

**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 2**

CLAUDIA MIREYA ALVARADO DIOPASÁ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DESARROLLO COGNITIVO, CREATIVIDAD Y

APRENDIZAJE EN SISTEMAS EDUCATIVOS

BOGOTÁ D.C., 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 2**

CLAUDIA MIREYA ALVARADO DIOPASÁ

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación

Tutora del proyecto:

LILIÁN PARADA ALFONSO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DESARROLLO COGNITIVO, CREATIVIDAD Y

APRENDIZAJE EN SISTEMAS EDUCATIVOS

BOGOTÁ D.C., 2019

## NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos  
en  
sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la  
moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona  
alguna,  
antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,  
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la  
Pontificia Universidad Javeriana.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

RECTOR: PADRE JORGE HUMBERTO PELÁEZ P.S.J.

DECANO ACADÉMICO: FÉLIX ANTONIO GÓMEZ HERNÁNDEZ

DIRECTOR DE POSGRADOS: RICARDO MAURICIO DELGADO SALAZAR

DIRECTORA DE LÍNEA: LILIÁN PARADA ALFONSO

TUTORA DE TESIS: LILIÁN PARADA ALFONSO

Agradecimientos

A mi Mariana, ella mi maravillosa representación de la primera infancia, del arte y la pedagogía.

A mi esposo, a mi madre, mi padre, mi hermano y mi sobrino, ellos por lo que són, han sido y continuarán siendo..., siempre mi más infinito agradecimiento,

A mi tutora, a quien encontré en mi camino como en vitral como un mismo momento en tiempo distinto, pero el mismo vitral.

## Tabla de contenido

Introducción .....	14
Justificación.....	18
Planteamiento del problema.....	22
Contexto .....	24
Objetivos .....	26
Objetivo General .....	26
Objetivos específicos: .....	26
Antecedentes .....	27
Marco conceptual .....	40
Definición de primera infancia según la Unesco y Unicef .....	40
La primera infancia en el contexto colombiano.....	41
La experiencia artística .....	45
Experiencia estética.....	46
La experiencia artística en la primera infancia .....	51
Mediaciones desde la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky .....	60
Mediación (Bruner y Wertsch).....	62
Zona de Desarrollo Próximo .....	64
El juego .....	65

Marco Metodológico.....	68
Enfoque investigativo.....	68
Diseño Metodológico.....	69
Población.....	71
Participantes.....	71
Descripción de las etapas del estudio.....	73
Primera etapa: reconocimiento.....	74
Segunda Etapa: recolección de datos.....	75
Tercera etapa: Etapa Proyectiva.....	78
Desarrollo de la investigación.....	78
Primera etapa: reconocimiento.....	78
Segunda Etapa: Recolección de datos.....	91
Fase explicativa.....	93
Fase predictiva.....	94
Tercera etapa: Proyectiva.....	94
Resultados.....	96
Categorías de análisis de experiencias artísticas:.....	99
Resultados del análisis de las matrices por categorías.....	102
Resultados por categorías y dimensiones.....	103
Categoría: Desarrollo exploratorio del niño.....	105

Categoría: Interrelaciones .....	112
Categoría: Juego.....	118
Categoría: Reconocimiento de lo vivido.....	123
Resultados del modelo de intervención artístico- pedagógico para la primera infancia .....	126
Validación y construcción de principios orientadores .....	127
Esquema de mediaciones pedagógicas para la experiencia artística en la primera infancia .....	130
Resultados de la validación de grupos focales .....	132
Resultados de la ejecución de la experiencia con las mediaciones .....	138
Resultados de la validación de expertos.....	141
Resultados de la segunda ejecución de las experiencias artísticas a partir de los principios orientadores. ....	145
Discusión de resultados.....	161
Una experiencia artística enriquecida con mediaciones pedagógicas.....	161
El reconocimiento de la voz de los niños en la experiencia artística .....	163
La posibilidad de las mediaciones pedagógicas – artísticas.....	164
Construcción de una propuesta enriquecedora.....	166
Principios orientadores y modelo de esquema de mediaciones .....	171
Conclusiones y prospectiva.....	176



Referencias .....	180
Anexos .....	183
Matriz de análisis validación de la cartilla: .....	331
<i>Orientaciones pedagógicas para la experiencia artística en la primera infancia</i>	331
<b>Principios orientadores para planear y desarrollar una experiencia artística con niños de la primera infancia. ....</b>	<b>343</b>

### Índice de figuras.

Ilustración 1. Dimensiones en la experiencia artística. Autoría: Stephania Lozano y Claudia Alvarado.....	53
Ilustración 2. Impacto de la mediación en los procesos de desarrollo del niño. Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.....	61
Ilustración 3. Diagrama de la acción mediada para Wertsch.....	63
Ilustración 4. La figura ilustra el modelo Metodológico propuesto por Hurtado (2010).....	69
Ilustración 5. Etapas y proceso de la investigación. Autoría Stephania Lozano y Claudia Alvarado.....	77
Ilustración 6. La figura ilustra la relación de los cuatro documentos usados para la triangulación: Autoría Stephania Lozano y Claudia Alvarado.....	82
Ilustración 7. Esta figura muestra las categorías emergentes de la revisión documental: Autoría Stephania Lozano y Claudia Alvarado.....	83
Ilustración 8. Fotografía del segundo grupo focal.....	93
Ilustración 9. Diagrama muestra la organización curricular y pedagógica propuesta por los referentes técnicos de la educación inicial. (MEN,2017 p.42).....	98
Ilustración 10. Categoría de análisis: La observación en la experiencia artística: Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.....	100
Ilustración 11. Categoría de análisis: La intencionalidad en la experiencia artística: Autoría, Stephania Lozano y .....	101
Ilustración 12. Categoría de análisis: Relaciones interactivas en la experiencia artística. Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.....	102

Ilustración 13. Proceso de análisis de experiencias. Autoría Stephania Lozano y Claudia Alvarado.....	103
Ilustración 14. Esta figura ilustra los diez principios orientadores para la experiencia artística. Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvaado.....	128
Ilustración 15. Esta figura ilustra el proceso de validación y construcción de principios. Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.....	129
Ilustración 16. Dibujo de niña de 3 años “niño pequeño y niño grande”.....	139
Ilustración 17. Dibujo de niño de 5 años “Zanahoria gigante” e “Instalación de casas pequeñas”.....	140
Ilustración 18. “Dibujos de personas gigantes” Prejardín.....	141
Ilustración 19. Imagen de matriz de valoración de expertos. Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.....	143
Ilustración 20. ejemplo de las observaciones de valoración de expertos. Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.....	144
Ilustración 21. Uso del signo, experiencia Ekomundo.....	156
Ilustración 22. Re representaciones de la figura corporal.....	159
Ilustración 23. Proceso de construccion de mediaciones. Autoria, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.....	166

### Índice de tablas.

Tabla 1: Iniciativas sobre la atención a la primera infancia.....	43
Tabla 2 Etapas y fases de la investigación.....	70
Tabla 4. Alcances y falencias de la matriz de análisis.....	84
Tabla 5. Fragmento tomado de la matriz "Tierra de gigantes". Autoría propia.....	86
Tabla 6. Primera parte de la matriz final. Descripción de la propuesta de los artistas. .....	87
Tabla 7. Segunda parte de la matriz final. Valoración pedagógica.....	88
Tabla 8. Tercera parte de la matriz final. Valoración pedagógica. Autoría propia.....	89
Tabla 9. Propuesta de mediaciones pedagógicas en la experiencia artística.....	131
Tabla 10. Valoración de principios orientadores, grupo focal (1). .....	133
Tabla 11. Reestructuración de los principios grupo focal (1). .....	134
Tabla 12. Observaciones a los principios grupo focal (2).....	136

### Índice de anexos.

<b>Anexo A: Matriz de triangulación de documentos .....</b>	<b>183</b>
<b>Anexo B. Primera matriz de análisis de experiencias.....</b>	<b>191</b>
<b>Anexo C. Segunda versión matriz. Análisis de experiencia Abisopelágica.....</b>	<b>193</b>
<b>Anexo D. Matriz de análisis, experiencia artística Tierra de gigantes .....</b>	<b>217</b>
<b>Anexo E. Matriz de análisis, experiencia artística Chiribiquete. ....</b>	<b>239</b>
<b>Anexo F. matriz análisis experiencia Ekooo... mundo .....</b>	<b>259</b>
<b>Anexo G. Transcripción de las respuestas del grupo focal 1. ....</b>	<b>278</b>
<b>Anexo H. Transcripción de respuestas grupo focal 2 .....</b>	<b>299</b>
<b>Anexo I. Matriz grupo focal, observaciones de la experiencia artística.....</b>	<b>306</b>
<b>Anexo J. Matriz de propuesta de experiencia con base en las orientaciones de cada uno. Equipos del segundo grupo focal. ....</b>	<b>323</b>
<b>Anexo K. Matriz de observación de experiencias. ....</b>	<b>327</b>
<b>Anexo L. Matriz de transcripción respuestas de los expertos validadores de la guía.....</b>	<b>330</b>
<b>Anexo M. Principios orientadores versión final. ....</b>	<b>343</b>

## **Introducción**

La participación de la primera infancia en las artes es un tema reciente en el contexto colombiano, pues durante los últimos años han surgido propuestas e iniciativas que buscan garantizar la atención integral a esta población, promoviendo su derecho a participar de espacios artísticos, lo que ha posibilitado que continúen surgiendo proyectos que busquen, el que los niños en sus primeros años de vida, puedan construir sentidos y experiencias, a partir de las posibilidades que les brinda el arte, es decir, desde su carácter participativo, político, educativo, expresivo y creador, promoviendo el dialogo entre la pedagogía y el arte como un escenario de construcción para los sujetos.

Desde esta perspectiva surge la pregunta por la experiencia artística en la primera infancia, sus modos, formas y sobre todo su contribución a los niños en sus primeros años de vida. Es por esto, por lo que el presente estudio se llevó a cabo en un contexto donde surgen este tipo de procesos y el cual se consideró como un escenario pertinente para indagar sobre las posibilidades pedagógicas que tiene la experiencia artística en los infantes. Esté, es el proyecto Nidos-Arte en primera infancia del Instituto Distrital de la Artes, el cual desde el año 2013 viene desarrollando propuestas artísticas (experiencias artísticas) con los niños que entre los cero y cinco años. Esta iniciativa busca garantizar a los infantes el derecho al arte y la cultura, haciéndolos partícipes de tipo de encuentros donde pueden interactuar con las diferentes expresiones artísticas desde su exploración y disfrute. Esta propuesta llega a ser enriquecedora para los niños y aporta a su desarrollo; concibiendo al niño como un sujeto activo capaz de tomar sus propias decisiones y actuar en consecuencia a estas, siendo un ser en constantes trasformaciones.

Partiendo del estudio del contexto y de las necesidades encontradas, el presente trabajo de investigación se propuso como objetivo general: proponer principios y mediaciones pedagógicas para potenciar la experiencia artística, en los procesos desarrollados con niños y niñas de 3 a 5 años dentro del programa Nidos, como objetivos específicos **1)** Analizar las experiencias artísticas a través de los documentos generados por los artistas del proyecto Nidos. **2)** categorizar las experiencias artísticas por medio del esquema de mediaciones para la cualificación de estas. **3)** vincular las mediaciones pedagógicas con la experiencia artística para el enriquecimiento de los procesos propios de las edades de este estudio. **4)** estructurar principios articuladores entre la experiencia artística y las mediaciones pedagógicas. **5)** analizar las experiencias artísticas con la propuesta mediadora de los principios orientadores propuestos.

Siguiendo lo descrito anteriormente, se construyó un marco teórico con base en tres conceptos: primera infancia, experiencia artística y mediaciones, convirtiéndose estos en la base conceptual del presente estudio, orientando así la propuesta proyectiva a la par del trabajo en los objetivos de este. Después de ello se llevó a cabo la revisión de las investigaciones previas que pudieran aportar al estudio, se encontró que estas, aquellas que vinculan el estudio del arte y la pedagogía en un mismo espacio de proyección, son pocas, en la gran mayoría el arte se encuentra como agente que propicia otra disciplina pedagógica, sin embargo, se encontraron también, estudios que abordan la pedagogía artística en la primera infancia, así como proyectos que promueven el arte y la cultura en esta primera etapa de la educación, encontrando hallazgos alrededor de prácticas educativas alrededor del arte.

Como se mencionó anteriormente, en este estudio se analizaron las experiencias artísticas de un grupo de artistas de la localidad de Kennedy del Proyecto Nidos, en donde se encontró que estos encuentros lograban procesos importantes en los niños y lo cual podía potenciarse a nivel pedagógico. Partiendo desde allí se propuso una investigación de corte cualitativo con base al modelo de investigación holística proyectiva de Jacqueline Hurtado, que describe diez etapas por donde debe transitar el estudio, por tanto, la presente investigación concluye con el diseño, aplicación y análisis de las experiencias artísticas en concordancia con la guía: *Orientaciones pedagógicas para la experiencia artística en la primera infancia*; siendo esta, el producto de la investigación.

En relación con la metodología desarrollada, la presente investigación se trabajó en dos fases, esto teniendo en cuenta que las investigadoras pertenecieron a semestres diferentes dentro de la maestría, por tanto, la primera fase de este estudio, se dio de manera conjunta por Stephania Lozano Pérez y Claudia Mireya Alvarado Diopasá, contemplándose dentro esta lo siguiente : planteamiento del problema, justificación, contexto, objetivos, antecedentes, marco teórico, marco metodológico, resultados (revisión documental, grupos focales, realización de los principios orientadores y de la guía, validación de expertos y primer intervención a partir de los principios), discusión y conclusiones. Una vez finalizada la primera fase, Sthefania Lozano Pérez, finalizo su participación y se dio inicio a la segunda fase, siendo el presente documento y el cual dio desarrollo al quinto objetivo de la investigación que consistió en la planeación, aplicación y análisis de la segunda intervención de experiencias artísticas a partir de los principios orientadores propuestos, así como también, algunas mejoras y ajustes dentro del marco teórico. Expuesto este aspecto se



concluye que el presente documento, fase II, contiene el desarrollo total de la fase I y la extensión del quinto objetivo.

Es así como se realizó la revisión documental y triangulación de tres documentos oficiales y uno de los referentes principales de este estudio en relación a las mediaciones pedagógicas, estos fueron: referentes técnicos de la Educación Inicial, Arte en la Educación Inicial, CDN (1991), Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, MEN (2016). Lineamientos de la educación Inicial y Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky, Bodrova, E y Long, D. (2004). Estos documentos permitieron la construcción de categorías y matrices de análisis que posibilitaron la revisión de las experiencias artísticas y el surgimiento de mediaciones que cualificaran estas a nivel pedagógico.

A partir de esto se llevó a cabo la construcción de diez principios pedagógicos que le ayudaran al mediador a proponer una experiencia artística y a diseñar mediaciones que le enriquecieran la exploración de los niños en su propuesta, dichas orientaciones y cualificación de experiencias fueron validadas y revisadas por dos grupos focales, quienes valoraron bajo criterios de suficiencia, pertinencia, claridad y coherencia cada uno de los principios.

Dicho ejercicio permitió la construcción del diseño de la propuesta pedagógica artística, como un esquema de orientaciones y mediaciones para los mediadores de los encuentros de los niños con el arte y el cual fue materializado la guía mencionada anteriormente. Esta fue valida por expertos y en seguida se realizó la segunda intervención de las experiencias artísticas. Es así, como se presenta a continuación la investigación desarrollada.

### **Justificación**

El presente trabajo de investigación representa la necesidad de continuar indagando a partir de tres conceptos esenciales; la educación, el arte y el rol que desempeña el adulto dentro de la educación inicial. Se propone una indagación a partir de cómo el adulto acompaña y ejerce un papel decisivo en el desarrollo del niño, para este caso, el adulto es el artista, por tanto, la investigación en curso analizará la experiencia artística orientada por este, desde la planeación e intencionalidad, desde la práctica y finalmente desde la resignificación de las experiencias artísticas dirigidas a los niños participantes del programa Nidos.

El arte es fin por sí mismo, en el presente estudio no es entendido como una herramienta didáctica, es contemplado como la necesidad exploratoria constante del ser; desde la expresión, y representación, desde la posibilidad del desarrollo cultural del individuo y por ende desde el fortalecimiento cultural de su comunidad, tal como se referencia en La Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, (2013) “Desde el punto de vista cultural, las maneras en que las comunidades viven, piensan, actúan y sienten, permiten hablar de referentes diversos relacionados con el territorio, la etnia, las creencias, los valores, las costumbres, los lenguajes, y las expresiones artísticas, entre otros” (p.103)

Mientras más intención y elaboración posean los estímulos artísticos para el niño, desde la experiencia, la contemplación y la praxis de los diferentes lenguajes del arte, más se acerca a este a el desarrollo de su juicio estético, de su interpretación y facilita los canales comunicativos con su entorno.

“El hecho de estrenar, palpar e interrogarse por cada cosa, de fundir la comprensión con la emoción y con aquello que pasa por los sentidos hace de la experiencia artística una actividad rectora de la infancia”

(Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, 2013, p 111).

Por tanto, la presente investigación encuentra su razón de ser, al proyectar el vínculo del arte con la pedagogía desde una perspectiva colaborativa, activa y propositiva.

El programa Nidos (Arte en primera infancia) de IDARTES, (Instituto Distrital de las Artes) es una iniciativa del distrito dentro del plan de gobierno del entonces alcalde Gustavo Petro, con el proyecto Tejedores de Vida en el año 2013, este se propone con el objetivo de ofrecer experiencias artísticas y estéticas dirigidas a diferentes etapas de la infancia, más tarde se convertiría en Nidos, hacia el año 2016. «...*la estrategia del programa es diseñar espacios físicos y conceptuales, 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.*» (Nidos, 2016)

En este programa las experiencias artísticas están orientadas por artistas y creadores, que en su mayoría se encuentran con la titánica labor de resignificar el lenguaje del arte dentro de procesos pedagógicos para la primera infancia.

Si bien el programa Nidos atiende niños entre los 0 a 6 años la presente investigación se concentrará en el rango de edad existente de los 3 a 5 años, esto en razón al proceso de pensamiento que se presenta en dicha etapa, tal como se ha presentado, este estudio se concentra en el fortalecimiento de las mediaciones dentro de la experiencia artística, por tanto, la actividad conductora tal como lo afirma Bodrova (2004) varía según la edad y la cultura, si reconocemos las etapas planteadas por la autora, de cero a un año, será la

comunicación emocional el eje de las actividades conductoras en mención, se hablara así del logro en el desarrollo desde el apego y la relación emocional; desde el primer año hasta mediados del segundo, la actividad conductora se concentra en la manipulación y correlación que se presenta entre el niño y el objeto, abordando como logro del desarrollo el pensamiento sensomotor en la resolución de problemas y el concepto hacia sí mismo; en la etapa preescolar, rango de los tres a los cinco años, el niño integra la actividad conductora a su logro de pensamiento en relación con la función simbólica, con la imaginación, integrando sus emociones y su lenguaje hacia constructivas relacionadas en su contexto y el encuentro con los otros agentes participantes del mismo, por tanto se evidencia la acción mediadora que estructura el adulto, como un aspecto muy importante dentro del rango de edad abordado por el estudio en curso. Mas tarde, a partir de los seis años el niño aborda actividades de aprendizaje de manera guiada y con un contenido específico, formal; presentándose el logro de su pensamiento hacia el razonamiento teórico.

Es así, que esta investigación propone presentar principios que orienten las estructuras de los ambientes de aprendizaje y las experiencias artísticas y estéticas con el objetivo de que estas, potencialicen la experiencia del niño; que se planeen, desarrollen y retroalimenten a partir de la construcción que puede darse en las diferentes dimensiones: emocional, cognitiva-creativa, estética, expresiva, por encima, de la experiencia misma del adulto que orienta.

De esta forma se insiste en la intencionalidad del presente estudio frente al papel del artista orientador, y así mismo en el papel del niño como eje de la de la experiencia artística y pedagógica.

Para la presente investigación es fundamental el fortalecer los procesos educativos en la primera etapa de la vida y continuar desarrollando investigaciones en su curso propende una visión educativa de calidad, más justa y equitativa; las exploraciones artísticas deben acercarse a los integrantes de una Nación de manera abierta y por tanto no de manera selectiva, el involucrar el Arte con el individuo tempranamente y posibilitar la garantía de participar de experiencias artísticas, al igual que acceder a la educación y proteger la garantía del encuentro entre las dos, nos acercan a la construcción de sociedad culturalizada en la que el Arte se viva como necesidad y no como privilegio.

### **Planteamiento del problema**

La participación de la primera infancia en las artes es un tema reciente en el contexto colombiano, pues durante los últimos años han surgido propuestas e iniciativas que buscan poder garantizar una atención integral a esta población, promoviendo su derecho a participar de espacios artísticos y culturales, lo que ha posibilitado que empiecen a surgir proyectos que buscan que los niños en sus primeros años de vida puedan construir sentidos y experiencias a partir de las posibilidades que le brinda el arte, es decir desde su carácter participativo, político, educativo, expresivo y creador.

Partiendo precisamente de esta noción este estudio se centra en uno de estos proyectos, el proyecto Nidos- Arte en primera Infancia del Instituto Distrital de las Artes que tiene lugar en la Ciudad de Bogotá, esta iniciativa busca acercar a los infantes a las artes desde encuentros denominados experiencias artísticas, donde los niños desde la gestación hasta los cinco años se encuentran con los distintos lenguajes del arte y pueden explorar a través de estos.

De esta manera, esta investigación busca proponer un diálogo entre las artes y la pedagogía a favor de los procesos de los niños en dichos encuentros, en este sentido es necesario mencionar que los encargados de proponer las experiencias artísticas son los artistas comunitarios<sup>1</sup> quienes a través de una intención y propuesta artística acercan a los

---

<sup>1</sup> Los artistas comunitarios son los encargados de realizar las experiencias artísticas para los niños en diferentes espacios de la ciudad de Bogotá, la denominación de comunitario responde a la cualidad que tienen estos de trabajar en su localidad y esto les permite reconocer las necesidades propias de su contexto como también poder contribuir a los procesos propios de los sectores donde la mayoría de estos habitan.

niños a un encuentro con las artes «El artista será entonces un puente de comunicación entre la experiencia y el niño y de la niña, y nuestra comprensión de la vida de la infancia» (Tejedores, 2015).

A partir de esto, se encuentra que la experiencia que tienen los niños es significativa y por ello es necesario poder aportar a los procesos de estos a través de las posibilidades de la pedagogía con la intención de poder fortalecer la práctica de los artistas al mismo tiempo que enriquecer el aprendizaje de los niños entre los tres y cinco años. Por tanto, esta investigación busca en principio proponer mediaciones pedagógicas que potencien la experiencia artística a partir de unos principios orientadores elaborados con base de la revisión de las propuestas de los artistas como también de documentos y teorías relacionadas con las mediaciones pedagógicas en la infancia.

