931)</p> <p>Vygotsky, L. S. (1995). <i>Pensamiento y lenguaje</i> (2.ª ed., L. A. Schütz, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1934)</p> <p>Vygotsky, L. S. (1979). <i>El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño</i>. Revista Cubana de Psicología, 1(3), 61–76.</p>

**Anexo B.**

<b>DIARIO</b>	
11:21	
<b>DE CAMPO 1 (Elemento expresivo y niveles corporales)</b>	
<b>OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b>	¿Como promover elementos de apreciación del arte con niños y niñas de la infancia a través de experiencia relacionadas con las artes escénicas?
<b>SITUACIONES EMERGENTES</b>	No aplica
<b>VIVENCIAS</b>	<p>Desde mi experiencia como docente, en esta primera sesión pude evidenciar lo importante que es el cuerpo como una forma de expresarse. Al darles a los niños y niñas un espacio donde pudieran expresarse sin usar palabras, se abrió una nueva manera de comunicarse y de crear cosas con sentido. Me sorprendió de forma muy positiva ver cómo los niños de manera espontánea se animaban a jugar, a imitar, a representar situaciones, pero sobre todo, a experimentar nuevas posturas sin miedo.</p> <p>Como maestra, me di cuenta de que cada gesto y cada movimiento que hacían tenía un valor propio, más allá de si lo hacían "bien" o "mal". Era claro que estaban descubriendo, conociendo su cuerpo, a los demás y al espacio como un lugar lleno de posibilidades. Me sentí como una guía y también como una observadora de una experiencia muy especial, que, como dice Eisner, no se trata solo de hacer arte, sino de aprender a sentir y a mirar el mundo con más atención y sensibilidad.</p>

**Diario de campo - Colegio Lorenzo de Alcantuz**

<b>EVIDENCIA</b>			
<b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN TANTO SU VIVENCIA (Contraste lo planeado VS lo sucedido en clase)</b>	<b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN RELACIÓN CON SU OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>Tiempo Usado</b>	
<p>Durante la sesión, se proyectó un video corto de una obra representada por Charles Chaplin, en donde su contenido era que debía escapar de la jaula de un león, allí se pudieron observar con claridad los niveles donde los personajes utilizaron distintos niveles corporales. Los niños observaron atentamente y participaron activamente cuando la docente les preguntó: "¿Vieron cuándo el personaje saltó muy alto? ¿Y cuándo el león estaba echado en el suelo?" A lo cual varios respondieron lo siguiente. Sofia Téllez comentó: "Se subió al poste para poder escapar" y Samuel dijo: "Ese personaje era muy rápido y cambiaba muy rápido de nivel."</p> <p>La actividad de mímica fue una de las más significativas. Cada niño sacó una tarjeta de la "bolsa mágica" y representó emociones y situaciones sin hablar. Ian representó reír a carcajadas y sus compañeros adivinaron rápidamente. Cuando Camila interpretó "sorprenderse con un regalo", uno de los niños exclamó: "Es cuando uno se pone muy feliz, como en mi cumpleaños"</p>	<p>La sesión aportó evidencia clara sobre cómo promover la apreciación del arte escénico en la infancia a través de experiencias, sensoriales y lúdicas. Dentro de la intervención pude observar lo siguiente:</p> <p><b>1. Reconocimiento de los niveles corporales:</b></p> <p>Los niños pudieron reconocer los niveles de lo alto, medio y bajo. Poco a poco, fueron aprendiendo a usar su cuerpo como una forma de expresión en el escenario. Según Garrigós, el cuerpo del niño ya es una forma de comunicación que se puede enseñar y mejorar para que exprese ideas en una presentación; es un cuerpo que "habla" incluso antes de que el niño se dé cuenta de ello.</p> <p><b>2. Expresividad no verbal como forma de comunicación:</b></p>	45 minutos	

<p>“sorprenderse con un regalo”, uno de los niños exclamó: “Es cuando uno se pone muy feliz, como en mi cumpleaños”</p> <p>Con el muñeco articulado (la baribe), los niños comprendieron con claridad la idea de los niveles corporales. Algunos participaron ayudando a ubicar el muñeco en diferentes posturas. Isabela dijo: “Aquí está en el suelo, eso es nivel bajo, ¿cierto?” lo cual evidenció la apropiación del concepto.</p> <p>Durante el juego del “Cuerpo Camaleón”, los niños se movieron con libertad y respondieron rápidamente a los cambios en la música. Hubo variedad en los niveles usados y gran creatividad en las posturas. Al finalizar, en los desafíos de grupo, los niños imitaron los movimientos del video y respondieron con alegría a propuestas como: “Sean un rey en nivel alto” o “Caminen como un monstruo misterioso en nivel bajo”. Santiago comentó: “;Ser un rey es más fácil porque uno se para todo estirado!”</p>	<p>La actividad de mimos permitió que los niños exploraran emociones y situaciones desde la expresividad corporal. Lo interesante fue observar cómo los compañeros interpretaban lo que otro expresaba, generando una forma de diálogo no verbal. En este sentido, Gadamer aporta una lectura interesante: la experiencia estética no se limita a la producción de una obra, sino que se construye en el encuentro entre el intérprete y el espectador, donde se genera comprensión mutua. Así, los niños fueron al mismo tiempo actores y receptores de sentido.</p> <p><b>3. Comprensión del espacio y del cuerpo:</b></p> <p>Caminar, desplazarse, asumir posturas, detenerse en modo “estatua”, son acciones que les permitieron tomar conciencia del espacio como un escenario, y del cuerpo como una herramienta expresiva. Según Eisner, estas experiencias desarrollan formas de pensamiento estético que no solo enriquecen la creatividad, sino que amplían las maneras de percibir, imaginar y representar el mundo.</p> <p><b>4. El juego como metodología para la apreciación artística:</b></p> <p>Cada momento de la sesión se articuló desde el juego: un juego que no solo divierte, sino que permite comprender, crear y significar. Como lo propone Dewey, el aprendizaje artístico no debe separarse de la vida y de la experiencia concreta; por el contrario, debe surgir del hacer, del explorar, del equivocarse, del disfrutar.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

