

LIBERTADES SENSIBLES.
Laboratorios de Exploración y Sensibilización Artística Visual para Niños y Niñas de la Escuela
Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional

Autor:

Juan David Caro Hermosa

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en Artes Visuales
Bogotá D.C
2022

LIBERTADES SENSIBLES.

Laboratorios de Exploración y Sensibilización Artística Visual para Niños y Niñas de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional

Juan David Caro Hermosa

Trabajo de Grado para optar al Título de Licenciado en Artes Visuales

Pedagogías de lo Artístico Visual

Asesora:
Martha Leonor Ayala

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en Artes Visuales
Bogotá D.C
2022

Tabla de Contenido

Resumen.....	7
Introducción	9
1. Problema	12
1.1 Planteamiento.....	12
1.2 Justificación	15
1.3 Antecedentes	17
1.4 Objetivos	23
2. Marco Teórico.....	25
2.1 Una Aproximación a la Importancia de la Educación Artística.....	25
2.2 Las Artes Visuales y su Lugar en la Primera Infancia.....	28
2.3 El laboratorio de Creación Infantil como Ambiente de Aprendizaje	33
3. Metodología	37
3.1 Enfoque	37
3.2 Diseño	39
3.3 Participantes.....	40
3.4 Ruta Metodológica.....	42
3.4.1 Etapa 1. Diseño de la Propuesta.....	42
3.4.2 Etapa 2. Implementación Propuesta y Recolección de Información	43
3.4.3 Etapa 3. Análisis de la Información.....	46
4. Resultados	48
4.1 Contexto Espacial	48
4.2 Laboratorio de Creación “Libertades Sensibles”	51
4.2.1 Laboratorio 1. Observación Galería Diego Rivera	51
4.2.2 Laboratorio 2. Serpiente Emplumada	56

4.2.3 Laboratorio 3. Piñata Mexicana	61
4.2.4 Laboratorio 4. Compartir en una Posada Mexicana.....	67
4.2.5 Laboratorio 5. Exploración con Texturas	72
4.2.6 Laboratorio 6. Exploración Espacial.....	77
4.2.7 Laboratorio 7. Desplazamiento Espacial	79
4.2.8 Laboratorio 8. Dibujando	83
4.2.9 Laboratorio 9. Exploración con Arcilla	85
4.2.10 Laboratorio 10. Exploración con Pintura y Texturas	90
4.2.11 Laboratorio 11. Sensaciones	92
4.2.12 Laboratorio 12. Formas y Mezclas de Colores	93
4.3 Categorización de resultados	96
4.3.1 En Cuanto a la Educación Artística Visual en la infancia	97
4.3.2 Respecto a los Ambientes de Aprendizaje Diseñados	101
5. Conclusiones	104
Referencias.....	106

Lista de Tablas

Tabla 1. Talleres que componen el Laboratorio	41
Tabla 2. Cronograma Implementación	43
Tabla 3. Laboratorio 1	51
Tabla 4. Laboratorio 2	56
Tabla 5. Laboratorio 3	61
Tabla 6. Laboratorio 4	66
Tabla 7. Laboratorio 5	71
Tabla 8. Laboratorio 6	74
Tabla 9. Laboratorio 7	77
Tabla 10. Laboratorio 8	80
Tabla 11. Laboratorio 9	83
Tabla 12. Laboratorio 10	89
Tabla 13. Laboratorio 11	90
Tabla 14. Laboratorio 12	91

Lista de Figuras

Figura 1. Contexto Espacial.....	48
Figura 2. Primer piso Escuela Maternal.....	49
Figura 3. Algunos Objetos Lúdicos	49
Figura 4. Zona Verde Escuela Maternal	50

Resumen

El presente proyecto de investigación es desarrollado en el contexto de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se propicia la exploración a partir de las Artes Visuales, buscando contribuir de manera significativa en el proceso de formación en los niños y niñas. El objetivo de este fue implementar una propuesta pedagógica centrada en los procesos artístico-visuales que se dan al interior de los Ambientes de Aprendizaje en primera infancia; en donde es importante destacar los elementos como el cuerpo, la estética, la música, la pintura y el dibujo como parte de las experiencias que enriquecen la enseñanza-aprendizaje en el saber pedagógico en las Artes Visuales.

En ese sentido, se realiza una investigación cualitativa con enfoque de estudio de caso único, basado en la observación registrada tanto de manera escrita en diario de campo, como fotográfica y se presenta un análisis de la propuesta implementada, del cual se resaltan hallazgos relevantes respecto a la relación de los participantes con el espacio que habitan, los objetos que les rodean y las personas que los acompañan durante su proceso.

Palabras Clave: Ambientes de Aprendizaje, Primera Infancia, Educación Artística, Artes Visuales.

Abstract

This research project is developed in the context of the Maternal School of the National Pedagogical University, where exploration is encouraged from the Visual Arts, seeking to contribute significantly to the training process in boys and girls. The objective is to implement a pedagogical proposal focused on the artistic-visual processes that occur within the Learning Environments in early childhood; where it is important to highlight elements such as the body, aesthetics, music, painting and drawing as part of the experiences that enrich teaching-learning in pedagogical knowledge in Visual Arts.

In this sense, qualitative research is carried out with a single case study approach, based on the observation recorded both in a written field diary and in photography, and an analysis of the implemented proposal is presented, from which relevant findings are highlighted regarding to the relationship of infants with the space they inhabit, the objects that surround them and the people who accompany them during their process.

Key Words: Learning Environments, Early Childhood, Art Education, Visual Arts.

Introducción

El proyecto pedagógico “Libertades Sensibles” se desarrolló en la práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes Visuales en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual se implementó con niños y niñas de 3 años a los 4 años y medio, los cuales pertenecían a los grupos de Aventureros, Conversadores e Independientes, en donde a partir de una propuesta en torno a la pedagogía en Artes Visuales buscó potenciar la creatividad e imaginación de los niños y niñas. Esto con el fin de ver la importancia de la enseñanza de procesos en torno a las artes visuales en la primera infancia, buscando transformar las prácticas comunes que se suelen dar con los niños y niñas que se centran en manualidades o decoraciones para los días festivos.

Para iniciar, se realiza una contextualización general en torno a los espacios que habitan cotidianamente los niños y niñas, evidenciando que prácticamente un trabajo pensando en torno a las artes está ausente y de ahí la necesidad de generar ambientes de desarrollo que estimulen la creación y el aprendizaje. Esta problemática, contribuye a establecer las preocupaciones centrales; las cuales se encamina hacia la comprensión de las vivencias de los niños y niñas de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional, a través de un Laboratorio de Exploración y Sensibilización Visual.

Enseguida, se presenta la pertinencia de indagar con relación a los ambientes de aprendizaje infantiles desde el campo de las Artes Visuales. Los apartados posteriores, brindan referencias a algunos estudios previos e investigaciones relacionadas con la problemática y se establecen los objetivos planteados.

En el segundo capítulo, se realiza una aproximación a la importancia de la educación artística en la infancia de acuerdo con las comprensiones de Bejarano et al (2014) y los

lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014); se contextualiza el lugar de las artes visuales en la primera infancia siguiendo los postulados de Sarlé et al (2014) y se establece el Laboratorio de Creación Infantil como Ambiente de Aprendizaje según lo planteado por el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES, 2017), Romero et al (2017) y Eisner (2004).

En concordancia con lo anterior, en el tercer capítulo, se da a conocer la ruta metodológica proyectada; para lo cual, se conceptualiza en torno a la investigación cualitativa a partir de lo señalado por Strauss y Corbin (2002). Posterior a ello, se delimitan las características del estudio de caso; tomando en cuenta tanto las concepciones de Stake (2005), como las de Acosta, Ruíz y Sánchez (2008).

Una vez clarificado el tipo de investigación realizado y los conceptos que se abarcan, se presenta el caso a estudiar y las fases de la implementación de la propuesta; las cuales incluyen las técnicas de recolección de datos utilizadas. Por su parte, el cuarto capítulo muestra los resultados y conclusiones obtenidas del análisis y la interpretación de los datos recopilados mediante los talleres implementados como parte del Laboratorio de Exploración y Sensibilización Visual.

Con lo indagado hasta este punto, se puede resaltar que, el hecho de diseñar laboratorios que propicien la sensibilidad visual, el juego y el contacto con los objetos genera un proceso cognitivo que ayuda a potencializar la imaginación y la creatividad de los niños y niñas; por lo mismo, es pertinente disponer objetos no convencionales en el espacio que habitan los niños, dado que este tipo de objetos generan acciones y dinámicas espontáneas no solo con el entorno, sino también con sus pares.

En conclusión, este tipo de laboratorios, al mantener un alto grado de libertad, creatividad e imaginación; se convirtieron en un escenario ideal para el trabajo en torno al arte visual, gracias a el tipo de ambiente diseñado que desarrolló la expresividad tanto de las obras realizadas por los niños como en los relatos que las acompañaron y le dieron sentido a lo hecho.

1. Problema

1.1 Planteamiento

La atención y los cuidados oportunos en la primera infancia son determinantes para el desarrollo del cerebro del niño y la niña, por esa razón es de vital importancia, iniciar un proceso de aprendizaje potenciador de sus capacidades desde temprana edad, el cual debe estar acompañado de todos los adultos responsables en su entorno inmediato, la familia y la escuela como zonas de desarrollo próximo según Vygotsky, esto con el fin de crear ambientes que estimulen su aprendizaje y desarrollo, lo cual determinará su futuro en todos los ámbitos de la vida, logrando ubicarse en la zona de desarrollo potencial.

Pero la realidad en Colombia, particularmente con las madres, es que muchas de ellas son cabeza de hogar, teniendo que vincularse laboralmente para poder sostener su hogar y lograr así la autonomía financiera, limitando sus posibilidades de acompañar el desarrollo de sus hijos de forma más definida.

Las madres cabeza de hogar son, hoy por hoy, uno de los grupos poblacionales más significativos. Muestra de lo anterior es que, en América Latina, según el informe “Brechas de Género en América Latina”, realizado por el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) en el año 2018, donde se tomaron datos desde 1992 hasta 2015, 1 de cada 3 hogares son liderados y sostenidos por una mujer. Esto quiere decir que, del 100% de hogares liderados por una mujer, ya sean hogares monoparentales, biparentales o unipersonales; el 57% de los hogares, a 2015, eran solventados por una mujer. (Porras, 2019, p. 1).

Esto genera que los niños y niñas, desde muy temprana edad, sean llevados a guarderías, a maternales, a personas de confianza, a familiares, lugares donde se espera que los niños y niñas “estén seguros”; pero muchos de estos no cuentan con personal debidamente capacitado, ni ven la necesidad de generar un proceso educativo estructurado con ellos, lo que empieza a limitar su capacidad de aprendizaje, entre otras razones, por las restricciones que a veces tienen los

espacios que habitan, donde se suplen únicamente las necesidades básicas y cuidado físico, y no se mira el niño como un sujeto de aprendizaje sino solamente de cuidado. (Política educativa para la primera infancia, 2009)

Dentro de esta revisión son diversas las investigaciones que reflejan la situación actual de los procesos de formación docente en América Latina se podría señalar un estudio de Fujimoto y Cormack, en el que destacan que una de las cuestiones más relevantes encontradas sobre la formación de docentes para los más pequeños, tenía que ver con la diversidad de niveles de formación, es decir, las exigencias para ejercer en éste campo van desde ser un profesional universitario hasta haber obtenido un nivel técnico medio; por cuanto la formación es brindada en universidades, centros de educación no universitarios, escuelas de magisterio, inclusive centros de educación secundaria con capacitación para trabajar en este nivel; situación que a veces se daba internamente en algunos países. Una de las interpretaciones que podría tener esta situación, es que pareciera que trabajar con los más pequeños es algo sencillo, para lo que no se requiere una formación universitaria, con altas exigencias académicas y estudios especializados. (Fermín, 2007, párr.14)

Otro elemento que afecta el desarrollo de los niños en la primera infancia es el espacio físico, debido a que la mayoría de estos lugares de formación corresponden a casas adaptadas y no a construcciones hecha específicamente para atender este tipo de población.

Este es el caso de la Escuela maternal de la Universidad Pedagógica Nacional , que a pesar del notorio esfuerzo de su equipo multidisciplinar por proporcionar espacios pertinentes para el óptimo desarrollo y potenciación de niños y niñas, aún hay mucho por hacer para garantizarles espacios con una formación integral altamente especializada que les brinden autonomía y les permita relacionarse con el espacio de manera novedosa, donde no esté en riesgo constante su integridad física, esto con el fin de permitirle al niño o niña apropiarse libremente del entorno durante su periodo de exploración, en donde, el rol del educador debe ir más allá de las tareas del cuidado.

Al observar los espacios en los que conviven los niños en la Escuela Maternal, por ser dos casas adaptadas de dos pisos, se evidencia la ausencia de objetos, íconos o señales que

ayuden a la comprensión e interacción con el lugar que habitan de manera segura, haciendo que el niño o niña requiera un acompañante constante para circular por el entorno, ya que no cumple con todas las especificaciones educativas de un centro educativo para la primera infancia.

Estás lógicas de relación con el espacio no son optimizadas para el ejercicio de la enseñanza, por ejemplo: los objetos no están a su disposición, ya que se encuentran a una altura en la que el niño no puede acceder sin ayuda de su profesor, limitando su autonomía e interacción o juego con los diferentes implementos que existen en el salón de clase, ya que este siempre está dependiendo y recibiendo las indicaciones de su profesor, lo que limita el desarrollo de su creatividad y la exploración de su entorno, que es uno de los caminos más fértiles para la generación de preguntas.

Ahora bien, otro aspecto del problema a mencionar es que, dentro de las instituciones con procesos estructurados de formación para la primera infancia, son muy pocas las que se atreven a crear ambientes de aprendizaje donde se inicie un proceso de desarrollo de la conciencia artística visual y no únicamente de las manualidades con el fin de mejorar su motricidad fina, lo que en el discurso tradicional de formación de la primera infancia se llama aprestamiento. Siendo fundamental crear un ambiente de aprendizaje guiado donde la educación de la mirada tenga lugar, necesidad de la educación actual al encontrarnos en la contemporaneidad, donde los productos visuales han cobrado una relevancia particular.

Dada la falta de instituciones con este tipo de planteamientos, se genera un sesgo en la formación, por la ausencia de una enseñanza artística visual, frente a una sociedad que cada día se instala de manera más definida en un mundo donde prima la visualidad. Teniendo en cuenta lo dicho, es necesario que las instituciones y lugares de cuidado de la primera infancia generen los

suficientes estímulos para poder garantizar oportunidades de aprendizaje, con el fin de hacer de las artes visuales una herramienta para la enseñanza y aprendizaje en sus saberes académicos.

Por ende, no podemos pasar por alto la relación que tiene el entorno con el aprendizaje del niño; ya que, como lo plantea Otálora Sevilla (2010):

El concepto de ambiente de aprendizaje no sólo se refiere a la totalidad de las actividades que giran alrededor de un objetivo de aprendizaje centrado en un conocimiento específico, un contenido temático o una habilidad, como tradicionalmente se concibe. Un ambiente de aprendizaje es un espacio estructurado en el que se articulan diversos elementos y relaciones necesarios para alcanzar tal objetivo. (p. 74).

Esto nos lleva a pensar que el niño tiene que habitar un espacio que genere los estímulos necesarios que contribuyan con el aprendizaje y la creación, lo cual es muy importante para llegar a potenciar su imaginación, alentando en él o ella nuevas formas de ver el mundo; de estos planteamientos surge la siguiente pregunta problema como orientadora del proceso de investigación:

¿Cuáles son las experiencias de los niños y niñas de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional al vivenciar un laboratorio de exploración y sensibilización visual?

1.2 Justificación

Este proyecto pedagógico busca potenciar el desarrollo cognitivo de las niñas y los niños, a través de la incorporación de las artes visuales de una manera íntegra en la formación del menor, difiriendo de la tradicional manera de enseñanza de la educación artística, en la cual solo se piensa en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales de los niños y niñas, para así poder ampliar sus capacidades intuitivas y con ellas,

aportar a la vida del menor el valor intrínseco del arte, ayudando a la apreciación de lo propio y único, mejorando así su libertad de creación. (Eisner, 2004).

Gracias a la educación artística es posible generar una percepción más humana y amplia de los entornos del niño, lo que permite potencializar las cualidades creativas del menor, no sólo en lo inherente al arte y sus expresiones, sino además en todos sus ámbitos sociales y culturales, lo cual le permite un mayor grado de empatía ayudando a comprender, sensibilizarse y transformar situaciones de la cotidianidad. Según Arnheim (1986)

En los jardines de infancia, es cierto, nuestros niños aprenden viendo y manipulando formas hermosas e inventan las suyas propias en el papel o arcilla pensando a través de la percepción. Pero, ya en el primer grado de la escuela primaria los sentidos comienzan a perder status educacional. Cada vez más, las artes se consideran un adiestramiento en artesanías agradables, un entretenimiento y una distensión mental” (p.16).

Es así, que se vuelve de vital importancia la generación de una pedagogía donde una buena comunicación en la comunidad educativa genere canales de comprensión respetando las diferentes configuraciones socioculturales de sus actores, lo cual al no darse puede llegar a entorpecer y limitar los potenciales de cada sujeto de esta comunidad infantil.

En este sentido, la dimensión estética es la mejor herramienta para este fin, puesto que genera un nivel reflexivo, ya que nos pone en una constante observación y apreciación de nuestro entorno. Para lograr dicho objetivo se presentan tres retos principales, el primero es la creación de una reflexión pedagógica en pro de la sensibilización y transformación del entorno; el segundo, la articulación de saberes, valores, nociones y demás símbolos culturales de los actores de la comunidad y por último la generación de un seguimiento de la propuesta metodológica para lograr evaluar sus pros y contras, así como su alcance. Cumpliendo estos requisitos, es posible

mejorar la convivencia no solo dentro de los actores de la comunidad educativa, sino, además, en los entornos donde dichos actores se desenvuelvan. (MEN, 2014).

Finalmente, teniendo en cuenta la gran cantidad de imágenes que se consumen a diario, sobre todo en la actualidad, gracias a la gran variedad de tecnología y medios de comunicación que hacen más íntimo este encuentro, es de suma importancia generar una conciencia crítica de las imágenes en la educación desde la primera infancia, ya que es una de las etapas más importantes, durante la cual se establecen nuestras maneras de ver el mundo, además de que se configuran las preferencias, decisiones, opciones y gustos, esto otorga una herramienta para que las niñas y niños comprendan la diferencia entre la realidad y la ficción, mejorando su convivencia con el entorno.

Por esto un laboratorio de sensibilización artística visual, se convierte en una metodología pertinente para trabajar con primera infancia, donde una experiencia significativa de este tipo contribuye a su desarrollo integral, educando su mirada, su comunicación, el reconocimiento del entorno y de la diversidad cultural con que se hacen presentes los otros.

1.3 Antecedentes

Con la intención de conocer lo que se ha indagado desde diversas posturas en torno a las nociones de ambientes aprendizaje y sus fundamentos principales para vincular esta categoría con las artes visuales, se realiza una búsqueda documental en bases de datos académicas y especializadas a partir de diferentes autores del ámbito local, nacional e internacional; los cuales aportan para reconocer el fenómeno y lograr una mejor comprensión. Los documentos elegidos, se describen a continuación.

El primer antecedente tomado en cuenta del ámbito local, el proyecto titulado *NIDOS: Experiencias Artísticas para la Primera Infancia*, escrito en el año 2017 por IDARTES y desarrollado por la Alcaldía Mayor, el cual recopila las experiencias previas que se han llevado a cabo en el Distrito Capital de Bogotá, con el objetivo de crear e implementar experiencias artísticas para niños y niñas menores de seis años, que aporten al desarrollo junto con sus familiares y/o adultos cuidadores, maestros, artistas y demás agentes que incidan en su bienestar, garantizando el desarrollo integral de la primera infancia; aportando a la creatividad, autonomía, sensibilidad, libertad y exploración del entorno de las niñas y niños y reconociéndolos como sujetos de derechos, llenos de potencial para ser y crear.

En ese sentido, el proyecto de IDARTES (2017), aporta al presente, en tanto permite comprender las diferentes estrategias que se han llevado a cabo en el Distrito para el desarrollo y la garantía de la educación artística en las diferentes instituciones o comunidades participantes. Por lo tanto, lo que asemeja los dos proyectos, es que evidencian lo relevante de brindar diferentes espacios donde el niño y la niña puedan interactuar con la expresión artística visual y tengan un desarrollo integral. Finalmente, la diferencia radica en que aquí se propone develar la forma en que se potencian las cualidades artísticas y visuales de los niños y niñas, mediante la exploración del espacio.

Ahora bien, en cuanto al diseño de espacios sensoriales adecuados para acercar el arte a los niños y niñas, se destaca como segundo antecedente local, el trabajo de grado escrito por Stephania Lozano (2019), titulado *Hacia un encuentro entre la pedagogía y el arte: Propuesta de enriquecimiento pedagógico en la experiencia artística para la primera infancia, en el contexto de Nidos -IDARTES Instituto Distrital de las Artes. Fase 1*; un proyecto de la

Universidad Javeriana cuyo objetivo fue “proponer un modelo de mediaciones pedagógicas que potencie la experiencia artística en procesos desarrollados con niños de 3 a 5 años de edad, pertenecientes al programa *Nidos-IDARTES*”, el cual tuvo un enfoque metodológico de tipo holístico proyectivo que, aparte de comprender y estudiar, buscaba realizar una propuesta, programa, procedimiento o alguna solución de tipo práctico, que optimizara los espacios para el encuentro entre el arte y los niños y niñas.