En este sentido se partirá de tres conceptos base: Primera infancia, experiencia Artística y mediaciones pedagógicas, desde los cuales se propone la pregunta problema y los cuales orientan este estudio, buscando de esta forma proponer un esquema de orientaciones pedagógicas para la primera infancia que permitan poder visibilizar la forma en que estas pueden favorecer la experiencia artística de los infantes y de esta manera poder analizar comparativamente la contribución a los procesos de los mismos como se dijo anteriormente y lo cual lleva a proponer la siguiente pregunta:

**¿Qué principios y mediaciones pedagógicas enriquecen la experiencia artística de los niños entre los 3 y 5 años en el contexto de Nidos- Arte en primera infancia?**

### **Contexto**

El lugar donde se focaliza este estudio es el proyecto Nidos del Instituto Distrital de las Artes, el cual está dirigido a la primera infancia específicamente a niños entre los cero (gestación) y seis años. Este programa busca garantizar a los infantes el derecho al arte y la cultura, haciéndolos partícipes de experiencias artísticas donde pueden interactuar con las diferentes expresiones artísticas desde su exploración y disfrute.

Es necesario mencionar que las experiencias artísticas son encuentros con los niños propuestos por duplas de artistas comunitarios quienes diseñan y llevan a cabo propuestas donde los niños interactúan con las artes, desde el juego, la apreciación y el disfrute, esto implica la adecuación de un espacio (ambientación), la creación de elementos de interacción (dispositivos) y sobre todo una intencionalidad artística dirigida a que el niño pueda acercarse a los diferentes lenguajes artísticos, desde sus propios intereses y temporalidades; para esto el artista genera una planeación de la experiencia y una sistematización de los procesos que lleva a cabo en cada uno de sus encuentros.

Este proyecto es una iniciativa del Instituto Distrital de las Artes por tanto de la Secretaria de Cultura de la ciudad de Bogotá, enunciada como Nidos, teniendo en cuenta que uno de los principales propósitos de la iniciativa es llevar experiencias artísticas a las poblaciones más vulnerables en búsqueda de garantizar el derecho al arte como se mencionó anteriormente, en este sentido dichos encuentros abarcan todas las localidades de la ciudad, atendiendo la población infantil más vulnerable, esto en articulación con entidades como: Secretaria de Integración Social (SDIS), Instituto de Bienestar Familiar (ICBF) y Secretaria de Educación SED, donde se atienden jardines infantiles y entornos



familiares ( niños con sus cuidadores) de estas dos primeras entidades y colegios de la última.

En este sentido, es importante aclarar que para la realización de las experiencias artísticas, existen tres formas de atención de los grupos : una de ellas es visita de los artistas a los jardines infantiles donde llevan a cabo las experiencias artísticas, la segunda se realiza en Laboratorios de creación que son espacios y adecuados para los niños desde su ambientación y elementos, y el propiciar así en los niños la interacción con el espacio, estos lugares están ubicados en los CREA (centros de creación artística) del IDARTES y otros en los CDC ( Centro de desarrollo comunitario) presentes en algunas localidades; por último se encuentra la modalidad de circulación que hace parte de una de las estrategias del proyecto, consistente en llevar dichas experiencias artísticas a otros lugares por medio de escenarios móviles.

Para esta investigación se analizaron algunas de las experiencias realizadas en jardines infantiles, en su mayor parte SDIS ubicados de la localidad de Kennedy, donde las duplas de artistas atendieron niveles de sala materna hasta prejardín, pero por naturaleza de este estudio solo se llevó a cabo el análisis de niveles de párvulos y prejardín ya que corresponden a la edad en la que se centra el mismo, sin embargo es necesario aclarar que pese a que esta propuesta investigativa nace en este contexto está dirigida a todos los espacios donde se trabaje en procesos con la primera infancia.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Proponer principios y mediaciones pedagógicas para potenciar la experiencia artística, en los procesos desarrollados con niños y niñas de 3 a 5 años dentro del programa Nidos.

### **Objetivos específicos:**

- Analizar las experiencias artísticas a través de los documentos generados por los artistas del proyecto Nidos.
- Categorizar las experiencias artísticas por medio del esquema de mediaciones para la cualificación de estas.
- Vincular las mediaciones pedagógicas con la experiencia artística para el enriquecimiento de los procesos propios de las edades de este estudio.
- Estructurar principios articuladores entre la experiencia artística y las mediaciones pedagógicas.
- Analizar las experiencias artísticas mediadas por el uso de andamiajes, planeadas y desarrolladas a partir de los principios orientadores propuestos.

### **Antecedentes**

El presente capítulo tiene como objetivo presentar las investigaciones que se han realizado previamente con relación a las categorías presentes en la pregunta de investigación, y que abarcan temas relacionados con la experiencia artística, las mediaciones pedagógicas y la primera infancia.

Las búsquedas se adelantaron por una parte manera electrónica, las bases de datos (Ebscohost, Proquest, Dialnet, Google Académico, entre otras.) arrojaron 54 documentos relacionados con las categorías del presente proyecto, entre estos se encontraron artículos, revistas y trabajos de grado. Por otra parte se consultaron los repositorios de tesis principalmente de la Pontifica Universidad Javeriana, de La Universidad Nacional de Colombia, de La Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad de Los Andes, encontrando 14 tesis realizadas a partir de la relación que tienen el arte y la pedagogía en la primera infancia, aun cuando se encuentra referenciada la incidencia del arte con procesos pedagógicos, solo 4 estructuran sus objetivos, metodología y resultados a la investigación de la mediación en el desarrollo de experiencias artísticas, los otros estudios, centran el Arte como herramienta de la pedagogía, es decir; se insiste en el arte como una estrategia para desarrollar procesos pedagógicos enfocados, por ejemplo, al desarrollo lectoescritor o convivencial en la primera infancia.

Por tanto, teniendo en cuenta que la presente investigación se focaliza en realizar el estudio de los procesos pedagógicos que se dan en las experiencias artísticas, tomamos como referente las siguientes investigaciones, que cumplen con los parámetros de relación entre las categorías propuestas.

De acuerdo con esto es necesario también mencionar que este tipo de investigaciones no solo han nacido en contextos formales como la escuela sino también en otros como lo son: proyectos sociales e informales que proponen otro tipo de participación.

Partiendo de esto se presentan a continuación cinco investigaciones y dos proyectos que se han realizado alrededor de los temas mencionados anteriormente:

La primera investigación tomada fue: *“Experiencia con símbolos y comprensión de dibujos en niños pequeños de distintos contextos socioeconómicos”* desarrollada por Salsa A. y Gariboldi M. (2017) en la ciudad de Rosario, Argentina. El objetivo de este trabajo fue, explorar las relaciones entre la comprensión temprana de dibujos por parte de niños de nivel socioeconómico medio y bajo generando correspondencia entre esta simbología y las experiencias brindadas por el contexto familiar.

En esta investigación, en un periodo de 28 días la participación 14 niños (de 2 a 4 años), de cada uno de los niveles socioeconómicos con sus respectivas madres. Las autoras desarrollaron un trabajo de correspondencias en la que debían establecer relaciones entre cinco objetos y sus dibujos en lápiz negro, las madres debían contestar (finalizada la actividad de los niños) un cuestionario sobre diferentes aspectos que describieran el nivel socioeconómico al cual pertenecían.

El estudio presento las diferencias que tanto las madres como los niños evidencian al relacionar la construcción de la imagen con sus referentes culturales, dado que, describen Salsa y Gariboldi, (2017).

“solamente los niños de clase media demostraron comprender la relación dibujo-referente; el desempeño simbólico se asoció principalmente con la presencia en los hogares de recursos con imágenes para niños (DVD y libros infantiles) y con las interacciones

adulto-niño con estos recursos, como las experiencias conjuntas con imágenes audiovisuales, la lectura de cuentos y la asistencia materna al dibujar.

Por tanto, el estudio demostró como la calidad de referentes culturales, según el contexto socioeconómico y la mediación del adulto, pueden afectar la comprensión, el desempeño simbólico y la construcción, en este caso, de imágenes o dibujos.

Se abordó también, el trabajo de Jenny Louise Hallam, Des Hewitt and Sarah Buxton *An Exploration of Children's Experiences of Art in the Classroom* "Una exploración de las experiencias de los niños en el salón de arte" (2014) El objetivo planteado por los autores fue identificar las principales deficiencias en el sistema de educación primaria que podían impactar negativamente el desarrollo artístico de los niños y el interés por las artes, teniendo en cuenta que se evidencia un periodo de renuncia al arte entre los 10 y 12 años.

La metodología se desarrolló a partir del análisis temático cualitativo para explorar las experiencias de arte de los niños en el aula, las clases de apoyo que reciben en las lecciones de arte y cómo estas pueden ser mejoradas, se realizaron entrevistas, y se analizaron usando el enfoque temático (Braun y Clarke, 2006). Este tipo de análisis cualitativo permite identificar y explorar temas que se extienden a lo largo de las entrevistas, para identificar los diferentes temas desde una perspectiva holística.

Los investigadores realizaron variaciones en las estructuras preestablecidas en el desarrollo de las clases, con el objetivo de comprobar de manera podrían potencializarse las experiencias artísticas de los niños, para encontrar los temas se empleó un enfoque inductivo o aproximación ascendente, que implica leer los textos sin hipótesis predeterminadas.

En el marco de la construcción social el lenguaje no es visto como una “ventana a la mente” sino que se considera un estudio en sí mismo (Abell y Stokoe 2001, 418) el análisis se centra en explorar cómo los niños construyen sus lecciones y las experiencias que tienen en estas.

El análisis temático utiliza la convención establecida dentro del análisis temático descrito por Braun y Clarke (2006, 11) en el que frases tales como "la mayoría de los participantes" (Meehan y otros 2000, 372), "muchos participantes" (Taylor & Ussher 2001, 298) o "una cantidad de participantes" (Braun et al., 2003, 249) son usadas.

Los autores Braun y Clark , (p. 204) concluyen su trabajo a partir de lo siguiente: En las etapas 1 y 2, los estudiantes generalmente hablaron positivamente sobre arte y estuvieron satisfechos con las lecciones de arte que recibieron, pero se sienten más cómodos cuando la explicación del docente se hace a partir de la experticia, o siendo más claros de manera unidireccional, pues se encontraban presionados a equilibrar el manejo que evidenciaba el docente, por otra parte se sintieron apoyados y motivados al desarrollar retroalimentación entre sus compañeros, generando espacios de discusión entre pares.

Por tanto, el no seguir el formato usado en otras clases hizo que la práctica fuera agradable, se dio más libertad para moverse, compartir ideas y relajarse. El trabajo fue colaborativo alrededor de una tarea común, los comentarios los animaron a trabajar.

Esto sugiere que los maestros deberían fomentar un ambiente de aula donde se facilite la colaboración entre los niños. La discusión de sus obras de arte ayudaría a desarrollar la apreciación artística de los niños y el vocabulario necesario para una discusión delicada y crítica del arte.

En las etapas 3 y 4, los estudiantes hablaron sobre la importancia de tener libertad para crear, pero al mismo tiempo sobre la necesidad de contar con un maestro experto para ofrecer ayuda cuando sea necesario.

También se identificó la necesidad de lograr que el arte tenga un espacio regular en el horario de los estudiantes de las etapas 1 y 2, en adición a que los niños tengan la experiencia de trabajar con artistas en ejercicio. El movimiento hacia una presencia más constante del arte en el plan de estudios y las visitas de artistas profesionales podría ayudar a desafiar un plan de estudios que Graham (2009, p85) describe como "poco interesante y carente de inspiración".

La investigación, *El rol de la retroalimentación efectiva y oportuna para promover el proceso académico y formativo de niños y niñas en edad preescolar*. Osorio, K. (2012). Trabajo de grado de la maestría en educación de la Universidad de los Andes, el objetivo del autor fue conocer y comprender el nivel de respuesta de los niños y niñas frente al proceso de retroalimentación y sus actitudes dentro del aula al recibir comentarios, sugerencias e indicaciones. La investigadora justifica su estudio, a partir de la importancia de la calidad en la intervención oral y física del adulto en el desarrollo del niño.

*“¡Ese dibujo es infantil! Me dijo mi profesora de trabajos manuales. Ese es uno de los recuerdos más claros que tengo de mi vida en el colegio. Pero lo que sentí (y de nuevo lo siento al recordarlo) fue rabia y humillación. ¡Nunca volví a pintar!* (MEN, Al tablero, párrafo 1 citado por Osorio, 2012, p.24).

El estudio se desarrolla con 6 niños entre los 4 y 5 años del *Preescolar; Rondas de los Niños*, metodológicamente la investigación se construye a partir del paradigma constructivista y a manera de estudio educativo de tipo cualitativo, la modalidad fue el

estudio de caso, los datos recolectados se concentraron en los diarios de observación que dieron cuenta del seguimiento de las actividades. En un primer momento se realizó la observación de actividades desarrolladas por las docentes de los respectivos niños participantes, acá la investigadora retroalimentó con las docentes las acciones pedagógicas desarrolladas, identificando las fortalezas de lo observado y lo que ella considero dificultad, proponiendo reestructuraciones específicas sobre la retroalimentación que podrían realizarse con los niños durante las actividades y al final.

Se realizaron entrevistas de carácter semiestructuradas con los padres de familia, con el objetivo de conocer los procesos interlocutores que tiene el adulto al desarrollar acciones con los niños, y hacer observación sobre la calidad de retroalimentación que reciben los niños por parte de sus padres.

En un tercer momento la investigadora, utilizo la herramienta metodológica del grupo focal, dirigido a las docentes a las cuales se les realizo la observación en el primer momento, con el objetivo de recoger las apreciaciones de las docentes después de aplicar las estrategias propuestas por la investigadora.

La investigación concluye (p.50), que las orientaciones oportunas y efectivas realizadas por el adulto, permiten al niño tomar puntos de referencia para indagar sobre lo que desconocen, que presidir de orientaciones durante el proceso, pueden generar reiteraciones en la acción del niño, por el contrario, a cuando se orienta, pues el niño es capaz de redireccionar su tarea e incluso de reflexionar frente lo que está realizando. Que la voz del adulto hace las veces de conector entre el niño y la tarea, por tanto, se facilita la concentración del menor. Que el seguimiento verbal hacia el niño permite entregar al padre referentes específicas para potencializar el trabajo también desde casa. Que el niño al estar



expuesto a un elogio busca esforzarse para continuar sintiendo aprobación por parte del docente.

Finalmente, la investigadora propone recomendaciones dirigidas a los docentes para hacer efectivos y oportunos los procesos de retroalimentación.

El cuarto trabajo de grado es el realizado por Ángel, G. Bustos, S. y Enríquez, L. (2016): *¿Te relato un relato? Historias contadas por niños*. La narración oral a partir de relatos gráficos como mediación en niños entre los 3 y 4 años. Es un trabajo de grado de la Maestría en educación, de la Pontificia Universidad Javeriana. Este estudio se propuso «comprender cómo a través de una experiencia de aprendizaje mediado (MLE) enriquecida a partir de relatos gráficos e interacción social se puede fomentar la narración oral en niños entre los 3 y 4 años de la Escuela Distrital el Manantial, de la localidad San Cristóbal sur de Bogotá.» (p.34). la investigación se desarrolló con seis niños que se encontraban entre el rango de edad señalado, a partir del estudio de caso y el encuentro de dos variables por un lado la interacción socio – cultural y por otra, la variable propuesta por las investigadoras, la construcción de relatos gráficos.

En un primer momento se detectaron, a partir de procesos de observación, falencias en el desempeño narrativo de los niños, por tanto, las investigadoras propusieron una estrategia de mediación basada en relatos gráficos. Dentro de las herramientas propuestas las investigadoras involucraron a las docentes de los niños participantes y recogieron sus voces a partir de diarios de campo y entrevistas. Otro instrumento de apoyo en la triangulación de resultados fue la entrevista a padres, con el objetivo de analizar el contexto socio – cultural de los niños y encontrar relaciones frente a las categorías de análisis.

Durante dos semanas las investigadoras, implementaron las pruebas en dos grupos, con el primero se realizaron las mediaciones básicas; que consistió en la narración socializada de cuentos y con el segundo se realizó la mediación enriquecida, que consistió en la secuencia tareas cognitivas, interacción social, apoyo en relatos gráficos realizados por los niños y la producción de la narración oral.

Los resultados se obtuvieron a partir de identificar las diferencias que se presentaron en las narraciones orales a partir de las dos narraciones anteriormente descritas, y al evaluar los alcances o implicaciones de la MLE, enriquecida.

Las investigadoras concluyen que los niños participantes de la mediación enriquecida lograron tener cambios cualitativos en sus narraciones orales, ya que utilizaron vocabulario más preciso, ordenaron verbalmente las secuencias, se les facilitó proponer alternativas de resolución a las historias que crearon producto de su propio contexto socio – cultural, mencionan también que presentaron mayor fluidez verbal y gestual al narrar.

De igual manera las investigadoras afirman: «el rol del docente como mediador, guía-organizador es determinante en la mediación, ya que es ella/el quien diseña y planifica la MLE enriquecida con una intención, un significado y una trascendencia, porque decide como utilizar los instrumentos y como adecuar el ambiente de aula para que beneficie el desarrollo del pensamiento, es decir, proporcionarle al niño los elementos de contexto con los que él pueda validar su narración, por ejemplo los recursos textuales y la interacción social; además de hacer un seguimiento que evidencie su incidencia en el aprendizaje de los niños.» (p.172)

Por otro lado, la investigación *La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar de Acero, M. (2013)* es una tesis de maestría

que habla sobre la experiencia estética a partir de la literatura, estudio que se llevó a cabo en la ciudad de Bogotá con niños entre los cinco y seis años de estrato (2) que cursaban el nivel de transición de un colegio de la ciudad. Dicha investigación nació al encontrar que los infantes construyen sus interpretaciones a partir de los imaginarios de los adultos y no de ellos mismos, como lo enuncia la investigadora a continuación: Acero (2013) «Tampoco se tiene en cuenta el capital cultural con el que cuenta el niño, pues se considera que sus conocimientos previos no ocupan un lugar en su aprendizaje o no existen y, por lo tanto, se interpreta la obra desde el punto de vista del adulto» (p.5).

Partiendo de dicho problema se propone potenciar la experiencia estética de los niños a partir de la literatura, buscando generar procesos de lectura y escritura en estos, de manera más activa y sobre todo enriquecedora, para ello la investigadora desarrolla como estrategia dos secuencias didácticas, llamadas: Mi propio corazón y el viaje del quijote, las cuales tenían como objetivo posibilitar la lectura en el aula con los niños, incluyendo también la participación de la maestra. En su ejecución se le presentaba a los niños un audiovisual y luego un texto literario sobre el tema que se iba tratar y luego se disponía un espacio para la producción artística y argumentativa de los niños (plenarias), donde estos relacionaban los temas y construían sus interpretaciones a partir de ello.

Para la recolección de los datos se usó un corpus de registro donde se hacían las observaciones pertinentes sobre el trabajo de los niños al mismo tiempo que se apoyaba con un registro fotográfico y audiovisual del proceso. Partiendo de esto Acero (2013) propuso dos objetivos en el análisis de los datos, el primero «identificar los posibles niveles que cursan los niños de preescolar en su proceso de escritura y describir como acontece el

ejercicio de co- relación textual en el proceso lector frente a los diversos textos literarios»  
(Acero, 2013, p.37)

Como conclusiones el estudio arrojó que la disposición de los niños cambió al volver la lectura un hábito y esto afectó positivamente su participación en el aula, mejorando al mismo tiempo la escucha y su capacidad de oralidad en las plenarias, también se encontró que las secuencias didácticas favorecieron la interpretación de los niños quienes generaron otras relaciones entre los textos, opinando y apropiando otros significados, otras conclusiones como esta interpretación le permite al niño construir dibujos, grafías y símbolos que enriquece su experiencia estética al encontrarse con el texto literario favoreciendo del mismo modo su capacidad escritural.

Además de investigaciones de orden académico, se encontraron dentro de la búsqueda, proyectos que promueven el arte en la primera infancia en Colombia como es el caso de: **Cuerpo sonoro: expresiones artísticas y primera infancia**, que hace parte de una iniciativa del Ministerio de cultura y que busca garantizar la participación de los niños en el arte y la cultura, por ende, han indagado alrededor de la experiencia artística para la primera infancia, en la misma línea el **proyecto Nidos- Arte en primera infancia**, también es un proyecto que promueve el arte y la cultura en los primeros años de vida y lo hace a través de las experiencias artísticas por esta razón parte de su objetivo es investigar sobre el papel del arte, propiamente la experiencia artística en estas edades.

Como se mencionó anteriormente **Cuerpo sonoro: expresiones artísticas y primera infancia (2018)** es un proyecto del Ministerio de Cultura, en concordancia a la estrategia pública intersectorial de 0 a siempre, y el cual ha investigado sobre el arte en la primera infancia a través de procesos de cualificación [...] dirigido a los agentes educativos y

culturales que se relacionan directamente con la primera infancia, basado en estrategias pedagógicas y metodológicas como el diálogo de saberes, aprendizaje colaborativo y reconocimiento de las potencias creativas de los participantes» (Florez,2018)

De esta manera lo que propuso cuerpo sonoro, fue trabajar con los agentes educativos cualificando y reflexionando sobre sus procesos pedagógicos buscando enriquecer las prácticas de estos mismos a través del reconocimiento del arte y su influencia en la primera infancia, reconociendo a los infantes como seres culturales. Esta iniciativa se llevó a cabo en diferentes municipios y ciudades de Colombia potenciando como ellos lo enuncian la capacidad creadora de los agentes. Los propósitos de esta iniciativa fueron ofrecer orientaciones para los agentes educativos que buscaran reconocer al niño desde su capacidad de creación, imaginación, expresión, juego, también permear las prácticas de estos y generar reflexiones sobre el papel de arte en la cotidianidad de los infantes, resaltar la importancia de los espacios de disfrute de los lenguajes artísticos para el desarrollo integral de la primera infancia.

Con esto se logró la cualificación de la practicas de los maestros, quienes llevaron a cabo encuentros con sus estudiantes buscando enriquecer el aprendizaje de estos, a través del reconocimiento del espacio, el sonido, cuerpo, el juego etc... De esta manera cuerpo sonoro encontró que las orientaciones pedagógicas fortalecieron las prácticas de los maestros y de esta manera el desarrollo y el encuentro de los niños con el arte de diferentes formas de acuerdo con sus contextos y realidades.

La investigación del proyecto Nidos- Arte en primera infancia, es un estudio que aún continua en desarrollo, que desde el año 2013 ha indagado alrededor del papel de la experiencia artística en la primera infancia, sin embargo, al día de hoy, se han encontrado

hallazgos alrededor de la incidencia del arte en los primeros años de vida, como también han visibilizado aportes al desarrollo y aprendizaje de los niños. Para el proceso investigativo se partió de las experiencias realizadas por artistas comunitarios del proyecto, quienes atienden en las diferentes localidades de la ciudad de Bogotá a niños de jardines infantiles y entornos familiares de estratos 1 y 2 de entidades como SDIS (secretaría de integración Social) Y ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar). A partir de esto los artistas sistematizan los procesos que llevan a cabo con los niños, enunciando las interacciones de estos durante la experiencia artística de acuerdo con la planeación que ellos han propuesto.

Desde este insumo el equipo de acompañamiento artístico y acompañamiento pedagógico categorizan dichos hallazgos a través de matrices de acuerdo a líneas de investigativas de cada año, en donde se visibilizan las interacciones del niño con los artistas, con sus pares, con sus maestras o cuidadores como también las interacciones que surgen de su acercamiento con los diferentes lenguajes artísticos.