DIARIO DE CAMPO 2 (Elemento expresivo)	
<b>OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b>	¿Como promover elementos de apreciación del arte con niños y niñas de la infancia a través de experiencia relacionadas con las artes escénicas?
<b>SITUACIONES EMERGENTES</b>	No aplica
<b>VIVENCIAS</b>	<p>Desde mi rol docente, esta sesión me permitió continuar profundizando en las posibilidades del cuerpo como lenguaje en escena, ahora integrando el uso del espacio teatral como un elemento clave en la apreciación y creación. Realice una reflexión sobre cómo acompañar a los niños en la construcción de un espacio simbólico, partiendo de un lugar cotidiano (La tarima del patio) y transformándolo en un escenario cargado de sentido. Me sentí retada a guiar sin imponer.</p> <p>Pude evidenciar que, para muchos, los conceptos abordados no fueron tan claros, por tanto, intervine entre la exploración libre y el reconocimiento técnico de los lugares (proscenio, escena, alas, bambalinas). Esto me llevó a redibujar límites, a devolver la mirada hacia lo esencial: que el aprendizaje no es lineal, sino una espiral de experiencias, ajustes, descubrimientos y nuevas comprensiones.</p>

<p><b>EVIDENCIA</b></p>		
<p><b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN TANTO SU VIVENCIA</b> (Contraste lo planeado VS lo sucedido en clase)</p>	<p><b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN RELACIÓN CON SU OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b></p>	<p><b>Tiempo Usado</b></p>
<p>La sesión inició con la siguiente pregunta: ¿cómo creen que se distribuiría el espacio si fuera un escenario?. Los niños propusieron diferentes ideas como: “poner al público al fondo”, mientras otros imaginaban que “los actores entraban por la puerta del patio”. Estas respuestas, aunque alejadas del lenguaje técnico, demostraban que ya pensaban el espacio desde la imaginación escénica.</p> <p>En ese momento, surgió un interesante intercambio entre Camila y Joel. Camila señalaba el centro diciendo con entusiasmo: “Aquí es donde entra la reina, porque todos la van a ver mejor”. Joel, en cambio, defendía que la reina debía entrar por la puerta del patio porque “allá se ve más real”. Al representar con el cuerpo cada propuesta, comprendieron que el espacio no solo se piensa desde lo visual, sino desde la experiencia: Camila notó que entrar por el proscenio resaltaba la importancia del personaje, mientras que Joel</p>	<p>Esta sesión aportó valiosa información sobre cómo se puede fomentar la apreciación del arte escénico desde la infancia a partir de la vivencia corporal del espacio teatral. En la intervención puede evidenciar lo siguiente:</p> <p><b>1. Reconocimiento del espacio escénico como estructura dramática:</b></p> <p>Los niños identificaron partes del escenario, teniendo en cuenta que se les dificultó demarcar completamente el escenario se pudo lograr una apropiación de: el proscenio, las alas, la escena y las bambalinas, aunque no todos lograron interiorizar su ubicación en la primera explicación. Fue necesario volver a delimitar y recordar los espacios, lo que evidenció que la comprensión requiere más de una aproximación. Esta experiencia se relaciona con lo</p>	<p>45 minutos</p>

<p>proscenio resaltaba la importancia del personaje, mientras que Joel concluyó que hacerlo desde el patio generaba sorpresa. Esta vivencia permitió a ambos reconocer que cada zona del escenario transmite un efecto distinto al público.</p> <p>Más adelante, al delimitar el espacio con los carteles representativos en la tarima, surgió la necesidad de volver a explicar y, en algunos casos, representar con el cuerpo lo que se hacía en cada zona. Esto se evidenció durante el juego de desplazamientos (flotar, girar, retroceder), donde los niños mostraron entusiasmo, pero no todos lograban asociar el tipo de movimiento con la zona correspondiente. Por ejemplo, al dar la instrucción “<i>vamos al proscenio</i>”, algunos iban hacia las alas o al centro.</p> <p>En este contexto, se dio una situación significativa entre Matías y Joseph. Matías giraba en el centro mientras Joseph retrocedía hacia las alas. Cuando se les indicó ir al proscenio, Matías llegó rápidamente al frente, pero Joseph permaneció confundido a un costado. La docente volvió a trazar el espacio con los brazos, y fue entonces cuando Matías, tomándolo de la mano, le dijo: “<i>Es acá, al frente, donde nos ven más clarito</i>”. Joseph comprendió y se movió con seguridad. Más tarde, en la presentación grupal, fue él mismo quien recordó a sus compañeros: “<i>No se queden todos a un lado, hay que mirar al público</i>”.</p> <p>En el cierre, algunos grupos usaron el espacio de manera intuitiva, aunque aún confusa: había quienes actuaban de espaldas al público o muy agrupados en un solo lado. A partir de la retroalimentación, se leyeron en voz alta los nombres de cada parte del escenario, observando los letreros y aclarando cómo un “astronauta” o un “explorador” podían aprovechar mejor el espacio para comunicar su historia. Esta devolución, junto con las observaciones de los mismos niños, mostró que la comprensión del espacio escénico se construye</p>	<p>aproximación. Esta experiencia se relaciona con lo propuesto por Garrigós, quien sostiene que el espacio teatral no es solo un lugar físico, sino una estructura simbólica que se aprende en la acción, a través del cuerpo y la mirada escénica.</p> <p><b>2. Movimiento en el espacio como recurso expresivo y narrativo:</b></p> <p>Los desplazamientos con distintos tipos de movimiento (flotar, girar, deslizar, correr) mostraron que el espacio no solo se ocupa, sino que se transforma en función del movimiento. Algunos niños comprendieron que ciertos gestos y trayectorias crean diferentes efectos escénicos. Aquí se hace presente la idea de Eisner, para quien las artes enseñan que el significado se expresa también en lo no verbal, en la forma, el ritmo y la relación con el entorno.</p> <p><b>3. Juego simbólico y distribución espacial:</b></p> <p>El juego de “tigres, monos y águilas” fue clave para que los niños, a través de roles animales, comenzaran a habitar el espacio con intención dramática. Aunque algunos se confundieron en la ubicación del proscenio o las alas, el ejercicio constante los ayudó a corregir y anticipar. Esta forma de aprender a través del error y el juego da cuenta de lo que plantea Dewey: el conocimiento se construye en la experiencia, cuando hay curiosidad, reto y exploración activa.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>no solo desde lo visual, sino también desde la vivencia compartida, el diálogo entre pares y la exploración corporal.</p>		
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--


DIARIO DE CAMPO 3 (Elemento narrativo)	
<b>OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b>	¿Como promover elementos de apreciación del arte con niños y niñas de la infancia a través de experiencia relacionadas con las artes escénicas?
<b>SITUACIONES EMERGENTES</b>	No aplica
<b>VIVENCIAS</b>	Durante esta sesión pude notar cómo los niños comenzaron a vincular el juego teatral con la construcción narrativa desde el inicio de una historia. Fue gratificante observar su entusiasmo al interpretar diferentes actitudes de personajes cotidianos como un panadero o un cliente. Me reafirmo en la importancia de permitirles experimentar desde lo corporal y emocional para que puedan comprender estructuras narrativas. Cayeron