En ese sentido se analizan las experiencias artísticas que surgen en el proyecto *Nidos* con el fin de identificar orientaciones y mediaciones pedagógicas que se enriquezcan a sí mismas, por medio de una propuesta tipo proyectiva práctica, que haría caso a un diseño metodológico que contribuya a las experiencias y prácticas artísticas pedagógicas que surgen en la primera infancia. La autora aporta con su investigación diversos aspectos en cuanto al acercamiento del arte a la primera infancia en propuestas de mediación pedagógica.

Lozano (2019), contribuye a este proyecto en la medida que permite conocer las diferentes propuestas pedagógicas que se han dado al interior del desarrollo en la implementación pedagógica con primera infancia, que conlleva consigo la relación con el arte. Por este motivo, también son semejantes, ya que otorgan a las infancias un papel importante en su implementación, tanto en su construcción como en la elaboración pedagógica; sin embargo, se diferencian en que aquí se busca crear una ruta práctica en pro de la enseñanza de las artes visuales a los niños y niñas de la escuela maternal, quienes no pertenecen a otro programa de arte, como NIDOS.

Como tercer antecedente local, se refiere el proyecto de grado escrito por Yenny Buitrago, Diana García y Camila López (2019), para la Universidad Distrital de Bogotá, titulado

Uso de la iluminación, el espacio y el sonido para el diseño de una experiencia corporal. Su objetivo general es “diseñar una experiencia corporal a partir de los elementos de lo escénico, donde el juego es la ruta interactiva para la creación de movimiento”, basado en la metodología de Bruno Munari, la cual tiene una serie de pasos para resolver problemas dando la oportunidad de revisar el diseño en cuanto al contenido formal, económico y productivo entre otros.

Las autoras ejecutan el proyecto en etapas que les permiten enfocarse en su objetivo principal, pues se desfragmenta un problema en pequeños *subproblemas*, lo que agranda las posibilidades de acción y creación; concluyendo que la resignificación de los elementos estudiados y sus características podría ser la vía que permita romper la barrera entre espectador y la obra, otorgándole al participante la posibilidad de encontrar desde sus instintos la conexión con un entorno plástico que lo pueda permear. La invitación a interactuar lo envuelve en un juego de roles, donde puede observar y participar entrando al ciclo creativo, orgánico y comunicativo de la danza.

Esta investigación aporta al trabajo de grado al establecer que las herramientas que se utilizan en los laboratorios de iluminación y sonido generan que el cuerpo interactúe con los diferentes objetos que están en el espacio; por lo mismo, ambas propuestas se asemejan en su interés por diseñar y crear un lugar mucho más dinámico en donde la participación se produzca de manera activa y sensible. La diferencia reside en que el fin de la presente, es centrarse en la percepción visual del niño y la niña, enfocando los talleres a potenciar la creatividad e imaginación de los niños y niñas, no solamente hacia su expresión corporal.

A nivel Nacional, se refiere como antecedente, el artículo escrito por Cardozo (2018), de la Fundación Universitaria Juan Castellanos de Tunja, Boyacá titulado *El arte un acto sensible:*

en el niño en procesos creativos donde el objetivo principal de esta investigación fue “identificar los diferentes procesos artísticos y creativos en la primera infancia en una dimensión artística”, lo que permitió observar e identificar diferentes trabajos artísticos en la creatividad y así mismo encontrar elementos de relación pictórica. Esta propuesta se generó a través de una profundización del papel que tiene el arte en la educación, con una metodología de corte cualitativo que analizó las manifestaciones artísticas como la pintura y el dibujo entre otras, con el fin de realizar un análisis de las articulaciones en procesos creativos y en producciones artísticas de niñas y niños.

Este artículo, vincula la comprensión que se tiene de la enseñanza del arte con relación a las infancias y sus diferentes maneras de expresarse por medio de la pintura y el dibujo. De esta manera, aporta en este proyecto para desarrollar una práctica pedagógica consecuente con las necesidades del niño y la niña, requeridas para relacionarse con sus pares y sus espacios más cercanos. La semejanza radica en el interés por acercar el arte a los niños y niñas, mientras que la diferencia se encuentra en que aquí se diseñan laboratorios de exploración y creación visual para los participantes.

El segundo antecedente nacional, es el artículo escrito por María Cabeza (2018), para la Universidad Autónoma de Bucaramanga titulado *Artelier-Estrategias lúdico-pedagógicas basadas en el arte, experiencias sensoriales y expresión para el aprendizaje en la primera infancia*, el cual corresponde a una investigación con enfoque cualitativo desde la investigación acción para llegar a lograr su objetivo general; que consistió en dinamizar, enriquecer y articular los contenidos curriculares y el desarrollo integral. En un primer instante diseñar una propuesta que permite la integración curricular con el arte que se basó en los intereses expuestos de los

participantes, después de esto se llevó a cabo la implementación y la evaluación del impacto de la propuesta a nivel pedagógico y social.

La conclusión principal a la que llega esta investigación es el disfrute del aprendizaje a través de la exploración de obras de artistas reconocidas, que favorecen el desarrollo integral de las niñas y niños quienes alcanzaron los logros propuestos a nivel institucional de manera dinámica innovadora y artística. Este artículo, muestra que una propuesta pedagógica puede llegar a modificar el currículo y a aumentar el disfrute por el aprendizaje, al trabajar en torno a diversos artistas a nivel mundial.

Cabeza (2018), aporta al proyecto ampliando el panorama desde la mirada que se tiene a nivel de la política pública en implementación con la educación integral de las niñas y niños que incluye las artes visuales y estéticas en el proceso educativo de éstos. Ambas propuestas se asemejan en su interés por brindarles experiencias sensoriales a los participantes y se diferencian en que la autora busca vincular su propuesta al currículo escolar, mientras que aquí se plantea modificar los ambientes de creación de acuerdo a las necesidades de los habitantes.

Finalmente, del ámbito internacional, se toma como antecedente el artículo de investigación titulado *Habitar Corporalmente el Espacio*, escrito por Waldenfels (2004), el cual señala cómo el espacio se ve relacionado de manera directa con el tiempo, ya que la niña y el niño se van permeando de la cultura en pro de adquirir diferentes costumbres y formas de vestir, haciendo que las estéticas del cuerpo se configuren según su personalidad, configurando un *aquí* que da significado a ese lugar que habita el sujeto corporalmente. De esta manera el *aquí*, se relaciona con el espacio tiempo, ya que les permite a los sujetos interactuar en diferentes espacios donde comparten saberes y experiencias.

Estas experiencias se generan en medio de la exploración que configura momentos significativos en los recuerdos que se forman con el pasar del tiempo, dejando huellas que repercuten en la memoria. Por consiguiente, esto se puede potenciar por medio del arte visual, debido a que este nos permite generar nuevas experiencias en el aula, logrando así las elaboraciones de los diferentes cronogramas y talleres que se llevaron a cabo durante este proyecto pedagógico. En este sentido se genera una nueva mirada de la estética del espacio, donde la exploración de los talleres y laboratorios realizados permitieron la elaboración de estrategias didácticas que ayudaron en la enseñanza del arte visual y la manera de explorar el lugar que están habitando.

Por lo tanto, el artículo referido aporta al presente proyecto, en tanto aborda una concepción del espacio a partir de la cultura y establece la manera en que esta última permea a las personas, sus comportamientos y cotidianidades, lo cual nos ayuda a comprender las asociaciones que se dan al interior de este concepto y cómo se puede involucrar en la práctica pedagógica. Asimismo, ambas propuestas se asemejan en su interés por comprender los espacios que habitan los niños y niñas y difieren en que el proyecto busca propiciar ambientes de creación para los participantes, mientras que el artículo pretende establecer la influencia del momento histórico que se está viviendo y la manera en que se vive.

1.4 Objetivos

Objetivo general:

- Comprender las vivencias de los niños y niñas de la escuela maternal de la universidad pedagógica nacional a partir del diseño e implementación de laboratorios de exploración y sensibilización artística visual.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las mediaciones pedagógicas implementadas por el docente para potenciar la creación en los niños por medio de la observación participante.
- Identificar los rasgos principales de la relación de los niños con el espacio a partir de los laboratorios desarrollados.
- Develar la forma como se potenciaron las cualidades artísticas-visuales en la exploración del espacio en niños y niñas de los grupos conversadores e independientes de la Escuela Maternal.

2. Marco Teórico

Para el desarrollo de esta investigación, se toman tres categorías teóricas, como son: la educación artística en la infancia, la relación de las artes visuales con la infancia y el diseño de ambientes de aprendizaje, particularmente el laboratorio de creación, de los que se hablará a continuación; lo cual permitió entender cómo se logra desarrollar un laboratorio artístico visual, que puede llegar a cambiar la manera de experimentar una clase de artes en la primera infancia, esto con el fin de potenciar un espacio creativo para los niños y niñas y, por ende, su expresión artística visual.

2.1 Una Aproximación a la Importancia de la Educación Artística en la Infancia

El ser humano es creador por naturaleza y lo expresa a través del arte, el cual le permite despertar una sensibilidad para representar, explorar y establecer relaciones entre los diferentes espacios con los que interactúa en la cultura, además de posibilitarle trascender hacia las experiencias necesarias para desarrollar la creatividad; en tanto la sensibilidad está presente desde edades muy tempranas, se requiere implementar la educación artística desde la infancia. Según Bejarano et al (2014):

Evidenciar el arte como una actividad rectora de la educación inicial implica situar la libertad, la participación y la posibilidad de organización interna de los deseos, inquietudes y experiencias, como un derecho de las niñas y los niños. Con esto, se asume que la presencia del arte en la educación inicial no se centra en formar niñas y niños artistas, sino niñas y niños que actúen en el mundo como ciudadanos partícipes activos, que entren en diálogo con el legado cultural de sus comunidades de referencia, para leerlo, re-crearlo y apropiarlo en el marco del desarrollo de su propia identidad, y en pro de la propia satisfacción de su deseo e impulso creativo. (p. 83).

Es decir que, el arte puede generar un tejido social que le permita a la niña y el niño llegar a tener un proceso sensible de forma consiente, el cual debe tener como principal objetivo la exploración de todo lo que se encuentra en su contexto de una manera libre y segura, llegando

así a la construcción de un pensamiento artístico visual y cultural; a partir de la búsqueda de su papel en la sociedad, en donde su pensamiento en la cotidianidad se desarrolle de manera natural, para que las prácticas que hacen parte de una cultura se puedan llegar a comprender, junto con los diversos tipos de pensamiento que se revelan dentro de ésta. Esto, con el fin de potenciar la creatividad e imaginación de los niños y niñas desde la escuela maternal sin dejar sus gustos de lado, sino por el contrario éstos tienen que ser un detonante para poder empatizar con todos sus pares y de esta manera llegar a expandir su pensamiento y creación.

Por consiguiente, la educación artística visual tiene que contribuir a la formación y educación de la mirada de la niña y el niño, para lo cual se hace necesario un trabajo pedagógico que se desarrolle en un ambiente de aprendizaje estructurado y pensado para tal fin; ya que mediante éste, se permite que los niños y niñas creen relaciones con su entorno para ir afianzando nuevos conocimientos en un espacio de creación libre y espontáneo, que contribuya a los procesos sociales y culturales al generar diferentes estrategias de resolución de problemas de manera creativa desde su propia imaginación y a través de su pensamiento. En ese sentido, Bejarano et al (2014), señalan que:

Aquí, el rol de la maestra y el maestro se hace importante, en tanto que son quienes propician ambientes y experiencias que promueven la curiosidad y fomentan el espíritu investigativo, no entregando respuestas inmatistas a las magníficas preguntas que diariamente se plantean los niños y las niñas sobre el mundo, ni minimizando a contenidos temáticos esos intereses manifiestos en sus expresiones de asombro y curiosidad. Así mismo, sitúan a las niñas y a los niños como partícipes de su desarrollo que ‘no sólo intentan solucionar problemas, sino que buscan nuevos desafíos’. (p. 91).

Estos ambientes y experiencias atraviesan al niño por medio de los sentidos del cuerpo que habita, configurando las diferentes expresiones que generan un lenguaje artístico. Dicho proceso, ayuda a explorar y descubrir su autonomía a partir de otras formas de ver el mundo,

situándose desde lo visual y lo plástico; tal como se plantea en los laboratorios de creación y exploración propuestos para efectos de este proyecto.

De esta manera, se va acompañando a los niños y niñas en los diferentes procesos de formación artística, lo cual posibilita “contemplar el arte como una actividad inherente al desarrollo infantil contribuye a evidenciar que posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético” (MEN, 2014, p.13). Por esto, en el país, la educación artística en la primera infancia se hace visible en el proyecto de política pública denominado *De Cero a Siempre*, del MEN (2014), el cual es una estrategia de acción integral, donde se prioriza la participación de todos los niños y niñas en el país, fomentando la libre expresión y los ambientes seguros y promoviendo sus derechos; elementos vertebrales de la educación artística visual que le apuesta a una lectura crítica de la imagen.

Respondiendo a los diferentes lineamientos de calidad educativa que se proponen para la enseñanza de los lenguajes artísticos, estéticos y visuales en primera infancia para la promoción de experiencias sensibles, Bejarano et al (2014), enfatizan que:

Si los niños y las niñas logran establecer una relación empática y sensible con el entorno, esto les permitirá ir construyendo su gusto estético y sus posibilidades de elección, así como participar activamente en sus realidades desde la creación y, sobre todo, conocer y disfrutar el mundo desde sus propias maneras de sentir, pensar y actuar, en medio del reconocimiento de los otros. Así, el desarrollo de la apreciación estética y la vivencia de los lenguajes se convierten en inagotables fuentes de transformación personal y social desde la producción simbólica. (pp. 85-86).

En ese orden de ideas, dentro de la educación artística para la infancia, se contempla el diseño y la implementación de ambientes sensibles, creativos que posibiliten la experimentación, dando lugar a la imaginación y a las expresiones de los niños y niñas; reconociendo que “el arte remite en sí mismo a un sentido político y contestatario que se ancla en la oportunidad de pensar

otros mundos posibles. Gracias a la imaginación, aprendemos a ver cómo es el mundo, pero, también, cuán distinto podría ser”. (Bejarano et al, 2014, p. 87). Es por esto que se requiere iniciar tempranamente la educación artística y mantenerla constante a lo largo de la vida, logrando así en el sujeto el desarrollo de su pensamiento de manera divergente, dando origen a procesos creativos, sin perder de vista la responsabilidad que tiene con el otro y lo otro.

Los niños y niñas logran desarrollar habilidades artísticas cuando se le permite explorar de una manera libre diferentes materiales que se disponen a su servicio, por lo mismo, las crayolas el papel, las pinturas, objetos no convencionales, etc. deben ser diversos, ya que estos contribuyen a la exploración y curiosidad de este. En efecto, como se amplía enseguida, este proyecto apuesta por brindar un lugar para la educación artística en el entorno de los niños y niñas de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional, con el fin de lograr despertar en ellos la certeza de poder transformar su mirada y su percepción de la realidad a través del arte.

2.2 Las Artes Visuales y su Lugar en la Primera Infancia

El lugar de las artes visuales en los niños y niñas busca estimular su imaginación, promover los diversos modos de ver, motivar la comunicación inter e intrapersonal y propiciar la creación de nuevos escenarios posibles mediante el hecho de “sensibilizar la *mirada* activa, imaginativa, creativa, poética de los seres humanos sobre el mundo que los rodea, para que acompañe y potencie sus posibilidades orgánicas y fisiológicas de ver” (Sarlé et al, 2014, p. 46). En ese sentido, las artes visuales ocupan un lugar más allá de lo meramente práctico o estético, dado que comprende la sensibilidad, la creatividad y la percepción; por lo tanto, para su aprendizaje, se requiere de un ejercicio cognitivo claramente definido que le permita al niño ir

leyendo las imágenes del mundo y comprendiendo su complejidad, para luego transformarlas, según su interés, con su imaginación e intervención.

Asimismo, las artes visuales no se enfocan en explorar solamente en lo sensorial y lo subjetivo o interno del ser humano, sino que se permea de lo cultural, y las relaciones que establece este con los otros; de ahí la relevancia de abrirle un lugar dentro de la educación artística, especialmente desde la infancia, con el fin de ir educando la mirada tempranamente, ya que hoy, más que nunca, estamos en un medio donde las imágenes tienen un lugar preponderante, generando en muchos casos procesos de aculturación que se da a través de los medios masivos de comunicación principalmente. En este punto, cabe precisar que, el término *aculturación*, es implementado por Hargreaves (citado en Sarlé et al 2014), para referirse “a los cambios que se producen de manera espontánea, sin esfuerzo o dirección autoconsciente” (p. 19), y en ese sentido es necesario pensar en la responsabilidad que tiene el maestro de artes visuales en los procesos de formación del niño con el fin de ir formando en este una lectura crítica de las imágenes del mundo.

Al respecto, Sarlé et al (2014), señalan que “la importancia de intervenir durante la primera infancia con propuestas educativas oportunas se fundamenta, entre otras cosas, por la necesidad de incidir en el proceso de aculturación de las nuevas generaciones” (p. 19). En efecto, educar la mirada y reconocer los modos de ver presentes en las infancias, contribuye en su desarrollo y crecimiento personal e intelectual; lo cual, a su vez, incide en la construcción de su subjetividad, identidad y personalidad.

Por consiguiente, se establece de acuerdo con Sarlé et al (2014), “la educación artística es el arma más poderosa para liberar la imaginación y formar ciudadanos sensibles, libres,

solidarios y comprometidos” (p. 24); quienes logren sentirse en la capacidad de transformar su entorno a medida que cambian su percepción y comunican sus perspectivas a los demás, de modo que se genere un acto de compartir las concepciones de mundo para construir una sociedad equitativa y justa para vivir, en vez del acto de competir por imponer la visión propia, manipular y dominar a los demás a conveniencia personal.

En ese orden de ideas, las artes visuales son como una brújula cuyo norte es la sensibilización de la mirada, la cual orienta en el camino hacia el encuentro con múltiples experiencias llenas de inquietudes, descubrimientos y maneras de reconocer, afrontar y superar las diversas situaciones que se presentan a lo largo del recorrido de la vida; en efecto, transitar por una infancia sin la presencia del arte, es vagar sin rumbo. Por lo tanto:

De ahí, la necesidad de consolidar en los niños una mirada crítica y consciente de sí mismo y del mundo, que aporte a su contexto y al de los otros con una perspectiva social, solidaria, empática, responsable, autónoma y equitativa; reconociendo que son ellos quienes están en el inicio de la socialización en el entorno escolar y como tal, pueden construir relaciones interpersonales más asertivas, genuinas y duraderas.

Ahora bien, en este caso, los niños y niñas, pasan la mayor parte de su tiempo al interior de las instalaciones escolares y, teniendo en cuenta que, “en los espacios que se habitan, no solo se depositan los sentimientos más primitivos (competencia y envidia), sino también las necesidades y las expectativas, ya que en ellos se desarrolla la fantasía y navega el subconsciente” (Sarlé et al, 2014, p. 51); se considera ineludible otorgar a las artes visuales un lugar importante dentro de los procesos de enseñanza, aprendizaje, comunicación y exploración que se brindan a los niños y niñas. Al respecto, Sarlé et al (2014) señalan que:

En pro de la mejora de la calidad de la educación dirigida a la primera infancia es necesario considerar que la integración del arte en las propuestas curriculares contribuye al conocimiento, comprensión, apropiación y valoración crítica de las diferentes manifestaciones culturales o artísticas, ampliando significativamente el campo de referencias de los niños, niñas y sus familias. Al mismo tiempo, desarrolla habilidades para la transformación, mediante el uso de los diferentes lenguajes artísticos en la producción de creaciones propias. (p. 20).

Es así que, el acercamiento y exploración del ambiente por parte de los niños, a través de las artes visuales, amplía su campo de comprensión e interpretación cultural de los sujetos; más aún, si están sedientos de curiosidad por interiorizar su entorno. Por ende, el hecho de conocer variedad de lenguajes para comunicar sus sensaciones y percepciones les permite construir un estilo o forma particular de expresarse.

En ese sentido, el “enseñar y aprender arte, implica abordar contenidos específicos, con sensibilidad y con emoción, con identidad, con subjetividad, promoviendo el desarrollo del pensamiento” (Sarlé et al, 2014, p. 24). Por consiguiente, el ejercicio de aproximar las artes visuales a la edad infantil requiere de una postura que busque el crecimiento de los niños y niñas y fomente en ellos una mirada consciente y transformadora. Asimismo, cabe resaltar que este acto no es una responsabilidad única de la escuela, sino también de la familia y el Estado; dado que:

Atender al desarrollo de la dimensión estética desde el principio de la vida, acompañando estos recorridos personales, permite resguardar la esencia sensitiva, imaginativa y expresiva que está presente en los niños y las niñas desde el momento de su nacimiento, preservando de esa forma su libertad y autonomía. (Sarlé et al, 2014, pp. 45-46).

Por tanto, la presencia y cercanía de las artes desde corta edad, son fundamentales para evitar que se esfume la curiosidad y la capacidad imaginativa que caracterizan a los niños y niñas. De acuerdo con Luis Soriano (citado en Sarlé et al, 2014), promotor de la propuesta

*Biblioburro*¹, “cuando tú le enseñas a un niño que maneje su imaginación, lo estás remontando sin cometa, a que la vuele y la vuele y se le vaya hasta el sol” (p. 46). Es por esto que, tanto las infancias como la población en general, demandan con urgencia un lugar para explorar las artes visuales, de modo que logren comprender las imágenes y escenas que se les manifiestan en la cotidianidad de una vida que pasa rápidamente y sin reflexión alguna respecto a las formas alternativas de actuar en la sociedad de manera autónoma, equitativa y empática.