De esta manera encontraron que el desarrollo de las experiencias artísticas ha fomentado hábitos en los cuidadores de los niños quienes al participar de los encuentros con los artistas apropian elementos con los cuales construyen para sus hijos espacios de disfrute artístico, también las maestras de los jardines infantiles han encontrado en el arte un lugar para trabajar y enriquecer los procesos de sus estudiantes, al mismo tiempo hallaron que las experiencias posibilitaron la creación y el uso de diferentes dispositivos artísticos que fomentaban el juego y la exploración en los niños, pero sobre todo aportaron positivamente en el aprendizaje de los niños quienes construyeron procesos de exploración desde los diferentes lenguajes artísticos. También encontraron la incidencia

del cuerpo, el espacio, de los dispositivos y los materiales como elementos que contribuyen al desarrollo del niño y enriquece su exploración artística y experiencia estética.

Por tanto, el presente trabajo de investigación tiene su razón de ser a partir de la necesidad de profundizar en cómo las mediaciones propuestas por el artista enriquecen la experiencia artística del niño, resaltando que dichas mediaciones nacen precisamente de los diferentes lenguajes artísticos y no buscando la instrumentalización del arte en la educación artística sino buscando el dialogo pedagógico entre el arte y la pedagogía.

### **Marco conceptual**

El presente capítulo tiene como objeto enmarcar este estudio desde tres conceptos fundamentales: primera infancia, mediaciones pedagógicas y experiencia artística. Estos soportan la problemática propuesta y su definición es necesaria para orientar la perspectiva teórica desde la cual se sustenta.

#### **Definición de primera infancia según la Unesco y Unicef**

Es importante reconocer las perspectivas propuestas por las organizaciones internacionales que defienden y velan por los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA), teniendo en cuenta que estas influyen en la elaboración de las políticas públicas de cada nación.

Para la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la primera infancia es una etapa fundamental en el desarrollo de los sujetos:

La infancia es la etapa evolutiva más importante de los seres humanos, pues en los primeros años de vida se establecen las bases madurativas y neurológicas del desarrollo. Pocas dudas existen sobre la importancia del desarrollo infantil temprano en el aprendizaje y en el desarrollo social posterior. (OEI, 2009, p.7)

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, por sus siglas en inglés) señalan que la primera infancia es el periodo vital del ser humano contemplado entre la concepción y los seis u ocho años de edad<sup>2</sup> –también conocido como edad escolar–, en cuyo crecimiento y desarrollo influyen el entorno y el contexto.

---

<sup>2</sup> En países como Argentina, la primera infancia se extiende hasta los ocho años edad.



La Unesco considera necesario fortalecer y contribuir al desarrollo integral de los NNA desde una atención focalizada en sus necesidades económicas, emocionales, sociales y afectivas. En este sentido, la educación se postula como un escenario que contribuye no solo al aprendizaje, sino también a su formación como ciudadanos y ciudadanas para el futuro. Para ello propone la iniciativa de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), que tiene como objetivo trabajar en una atención integral para los niños y las niñas.

### **La primera infancia en el contexto colombiano**

En Colombia, la primera infancia es el periodo comprendido entre los cero y los cinco años de edad. Por ello, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) creó el programa Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI), una política pública que busca garantizar el derecho a la educación de los niños y las niñas en los primeros años de su vida, mediante actividades que fortalezcan de manera integral todas sus habilidades:

El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son las actividades rectoras de la primera infancia, lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se “usan como medio para lograr otros aprendizajes”, en sí mismas posibilitan aprendizajes. (MEN, 2009).

Con todo lo anterior, es necesario hacer hincapié sobre la consideración de esta etapa como un periodo significativo en el desarrollo de los niños y las niñas, más aún teniendo en cuenta que actualmente son considerados sujetos activos y propositivos en constante cambio, lo cual enriquece los procesos formativos que se lleven a cabo en sus primeros años de vida, tal como lo describe la política pública colombiana:

El desarrollo durante la primera infancia, como sucede durante el resto de la vida, se caracteriza por ser un proceso complejo y de permanente cambio. Esta transformación, que valga decir, no sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para

todos los niños y niñas, se expresa en las particularidades de cada uno, en una igualmente amplia variedad de contextos y condiciones. (MEN, 2013)

Esta noción desdibuja la idea del infante como un ser incompleto o vacío; por el contrario, en tanto sujetos únicos y dinámicos, los niños y las niñas están en capacidad de proponer, construir, deconstruir, pensar y transformar sus propios procesos de desarrollo a partir de su experiencia vivencial, lo que les permiten cimentar las bases sobre las cuales se irán fortaleciendo sus conocimientos y relaciones con el mundo a lo largo de la vida. Como lo indica Salomón Azar (citado en OEI, 2014):

Lo que sucede durante la primera infancia posee una trascendencia fundamental, tanto para el acontecer inmediato de cada niño o niña como para su porvenir. Se trata de un periodo de la vida en el cual los infantes desarrollan su mente y su cuerpo, construyen su identidad, aprenden a convivir en sociedad, a reflexionar, a pensar, a sentir. (OEI, 2014, p.45)

### ***El niño como sujeto de derechos***

Partiendo del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, se han venido creando iniciativas y políticas públicas para garantizar la participación social como parte de su desarrollo integral. Así lo señala Fandiño:

Las políticas públicas para la primera infancia basadas en la nueva concepción de niño/niña y la necesidad de reconocerlos como sujetos con derechos y participantes de su propio saber, también atiende la inclusión social donde se fortalezcan vínculos con los otros en su desarrollo mediante el reconocimiento a la diversidad y a la diferencia. (Fandiño, 2010, p. 23)

De esta afirmación es importante rescatar el reconocimiento de los niños y las niñas como constructores de su propio saber y como individuos con características diversas, lo cual se articula con lo expresado por la OEI:

Al reconocer en el niño su papel activo en su proceso de desarrollo, se reconoce también que no es un agente pasivo sobre el cual recaen acciones, sino que es un sujeto que interactúa con sus capacidades actuales para que, en la interacción, se consoliden y construyan otras nuevas. Al reconocer al niño como sujeto en desarrollo, como sujeto biológico y sociocultural. (OEI, 2006).

A continuación, se destacan las iniciativas propuestas por organizaciones nacionales e internacionales que garantizan la atención integral en primera infancia (tabla 1).

Tabla 1: Iniciativas sobre la atención a la primera infancia.

<b>Definiciones de las organizaciones</b>	
Unesco	<p>El enfoque de la Unesco, ha sido reforzado por la <a href="#">Agenda 2030 de Educación</a>, en particular en lo relativo a la meta 4.2 del <a href="#">Objetivo de Desarrollo Sostenible 4</a>: “Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”. (UNESCO, 2018)</p> <hr/> <p><b>La atención y educación de la primera infancia (AEPI)</b></p> <p>No solo contribuye a preparar a los niños desde la escuela primaria. Se trata de un objetivo de desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida. La AEPI tiene el potencial de forjar a los ciudadanos abiertos, capaces y responsables del futuro. (UNESCO,2018)</p>
Unicef	<p><b>Artículo 13 convención de los derechos del niño UNICEF</b></p> <p>1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras,</p> <p style="padding-left: 40px;">ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño. (Unicef, 2006)</p>

<p>MEN</p>	<p><b>Estrategia: De 0 a siempre</b></p> <p>Cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia a partir de la coincidencia entre las disposiciones del Estado a nivel normativo y político y las particularidades de los niños y niñas en materia de desarrollo integral en Primera Infancia. (MEN,2013)</p>
	<p><b>API: Atención Integral a la primera infancia</b></p> <p>La Política Nacional de atención integral a la primera infancia busca atender integralmente un millón doscientos mil niños y niñas entre 0 y 5 años, ampliando la cobertura y garantizando su continuidad.</p> <p>Brindar educación inicial de calidad en el marco de una atención integral, es asegurar el acceso y permanencia a niños y niñas menores de 5 años a la prestación de servicios que garanticen como mínimo los derechos a educación inicial, atención y cuidado, nutrición y salud. La Política Nacional de atención integral a la primera infancia busca atender integralmente un millón doscientos mil niños y niñas entre 0 y 5 años, ampliando la cobertura y garantizando su continuidad. (MEN,2016)</p> <p><b>Ley 12 de 1991 Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) – Colombia</b></p> <p><i>Artículo 13</i></p> <p>1. El niño tendrá <b>derecho a la libertad de expresión</b>; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, <b>ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.</b> (CDN,1991)</p> <p><i>Artículo 31</i></p> <p>1. Los Estados partes reconocen el <b>derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.</b></p> <p>2. Los Estados partes respetarán y promoverán el <b>derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.</b> (CDN,1991)</p>

*Autoría: Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

Como se evidencia en la tabla 1, el acceso al arte y la cultura hace parte de la atención integral en primera infancia, que es desde donde se propone abarcar este estudio.

### **La experiencia artística**

El concepto de *experiencia* es definido en el *Diccionario de la Real Academia Española* como el hecho de sentir o conocer algo; es decir, la posibilidad que tiene el sujeto de relacionarse vivencialmente con su entorno (RAE, 2018). La experiencia artística, entonces, está asociada a la vivencia que tiene el sujeto en relación con el arte, es decir, con los distintos lenguajes artísticos (música, teatro, artes visuales y plásticas, literatura, danza).

Esta definición de experiencia está ligada principalmente al encuentro que tiene el sujeto con su propia vivencia, y cómo dicho acontecimiento se vuelve para él único e irrepetible, permitiéndole conocer el mundo. De esta manera, autores como Larrosa (2003) sitúan la experiencia desde el marco de la propia existencia, donde el sujeto es afectado de forma trascendente:

Tal vez haya que pensar la experiencia como lo que no se puede conceptualizar, como lo que escapa a cualquier concepto, a cualquier determinación, como lo que resiste a cualquier concepto que trate de determinarla (...) no como lo que es, sino como lo que acontece, no desde una ontología del ser, sino desde una lógica del acontecimiento, desde un logos del acontecimiento. Personalmente, he intentado hacer sonar la palabra experiencia cerca de la palabra vida o, mejor, de un modo más preciso, cerca de la palabra existencia.

La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. (Larrosa, 2003, p. 5)

De este modo, la experiencia parte de acontecimientos que surgen en relación con la vida misma y los cuales permiten generar memoria frente a tales hechos cuando cobran sentido para el sujeto. En esa medida, pueden diferenciarse entre acontecimientos, dado que aquellos que atraviesan la vida del sujeto son los que se convierten realmente en experiencia.

Ello conduce a un primer concepto dentro de la experiencia artística: la estética, desde donde el sujeto es capaz de relacionarse con su realidad a través del sentir, el percibir y el reconocer aquello que lo atraviesa. En este mismo sentido, Alicia Fingoni (2016, p. 2) cita a Larrosa, quien afirma que “la experiencia, sin embargo, es tal en la medida que es lo que ‘nos pasa’, lo que ‘nos sucede’, lo que ‘nos toca’, y no lo que pasa, lo que sucede, lo que toca”. Así, la experiencia estética puede hallarse dentro de la experiencia artística cuando el sujeto tiene la posibilidad de relacionarse con las múltiples formas que el arte ofrece.

### **Experiencia estética**

Si bien la relación del sujeto con su percepción del mundo está asociada a factores innatos y genéticos, es una construcción que se afecta según el contexto a partir de la búsqueda y apropiación del concepto de lo bello.

La concepción de belleza está directamente relacionada con las experiencias atravesadas por el arte y la expresividad, que es donde el sujeto puede vincular la relación visceral, el momento operativo o conductual (refiriéndonos a su comportamiento), al punto de darle profundidad y llegar a un estado reflexivo de su propia vivencia.

Desde esta concepción, la experiencia estética puede entenderse como la oportunidad del sujeto para encontrarse con el arte, y de esta manera poder expresarse y comunicarse desde ese sentir único y subjetivo:

Muchas cosas pueden ser experiencias de naturaleza estética, pero muy probablemente sea la vivencia del arte aquella que condensa un mayor potencial creador, quizás con más fuerza que otras instancias, porque coloca al sujeto frente a posibilidades inéditas de despliegue. El arte, en cuanto experiencia estética, crea algo inquietante en un lenguaje extraño que nos interpela, dejándonos a la intemperie de toda certeza. (Vásquez, 2016, p. 4)

La experiencia estética lleva al sujeto a crear sus propias concepciones de mundo y por ende a desarrollar un *juicio estético*. Gazzaniga (2010) retoma lo propuesto por Donald Norman, quien expone que este juicio se estructura desde tres momentos: i) el preconcepto visceral y automático; ii) el consciente y contemplativo, y iii) la argumentación y la comprensión.

El preconcepto visceral y automático nace con el ser humano y en él están inmersas las diferentes tendencias de su gusto apreciativo, aquello que innatamente lo lleva a considerar si aquello que percibió con sus sentidos es bello o no.

El segundo momento es el consciente y contemplativo, en el cual el sujeto construye dicho juicio a partir del contexto que lo rodea y de las diferentes circunstancias proporcionadas por el medio en el que se educa y la inmersión cultural en la que vive, generando un gusto y criterio apreciativo. De esta forma se refuerzan las percepciones sensitivas formadas por la observación con que inicialmente contaba.

Al alcanzar el tercer momento, argumentación y comprensión, el sujeto no solo realizará el proceso de observación, sino que estará en propiedad de emitir juicios

argumentativos frente a la percepción y estará en la capacidad de relacionar la emoción y el proceso cognitivo, además de generar la disposición para gestar procesos creativos.

Teniendo en cuenta que la formación del juicio *estético* es en gran medida construida a partir de la exposición a estímulos, es fundamental que la apreciación estética esté articulada con los procesos pedagógicos que experimentan los sujetos, que para la presente investigación son los niños y las niñas de la primera infancia participantes en el programa Nidos.

En este sentido, el carácter estético y la formación son fundamentales no solo para estructurar el juicio apreciativo, sino que son indispensables dentro de los procesos artísticos de los niños y las niñas porque es desde donde se vincula el aprendizaje y la emoción, pues se aprende desde lo que sorprende y se sorprende desde la percepción de los sentidos.

Por tanto, favorecer el aprendizaje desde la experiencia estética y artística a temprana edad permite incrementar la apreciación y proporciona fluidez de procesamiento y argumentación durante el transcurso de la participación en un ejercicio agradable. Tal como lo argumenta Gazzaniga (2010, p. 237), «el arte es útil en el aprendizaje, nos ayuda a clasificar, incrementa nuestra facultad de predicción y nos ayuda a reaccionar bien en distintas situaciones, contribuye a la supervivencia».

De igual forma, es importante resaltar que la formación del juicio estético restringe la permisividad exploratoria deliberada. Si bien la experiencia artística está constituida en propiciar acciones libres como el juego y el disfrute, estas actividades deben direccionarse y garantizar que se proyecte la experiencia artística desde referentes y elementos de calidad. Para ello se deben proporcionar contextos enriquecidos para el desarrollo de la percepción,



de la estética, teniendo en cuenta factores básicos como la simetría, la repetición, el ritmo, la regularidad, el orden y la agrupación, donde se propicie la contemplación y el juego mediante simbologías, involucrando en múltiples estrategias pedagógicas el carácter de belleza, a partir de experiencias estructuradas y concisas que ofrezcan calidad en las experiencias de la población objeto de este estudio.

Partiendo de estas nociones de experiencia y estética, cabe aclarar la manera como estas se concretan en la experiencia artística, teniendo en cuenta que dicho concepto parte esencialmente del encuentro vivo del sujeto con su contexto, y por tanto con la construcción estética con la cual nos disponemos al mundo.

La experiencia artística no se aleja de las definiciones propuestas desde la experiencia estética, ya que hace parte de la construcción del sujeto cuando se acerca al arte. Dicho de otro modo, cuando una persona tiene una experiencia artística puede también adquirir una experiencia estética, es decir, la posibilidad de sentir y construir desde su propia subjetividad, pero sobre todo desde la capacidad de reflexionar sobre lo vivido, en este caso con el arte. Como señala John Dewey (1934, p. 41), «tenemos **una experiencia** cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento. Entonces y solo entonces se distingue esta de otras experiencias, se integra dentro de la corriente general de la experiencia<sup>1</sup>». Para entender lo anterior, es necesario partir de que la experiencia artística nace esencialmente del arte mismo, pero ¿qué se entiende por arte?

La concepción de arte ha cambiado a través del tiempo, entendiéndose como una manifestación humana no solo desde la *téchnē*, sino también desde su naturaleza comunicativa y expresiva. De esta forma, se comprende como la posibilidad de expresarse de manera sensible y subjetiva a través de diferentes lenguajes como el teatro, la danza, la

plástica, la música, la literatura, el cine y el arte visual, mediante el desarrollo y la creación de símbolos.

Partiendo de esta noción, donde el arte en sí mismo es comunicativo y tiene origen en la experiencia propia del sujeto, Dewey se refiere al arte como

la prueba vívida y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, y esto en el plano del significado, de la unidad de sentido, de la necesidad y del impulso y acción característicos de la criatura viva. La intervención de la conciencia añade regulación, capacidad de selección y re-distribución. De esta forma hace que las artes varíen infinitamente. Pero con el tiempo, la intervención de la conciencia conduce también a la idea de arte en tanto que idea consciente: el mayor logro intelectual en la historia de la humanidad. (Dewey, citado en Einser, 1995, p. 5)

En este sentido, el arte es el medio por el cual el ser humano puede crear significados al mismo tiempo que resignifica su realidad a través de un ejercicio consciente y reflexivo que le da la posibilidad de otórgale nuevos significados a esta misma, precisamente desde esa idea consciente que propone Dewey. De esta forma, el arte va más allá de la posibilidad de expresar desde lo sensible; también propone una postura crítica social, cultural y política, es decir, una lectura que surge del contexto.

En esta misma línea, Muiños (2009) define el arte desde su cualidad trasgresora, capaz de romper límites y fronteras, en tanto que genera lugares de encuentro con el otro. Por su parte, Bourriaud (citado en OEI, 2009) dirá que estamos en presencia de lo que se denomina un arte radicante –término que designa a un organismo que hace crecer sus raíces a medida que avanza–. El arte radicante pone en escena, pone en marcha las propias raíces en los contextos y formatos heterogéneos, es decir, traduce ideas tras codificar las imágenes, trasplanta los comportamientos e intercambia en vez de imponer.

En relación con todo esto, la *experiencia artística* responde a los acontecimientos que surgen a partir del acercamiento que tiene el sujeto con el arte desde sus múltiples posibilidades (políticas, sociales, culturales, expresivas, cognitivas), proporcionándole un encuentro desde la emoción, la expresión y la creación, donde se conoce a sí mismo, se relaciona, explora y descubre a partir de lo que percibe de su realidad, construyendo nuevos sentidos- Así lo expresa Miguel Huertas:

La experiencia artística es experiencia del origen, de retorno a las fuentes, en donde se constituye esencialmente el sentido, la vuelta al origen es la vuelta a lo común. Por esto, al ser experiencia de conciencia, la artística es una experiencia de conocimiento corporal, emocional, simbólica y estética: es una experiencia integral. (Huertas, 2007, p. 29).

Desde esta perspectiva, la experiencia artística atravesará al sujeto en todo su ser y le permitirá comunicar de distintas formas el impacto de un acontecimiento, reconociéndolo como una experiencia significativa surgida de su interacción con el arte.

En el marco de la presente investigación, es necesario ubicar el lugar de la experiencia artística en la primera infancia desde las cualidades comunicativas y perceptivas con las que interactúan los niños y las niñas, las cuales afectan su vivencia e impactan su contexto.

### **La experiencia artística en la primera infancia**

Partiendo de la premisa de que los niños y las niñas son sujetos activos y propositivos frente a sus descubrimientos y conocimientos del mundo, aun desde su nacimiento, es necesario preguntarse ¿qué es la experiencia artística para la primera infancia? Frente a ello se han venido construyendo una serie de argumentos y conceptos a partir de propuestas pedagógicas como la de Reggio Emilia, que postula al infante como un sujeto que explora y

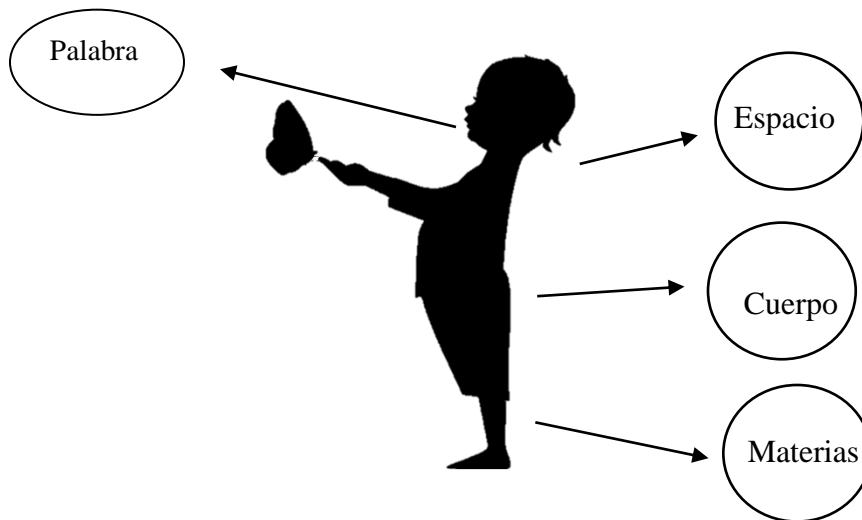
descubre a través de la vivencia, y otras propuestas artísticas que han buscado promover e incentivar la participación de los niños y las niñas en diferentes campos artísticos, como es el caso del proyecto Nidos - Arte en Primera Infancia, del Instituto Distrital de las Artes (Idartes).

Desde estos lugares se ha entendido la experiencia artística como un encuentro que promueve la apreciación, el disfrute, la apropiación y la creación del arte como un derecho humano esencial para el desarrollo integral de la primera infancia (Galeano et al., 2015). Por tanto, la experiencia artística es una vivencia significativa que el niño o la niña construye en su acercamiento con los distintos lenguajes artísticos, donde tiene la oportunidad de explorar, experimentar, sentir y percibir por sí mismo las posibilidades que le brinda el arte, lo cual le permite comunicarse y relacionarse con su entorno y con los demás.

En este sentido, la experiencia artística es el contexto donde el niño empieza a construir sus juicios estéticos y desde donde puede expresarse usando como medio el arte, aunque su intención no sea crear un objeto artístico o estético (obra), sino vivir una experiencia significativa con el arte que nazca de su propia subjetividad y le permita relacionarse con su entorno.

Las experiencias son el patrimonio de la mente para generar conocimiento en un tránsito que tiene su inicio en la **experiencia sensorial-motriz**, que poco a poco se transforma (sin autoanularse) en **experiencia simbólica** cuando el niño es capaz de representarse con eficacia, sus mapas conscientes del mundo: para así finalmente convertirse en **conocimiento concreto, emergente, creativo**. (Galeano et al., 2015, p.95)

Según las investigaciones del proyecto Nidos, las experiencias del niño se presentan en relación con tres dimensiones: cuerpo, espacio y materias. Estas le permiten interactuar en la propuesta artística que está vivenciando, tal como se muestra en la figura 1:



*Ilustración 1. Dimensiones en la experiencia artística. Autoría: Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

### ***Espacio***

En la experiencia artística, el espacio responde no solo a un lugar físico, sino también a las dinámicas que surgen en dicho lugar, las cuales atraviesan la experiencia sensible del niño. Por tanto, el espacio es susceptible de transformaciones de acuerdo con las necesidades propias de los infantes, pero también según las posibles resignificaciones que estos puedan otorgarle. De esta manera, «todo espacio tiene una cualidad estética, o que

significa que produce una sensación, que genera conocimiento a través de la experiencia sensible» (Galeano et al., 2015, p.115).