<p>gesto, pero poco a poco fue logrando expresarlo con el cuerpo y la voz. Sus compañeros, al verla, comprendieron que no era “malo” mostrar enojo en escena, sino parte de la historia. De manera similar, Paula experimentó con la tristeza. En la escena de la panadería decidió que su personaje no estaba feliz porque “no tenía suficiente pan para todos”. Aunque al principio lo dijo en voz baja, luego se animó a expresarlo con más fuerza y su actuación dio un matiz muy real a la representación, que captó la atención de los demás.</p> <p>Por su parte, Julieta se destacó al combinar la emoción con la interacción. En un momento, mientras jugaba el papel de cliente, fingió sorpresa porque “el pan estaba caliente y delicioso”, exagerando el gesto con las manos y el rostro. Esto generó risa y entusiasmo en sus compañeros, mostrando que también las emociones positivas podrían representarse de manera creativa y llamativa.</p> <p>Después de conversar sobre las diferentes emociones y hacer actividades de exploración, noté un cambio muy positivo: las escenas que representaban se volvieron más variadas y reales. Los niños empezaron a poner más atención a cómo se sentían sus personajes, y eso hizo que sus actuaciones fueran más interesantes y completas. Además, fue muy bonito ver cómo se entusiasmaron con los roles que les tocó interpretar. Muchos estaban felices de ser panaderos o clientes en la escena preparada, y disfrutaron mucho imaginarse dentro de esa situación, como si estuvieran realmente en una panadería.</p> <p>Se notaba la motivación en el esfuerzo por hacerlo bien y en la creatividad con la que construían sus personajes. Entre ellos se comunicaban, se ayudaban y se ponían de acuerdo sobre qué decir y cómo actuar, lo que permitió que la escena fluyera con naturalidad y calidad. Fue una experiencia enriquecedora que no solo les permitió expresarse, sino también comprender que el escenario es un espacio</p>	<p>Se identificaron características físicas y emocionales con facilidad y algunos niños comprendieron bien la dinámica emocional, mientras que otros aún requerían más apoyo.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------


<p>de creación colectiva donde cada emoción, ya sea alegre o difícil, tiene un lugar importante en la construcción de la historia.</p>		
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

DIARIO DE CAMPO 4 (Elemento narrativo)	
<b>OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b>	¿Como promover elementos de apreciación del arte con niños y niñas de la infancia a través de experiencia relacionadas con las artes escénicas?
<b>SITUACIONES EMERGENTES</b>	No aplica
<b>VIVENCIAS</b>	Como docente, esta sesión fue muy enriquecedora. El conflicto captó su atención de inmediato. Me impresionó cómo interpretaron conflictos cotidianos con mucha facilidad y entusiasmo. Sentí que la experiencia de dramatizar estos conflictos les permitió conectar con sus propias vivencias. También surgieron muchas ideas sobre cómo resolver las historias, se escucharon las posturas de cada uno y se pudo evidenciar la creatividad que tiene cada estudiante lo que indica que la dramatización promueve pensamiento crítico desde la infancia.

<p>propuse una breve pausa para que conversaran en grupo sobre lo que iban a representar. Este espacio de diálogo previo les permitió organizar sus ideas, compartir puntos de vista y tomar decisiones conjuntas sobre cómo abordar el conflicto. Como resultado, su interpretación se volvió más consciente, reflexiva y coherente con los objetivos de la actividad.</p> <p>Durante el momento de cierre, noté que todos los niños querían concluir todas las historias con un “final feliz”. Si bien este tipo de desenlace suele ser natural en los niños, consideré importante ampliar sus posibilidades narrativas. Por ello, les conté distintos tipos de finales felices, tristes, inesperados o con aprendizaje para mostrar que no todas las historias deben cerrarse de la misma manera. Esta lectura ofreció nuevas posibilidades para explorar otros caminos narrativos más diversos. A lo largo de toda la sesión, la disposición del grupo fue activa y participativa. Mostraron interés, curiosidad y ganas de compartir sus ideas y creaciones, lo que favoreció un ambiente de trabajo colaborativo y enriquecedor para todos.</p> <p>De manera particular, Didier sorprendió al proponer un final inesperado en el que los personajes, en lugar de reconciliarse de inmediato, aprendían primero a reconocer sus errores antes de perdonarse. Por su parte, Santiago mostró gran creatividad al sugerir un desenlace reflexivo, donde los protagonistas no lograban resolver el conflicto en ese momento, pero sí descubrían la importancia de seguir intentando dialogar. Estos aportes enriquecieron la actividad, demostrando que los niños pueden ir más allá del “final feliz” tradicional y abrirse a nuevas formas de narrar.</p>	<p>Esta experiencia se vincula con las ideas de Díaz Barriga, quien sostiene que la educación debe abrir espacios para el desarrollo del pensamiento complejo desde edades tempranas. Al enfrentarse a situaciones dramatizadas que requerían análisis, toma de decisiones y comprensión de múltiples perspectivas, los niños activaron procesos cognitivos avanzados, como la empatía, la inferencia y la anticipación de consecuencias.</p> <p>El teatro, en este contexto, se reveló como una poderosa herramienta pedagógica que permite a los niños interpretar el mundo que los rodea y proponer alternativas desde la ficción. Esto se evidenció especialmente cuando fueron invitados a imaginar nuevos finales para la historia: algunos optaron por desenlaces trágicos, otros prefirieron finales abiertos cargados de ambigüedad, y algunos exploraron resoluciones humorísticas. En cada caso, los niños no solo recrean, sino que también significaron la narrativa, proyectando su propia visión del mundo y ejercitando su capacidad creativa y crítica.</p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p><b>EVIDENCIA</b></p>		
<p><b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN TANTO SU VIVENCIA</b> (Contraste lo planeado VS lo sucedido en clase)</p> <p>La sesión se desarrolló con un ambiente de entusiasmo y participación por parte de los niños. Desde el inicio, mostraron interés en la propuesta y se involucraron activamente en las dinámicas planteadas. Sin embargo, observé que algunos niños se apresuraban a representar el conflicto sin esperar que la docente terminara de dar las indicaciones completas. Este impulso por actuar rápidamente evidenció su entusiasmo, pero también la necesidad de reforzar la escucha atenta y la comprensión previa a la ejecución.</p> <p>Ante esta situación, decidí hacer una pequeña modificación en el desarrollo de la actividad. Antes de que comenzaran a actuar, les propuse una breve pausa para que conversaran en grupo sobre lo que iban a representar. Este espacio de</p>	<p><b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN RELACIÓN CON SU OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b></p> <p>Los niños demostraron una notable comprensión del conflicto y su resolución como elementos esenciales dentro del relato escénico. A través de la dramatización, no solo dieron vida a los personajes, sino que también exploraron una amplia gama de emociones asociadas a las situaciones representadas. Este proceso les permitió comenzar a distinguir entre conflictos internos como el miedo, la duda o la tristeza y conflictos externos como discusiones, obstáculos o tensiones con otros personajes, reconociendo así la complejidad de las dinámicas que dan forma a una historia.</p>	<p><b>Tiempo Usado</b></p> <p>45 minutos</p>