En tal sentido, cabe tener en cuenta:

En una sociedad en la cual los proyectos de vida han pasado de las certezas a las incertidumbres, donde las normas y los vínculos sociales ya no son inteligibles, donde se producen continuos cambios y crisis personales y colectivas, ¿es posible que el ser humano se sienta contenido, sostenido, sujetado? (Sarlé et al, 2014, p. 48).

Como probable respuesta, tal vez sean los brazos de las artes, aquellos en los que el ser humano finalmente, logre encontrar el apoyo, desahogo y compañía necesarios para hacer comprensible la existencia en la complejidad del mundo actual, reconociendo que, es en el corazón del arte en el que caben todos los mundos imaginables y, como tal, se hacen posibles.

Con lo expuesto hasta este punto, cabe anotar que las artes visuales no solo ocupan un lugar en la primera infancia, sino que deben compartir el mismo espacio que las infancias; dado que, en el momento en que un niño habita un ambiente, “comienza a hacerlo suyo, lo modifica e internaliza, oficiando de constructor del mismo. Si logra hacerlo suyo, mantiene con él una unión indisoluble de fidelidad, sintiendo que pertenece a ese lugar y que ese lugar le pertenece” (Sarlé et al, 2014, p. 52). En concordancia, es preciso comprender que “el espacio es un recurso educativo de primer orden y, por lo tanto, el ambiente adquiere el papel de un educador” (Malaguzzi, citada en Sarlé et al, 2014, p. 53); de ahí la necesidad de repensar y adecuar los

¹ Biblioburro, es una iniciativa aún vigente. En 1997, Luis Soriano decidió llevar libros a las casas de los niños de La gloria, en Magdalena, Colombia; para alfabetizarlos con ayuda de sus burros, llamados Alfa y Beto.

lugares en los que se desarrollan e interpelan los niños y niñas, para que, mediante éstos, se genere una interacción reveladora y transformadora con las artes visuales.

Por consiguiente, se considera que la educación inicial requiere de la implementación de diferentes ambientes más propicios para que los niños y niñas logren llevar a cabo el diálogo con las artes; comprendiendo que:

Para lograr la libertad expresiva es necesario generar un clima propicio. Toda acción del ser humano posee una base expresiva, porque si no tiene intención, no tiene valor. Como educadores debemos conmover a los niños y las niñas, promoviendo las experiencias significativas y la observación. (Sarlé et al, 2014, p. 64).

Con esa intención formativa y para efectos teórico-prácticos de esta investigación, es importante reconocer algunas de las estrategias pensadas para diseñar los laboratorios de creación y exploración como ambientes de aprendizaje para las infancias; lo cual se aborda enseguida.

2.3 El laboratorio de Creación Infantil como Ambiente de Aprendizaje

Para comprender el papel de las artes debemos comprender como funciona el mecanismo del cuerpo humano, centrándose en las características que le permiten una interacción directa con el entorno, donde su observación es cualitativa y se compone de imágenes, sonidos, sabores y olores que experimentamos gracias a nuestros sistemas sensoriales y esta experimentación continuará por toda la vida.

(Eisner, 2004, p. 17).

Como refiere el epígrafe de Eisner (2004), el cuerpo forma es vital para la exploración del entorno, ya que éste, no solo percibe a través de los sentidos, sino que a partir de lo percibido construye nuevas imágenes que potencian la imaginación y creatividad en las niñas y niños. Igualmente, con el cuerpo se realizan diversos tipos de exploraciones del ambiente y formas de relación con los otros. Por esto es fundamental construir ambientes de aprendizaje enriquecidos y seguros para los niños y niñas y cuidadores como acompañantes de su proceso, dado que esto

permite una nueva manera de habitar los espacios o lugares donde se llevan a cabo las diferentes prácticas pedagógicas artísticas para la primera infancia. Al respecto, Romero et al (2017), señalan que:

Los ambientes de aprendizaje son un concepto que históricamente se acuña para hacer referencia a un conjunto de factores internos, externos y psicosociales que favorecen o dificultan la interacción. Se trasciende la idea de un espacio físico, para abrirse a las diferentes relaciones sociales y humanas que dan sentido a la cultura. (p. 76).

Por ende la idea de ambiente trasciende la planta física y los diferentes materiales que la equipan; en ese sentido este entorno de aprendizaje debe generar incentivos para que los niños y niñas se sientan atraídos por el lugar que están explorando, ya que no se pueden poner de lado las necesidades y potencialidades que ha construido la sociedad, esto con el fin de que la experiencia tenga un carácter realmente significativo y exista una interacción que potencie su autonomía y libre expresión, sin sentirse limitados por sus diferentes gustos.

Por consiguiente, el Ambiente de Aprendizaje no es únicamente el espacio físico, sino que incluye las interacciones que en este suceden. De este modo, es necesario considerar los “comportamientos y sentires de las niñas y niños, los roles de las personas, sus interacciones y las actividades que se realizan en él, no solamente las encaminadas a la academia, sino todas las que se desarrollan en su interior” (Duarte, citado en Romero et al, 2017, p. 77).

De acuerdo con Bravo (2018), los Ambientes de Aprendizaje pueden ser comprendidos desde la relación que tiene el sujeto con el espacio o su entorno más cercano; esta relación, le posibilita crear diferentes procesos de interacción con sus pares, su familia, espacio o entornos educativos. Esto, en la medida en que el espacio esté diseñado y estructurado según las

necesidades próximas del sujeto, al generar diferentes lugares de encuentro, sean virtuales o presenciales.

Lo anterior, contribuye a la formación del sujeto, puesto que potencia la exploración del espacio, creando así, un ambiente donde se involucran los diferentes saberes artístico-visuales que le permiten al niño y la niña adquirir nuevas experiencias a través de la percepción visual, llevando a cabo diferentes prácticas donde la familia o cuidador participan de manera activa en el proceso pedagógico del estudiante, ayudando a que el ambiente de aprendizaje genere un espacio o lugar propicio para ellos. Por ende, la exploración artística en las infancias es fundamental para potenciar las capacidades de pensamiento, particularmente la creatividad y la imaginación; llevando así prácticas pedagógicas consecuentes con su edad y contexto.

En este punto, cabe precisar que el laboratorio de Creación Artística Infantil se lleva a cabo dentro del ambiente de aprendizaje propuesto por el docente en formación; de modo que las niñas y niños puedan interactuar con el entorno y configurar relaciones significativas con el espacio que habitan. En tal sentido, el ambiente de aprendizaje se diseña para propiciar una forma de exploración a partir del arte visual, la cual se expande y muestra diversas perspectivas a través de la manera como se percibe y se convive en los diferentes lugares en los que se aprende y se transita a diario; en efecto, tanto el aprendizaje individual como en comunidad, se ve potenciado por el lugar que se habita. Al respecto, el programa NIDOS (2017), señala que:

La estrategia de laboratorios artísticos se concibe como un espacio físico y conceptual, donde se entrecruza la exploración, la creación y el intercambio de saberes, ofreciendo a la primera infancia la posibilidad de explorar el arte de manera segura y acorde a su desarrollo etario. Artistas y creadores tienen la oportunidad de participar en los Laboratorios de Creación que se desarrollan y estructuran a través de intercambios de saberes y la creación grupal, posibilitando exploraciones de diferentes técnicas artísticas y áreas del conocimiento, que son

usadas para la fabricación de dispositivos y contenidos dirigidos a la primera infancia. (p. 15)

En efecto, los laboratorios artísticos fortalecen la libre expresión en la primera infancia. Por lo tanto, en el laboratorio, el arte es el actor principal para la creación y sensibilización; para lo cual, desde lo visual, lo sonoro, lo táctil, el movimiento corporal y el juego, la niña y el niño amplían su autonomía y transforman el ambiente, superando los obstáculos que se les puedan presentar.

De esta manera, el espacio se interviene y modifica a través de las actividades artísticas que se desarrollan en el laboratorio, mejorando así las posibilidades de interactuar con el ambiente de aprendizaje en el que se comparte y se construyen diferentes pensamientos y comprensiones que surgen al intercambiar en comunidad, logrando que todos los participantes o acompañantes puedan involucrarse con los diferentes procesos que acompañarán a los niños y niñas durante su etapa escolar y a lo largo de su vida.

3. Metodología

En este apartado se presenta la ruta metodológica que forma parte de este proyecto, la cual nos permite dar un abordaje sobre el enfoque y las diferentes técnicas de recolección de datos que fueron utilizadas para el diseño de la investigación. De esta manera se cualifica el saber pedagógico que permite describir las diferentes interpretaciones que surgen en medio de los laboratorios de “Libertades Sensibles”.

3.1 Enfoque

Este proyecto se inscribe en la perspectiva cualitativa, con el fin de recoger las experiencias vividas que para los niños y niñas que se encuentran en la primera etapa de escolaridad, correspondiente a la primera infancia por ende se cree pertinente utilizar el método cualitativo para describir los fenómenos sociales que encontramos al momento de estudiar un caso en específico, en ambientes donde se involucran e interactúan los sujetos. Lo cual permite que las experiencias en un contexto particular tengan un significado en el campo de la investigación, como señalan Strauss y Corbin (2002):

Los métodos cualitativos pueden usarse para explorar áreas sustantivas sobre las cuales se conoce poco o mucho, pero se busca obtener un conocimiento nuevo (ster,1980). Además, los métodos cualitativos se pueden usar para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales. (p. 21)

Por consiguiente, el método cualitativo nos ayuda a poder describir, relatar e interpretar de manera detallada los diferentes lenguajes y vivencias que suceden con las niñas y niños en el ambiente de aprendizaje de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional, en donde las edades de los participantes están entre los tres a cuatro años y medio, por lo cual

muchas de sus expresiones no son del todo claras, es decir que en el momento de relatar su historia por cualquier actividad que realizó, el niño cuenta las cosas de manera abstracta, en donde su lenguaje y expresión no son del todo claras, ya que por la edad en que se encuentran no pueden expresarse de una manera verbal fluida, por ende buscan la manera de comunicarse tratando de señalar lo que quieren, con sus gestos intentan darse a entender o mostrarte lo que les gusta o incomoda.

Por lo que, podríamos decir que la parte interpretativa de esta investigación está relacionada con la vida de las personas, los relatos que ellas hagan o realicen sobre esta, las observaciones de campo, las experiencias vividas en relación con los diferentes aprendizajes que se adquieren con sus interacciones sociales y vivencias personales, así como con los sentimientos o emociones que, según Strauss y Corbin (2002), poseen las siguientes características:

La experiencia y el conocimiento son lo que sensibiliza al investigador hacia los problemas y asuntos significativos en los datos y le permiten ver explicaciones alternativas y reconocer las propiedades y dimensiones de los conceptos emergentes. Sin embargo, no estamos diciendo que la experiencia se use como dato. Más bien, lo que decimos es que se puede acudir a ella con el propósito de sensibilizar al investigador con respecto a las propiedades y dimensiones de los datos, siempre con una clara conciencia de lo que el investigador está realizando. (p. 65)

Es así que este proyecto espera interpretar de manera detallada, recolectar y dar cuenta de las diferentes experiencias que acompañan a las niñas y niños en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje del grupo aventureros conversadores e independientes de la Escuela Maternal, a partir de las artes visuales haciendo partícipe a los niños y a las niñas en su propio proceso formativo, brindando la oportunidad de explorar diferentes espacios u objetos no convencionales que hacen parte de diferentes ambientes de aprendizaje diseñados que ayudaron a

mostrar y relatar la vivencia que marca el proceso de los niños y niñas a la hora de interactuar con este tipo de aprendizaje.

3.2 Diseño

Como diseño de investigación se decidió seleccionar el Estudio de Caso único. Este tipo de diseño busca llegar a una construcción de la realidad vista subjetivamente por los participantes de la situación, sean los niños o los maestros; es decir, encontramos que se inscribe en un paradigma cualitativo interpretativo, pues a pesar de que las construcciones son individuales vemos que se encuentran similitudes en ellas, puntos en común, lo que llaman realidades múltiples. Yacuzzi (2005), afirma que:

Todo buen diseño incorpora una teoría, que sirve como plano general de la investigación, de la búsqueda de datos y de su interpretación. A medida que el caso se desarrolla, emerge una teoría más madura, que se va cristalizando (aunque no necesariamente con perfección hasta que el caso concluye. (p. 9).

Estas realidades se pueden generar por la convivencia de los niños y niñas, por identificación con otros participantes o situaciones comunes entre ellos, de esta manera buscamos encontrar no la realidad en sí misma, sino por el contrario una verdad sustentable, clara y sólida. Stake (2005), menciona que, el investigador cualitativo en función de ofrecer una descripción adecuada sobre los hechos o situaciones, en donde la investigación se basa en la experiencia del lector y el actor, logre una amplitud del conocimiento del emisor al receptor. Dicha investigación no pretende dominar el mundo, esta quiere revelarnos su contemplación, en donde en los estudios cualitativos de caso, dan una descripción abierta para la comprensión (Acosta, Ruíz, & Sánchez, 2008) mediante la experiencia y múltiples realidades.

En ese sentido se entiende que este diseño ayuda al investigador a tener una mirada detallada, crítica y reflexiva para que, de esta manera se continúe el proceso educativo que se

lleva en el aula a través de los laboratorios de “Libertades Sensibles”; en los que se propicia la exploración por medio de la sensibilidad y la relación de aprendizaje con los ambientes.

Por consiguiente, el estudio de caso facilita tener un acercamiento con la población a investigar, ya que le permite al investigador comprender la realidad que se observa a través de su experiencia, relatos narrados y diarios de campo que se utilizaron para determinar el trabajo pedagógico. El estudio de caso de esta investigación, corresponde al proceso de aprendizaje vivido por los niños y niñas en el laboratorio de exploración y sensibilización artística visual desarrollado en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional.

3.3 Participantes

El caso corresponde a las experiencias vividas por los niños y niñas de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional, que inician su proceso de formación en el nivel de “Aventureros” y continúan siendo acompañados por parte del docente investigador en el siguiente nivel “Conversadores e Independientes”, son hijos de estudiantes o trabajadores de la Universidad. Esta población se encuentra en un rango de edades de tres años y medio a los cuatro años, etapa donde expresan diferentes emociones. La escuela está constituida por veintiocho niños y niñas que se preocupan por sus amigos cuando éstos lloran, son imaginativos y presentan un pensamiento animista²; dotándole intenciones y utilidades a objetos, creando un vínculo al punto de interactuar con relaciones emocionales reconociendo su nombre, sexo y edad.

Por lo tanto, en esta etapa de desarrollo pre-operacional según Piaget, en la que se encuentran las niñas y niños, están en un constante cuestionamiento de lo que hacen, llegando a utilizar varias veces las preguntas ¿por qué? y ¿qué es eso?; cuando se les da una respuesta

² Animismo infantil: Tendencia a concebir las cosas como si estuvieran vivas y dotadas de intenciones. La primera infancia de los dos a los siete años. (Piaget, 1991, p. 39).

comprenden gran parte de lo que se les está hablando. Por consiguiente, el niño empieza a ampliar su vocabulario, pero la mayoría de las veces no logra explicar ¿por qué? se siente feliz o triste, sin embargo, si lo manifiesta desde su expresión corporal desde los gestos que se emiten, en las energías, en la forma de interactuar con el otro y en las relaciones que emplea con el ambiente de aprendizaje que aquí se presentan.

El grupo estuvo formado por 28 participantes 17 niñas y 11 niños, los cuales, en su mayoría son hijos e hijas de los estudiantes y trabajadores de la Universidad Pedagógica Nacional; todos ellos con diferentes personalidades. David en la mayoría de los laboratorios que participa solo quiere correr por todo el salón, Pedro le gusta esconderse en los armarios que se encuentran en el salón, Isabela es amiga de mariana y la mayoría del tiempo se la pasan juntas y les gusta realizar las actividades en compañía una de la otra, Amaru tiene mucha imaginación siempre sale con ideas innovadoras o se inventa personajes muy creativos como los marcianos pistoleros.

Violeta es una niña que siempre que se termina una actividad me pregunta si me voy a quedar todo el día?, Ijari es una chica muy juiciosa siempre pone mucha atención de la que indicación que se le está dando, Amaru le gusta saltar por todo el salón y siempre que uno lo llama sale a correr tiene bastante energía, la mayoría de los niños y niñas son muy expresivos y siempre les gusta contar la historia de lo que hicieron el fin de semana o de lo que les paso durante el trayecto de su casa a la Escuela Maternal.

En general, todos participaron de los laboratorios; sin embargo, no se dejaron de presentar ausencias en algunas de las sesiones.

3.4 Ruta Metodológica

3.4.1 Etapa 1. Diseño de la Propuesta

Este primer momento, tuvo como objetivo crear un laboratorio de exploración centrado en la modalidad de Ambiente de aprendizaje, el cual está compuesto por once laboratorios artístico-visuales, dando cuenta de una ruta procesual y coherente con los planteamientos teóricos, teniendo en cuenta algunos elementos conceptuales para la formulación e implementación de la propuesta en el aula con los niños y niñas.

Los laboratorios que hicieron parte del laboratorio de creación, se presentan en la siguiente tabla; junto con sus respectivos objetivos:

Nº	Taller	Objetivo
1	Galería Diego Rivera	Vivenciar la experiencia de ir a una galería de arte donde puedan comprar diferentes obras del artista Diego Rivera.
2	Serpiente emplumada	Construir una piñata con los profesores, niñas y niños
3	Fiesta mexicana (Piñata de las siete puntas)	Enseñar el compartir en una posada mexicana
4	Celebración fiesta mexicana (posada)	Potenciar la creatividad por medio de la construcción de un objeto artístico basándose en la historia Mexicana de la serpiente emplumada
5	Exploración de espacio por medio de texturas	Potenciar la imaginación y creatividad por medio de una actividad de tacto con texturas.
6	Exploración espacial	Explorar diferentes formas y dimensiones por medio de una pista de obstáculos.
7	Dibujando	Explorar diferentes formas y gustos de los niños del grupo independientes por medio del dibujo.
8	Exploración con arcilla	Potenciar la imaginación y la creatividad por medio de una actividad de motricidad fina.
9	Exploración de pintura y texturas	Potenciar el trabajo colaborativo en familia por medio de una actividad de motricidad fina de acercamiento a la pintura con diferentes texturas.
10	Pintura con vasos	Potenciar el trabajo colaborativo en familia por medio de una actividad con pintura y con objetos no convencionales.
11	Sensaciones	Fortalecer el desarrollo de los sentidos de los niños y niñas de conversadores e independientes, a través de la exploración de estímulos sensoriales, que potencien su creatividad y expresividad

Tabla 1. Talleres que componen el Laboratorio

3.4.2 Etapa 2. Implementación Propuesta y Recolección de Información

La implementación del laboratorio de “Libertades Sensibles”, se desarrolló entre finales de 2019 e inicios de 2020. Es relevante mencionar que el proceso inició de forma presencial, al cerrar el año 2019 producto del proceso de práctica pedagógica, pero para el año 2020 producto de la pandemia, fue necesario cambiar la forma de trabajo, modificando los talleres para que fuera posible desarrollarlos a través de una mediación tecnológica de forma virtual.

Los talleres desde un principio tenían un diseño, el cual solo se había pensado de manera presencial en la Escuela Maternal, pero esto no fue posible en su totalidad por la pandemia que trae el COVID-19, lo que provoca el cierre total de la Escuela Maternal en su presencialidad, por consiguiente la educación se empezó a transformar y sus contenidos se tuvieron que adaptar a plataformas virtuales, esto me llevó a que nueve de los talleres anteriormente mencionados tengan un carácter presencial y cuatro laboratorios se desarrollaran de forma virtual, empezando con los talleres llevados a cabo en las instalaciones de la Escuela Maternal y, cerrando los últimos tres, mediados por las TIC.

Estos últimos talleres por ser virtuales, fue necesario empezar a pensar que se contará en casa con la presencia de un familiar o acompañante, los materiales y el tiempo que se piensa para las clases virtuales tiene que tener un carácter flexible, esto con el fin de no llegar a frustrar ni a limitar la imaginación ni la creatividad, ya que por la virtualidad los momentos de estar con todas las niñas y niños se volvieron cortos, sin embargo esto no quiere decir que no se lleve a cabo la actividad en la totalidad del grupo, este tiempo de encuentro adquiere un sentido individual, ya que cuando el encuentro sincrónico virtual no se genera, la niña y el niño, junto con su familia o acompañante tendrá el contenido de la clase en un video de duración máxima de

5 minutos que se encuentra en la plataforma Google Class Room de la escuela, en donde con las indicaciones para poder realizar la actividad y subir la evidencias de lo que realizó.

Es relevante mencionar que el diseño de todos los talleres se genera 8 días antes, dependiendo de las necesidades, aprendizajes logrados y objetivos de formación definidos, manteniendo un eje articulado entre los mismos centrado en lo artístico visual. Es así que antes de cada encuentro presencial con el grupo de niñas y niños de la escuela maternal, en donde con ayuda de las profesoras se planeaba la sesión, se generaba una lista de recursos y materiales que se necesitaban para realizar los talleres, los cuales se pensaron y fueron planeados, para que sus participantes desarrollaran su motricidad fina, exploraran y expandirán su imaginación y creatividad, teniendo como fin último cambiar el concepto errado que se tiene en las instituciones de que las artes visuales solo sirven para desarrollar manualidades y decorar los espacios en las fechas festivas de nuestro país.