El espacio, entonces, también son aquellos lugares que el niño resignifica y habita cuando crea juegos o símbolos con los que interactúa. Así, en un espacio físico pueden encontrarse una diversidad de microespacios que se construyen como una motivación del adulto o una iniciativa del niño cuando usa su imaginación para crearlos.

Proyectos como Cuerpo Sonoro, una iniciativa del Ministerio de Cultura que busca promover el arte en la primera infancia, ha encontrado en el espacio un sinnúmero de posibilidades:

El espacio es materia para moldear, con propiedades de plasticidad física y simbólica que se ponen en juego con los cuerpos, los objetos y otras materias que lo habitan, incluyendo sillas, mesas, y cualquier otro tipo de mobiliario. Los procesos de transformación del espacio vinculan los lenguajes plásticos, corpóreos, sonoros y expresivos, ya que el niño lo construye y lo reconstruye constantemente cuando lo mapea, transita y habita, encuentra sus sonoridades, temperaturas, igual que cuando encuentra grietas, escondrijos, escalones y pasillos que los adultos no habíamos previsto como escenarios de juego o exploración. (Martín et al., 2016, p. 85).

Dentro de dichos espacios cotidianos que son transformados en el contexto de la experiencia, el niño puede experimentar y explorar desde su corporalidad y emocionalidad, dado que le es posible interactuar con diferentes materiales, materias y relaciones espaciales. Por tanto, el ambiente “puede ser una fuente de riqueza, una estrategia educativa y un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje” (Red Solare, 2012)

De esta manera, el espacio es un lugar transformado por los dispositivos artísticos que buscan potenciar la interacción de los niños, como herramientas que favorecen su

experiencia, por ejemplo, a través de instalaciones que modifican el espacio y posibilitan el habitar de otras formas los lugares cotidianos.

### *Cuerpo*

En la experiencia artística, el cuerpo es entendido como una integralidad, como un todo que no presenta la dualidad mente-cuerpo, sino un todo con sentido y sentidos. Para los autores de la investigación de la experiencia artística en la primera infancia, el cuerpo del pequeño es un cuerpo holístico capaz de transmitir y sentir en todo momento: “No entendemos al niño de forma separada o fragmentada, asumimos que ‘todo su cuerpo’ participa y hace parte de la experiencia artística” (Galeano et al., 2015, p.143).

Partiendo de estos acercamientos conceptuales del proyecto Nidos, el cuerpo del niño se puede entender desde las manifestaciones de su corporalidad:

El cuerpo sensorial

Cuerpo movimiento-cuerpo acción

El cuerpo como materia expresiva

*El cuerpo sensorial* tiene que ver con la posibilidad que tiene el cuerpo del niño de sentir y explorar, es el contacto con el mundo, con las formas, los colores y demás sensaciones perceptivas que encuentra en su entorno y las cuales le permiten generar sus propios juicios sobre lo que está viviendo. “Dentro de la exploración sensorial aparece el placer, el gusto frente a algunos estímulos, pero que también evidencian cosas o sensaciones que no gustan, que desagradan. El displacer también hace parte del reconocimiento corporal” (Galeano et al., 2015, p.144).

En cuanto al *cuerpo movimiento-cuerpo acción*, “se identifica el movimiento (acción) como una de las formas que privilegian los niños y las niñas en el conocimiento y la apropiación del mundo” (Galeano et al., 2015, p.146). En ese sentido, el pequeño explora su entorno desde su corporalidad, con lo que configura acciones, repeticiones y tiempos que le permiten descubrir su relación con el ambiente, los objetos y los otros.

*El cuerpo como materia expresiva* hace mención a la posibilidad que tiene el cuerpo del niño de transformarse desde la expresividad, lo simbólico y lo representativo; es decir, desde la capacidad imaginaria de modificar su cuerpo a través del juego, pero también por medio del contacto con los materiales y la materia. “El cuerpo aquí cuenta algo, relata, narra, se transforma a sí mismo mediante una postura, el uso de algún material o la incorporación de un gesto en particular” (Galeano et al., 2015, p156.).

La corporalidad del niño se transforma constantemente en distintas poéticas y juegos simbólicos contruidos dentro de la experiencia artística, en relación con el espacio, los ambientes y la experiencia sensible individual y colectiva, así como desde las posibilidades de acercamiento con otros cuerpos, herramientas y materias.

El cuerpo percibe, siente y relaciona gran cantidad de información de manera simultánea y, sin necesidad de separarla o “entenderla”, reacciona a ella. Las sensaciones y experiencias del cuerpo nos sitúan necesariamente en el aquí y el ahora, y nos permiten relacionar ese presente de manera inmediata y sin intermediarios, con el conocimiento de sí mismo y de la experiencia perceptiva del otro y lo otro (Cuerpo Sonoro, 2016).

### ***Palabra***

La palabra emergente es fundamental en el análisis de la exploración que desarrolla el niño dentro de la experiencia artística, pues como parte del proceso de pensamiento y



desarrollo jugará un papel fuerte y concreto. Desde diferentes análisis, el uso o la concreción del lenguaje en el niño es muchas veces la oportunidad de generar un mayor vínculo y afectación a partir de la mediación, o por el contrario podría convertirse en distanciador entre el adulto mediador, el niño y la experiencia.

Para la presente investigación, la palabra es reconocida como uno de los signos con los cuales el niño se relaciona y se apropia del objeto, del entorno, del otro, de las materias (que se desarrollarán más adelante), pues no busca el generar vínculos entre el uso de la palabra y su significación, por tanto se adoptará el concepto de signo antes que el de símbolo, ya que es la estructura externa presente en la etapa de desarrollo del niño.

La palabra es para el niño durante largo tiempo más bien una propiedad que un símbolo del objeto como hemos visto, el niño domina antes la estructura externa que la interna. Primero domina la estructura externa palabra-objeto, que después se convierte en estructura simbólica. (Vygotsky, 1934. p. 114)

Es así como el atender la producción de lenguaje que se genera en el niño durante la experiencia artística, se constituye como un proceso importante y decisivo para el desarrollo del niño como lo ha afirmado Vygotsky, L. (1979), para quien, en un primer momento, el lenguaje hace parte de un estadio preintelectual, lo llama entonces Lenguaje social, caracterizado como una herramienta de comunicación con otros y en este la acción es la que lo precede. El lenguaje es aquí dominado por la actividad que se encuentre desarrollando el niño.

Luego el autor en referencia, plantea el segundo estadio que llamara lenguaje egocéntrico, cumpliendo este como principal función, la de realizar la planificación; pues recoge, acompaña y anticipa la acción. «ahora el lenguaje guía, determina y domina el

curso de la acción; la función planificadora del lenguaje hace su aparición junto con la ya existente función del lenguaje de reflejar el mundo externo» (Vygotsky, L. 1979 p. 53).

Teniendo en cuenta que es en este momento lingüístico del niño, es en donde aparece un estado de conciencia en cuanto al hacer uso del mismo, es capaz de autorregular su acción, de comprender dificultades y de resolverlas; y además, es aquí donde se presenta una gran cantidad de emisión; señala Vygotsky, L. (1979), que para aumentar dicha producción de lenguaje egocéntrico, el mediador (a quien se refiere como el otro más capaz) debe problematizar aún más la tarea, esto, propiciará que el niño se mueva entre el lenguaje social (con los otros) inicialmente descrito, y el lenguaje egocéntrico (hacia sí mismo).

Por tanto, se considera como uno de los elementos que se pretenden fomentar dentro de esta investigación, ya que el curso del lenguaje en el niño durante este segundo momento, dará paso a la construcción del lenguaje interior. Si bien este proceso comprende el funcionamiento del lenguaje también hacia la resolución de problemas, aquí el niño prescindirá de externalizarlo, es decir, aquellas operaciones que fue capaz de planear, acompañar y anticipar haciendo uso del lenguaje para sí mismo, al mismo tiempo en que lo hacía externo, serán ahora acciones que el niño realizará desde la internalización de dicho lenguaje.

Es entonces, la palabra dentro de esta investigación uno de los focos conceptuales atendiendo a lo descrito con anterioridad, el lenguaje y su vínculo con la mediación dentro de la experiencia artística.

### *Materias*

Las materias hacen referencia a los objetos o elementos inmersos en la experiencia artística con los cuales los niños y las niñas pueden interactuar y transformar, a través de sus distintas cualidades (forma, color, textura). Dichos elementos posibilitan la interacción desde distintos lugares. «Los objetos, materiales y materias dispuestos en las instalaciones provocativas en el espacio invitan al niño a sentir, a experimentar, a realizar juegos simbólicos, en los que transforman los objetos, algunas veces su cuerpo como una materia y los cuerpos de los otros» (Galeano et al., 2015, p.177). Las materias pueden poseer distintas naturalezas: sonoras, táctiles, visuales, sensoriales, etc.

Las tres dimensiones descritas anteriormente constituyen los elementos que conforman la experiencia artística en la primera infancia, donde el niño participa de la expresión artística desde su propia experimentación y sensibilidad. Teniendo en cuenta la concepción de experiencia antes mencionada, se puede afirmar que la experiencia artística en la primera infancia es el acontecimiento que atraviesa la vida del infante cuando se relaciona con el arte y experimenta por medio de este, generando aprendizajes y relaciones que nacen de su propia vivencia. Por tanto, hay que partir de que la experiencia artística es atemporal en el proceso del niño, pues este construye desde sus tiempos y posibilidades, volviendo una y otra vez sobre sus descubrimientos. Así, la experiencia artística implica una apuesta interesante para el aprendizaje de los niños y las niñas, quienes a través del arte pueden desarrollar conocimientos provenientes de sus propias vivencias.

Ahora bien, para la presente investigación, las categorías de análisis anteriormente descritas logran su potencialidad al establecer de manera asertiva el vínculo entre el niño y el artista o adulto conductor de la experiencia. Por tanto, entraremos a contextualizar la

importancia de dicho vínculo y el papel que desempeña en el curso de la experiencia artística.

### **Mediaciones desde la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky**

Si bien el aprendizaje del niño o la niña está mediado por diferentes factores, tales como la edad, el nivel socioeconómico, el estado emocional, el espacio en el que se realiza la actividad, entre otros, un factor constante en su desarrollo es la interacción con su contexto histórico, social y cultural. La teoría sociocultural señala que el desarrollo cultural del niño parte de la conducta emocional y social generada en la resolución de discusiones, el poder de control sobre sus propias emociones o el reconocimiento de las reglas del juego, primero desde un plano intersubjetivo, para después apropiarse e interiorizar a un plano intrasubjetivo:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). (Vygotsky, 1979, p. 94).

Siendo así, el adulto mediador es un escalón temporal generador de experiencias modificables a partir del estímulo verbal (la palabra), físico (hábitos) y visual (materiales), que deben estructurarse bajo los lineamientos específicos de significado espacial, identificación del sujeto y los objetos de uso antes y durante la ejecución de la tarea. De ninguna manera se deben desgastar como recurso, o de lo contrario se perderá la atención del niño, y por tanto su efectividad. Por ello, resulta esencial la realización de combinaciones entre diferentes herramientas mediadoras y el aproximar al niño a partir de

la representación hacia lo que se busca que él mismo encuentre, valiéndose de variables en la ejecución, más nunca en la inhibición de acciones.

Vygotsky (1979) hace énfasis en el valor que pueden alcanzar las mediaciones estructuradas y conscientes, en la eficiencia y facilitación que logran en el proceso mental de los niños y las niñas, permitiendo que se generen consecuencias importantes a largo plazo en las funciones mentales superiores, tales como la atención y la memoria. Dichas mediaciones pueden evidenciarse a partir de los procesos de enseñanza propuestos a la luz de la teoría sociocultural de Vygotsky (figura 2), como estructura cíclica dentro de la intervención de las mediaciones en los procesos de pensamiento.



*Ilustración 2. Impacto de la mediación en los procesos de desarrollo del niño. Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

Se hablará más adelante, entonces, de la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vygotsky, que señala que, cuando el niño se encuentra en desempeño independiente, logrará hacer solo lo que sabe o lo que puede, encontrándose en un nivel bajo de desarrollo y aprendizaje; por tanto, según el autor, la asistencia realizada por el adulto mediador a partir de las actividades estructuradas aproxima al niño a alcanzar un nivel superior en sus procesos de pensamiento.

### **Mediación (Bruner y Wertsch)**

La mediación pedagógica, tal como señala Bruner (1999), debe garantizar en el niño confianza y apego en las situaciones de exploración, así como también en las que representan dificultad. El niño debe establecer vínculos de calidad, sentirse cómodo y confiado al realizar el acercamiento a las acciones propuestas.

Al ser fundamental en el acercamiento que tiene el niño con sus primeros procesos de aprendizaje, la mediación pedagógica debe estar dispuesta desde diferentes herramientas simbólicas y semióticas.

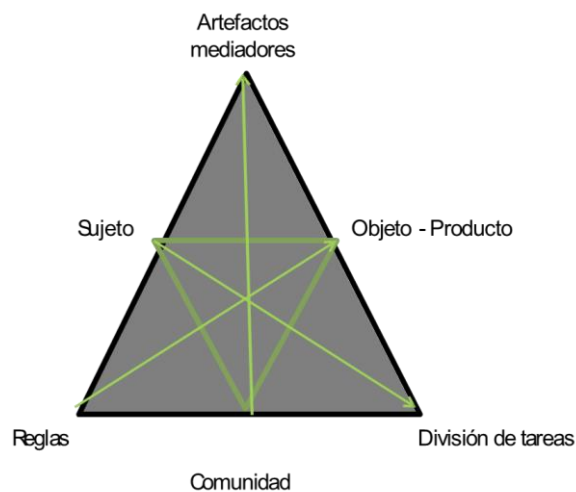
### ***Acción mediada***

El presente estudio ha querido hacer énfasis en el enriquecimiento de la experiencia artística de los infantes, y uno de los aspectos en los que se estructura dicha propuesta es potenciar la intervención a partir de las *acciones mediadoras*, y por tanto de los agentes que actúan como mediadores dentro de los procesos de las experiencias artísticas. En este sentido, las tácticas, las herramientas y los andamiajes realizados por el sujeto acompañante, el educador o el artista, para el caso de esta investigación, se convierten en el foco de estudio, ya que es a partir de la asertividad de sus *acciones mediadoras* a la hora de

planear, proponer y ejecutar las actividades que se logra propiciar el desarrollo y el aprendizaje en los niños y las niñas.

La construcción de la *acción mediadora* (Wertsch, 1988) está dada como un tipo de acción que vincula agentes y herramientas culturales, como la acción dialéctica entre agente e instrumento, que permite superar el individualismo metodológico (figura 3) y se caracteriza por:

- La tensión entre el agente y el modo de mediación.
- La estructuración de los modos de mediación.
- El seguimiento que permite la evolución de la acción mediada.
- Los modos de restricción y potencialización de la acción mediada.



*Ilustración 3. Diagrama de la acción mediada para Wertsch.*

### **Zona de Desarrollo Próximo**

Vygotsky (1934/1990) define la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como la relación entre el aprendizaje y el desarrollo presentes en un espacio continuo y cercano, que no se refiere a lo que podría suceder en un futuro distante, sino a aquello que está a punto de realizarse gracias a las *acciones mediadoras*. No obstante, la Zona de Desarrollo Próximo no es igual en todas las áreas, no es estática y tampoco se presenta de la misma forma en todos los sujetos. Por ello, los andamiajes puestos a disposición del niño deben despertar interés, entendiendo por andamiajes las herramientas que dispone el adulto orientador para apoyar las actividades, las cuales deben obedecer a la etapa propia de desarrollo y concretar el objetivo de su uso, especificando lo que se busca al amplificar la acción desarrollada, sin caer en acelerar abruptamente el proceso de aprendizaje del menor.

En la relación enseñanza-aprendizaje, Vygotsky señala tres ejes articuladores de la ZDP. El primero es la asistencia al desempeño, de lo cual hemos hablado con anterioridad al referirnos a las mediaciones y será entonces el apoyo y dirección que se da de manera formal o informal a partir del juego y los andamiajes estructurados por el adulto mediador. El segundo es la evaluación de habilidades del niño de manera dinámica y flexible, estimulando la expresión de lo que sabe a partir de diferentes canales comunicativos. El tercero es la determinación en las prácticas adecuadas, es decir, afianzar lo que el niño logra hacer de manera asistida, para que posteriormente lo realice solo.

Las siguientes son las cuatro etapas en el desempeño de la ZDP:

1. Asistencia realizada por otro con mayor capacidad y destreza:

Etapas en la cual, a partir de la conducta imitativa, se ejecutan diversas acciones, aun cuando no se comprenda el cómo de su realización. Esta interacción parte de la



estructuración clara de la tarea y los andamiajes propuestos bajo determinada dirección y orientación, impartiendo de manera clara la instrucción, estructurando cognitivamente la relación entre el juego y el andamiaje, y promoviendo cuestionamientos hacia el fin propuesto.

2. Desempeño realizado por sí mismo:

Se realiza la transición, en la que el niño logra autoformularse la instrucción y autodireccionarse en su ejecución. Con la práctica alcanzará la experticia que le permita hacer menos evidente el proceso de autodirección.

3. Desarrollo automatizado del desempeño:

El niño ha alcanzado un nivel de experticia en el cual es capaz de ejecutar el desempeño propuesto sin hacer conciencia de la instrucción y sin autodirigirse en la realización.

4. Desautomatización:

En esta etapa el niño es capaz de mantener los objetivos propuestos y plantearse unos nuevos, determinando el nivel de autodirección que necesita para mejorar; el niño es capaz de entrar y salir de su zona de desarrollo próximo.

Dado lo anterior, la mediación no solo transforma la experiencia artística que puede tener el niño, sino que impacta de igual manera la relación que este construya a largo plazo con los objetivos que se proponga.

### **El juego**

En la primera infancia, el juego “es un reflejo de la cultura y la sociedad, y en él se desarrollan las conductas de los entornos y sus contextos. Los niños y niñas juegan a lo que ven y al jugar a lo que ven resignifican su realidad” (MEN, 2013, p. 109). En esa medida, el

juego es una herramienta que permite aproximar al niño a diferentes entornos reales y contruidos por sí mismo. Además, es una experiencia innata que potencia el desarrollo de las habilidades cognitivas, emocionales y sociales.

Acerca de su construcción conceptual, podemos referenciar la perspectiva de Bodrova (2004), quien define el juego como una expresión de gozo, espontánea y libre, que se da por iniciativa propia del sujeto jugador y es generadora de independencia, en la cual la exploración es la herramienta fundamental de construcción del juego.

Esta expresión espontánea que se presenta en la primera infancia hacia la construcción de la realidad por parte del niño se encuentra reglada y organizada dentro de especificidades propias de sus etapas de desarrollo. Teniendo en cuenta la edad contemplada en el presente trabajo de investigación, se destaca la construcción del *juego simbólico*, como aquel en el que el niño evidencia el contacto con su entorno y resignifica su realidad a partir de la representación de él mismo, de sus pares y de los objetos, y en el que la guía del adulto se presenta como eje fundamental en el desarrollo de las habilidades mentales.

Vygotsky (1993) plantea el juego como un orientador de la mente para regular la conducta, por medio del obedecimiento de reglas, lo cual estimula el desarrollo del habla, la atención, la imaginación, la concentración y la curiosidad, y por consiguiente propicia en el niño la resolución de problemas, la participación grupal y el control de sus propias emociones.

De los tres a los cinco años se plantea el desarrollo de la autorregulación, propiciada en situaciones imaginarias y simbólicas, cuando se logra separar el pensamiento de la acción y

del objeto, generando en el niño independencia entre lo que hace y lo que ve. Por tanto, es una etapa fundamental en el desarrollo el pensamiento abstracto.

Por otra parte, el escenario que construye el niño al jugar estimula su nivel comunicativo, al expresar de manera directa o indirecta preocupaciones o miedos, lo que hace del juego una experiencia de catarsis, pues al re-experimentar logra resolver y dominar la situación dificultosa (Garvey, 1983).

Garvey (1983) también afirma que si el juego es una orientación no literal y la conducta lúdica refleja esta orientación, podemos preguntarnos: ¿orientación hacia qué, exactamente?

Teniendo en cuenta todos los postulados mencionados, el presente trabajo de investigación abordará el papel que cumple el juego en la educación artística, pero la orientación destacará el objeto de estudio principalmente en las acciones que realice el adulto para enriquecer dicho espacio y en la manera como logre apoyar, enlazar, asesorar y acompañar al niño en la acción gozosa de jugar.

## **Marco Metodológico**

### **Enfoque investigativo**

El presente estudio es de naturaleza cualitativa ya que tiene como propósito analizar y comprender las experiencias artísticas que surgen en un contexto específico. Por tanto, se busca que a través de esta comprensión se pueda favorecer la praxis a nivel pedagógico de los sujetos investigados (Artistas). Frente a este tipo de estudios investigadores como Hurtado, J. (2010) afirman que: « dichas comprensiones son susceptibles de ser interpretadas y analizadas a partir de una lectura de realidad que proviene de las dinámicas de estos mismos, haciendo referencia a los sujetos, lo que visibiliza su carácter holístico, dado que busca «entender la actividad humana pero también la integralidad que conforma dicha realidad, es decir reconociendo las múltiples lecturas pueden surgir en relación con esta».

Esta investigación esta propuesta desde un método investigativo holístico proyectivo que como lo expone (Hurtado, 2010) además de comprender y estudiar, busca «la elaboración de una propuesta, un plan, programa o procedimiento o aparato..., como una solución de tipo práctico». En este sentido la intención de este estudio es poder analizar las formas cómo se han desarrollado las experiencias artísticas en el proyecto Nidos y de esta manera poder identificar orientaciones y mediaciones pedagógicas que puedan favorecer las mismas a través de una propuesta proyectiva de tipo práctico que en este caso hace referencia a una guía (una propuesta metodológica) que pueda contribuir a las propuestas de las experiencias artísticas de los artistas como también a las prácticas artístico-pedagógicas que se llevan a cabo los maestros con la primera infancia.

A partir de esto se propuso un diseño metodológico coherente con esta propuesta y el cual buscaba orientar el proceso investigativo que permitiera su revisión constante, como se describe en el siguiente apartado.

### Diseño Metodológico

El modelo investigativo holístico proyectivo propone diez fases en el proceso de investigación que guían el transcurso de un estudio y cada una de estas responde al proceso y acercamiento investigativo frente a los datos; este modelo permite una revisión continua y una valoración de cada fase, es decir siempre es posible reevaluar lo encontrado. Sin embargo, este estudio solo llegará hasta la fase propositiva o proyectiva con la propuesta de las orientaciones y modelo de mediaciones pedagógicas, para lo que se realizará una revisión documental que permita construir estas propuestas por medio de la triangulación de los documentos y el análisis de las experiencias llevadas a cabo por los artistas, para en una fase final (proyectiva) presentar dicha propuesta.