<b>DIARIO DE CAMPO 5 (Elemento estético)</b>	
<b>OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b>	¿Como promover elementos de apreciación del arte con niños y niñas de la infancia a través de experiencia relacionadas con las artes escénicas?
<b>SITUACIONES EMERGENTES</b>	No aplica
<b>VIVENCIAS</b>	Esta sesión resultó ser una de las más emocionantes y significativas para los niños. La incorporación del vestuario y el maquillaje generó una motivación especial que no se había manifestado con la misma intensidad en encuentros anteriores. Desde mi rol como docente, pude observar cómo el interés por el juego dramático se intensificó notablemente al incluir estos elementos visuales y sensoriales. Fue muy revelador ver cómo algunos niños elegían sus personajes no solo por afinidad o gusto, sino también por la forma en que se sentían al portar cierta prenda o accesorio, como si a través de ellos pudieran expresar aspectos de sí mismos que normalmente no emergen con tanta claridad. Este descubrimiento reafirma en mí la convicción de que el cuerpo y la imagen no son simples herramientas externas, sino medios profundamente significativos para la comprensión, la expresión emocional y la construcción de identidad en los procesos de aprendizaje artístico.

		
<b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN TANTO SU VIVENCIA</b> (Contraste lo planeado VS lo sucedido en clase)	<b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN RELACIÓN CON SU OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>Tiempo Usado</b>
Durante esta sesión, algunos niños <u>necesitaron</u> acompañamiento para seleccionar el vestuario más adecuado según el personaje que deseaban representar. Al inicio, muchos de ellos se guiaban principalmente por preferencias personales, eligiendo elementos que les gustaban por razones subjetivas sin vincularlos directamente con las características o el rol del personaje en la escena. Esta situación me llevó a reflexionar sobre la importancia de ofrecer ejemplos más concretos y guiados acerca del simbolismo presente en la vestimenta dentro del contexto del juego dramático. Considero que es fundamental ayudarles a comprender que cada prenda, accesorio o color puede comunicar información relevante sobre el carácter, la intención o el estado emocional de quien actúa.	Esta sesión aportó significativamente al desarrollo de la apreciación artística. El uso del vestuario permitió una construcción más profunda del personaje, no solo desde lo físico, sino también desde lo simbólico. Desde la mirada de Gadamer, el vestuario y el maquillaje se convirtieron en medios interpretativos que ayudaron a los niños a entrar en el juego escénico. Eisner resalta la importancia de los lenguajes visuales como formas de pensamiento; en esta sesión, esos lenguajes se expresaron plenamente. Los niños no solo observaron, sino que también tomaron decisiones estéticas, exploraron texturas, colores y formas, y comprendieron que la apariencia externa del personaje comunica intenciones, emociones y	45 minutos

<p>color puede comunicar información relevante sobre el carácter, la intención o el estado emocional de quien actúa.</p> <p>A pesar de esta necesidad de orientación inicial, fue muy enriquecedor ver cómo, una vez que los niños comprendieron el sentido expresivo del vestuario, comenzaron a justificar sus elecciones con argumentos más elaborados, conectando los elementos utilizados con la identidad y propósito de sus personajes. Esta toma de conciencia fue un paso significativo en su proceso creativo.</p> <p>El momento del maquillaje fue, sin duda, uno de los más esperados. La emoción y la expectativa que generó entre los niños fueron notorias, por lo que fue necesario organizar turnos para que todos pudieran participar con orden y tranquilidad. Aunque esto requirió algo de tiempo y planificación adicional, valió completamente la pena, ya que el maquillaje no solo reforzó la caracterización de cada personaje, sino que también permitió que los niños exploraran nuevas formas de expresión a través del rostro y los gestos. La actividad en su conjunto fue muy interesante para ellos: se divertieron, se involucraron activamente y lograron crear escenas increíblemente creativas, con una expresividad que superó lo esperado. Fue una experiencia rica en términos de imaginación, colaboración y desarrollo artístico.</p>	<p>apariciencia externa del personaje comunica intenciones, emociones y contextos. Así, el acto de vestirse y maquillarse trascendió lo lúdico para convertirse en una experiencia estética que favoreció la reflexión, la empatía y la comprensión del otro desde el arte.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

DIARIO DE CAMPO 6 (Elemento estético)	
<b>OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b>	¿Como promover elementos de apreciación del arte con niños y niñas de la infancia a través de experiencia relacionadas con las artes escénicas?
<b>SITUACIONES EMERGENTES</b>	No aplica
<b>VIVENCIAS</b>	<p>Como docente, fue profundamente conmovedor presenciar cómo los niños comenzaron a descubrir y valorar el poder del sonido dentro de una narración escénica. Durante la sesión, se hizo evidente que el lenguaje sonoro desde la música hasta los efectos ambientales y las voces moduladas tenía un impacto significativo en su experiencia estética y emocional. Algunos niños, de manera espontánea, cerraban los ojos con el propósito de “escuchar mejor”, como si pudieran agudizar su percepción auditiva y dejarse envolver por los matices del sonido. Ese gesto sencillo, pero cargado de intención, me hizo sentir que estaba acompañándolos en un proceso íntimo de descubrimiento sensorial.</p> <p>Más allá del juego teatral, lo que ocurrió fue un auténtico momento de conciencia artística: los niños comprendieron que el teatro no solo se construye desde lo visual como los personajes, los gestos o los decorados, sino también desde lo sonoro, que da forma a atmósferas, sugiere estados de ánimo e incluso anticipa lo que está por suceder. Fue hermoso ver cómo empezaban a asociar ciertos sonidos con emociones específicas, a identificar ritmos que acompañaban el desarrollo de la historia, y a notar cómo los silencios también hablaban.</p>