A continuación, se presenta finalmente el desarrollo de los talleres con fechas y modalidad, a saber Aventureros (Avent) y Conversadores e Independientes (C&E):

Lab.	Nivel	Nombre	Fecha	Medio
1	Avent	Observación Galería Diego Rivera	10/10/2019	Presencial
2	Avent	Serpiente Emplumada	17/10/2019	Presencial
3	Avent	Construir una piñata	24/10/2019	Presencial
4	Avent	Compartiendo una posada mexicana	06/02/2020	Presencial
5	Avent	Exploración por medio de texturas	13/02/2020	Presencial
6	C&E	Exploración espacial	20/02/2020	Presencial
7	C&E	Dibujando	27/02/2020	Presencial
8	C&E	Exploración con arcilla	05/03/2020	Presencial
9	C&E	Exploración de pintura con diferentes texturas	21/10/2020	Virtual
10	C&E	Pintura con vasos	17/11/2020	Virtual
11	C&E	Sensaciones	23/11/2020	Virtual

Tabla 2. Cronograma Implementación

Como técnicas de recolección de datos se utilizaron dos; la observación participante y el diario de campo. En relación con la observación participante, podemos decir que enseña a crear vínculos objetivos involucrándose a través del aprendizaje, uno como observador participante establece relaciones con sus estudiantes, reconociendo las situaciones que se puedan presentar sin tener juicios, apreciando las vivencias, aceptando los errores y, o las respuestas que se encuentran en la realización de taller. Al respecto, Bernard (2009) advierte que hay que tener dentro de las relaciones un “poco de engaño e impresión” porque se debe conservar su objetividad en el proceso de entrar en el ambiente y mezclarse al punto de la naturalidad con los participantes y poder volver a salir con su objetividad intacta para así definir los resultados obtenidos a través de la participación grupal.

Con respecto al diario de campo como técnica de recolección de datos permitió ir registrando descripciones y reflexiones del proceso llevado a cabo con cada laboratorio, como señala Valverde (1993):

El diario de campo es considerado como un diario de apuntes propio, algo individualizado y subjetivo, donde el investigador incluye descripciones detalladas del ambiente como: lugares, personas, relaciones sociales y eventos significativos, vistos por el mismo. Dicho esto, se retoma ese proceso de descripción el cual permite la constante reflexión en torno al desarrollo pedagógico y metodológico de la propuesta (Valverde, 1993, p.318).

Por lo tanto, en éste se mencionan las experiencias y aprendizajes logrados, así como las transformaciones que se han dado al interactuar con los niños y niñas en el ambiente del aprendizaje artístico-visual diseñado, teniendo siempre en cuenta las horas implementadas en la actividad, los lugares, cómo influyen en cada persona, la percepción individual del actor desarrollándose en un ambiente común o distinto, la arquitectura, la geografía, la posición socioeconómica, lo que se genera en cada ser estando en diferentes ambientes, pues este tipo de

situaciones, aunque pueden pasar desapercibidas, generan implicaciones emocionales personales, que afectan en alguna medida su comportamiento dentro del ambiente.

Todos estos registros buscaron nutrir el conocimiento pedagógico a través de la clasificación y organización de datos.

3.4.3 Etapa 3. Análisis de la Información

Finalmente, con los insumos recogidos se procede a interpretar los datos recogidos a través del diario de campo y la observación participante. La intención última de esta tarea interpretativa fue evidenciar si se había potenciado la creatividad de los niños y niñas, ver cómo estos se relacionaban con el espacio y potenciar las cualidades artísticas-visuales en la exploración del ambiente de aprendizaje.

La interpretación nos ayuda a entender por qué se generan las reacciones a los pensamientos, al ser, a las respuestas, a las acciones, a la vida misma, pero a través de nuestra propia conciencia, es decir esa verdad que se nos presenta es igual, es solo una, pero nosotros la vemos de diferentes maneras. Esto se da por muchos factores, por ejemplo, al llegar a este lugar, a esta nueva vida, las cosas están organizadas de formas que plantearon quienes estuvieron antes y esto implica que existan paradigmas que debemos respetar, como las relaciones que aprendemos con la familia en la que nacimos, el estrato, la cultura que nos enseñan, etc. Esto permea de alguna manera la interpretación del mundo que tenemos al nacer, crecer y aprender, así mismo, nuestras relaciones humanas con otros seres vivos. (Maeztu, 2015).

Por este camino logramos reunir la información necesaria para complementar las respuestas y los resultados buscados en el proyecto “Libertades Sensibles”, teniendo presente

cada rol desarrollado en el ambiente artístico-visual. También permitió ver como afecto y cambio la imaginación, la creatividad y la cotidianidad de los niños y niñas de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional.

4. Resultados

Para comprender los resultados de la investigación realizada, es importante conocer el contexto espacial y la dinámica de la población con la que se llevó a cabo el laboratorio “Libertades Sensibles”; por lo mismo, este capítulo inicia abordando este tema. En concordancia, enseguida se presentan todos los talleres que hicieron parte del laboratorio; para ello, se realiza una tabla por cada taller, donde se establece la problemática a abordar, el desarrollo y las preguntas que orientan cada sesión. En ese sentido, después de cada tabla, se describe la implementación de los talleres y luego la interpretación de los hallazgos; es decir, los resultados por sesión. Finalmente, al terminar de exponer los talleres, se presentan los resultados según las categorías deductivas o establecidas desde el marco teórico; a saber: Educación Artística Visual y Ambientes de Aprendizaje, dirigidos a la primera infancia de la Escuela Maternal.

Cabe resaltar que los talleres diseñados, tuvieron una clara articulación con las temáticas y proyectos que se estaban desarrollando en ese momento, en cada nivel de formación.

4.1 Contexto Espacial

Este proyecto pedagógico se desarrolló en la Escuela Maternal, que está ubicada en la zona norte de Bogotá, localidad de Barrios Unidos, la cual corresponde a dos casas de dos pisos (ver fig. 1), unidas y adaptadas por la Universidad Pedagógica Nacional con el fin de atender los hijos de los estudiantes y trabajadores de la Universidad, entre el primer año de vida hasta los cuatro, para el cuidado de éstos en un lugar seguro y fraternal.



Figura 1. Contexto Espacial

Allí, se brinda confianza a los niños y niñas que comparten este escenario educativo, potenciando así el aprendizaje y la enseñanza desde un modelo constructivista, el cual le permite al niño crear nuevas relaciones con los espacios cercanos que cotidianamente habita como su hogar y en segunda medida la escuela.



Figura 2. Primer piso Escuela Maternal

Es evidente en el maternal que los niños y niñas están en constante exploración del espacio que habitan, por ende, corren por él, otras veces saltan, se acuestan en el piso, tocan las paredes por donde pasan, utilizan los objetos lúdicos dispuestos (ver fig. 3) y observan con detenimiento cada rincón que llama su atención, esto les ayuda a poder reconocer todo lo que sucede, o lo que se encuentra a su alrededor, cada objeto o lugar que tocan les puede modificar y construir todo un universo de formas y sensaciones que se revelan en sus maneras de actuar y pensar.



Figura 3. Algunos Objetos Lúdicos

De esta manera, el apoyo interdisciplinario que se da en la Escuela Maternal les brinda la oportunidad a los papás y mamás de estos niños de poder continuar con sus procesos académicos para lograr ejercer como profesionales en un futuro. De hecho, el trabajo que se hace desde la escuela, no solo les brinda las herramientas a los estudiantes dentro de ésta, si no que contribuye

a su formación en cuanto a las relaciones que posee con su familia, es decir con sus padres, ya que se logra favorecer una mejor calidad de vida y una práctica cotidiana del cuidado.

La Escuela Maternal (2018), señala que esta es una propuesta centrada en ambientes de aprendizaje que contribuyen al desarrollo integral, garantizando buenas relaciones entre el cuidado y el trato para la potenciación de su desarrollo emocional, cognitivo y humano, fortaleciendo aspectos centrales en la vida de los niños y niñas que van de la mano con el cuidado como lo es su pensamiento, es decir que para esta escuela el niño y niña son sujetos cognoscentes que comprenden las relaciones que se dan en su entorno si se le permite explorar, conocer, tocar y probar a partir de sus sensaciones.

Por ende, la metodología se centra en la música, el ritmo, las canciones infantiles entre otras estrategias pedagógicas que le ayudan al niño a interactuar con el espacio que habita y con el medio ambiente (ver fig. 4) para ir comprendiendo poco a poco su realidad. Esto se hace a través de la Pedagogía del Cuidado, lo cual le permite al maestro reconocer que el niño es un ser humano y no solamente un ser biológico que requiere de



Figura 4. Zona Verde Escuela Maternal

alimentación y cuidado permanente sino que los niños también poseen capacidad para desarrollar sus procesos emocionales desde el yo, el ser, eso quiere decir que los niños son sujetos de derecho que configuran un legado histórico consigo desde el momento que nacen desde su acervo cultural y el contexto en el cual se desarrolla a lo largo de su vida desde sus cualidades.

Una vez conocidas las características particulares del contexto espacial donde se desarrolla la propuesta; a continuación, se presentan los talleres que componen el laboratorio de creación denominado “Libertades Sensibles”.

4.2 Laboratorio de Creación “Libertades Sensibles”

“Libertades Sensibles” es una propuesta de exploración sensorial que invitó a los niños y niñas a liberarse creativa y expresivamente, así como a fomentar su relación de aprendizaje con el medio. Se desarrolló en doce laboratorios; los primeros cinco de ellos, se llevaron a cabo con niños y niñas del grupo Aventureros y los restantes con el de Conversadores e Independientes.

4.2.1 Laboratorio 1. Observación Galería Diego Rivera

Objetivo: Potenciar la observación e imaginación por medio de una exposición de arte del artista Diego Rivera

MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA	
TEMATICA	Apreciación artística como ámbito de formación en las artes visuales - Tener una cercanía con los museos o galerías de arte y conocer la obra del artista mexicano Diego Rivera. Se selecciona este tema en articulación con el proyecto que se está desarrollando en el nivel relacionado con la cultura mexicana.
DESARROLLO	Duración: 45minutos - 60minutos- presencial Materiales: cartón paja, tijeras, bisturí, colbón, imágenes de las obras del artista Diego Rivera, pedestales para exponer obras de arte, caja registradora de billetes de juguete, mesa, billetes didácticos. Días previos a la actividad se les pidió a los padres una hoja tamaño carta con una obra impresa del artista Diego Rivera Para empezar la actividad, se les cuenta a las niñas y niños del grupo aventureros, que ese día tendrán un acercamiento al arte por medio de una exposición donde visitaremos la galería del artista Diego Rivera. La actividad inició con la invitación dirigida a los niños y niñas a que se vayan a un salón de la casa de la escuela maternal, donde estarán exhibidas

	diferentes obras del artista Diego Rivera, cada niña y niño deberá escoger la obra que más le gustó o llamó su atención.  Posterior a que los niños y niñas escogieran la obra de arte que más les gustó, el practicante en formación estuvo sentando en una mesa esperando a que los niños vinieran con sus billetes para comprar su obra de arte y ponerle el respectivo nombre del niño o niña que la escogió. 
PREGUNTAS ORIENTADORAS	¿Cómo se llamaba el artista de las obras que observaron? ¿Cómo te sentiste durante la actividad?

Tabla 3. Laboratorio 1

- Implementación

Previo petición de la profesora, los niños llevan imágenes del artista Diego Rivera, conocido muralista Mexicano, imágenes que se recortaron y se enmarcaron de modo que los niños y las niñas se sintieran como si estuvieran observando cuadros de una galería. En ese momento, la profesora hizo un análisis a propósito del muralismo, en términos relacionales que los niños pudieran entender, como: muro-pared-ladrillo-grande-alto-bonito-arte.

Después de la explicación, en un salón aparte, se ubicaron las obras en pedestales a la altura de los niños y niñas para que pudieran ver la obra del artista que más llamara su atención; enseguida, la profesora titular, indicó que los niños podían ir al salón donde se encuentra la galería, contando con la orientación del docente en formación.

El juego comenzó cuando se les dijo a los participantes que irían a una exposición en donde encontrarían diferentes obras de arte de Diego Rivera; ya que, las niñas y los niños quedaron sorprendidos al ver la manera en la que estaba organizado el salón. Dado que la mayoría de niños se pusieron contentos en el momento de abrir la puerta y ver imágenes diferentes, se les indicó que podían explorar todas las obras, buscando la que más les gustara y observándola con atención.

Algunos niños, como Mariana e Isabela, se quedaron viendo una sola imagen con detenimiento y se acercaron hasta el punto de tocarla para seguir con el dedo una de las líneas más llamativas de la obra. A David, le atrajo mucho una obra y dijo que le gustaron demasiado los colores que tenía; fue tanto el gusto por lo que estaba observando, que no quiso que sus demás compañeros la vieran. Por lo tanto, se le explicó a David que todos sus demás compañeros debían y podían observar la obra al igual que él, para que todos compartieran durante la actividad. Seguido de esta indicación, David se fue a mirar las obras que están en los otros pedestales; sin embargo, fue necesario repetir para otros niños esto último, ya que hay quienes tienden a preocuparse cuando otra persona se fija en la obra que escogieron o en algún otro objeto de su interés y los cuidan con recelo.

Por su parte, Ijari, Pedro y Ana Lucía, reaccionaron con más tranquilidad, esperando a que los demás niños y niñas observaran las obras y después, se acercaron a observar y analizar

cada obra con más detenimiento; se quedaron más tiempo frente a cada obra que sus demás compañeros, hasta que escogieron alguna de su agrado. Una de las cosas que se pudo percibir durante el ejercicio, fue la facilidad con la que los niños pueden categorizar la importancia de lo que ocurre a su alrededor. Más allá de la dinámica de la galería, las obras de arte y las muchas explicaciones; una vez más, el juego se convierte en parte fundamental de la construcción de relaciones entre iguales.

La segunda parte de la actividad, fue un ejercicio en el cual, las niñas y niños fueron a comprar la obra de su agrado con los billetes didácticos que se les habían entregado previamente; en ese instante, los niños no dejaron de mirar la obra que les gustó, la tuvieron muy presente y la diferenciaban entre las demás imágenes.

Del momento de comprar la obra, cabe señalar que para los niños y niñas no existe la sola idea de la propiedad pura y enajenada; sino que existe la figura de pertenencia, concluyendo “esto es mío”, bajo la lógica de la imaginación que puede llegar a generar un recuerdo significativo.

- Interpretación

Aprender a mirar es importante y no es cualquier cosa, ya que mirar comporta ver, y ver, asimilar las imágenes y hacerlas significativas en el pensamiento. Por eso es relevante acompañar al niño en el acto de mirar, para observar las cosas y la realidad no de un modo superficial, sino estableciendo relaciones, haciendo preguntas, efectuando asociaciones, etc. (Restrepo & Diaz, 2014). De esta manera es posible despertar el observar en los niños y niñas para así iniciar desde temprana edad una sensibilidad por el arte desde una perspectiva visual.

La sensibilidad visual se ve revelada en el momento de entrar en el ambiente de aprendizaje, es decir a partir de que se abre la puerta y se empieza a observar las obras del artista Diego Rivera, ya que los niños y niñas quedan muy sorprendidos por los colores y formas que aparecen representados en cada imagen, eso muestra formas de actuación dados hacia la apreciación del arte visual y la agudización de la sensibilidad visual. En efecto, como señala Hernández (citado en Martens, 2015)

Se propician situaciones y experiencias en las que se pueda aprender a establecer vínculos entre imágenes, objetos, artefactos relacionados con las experiencias culturales de la mirada, y ponerlos en relación con sus contextos de producción, distribución y recepción, además de con las experiencias de los sujetos. (p. 87)

El hecho de interactuar con diferentes imágenes alejadas de su cotidianidad genera que la imaginación y experiencia del niño y niña se amplie, ya que relaciona al estudiante con diferentes perspectivas de percibir las imágenes que acompañan su cultura.

El juego se convierte en una herramienta primordial para la exploración artística visual, ya que el ejercicio de la interacción con niños y niñas en torno a las obras de arte visibiliza comportamientos como el agruparse o quedarse observando la obra con detenimiento y después buscar comprar la que más llamo su atención; lo cual lleva a que esta acción se trasponga como un juego de interacción, como resaltan Buitrago et al (2019), otorgarle al participante la posibilidad de encontrar desde sus instintos la conexión con un entorno plástico que lo pueda permear, permite romper la barrera entre espectador y la obra como lo señala Solano

Por tanto, tal y como afirma, en sus conferencias y artículos, Francisco Mora¹ (doctor en neurociencia), sin emoción no hay aprendizaje. Es evidente que, a través de la música, la danza, el dibujo, la pintura, el teatro y la poesía, los niños pueden conectar emocionalmente con otro tipo de contenidos. Las artes son contempladas como herramienta académica, pero también como herramienta de juego, o como juego sin más, porque el juego es en sí es un aprendizaje

continuado en el que el niño se implica emocionalmente y que parte de sí mismo, de dentro hacia fuera, como su curiosidad, como la expresión artística. Aprender jugando, aprender haciendo, es la clave de una educación vivencial y activa donde no pueden faltar las artes. (p.72)

Por lo tanto los niños y niñas empiezan a revelar sus gustos y emociones por la obra que les gusta, les genera euforia y quieren conservarla con ellos; pueden mirar las demás obras pero los niños tiene claro cuál fue la que más les gustó. Estos comportamientos son importantes para desarrollar gustos e iniciar una memoria visual desde la primera infancia, dando con ello un mejor desarrollo de la imaginación al momento de observar.

4.2.2 Laboratorio 2. *Serpiente Emplumada*

Objetivo: Ayudar a potenciar la creatividad por medio de la construcción de un objeto artístico basándose en la historia mexicana de la serpiente emplumada.

	MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA
TEMATICA	Comprensión del contexto cultural de un país de América Latina – Conocer y comprender el mito cultural mexicano de la Serpiente Emplumada, por medio de una actividad de motricidad fina.
DESARROLLO	La práctica de este día se particularizó con una historia de la cultura mexicana, esto se da porque la profesora Mayra rige sus clases al plan del nivel aventureros que tenía como tema conocer los diferentes eventos importantes en la cultura mexicana la cual es una festividad llamada posada Mexicana, dentro de sus subtemas estaban los diferentes mitos, celebraciones, comidas e historia de México, por lo cual, en esta ocasión, el laboratorio diseñado buscó acompañar este proyecto a través de lo desarrollado en los laboratorios que consistieron de una galería del artista Diego Rivera, la representación del mito de la serpiente emplumada, como hacer una piñata mexicana, y por último la celebración de una posada Mexicana. Duración: 45minutos a 90 minutos -presencial Materiales: mesas con sus respectivas sillas, hojas blancas, Colbon, tijeras, plumas, pinceles, tiras de papel, lanas, platos de icopor y colores.



Para empezar la actividad se les contó a los niñas y niños del grupo aventureros, que ese día, se va a representar el mito que han venido aprendiendo en clase de la cultura mexicana llamado Serpiente Emplumada y se les recordó el mito:

Al acercarse al arte de las culturas mesoamericanas, se advierte la proliferación de la iconografía llamada de Quetzalcóatl; nombre compuesto de Quetzal (ave exótica de plumaje multicolor brillante) y Cóatl (serpiente de cascabel), la así llamada Serpiente Emplumada. Tomar el presupuesto de la figura de la serpiente-emplumada como la divinidad Quetzalcóatl, es un conocimiento implícito por parte de los estudiosos del tema que rastrean su genealogía. Estudiada en los diversos anales conservados se advierte la omnipresencia, tanto de una figura que salta de un mito a otro y de una representación figurativa con los mismos atributos, cuando se refiere a su aspecto de Divinidad. (García, 2013, p. 277)



Enseguida, se les indicó que cada uno iba a realizar una Serpiente Emplumada con los materiales que se les habían entregado. Es decir, una hoja con la guía hecha en puntos de donde empieza la cabeza de la serpiente emplumada, plumas, lanas y colores; en cada mesa, había pinceles y un plato con Colbon para que las niñas y niños lo utilicen fácilmente en su obra.

PREGUNTAS ORIENTADORAS	• ¿Cómo se es el nombre del mito que representamos en la actividad anterior? • ¿Cómo te sentiste con los diferentes materiales que se trabajaron durante la actividad?
---	---

Tabla 4. Laboratorio 2

- Implementación

Para la actividad se dispuso el salón del grupo de aventureros poniendo varias mesas con sus respectivos materiales, en las que los niños y niñas se organizaron en grupos de cuatro o cinco. Al frente de cada niño se colocó una hoja con la guía dibujada de la cabeza de la mítica serpiente.

Ya con la hoja en frente, los niños no identificaron la guía de la cabeza impresa, ya que esta no era figurativa ni específica; por ende, llenaron toda la superficie blanca con los diferentes materiales y situaron todos los elementos sobre la hoja sin ningún tipo de pegamento, creyendo que ya habían terminado la actividad. Al dirigirse a mostrar su obra, descubrían que todo se caía de la hoja; lo que generó en ellos la sensación de asombro. Por un momento, se quedaban quietos observando lo que había pasado y, en ese instante, no comprendían cómo resolverlo. Después de esto, se agachaban a recoger todo lo que se les había caído de la hoja y vuelven a su puesto de trabajo para intentar pegar de nuevo los diferentes objetos. Por consiguiente, enseguida, se les mostró cómo utilizar el colbón junto con el pincel para pegar las plumas en la hoja; lo cual aclara la confusión por la que acababan de pasar los niños y niñas.