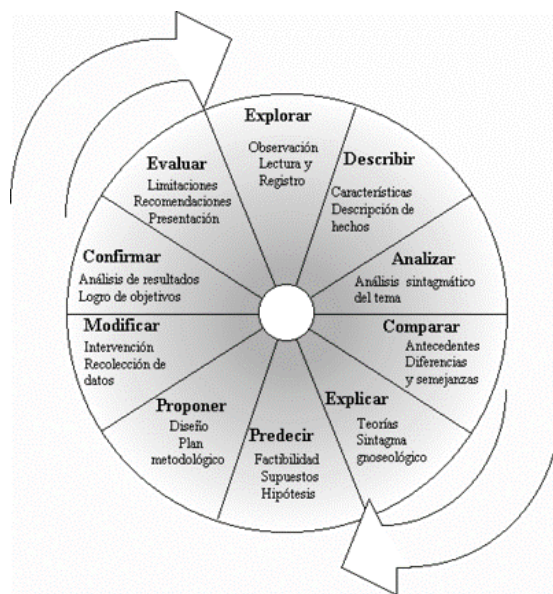


Ilustración 4. La figura ilustra el modelo Metodológico propuesto por Hurtado (2010)

Para el desarrollo de esta investigación se trabajará solo desde las siete primeras fases de la propuesta de Hurtado, dado que como lo muestra la ilustra en imagen anterior este tipo de investigación tiene diez, sin embargo, se llegará a esta última en la segunda fase de este estudio. Con base en esto se ejecutarán en tres etapas que orientarán el proceso de investigación: Reconocimiento, Recolección de datos y la última la etapa proyectiva, cada una de estas contempla las fases del modelo investigativo distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 2 Etapas y fases de la investigación.

<b>Etapa del estudio</b>	<b>Fases de la investigación holística</b>
<b>1. Reconocimiento</b>	<b>-Fase exploratoria:</b> búsqueda de antecedentes, estado del arte. <b>-Fase descriptiva:</b> Construcción teórica y lectura de sistematizaciones artísticas. <b>-Fase analítica:</b> Triangulación de documentos y análisis de experiencias artísticas.
<b>2. Recolección de datos</b>	<b>-Fase comparativa:</b> propuesta de esquema de mediaciones y trabajo con grupos focales. <b>-Fase explicativa:</b> reestructuración de los principios orientadores y del esquema de mediaciones. <b>-Fase predictiva:</b> Valoración y validación de la guía de orientaciones pedagógicas por parte de los expertos.
<b>3. Proyectiva</b>	<b>-Fase proyectiva:</b> Propuesta final de guía de orientaciones y mediaciones pedagógicas para la experiencia artística.

*Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

Se muestran las etapas en las que se desarrollará el estudio y las fases de la investigación proyectiva que se contemplan desde cada una estas.

### **Población**

Es necesario aclarar que este estudio es de corte documental y está basada en la práctica de los artistas y aunque esta investigación está dirigida a cualificar los procesos en la primera infancia, la población desde donde se inspira este estudio son los artistas del proyecto Nidos quien este caso son aquellas personas que desarrollan las experiencias artísticas con los niños y quienes usan distintos medios para registrar las planeaciones y procesos investigativos que llevan a cabo en sus encuentros. Sin embargo, esta propuesta está dirigida a todos los mediadores que trabajan con la primera infancia. Con esta guía para desarrollar experiencias artísticas/pedagógicas para la primera infancia, se propone contribuir a los pedagogos, pedagogos en formación y artistas que trabajan para la primera infancia con una propuesta diseñada para la infancia en sus primeros años. Este ámbito de la educación artística requiere de este tipo de productos que ayuden a los adultos a diseñar y reflexionar las formas como se relacionan y propician sus mediaciones con los niños. Por lo cual el principal motivo para partir de la práctica de estos es porque como se mencionó anteriormente son ellos los mediadores de los encuentros y quienes planean las experiencias artísticas y es sobre su práctica que se propone presentar las mediaciones que contribuyan a favorecer el proceso pedagógico de los niños con los que se encuentran diariamente.

### **Participantes**

- ✓ **24** estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil de la universidad Javeriana y Licenciatura en lenguas modernas, pertenecientes al semestres sexto, séptimo y octavo semestre, quienes fueron escogidas por sus intereses en los procesos con la primera infancia y la posibilidad que tienen desde los conocimientos que están

construyendo para aportar en el fortalecimiento de la propuesta de orientaciones.

Las cuales conformaron el primer grupo focal

- ✓ **23** estudiantes de educación infantil de cuatro instituciones de educación superior (Universidad Javeriana, Universidad Bolivariana, Universidad Pedagógica Nacional y Unimonserrate), de distintos semestres. Participantes del encuentro interinstitucional de prácticas en su versión número X que tenía como tema central el arte y la infancia, de esta manera se consideró pertinente trabajar en el marco de este encuentro con personas relacionadas con la primera infancia en coherencia con el tema desarrollado durante el mismo y las cuales hicieron parte del segundo grupo focal.
- ✓ **3** expertos validadores en el ámbito de la educación con especificidad en la educación inicial, con investigaciones y desarrollo profesional en el campo de la educación de la infancia y su relación con el arte, por tanto, se presentan a continuación los expertos validadores participantes:

**Javier Alfonso Delgadillo Molano:** docente, gestor cultural e investigador; Lic. Danzas y Teatro (Universidad Antonio Nariño), Especialista en Arte y Folclor (Universidad El Bosque) y Especialista en Gerencia de Proyectos (Universidad Piloto de Colombia), Máster en Gestión Cultural (Universidad Alcalá de Henares -España) y Candidato a Doctor en Cultura y Educación en América Latina, con mención en educación y Modernidad (Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Santiago-Chile).Docente SED, Universidad Minuto de Dios, Universidad Pedagógica Nacional (docente), Fundación Universitaria del Área Andina (Asesor), ASAB (Docente proyecto con Mincultura), Universidad EAN



(Investigador), Ex Consejero Distrital para el área de Danza 2005-2009. Director de EntrEscena (Encuentro Pedagógico Escolar de Teatro Infantil y Juvenil), presidente de la Fundación CIAES: Centro de Investigación Pedagógica de las Artes Escénicas y con la Asociación de Licenciados en Danza y teatro ASOLDYT (Creador y asesor).

**Elena Marulanda** Profesora de Planta con Categoría de Asociada en la Facultad de Educación, PUJ. Psicóloga Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia Aprendizaje, creatividad y desarrollo del talento en contextos escolares Artes, Cultura y Educación Doctorado en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid Magister en Educación - Línea de investigación: Cognición y Creatividad, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia

**Viviana Guerreño Rodríguez** Normalista Superior (Junín Cund.). Lic. en Educación Infantil (UPN). Magister en Educación (PUJ) Profesional apasionada por el desarrollo de la creatividad en las niñas y los niños a través de la corporeidad (movimiento), el Arte (expresión) y el Juego (creación). Docente del sector oficial con 12 años de experiencia en los grados Jardín y Transición.

### **Descripción de las etapas del estudio**

A continuación, se describen cada una de las etapas del estudio y lo que se desarrollará en cada una de estas, de acuerdo con el proceso investigativo en relación a la revisión de los documentos, el análisis de las experiencias y la construcción de las orientaciones y modelo de mediaciones pedagógicas que se llevará a cabo.

## **Primera etapa: reconocimiento**

### *Revisión Documental*

En esta primera etapa de la investigación, se trabajó en el análisis de las experiencias artísticas (Planeaciones y sistematizaciones) llevadas a cabo por algunos de los artistas del proyecto Nidos, con el objetivo de identificar la forma en que eran diseñadas las experiencias con los niños, por lo cual se escogieron cuatro registros de experiencias realizadas por diferentes duplas de la localidad de Kennedy de manera aleatoria. Partiendo de esto se llevó a cabo una primera matriz identificando los momentos donde podrían existir mediaciones pedagógicas. Para esto se contó con la autorización previa del Programa Nidos del IDARTES, en cabeza de la señora María Paula Atuesta, responsable del proyecto, quien, bajo compromiso de socialización y retroalimentación de la propuesta en curso, permitió el manejo documental por parte exclusiva de las investigadoras.

Para darle desarrollo a este primer reconocimiento de las experiencias se llevaron a cabo diferentes versiones de matrices cada vez más complejas, construidas a partir de la triangulación de documentos públicos sobre arte en la educación inicial validados por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de Educación Distrital. A partir de esto se generaron categorías con la cuales se generó una matriz de análisis que permitió la revisión del registro de las experiencias al mismo tiempo que la construcción de la propuesta de mediaciones para la mismas.

Con base a estos aspectos se diseñó la matriz final con cuatro momentos, el primero en relación al contexto en el que se desarrolla la experiencia artística, el segundo con la valoración pedagógica que se hizo de acuerdo con los aspectos propuestos y la última parte

describe la propuesta de una nueva experiencia artística con las mediaciones que pueden enriquecer la misma esto sin desconocer el contexto y propósito inicial del artista.

### **Segunda Etapa: recolección de datos**

Esta segunda etapa habla acerca de la obtención de los datos por medio de distintos instrumentos de recolección de los mismos, buscando que fueran coherentes con el método investigativo, teniendo en cuenta que en un primer momento se hizo una revisión documental que dio lugar a la construcción de instrumentos de recolección y análisis de información como lo fueron las matrices y en otro momento se llevó a cabo la revisión y validación por medio de grupos poblacionales, para en un tercer momento generar un pilotaje de una de las experiencias con las mediaciones propuestas. En relación con esto se escogió el uso de, grupos focales y observación participante, por medio de herramientas como: Audios, videos, diarios de campo y documentos de las prácticas de los artistas.

#### ***Grupo focal***

Se escogió trabajar con grupos focales o poblacionales con el fin de poder valorar y validar la información obtenida y trabajada en las matrices elaboradas, con el objetivo de que la información encontrada fuera cualificada a través de las voces de otras personas que se encuentran en el campo pedagógico y artístico, para de esta manera poder enriquecer la elaboración de los principios orientadores, es decir de la propuesta proyectiva.

De esta forma se encontró que como lo afirman los investigadores, esta técnica no solo aporta datos cualitativos frente a las respuestas de los investigados sino permite el análisis de los datos recolectados frente a una frecuencia en las respuestas y unos posibles

acercamientos a sus prácticas que en este caso son de tipo social, Guillermo Briones define esta «Como un conjunto de técnicas específicas destinadas a recoger, procesar y analizar características- Variables- que se dan por personas un colectivo elegido por el investigador» (Briones,1998, p.55).

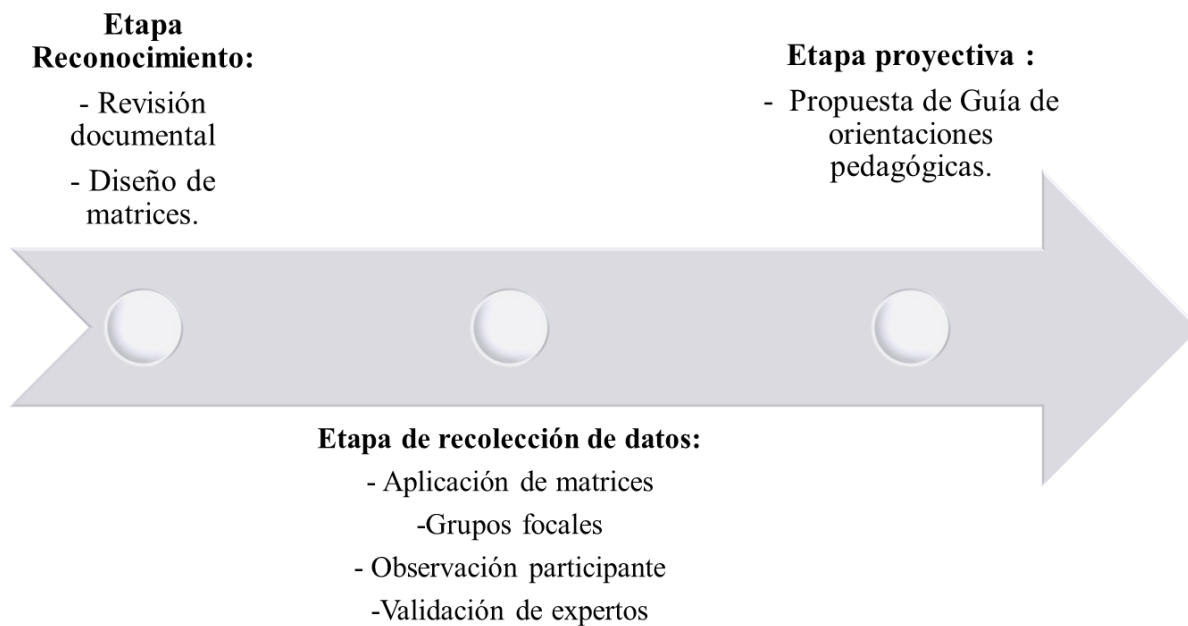
Por tanto, como se mencionó anteriormente este ejercicio se realizará con diferentes agentes involucrados en la práctica artística de la primera infancia, y se podrán en discusión los principios orientadores buscando trabajar sobre las modificaciones y aportes realizados por cada uno de estos grupos con el propósito de cualificar los mismos.

### ***Observación participante.***

La posibilidad que brinda la observación participante es hacer consciente el papel dentro de la adquisición de los datos permitiendo focalizar las observaciones pertinentes frente a la práctica que se está visibilizando, en este caso la práctica de los artistas y las interacciones de los niños, lo cual permite la reflexión a partir de lo observado, tal como lo describe Rosana Guber en el siguiente fragmento:

«la observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar, esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social (Holy ,1984). En esta línea, la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades.» (Guber, 2001.p 62.). En este sentido la observación es participante ya que una de las investigadoras también es artista del proyecto Nidos y es a partir de su práctica y propuestas de las experiencias artísticas que se hará la

recolección de datos del primer pilotaje con la experiencia artística “tierra de gigantes” propuesta en el año 2016 la cual será ejecutada nuevamente con las mediaciones pedagógicas que se le propongan. De esta forma a través de un ejercicio de observación a través del diario de campo se recolectarán los datos relacionados con la matriz de mediaciones para ver la incidencia de las mediaciones en la experiencia artística. De acuerdo con lo desarrollado este proceso se llevará a cabo como se muestra en la siguiente gráfica:



*Ilustración 5. Etapas y proceso de la investigación. Autoría Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

### **Tercera etapa: Etapa Proyectiva**

Esta etapa final presenta los principios orientadores y el modelo final de las mediaciones pedagógicas cuyo objetivo es que servirá como herramienta pedagógica para los actores involucrados en la planeación y realización de experiencias artísticas, específicamente, para los artistas, participantes del programa Nidos de IDARTES que realizan intervenciones de este tipo con niños entre los tres y cinco años. Sin embargo, será un documento que puede ser abordado por cualquier otro profesional que desarrolle atención artística en la primera infancia.

### **Desarrollo de la investigación**

Como se mencionó anteriormente, este estudio esta propuesto desde tres etapas: Reconocimiento, recolección de datos y proyección, en cada una de estas se tomaron en cuenta las diferentes fases de la investigación holístico-proyectiva, las cuales orientaron el proceso investigativo como se describe a continuación:

#### **Primera etapa: reconocimiento.**

Esta etapa de la investigación se direcciono como su mismo nombre lo enuncia hacia el reconocimiento e identificación de la problemática y objetivos propios de este estudio, pero también a la revisión de documentos oficiales sobre el arte en la educación inicial, referentes teóricos, planeaciones y sistematizaciones de los artistas del proyecto Nidos, por tanto, se tuvieron en cuenta las tres primeras fases de la investigación proyectiva las cuales se describen a continuación:

### ***Fase Exploratoria***

Para esta fase lo primero que se llevó a cabo fue la búsqueda de estudios previos ( antecedentes) en relación a temas como: Herramientas pedagógicas , mediaciones en la experiencia artística en la primera infancia o el arte en la educación inicial, en este primer acercamiento se visibilizo que no se encuentran muchas investigaciones referentes a trabajos académicos como: tesis de maestría o doctorales, pero si existen investigaciones realizadas desde otras fuentes como: grupos de investigación, proyectos o experiencias pedagógicas, que se han sistematizado en relación al arte en la primera infancia en el país como en otros.

Este primer momento permitió orientar la investigación desde unos conocimientos previos y construir unas preguntas frente a un tema no recurrente: las mediaciones pedagógicas en el arte en la primera infancia y lo cual se encontró como una indagación pertinente en el contexto pedagógico y artístico. En relación con esto el modelo proyectivo habla acerca de integrar y hacer una indagación previa que permita poder encontrar el objeto y propósito del estudio, tal como lo menciona Hurtado (2010):

Posibilita la exploración y la revisión previa de estudios que permitan explicar el evento que se estudiara para plantear la proyección del mismo.

### ***Fase descriptiva***

Después de indagar previamente sobre el tema y los antecedentes pertinentes, se continuó con la fase descriptiva, que para la investigación holística requiere de un acercamiento detallado del tema de estudio para que ello posibilite encontrar una justificación frente a la problemática hallada, que como lo enuncia Hurtado (1998) permite

la como lo enuncia la autora, poder proponer la justificación y objetivos del estudio como también encontrar las necesidades sobre el hecho a investigar. De esta forma lo que se hizo fue una construcción teórica sobre mediaciones pedagógicas con base a la experiencia artística y a partir de ello se llevó a cabo la lectura de las sistematizaciones propuestas por artistas de la localidad de Kennedy del proyecto Nidos en entre los años 2015 y 2018. Con base a la revisión de estos documentos se definieron los objetivos del estudio, los cuales se direccionaron a favorecer las prácticas de los artistas desde mediaciones pedagógicas a partir de una propuesta de principios orientadores y modelo de mediaciones pedagógicas, lo cual permitió que se propusieran objetivos a nivel proyectivo y se siguiera con la siguiente fase.

### ***Fase analítica***

Con base a lo que se propone en esta fase de la investigación proyectiva, se llevó a cabo una segunda revisión y análisis de las experiencias artísticas (Planeaciones y sistematizaciones) realizadas por algunos de los artistas del proyecto Nidos; en busca de poder focalizar en estos documentos las formas en que desarrollaron sus experiencias artísticas. De esta manera se empezaron a construir mediaciones que podía favorecer el diseño de las experiencias propuestas a nivel pedagógico, esto dando respuesta al modelo investigativo holístico proyectivo que propone el estudio y análisis de los eventos que permitan explicar el objeto de estudio (Hurtado, 2010).

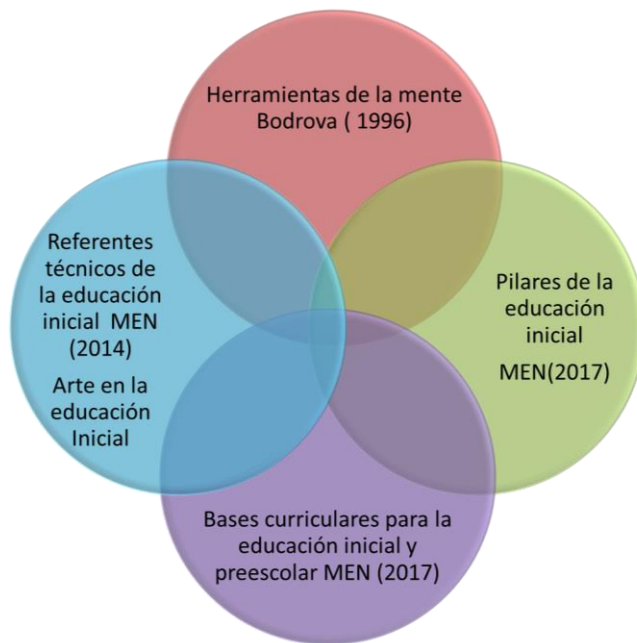
Partiendo de esto se hizo una revisión documental de dichas fuentes (sistematizaciones investigativas de los encuentros de los artistas con los niños) y para ello fue necesario realizar matrices de análisis para examinar cuidadosamente las experiencias



artísticas, donde se pudiera visibilizar las formas en que se llevaron a cabo estas, como también las interacciones de los niños durante las mismas para poder proponer las mediaciones pertinentes , para este ejercicio fue necesario construir instrumentos de análisis que en este caso corresponden a dichas matrices que se explicaran a continuación:

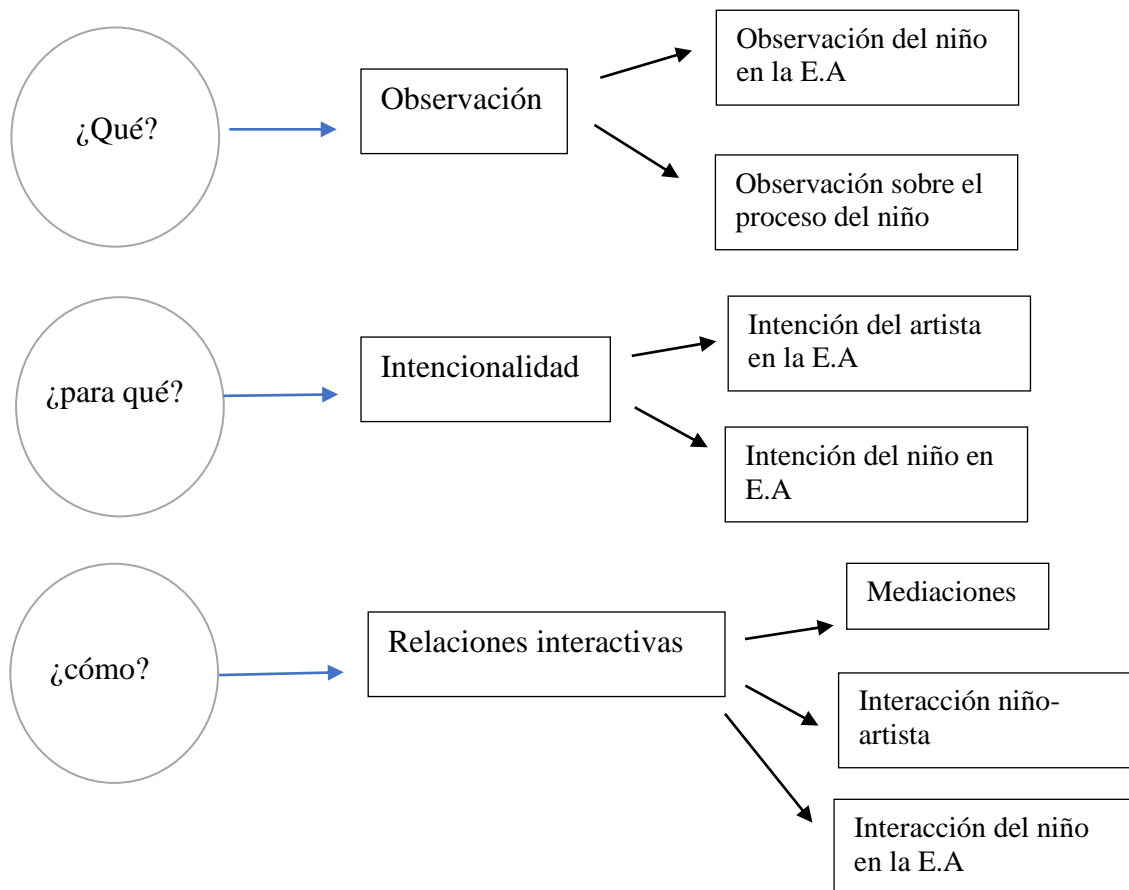
### *Matrices de análisis*

Como instrumento de análisis se construyeron tres versiones distintas de matrices, basadas en los resultados de la triangulación de cuatro documentos, tres de ellos oficiales, es decir documentos públicos referentes a la educación inicial: Pilares de educación inicial, referentes técnicos de la educación inicial y arte en la educación inicial y un cuarto referente teórico como : Herramientas de la mente, que habla sobre las mediaciones pedagógicas desde la propuesta de Lev Vygotsky (1996) y el cual es el referente teórico central de la propuesta investigativa de este estudio como se muestra en la ilustración 6. En este proceso se generaron tres versiones distintas de matrices que iban reestructurándose de acuerdo con la necesidad de observar más rigurosamente las experiencias de los artistas, hasta llegar a la versión final que permitió visibilizar los momentos específicos y la propuesta de mediaciones como se explicará más adelante.