<p><b>EVIDENCIA</b></p>		
<p><b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN TANTO SU VIVENCIA (Contraste lo planeado VS lo sucedido en clase)</b></p>	<p><b>REFLEXIÓN DE LO SUCEDIDO EN RELACIÓN CON SU OPORTUNIDAD DE INVESTIGACIÓN</b></p>	<p><b>Tiempo Usado</b></p>
<p>La dinámica del “señor Pimiento” resultó ser una excelente estrategia para introducir a los niños en el mundo de la producción sonora a partir del propio cuerpo. Esta propuesta lúdica y creativa sirvió como una puerta de entrada accesible y motivadora para que comprendieran que el cuerpo no solo se mueve, sino que también puede ser una poderosa herramienta expresiva mediante el sonido. A través de palmadas, chasquidos, pisadas, golpeteos suaves y otras formas de percusión corporal, los niños exploraron distintas maneras de crear sonidos que luego serían parte fundamental del relato escénico.</p> <p>Desde el inicio de la actividad, los niños mostraron claridad en la comprensión de las categorías de sonido trabajadas: ambiental,</p>	<p>Esta sesión aportó una valiosa mirada multisensorial a la apreciación escénica, permitiendo que los niños vivieran el teatro no solo desde la observación visual o la actuación, sino también desde la exploración sonora y corporal. El sonido se integró como un elemento central en la construcción de sentido, más allá de su función narrativa. Siguiendo la propuesta de John Dewey, el arte y en este caso el teatro se convierte en una experiencia estética viva cuando involucra los sentidos, las emociones y la acción. En este contexto, el sonido dejó de ser un simple contenido</p>	<p>45 minutos</p>

<p>incidental y especial. A pesar de que estos conceptos podrían parecer abstractos para su edad, no hubo confusión en ningún momento. Por el contrario, captaron rápidamente sus diferencias y funciones dentro de la narración teatral.</p> <p>A medida que avanzaba la sesión, los niños identificaron con claridad el tipo de sonido que debían producir y cómo integrarlo de forma armónica en la escena. Demostraron iniciativa, atención al detalle y una capacidad notable para coordinarse con sus compañeros, contribuyendo cada uno con sonidos que ayudaban a acompañar acciones y marcar momentos especiales dentro del relato.</p> <p>La puesta en escena fue una experiencia profundamente enriquecedora, en la que se integraron diversos lenguajes expresivos: el corporal, el visual, el sonoro y el emocional. Fue un ejemplo claro de cómo el teatro en la infancia puede convertirse en un espacio de exploración estética, aprendizaje significativo y desarrollo de habilidades complejas, todo a partir del juego y la creatividad compartida.</p>	<p>conceptual para convertirse en vivencia: fue experimentado, producido, sentido y resignificado por los propios niños.</p> <p>Desde la perspectiva de Garrigós, quien sostiene que el arte es experiencia que transforma, esta sesión fue una clara confirmación de esa idea. Los niños no se limitaron a reproducir una historia previamente escrita; fueron protagonistas activos de la creación, ya que no solo actuaron, sino que también participaron en la sonorización de sus propias escenas. Esta implicación directa les permitió modificar su percepción del teatro como algo lejano o “ya hecho” y entenderlo como un lenguaje vivo que ellos mismos pueden construir.</p> <p>En relación con Díaz Barriga, el aprendizaje que se generó fue claramente situado y significativo. Las acciones estaban conectadas con el contexto inmediato de los niños, con sus cuerpos, sus ideas y sus emociones, lo que favoreció una comprensión profunda del proceso escénico. No se trató de una actividad aislada, sino de una experiencia de aprendizaje integral, donde los contenidos artísticos se entrelazaron con la expresión personal, la escucha activa, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo.</p>	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

**Anexo C.**

**Planeaciones**

Planeaciones	
<b>Ruta</b>	<p><b>ENCUENTROS Y REENCUENTROS:</b></p> <p>En el proyecto se propone realizar seis sesiones con dos diferentes grupos poblacionales, donde se dirige a comprender y apropiarse de conceptos del arte escénico y de la relación con su corporalidad buscando llegar a la experiencia estética. Este énfasis se desarrolla resaltando la importancia que tiene la experiencia artística en la infancia ya que permite trabajar la percepción que los niños le dan a las diferentes experiencias por las que pasan, teniendo una perspectiva más profunda, creativa y significativa, el propósito de las sesiones que se llevarán a cabo es poder estimular la expresión personal de los niños.</p> <p>“La experiencia estética en la infancia permite que los niños vivan el aprendizaje desde la emoción, el juego y la exploración sensorial, favoreciendo un desarrollo más armonioso y significativo.” Dewey 1934</p>
<b>Contexto Poblacional</b>	<p>Los contextos de intervención son en dos diferentes lugares, los cuales son:</p> <p>El colegio Lorenzo De Alcantuz, ubicado en Cl 43 Sur # 5-32 E en la localidad 4 de san Cristóbal barrio la victoria cuenta con un programa desde grado jardín hasta grado 11, en edades desde los 4 años hasta los 17 años son personas de estrato 2, quienes residen en los alrededores de la institución, a quienes se les orientan las materias básicas como los son las matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, ética y religión. La población específica con quien se va a intervenir, son niños con edad de los 7 a los 8 años que se encuentran en la etapa donde establecen relaciones sociales, comprenden mejor sus emociones e inician a establecer el juego simbólico y el juego de roles. En este espacio se trabaja la educación tradicional, basándose en el conductismo donde se espera que los estudiantes logren los objetivos propuestos por la institución.</p> <p>En el segundo contexto, está el jardín infantil Centro de Expresión Artística Mafalda, ubicado en la Cl. 57 #38-10 en la localidad 13 de la ciudad de Bogotá, cuenta con un programa de tres niveles educativos, caminadores que van de 1 a 2 años, prejardín que son niños de 2 a 3 años y medio y jardín que son niños de 4 a 5 años quienes viven a los alrededores de la ubicación del jardín, son personas de clase alta, estrato 4,5 y 6, a quienes se les brinda experiencias basadas en los lenguajes artísticos interdisciplinarios con los propósitos de su desarrollo, no etario, sino que van demostrando a lo de su experimentación. La población específica a la cual se va a intervenir, son niños con edades de 4 a 5 años que se encuentran en la etapa de adquisición de lenguaje complejo a partir de preguntas orientadoras, mediación y relaciones sociales, trabajo de independencia y construcción de identidad. La población con la que se interviene son niños afectivos, comprensivos, les gusta decidir por ellos mismos que interactúan en un espacio con acuerdos y límites dispuestos por ellos mismos. Dentro de los estudiantes se encuentran niños con discapacidad de habla y autismo, su interacción es a partir de estrategias personalizadas para no llegar a la frustración o incidentalidad con sus pares. La Expresión Artística Mafalda es fundamental por un método de la exploración asistida, dando relevancia al desarrollo de la pregunta a la comprensión del contexto y la resolución basada en la experiencia, además de la anticipación del espíritu humano.</p>