Algunos estudiantes querían pegar todos los materiales a la vez y después intentar organizarlo de una manera libre, pero no comprendían cómo calcular la proporción del material que estaban utilizando, por lo mismo, terminaron empapando toda la hoja de colbón al punto que se podía romper. Fue evidente que el Colbón les generó curiosidad, gusto, sorpresa y agrado

cuando se untaban los dedos, tal vez, debido a su textura viscosa, que se les pegaba a las yemas y llamaba su atención.

Para los niños y las niñas, fue complejo utilizar los pinceles en el momento de esparcir el Colbón, ya que éstos eran demasiado largos, por lo mismo, es recomendable cortarles un poco el mango para futuras actividades. Esto último, conllevó a que los participantes terminaran esparciendo el colbón con los dedos por toda la superficie; sin ser conscientes que sus manos estaban untadas, se lo esparcieron por el cabello y partes de su cuerpo. No obstante, las niñas y niños no repararon en que se estaban ensuciando y no a todos los niños y niñas les causa curiosidad el colbón, por lo menos a Mariana, casi no le gustaba untarse de colbón porque en el momento de agarrar otra cosa todo se le pegaba en sus manos.

En definitiva, es necesario tener en cuenta que, para los niños y niñas en muchas ocasiones este tipo de actividades son consideradas como de pura diversión, por consiguiente, lo único que querían era pegar las cosas que más pudieran en la hoja para terminar lo más rápido posible y ponerse a jugar, porque se aproximaba el momento de descanso.

- Interpretación

Los diferentes productos que surgen de la actividad de los niños y las niñas tienen diferentes formas y maneras de poner los materiales en la superficie que se les dio para trabajar, nunca un trabajo va a ser igual que el otro, esto muestra que el niño por medio del arte genera una sensibilidad por la creación y la imaginación; como señala Cardozo, (2018):

El arte, como herramienta en el estudio de la imagen infantil, es visto como parte de los procesos creativos, donde forma parte de un ejercicio de creación que parte de las destrezas sensible del niño, contribuyendo a la expresión del pensamiento infantil, el desarrollo de las capacidades de percepción, de observación y de comunicación, en un espacio donde niños y niñas pue-den hablar de sus sentimientos, inquietudes, emociones y temores, y pueden

conocerse frente al mundo desde sus pinturas u objetos de creación, así como frente a los posibles espectadores. (p.192).

Por consiguiente, cada resultado o expresión que se ve revelada por medio del arte es demasiado importante, para saber que está pasando con los niños y niñas, cuales con sus pensamientos con respecto al mundo que los rodea y cómo éste, a partir de la mirada, expande su imaginación.

Ahora bien, los niños, la mayoría del tiempo están buscando la aprobación del tutor o acompañante de cómo luce su producto y quieren saber si el resultado es de su agrado para poder seguir con motivación en la actividad que está realizando. Como afirma Cardozo (2018):

Estos son intentos del niño por expresar sus sentimientos, en los que no solo se trata de líneas, trazos, formas y detalles, sino de una historia que aspira ser dibujada. Estas formas tan particulares de expresión son las que se pueden denominar como creativas. En ellas el niño potencia una actitud que busca ser reconocida por los adultos; en otras palabras, quiere ser animado a continuar creando, imaginado y maravillándose sobre su actividad artística. (p. 192).

En tal sentido, las actividades artísticas visuales como rayar, dibujar o representar algo en una hoja en blanco con los niños, les ayudan en el momento de expresarse y relacionarse de una manera mucho más segura frente a sus pares, tutores, acompañantes, padres o madres de familia; ya que el relato es el que ayuda a comprender la exploración que realizó a partir de sus trazos.

No obstante, el tamaño de las herramientas como pinceles, vasos con témpera o platos con las que se trabaja en la clase, algunas veces no favoreció la interacción del participante con el material que se está utilizando; ya que en muchos casos son de difícil manipulación por parte de los niños y niñas. Por otro lado, alternativas como las plumas de diferentes colores como las de color rojo, naranja, verde o amarillo llaman la atención del estudiante al punto de solo querer utilizar este tipo de colores que le generan emoción y felicidad; asimismo, el colbón, se convierte en un excelente potenciador de habilidades para mejorar la motricidad fina, indispensable para

ampliar la imaginación y la creatividad. En cuanto a los materiales, Montessori (citada por Maeztu, 2015), resalta que éstos:

Tienen la función de captar la curiosidad del niño o niña y guiarlo en su proceso de aprendizaje. Son materiales estructurales y experimentales que huyen de ser juguetes estereotipados, ya que Montessori no incluye entre sus materiales este tipo de juguetes, por considerar que impiden la experimentación por poseer limitadas posibilidades de actuación sobre ellos (p. 19).

Por lo tanto, para lograr la sensibilidad sensorial propia de los talleres de “Libertades Sensibles”, se utilizan materiales no convencionales como plumas o lanas que, al tener contacto con los niños y niñas, produce diferentes sensaciones como querer pasárselas por todo el cuerpo por la suavidad que transmiten, así como ganas de tocar diferentes objetos a través de otros objetos.

En definitiva, es necesario que los niños puedan acceder al mundo que les rodea a través del tacto, dado que, al momento que tienen contacto con objetos llamativos, suaves, flexibles y coloridos, se potencia la imaginación y la exploración, pues estos objetos muestran diferentes posibilidades de apropiar el lugar que se está habitando e interactuar con él, lo cual genera a su vez, otro tipo de exploraciones.

4.2.3 Laboratorio 3. Piñata Mexicana

Objetivo: Enseñar a los niños y niñas del grupo de aventureros de tres años, es en qué consiste la posada mexicana y como se hace una piñata para dicha fiesta.

MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA	
TEMÁTICA	Explorando y construyendo con materiales - comprender qué es una piñata mexicana y cómo se utiliza en la posada mexicana
DESARROLLO	Duración: 45 – 90 minutos presencial Materiales: bomba, cartulinas, cinta, tijeras, Colbón, tiras de papel crepé de

diferentes colores. Bigotes, sombrero tipo mexicano y poncho.

Para esta actividad el practicante en formación se vistió: con un poncho alusivo a México, un sombrero grande y unos bigotes.

A partir de esto se le dio un valor de comportamiento a cada una de las puntas que componen la piñata (buen comportamiento, no pelear, no golpear, no gritar, no llorar, escuchar y la pereza)

Para empezar la actividad entre hablando con acento mexicano y saludando los niños diciéndoles que vengo en avión desde un lugar que se llama México y que mi nombre es pancho y que la profesora Mayra me había invitado para que les enseñara que es una posada (fiesta mexicana) y que se necesita para realizar una festividad de este tipo.

Por consiguiente, les conté a los niños que para celebrar nuestra posada necesitábamos una piñata, la cual teníamos que construir todos de manera colectiva, con los diferentes materiales que se aliste para la actividad.

La idea fue poder inflar el globo con las niñas y niños, cada uno soplando desde su puesto, seguido de esto junto con las niñas y niños fuimos armándola, primero le pusimos las puntas de cartulina en forma de cono y nombrando cada uno de sus valores de comportamiento, seguido de esto, le iremos pusimos las tiras de papel crepe para que quedara festiva y colorida



	 Para terminar la actividad se les dice a los niños que para que esté lista para nuestra celebración la tendremos que rellenar de frutas, diferentes dulces y cacahuates que irán dentro de la piñata, esto con el fin de que cuando se rompa los niños puedan coger y comer los diferentes alimentos que hay dentro de la piñata.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	• ¿Te gusto como quedo armada la piñata? • ¿Qué piensas alimento piensas traer para llenar la piñata?

Tabla 5. Laboratorio 3

- Implementación

Para hacer mucho más agradable la explicación de cómo se arma una piñata, el docente en formación se caracteriza usando un poncho alusivo a México, unos bigotes, un sombrero grande tipo mexicano y saludando a los niños y niñas con acento mexicano. Esto les causó risa y empezaban a preguntar que quién era y que de dónde venía; los estudiantes reconocían que era de México por el atuendo, se les contó que había viajado desde muy lejos para poder enseñarles lo que era una posada y como se hacía una piñata para esta festividad, explicándoles que las posadas en México se celebraban en los cumpleaños y en días festivos como el día de los muertos.

La piñata tenía 7 puntas a las cuales, junto con la profesora Mayra, se les otorgaron ciertos valores que ayudaban a mejorar el comportamiento de los niños y niñas, en ese sentido, el significado que se le puso a cada punta era: portarse bien, no pelear, no golpear, no gritar, no llorar, escuchar y hacer pereza; a medida que se iba armando la piñata con ellos, se les iban explicando cada uno de los valores que se le había dado a cada punta de la piñata. Al sacar las cosas para armar la piñata del cofre donde estaban, todos los niños se lanzaron sobre éste y querían saber qué había en su interior, les causaba mucha curiosidad y metían sus manos para descubrir el misterio. Simón decía que había algo peludo y Ana Lucia contaba que todo estaba lleno de papeles; para continuar la actividad fue necesario levantar el cofre e indicarles que debían estar sentados para explicarles en qué consistía la actividad de armar una piñata.

Cuando estaban sentados, se abrió el cofre y lo primero que sacó, fue un globo, el cual debían soplar desde sus puestos para que logaran ayudar a inflarlo, todos soplan hacia el lugar donde se encontraba el globo, se les ayuda mostrándoles el gesto, es decir, haciendo fuerza; para que a partir de la imaginación, todos creyeran que tenían un globo en sus bocas. Después de inflar el globo, se sacaron las puntas de la piñata, que eran unos conos armados anteriormente; a cada niño se le dio un pedazo de cinta para pegar los conos y las tiras de papel que harían que la piñata se viera atractiva visualmente, al escuchar que pueden colaborar a armar la piñata, todas las niñas y niños se lanzaban tanto sobre el docente como sobre la bomba, con mucho entusiasmo para poder decorarla; sin embargo, se les informó que se les llamaría a uno por uno para que pasaran a decorar la piñata entre todos.

Las indicaciones tenían que ser muy claras y directas, de lo contrario, todo sería un completo caos, tanto así que, cuando se empezaban a desordenar demasiado, se detenía la

actividad mientras se retomaba el orden de nuevo; enseguida de esto, todos se sentaban en sus puestos y colaboraban con la manera de armar la piñata, se ayudaban unos entre otros; por ejemplo, Pedro le alcanzaba las tiras de papel a Simón para que cogiera los colores que se le pondrían a dicha piñata y sugieren entre todos que se le peguen muchas tiras de papel crepé de diferentes colores.

Las niñas y niños les gustó cómo quedaba pegado el papel en la piñata, cogían muchas tiras de muchos colores, los diferentes colores de las tiras de papel llamaban su atención, pero en el momento que iban a pegarlas en la piñata, se les complicaba un poco, ya que la cinta se les quedaba pegada en los dedos y no era fácil de despegar, por consiguiente le ayudaba a cada niño y niña pegándole el pedazo de cinta a la tiras de papel que había escogido, esto fue con el fin de que la tira de papel se ha más fácil de manipular y de poner en la bomba la cual fue la base de esta piñata.

Al terminar de armar la piñata los participantes querían seguir poniéndole cosas y decorándola, Isabela decía que si se le podían poner todos los papeles que encontraba, seguido de esto, se le cuenta a Isabela y a los demás niños y niñas que era el momento de rellenar la piñata con diferentes de dulces y chocolates, galletas, cacahuates... porque en el momento de celebrar la posada, alguien debía romper la piñata, para que sus compañeros o compañeras cogieran los diferentes dulces que cayeran.

Los niños y niñas, ayudaron a introducir cada alimento dentro de la piñata y la colgamos en el salón dejándola para que los niños la vean y les cuento que en la siguiente sesión les voy a traer alimentos para que podamos compartir alrededor de la posada, cuando acabamos la

actividad los niños no quieren que me vaya y me dicen que me quede y me dicen que si voy a volver les cuento que dentro de muy poco estaré con ellos enseñándoles a celebrar una posada mexicana.

El relato y la escucha son de vital importancia para poder comprender que es lo que estaban sintiendo y observando los niños y las niñas, por consiguiente, siempre tenía que haber una actitud de escucha por parte del profesor, porque en el relato del estudiante también se crean nuevas formas de comprender el universo que lo rodea.

- Interpretación

Es necesario que el profesor flexibilice su papel y en algún momento de la jornada poder llegar a disfrazarse o a vestirse como algún personaje famoso, de modo que la imagen representada por el docente llame la atención del estudiante y propicie entablar una relación y un dialogo más cercano con los niños; este tipo de acciones, se realizan con el fin de hacer mucho más agradable e interactiva su estancia en la escuela maternal. Es por esto que se requiere:

Construir un espacio de interacción en el que la configuración espacial permita a través de los objetos y sus características, el impulso instintivo y expresivo para hacer más preciso el lenguaje corporal; este que conecta y estimula el uso de las herramientas que cada cuerpo posee junto con sus límites. La adaptación y modificación, son premisas de juego que permiten al espectador convertirse en participante y adquirir actitudes de juego que le imprimen a sus acciones diferentes sensaciones. (Buitrago et al, 2019, p.60).

De ahí que los movimientos y la expresión corporal del profesor tengan que llegar a ser más dinámicos, para ayudar a la comprensión de los diferentes conceptos que se quieren enseñar para contribuir al desarrollo creativo de los niños y niñas.

Adicionalmente, el Lenguaje tiene que ser asertivo para que los niños y niñas pueda comprender la actividad o indicación que se le está dando; ya que si esta información llega de la

manera más clara posible para el niño será mucho más fácil entrar en diferentes juegos de rol. Al respecto, Buitrago et al (2019) destacan que:

La estimulación a través de premisas claras le permitirá indagar en su mente, visualizar y ejecutar una acción la cual se convierte en movimiento, en memoria corporal y en un estímulo para adquirir una experiencia estética. (p.60).

Por lo mismo, se concluye que es necesaria una articulación de las indicaciones y del lenguaje a utilizar dentro del ambiente de aprendizaje, ya que esto garantiza que se generen los suficientes estímulos para poder potenciar la imaginación y creatividad; lo cual asegura un aprendizaje significativo en las niñas y niños a partir del arte visual.

4.2.4 Laboratorio 4. Compartir en una Posada Mexicana

Objetivo: Observar y comprender que es una posada mexicana y como compartir en dicha festividad.

MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA	
TEMÁTICA	comprender los diferentes elementos que componen una posada mexicana y el compartir en dicha fiesta
DESARROLLO	<u>Duración:</u> de 45 – 90 minutos- presencial Materiales: sombreros de mariachis, bigotes, poncho, bandeja para servir comida, vasos grabadora, mesas, piñatas, plásticos, sillas, ponchos serpentina, globos, bolsas, serpentinas de diferentes colores. alimentos como: arepuelas (arepas de harina de trigo fritas), chocolate, bananos, kiwi, papaya, dulces, melón, mandarina, naranja El practicante en formación entro vestido con bigotes, sombrero tipo mexicano y un poncho. Como motivo de la posada, se organizó una reunión, la cual debe cumplir con los siguientes puntos: 1. Los niños reciben la invitación y como requisito de ingreso deben

	venir con algo alusivo a la cultura mexicana. 2. El espacio se organiza de la siguiente manera: se cuelgan las 3 piñatas, bombas, serpentinas, sombreros grandes de mariachis en las mesas se colocaron en las mesas los alimentos 3. El día que llegan los niños, se debe confirmar que vengan cumpliendo el requisito solicitado para poder ingresar 4. Al tomar los alimentos se desarrolló un trabajo sensorial en torno a colores, texturas y sabores a partir de los diferentes alimentos que están dispuestos para la actividad La profesora Mayra invitó a los estudiantes a dirigirse al salón de al lado en donde todos los niños y niñas del grupo aventureros estaban invitados a una fiesta, pero para asistir los niños deben llevar algo alusivo a México en su vestimenta puede ser un poncho, sombrero o unos bigotes. El salón tendrá tres piñatas colgadas para que los niños las puedan romper en el momento que se dé la indicación, en el espacio se encontraban dos mesas una con arepas mexicanas, chocolate y otra con diferentes frutas y dulces, las sillas de los niños estaban ubicadas en forma de mesa redonda y cada niña y niño hará varios intentos con el fin de romper la piñata. Para empezar la actividad entre hablando con acento mexicano y saludando los niños y niñas diciéndoles que para comenzar el compartir en la posada mexicana, todas las niñas y niños deben intentar romper la piñata con un palo de madera y que cuando algún niño o niña rompa la piñata todos deben coger las cosas que caigan de ella y echarlas en una bolsa pequeña. Después de haber recogido lo que cayó de la piñata los niños y niñas estaban sentados en las sillas y la profesora auxiliar le acercó diferentes alimentos para que puedan compartir y explorar el lugar durante su posada mexicana apenas terminen de comer podrán interactuar en el espacio.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	• ¿Cuál fue el alimento que más te gustó? Definir sus cualidades a nivel de sabor, color, textura, olor. • ¿Cómo te sentiste durante la actividad?

Tabla 6. Laboratorio 4

- Implementación

En esta sesión se enseñó el compartir que se genera en la fiesta de México llamadas posadas, esta fiesta consistía en un compartir de alrededor de una piñata que estaba llena de dulces y de comida se ofrecían diferentes frutas, chocolates, buñuelos mexicanos, chocolate frutas y dulces. Para el desarrollo de este laboratorio el docente en formación, estuvo vestido con un traje alusivo a la cultura Mexicana que tenía poncho, sombrero y unos bigotes, se colocó música alusiva a México, como lo fue la música de los mariachis y habían puestas tres piñatas, para que los niños y niñas las rompieran, también se colocaron serpentinas de varios colores y bombas por el salón de clase, en la mesa, sillas y sombreros grandes y de mariachis.

El requisito para la actividad era que los niños y niñas trajeran algo alusivo a México es decir podían ser unos bigotes, un sombrero o un poncho...algunos niños como Emiliano traían un poncho de colores muy llamativos como fucsia, amarillo y rojo; Pedro traía un sombrero de color blanco, Isabela venia con unas trenzas y un poncho de color negro, a Simón estaba vestido con un pantalón negro, una camisa blanca y un sombrero, miguel le dibujaron unos bigotes en la cara y un sombrero, como venían los niños. En el momento que entraban los niños se sentían en sus sillas alrededor de la comida, les cuento que en México la celebración se generaba alrededor de la comida.

Todos los niños y niñas tenía la oportunidad de golpear la piñata con el fin de romperla, Ana lucia le costaba golpear la piñata decía que el palo estaba pesado, por ende la profesora Mayra le colaboraba ayudándola a sostener el palo para golpear la piñata, todos las niñas y niños querían golpear la piñata al tiempo, por lo cual toca llamar acá niño por su nombre para que participe de la actividad, Violeta es la niña que rompe la piñata y enseguida de esto, todos se

quedaron viendo como caen los dulces, después se disponen a recogerlos e intentaban coger casi todos los dulces y los agarraban muy duro entre sus dedos como si se les fueran a perder, Iris tenía miedo de que se le pierdan los dulces por consiguiente acá da niño y niño se le daba una bolsa con su nombre para que guardara sus dulces, algunas niñas y niños esconden los dulces para que los demás compañeros no se los quitaran, las escondían debajo de sus piernas.

En el momento de comer y acercarles los alimentos a los participantes, Ana Lucía es un poco tímida en el momento de coger la comida y se hace a un lado de la mesa en aquel instante. Yo le acerqué la bandeja de comida para que se motivara, después de esto cogió una mandarina y se empezaba acercar más a la mesa donde se encontraban las frutas.

Sofía el primer alimento que había cogido era un kiwi, decía que quería probar por que le gustaba el color verde que tenía la fruta, David quiere coger muchas papayas dice que le gustan porque son blanditas y su sabor es dulce, Amarú es de los pocos niños que les habían gustado las *arepuelas* (arepas de harina de trigo fritas), la mayoría de los niñas y niños no les gustaban los buñuelos mexicanos, ya que decían que se llenaban muy rápido y que casi no se los podían pasar, lo que hacen con los buñuelos mexicanos es que los prueban y después los dejan en la mesa, es notorio el desagrado que hubo con este alimento se veía en sus gestos y sus comentarios, Samarai no siente agrado con la textura que tenía el kiwi, cuenta que no le gustó como se sentían las pepitas de color negro que estaban dentro de esta.

En el momento de acercarles el chocolate la mayoría de niños y niñas se acuerdan de lo que habían desayunado ámba contaba que había desayunado con su mamá dice que comieron pan

huevos y chocolates. La mayoría de niñas y niños describían los colores que tenía la comida y contaban que muchas las frutas ya las habían degustado con sus papás.

Para que los niños y niñas puedan llegar a compartir la comida se les tenía que ir indicando que era para todos los compañeros que estaban en el salón, cuando se les proporcionó la indicación los niños empiezan a ser más prudentes en el momento de coger los alimentos, tanto así que si ven que un niño o niña coge una gran cantidad de comida de un solo alimento, los demás estudiantes le dirán que la comida era para todos y que no se la podían comer una sola persona porque estaban en una fiesta donde todos están compartiendo.