*Ilustración 6. La figura ilustra la relación de los cuatro documentos usados para la triangulación: Autoría Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

A partir de la revisión y triangulación de estos documentos se encontraron tres categorías que relacionaban las cuatro fuentes y las cuales respondían a las preguntas ¿Qué? ¿para qué? y ¿cómo? Estas hacían referencia a las interacciones o intenciones del niño y el mediador en la experiencia artística en tres aspectos: el **qué** se refería a la observación del niño en la experiencia y la observación del artista sobre el proceso de este, el **para qué** a la intencionalidad con la que el artista proponía una interacción para el niño y la intención con la que este la exploraba y el **cómo** a las relaciones interactivas que el niño tenía en su exploración en la experiencia, esta última categoría otorgó unas dimensiones que luego se convirtieron en la base de la creación de las mediaciones pedagógicas.



*Ilustración 7. Esta figura muestra las categorías emergentes de la revisión documental: Autoría Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

Con base en estas tres categorías se propusieron las matrices de análisis de las experiencias artísticas, sin embargo las dos primeras versiones ( Anexo B y C) fueron insuficientes pues no permitían reconocer en la totalidad de los aspectos que debían analizarse, a partir de ello se creó una tercera matriz busco recoger aspectos significativos de la propuesta de los artistas y visibilizarlos dado que esta describía en tres momentos

cada uno de los aspectos presentados desde las subcategorías ( observación, intencionalidad y relaciones interactivas) los cuales son enunciados en la *figura 7*.

*Tabla 3. Alcances y falencias de la matriz de análisis.*

<b>Matriz</b>	<b>Alcances</b>	<b>Falencias</b>
<b>1ra versión / Matriz de reconocimiento de experiencias.</b>	-Esta matriz describía en tres momentos específicos la experiencia artística, cada uno de estos aspectos respondían a categorías elaboradas que surgieron de la revisión de cada uno de los aspectos presentados desde las subcategorías	-Esta matriz no fue suficiente para dar cuenta de la propuesta de mediaciones ni una descripción detallada de la experiencia artística.  -No daba cuenta de los aspectos significativos de acuerdo a la
<b>2da versión/ Matriz por categorías de análisis.</b>	-Buscaba ser más específica con respecto a los momentos que se describían en la sistematización de los artistas y de esta manera poder proponer las mediaciones correspondientes.  Para este formato se usaron colores para distinguir los momentos relevantes e interacciones descritos por los artistas y los cuales permitan visibilizar relaciones significativas donde podría pensarse una mediación.  - Permitió poder identificar los momentos claves donde ocurrían las	-Se encontró que la matriz seguía siendo insuficiente respecto a las dimensiones y mediaciones que surgieron de las categorías.  - Era difícil su lectura debido a la extensión de esta.  -No posibilitaba una lectura general de la experiencia.

	interacciones con los niños según los relatos de los artistas.	
--	--	--

*Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

Partiendo de esto se llevó a cabo la realización de una tercera versión que describía en tres momentos el análisis de la experiencia. En una primera parte de esta matriz se hizo una descripción de la experiencia artística como fue escrita por los artistas; en la segunda parte una valoración pedagógica de la experiencia, donde se identificaron los momentos del desarrollo de esta, allí también se llevó a cabo una valoración a nivel pedagógico proponiendo mediaciones que cualificaban las interacciones del niño de acuerdo a la propuesta que se presentaba ; en la tercera parte se realizó la propuesta de mediaciones para la experiencia artística, donde se presenta la misma propuesta de experiencia pero con las mediaciones pedagógicas que se proponen en la misma. Es importante mencionar que el proceso para proponer las mediaciones nació de una valoración pedagógica como menciono anteriormente, para ello se leía cada momento ejecutado en la experiencia y a este se le hacia un aporte pedagógico, es decir una mediación, pensando en ¿cómo este podría potenciar el aprendizaje del niño? Partiendo de esto se propusieron preguntas, ejercicios corporales, elementos visuales, sonoros, juegos escénicos etc.... un ejemplo de ello es la siguiente mediación que nació de la revisión de una de las experiencias analizadas llamada tierra de gigantes:

*Tabla 4. Fragmento tomado de la matriz "Tierra de gigantes". Autoría propia*

<i>Dimensión corporal.</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Desarrollar exploraciones corporales a partir de objetos muy pequeños dispuestos en el espacio, generando físicamente el concepto de “gigante”, posibilitando así la experiencia dimensional del tamaño.</li><li>● Construir propuestas de ambientación relacionadas al impulso sonoro gigante o pequeño, proponiendo asociaciones auditivas con imágenes o personajes. Jugar a como sonaría esto que es gigante... o esto que es pequeñito...</li></ul>
----------------------------	--

*Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

Este es un ejemplo tomado de la matriz final de esta experiencia donde se sugiere trabajar las dimensiones corporales desde juegos escénicos y dimensiones espaciales para el niño pueda generar relaciones desde su propio cuerpo con el concepto de “Gigante” ya que esta propuesta de los artistas buscaba acercar a los niños al trabajo creativo desde la imagen de los gigantes.

Teniendo en cuenta esto la matriz final se elaboró en base a las siguientes categorías:

- Intencionalidad en la experiencia artística
- Relaciones interactivas
- Observación en la experiencia artística

Estas categorías se dividieron en otras subcategorías de análisis que contenían a su vez unas dimensiones o aspectos desde donde se valoraba la experiencia, como se muestra a continuación:

*Tabla 5. Primera parte de la matriz final. Descripción de la propuesta de los artistas.*

<b>Análisis Experiencia Artística</b>	
<b>Encuadre</b>	
<b>Título:</b>	<b>Artistas:</b>
<b>Contexto:</b> (lugar, tiempo, población, número de participantes, descripción del espacio, descripción de recursos, características poblacionales, entre otros)	
<b>Objetivo:</b>	
<b>Referente artísticos y pedagógicos:</b>	
<b>Descripción:</b>	
<b>Desarrollo lineal:</b>	

*Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

Esta primera parte de la matriz recoge una descripción general de la experiencia artística propuesta por los artistas, donde se menciona el contexto donde se llevó a cabo, al mismo tiempo que la intención que tenían con dicha experiencia, los referentes artísticos y pedagógicos que usaron para proponerla, la descripción de esta y los momentos claves desarrollados en su ejecución.

Tabla 6. Segunda parte de la matriz final. Valoración pedagógica.

Valoración pedagógica		
<b>Intencionalidad artística y pedagógica</b>		
<b>Desarrollo exploratorio del niño o niña</b>	<i>Dimensión corporal.</i>	
	<i>Dimensión comunicativa</i>	
	<i>Dimensión emocional /cognitiva</i>	
<b>Interrelaciones</b>	<i>Niño con el espacio y los recursos físicos de la experiencia.</i>	
	<i>Niño con sus compañeros.</i>	
	<i>Niño con el artista.</i>	
<b>El juego</b>	<i>Motivación</i>	
	<i>Construcción simbólica</i>	
	<i>Socialización</i>	
<b>Reconocimiento de lo vivido</b>	<i>Resignificación del niño.</i>	
	<i>Apreciación del mediador.</i>	

Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.

En esta segunda parte de la matriz se realizó una valoración en distintos aspectos, donde se enunciaban las posibles mediaciones que podían favorecer el proceso de los niños



a nivel de las interrelaciones (niño con sus pares, niño con el mediador), el juego desde la motivación, la construcción simbólica y la socialización, el desarrollo exploratorio que hace referencia a las dimensiones corporal, comunicativa, emocional y cognitiva y finalmente el reconocimiento de lo vivido que recoge la resignificación que el niño muestra en la experiencia, al mismo tiempo que las observaciones y apreciaciones del artista sobre el proceso del niño. Es necesario aclarar que cada uno de estos aspectos nació del diálogo de los documentos triangulados como también de la propuesta sobre mediaciones de Lev Vygotsky como se ha mencionado anteriormente.

*Tabla 7. Tercera parte de la matriz final. Valoración pedagógica. Autoría propia*

<b>Propuesta de la experiencia artística con mediaciones pedagógicas</b>
<b>Intención Pedagógica</b>
<b>Referente Artístico- pedagógico</b>
<b>Materiales de la experiencia</b> (materiales para que el niño explore)
<b>Ambientación del espacio</b>

### **Momentos de la experiencia**

*Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

La tercera parte de la matriz tenía como objetivo reconstruir y proponer la misma experiencia valorada, pero con las mediaciones pedagógicas propuestas, iniciando con la intención pedagógica, proponiendo referentes artísticos pedagógicos que fueran pertinentes para los niños como para los artistas, mencionando los materiales y ambientación que se usaría y finalmente los momentos a desarrollar en la misma.

Con base en esta matriz se realizó el análisis de tres experiencias artísticas: Tierra de gigantes, chiribiquete y ekoo mundo. Ver anexos (D, E y F) Simultáneamente a este ejercicio se construyeron diez principios orientadores de la experiencia artística, teniendo en cuenta el análisis elaborado y los resultados de este, tanto como la triangulación de los documentos que se han mencionado antes. En esta propuesta nacieron inicialmente treinta principios que fueron reorganizados en diez y los cuales describen elementos importantes para tener en cuenta en el desarrollo de las experiencias artísticas en la primera infancia y los cuales posibilitan pensar desde allí mediaciones pertinentes para los niños, sin embargo, estos serán expuestos más detalladamente en el capítulo de resultados.

### **Segunda Etapa: Recolección de datos.**

En esta etapa se llevó a cabo la obtención de los datos por medio de distintas técnicas, usando principalmente grupos focales y la observación participante, por medio de herramientas como: matrices de análisis, diarios de campo y documentos de las prácticas de los artistas, como ya se describió en el apartado de diseño metodológico. Para esta etapa de recolección de datos se tuvieron en cuenta las siguientes fases propuestas por el modelo proyectivo, las cuales son descritas a continuación, enunciando el proceso y alcance de cada una de estas.

#### ***Fase comparativa.***

En esta fase de la investigación se realizaron dos grupos focales, desde los cuales se buscó la validación y reestructuración de los principios orientadores y la valoración de la experiencia artística con las mediaciones, partiendo de la propuesta de Hurtado quien menciona, que en esta fase propone la revisión y comparación de los datos obtenidos como también de la comparación con otros estudios (Hurtado, 1998). De esta manera el primer grupo focal se realizó con 24 estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana, quienes por grupos de trabajo realizaron comentarios sobre los principios, identificando la coherencia, pertinencia, suficiencia como también sugerencias sobre los mismos Ver anexo G, Para esta propuesta se organizaron siete

tripleas de trabajo quienes evaluaron los principios orientadores por medio de una matriz bajo estos criterios:

- ✓ Es claro (si, no) por qué
- ✓ Es pertinente (si, no) por qué
- ✓ Es suficiente (si, no) por qué
- ✓ Sugerencias

Después de recibir los aportes correspondientes, los principios fueron modificados según la valoración y las sugerencias recibidas para poder de nuevo ser evaluados por el segundo grupo focal que se llevó a cabo en el X Encuentro Interinstitucional de prácticas para la formación de docentes para la infancia, realizado en la Pontificia Universidad Javeriana y en cual participaron cinco universidades : Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Javeriana, la Universidad San Buenaventura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Fundación Universitaria Monserrate, en el marco de dicho evento se realizó el segundo grupo focal conformado por 23 estudiantes de tres de estas universidades y los cuales siguiendo la misma metodología, conformaron seis grupos que trabajaron sobre los valoración de los principios y la matriz de análisis de experiencia, a los que se les hizo entrega de toda la matriz en sus tres partes.



*Ilustración 8. Fotografía del segundo grupo focal.*

### **Fase explicativa**

Esta fase de la investigación proyectiva se propone la comprensión de las evidencias y el estudio de los hallazgos encontrados a partir de los datos obtenidos, en este caso los resultados de las validaciones realizadas. Por tanto, lo que se llevó a cabo fue el análisis de las transcripciones de los grupos focales y se realizó una segunda reestructuración de los principios a nivel de su definición, claridad y redacción para de esta forma poder generar un esquema de modelo de mediaciones y una serie de principios útiles para los mediadores en la experiencia artística, que fueron trabajados en la siguiente fase.

### **Fase predictiva**

Este momento del estudio se hace una revisión de la propuesta sobre sus alcances y posibilidades como también sus limitaciones, de esta forma se puso práctica una de las experiencias llamada “tierra de gigantes” con niños de un Jardín Infantil de Secretaria de Integración Social con los niveles de párvulos y pre-Jardines, para ver su ejecución a partir de las mediaciones propuestas. Lo que llevo a la estructuración de los objetivos los cuales se modificaron para dar cuenta de los conceptos precisos con los que se realizó la propuesta de mediaciones.

### **Tercera etapa: Proyectiva**

Esta tercera etapa contempla la fase proyectiva de la investigación, es decir la propuesta final de los principios orientadores y el modelo de mediaciones pedagógicas, el cual fue revisado por dos grupos focales como se mencionó anteriormente, como por tres expertos pedagogos quienes validaron estos por medio de una matriz que contaba con aspectos de pertinencia, claridad y en suficiencia en su contenido (Ver anexo M). A partir de esto se llevó a cabo la redacción final de los mismos, al mismo tiempo se seleccionaron algunas mediaciones pedagógicas del modelo propuesto y se pusieron ejecución en una de las experiencias artísticas llevadas en el año 2018 “tierra de gigantes” con grupos de párvulos y prejardín para generar un primer acercamiento a la puesta en práctica de las mediaciones encontradas. Los datos obtenidos fueron registrados en una matriz de observación recogiendo solo algunos aspectos significativos. El propósito de este ejercicio investigativo hasta esta etapa fue construir un modelo de mediaciones que en este caso

corresponde al esquema propuesto desde la matriz de análisis (ver tabla 6) donde se proponen desde las categorías, aspectos y dimensiones las mediaciones pedagógicas y el cual pretende ser una herramienta pertinente para los mediadores que trabajan con la primera infancia. También en medio de este ejercicio se generó la construcción de una cartilla de orientaciones y mediaciones pedagógicas para la experiencia artística en la primera infancia, que expone los principios orientadores que un mediador debe tener en cuenta para proponer un ejercicio artístico con los niños en esta etapa. Como se explicitó anteriormente esta propuesta tuvo varias etapas de reestructuración, análisis y valoración que hacen que la cartilla sea el resultado dentro de este estudio de tipo proyectivo, que como se mencionó al comenzar este apartado “busca ser una respuesta de tipo práctico” en este caso en el contexto artístico y educativo.

## Resultados

Este capítulo recoge los resultados encontrados, éstos se presentan a partir de los objetivos propuestos dentro en este estudio, el objetivo general se planteó proponer un modelo de orientaciones y mediaciones pedagógicas para potenciar la experiencia artística, para niños entre de 3 a 5 años dentro del programa Nidos.

Los objetivos específicos que hicieron factible el objetivo general fueron:

- Analizar y conceptualizar en torno a los referentes teóricos pedagógicos y artísticos para la educación artística en la primera infancia.
- Categorizar las experiencias artísticas por medio del esquema de mediaciones para la cualificación de estas que nació del ejercicio de triangulación llevado a cabo en estudio.
- Vincular las mediaciones pedagógicas con la experiencia artística para el enriquecimiento de los procesos propios de las edades de este estudio.
- Estructurar principios articuladores entre la experiencia artística y las mediaciones pedagógicas. Lo que condujo al diseño de la cartilla “orientaciones y mediaciones pedagógicas para la experiencia artística en la primera infancia “que fue valorada por expertos.
- Analizar las experiencias artísticas mediadas por el uso de andamiajes, planeadas y desarrolladas a partir de los principios orientadores propuestos

De esta forma los resultados de encontrados son los siguientes:



La presente investigación parte una revisión documental, por tanto, como se describió en el capítulo anterior, fue necesario llevar a cabo un ejercicio de triangulación de documentos que posibilitó la creación de matrices de análisis para la revisión de las experiencias artísticas, proceso que permitió que se visibilizaran categorías indispensables para realizar el análisis pertinente de estas, convirtiéndose al mismo en los primeros resultados encontrados en este estudio, como se muestra a continuación:

La triangulación realizada se hizo por medio de la lectura de los documentos, en principio por dos de ellos: **Referentes técnicos para la educación Inicial (2017) y Pilares de la educación inicial (2014)**, en esta primera lectura se encontraron tres aspectos que debían tenerse en cuenta a nivel pedagógico en el proceso de aprendizaje y de desarrollo del niño. En el primer documento se encontraron tres aspectos la *intencionalidad*, la *interacción* y la *observación* y en el segundo se encontraron tres preguntas ¿Qué? ¿Para qué? ¿Cómo? Al relacionar las preguntas con estos tres aspectos se encontró que respondían a la misma intención, de este modo el qué hacía referencia a la observación, el para qué a la intencionalidad y el cómo a la interacción, a partir de esto se generó una segunda lectura relacionando otros dos textos: *Arte en la educación Inicial* y *Herramientas de la mente*, Bodrova y Leong (2004), encontrando que las propuestas y orientaciones que se proponían allí también estaban relacionadas con estos tres aspectos.

Para esto se hicieron las anotaciones pertinentes sobre dichas relaciones y luego se creó una matriz, (ver anexo A) donde se dispusieron los fragmentos que evidencian estas categorías señalándolas por colores. Al encontrar estas primeras categorías, se empezó a visibilizar dos perspectivas una en relación con el papel del niño desde cada uno de estos aspectos y otra sobre el papel del mediador en cada uno de estos también, esto permitió

crear dos líneas de análisis una en relación a la observación, intención e interacción del niño frente a una propuesta pedagógica y otra sobre la observación, intención e interacción del mediador sobre el proceso del niño. Estas dos vertientes se convirtieron en las subcategorías de análisis.

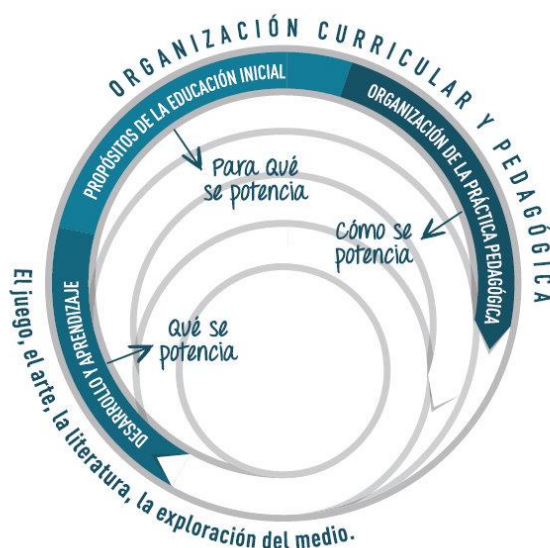


Ilustración 9. Diagrama muestra la organización curricular y pedagógica propuesta por los referentes técnicos de la educación inicial. (MEN,2017 p.42)

Con en base a la propuesta de Herramientas de la Mente, Bodrova y Leong (2004) se empezaron a crear las dimensiones de cada una de esas subcategorías, las cuales al mismo tiempo posibilitaron la creación de las mediaciones para el análisis de las experiencias.

### **Categorías de análisis de experiencias artísticas:**

A partir de lo descrito anteriormente las categorías: observación, intencionalidad y relaciones interactivas, construyeron la base para la propuesta de las matrices de análisis de los documentos y los principios orientadores. Cada una de esta cuenta con subcategorías que permiten interpretar las diferentes dinámicas que surgen en relación a la experiencia, como se describirá a continuación:

---

#### **¿Qué?: Observación en la experiencia artística**

---

Esta categoría analiza el lugar de la observación en la experiencia, lo que responde a focalizar las interacciones del niño dentro de la misma, esto hace referencia a una interrogante sobre el ¿qué? está observando el niño o qué está observando el artista en la interacción del niño, lo que permite identificar lo que es importante para este. Por tanto, desde esta categoría se desprenden dos subcategorías, una con relación a la observación que hace el niño en la experiencia y la otra la que hace el artista o mediador sobre el proceso del infante, tal como se enuncio antes, tal como se muestra a continuación:



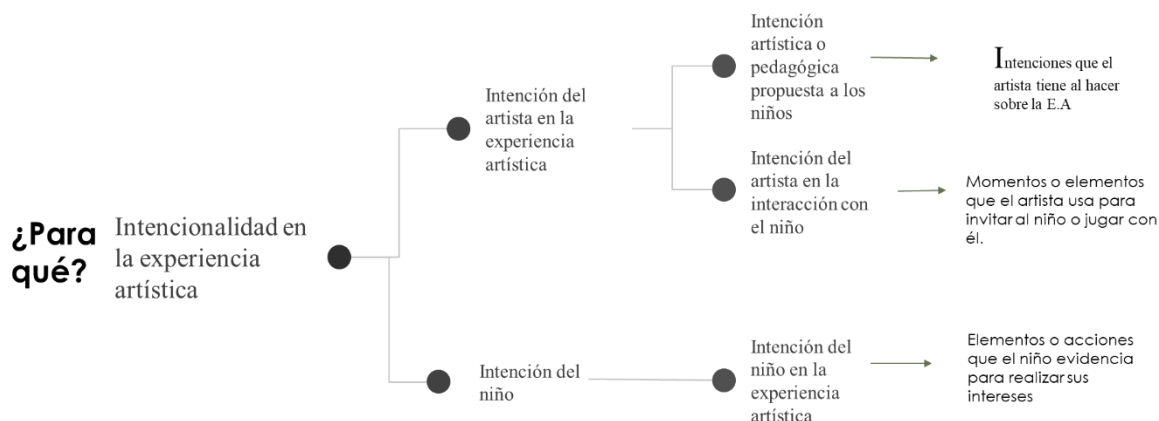
*Ilustración 10. Categoría de análisis: La observación en la experiencia artística: Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

---

### **¿Para qué?: Intencionalidad en la experiencia artística**

---

Esta categoría analiza las interacciones que nacen del acercamiento del artista con el niño y las que el niño tiene durante la Experiencia artística, por tanto, responde a la pregunta sobre el ¿para qué? Es decir, las intenciones del niño en su relación la experiencia artística y también la intención que tiene el artista durante la misma, por esta razón las subcategorías que surgieron están relacionadas desde estos dos lugares, el lugar del niño y el lugar del artista, la cual se muestra la siguiente ilustración