<p><b>Objetivo General</b> Fomentar la apreciación artística de las artes escénicas en los niños a través del reconocimiento de indicadores propios de las artes escénicas</p>		
<p><b>Sesión 1</b> <b>Elemento Expresivo</b> Niveles Corporales</p>	<p><b>Objetivo Específico:</b> Identificar los niveles corporales utilizados en una representación escénica.</p> <p><b>Conceptos:</b></p> <p><b>Expresión corporal:</b> Comunicación a partir del cuerpo, expresar situaciones, emociones, objetos, personas o animales sin usar la voz. (este concepto se le dará a conocer a los niños por medio de una actividad de mímica, donde los niños serán mimos, en una bolsa mágica escogerán una situación como, por ejemplo: reír a carcajadas, llorar trágicamente, realizar la expresión cuando te dan el regalo que más querías, entre otros), la dinámica está en que el resto del grupo adivine lo que su compañero les quiere dar a conocer corporalmente</p> <p><b>Niveles corporales:</b> Diferentes alturas a las que se mueve un actor como por ejemplo nivel alto (movimientos hacia arriba, saltos o donde el cuerpo se estira para alcanzar su mayor altura), nivel medio (movimientos donde el cuerpo este un poco más bajos de la altura común, se usa el tren superior e inferior) y el nivel bajo (movimientos donde el cuerpo se desplace muy cercano al suelo o en el suelo usando posibilidades de arrastre con los brazos, las piernas, los pies y las manos). Este concepto se dará a conocer por medio de un muñeco representativo que sus articulaciones sean flexibles y pueda separar y dividir las partes del cuerpo (tren superior, tronco y tren inferior). Con el fin de ubicarlo y explicar los 3 niveles.</p> <p>Luego se propone que los niños caminen por el espacio e identifiquen los niveles corporales según la docente vaya diciendo.</p> <p><b>Saludo:</b> Se proyecta un video corto de una obra teatral con personajes que usen distintos niveles corporales, esto con la intención que los niños los reconozcan</p>	<p><b>Recursos</b></p> <p>Video:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=0a998z_G4g">https://www.youtube.com/watch?v=0a998z_G4g</a></p>

	<p><b>Experiencia:</b> Se continua con un juego llamado "El cuerpo camaleón". Con música de fondo en donde los niños exploran libremente los tres niveles corporales (alto, medio, bajo), es decir, se escuchará la canción y cada vez que se detenga los niños van a realizar una postura tipo estatua en uno de los niveles, una de las condiciones del juego es que se varíe en los tres niveles y no siempre sea el mismo. Después de ello se les pondrá retos a los niños como cambiar de nivel cada vez que la música se detenga</p> <p><b>Cierre:</b> Finalmente en pequeños grupos, los niños imitarán los movimientos observados en el video y experimentan cómo se sienten en cada nivel. Después de ello se incluirán desafíos como: "Muévase como un personaje misterioso en nivel bajo" o "Sean un rey en nivel alto".</p>	
<p><b>Sesión 2</b></p> <p><b>Elemento Expresivo</b></p>	<p><b>Objetivo Especifico:</b> Identificar el uso del espacio en una representación escénica.</p> <p><b>Conceptos:</b>  <u>Movimiento en el espacio:</u> Es el desplazamiento que los actores realizan en la obra escénica, que tan amplio es el recorrido de su presentación o con qué frecuencia van de un lugar o a otro. Algunos de los espacios en el teatro son:                  Proscenio: La parte del escenario que está más cerca del público                  Escena: El espacio visible del escenario                  Alas: Las áreas a los lados del escenario que están ocultas al público                  Bambalinas: Dos telones negros que caen de cada lado del escenario                  Este concepto se dará a conocer donde la maestra delimita el espacio con cinta de enmascarar, enmarcando cada espacio del escenario. Cada espacio tendrá un objeto representativo</p> <p><b>Saludo:</b> En primer momento la docente ubica a los niños en un espacio específico y les pide que miren a su alrededor y les pregunta ¿Como creen que se distribuiría el lugar si fuera un escenario, donde ubicaríamos al público? Y realizaría la explicación que, en el teatro, el espacio es clave para que el público disfrute la obra, teniendo en cuenta la</p>	<p><b>Recursos</b></p>

	<p>explicación del concepto los niños en una 1/8 de cartulina dibujarán la distribución del escenario.</p> <p><b>Experiencia:</b> La docente explica cómo los actores se mueven en cada zona para hacer la escena más interesante y pide a los niños que caminen por el espacio usando diferentes movimientos (flotar, deslizar, retroceder, girar). Después de ello da indicaciones: “Caminen por todo el escenario (escena).”                  “Vayan a saludar al público (proscenio).”                  “Corran a esconderse en las alas y vuelvan a salir.”                  “Fin de la obra, cierran las bambalinas (hacer como si estiran una cortina imaginaria).”</p> <p>Después de ello se jugará a tigres, monos y águilas, lo que corresponde a que los niños se dividan en grupos dependiendo de su interés. Los niños caminan y representan el animal cuando la docente diga “monos a proscenio”, ellos se dirigirán a donde creen que es, y así con todos los espacios y grupos.</p> <p><b>Cierre:</b> Finalmente la docente les pide a los niños que se dividan en grupos pequeños. Les da una breve situación teatral (ejemplo: "Un explorador descubre una cueva misteriosa" o "Un astronauta aterriza en un planeta desconocido"). Y les Indica que deben decidir cómo moverse en el espacio y distribuirse en escena para que la historia sea interesante. Cada grupo presenta su escena, mientras los demás observan y analizan su uso del espacio.</p>	
<p><b>Sesión 3</b></p>	<p><b>Objetivo Especifico:</b> Reconocer las características de un inicio en la historia.</p> <p><b>Conceptos:</b>  <u>Inicio</u> Se realiza la presentación de los personajes, el lugar, las relaciones o pequeñas historias que tienen, es decir acontecimientos que preceden a algo. Es el momento donde atrapa la atención de los espectadores y ayuda a que saquen conclusiones. Esto se dará a conocer a los niños por medio de un ejemplo en concreto, donde ellos mismo elijan dos personajes y una interacción como, por ejemplo: Panadero y cliente y cada uno tendrá diferentes actitudes al interactuar uno con otro.</p>	<p><b>Recursos</b></p>