Se concentraban en el compartir con sus demás compañeros y en los colores de las frutas, en el diseño del espacio, es decir se quedaban mirando los sombreros mexicanos y las serpentinas de diferentes colores que estaban ambientando el salón, jugaban por el salón y en momentos se acercaban a la mesa para coger algún alimento, en el momento que les dije que se terminó la actividad no les gustaba la idea y dicen que por qué no nos podíamos quedar en este lugar, que estaban muy contentos y terminaron contando historias de las fiestas de cumpleaños que les celebran sus padres.

- Interpretación

El diseño de ambiente que se dispuso para el laboratorio era demasiado llamativo por los diferentes elementos que se pusieron en el lugar, es decir los sombreros por su tamaño grande llama la atención de los niños y niñas que en diferentes ocasiones se quedan observando y describiendo los colores que este tenía.

Las piñatas por sus colores llamativos generaban que los niños se emocionaran y empezaran a saltar para intentar tocarlas. Claramente, los niños y niñas llevan implícita una chispa que dinamiza su quehacer cotidiano, la cual se potencia con la ayuda de la ambientación del lugar, generando una interacción en el espacio de manera libre sin dejar de pensar en la actividad que se está llevando a cabo.

En el momento que los niños y niñas se visten para la actividad empieza a expandir su imaginación y la relación con sus pares, ya que la vestimenta genera que los participantes se caractericen para ponerse en el rol y en el lugar del otro.

El profesor se vistió y le dio importancia a su personaje, con el fin de que esto generara seguridad y empatía con el estudiante, esto con la intención que los niños y niñas pudieran entrar en la actividad de una manera confiada, sin sentir miedo por explorar, relacionarse con nuevas formas de habitar y ver el ambiente de aprendizaje. La ambientación escogida fue un detonante para desarrollar y potenciar la parte visual y sensorial en las niñas y niños, ya que la mayoría de las cosas que observaron terminaban por tocarlas o interactuar con dichos objetos como los sombreros, las serpentinas y las piñatas.

4.2.5 Laboratorio 5. Exploración con Texturas

Objetivo: Potenciar la imaginación y creatividad por medio de un laboratorio de exploración con diferentes texturas.

MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA	
TEMÁTICA	Potenciar la imaginación y creatividad a partir de elementos no convencionales.
DESARROLLO	<u>Duración:</u> 45-90 minutos- presencial

Materiales: piedras de diferentes tamaños y colores, tubos de PVC, costales cabuya, bolsas plásticas, bolsa de seguridad, fichas de arma todo.



En este laboratorio se dispuso un lugar de la escuela llamado el patio de las motos en donde los niños y niñas en su hora de descanso pueden ir a jugar o a compartir, este día se invitó a las niñas y niños del grupo aventureros a compartir, explorar e imaginar o construir a partir de los diferentes objetos, que se encontraban en el lugar.

Los diferentes materiales se encontraron ubicados empezando por la parte lateral superior derecha del espacio se encontraban ubicados los costales y en la parte inferior derecha estaban ubicadas las cabuyas de fique, por la parte central superior hasta un poco la parte central inferior se encontraban las bolsas plásticas negras y las bolsas de burbujas de plástico, en la parte central inferior se pusieron las fichas de arma-todo generando una especie de tapete en la parte inferior izquierda se encontraban todos los tamaños de piedras de colores, la parte superior izquierda y media estaba llena de tubos de PVC.

	Los materiales previamente organizados se pueden mover de una manera libre y se pueden combinar, los lugares pueden ser modificados por sus participantes, el practicante tiene que motivar a las niñas y niños a explorar con los diferentes materiales, esto con el fin de que ninguna niño o niño se quede por fuera de la actividad. Los materiales que se escogen para este laboratorio son pensados a partir de clases anteriores en la cuales se vio reflejados la interacción de diferentes elementos convencionales como lo son los pinceles, Colbon, hojas pequeñas... limitaban la creación, por su difícil manipulación, por consiguiente los diferentes elementos que se usaron primero que todo no son elementos convencionales que encasillen y delimiten al niño. En tanto las piedras tenían diferentes colores y texturas con diversas tonalidades contrastantes al momento de observarlas y moverlas, resaltando colores como neón, verde, morado amarillo, fucsia; se incluyeron para que los participantes pudieran tener contacto con diferentes texturas que pueden ayudar a ampliar su parte sensorial e imaginativa, pues en sesiones anteriores se reveló que los participantes escogían tonos que tienen una carga fuerte como el que tenían las piedras, esto con el fin de que se ampliara su imaginación.
PREGUNTA ORIENTADORAS	• ¿Qué fue lo que armaste o inventaste con los diferentes materiales que encontraste? • ¿Cuál fue el material o el lugar que más te gusto?

Tabla 7. Laboratorio 5

- Implementación

En esta sesión lo que se quiso lograr, fue un laboratorio de exploración por medio de las texturas y con elementos no convencionales como lo eran las piedras de diferentes colores y tamaños, tubos de PVC, costales de fique, cabuya y bolsas plásticas, que se colocaban por diferentes partes del lugar con el fin de que los niños y niñas se acercaran a estos y pudieran llegar a interactuar con ellos.



Los estudiantes se dividían por el espacio, pero todos exploraban con los elementos que estaban allí dispuestos, las creaciones son totalmente abstractas, pero cogen sentido cuando hablas con el niño y él te contaba que era lo que estaba haciendo, es decir Ema cogía uno de los plásticos y le echaba encima unas piedras pequeñas de color rosado y decía que era un río que atravesaba por la isla en la que ella estaba viviendo.

Amarú juntaba las piedras pequeñas y grandes, decía que estaba armando una cueva para él y su amigo Pedro donde ellos pudieran jugar, Mariana jugaba con los tubos de PVC y lanzaba la piedra por dentro del tubo y se emocionaba en el momento que la ve salir por el otro lado del tubo y decía que quería que la piedra llegara más alto que la casa en la que vive, cada vez que lanzaba una piedra por uno de los lados de tubo y sale por el otro se sorprende y se reía apenas veía salir la piedra por el otro lado del tubo, cuenta que le gustaba el momento que se desaparecía la piedra que acaba de lanzar.

El costal y la cabuya a los niños y niñas les gustaba enredarse en ella, pero esto se tornaba peligroso porque se podían caer, ya que estaban enredados en esta, sobre el costal ponían piedras de diferentes colores, Ijari decía que puso las piedras encima del costal para crear un castillo que quiere que sea demasiado grande, los niños y niñas les gustaba pasar sobre unas fichas del arma todo que se habían puesto en el piso para que ellos las pudieran pisar Santiago dice que el piso se sentía más alto, la mayoría de niños o niñas pasan por dicho lugar, ninguno tocaba las fichas del arma todo lo único que hacían era pasar sobre estas y Ema decía que se sentían raros los pies cuando pasaba sobre dicho camino.

Las exploraciones que tenían los niños y niñas en el patio de texturas generaban nuevas formas de ver los objetos y utilizarlos, lo que generaba una expansión de su imaginación, que tomaba importancia por medio de sus relatos. Cabe decir que, si no se le daba la importancia a escuchar lo que estaban viviendo u observando en dicho momento, no se entendería el significado de la experiencia por la que acaba de atravesar el estudiante.

- Interpretación

Durante las jornadas de los laboratorios de “Libertades Sensibles” es posible evidenciar que para que el aprendizaje sea más significativo, es necesario vincular objetos no convencionales, ya que generan nuevas maneras de ver el mundo y así ampliar la forma en la que ellos imaginan y crean su propia realidad. Al respecto, Buitrago et al (2019), refieren que:

El juego con el elemento proporciona una conexión que ha influenciado en la inquietud sobre cómo a través de un elemento plástico se puede entregar una experiencia corporal. Indirectamente se crea movimiento, cualquiera que sea su intención facilita un estado en el que no importa el resultado, puesto que toma relevancia el factor lúdico e instintivo que aparece justo cuando un cuerpo entra en contacto con el elemento. (p. 60).

El contacto con los objetos genera un proceso cognitivo que ayuda a potencializar la imaginación y la creatividad del niño debido a las sensaciones generadas en la interacción que se da espontáneamente con los objetos poco comunes o poco conocidos por ellos, que los llevan a explorar lo que se siente cuando una textura desconocida tiene contacto con diferentes partes de su cuerpo. Es por esto que se sugiere propiciar ambientes en los que los niños y niñas puedan explorar variedad de artículos suaves y flexibles de un tamaño razonable que no represente un peligro para su integridad, es decir, que no puedan ser ingeridas o introducidas por la nariz u orejas.

4.2.6 Laboratorio 6. Exploración Espacial

Objetivo: potenciar la imaginación y la percepción del espacio en el cual conviven los niños y las niñas.

MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA	
TEMATICA	¿A partir de la imaginación generar una mejor habitabilidad de los espacios?
DESARROLLO	Duración: 45 -90minutos presencial Materiales: Tambores y baquetas, voz indicadora. La actividad se inició llamando la atención de las niñas y niños, ubicados en mesa redonda en el espacio, con un sonido generado por el tambor, el cual debía ser replicado por cada uno de los niños y niñas mientras el tambor pasa través de cada uno de ellos; enseguida, se inició una ronda de onomatopeyas, las cuales debían ser imitadas por los niños y niñas e intentar hacer la mímica de cada uno de los animales, mientras se desplazaban por el espacio, reconociendo su cuerpo a partir de los diferentes movimientos de los animales mencionados por el profesor.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	• ¿Qué animal de los que viste fue el que más te gustó? • ¿Cómo te sentiste durante la actividad?

Tabla 8. Laboratorio 6

- Implementación

Este día se empezó llamando la atención de los niños y niñas, para lo cual se opta por cantar o hacer una onomatopeya, esta decisión es guiada por reflexiones de clases anteriores. Por ende, se realizaron diferentes sonidos con un tambor y una pandereta, para invitar a todos los participantes a golpear los instrumentos para que sonaran uno por uno.

Los niños se encontraban sentados alrededor del maestro en formación, quien empieza a hacer un sonido compuesto por tres golpes, los cuales ellos intentaban repetirlos, hubo momentos

en que les cuesta pasarle el tambor al niño que está a su lado, pero si les explicabas que es una actividad donde todos estábamos compartiendo un instrumento y que lo tenemos que tocar todos para poder vivir la experiencia, ellos entienden que no están solos y esperan a que llegue su turno.

Después, se exploró con las onomatopeyas y la mímica de cada animal, para lo cual, los niños trataban de hacer el sonido del animal mencionado; a partir de este sonido podían hacer sus exploraciones. Por consiguiente, si el docente en formación solo nombraba el animal, se quedaban mirándolo y esperando a que les diera alguna indicación del sonido del animal para poder potenciar el ejercicio; adicionalmente, los guiaba con el cuerpo y mostraba la mímica de como hacían los animales. Enseguida, al mencionar el nombre de un animal, ellos trataban de imitarlo.

En esta actividad, llamó toda su atención y concentración, nadie estaba distraído o queriendo hacer otra cosa, también se ayudaban de la observación para poder imitar a los animales; es decir, en muchos de los casos, cuando no saben cómo imitar el animal, esperaban a que otro niño lo hiciera y a partir de esa observación empezaban a crear sus propias representaciones de cómo se comporta dicho animal. Todos los niños andaban por todo el espacio representado los diferentes animales que se mencionaban; en el momento de la exploración también se debía estar representando el animal que había sido nombrado, de lo contrario, los estudiantes entrarían en total distracción. Asimismo, si el docente se pone de pie, es muy probable que los participantes crean que la actividad se terminó.

- Interpretación

En el laboratorio, los niños se desenvuelven de una forma más confiada; los secretos se vuelven una forma importante de aprobación y al mismo tiempo se complementa una apropiación de conocimientos nuevos, siempre con un enfoque que evite la monotonía. En ese sentido, Diaz (2014), afirma que:

El arte posibilita integrar las experiencias de vida con lo que sucede tanto en el entorno educativo como en los otros espacios en los que transcurre la vida de las niñas y los niños. De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido. (p. 13).

Es por esto que, propiciar clases con un nivel de actividad y movimiento frecuentes, fueron de vital importancia al final del proceso de acercamiento pedagógico con los sujetos de aprendizaje, especialmente en el ámbito de lo creativo, lo sensitivo y lo personal.

Es posible mejorar la percepción del espacio a través de ejercicios de reconocimiento espacial de una manera más didáctica y usando sonidos para su desplazamiento, lo cual facilita dicho movimiento entre los participantes, otorgando más agilidad.

4.2.7 Laboratorio7. Desplazamiento Espacial

Objetivo: Explorar diferentes formas y dimensiones por medio de una pista de obstáculos.

MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA	
TEMATICA	Interactuar con diferentes formas y tamaños por medio de una pista de obstáculos de colchonetas
DESARROLLO	Duración: 45 -90 minutos Materiales: Colchonetas de diferentes tamaños y formas cilindros triángulos piscina de pelotas mesas, telas Para esta actividad se dispuso el salón de los espejos lugar en donde se interactuó con diferentes colchonetas que tenían forma de círculos

	cuadrados, cilíndrica y una piscina de pelotas, el piso se encontraba cubierto de colchonetas para que los niños y niñas estén seguros, esto con el propósito que los niños y niñas se puedan desplazar por el espacio con total libertad y no ocurra ningún tipo de accidente, también se habían ubicado unas mesas contra la pared, sobre las que puse una tela haciendo que pareciera una cueva.  Seguido de esto se invita al grupo de conversadores e independientes para que pudieran interactuar, explorar e intentar superar los obstáculos que se encontraban en el lugar, se dio la indicación que podían relacionarse con los objetos o colchonetas y que debían superar los obstáculos que había en el espacio, explorando los diferentes tamaños de los objetos.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	• ¿Superaste todos los obstáculos? • ¿Cuál fue el lugar de la pista de obstáculos que más te gustó?

Tabla 9. Laboratorio 7

- Implementación

Para iniciar la actividad, dispongo el espacio del salón de los espejos con diferentes tipos de formas de colchonetas un cilindro, cuadrados, círculos y pelotas pequeñas. Organizo unas mesas contra la pared, sobre las que puse unas telas para simular que es una cueva, enfrente de las mesas estaba lleno de colchonetas para que los niños y niñas pudieran saltar.

Los niños utilizaban los cojines para saltar como si fueran un caballo, por consiguiente se desorganizaba toda la estructura, Pedro se da cuenta y le trata de hacer entender a David que con este objeto no se jugaba de esa manera porque era para unir toda la estructura del juego por

la que él estaba pasando, David prestaba atención, pero hace caso omiso de lo que le dijo su compañero, solo en el momento que la profesora Cristina le explicaba para que servía dicho objeto, el niño trataba de entender cuál era la funcionalidad del objeto.

Varios de los niños quieren llevar todas las espumas para otro lugar de donde estaban acomodadas, como si quisieran armar su propia estructura, sin embargo, otros niños hacían intentos por superar la pista de obstáculos.

Los niños y niñas utilizaban las mesas para subirse en ellas con el fin de saltar hacia las colchonetas y no concebían que podían golpear a sus compañeros, ya que en la parte de debajo de las mesa quedaban más niños y niñas, que saltaban antes que los de encima y los podían golpear. Si no se les decía que tuvieran cuidado con sus compañeros, seguían saltando sin darse cuenta que golpeaban o tumbaban al que estaba a su lado; por otra parte los chicos que andaban cogidos de la mano por parejas, se ayudaban para saltar muchos de los obstáculos.

La tela que había dispuesto en un principio para simular el túnel no sirvió de mucho porque los niños se enredaban con ella o se resbalaban, toco sacarla del lugar con tal de evitar accidentes a raíz de esto todos podían saltar mucho más fácil y sin tantas complicaciones, otros solo querían estar dentro de una minipiscina de pelotas y quisieran sacar todas las pelotas que se encontraban en este lugar, en esta minipiscina de pelotas entraban cuatro niños los cuales no les importaba la manera como se encontraba acomodado el cuerpo sus pies pueden estar torcidos por lo estrecho del espacio y no les importa, lo único que les interesaba era que los cuatro niños pudieran estar dentro de la minipiscina de pelotas.

Por otra parte cuando los niños se caen no les cuesta levantarse y seguir corriendo siguen intentando pasar por el cilindro de espuma o por el rectángulo hasta que en algún momento logran llegar al otro lado del objetó, enseguida de esto, cogían muchísima más confianza con el espacio, se hacían encima de todos los objetos o se hacían al lado de ellos en una posición muchísimo más tranquila, los niños ven que podían superar muchos de los obstáculos y esto los motivo para intentar subir por estructuras un poco más complejas, siendo un poco más específicos les gustaba subirse por muchas de las columnas que sostiene la escuela maternal.

- Interpretación

En este laboratorio, el espacio fue el protagonista, dado que los niños y niñas debían enfrentarse a problemas de desplazamiento y resolverlos utilizando su cuerpo; lo cual los retaba y empujaba a encontrar sus posibilidades físicas para solucionar las dificultades que les presentara el entorno. Para ello, era necesario que observaran con atención la distribución de los objetos en el espacio para planear una ruta y determinar si preferían transitarla solos o en compañía. Adicional a lo anterior, el hecho de tener en cuenta las reglas del juego, también contribuyó como aprendizaje al momento de superar obstáculos.

En efecto, la interacción de los niños y niñas en la pista de obstáculos genera una mejor apreciación del lugar que habitan y así establecen una relación con éste, ya que se facilita su percepción espacial; como dice Wandelfels (2002), “un espacio que se cruza con el cuerpo no es un mero espacio intermedio entre objetos, sino un espacio de juego, anclado en el poder de nuestro cuerpo” (p. 27). Por lo mismo, al utilizar el cuerpo, se posibilita que los niños y niñas apropien e interpreten el espacio según sus propios preconceptos.

4.2.8 Laboratorio 8. Dibujando

Objetivo: Conocer los diferentes gustos de los niños y niñas y sus formas de expresión.

MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA	
TEMATICA	Explorar diferentes gustos y formas expresión, por medio de una actividad de motricidad fina como lo es el dibujo.
DESARROLLO	Duración: 45-60 minutos presencial Materiales: hojas blancas, colores y crayones de diferentes colores Se inicia el dando la indicación a los niños y niñas de tomar una hoja blanca, colores y crayolas, en la cual expresaran las cosas por las cuales sienten más gusto o lo que más llame su atención.  Una vez terminado el dibujo se indaga acerca de lo que más les gusta y que expresen su sentimiento al respecto.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	• ¿Qué colores te gustaron más? • ¿Cómo te sentiste realizando los dibujos?

Tabla 10. Laboratorio 8

- Implementación

Este día se planeó con el fin que los niños y niñas pudieran mostrar lo que les gustaba por medio del dibujo, empecé la actividad repartiendo crayolas y hojas blancas a los estudiantes, los cuales podían ser muy libres con sus trazos en el momento que quisieran intervenir la hoja, a las niñas y niños no les importaba que no hubiese una mesa para dibujar, se ubicaban por todo el salón y se acostaban sobre la colchoneta o se sentaban en un rincón; finalmente, se quedaban en

la posición en la que se sintieran más cómodos. A los participantes les gustaban los colores llamativos como el amarillo, naranja o verde claro, azul era muy raro el chico que quería coger colores como el negro o café, a la mayoría de niños y niñas les gustaba tener varios crayones de diferentes colores en sus manos. Los crayones que tenían los utilizaban todos en su hoja en blanco para sus dibujos.

Por otra parte, los niños no dibujan formas concretas, pero al preguntar a cada uno qué fue lo que rayó, él te va a contar que es un animal u objeto o la cosa que representaba para él, por ende el relato era muy importante en el instante de observar lo que hicieron; porque se puede llegar a pensar que son solo rayones, pero para el niño en ese papel te estaba contando una historia de algo que le sucedió en su día o puede ser un producto de su imaginación, también podían estar dibujando un personaje que tenía miles de características y cada línea que se veía

hacía parte de un contenido importante para el participante.



Otros niños también hacían representaciones de sus familias, pero por lo general, eran dibujos de su mamá o de su papá, esta actividad hace que se concentren mucho y se nota

que les gusto bastante, por eso lo único que los distraía de lo que estaban haciendo era que se les acabe la hoja en blanco, al terminar la actividad toca marcar la hoja con el nombre de cada niño y con lo que trato de representar en el papel.

- Interpretación

A partir del encuentro con diferentes trazos indefinidos que narran y representan una historia inédita y coherente, las niñas y niños inician su expresión con las crayolas; convirtiendo el dibujo con colores vivos de su preferencia en una importante herramienta de exploración que puede acompañarlo a lo largo de su vida. Como señala Cardozo (2018):

Es así como el niño usa el color sin ninguna intención representativa o simbólica de sus sentimientos. Los niños pintan con el fin de disfrutar y salirse un poco de su realidad, o tal vez de generar narraciones mediante los colores y las formas. Por lo tanto, se hace necesario conocer los procesos de creatividad en los que el niño descubre y experimenta diferentes herramientas, texturas y materiales. De esta manera, el niño descubre su universo en las acciones motrices y en el acto de jugar a crear pintando. (p. 192).

Por ende, los niños y niñas encuentran en los dibujos una manera idónea para representar y mostrar su necesidad de expresar sus sentimientos e ideas al mundo que les rodea; convirtiendo los trazos en una forma de expresión temprana de gustos y sentimientos.