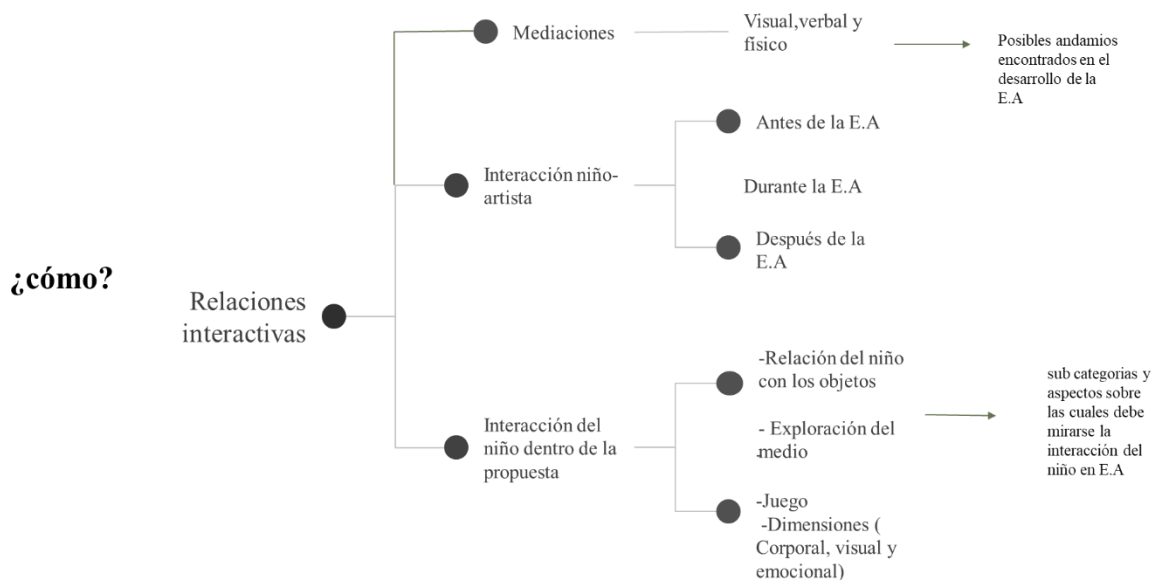
*Ilustración 11. Categoría de análisis: La intencionalidad en la experiencia artística: Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

---

### **¿cómo ? : Relaciones interactivas**

---

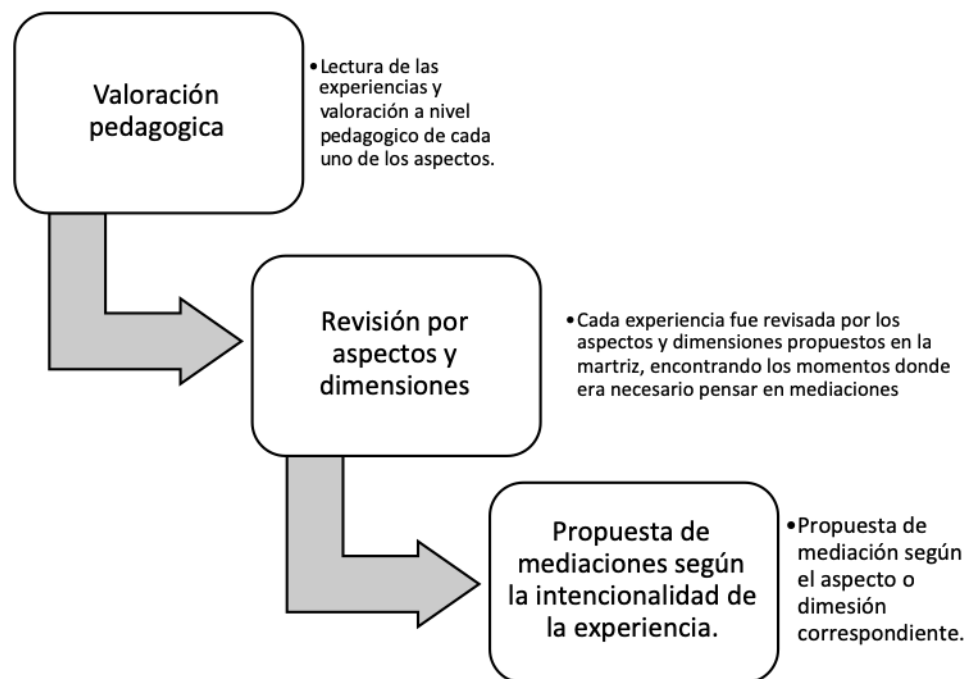
Esta categoría analiza las interacciones que nacen del acercamiento del artista con el niño, donde surgen las mediaciones pedagógicas y las cuales hablan de la forma en que se dan dichas interacciones en la experiencia artística, tanto del niño con su propio proceso, como del artista con el niño y desde su propuesta. A partir de esto se proponen tres subcategorías, una de ellas las mediaciones pedagógicas, la segunda, las relaciones de interacción que surgen entre el artista y el niño y la tercera la del niño desde su exploración. Con relación a este estudio esta es la categoría más predominante de las tres que surgieron ya que evidencia las mediaciones, es decir las herramientas pedagógicas que permitieron construir el modelo de mediaciones, como se organizó en el siguiente esquema:



*Ilustración 12. Categoría de análisis: Relaciones interactivas en la experiencia artística. Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

### **Resultados del análisis de las matrices por categorías**

A partir de estas categorías se construyó la matriz de análisis de experiencias que se muestra en el capítulo metodológico. (Ver tablas 5,6 y 7), con la cual se realizó la revisión y cualificación pedagógica de tres experiencias artísticas llevadas a cabo en la localidad de Kennedy en los años 2015 y 2018 “Tierra de gigantes, Chiribiquete y Ekoo mundo”, para ver las matrices correspondientes donde se encuentra la valoración y la propuesta de la experiencia con las mediaciones (ver anexos D, E y F). De esta forma lo que se encuentra en este apartado es la revisión de cada aspecto y dimensión en cada una de las experiencias analizadas, como también las mediaciones propuestas por cada uno de estos aspectos, mostrando de esta forma los resultados hallados para el primero objetivo de este estudio, como se describe a continuación:



*Ilustración 13. Proceso de análisis de experiencias. Autoría Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

### **Resultados por categorías y dimensiones.**

Las siguientes son las categorías y dimensiones que se encuentran en la matriz de análisis y que dan cuenta de la valoración pedagógica y la propuesta de mediaciones:

#### ***Intencionalidad artística y pedagógica***

Al revisar las experiencias “Tierra de gigantes”, “Chiribiquete” y “Ekoo mundo” se encuentra que dentro de la intencionalidad hay más de un objetivo que se pretende realizar con los niños. En el caso de la experiencia “**Tierra de gigantes**” (Anexo D) los artistas buscaban un acercamiento de los niños a la creación, desde la imagen de los gigantes, por lo cual se visibilizan cuatro objetivos propuestos por los artistas, 1) Gestar una

manifestación artística colectiva 2) Resaltar las distintas estéticas, 3) Disponerse corporalmente a partir los imaginarios, 4) Incentivar el trabajo en equipo.

Por otro lado, la experiencia artística “**Chiribiquete**” (Anexo E) buscaba el reconocimiento del cuerpo, la exploración plástica y visual por parte del niño, partiendo del referente de Chiribiquete (lugar dentro del Amazonas), en esta se encontraron tres objetivos dentro de su intención artística: 1) Explorar con los participantes a través de elementos visuales, plásticos, corporales, 2) reconocimiento de su cuerpo y la relación de este con el otro, 3) conocimiento de su cuerpo y apropiación de este de manera orgánica y directa.

En la tercera experiencia “**Ekoo mundo**” (Anexo F) los artistas proponen una exploración corporal-sonora a través del sonido, el color y el movimiento, generando una “vivencia musical” que se convertiría en una experiencia sensorial por medio de los movimientos y sonidos naturales del cuerpo. A partir de esto se identificaron las siguientes intenciones: 1) propiciar la exploración corporal-sonora a través del sonido, el color y el movimiento, 2) generar una “vivencia musical” que se convierta en una experiencia sensorial, 3) combinando los movimientos y los sonidos naturales del cuerpo y de los objetos, los ritmos de la música y la imaginación.

Con base a lo encontrado en la valoración, se llevó a cabo la propuesta de enriquecimiento desde las mediaciones para la intencionalidad pedagógica y artística, encontrando que era necesario poder proponer para la experiencia un objetivo claro y realizable con los niños, por tanto, surgieron las siguientes sugerencias en busca del favorecimiento de los procesos de estos:

En la experiencia “**tierra de gigantes**” Se sugirió reorientar el propósito de la experiencia hacia aspectos concretos como el trabajo hacia la construcción conceptual,



física, representativa, y exploratoria de “ser gigantes”; permitiendo así, dar mayor intensidad a las actividades propuestas en función de un mismo objetivo. En la segunda “**Chiribiquete**” se **propuso** propiciar que el niño reconozca la forma de su propio cuerpo a partir de la experimentación física, plástica y visual, permitiendo indagar la forma también el compañero.

. Finalmente, para “**Ekoo mundo**” se encontró que podría tener mejor resultado pensar en proponer una vivencia musical que propiciara la exploración sonora y corporal apoyándose en el sonido, el color y el movimiento.

### **Categoría: Desarrollo exploratorio del niño**

Como se mencionó anteriormente este aspecto está dividido en tres dimensiones (dimensión corporal, comunicativa, emocional/ cognitiva) desde donde se valoró cada una de las experiencias y desde las cuales se encontraron los siguientes resultados:

#### ***Dimensión corporal.***

En esta dimensión se valoró la pertinencia y la propuesta que los artistas le hicieron a los niños frente al trabajo corporal en las tres experiencias artísticas, encontrando que en la experiencia “**Tierra de gigantes**” se invitaba muy pronto a otro tipo disposición corporal (nivel espacial bajo), para proceder a la exploración e intervención plástica, es decir al desarrollo de los elementos de la maqueta. Corporalmente no se desarrolla la propuesta de construcción frente al concepto de “ser gigantes” desaprovechando el manejo de las dimensiones en relación del cuerpo con el espacio, que puede potenciarse desde allí. Teniendo en cuenta que las dimensiones espaciales no se exploran desde la corporeidad de

ser un gigante o percibir el entorno gigante los niños pierden la posibilidad de construir desde sus imaginarios cómo sería convertirse en uno de estos seres, lo que hace parte de la propuesta de los artistas en sus objetivos, a partir de esto se propusieron mediaciones en relación con potenciar la corporalidad del niño por medio del concepto de gigante, como se muestra a continuación:

### 1. Tierra de gigantes

- ✓ Desarrollar exploraciones corporales a partir de objetos muy pequeños dispuestos en el espacio, generando físicamente el concepto de “gigante”, posibilitando así la experiencia dimensional del tamaño.

En la experiencia “**Chiribiquete**” se encontró que el eje central, propuesto por los artistas era el *cuerpo*, por tanto, se consideró que debía fortalecerse la orientación o invitación para que el niño pudiera explorar el reconocimiento de su figura, dado que, aunque se proponía un ejercicio en torno a estímulos sonoros se desdibuja la relación de la selva amazónica con el juego corporal. Por lo que se propusieron mediaciones que relacionaran el cuerpo y el espacio:

### 2. Chiribiquete

- ✓ Reconocer a partir de la silueta de diferentes figuras cuales son animales, fig. humanas o elementos de la naturaleza, teniendo en cuenta el presupuesto exploratorio de la selva.
- ✓ Jugar con la sombra, reconociendo el movimiento de mi cuerpo y generando interacción con el otro. Propiciar el juego de rol.
- ✓ Iniciar la exploración plástica, a partir de principios orientadores cortos, pequeños. (como es mi mano, mi pie... como es el pie de mi amigo o de mi mamá...)
- ✓ Ofrecer posibilidades de plasmar desde elementos diferentes al cuerpo, especialmente para aquellos a los que les cuesta relacionarse directamente con la tempera.

En la tercera experiencia “**Ekoo mundo**” Aun cuando la intencionalidad de las artistas es muy fuerte en la exploración del sonido con relación al cuerpo, solo se propone el juego desde la sonoridad y corporalidad en el momento del cierre. Por esta razón se propusieron mediaciones que enriquecieran la exploración sonora y corporal de los niños durante el desarrollo de la experiencia:

<b>3. Ekoo mundo</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Antes de intervenir el objeto, como instrumento de sonoridad, se propone que el niño interactúe con su propio cuerpo, el de su madre o acompañante e incluso el de sus compañeros.</li><li>✓ Detenerse en la exploración de la vibración como principal característica del sonido el reconocimiento corporal, permitiéndole al niño sentir el sonido.</li><li>✓ Vincular las características del sonido con características corporales, ej.: cómo sonaría mi cuerpo voy muy rápido o como caminaría si suena como un trombón</li></ul>

#### ***Dimensión comunicativa.***

En esta dimensión se da cuenta de los resultados encontrados al valorar la experiencia desde las posibilidades comunicativas del niño en el encuentro artístico, partiendo de la propuesta inicial del artista tanto como las interacciones del niño durante la misma. En la experiencia 1 que corresponde a “**Tierra de gigantes**” se encontró que: 1) la experiencia invita a la exploración de los materiales a través de la palabra, es decir a través de invitaciones hacer uso de estos, 2) A partir de la narración verbal, los artistas invitan a la transformación física de los elementos propuestos, sin embargo, no se reconoce un espacio de comunicación frente a los pre conceptos de los niños, a pesar de que en la planeación se expone que habrá un momento para ello. Por tanto, no se generan invitaciones a que el niño

formule apreciaciones, conceptos o proponga desde la palabra. partiendo de desde allí se propusieron mediaciones que generan encuentros para el reconocimiento de la voz de los niños:

### **1. Tierra de gigantes**

- ✓ Se propone hacer un preámbulo para escuchar qué creen los niños que es un gigante y que podría ser un gigante.
- ✓ Indagar frente a las características que podría tener la voz de un ser gigante, otorgando juegos de tonalidad, intención textual y construcción de palabras o frases cortas.
- ✓ Cuestionar asertivamente al niño mientras desarrolla el trabajo plástico, con el objetivo guiarlo a que logre materializar a partir de la palabra.
- ✓ Ofrecer la posibilidad de que el niño construya su propio personaje, otorgándole características de forma, carácter, y sonidos durante los juegos de rol.
- ✓ Reconfigurar la historia narrada por los artistas a partir de la narración colectiva desarrollada por los niños, entre todos reconstruimos la historia.

En la experiencia 2 “**Chiribiquete**” se halló que se hace uso de la comunicación a través de la palabra cuando: 1) se invita a la exploración del espacio a través de la narración de un “lugar mágico” haciendo referencia al Amazonas creando expectativa sobre la propuesta que iban a llevar a cabo con los niños, 2) también se encontró que no sé enuncia la manera cómo se relaciona al niño con la idea de la selva amazónica teniendo en cuenta sus imaginarios sobre la misma. Partiendo desde allí se encuentra se propone que:

### **2. Chiribiquete**

- ✓ Sería importante construir este imaginario del “lugar mágico” dentro del espacio ambientado, reforzando con la historia el recorrido que se hace jugando con la imaginación sobre los seres que habitan allí y las cosas que se pueden encontrar.

En la tercera propuesta “**Ekoo mundo**” la dimensión comunicativa se vio reflejada al encontrar que las artistas proponen la historia del viaje de Thomas a un planeta de sonidos, sin embargo, no se evidencia una interacción con los imaginarios de los niños que pueden suscitar esta historia, pero se encuentra interesante que la manera de invitar a los niños sea a través de la narración ya que se puede jugar con el tono de la voz y el cuerpo de los niños y artistas generando atmosferas diferentes y otro tipo de interacciones que pueden favorecerse a través de mediaciones como :

### 3. Ekoo mundo

- ✓ Se propone hacerles preguntas a los niños acerca del universo y sus cualidades para saber qué cosas conocen los niños de este, por ejemplo ¿Qué es un planeta? ¿está muy lejos? ¿cómo llegamos hasta allá? y así hilar la narración con los imaginarios de estos.
- ✓ Usar un objeto, títere o imagen que recree el viaje de Thomas hasta el universo para fortalecer la idea del trayecto o viaje imaginario que se les propone a los niños.

#### *Dimensión emocional /cognitiva.*

En cuanto a este aspecto se encontraron resultados en la valoración relacionados a la emocionalidad del niño en la experiencia como también procesos cognitivos que podían ser favorecidos a través de esta.

En este sentido en la **experiencia 1** se encontró que la propuesta desarrollada por los artistas 1) aborda diferentes elementos propios del desarrollo cognitivo de los niñas y niños según su edad, como el trabajo sensomotor, la atención, la percepción sensorial y el juego simbólico ante la construcción de realidad y ficción. De esta forma varios de los elementos trabajados podrían potenciar también, aspectos como la memoria y el razonamiento lógico, 2) En la experiencia se perciben actitudes de disfrute y reacciones positivas por parte de los niños, de lo cual el artista infiere que el niño o niña se encuentra cómodo y genera empatía con la actividad propuesta, sin embargo se encuentra necesario dar lugar a la expresión de

las emocionalidad por parte de los niños partiendo de la vivencia de los niños relacionando sus propios contextos. A partir de esto se propusieron las siguientes mediaciones que pueden llegar a favorecer este tipo de interacciones:

### 1. Tierra de gigantes

- ✓ Proponer juegos de rol, en los cuales el niño disponga de diferentes características emocionales o de personalidad entre las situaciones propuestas; qué sucede si soy un gigante malvado.
- ✓ Reconocer la experiencia emocional que vivió el niño o niña a partir de tres o cuatro emociones base, que permitan al niño identificarse frente a cómo percibe la experiencia, esto puede darse a partir de colores, caras expresivas, verbalización de una palabra, entre otras.
- ✓ referente previo “que es ser gigante” con la construcción de la historia narrada por los artistas, esto potenciaría la atención del niño, la memoria, el desarrollo imaginativo entre otros. En un proceso de indagación inferencial donde se juega con la historia y los conceptos propuestos por los participantes de manera reiterativa.

En la **experiencia 2** se evidenció por medio de la matriz que 1) en la experiencia artística descrita por los artistas no se establecen estrategias para relacionar la actividad con la significación emocional que para el niño tiene su propio cuerpo y el del otro, 2) dentro de la experiencia se menciona la provocación desde la imagen para que el niño dibuje, por tanto se proponen huellas y marcas con las cuales buscan que el niño explore a través del dibujo y las cuales se espera sean reconocidas al final de la experiencia como una memoria de su visita, lo cual puede ser potente si se genera espacios con los niños donde ellos puedan hablar sobre dichas memorias, de acuerdo a esto se hizo la siguiente propuesta:

### 2. Chiribiquete

- ✓ Se propone explorar a partir de diferentes actividades cotidianas para el niño, la relación del cuerpo con la emoción, sugerir por ejemplo “vamos a bañarnos” (qué se siente si el agua está fría, o qué se siente si el agua es calientica).
- ✓ Se sugiere incorporar aspectos como el cuidado, el respeto, el riesgo, la interacción

frente a diferentes acciones físicas.

- ✓ Es posible indagar a partir de la observación “que me gusta de mi propio cuerpo” “qué es lo más divertido que hago con mi cuerpo”
- ✓ Indagar los preconceptos de los niños hacia la conceptualización del cuerpo y de la selva.
- ✓ Reiterar en la construcción de referentes a partir de la imagen, de la palabra, términos sencillos, de la imagen.

La valoración sobre la **experiencia 3** reflejo: 1) la importancia de hacer una contextualización sobre qué es el sonido y la ausencia del mismo. Trabajando a partir del silencio para que el niño apropie, diferencie y reconozca el concepto de sonoridad; 2) permitió ver que no se encuentra desde la intencionalidad planteada, el vínculo emocional del niño con la experiencia, con la exploración del cuerpo y del sonido, si bien se reconocen emociones producto de la experiencia de cada niño no se propician relaciones ni se aprovecha el hecho de contar con madres participantes.;3) visibilizó la importancia de detenerse en cada sonido que encuentran en el espacio posibilitando momentos de escucha y reconocimiento de las superficies y sus cualidades.; 4 ) El relato de las artistas hablaban acerca de “Cada niño y niña explora las posibilidades del dispositivo sonoro (cono de plástico) juegan a través de la voz a encontrar diferentes sonidos altos y bajos, con su cuerpo y sobre el de los compañeros, haciendo vibraciones con el sonido y susurros al oído y buscan diferentes posibilidades sobre las paredes, el piso y las sillas del espacio”. (Fragmento tomado de la dupla D24-2018), según exponen los artistas los niños interactúan con el sonido en el cuerpo de sus compañeros y generan para ellos sonidos en los oídos. Lo cual resulta ser una interacción potente para generar reconocimiento de sensaciones y corporalidades. En base a esto se propusieron las siguientes mediaciones:

### 3. Ekoo mundo

- ✓ Propiciar indagaciones la relación qué emociones o como me hace sentir este sonido o el otro.
- ✓ Generar ambientes a partir de cómo el sonido puede construir suspenso, euforia, entre otros.
- ✓ Realizar juegos de agrupación entre el reconocimiento de sonidos fuerte y débiles.
- ✓ Jugar con el silencio, como elemento fundamental en el reconocimiento conceptual del Sonido.
- ✓ Explorar imaginarios frente a cómo sería la vida la ausencia del sonido. (pueden generarse juegos a modo cine mudo)

#### **Categoría: Interrelaciones**

Esta categoría de la valoración pedagógica tiene que ver con los datos obtenidos por medio de la matriz en cuanto a las relaciones de interacción que fueron evidenciadas durante en la experiencia artística o la manera como desde la propuesta de los artistas se hacen visibles o no la intención de generarlas, esto a través de los siguientes aspectos:

#### ***Niño con el espacio y los recursos físicos de la experiencia.***

En este aspecto se hicieron observaciones en cuanto a la interacción del niño con su entorno, es decir con el espacio propuesto por los artistas al mismo tiempo que con los elementos de la experiencia artística. De esta forma en la **experiencia 1** se encontró que: Los niños resignifican los elementos del espacio de acuerdo a sus necesidades e intereses. Lo cual los artistas enuncian en sus observaciones de la siguiente manera “ [los] niños buscan usar estos [elementos] de acuerdo a lo que se les brinda en la experiencia, pero no sé cuánto puedan extrañar esa función con el cual fueron diseñados, sin embargo considero que ellos usan su imaginación para adaptarlos a sus necesidades e intereses ,[es decir] para lo que les sirva en ese momento o lo que quieren de estos , esto también surge de la



posibilidad de cambio y versatilidad de dicho elemento.” (Fragmento tomado de la sistematización, L16-2016), de esta forma se hicieron las siguientes sugerencias a nivel de mediación:

<b>1. Tierra de gigantes</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Se sugiere como mediador usar la pregunta, la indagación para conocer en primera medida qué es lo que el niño propone frente al elemento que resignifica.</li><li>✓ Explorar con el material la conversión de esos elementos en otra cosa donde el niño tenga la posibilidad de crear algo de acuerdo a sus imaginarios y propuestas.</li></ul>

En la **experiencia 2** se halló que desde la propuesta de los artistas se 1) invita al niño a la intervención del espacio a través de distintos materiales donde puedan dejar su huella y trabajar sobre el arte rupestre, el cual ha sido ambientado como una cueva. 2) la propuesta de las artistas contiene un espacio ambientado y resignificado sobre el tema de la ancestralidad y el arte rupestre para que el niño interactúe en él. Por lo cual se propuso lo siguiente:

<b>2. Chiribiquete</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Es posible jugar a identificar sólo una parte corporal del otro y usar alguna restricción física o espacial para hacer del correteo para pintarlo, como una excusa en la relación con el otro.</li></ul>

En la experiencia 3 se registra que en esta propuesta: 1) Se invita al niño a explorar desde la sonoridad y la corporalidad para ello se le posibilitan materiales como conos plásticos con los que puede interactuar, también se le propone interactuar con las superficies del espacio. 2) por medio de la valoración se reconoce la importancia de detenerse en cada sonido que encuentran en el espacio posibilitando momentos de escucha y reconocimiento de las superficies y sus cualidades. A partir del reconocimiento de estas observaciones se generaron y presentaron las siguientes mediaciones:

### 3. Ekoo mundo

- ✓ Se propone que antes de generar los sonidos se haga un reconocimiento de las superficies, ¿qué material son? ¿qué son? ¿para qué sirven? y luego generar diferentes sonidos sobre estos para que ellos puedan notar diferencias y así jugar con otros elementos del espacio.