<p><u>Presentación de personajes:</u> Es el proceso de creación y puesta en escena de los personajes en la obra, es decir, la caracterización de quien hace parte de la historia. Los personajes son aquellas combinaciones físicas, emocionales y tangibles de la obra, lo componen de características particulares como la postura, la voz, como se ve y lo que le gusta o no hacer, decir, comer y hablar. Esta se explicará mostrando ilustraciones de cuentos donde se pueda realizar una caracterización de lo que se observa como, por ejemplo: como es el panadero, que tiene, como se viste, entre otros.</p> <p><u>Contexto:</u> El contexto en una obra se refiere a las influencias históricas que han dado forma a las escenas, se presenta las características que inciden en el hecho artístico y permite apreciar la función. Este concepto se trabajará por medio de las diferentes situaciones de encuentro sobre los personajes, es decir, ¿si el cliente llega feliz y saluda que sucede?, ¿si el panadero está llorando el cliente que hace?, entre otras.</p> <p><b>Saludo:</b> Para iniciar con la dinámica la docente le pedirá a los niños se mueven libremente por el espacio. A la señal de la docente, los niños adoptan una postura y expresión de personaje lo que van a realizar una miniescena durante 5 segundos. Ejemplo: "Eres un panadero preparando pan con mucha energía.", "Eres un cliente que está muy apurado por comprar pan.", "Eres un cliente que está triste porque no hay su pan favorito." ¿Qué haces?, ¿Qué puede suceder?, ¿Cuál es la relación con lo sucedido?</p> <p><b>Experiencia:</b> Se formarán parejas y los niños elegirán un personaje (un panadero y un cliente).</p> <p>Luego sacaran al azar una tarjeta con una emoción y representaran a su imaginación la escena según la emoción. Ejemplo</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>El cliente entra muy feliz y el panadero está distraído.</p> <p>El panadero está triste y el cliente intenta animarlo.</p> <p>El cliente está enojado porque no encuentra su pan favorito.</p> <p><b>Cierre:</b> Por último, y teniendo en cuenta las situaciones previas se solicita a los niños que realicen un cambio a esta situación para hacerla... por ejemplo más chistosa, más trágica. Y para ello se realizará un espacio de representación de la escena.</p>	
<p><b>Sesión 4</b></p>	<p><b>Objetivo Específico:</b> Identificar el conflicto y el desenlace en una historia teatral.</p> <p><b>Conceptos:</b></p> <p><u>Conflicto:</u> Es el enfrentamiento entre dos o más personajes, objetos que impulsa la acción y crea tensión en la obra, este es un elemento fundamental para la obra, Se puede reconocer algunos conflictos, como por ejemplo los conflictos internos cuando chocan en algún pensamiento, ideal, sentimiento conmigo mismo. El conflicto externo que es más de carácter social o público. Y conflicto por rivalidades en los cuales se encuentra un enfrentamiento por temas personales, gustos, ideologías. Este concepto se dará a conocer por medio de la presentación de diferentes situaciones con algunos personajes y los niños explicaran si es un conflicto o no.</p> <p><u>Desenlace:</u> Se identifica con el final de una historia, con el cierre o disolución del conflicto, se muestra un posible cierre que aporte a la coherencia de la historia. Aunque se presentan diferentes tipos de desenlace como, por ejemplo, cierre abierto que da posibilidad a la interpretación del público, cierres emotivos donde aparece la tristeza, la alegría, la tragedia donde pone en relación al sentir del espectador. Este concepto se explicará por medio de la lectura en voz alta de diferentes finales de cuentos.</p> <p><b>Saludo:</b> En primer momento la docente les mostrará a los niños un video que se relacione con los personajes de la planeación anterior, (cabe resaltar</p>	<p><b>Recursos</b></p>

	<p>que estos personajes son elegidos por los niños, en este momento damos como ejemplo el de el panadero y el cliente), les preguntará ¿Qué está pasando? ¿Por qué estos personajes están en conflicto?, ¿cuál es el final?</p> <p><b>Experiencia:</b> Después de ello la docente muestra una "máquina de conflictos" (Es una caja con papeles adentro). En la caja hay tarjetas con diferentes situaciones de conflicto (Ejemplo: "Un pan quemado" "No tener dinero" "puerta cerrada" "panadero enfermo"). Un niño saca una tarjeta y en grupo, imaginan y representan cómo se desarrolla el conflicto, luego el docente dice: "<i>¡Pausa! Ahora, ¿cómo podría terminar esta historia?</i>" <i>Se exploran diferentes tipos de desenlace: emotivo, trágico, abierto, etc.</i></p> <p><b>Cierre:</b> Finalmente los niños sacan tarjetas de la "máquina de conflictos" y en grupos, improvisan el desarrollo del conflicto y proponen un desenlace.</p>	
<p><b>Sesión 5</b></p>	<p><b>Objetivo Especifico:</b> Explorar la importancia del vestuario y maquillaje en la construcción de personajes</p> <p><b>Conceptos:</b></p> <p><u>Caracterización:</u> Es el proceso de creación y representación de un personaje ficticio en la obra teatral, es una técnica para que los actores interpreten a los personajes con una finalidad y fidelidad. Las características dependen de elementos físicos como el vestuario, maquillaje, peinado, gestos, posturas y movimientos. Para ello se les contará la siguiente historia "Don Pancracio, el panadero del barrio" Don pancracio se prepara para participar en una obra de teatro donde debe representar a alguien muy diferente a sí mismo. Se dramatiza cómo Don Pancracio pasa de panadero a rey. La docente cambia su postura, voz y actitud. Para que luego los niños lo imiten Como panadero (caminando con cansancio, amasando pan) y como cliente (erguidos, con voz fuerte y elegante).</p>	<p><b>Recursos</b></p>

**Simbolismo en el vestuario:** Es una forma de expresar la personalidad, la situación y las intenciones del personaje, esto da a conocer que puede pretender, el vestuario es un conjunto de signos y códigos visuales que se porta en el cuerpo del actor. Para ello la docente lo explicará entregándoles unas tarjetas de personajes (por ejemplo: panadero, cliente, cajera, mesero, barrendero) a los niños y ellos deberán imitar el personaje tomando prendas de un baúl que se encontrará en el lugar y explicará (Soy barrendero y uso un overol, una gorra, un bigote, una escoba y bolsas plásticas esto porque me hace sentir cómodo y me permite hacer mi trabajo)