4.2.9 Laboratorio 9. Exploración con Arcilla

Objetivo: potenciar la imaginación por medio de una actividad de moldear con arcilla

MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA	
TEMATICA	Explorar y potenciar la imaginación y creatividad por medio de un elemento no convencional como lo es la arcilla
DESARROLLO	Duración: 45 a 90 minutos presencial Materiales: arcilla, delantales mesas, sillas En este laboratorio se invitará a las niñas y niños del grupo conversadores e independientes a que pasen al patio donde se encontrara unas mesas con sus respectivas sillas para que puedan explorar y moldear con un material como lo es la arcilla, se les indicara que es un ejercicio de carácter libre y que pueden manipular el material de la manera que ellos deseen.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	• ¿Te gustó el material con el que trabajaste? • ¿Qué figura, cosa o elemento creaste con la arcilla?

Tabla 11. Laboratorio 9

- Implementación

Este día nos dirigimos con los niños y niñas a un espacio que donde habían mesas y sillas para cada participante, en el momento que se sentaban se les ponía un delantal para que no ensuciaran la ropa; enseguida, la profesora empezó a pasar a cada uno un pedazo de arcilla para



que ellos exploraran con este material, con esto encontraban miles de formas círculos cuadrados, cilindros estructuras que no tiene forma definida pero para cada niño y niña representaba algo diferente como arepas, aviones un lago, pistoleros, castillos cocodrilos, una montaña, camellos, islas, o extraterrestre niños, esta arcilla tomaba muchísimas

formas en momentos está esparcida por todo el espacio donde trabaja el niño y en otros momentos estaba tratando de hacer alguna forma, la indicación más específica que tienes que dar es que la arcilla solo se utilizaba con las manos y que no es para comérsela.

Lo que hizo más enriquecedor este ejercicio, es que en ningún momento la forma que realizó un niño o niña se va a parecer a la del otro, cada uno modeló su masa de una manera particular, asimismo, le otorgó un nombre y se inventó una historia para el producto que estuvo realizando o moldeando; también fue importante que ellos hablaran sobre lo que habían realizado y llamaban para decir lo que estaba pasando con su manera de modelar la arcilla. Gracias a esto, se pudieron entender muchas de las formas que los niños y niñas hicieron, ya que para el ojo adulto podrían terminar siendo solo cosas abstractas, pero para el niño siempre va a tener una forma o una historia nombrada por él.

En el comienzo de la actividad los estudiantes empezaban a moldear la arcilla a su antojo, las profesoras ni el docente en formación interveníamos, ya que ese era el momento de alcanzarles los materiales que los niños y niñas necesitan para dar libertad a su expresión, después de pasado un tiempo las profesoras junto conmigo



fuimos a donde cada niño y les preguntamos qué habían hecho y empezaban a surgir los relatos de los niños y niñas, se inventan cualquier cosa, es decir que dan pie libre a su imaginación.

Para Ana su creación fue un caballo, enseguida habló violeta y dijo que estaba haciendo una arepa, Samuel contó que hizo una hamaca, Nicolás dijo que había hecho un pistolero; no todos relataban tan fácil lo qué estaban haciendo, se

tienen que motivar con preguntas como que ¿estabas haciendo? o ¿qué realizaste? a Violeta, la profe le tuvo que preguntar tres veces qué estaba haciendo para que pudiera contar lo que había realizado con la arcilla, Ijari y Violeta construyeron un castillo, Nico



hizo una isla, lo repite varias veces “vo hacer una ila , vo hacer una ila ,vo hacer una ila”, en el momento que Nico sentía que tenía la atención del docente en formación, se ponía juicioso a trabajar en su isla y contaba que había un árbol grande y arena con muchos colores.

Otros niños solo llamaban “pofe , pofe” para contar lo que habían realizado con la arcilla, Amaru contaba que se inventó un niño extraterrestre, Andrea dijo que hizo un castillo súper

gigante, Isabela relataba que realizó una bola, Tomás decía que había hecho un avión para ir hasta Alemania y que le gustaría ir con su papa y con su mamá, Mariana dice que hizo una montaña muy grande, Thomas dijo que realizó un cocodrilo, Amaru contaba que el extraterrestre niño vivía en su espacio y que salía de la tierra y tenía una nave; Violeta narraba que hacia un cocodrilo largo, largo y que era grande, grandísimo, por lo mismo, Violeta le quitaba toda la arcilla a Miguel. Se le dijo a Violeta que le diera un pedazo de arcilla a miguel ya que no podía trabajar si ella tenía toda la arcilla; enseguida de eso Violeta compartió.

Uno de los niños me grita que hacia una flor y otro de lejos dice “superación”, sin embargo, sin ayuda de la profesora Cristina no hubiera entendido la palabra que decía el estudiante, todos los niños se reían y acompañaban con los demás niños y niñas, entre ellos hablaban en voz bajita y muchas veces no hablan, solo estaban moldeando la arcilla a su antojo, Linda contaba que hacia una serpiente e Iris dice que realizaba un ponqué con crema , Dhalia realizaba una serpiente con un cola muy larga, Iris le pregunta a Dhalia que si tenía crema y Dhalia le responde que tenía una serpiente gigante, Tomás contaba que había hecho una silla y una televisión, luego dijo que era solo la silla, Ana Lucia, dijo que hizo una arepa con sal y papa.



En el final de la actividad todos los niños y niñas me llamaban para que observara lo que habían hecho con sus arcillas, todos gritan “pofe ven a ver lo que yo hice” varias veces pareciera que entraban en un estado de desesperación cuando te llamaban y si no ven que les prestabas atención inmediatamente, te seguían llamando hasta que en algún momento tenías que voltear a

mirarlos, si no los mirabas te seguirían buscando hasta que encontraban tu aprobación, Simón dice que hacía unas tortugas, después de esto a los niños y niñas toca ayudarles a quitar el delantal y llevarlos a que se laven las manos ellos por si solos no se podían quitar la arcilla que tiene en las manos y la sensación que tiene no es para nada desagradable entonces no todos quieren ir a lavarse las manos.

La profesora tenía que llamar a cada niño por su nombre, para que fuera a lavarse las manos y pudieran pasar a la hora del almuerzo de una manera limpia, mientras unos se lavan las manos los otros estaban corriendo por todo el espacio, jugaban en la casita de madera que hay en el patio, les gustaba mucho treparse en un árbol que hay en todo el medio del patio, por ellos vivirían ahí montados todo el día, pero no analizaban el riesgo de poderse caer y golpear; a la mayoría de los niños y niñas les gustaba que les ayudara a saltar por una serie de llantas que estaban al lado izquierdo de la casita de madera.

Los estudiantes llamaban al docente en formación y estiraban la mano para que se les ayudara a saltar por cada llanta, en el momento de llamarlos a la hora del almuerzo, era un poco demorado organizarlos, ya que acaban de venir de dos actividades que los hacían sentir muy alegres y demasiado activos en este momento les costaba quedarse quietos, por lo que, no querían sentarse a almorzar.

- Interpretación

El proceso de modelar la arcilla, amplía tanto la capacidad imaginativa como la habilidad de plasmar una idea en un material de fácil manipulación, lo que ayuda además en la motricidad fina de los niños y niñas; como señala Cardozo (2018)

El niño se siente atraído por los elementos para pegar; centra su atención en la transposición, en la descomposición y composición de los figurines que él construye o modela en plastilina o arcilla. Es por esto por lo que el niño hace del arte una sorpresa y la comparte, haciendo participe, a los que se hallan a su alrededor, de sus emociones de lo posiblemente bello; le encanta establecer un contacto directo con el público (p.195).

Este tipo de laboratorios genera un mejor desarrollo cognitivo en los niños y niñas, gracias a que este debe hacer uso de diferentes herramientas y materiales en tres dimensiones para poder mostrar su creación a través de una serie de relatos, sentimientos, emociones, gusto, entre otras cualidades que dan significado a su creación. Para los participantes, la oportunidad de trabajar con este tipo de experiencias que generan “Libertades Sensibles” se convierte en una posibilidad de expresión artística que permiten mejorar la relación social, comunicativa y visual.

En definitiva, el modelado de arcilla, al tener un alto grado de libertad, creatividad e imaginación, se convierten en una sesión de arte visual más que de manualidades gracias a la expresividad de las obras realizadas y la potencia de los relatos que las acompañan y les dan significado, que logran cautivar la atención de su entorno. Según Torrance (citado en Cardozo, 2018):

Las artes y el acto creador responden a productos artísticos elaborados por el ser humano y que nacen de los procesos imaginativos, fantásticos e innovadores. Estos procesos creativos se ven presentes en el desarrollo cognitivo y potencializarían la fluidez verbal, la originalidad verbal y gráfica, la flexibilidad y la elaboración. (p.195)

Por lo cual, para los niños y niñas es una oportunidad para salir de su cotidianidad y así poder llegar a tener nuevas experiencias artísticas, creativas y significativas.

4.2.10 Laboratorio 10. Exploración con Pintura y Texturas

Objetivo: Potenciar la motricidad fina en los niños y niñas de conversadores e independientes y el trabajo colaborativo en familia, a través de una actividad de acercamiento a la pintura con diferentes texturas.

MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA	
TEMATICA	Tener un acercamiento a la pintura desde objetos no convencionales que generan diferentes texturas y combinación de colores.
DESARROLLO	Materiales: témperas, tubos de cartón, frutas, tijeras, superficie blanca La actividad empezó invitando a los padres junto con los niños a asignar un lugar de la casa para poner una cartulina u hojas blancas para generar una superficie o área de trabajo. En el siguiente paso, se le pidió al padre o madre del niño que alistara los materiales necesarios para la actividad, los cuales fueron: tarros, botes con diferentes colores de témperas en pocas cantidades, uno o dos limones que estén partidos por la mitad y una naranja en dos rodajas, dos tubos de cartón que puede ser el de un rollo de papel higiénico vacío, cortando uno de los rollos con líneas verticales, como aparece en la siguiente imagen Una vez listo el rollo de papel, se hacían trazos con diferentes colores en la superficie previamente dispuesta para este fin, seguido a esto, se debía hacer lo mismo con cada uno de los materiales para lograr generar variadas texturas y formas hasta que el participante considerara parar.  Se les indicó que debían dejar secar la imagen entre 1 y 3 horas y exponerla en un lugar visible de la casa para recordar la importancia de la colaboración y el compartir en familia.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	Preguntas para desarrollar en casa y subir respuestas a la plataforma. • ¿Te gustó la imagen final? • ¿Cómo te sentiste durante la actividad? • ¿Qué color y qué material de los que usaste en la actividad te gustaron más?

Tabla 12. Laboratorio 10

- Implementación:

A raíz de la emergencia sanitaria generada por la pandemia Covid-19, los talleres 10, 11 y 12, debieron ser implementados de manera virtual; lo cual implicó que cada estudiante tomara la clase en su casa, con un acudiente. A pesar de adecuar las planeaciones a esta nueva situación, no fue posible recopilar datos suficientes para analizar estos últimos tres talleres; debido a que el tanto el tiempo de los encuentros como la atención prestada por los participantes, se redujo sustancialmente. Como consecuencia de ello, a continuación, se presentan las planeaciones de los talleres 11 y 12, seguido de un análisis general de lo experimentado durante la virtualidad.

4.2.11 Laboratorio 11. Sensaciones

Objetivo: Fortalecer el desarrollo de los sentidos de los niños y niñas de conversadores e independientes, a través de un laboratorio de exploración de estímulos sensoriales, que potencien su creatividad y expresividad.

MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA	
TEMATICA	Llevar a las niñas y niños a la comprensión de sus canales de recepción de la información (sentidos) a través de la pintura
DESARROLLO	En primer lugar, para el desarrollo de este taller se necesitaron los siguientes recursos. Humanos: Padres de familia, acompañantes, docente titular y en formación Espaciales y materiales: Ropa o bata para ensuciar. Buscar un espacio cómodo, una mesa forrada con papel periódico o material reciclable. Vinilos de color Amarillo, rojo, azul, blanco, negro, verde, café, anaranjado y dos o tres pedazos de espuma para manejar el vinilo superficie blanca, para pintar en ella (hojas recicladas, cartulinas recicladas...) Frutas: banano, fresa, naranja, azúcar, limón, sal y ciruela. Un tallo de cebolla larga y elementos reciclados del hogar con diferentes texturas. Temporales: 30 minutos Desarrollo: Se les pidió el favor a las madres, padres o acompañantes que dispongan los elementos encima de la mesa forrada y que les alcance a los niños y niñas cada fruta y/o alimento y que vivencien lentamente la sensación del gusto y del olfato. Es decir, primero tomaremos la fruta la

	oleremos y la tocaremos para asociarlo con una sensación la cual será representada con un color de los dispuestos en la mesa. Lo anterior tuvo el propósito de representar por medio de la pintura y los diferentes materiales sensoriales la experiencia por la que está atravesando o el niño o la niña y así poder desarrollar habilidades de pensamiento y creatividad. Paralelamente se pondrá música para motivar y acompañar la inspiración.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	Se desarrollan en casa y se suben las evidencias a la plataforma. • ¿Cuál fue la sensación que más te gustó? • ¿Cuál fue la sensación que menos te gustó? • ¿Qué color te gustó más?, ¿Qué color te gusta menos? • ¿Cuál fue el material más agradable? ¿Cuál fue el material menos agradable?

Tabla 13. Laboratorio 11

4.2.12 Laboratorio 12. Formas y Mezclas de Colores

Objetivo: Potencializar la sensibilidad y creatividad artística, a través de un laboratorio sensorial para un mejor desarrollo de sus sentidos en las niñas y niños.

MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA	
TEMATICA	Visibilizar a través de un video de posibles efectos visuales a partir de diferentes mezclas de color, para la exploración de estos con pintura.
DESARROLLO	Para esta actividad se requirió que en casa se dispusiera de un espacio amplio, una mesa forrada con papel periódico o material reciclable, además de tres recipientes con pintura y un recipiente sin pintura; la dinámica era lograr un acercamiento a diferentes mezclas de colores y realizar una exploración por medio de éstos. Primero, se debían disponer cuatro vasos desechables, hacerles un pequeño agujero e insertarles una cuerda como lo ilustran las imágenes:  1.  2. 

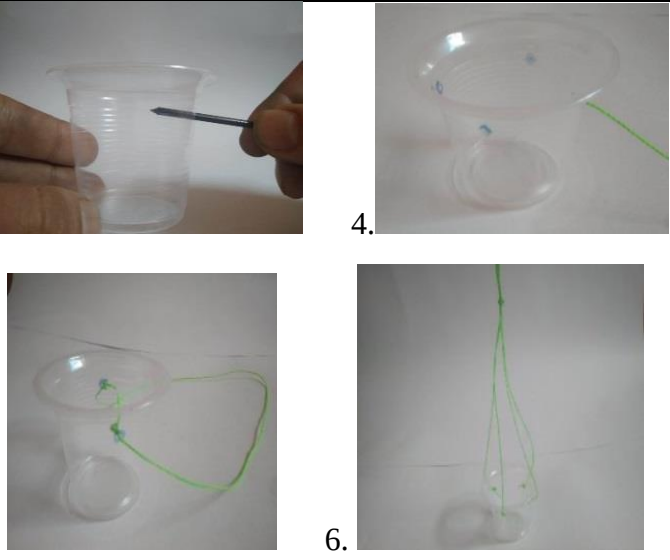
	 3.  4.  5.  6.  Enseguida, se debía tomar una lana de 30 o 40 cm y sumergirla en un recipiente con pintura, para ponerlo sobre el papel y elaborar diferentes trazos (líneas, manchas, impresiones...) con el vaso desechable dispuesto para ello; para cerrar la actividad, se la pidió a las niñas y niños, que mezclaran los tres colores en un solo recipiente y, con ayuda del padre, madre o acompañante, verter el contenido en la palma de una mano y mezclarlo con la otra mano para dejar su firma. Materiales: Ropa para ensuciar, Papel Kraft o cartulina o superficie de color blanco, Vinilos de color Amarillo, rojo, negro, recipientes para verterlos.  Vasos desechables (4), lanas o hilos 20 cm o 30 m de largo cualquier color.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	Se desarrollan en casa y se suben las evidencias a la plataforma. • ¿Cuál fue el color que más te gustó? • ¿Algo no te gusto? • ¿Qué color y qué material de los que usaste en la actividad te gustaron más y por qué?

Tabla 14. Laboratorio 12

- Interpretación General de lo Experimentado Durante la Virtualidad

En la mayoría de las prácticas acompañadas personalmente, siempre se ha llegado a tener unos aprendizajes muy significativos, esto principalmente es generado por los niños y niñas y por la disposición del grupo de profesores que siempre está dispuesto a colaborar; lo cual confirmé en este semestre de practica pedagógica



con el grupo de Conversadores e Independientes de la Escuela Maternal.

En concordancia, lo primero que se afronta como docente en formación, es que las niñas y niños tienen que tener mucha atención, porque cada niño o niña hace algo diferente y todos demandan atención, por ende, se considera que las herramientas digitales son muy importantes para que el niño enfoque más su atención en la clase que está recibiendo, la música clásica es un elemento que ayuda a que los niños se concentren en lo que están haciendo, constructo que se genera a partir de como la profesora Cristina lleva la clase con el grupo conversadores.

Se tiene que llegar a tener un lenguaje asertivo, que tiene que ser concreto para no confundir a las niñas y niños, a lo que quiero llegar es que no se les puede dar varias indicaciones de manera rápida porque lo único que se puede generar es distracción y aburrimiento, si se da las indicaciones con una velocidad prudente esperando a que sigan una indicación a la vez, el niño puede llegar a explorar su creatividad de una manera mucho más amplia.

En la virtualidad, comprendí que por el tiempo tan corto que se tiene con las niñas y niños, no se puede pedir muchos materiales para la actividad que se quiere desarrollar, a los



niños o niñas no les alcanzara el tiempo para utilizar todas las herramientas que llevaron, por ejemplo en la actividad de pintura y exploración de texturas pedí tantas frutas y objetos, que no a todos los niños les alcanzó el tiempo para explorar con cada una de ellos; porque con una sola fruta se generaban diferentes combinaciones de colores y texturas, ya que eran lo suficiente llamativas para ellos, donde muchas veces se quedaba explorando que formas se creaban al jugar con la misma fruta u objeto.

En el momento de pedir algún color de pintura, es mejor trabajar con dos o tres colores no más, ya que estos generan las suficientes combinaciones y los niños y niñas pueden ver de una manera clara los nuevos colores que surgen partir del color que acaban de elegir. En ocasiones, muchas veces por estar mostrando el ejemplo, se ha pasado por alto ver lo que estaba haciendo alguno de los niños y esto género que se aburriera durante la actividad, lo cual gracias al profesora se pudo solucionar, pues le preguntó al estudiante por el objeto que exploraba.

Con lo señalado hasta este punto, se finaliza la exposición de hallazgos e interpretaciones de cada taller; en concordancia, a continuación, se establecen los resultados de acuerdo con las categorías de análisis conceptualizadas en el Marco Teórico.

4.3 Categorización de resultados

En este apartado, se recopilan las interpretaciones de los hallazgos resultantes de los laboratorios que hacen parte del proyecto de grado “Libertades Sensibles”, implementado durante la práctica profesional docente realizada con los niños y niñas asistentes a la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional. Desde los objetivos propuestos, es pertinente

hablar de dos grandes categorías: Educación Artística Visual y Ambientes de Aprendizaje; mismas que se conceptualizan en el Marco Teórico y alrededor de las cuales, se desarrolló esta propuesta de enseñanza - aprendizaje que favorece la exploración y la creación visual de los niños y las niñas.

4.3.1 En Cuanto a la Educación Artística Visual en la infancia

Efectivamente, se llevó a cabo la implementación del laboratorio de exploración y sensibilización artística visual denominado “Libertades Sensibles”, el cual estaba compuesto por doce talleres, dirigidos a los niños y niñas de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional; durante la implementación de esta propuesta, se procuró que todos los participantes realizaran diferentes tipos de exploraciones con cada objeto no convencional o fruta que utilizaron. En estos laboratorios, los objetos no convencionales generaron diferentes experiencias que motivaron al niño y niña a seguir explorando. En ese sentido, Lowenfeld y Lambert (citados en Solano, 2018), señalan que:

El arte es una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños, por ello el dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En este proceso de seleccionar, interpretar y reformar el niño proporciona una parte que lo identifica: cómo piensa, cómo siente, cómo ve. (Lowenfeld, Lambert Brittain, 1980, p. 15). La expresión visual y plástica les brinda la posibilidad material de comprender y plasmar lo intangible (sentimientos, miedos, deseos, pensamientos e imágenes mentales), dado que al pintar, dibujar y modelar brotan imágenes, sentimientos e ideas que dan la posibilidad de creación de mundos y personajes nuevos y originales que emergen de la fantasía e imaginación de los niños. (p.73)

Por consiguiente, fueron múltiples los juegos motrices y espaciales, así como las vivencias surgidas con cada temática propuesta en los laboratorios; las cuales enriquecían sus experiencias creativas todo el tiempo puesto que les permitían educar su mirada, interactuar con

otros, divertirse y hacerse más sensible frente a los objetos del mundo. Sin duda, el laboratorio de creación como ambiente de aprendizaje, es una metodología adecuada y pertinente para el trabajo con la primera infancia.



Después de terminar la implementación del laboratorio de creación “Libertades Sensibles”, es pertinente resaltar la importancia de acompañar a los niños y niñas en el acto de mirar, con el fin de despertar en ellos, como señalan Sarlé et al (2014), el interés por observar los objetos y la realidad de una manera menos superficial y más relacional, de modo que se acostumbren a formular preguntas, efectuar asociaciones, analizar situaciones, socializar percepciones y demás formas de interacción que contribuyan a la formación de una apreciación estética. De esta manera es posible iniciar desde temprana edad, el desarrollo de una adecuada sensibilidad por el arte visual.