**Maquillaje:** Es una herramienta que ayuda a los actores a transmitir las características de sus personajes, esto sirve para que el público pueda ver las expresiones faciales de los actores. Para este concepto la docente les explicará a los niños con una dinámica la cual es que los niños elijan entre animal, emoción o profesión y con un maquillaje simple representen lo que eligieron

**Saludo:** Se iniciará contando la siguiente historia *“Don Pancracio, el panadero del barrio, recibe la visita de un cliente misterioso que lo invita a actuar en una obra de teatro. Ambos deben convertirse en personajes, pero no saben cómo usar vestuario ni maquillaje. Los niños les enseñarán cómo hacerlo.”*

**Experiencia:**

Se colocarán diferentes piezas de vestuario, telas, sombreros, y pinturas para la cara. Los niños explorarán los materiales, y observarán cual creen conveniente para su pintura “Ellos tomarán el papel de Don Pancracio y del cliente”

**Cierre:**

Se les invitará a elegir una prenda o accesorio para crear su personaje. Se aplicará maquillaje básico (con pintura apta para niños) según lo que deseen representar. Cada niño compartirá el nombre de su personaje y hará una pequeña representación.

<p><b>Sesión 6</b></p>	<p><b>Objetivo Específico:</b> Reconocer el papel de los efectos sonoros en la narración escénica, comprendiendo cómo el sonido ambiente define acciones dentro de una historia.</p> <p><b>Conceptos:</b></p> <p><u>Sonido ambiental:</u> Es el sonido de fondo que acompaña una escena. Puede ser natural (viento, lluvia, animales) o artificial (grabado, digital o producido en vivo). Su función es contextualizar el espacio sonoro donde ocurre la acción. Para dar explicación a este concepto, la docente solicitará a los niños que cierren sus ojos por un momento para que escuchen lo que está cerca.</p> <p><u>Música incidental:</u> Es una composición musical no protagonista que resalta o acentúa emociones, acciones o transiciones. Puede ser instrumental, rítmica o ambiental. Se regula en intensidad y tono según lo que se quiere transmitir. Se dispondrá de música clave o muy puntual sobre situaciones en sí, es decir, música que hayan reconocido que pueda trascender a recordar una situación específica, como, por ejemplo, música de tiburón (tuntuntuntun) o cuando se presenta a un personaje como hada y suena el destello (tilin).</p> <p><u>Efectos especiales:</u> Son sonidos que representan acciones específicas y generan impacto narrativo o sensorial. Pueden ser grabados, creados digitalmente o reproducidos con objetos (Foley). Incluyen sonidos de truenos, puertas, explosiones, agua, fuego, etc. Para dar a conocer este concepto, se dispondrá de un elemento muy común como una bolsa plástica, con ella se explicará los diferentes sonidos para usar en las intervenciones. Como puedes hacer un “Aguacero” o “una llamada cortada”.</p> <p><b>Saludo:</b> Se invitará a los niños a cerrar los ojos y escuchar diferentes tipos de sonidos pregrabados (lluvia, viento, pasos, risa, puertas que se abren, entre otros). Luego, se preguntará: ¿Qué escucharon? ¿Dónde creen que ocurren estos sonidos?</p>
------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Se les explicará que estos sonidos ayudan a contar historias sin necesidad de palabras.</p> <p><b>Experiencia:</b>          Usamos “El señor Pimiento” para identificar cómo el cuerpo también puede producir efectos sonoros rítmicos y expresivos.          Luego los niños encontrarán materiales diversos: hojas secas, papel, tapas, botellas, vasos con agua, arena, instrumentos, cuerdas, etc.          Explorar cómo se produce cada sonido.          Asignar a qué podría corresponder en una historia (por ejemplo, el arrugar del papel como fuego o lluvia).          Clasificar los sonidos según su función: ¿ambiente? ¿acción? ¿Transición emocional?</p> <p><b>Cierre:</b> Se hará una puesta en escena donde los niños participen activamente creando los efectos de sonido en vivo.</p> <p>Se presentará un cuento narrado o grabado.          Se dividirá a los niños en grupos según el tipo de sonido:          Grupo 1 – Sonido ambiental:          Recrear la atmósfera sonora general de la escena.          Ejemplo: un bosque, una ciudad, una casa en silencio.          Grupo 2 – Música incidental:          Usar instrumentos o ritmos para acompañar emocionalmente la narración.          Ejemplo: golpecitos suaves cuando hay suspenso, tambores suaves cuando hay movimiento o búsqueda.          Grupo 3 – Efectos especiales:          Producir sonidos específicos sincronizados con la narración (puertas, truenos, caídas, pasos, magia, etc.)</p>	
<p><b>Bibliografía:</b>          Dewey, J. (1934). <i>Art as Experience</i>. Minton, Balch &amp; Company</p>	

## Anexo D.

### Test de Apreciación Artística.

#### TEST APRECIACIÓN ARTISTICA

##### 1. Elemento Expresivo

Conceptos base: niveles corporales, ritmo del movimiento, uso del espacio

\*¿Cómo se movían los personajes en la obra?¿Qué velocidad tenían los personajes en la obra(**rápido- lento**)?

\*¿En qué nivel estaban los personajes **nivel alto, medio o bajo**?

¿Que sensaciones expresaban con su cuerpo? ¿Qué movimientos hicieron los actores para mostrar que estaban felices, tristes o asustados?

\*¿Los personajes usaron todo el escenario o solo una parte? ¿Cómo crees que esto ayudó a contar la historia?

##### 2. Elemento Narrativo

Conceptos base: inicio, nudo (conflicto) y desenlace en una obra

\*¿Cómo comenzó la historia? ¿Qué hizo que el **inicio** fuera interesante?

\*¿Quién era el protagonista y qué lo hacía especial? ¿Cómo lo reconociste?

\*¿Qué problema o **conflicto** apareció en la historia? ¿Cómo lo resolvieron los personajes?

\*Si pudieras cambiar el **final** de la obra, ¿qué harías diferente?

##### 3. Elemento Estético

Conceptos base: vestuario y maquillaje, efectos sonoros

\*¿Cómo estaba maquillado el personaje principal y que vestuario uso? ¿Cómo eso ayudó a diferenciarlo de los demás?

\*¿El vestuario ayudó a entender quién era el personaje XXXXX?

\* ¿Qué sonidos o música escuchaste en la obra? ¿ Cuando escuchaste el sonido XXXX que pensaste que era?