Asimismo, debido al alto grado de imaginación, creatividad y libertad que se hizo visible durante los laboratorios de arcilla, dibujo, exploración de materiales, el moldeado y la tridimensionalidad; como señalan Bejarano et al (2014), estos espacios se convierten en una sesión que prioriza el arte visual sobre las manualidades, enalteciendo tanto la expresividad de las obras realizadas, como el discurso que las fundamenta y el significado que les confieren los niños y niñas.

Igualmente, cabe destacar el beneficio pedagógico de proponer juegos como mediación en torno a la apreciación de obras de arte, puesto que, como resalta el programa NIDOS (2017),

el juego funge como herramientas primordiales para fomentar la exploración visual de los participantes y propiciar la interacción con sus pares.

En definitiva, cada una de las actividades propuestas dentro de los laboratorios, motivó a los estudiantes a observar el mundo con ojos más críticos, ya que, como afirman Sarlé et al (2014), el educar la mirada y ampliar la formación artística visual, garantiza que mantengan una lectura más consciente y comprensiva de todo lo que les rodea y los mensajes que quiere brindar la sociedad por medio de las imágenes. Es por esto que, se convierte en una necesidad el hecho de diseñar ambientes de aprendizaje para lograr este objetivo.

Por otro lado, se caracterizaron las mediaciones pedagógicas implementadas por el docente para para potenciar la creación en los niños, mediante el laboratorio de “Libertades Sensibles”; del cual, es importante destacar que, las actividades son pensadas en los niños y niñas y también en sus padres o madres los cuales generan el acompañamiento, apoyo durante toda la actividad y motivación, pienso que esto es una ganancia muy grande en el ámbito familiar, ya que esto se fomenta a partir de la virtualidad que trae la pandemia por la cual estábamos atravesando.

En efecto, el hecho de utilizar herramientas no convencionales para pintar, genera más motivación en las niñas y niños; asimismo, puede llegar a explorar diversas formas de trazos en el momento de utilizar los diferentes colores; adicionalmente, el agarre del pincel no le cuesta, porque éste es remplazado por una cuerda con un vaso que en su agarre es muchísimo más cómodo para las manos de los participantes.

No obstante, dado que la educación en artes visuales no consiste solo en formar la mirada, sino también en generar una sensibilidad por crear e imaginar a través de diversas técnicas, procesos y herramientas para fomentar la expresión y la comunicación; de acuerdo con Sarlé et al (2014), es necesario incentivar a su vez, aspectos diferenciadores como las cualidades artísticas que se destacan en la producción visual de los niños y niñas, mismas que conllevan a todo trabajo infantil sea distinto; ya que, es por medio del arte que cada cual puede percibir y expresar sus perspectivas de manera particular y auténtica que según Hernández (citado en Martens, 2015):

Esto significa considerar que las imágenes y otras representaciones visuales son portadoras y mediadoras de significados y posiciones discursivas que contribuyen a pensar el mundo y a pensarnos a nosotros mismos como sujetos y que, en suma, fijan la realidad de cómo mirar y los efectos que tienen en cada uno al ser mirados por esas imágenes. (p. 76)

Esta mediación pedagógica contribuye a la práctica artística visual de los estudiantes y potencia sus cualidades artísticas visuales a partir de la experimentación de diversos tipos de trazos y dibujos espontáneos, con los cuales inician su acercamiento a las artes visuales como una eficaz herramienta de expresión y exploración, para apoyarlos y acompañarlos a lo largo de sus procesos de desarrollo emocional, físico y cognitivo (Hargreaves, citado en Sarlé et al, 2014). Por consiguiente, para expresar sus sentimientos e ideas, los niños y niñas encuentran en los dibujos, los objetos contruidos, etc. una manera idónea de representar y mostrar al mundo que les rodea; convirtiendo así, los trazos y gestos en una forma de expresión temprana de gustos, percepciones y sentimientos.

Es así que, para los talleres de “Libertades Sensibles” se utilizaron elementos como plumas o lanas -además de los dedos- para pintar, modelar o esculpir; teniendo en cuenta que las

herramientas y utensilios convencionales utilizados para estas prácticas, no están diseñados para las pequeñas manos de los niños y niñas. (Bejarano et al, 2014).

4.3.2 Respetto a los Ambientes de Aprendizaje Diseñados

La observación y participación en el contexto espacial de la Escuela Maternal, evidenció la relación de los niños y niñas con el espacio que habitan, destacando a su vez, la falta de ambientes diseñados para favorecer su aprendizaje; lo cual motivó para incluir este aspecto dentro de algunos talleres de laboratorio de creación “Libertades Sensibles”. En ese orden de ideas, siguiendo a Romero et al (2017), se posibilitó un avance en la percepción del espacio mediante ejercicios didácticos de reconocimiento espacial que implementan el sonido con el propósito de dirigir un desplazamiento; lo cual, además de brindar mayor agilidad mental; fortalece la motricidad y la interacción dinámica entre los participantes, ya que les despierta un gusto y curiosidad hacia el movimiento por los ambientes y la actividad física con sus pares.

Ahora bien, para generar una relación con el espacio, se tuvo en cuenta que, uno de los recursos más utilizados como aliados para armonizar los ambientes, es la música, ya que genera una recompensa neuropsicológica que libera endorfinas ante sonidos estimulantes; estos estímulos externos, contribuyen para potenciar la chispa implícita de los niños y niñas, la cual dinamiza tanto el quehacer cotidiano propio como el de su entorno inmediato. (Quesada, 2011).

Del mismo modo, se construyeron pistas de obstáculos para que los participantes hicieran un recorrido interactivo con el lugar, lo cual favorece una apreciación más amplia con relación al espacio que habitan la mayor parte del tiempo y en el que tienen la oportunidad de desarrollar habilidades de socialización, exploración y creación. Este tipo de actividades dinámicas, sirve para fortalecer la percepción espacial, ya que el hecho de transitar los espacios de manera

divertida y significativa, hace que resulte más sencilla las cualidades de recordación y apropiación de los espacios, entornos y ambientes. (Sarlé et al, 2014).

La pandemia de la Covid-19, llevó a repensar las formas de hacer con los niños, ya que buena parte de los laboratorios fueron mediados por las TIC. Para ello se elaboraron diferentes videos, donde fue necesario pensar los tiempos de duración, por la dificultad que tienen los niños y niñas para mantener tiempos largos de atención, y así puede llegar a comprender toda la explicación de la indicación que se le está dando.



Lo que se logró con relación al espacio a través de “Libertades Sensibles”, fue que el niño se apropiara del entorno donde vive, en el cual el niño con ayuda de su padre o madre transforma su espacio para poder trabajar y se apropia de otras maneras del lugar que habita y conviven con su familia, también se genera el reconocimiento del niño, dado que las obras de arte que hacemos en los talleres son exhibidas en la parte de la casa que más les guste.

Asimismo, se identificaron los rasgos principales de la relación de los niños y niñas con el ambiente de aprendizaje a partir de los laboratorios desarrollados; en ese sentido, cabe resaltar que cuando un espacio se convierte en hogar los niños y niñas interactúan con las artes y el juego, se siente la cercanía y el afecto ayudando a fortalecer la confianza haciendo sentir a todos los participantes parte del lugar, este espacio está enmarcado por emociones, se modifica el espacio, se cambia el ánimo.

Es notorio que la niña y el niño empiezan a comprender la visualidad de otra manera, es decir que el lugar que se habita empieza a ser observado con más detalle, llegando a generar nuevas posibilidades e interpretaciones de cómo se puede modificar y romper con la monotonía de los lugares, para así, poder dar pie a la imaginación y creatividad.

En efecto, este trabajo de grado constituye un acercamiento de la educación artística visual a la primera infancia, ya que a partir del arte se pueden potenciar o modificar los ambientes de aprendizaje para comprender las formas de ver de los niños y expandir su imaginación; lo cual amplía las comprensiones de los futuros Licenciados en Artes Visuales al momento de ejercer su labor con esta población. En ese sentido, se recalca que es necesario repensar las herramientas y técnicas convencionales que se acostumbra a utilizar, enseñar y replicar, de modo que se generen diferentes exploraciones a partir de objetos alternativos.

Para terminar, se confirma que el rol del Licenciado en Artes Visuales ayuda a potenciar el aprendizaje artístico, ya que se involucra en situaciones que van más allá de la relación estudiante-profesor, lo cual propicia una comprensión amplia de lo que se enseña y se vivencia en nuestra cultura permeada de imágenes.

5. Conclusiones

Para terminar, se insiste en la necesidad de resaltar la reflexividad implícita en la práctica docente; ya que, el hecho de revisar los actos propios transforma las percepciones y actitudes frente a situaciones similares. En ese sentido, es imperativo reconocer si algún aspecto de la planeación está fallando o no es adecuado para el contexto, de modo que se puedan llevar a cabo a pesar de las limitaciones, impases o imprevistos; tal como sucedió al principio de la pandemia, que se tuvo la obligación de cambiar del ámbito presencial al virtual, lo cual trastocó un poco lo que se tenía pensado inicialmente en donde Hernández (citado en Solano, 2018), señala que:

Emerge así un tejido de deseos e interrogantes que potencia las relaciones con los saberes, conocimientos y sujetos. En este entorno la organización del tiempo y del espacio se estructura en relación a una trama donde los nuevos alfabetismos ocupan un lugar privilegiado en la práctica cotidiana de las aulas. Esta trama nos plantea la necesidad de recuperar saberes (personales, científicos, culturales...) que puedan ilustrar el lugar y la voz de cada sujeto. (p. 79)

En este sentido, como Licenciado en Artes Visuales me movilizó el interés por el diseño de ambientes de aprendizaje que estimulen la mirada y el reconocimiento de los entornos escolares infantiles, considerando fundamental reconocer las cualidades y potencialidades del espacio que se habita y construir vínculos de interacción con toda la comunidad, con el fin de lograr que la experiencia mantenga un carácter realmente significativo en los niños y niñas. Es decir, que potencie su expresión artística, impulse su creatividad, dignifique su percepción, valore su imaginación, amplíe su autonomía y transformé los obstáculos en objetos y situaciones susceptibles de ser intervenidas, transformadas y analizadas artísticamente.

Adicionalmente, es preciso resaltar que, el proyecto de la Escuela Maternal comienza en el año 2004; desde entonces y hasta ahora, se ha caracterizado por reivindicar la figura del Docente en formación que a su vez es padre o madre. En ese orden de ideas, se trata de una

propuesta pedagógica enfocada en el rol de los distintos niveles de entendimiento de las condiciones de aprendizaje de los niños y las niñas (en particular durante la primera infancia), además de los distintos niveles de relacionamiento tanto con ellos mismos, como con otros y con su entorno; de modo que crezcan en un espacio que invite a crecer no sólo físicamente.

Sumado a lo anterior, los laboratorios de exploración sensible contribuyen a fomentar experiencias significativas en ambientes diseñados para los niños y les brinda la oportunidad de experimentar con diferentes materiales, lo cual enriquece sus experiencias y amplía su mirada respecto al mundo a la vez que le permite seguir jugando y explorando, lo cual estimula constantemente su imaginación y fortalece su autoconfianza para seguir indagando alrededor de variedad de texturas, superficies, pigmentos, materiales para modelar y distintas herramientas.

Sin embargo, como suele suceder, hay ciertas limitaciones que impiden lograr por completo los objetivos propuestos. En este caso, las limitantes se marcaron al iniciar las clases de manera virtual, puesto que precisamente, se planteaba ambientar los espacios de aprendizaje de la Escuela Maternal, no se tuvo en cuenta que el hogar también es un ambiente en el que se producen y generan enseñanzas, ni se pensó nunca con hacer las sesiones mediadas por pantallas y en la presencia de los padres o acudientes, quienes intervenían aun sin querer en la entrega de evidencias e implementación de actividades; lo cual propició algunos vacíos de análisis.

En definitiva, el laboratorio de creación propuesto logró potenciar las cualidades artísticas-visuales respecto a la exploración del espacio en los niños y las niñas participantes; dado que las maneras en que éstos interactúan con algunas facetas de la Práctica, están relacionadas muy estrechamente tanto con la percepción lúdica o móvil de cada proceso aprendido como con la interacción significativa con el docente y con su entorno formativo.

Referencias

- Acosta, J., Ruíz, C., & Sánchez, S. (2008). *Estructuración espacio temporal en niños con limitación visual: una experiencia en media acuático*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.
- Aguado, J., & Portal, M. (1991). Tiempo, espacio e identidad social. *Alteridades*, 1(2), 31-41.
- Ardila, M. A., Bustos, X., González, L. V., Hernández, A., & Huertas, C. (2019). *Empoderamiento y sexualidad: creando un espacio seguro para la visibilización de saberes propios de los cuidadores de personas con discapacidad*.
- Arnheim. (1986). *El Pensamiento Visual*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Arteaga, M., Viciano, V., & Conde, J. (1999). *Desarrollo de la expresividad corporal: tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona: INDE.
- Bejarano, A., Ayala, E., Socha, L., & Riveros, L. (2014). *Elementos constitutivos de la imagen simbólica del cuerpo y la corporeidad que emergen de las narraciones de jóvenes de grado décimo en dos colegios de Bogotá [Tesis de Maestría]*. Bogotá D.C: Universidad de san Buenaventura.
- Bermúdez, A., Muñoz, D., Ramírez, D., & Viuche, A. (2013). *La psicomotricidad acuática: estrategias pedagógicas para la potenciación del desarrollo comunicativo de los participantes del ambiente complejo aula húmeda [Tesis de Grado]*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bravo, F. (2018). *Ambientes de aprendizaje accesibles y con incorporación de afectividad*. (Corporación Universitaria Iberoamericana-CUI).

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Buitrago, Y.; García, D & López, C. (2019). Uso de iluminación del espacio para el diseño de una experiencia corporal. Bogotá.
- Cabeza, M. A. (2018). Artelier-Estrategias lúdico-pedagógicas basadas en el arte, experiencias sensoriales y expresión para el aprendizaje en la primera infancia. *Boletín Redipe*. (7), 12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6728825>
- Cardozo, S. (2018). El arte un acto sensible: el niño en procesos creativos. *revista de investigación en el campo del arte*, 13 (23) pp. 186-196, 192. Obtenido de DOI: <https://doi.org/10.14483/21450706.12998>
- Castro, N. (2016). Re-conceptualización del constructo de imagen corporal desde una perspectiva multidisciplinar. *Arbor*, 192 (781): 1-13.
- Coste, J. C. (1979). *Las 50 palabras claves de psicomotricidad*. Barcelona: Ed. Médica y Técnica.
- Delgado, E. (2018). *Ambientes Complejos para el Desarrollo Integral de Personas en Situación de Discapacidad: Aula Húmeda*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.
- Delgado, E. (2020). *¿Qué son los Ambientes Pedagógicos Complejos?* Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.

Delgado, E. (04 de 2020). *Aula Húmeda*. Obtenido de

<http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=397&idn=12058>

Díaz, A. R. (2014). *El Arte en Educación Inicial*. 21. Obtenido de

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N21-Arte-educacion-inicial.pdf>

Duschatzky, S., & Skliar, C. (2000). *LA DIVERSIDAD BAJO SOSPECHA Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. Obtenido de Aula Virtual:

https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/16763/mod_resource/content/1/LA%20DIVERSIDAD%20BAJO%20SOSPECHA.pdf

Eisner, E. (2004). *El Arte y la Creación de la mente*. Barcelona, España: Paidós es un sello editorial de Editorial Planeta, S. A.

https://static0planetadelibroscom.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/43/42968_el_art_e_y_la_creacion_de_la_mente

Facultad de Educación. (s.f.). <http://educacion.pedagogica.edu.co/>

Fermín, M. (2007, párr.14). Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad. *Revista de investigación*, 71-92.

Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(1), 159-169.

Galvis, L. (2009). La Convención de los Derechos del Niño veinte años después. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv*, 7(2): 587-619.

- García, A. D. (2013). LA SERPIENTE-EMPLUMADA COMO ICONISMO AMERICANO FORMACION Y DESARROLLO. *Cuadernos de Arte e Iconografía*, 22(44), (277-294).
- Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Madrid: McGraw-Hill.
- Horacio, A. F. (2007). *Teorías y Enfoques Psicoeducativos del Aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- José Carlos Aguado, M. A. (1991). *Espacio - Tiempo e identidad social*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/747/74745539005.pdf>
- Le Boulch, J. (1981). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Licenciatura en Educación Especial, propuesta de formación*. (2016). Obtenido de <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=397&idn=10348>
- Lozano, S. (2019). *Hacia un encuentro entre la pedagogía y el arte: propuesta de enriquecimiento pedagógico en la experiencia artística para la primera infancia, en el contexto de Nidos -IDARTES Instituto Distrital de las Artes. Fase 1*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/43687>.
- Maeztu, C. (2015). *Materiales Montessori en el aula infantil (3-6 años)*. https://www.afapna.com/aristadigital/archivos_revista/2015_septiembre_0.pdf#page=17

Martens, M. (2015). *Educación de la cultura visual* (Vol. 1).

<https://nucleodeculturavisual.files.wordpress.com/2015/08/educac3b3n-de-la-cultura-visual.pdf>

Mckernan, J. (2001). *Investigación acción y currículum Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Londres: Ediciones Morata, S.L.

Milagros Arteaga Checa, V. V. (1999). *Desarrollo de la expresividad corporal tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona España: INDE Publicaciones.

MEN. (2014). Estrategia de atención integral a la primera infancia Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf

Núñez, L., & Zamora, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (7)14.

Ocampo, D. L. (s.f.). El Diario de Campo. *Revista trabajo social*.

Otálora Sevilla, Y. (2010). Diseño de Espacios Educativos Significativos para el Desarrollo de Competencias en la Infancia. *Revista CS*, (5). 71-96. <https://doi.org/10.18046/recs.i5.452>

Pedrazzi, H. F. (2007). *Teorías y Enfoques Psicoeducativos del Aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Perez, L. F. (2019). *Portafolio de Servicios de asesorías y extensión y proyección social*.

Obtenido de http://asesoriasextension.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2020/06/portafolio_servicios_asesorias_extension_proyeccion_social_upload.pdf

Piaget, J. (1991). *SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGIA*. Barcelona: Editorial Labor. S. A. Aragón. .Í90.0801.1.

Porras, J. F. (2019, pag1). Una Realidad, una Cotidianidad, un Contexto: a Propósito de las Madres Cabeza de Hogar. *Level*. <https://www.revistalevel.com.co/contenido/una-realidad-una-cotidianidad-un-contexto-a-proposito-de-las-madres-cabeza-de-hogar>

Quesada, M. P. (13 de marzo de 2011). *La Música, Lenguaje del Alma: Música y Psicoterapia*. <https://alejandraferreiro.blogspot.com/2011/03/la-musica-lenguaje-del-alma.html>

Restrepo, & Diaz. (2014). *El arte en educación inicial* (Vol. NO. 21). Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e Impresiones S.A. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

Rodríguez, C., & Giraldo, L. (2008). *Yo. Yo soy: proceso en el tiempo y el espacio, en busca de visibilizar mi singularidad [Tesis de Grado]*. Bogotá D.C: Pontificia Universidad Javeriana.

- Romero, R., Castro Martínez, J. A., & Galvis, D. (2017). *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones En el contexto educativo de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Rosero, E., & Portero, N. (2017). *La psicomotricidad y su incidencia en el desarrollo integral de los niños y niñas del primer año de educación general básica de la Escuela Particular “Eugenio Espejo” de la ciudad de Ambato provincia de Tungurahua [Tesis de Grado]*. Ambato: Universidad Técnica de Ambato.
- Sarlé, P.; Ivaldi, E. & Hernández, L. (2014). *Arte, Educación y Primera Infancia*.
<https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=3776>
- S., C. M. (2015). El compromiso interpretativo un aspecto ineludible en la investigación cualitativa. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 56-58.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/INTERAMERICANA EDITORES, S.A.DEC.V.
- Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Scribano, A. O. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires Argentina: Prometeo Libros.
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones Marina Vilte.

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Solano, A. (2018). El Arte en la primera infancia. Propuestas destacables. *Revista sobre infancia y adolescencia*. (15). Doi: <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.9600>

Universidad Pedagógica Nacional. (10 de Julio de 2018). Leonardo Fabio Martínez. Nuevo rector de la Universidad Pedagógica Nacional (2018-2022) [video]. YouTube. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=HEiXXNsptK4>

UPN. (2019). *Misión y Visión*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional: <http://www.pedagogica.edu.co/home/vercontenido/2>

Valverde. (1993, p.318). El diario de campo. *Trabajo Social*, 318.

Verdugo, M., Sánchez, E., Gómez, M., Fernández, R., Wehmeyer, M., Badia, M., . . . Calvo, M. (2014). *Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación: Manual de aplicación y corrección*. Salamanca: Publicaciones del inicio.

Waldenfels, B. (2004). HABITAR CORPORALMENTE EN EL ESPACIO. *Daimon Revista Internacional De Filosofía*, (32), 21-38.

Wandelfels, B. (2002). Habitar corporalmente en el espacio 2. *Revista de filosofía*, 31(1), 21-37.

Wehmeyer. (2009). *Autodeterminación y la tercera generación de las prácticas de inclusión.*

https://www.academia.edu/4604306/Wehmeyer_M_L_2009_Autodeterminacion_y_la_tercera_generacion_de_la_practicas_de_inclusion_Self_determination_and_the_third_generation_of_inclusive_practices

Yacuzzi, E (2005): El estudio de casos como metodología de investigación. Universidad del

CEMA <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>