#### *Niño con sus compañeros.*

Los resultados relacionados con este aspecto tienen que ver con las interacciones del niño con sus pares, es decir con sus compañeros durante la experiencia artística, pero también se encontraron interacciones desde la propuesta de los artistas como se ha mencionado anteriormente. Partiendo de esto se identificaron los siguientes resultados:

En cuanto a la interacción de los niños con sus compañeros se encontró en la **experiencia 1** que esta se evidencio a través de: 1) la intención de los artistas cuando proponen crear con los niños una obra colectiva donde sean ellos los inventores de un mundo, fomentando así el trabajo en grupo; 2) se encuentra que dentro de la sistematización de los hallazgos de los artistas estos enuncian que: a partir de la puesta en marcha de esta propuesta encuentran en sus observaciones que hay un enriquecimiento en el proceso de los niños, ya que estos comienzan a compartir para poder crear, sin embargo, no se evidencia cómo fue que se dio este “compartir”. 3) otra observación nace es que habría que pensar sobre el término “colectividad” y cómo se asume con ellos desde la creación, en primera instancia porque hace parte de la intención propuesta para experiencia por tanto sería necesario poder generar juegos de observación y de escucha sobre el proceso de los otros para llegar a crear juntos, teniendo en cuenta la etapa en la que se encuentran. Por tanto, las mediaciones que surgieron fueron las siguientes:

### 1. Tierra de gigantes

- ✓ Se sugiere poder trabajar sobre la observación del trabajo del otro e invitarlo a añadir un elemento que enriquezca dicha imagen, paulatinamente donde todos puedan tener la oportunidad de contemplar el trabajo del otro.
- ✓ Un mediador visual que puede tenerse en cuenta es la posibilidad de poder tener imágenes (fotografías o una proyección) donde los niños conozcan el trabajo de los anteriores grupos y poder acercarlo a ellos a través de la historia de esos gigantes.

En la **experiencia 2** se identificó que: **1)** los artistas mencionan que existió relación del niño con sus pares y con sus cuidadores, sin embargo, se propone que dicha relación se de a partir de principios de juego para evitar la sensación de sentirse invadido. De acuerdo con esto las mediaciones que surgieron fueron las siguientes:

### 2. Chiribiquete

- ✓ Es posible jugar a identificar sólo una parte corporal del otro y usar alguna restricción física o espacial para hacer del correteo para pintarlo, como una excusa en la relación con el otro.

Finalmente se encontró en la **experiencia 3** que las siguientes interacciones: **1)** Cada niño y niña exploró las posibilidades del dispositivo sonoro (cono de plástico) jugando a través de la voz a encontrar diferentes sonidos altos y bajos, con su cuerpo y sobre el de los compañeros, haciendo vibraciones con el sonido y susurros al oído y buscan diferentes posibilidades sobre las paredes, el piso y las sillas del espacio. (Fragmento tomado de la dupla D24-2018); **2)** Según exponen los artistas los niños interactúan con el sonido en el cuerpo de sus compañeros y generan para ellos sonidos en los oídos. Lo cual resulta ser una interacción potente para generar reconocimiento de sensaciones y corporalidades. **3)** Las artistas proponen un espacio de exploración libre donde los niños generan sonoridades conjuntas desde tonalidades altas y bajas, sin embargo, no se describen cómo. A pesar de esto resulta ser una interacción potente para enriquecer.

De modo que se hallaron distintas interacciones potentes descritas por las artistas, se enriquecieron a estas a través de las siguientes propuestas de mediaciones:

<b>3. Ekoo mundo</b>	
✓	Se propone tener momentos de escucha y observación con los niños para que puedan identificar sonidos y reacciones en los cuerpos de los otros y cómo las vibraciones generan cosas en los mismos.
✓	Se propone que con estas vibraciones se generen juegos corporales propuestos desde los niños, que les permitan explorar desde los mismos y puedan generarse otras interacciones que puedan favorecer la intención propuesta por las artistas.

### *Niño con el artista.*

Así como se relacionaron los resultados en cuanto a las interacciones del niño con sus pares también se identificaron interacciones con el mediador, en este caso con el artista, por tanto, la matriz permitió visibilizar acercamientos del niño con este, pero también iniciativas desde la propuesta del artista para que esta clase de interacciones ocurrieran, tal como se evidencia a continuación:

En la **experiencia 1** se encuentra que: 1) en la planeación de los artistas se enuncia que estos buscan interactuar con los niños antes de entrar al espacio a través de una historia jugando con la idea de los imaginarios sobre los gigantes; 2) El niño es acompañado por los artistas en su proceso de creación como mediadores del trabajo colectivo e incentivándolos a través de la historia como hilo conductor. De esta forma se proponen mediaciones como:

<b>1. Tierra de gigantes</b>	
✓	Una posibilidad que puede enriquecer el proceso de los niños es que el artista pueda jugar con su metamorfosis de humano a gigante desde un juego corporal y teatral que lleve a los niños puedan relacionarse con él desde la idea de gigante y desde su papel de mediador.

En la **experiencia 2** se reconoce que: **1)** Se desarrolla la experiencia evidenciando la tarea del artista como guía de los niños, en un proceso lineal, de esta forma se percibe como generador de directrices a modo general. De acuerdo con dichas interacciones encontradas en las narraciones escritas de los artistas se propusieron las siguientes mediaciones:

<b>2. Chiribiquete</b>
✓ El artista pequeño propone vínculos a partir de la interacción cercana y de manera individual, si bien las orientaciones macro deben realizarse de manera general, los pequeños vínculos propiciarán que se fortalezca la experiencia del niño.

En cuanto a la **experiencia 3** la interacción del niño con el artista se evidencia del siguiente modo: 1) el artista en primer lugar es narrador y quien invita al niño a la experiencia, luego es quien provoca a través de los sonidos y el cuerpo. 2) el papel de las artistas siempre es de mediadoras, por lo cual se sugirió en algunos puntos volver sobre la historia del viaje para poder fortalecer el hilo narrativo y de esta forma enriquecer la experiencia desde la corporalidad y la imaginación. Por lo es necesario surgió lo siguiente:

<b>3. Ekoo mundo</b>
✓ Se propone que el artista vuelva sobre la narración para fortalecer la idea de la historia y les permita a los niños poder jugar con su imaginación desde el lugar propuesto.
✓ Es necesario que el mediador esté atento a las interacciones del niño y proponga juegos corporales, un ejemplo de ello sería cómo caminar sin gravedad, cómo se siente un planeta de color azul.

### **Categoría: Juego**

Desde la matriz se propuso como categoría de análisis: el juego que tiene a su vez tres aspectos fundamentales para la revisión de la experiencia artística y desde los cuales se encontraron los resultados que se describirán aquí:

#### ***Motivación.***

Este aspecto valora las herramientas o las intenciones desde las cuales se propone el juego a los niños en la experiencia artística. En este sentido desde la matriz se encontró que la motivación era evidenciada en las tres experiencias de la siguiente manera: **Experiencia 1**, se identificó que : **1)** El juego que se propone se hace a partir de la narración basada en la idea de construir un mundo hecho por gigantes, por lo cual se invita a los niños a convertirse en dichos seres a partir de una insinuación corporal que los llevará a una metamorfosis de niños a gigantes, esto en busca de que sean seres creadores de un mundo que en principio no existe; **2)** Dentro desde este mismo juego se invita a los niños a crear colectivamente, por lo cual estos intervienen el espacio desde la creación plástica.

<b>1. Tierra de gigantes</b>
✓ Se propone que el juego surja de la historia que los artistas buscan, pero que esto se articule con los juegos corporales de lo que significa ser un gigante, basándose en preguntas sobre ¿cómo son estos, que hacen, que comen?

En la **experiencia 2**, aparece de la siguiente manera: **1)** Se propone una exploración a la selva amazónica donde los niños son invitados. Estando en el espacio ambientado con la experiencia se encuentra una cueva llamada “Chiribiquete” a la cual los niños entran a

través de danzas con las cuales recorren el espacio, estando allí los niños son invitados a intervenir el espacio con diferentes materiales aludiendo al arte rupestre.

## 2. Chiribiquete

- ✓ Se propone que el artista potencie la narración con imágenes de arte rupestre desde donde desplieguen la historia que conducirá a los niños al espacio, tal vez diciéndoles que encontraron un tesoro o que esto estaba escondido en un lugar maravilloso y desde ahí poder hilar el concepto de selva amazónica jugando con los imaginarios de los niños, preguntándoles si alguien conoce la selva o que hay allí apoyándolo con elementos propios de la naturaleza que refuercen el relato.

En cuanto la **experiencia 3** la motivación se ve reflejada en que: **1)** Se motiva el juego a través de la idea de un viaje a otro planeta donde los niños buscaban sonidos con diferentes elementos que encontraban en el espacio.

Teniendo en cuenta la intencionalidad de la experiencia artística se propuso mediaciones en que pudieran motivar el juego y pudieran ser potenciado en el encuentro con los niños.

## 3. Ekoo mundo

- ✓ Es importante fortalecer la idea del viaje a través de la narración. jugando con la misma corporalidad del niño, dando roles dentro de una nave espacial, jugando a reconocer diferentes lugares del universo para llegar al planeta Ekoo.
- ✓ Hablar con los niños sobre qué es un Ekoo y generar estos sonidos para generar expectativa y afianzar el reconocimiento del lugar donde entrarán.

### *Construcción de signos*

Los hallazgos encontrados desde este aspecto tienen que ver con los signos que el niño expresa en la experiencia artística o como desde la planeación puede incentivarse. De

esta forma se identificó la construcción de signos en las tres experiencias de este modo:

**experiencia 1** Se propuso un espacio pensado en un lugar para que los niños intervengan plásticamente, que alude hacer un mundo vacío que necesita ser creado por ellos, en donde un lienzo en el piso simula el mundo a crear, por ello el color blanco. 2) Se les propuso a los niños un taller de gigantes donde se encuentran todos los materiales con los que ellos trabajan creando ríos, animales, vegetación y construcciones.

### 1. Tierra de gigantes

- ✓ Se propone trabajar la idea de la tierra de gigantes desde el juego simbólico y los elementos propios de la experiencia pensados en relacionar al niño con el tema de las dimensiones entre los objetos y sus propios cuerpos, lo que les permita comparar y relacionarse con estos de manera distinta, por ejemplo: añadiendo a esta elementos más pequeños (colores miniaturas) , casas pequeñas, palos miniaturas, con los cuales ellos puedan sentirse como gigantes o también jugar con elementos del lugar como la puerta hacerla más pequeña para cuando pasen se sientan grandes.

Del mismo modo la **experiencia 2** reflejo que se propuso un espacio de selva y uno de una cueva llamada “chiribiquete”, sin embargo, el de la selva se pierde en la ambientación, dado que solo se da lugar para ambientación de la cueva, sería importante rescatar este concepto frente a la ambientación y el material de la experiencia en busca de su enriquecimiento.

### 2. Chiribiquete

- ✓ Se propone jugar con los dos espacios propuestos, uno de selva donde se explore las posibilidades corporales de habitar la selva y sentir todo lo que allí jugando con los imaginarios de los niños y luego hacer la transición a la cueva escondida en la selva para que de esta forma los niños puedan diferenciar los dos lugares.
- ✓ Se propone hacer un juego de observación de cada elemento y acercamientos a través de diferentes posturas a los elementos para poder encontrar las imágenes y detallarlas, sentirlas, ver cómo cuentan historias, allí puede surgir un juego narrativo sobre lo que pueden decir aquellas imágenes.



En la **experiencia 3** se evidencio que los materiales lograban ser precisos para la experiencia y no se desbordan con los elementos, sin embargo, se encontró que podría pensarse en vincular en la ambientación elementos que puedan modificar ciertos lugares del espacio que caractericen a este lugar desde la idea “de un planeta” para enriquecer y fortalecer el juego y el uso de signos desde allí. De esta manera se propusieron las mediciones a continuación descritas:

### 3. Ekoo mundo

- ✓ Realizar la adecuación de elementos en el espacio que permitan a los niños encontrarse con un planeta distinto con características distintas.
- ✓ Hacer un reconocimiento del espacio usando el color azul, jugando con temperaturas y recorridos por los distintos elementos que se encuentran allí, permitiendo que ellos reconozcan su entorno y jueguen desde la imaginación.

#### *Socialización.*

Al hablar de socialización como categoría de análisis se hace referencia a la forma en que se recogen las apreciaciones del niño a través del juego, esta se dio como en los demás aspectos a través de la planeación del artista o reflejado en las intervenciones de los niños en la experiencia. De esta forma después de revisar cada una de las tres experiencias se encontraron los siguientes resultados:

**En la experiencia 1** se evidencia que 1) Los niños construyeron elementos para la experiencia con los otros compartiendo materiales y espacios. Se les hace la invitación a estos de trabajar en grupo y poder construir entre todos. No se evidencia que tipo de

socializaciones se hace con los grupos frente a su trabajo con los otros, ni las cercanías que se dieron en esta colectividad con los niños. 2) Hay una intencionalidad de construir el espacio no solo con los niños con los que participan sino con aquellos que ya han trabajado sobre ese mismo espacio.

### 1. Tierra de gigantes

- ✓ Es importante poder recoger las voces de los niños experiencia que acaban de vivir, por ello se propone crear un recorrido por el espacio, donde cada uno cuente que creó en aquel lugar y ponerles un símbolo de un gigante creador, que puede ser a través de un objeto físico.

En cuanto a la **experiencia 2** se encontró que desde la propuesta de las artistas se exponen dos líneas de exploración para los niños, una de ellas a través de la exploración plástica donde se invita al niño a dibujar según el arte rupestre y la segunda a juegos corporales usando la danza y los sonidos, sin embargo, no se visibiliza un espacio de socialización de lo encontrado.

### 2. Chiribiquete

- ✓ Se propone crear diálogos sobre la exploración de las huellas encontradas y sobre las huellas que los niños han hecho.
- ✓ Es importante poder recoger las voces de los niños frente a su visita a la selva por ello se propone hacer un mediador visual (objeto) como un mapa que recoja los lugares significativos y los niños puedan contar qué hicieron allí.

Con relación a la **experiencia 3** la socialización se da a través de la creación de sonoridades conjuntas donde expresan las artistas que los niños descubrieron sonidos y crearon estos colectivamente y también lo hicieron a través del reconocimiento en los cuerpos de sus compañeros. Las mediaciones que surgieron son las siguientes:

### 3. Ekoo mundo

- ✓ Es importante que recojan las voces de los niños al final de la experiencia, por esto se propone que a través del dibujo que los niños reconstruyan su viaje por el planeta de los sonidos.
- ✓ También se propone que los niños puedan recolectar los sonidos encontrados y al final preguntarles qué sonidos encontraron y cómo se sintieron.

#### **Categoría: Reconocimiento de lo vivido**

Esta categoría permitió visibilizar desde aspectos como la resignificación hecha por el niño en la experiencia como también recoger las apreciaciones de los artistas frente a lo encontrado en sus propuestas.

#### ***Resignificación del niño.***

En la **experiencia 1** se encuentra desde el relato que los artistas evidencian que la forma como los niños resignifican los elementos del espacio es convirtiéndolos en otras cosas y usándolos en sus intereses particulares. 2) la resignificación se da a través de la propuesta de los artistas quienes convierten el espacio en una tierra donde habitan los gigantes.

### 1. Tierra de gigantes

- ✓ Aun cuando el niño otorga resignificación al objeto y al espacio el que se desarrollada la experiencia artística, el niño podría involucrar y relacionar la historia percibida desde la narración para transferir situaciones, personajes y sensaciones a sus vivencias reales.

En cambio, en la **experiencia 2** se describe una situación donde los artistas interactúan con los niños a través de los elementos como se expresa en la siguiente afirmación tomada de sus narraciones “recibieron la pintura de manera suave y tranquila”,

esto evidencia que se dio el espacio para participar, pero no se aclara de qué manera el niño genera conclusiones verbales, físicas o expresa de alguna manera como los conceptos de *cuerpo* y *selva* han sido resignificados.

## 2. Chiribiquete

- ✓ Se aconseja poder usar pigmentos naturales (tierras naturales) donde se puedan hacer mezclas con las cuales los niños puedan pintar y se acerquen a la pintura rupestre.
- ✓ Se propone generar un espacio de selva antes de llegar a la cueva para que los niños sientan la relación de que Chiribiquete queda allí adentro y no se pierda el concepto de selva.
- ✓ Orientar al niño hacia una pequeña construcción corporal o plástica que permita evidenciar cómo los conceptos centrales del *cuerpo* y *selva* fueron resignificados por él.

En el caso de la **experiencia 3 Ekoo mundo** la resignificación se dio a través de la relación del objeto con el sonido como se expresa en el siguiente fragmento “Se evidencia en la narración de las artistas, como, en su gran mayoría, los niños se involucran de manera tranquila con los objetos propuestos en para la exploración sonora, juegan y relacionan el objeto con la emisión sonora”.

En relación con la resignificación se encuentra que pueden ser viables las siguientes mediaciones:

## 3. Ekoo mundo

- ✓ Es importante recoger de manera concreta la impresión e impacto que tuvo la experiencia en el niño, esto puede darse a partir de un juego de una palabra, de un color... Ya que lo narrado el texto hace parte de la percepción de las artistas.

*Apreciación del artista.*

Este aspecto está relacionado con las observaciones de los artistas en los encuentros que propusieron. **Experiencia 1** se encontraron las siguientes apreciaciones: 1) **Los** artistas centran sus observaciones desde dos lugares distintos. Uno de ellos afirma que es importante que se le diga al niño que estética debe manejar para que no se convierta en libertinaje su creación y en cualquier cosa. La segunda opinión está alrededor de valorar dichas estéticas y dejar que sean ellos quienes creen sus propias ideas de mundo sin condicionarlas. 2) dentro de sus observaciones encuentran que todo el tiempo los niños están resignificando los elementos y jugando desde su corporalidad en el espacio.

**1. Tierra de gigantes**

- ✓ Se sugiere a los artistas que desarrollan la experiencia, exploren hacia las dos posturas que defienden de manera particular, permitiendo encontrar el equilibrio que desde el objetivo planteado puede anclar el arte no solo hacia el desarrollo del disfrute y sino también está misma acompañada de herramientas las cuales el niño o niña encuentre flotadores el medio de su exploración sensorial y libre.

En la **experiencia 2 “Chiribiquete”**, las artistas evidencian dentro de sus hallazgos que reconocieron a partir de la experiencia estrategias que les permitieron modificar y reorganizar la experiencia los términos de espacio, adecuación y tiempos.

**2. Chiribiquete**

- ✓ se sugiere que las reflexiones finales se generen a partir de la experiencia del niño, no sólo en términos formales de espacio y ambientación, sino también en reestructuraciones del impacto artístico y estético.

En la **experiencia 3**, las artistas reconocen la funcionalidad del sonido y de la gestualidad como fuertes herramientas comunicativas y hallan el valor de trabajar con pocos elementos generando posibilidades interesantes a partir de elementos sencillos.

A partir de lo evidenciado en las voces de los artistas se proponen observaciones que pueden favorecer sus hallazgos en la experiencia artística:

<b>3. Ekoo mundo</b>	
✓	Consideramos que las apreciaciones descritas por las artistas son adecuadas y pertinentes en la estructura general de las experiencias artísticas para la primera infancia.

Con base a lo descrito anteriormente y a las mediaciones pedagógicas encontradas se llevó a cabo la organización de la estructura de las experiencias artísticas, teniendo en cuenta la propuesta del artista y las mediaciones que podían favorecer dicha experiencia en relación con los procesos del niño, dado respuesta al segundo objetivo propuesto en esta investigación, para ver dichos esquemas remitirse a los anexos (D, E y F) en la parte de propuesta de mediaciones. Las experiencias fueron reestructuradas a nivel pedagógico y una de ellas “Tierra de gigantes” fue puesta en práctica en Jardines Infantiles como se describirá más adelante.

### **Resultados del modelo de intervención artístico- pedagógico para la primera infancia**

A partir de los resultados encontrados en el análisis de las experiencias y la propuesta de mediaciones que surgió de la misma, se diseñó un modelo de intervención artístico-pedagógico basado en principios orientadores y un modelo de esquema para proponer mediaciones pedagógicas para la experiencia artística en la primera infancia, respondiendo al tercer objetivo de este estudio, los cuales fueron valorados por dos grupos focales, que brindaron observaciones y sugerencias pertinentes para su relaboración y validación. A continuación, se expone el modelo propuesto (ver guía, anexo L):

### **Validación y construcción de principios orientadores**

Al mismo tiempo en que se analizaron las experiencias se comenzó el proceso de creación de principios orientadores para la experiencia artística, los cuales nacieron tanto de la valoración de la experiencia como de la revisión teórica de los documentos expuestos anteriormente. Es necesario mencionar que, para las mediaciones propuestas en la valoración pedagógica de la experiencia de los artistas de Nidos, se tuvieron en cuenta cuatro preguntas que permitieron crear dichas mediaciones:

¿Qué limitación tuvo la propuesta?

¿Qué mediación pedagógica podría favorecer esa propuesta del artista?

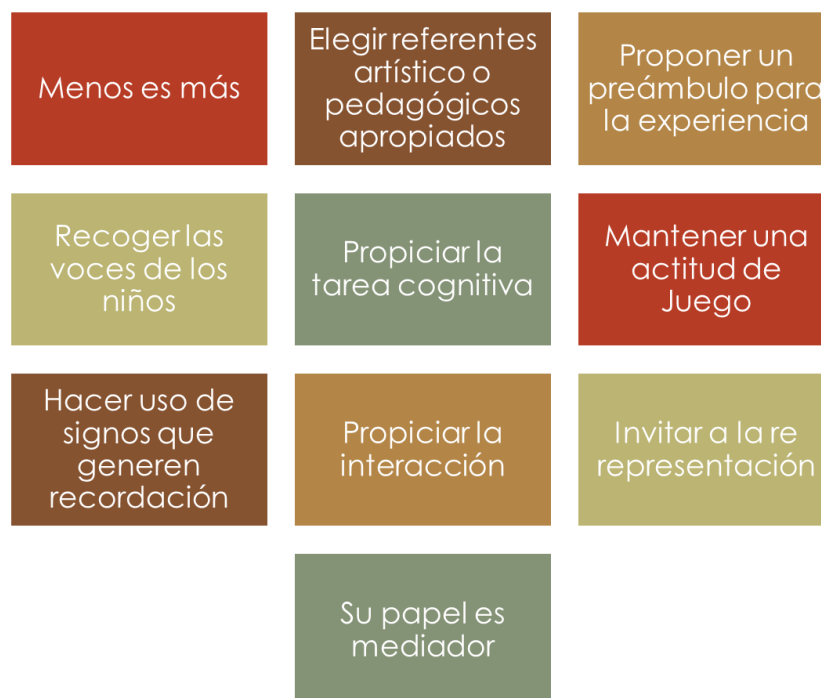
¿Qué dimensión en ese momento específico debía potenciarse de acuerdo con la propuesta que se le hizo al niño?

¿Qué intencionalidad artística tenía el artista y que intención pedagógica podría apoyar su objetivo?

En esta tarea los principios orientadores y el esquema de mediaciones permitieron que se pudiera proponer una experiencia con momentos específicos, con mediaciones pertinentes y con intenciones claras en cuanto al proceso del niño, ubicando de esta manera el papel del artista como mediador de dicho proceso, buscando que el encuentro con el niño fuera enriquecido en todo aspecto.

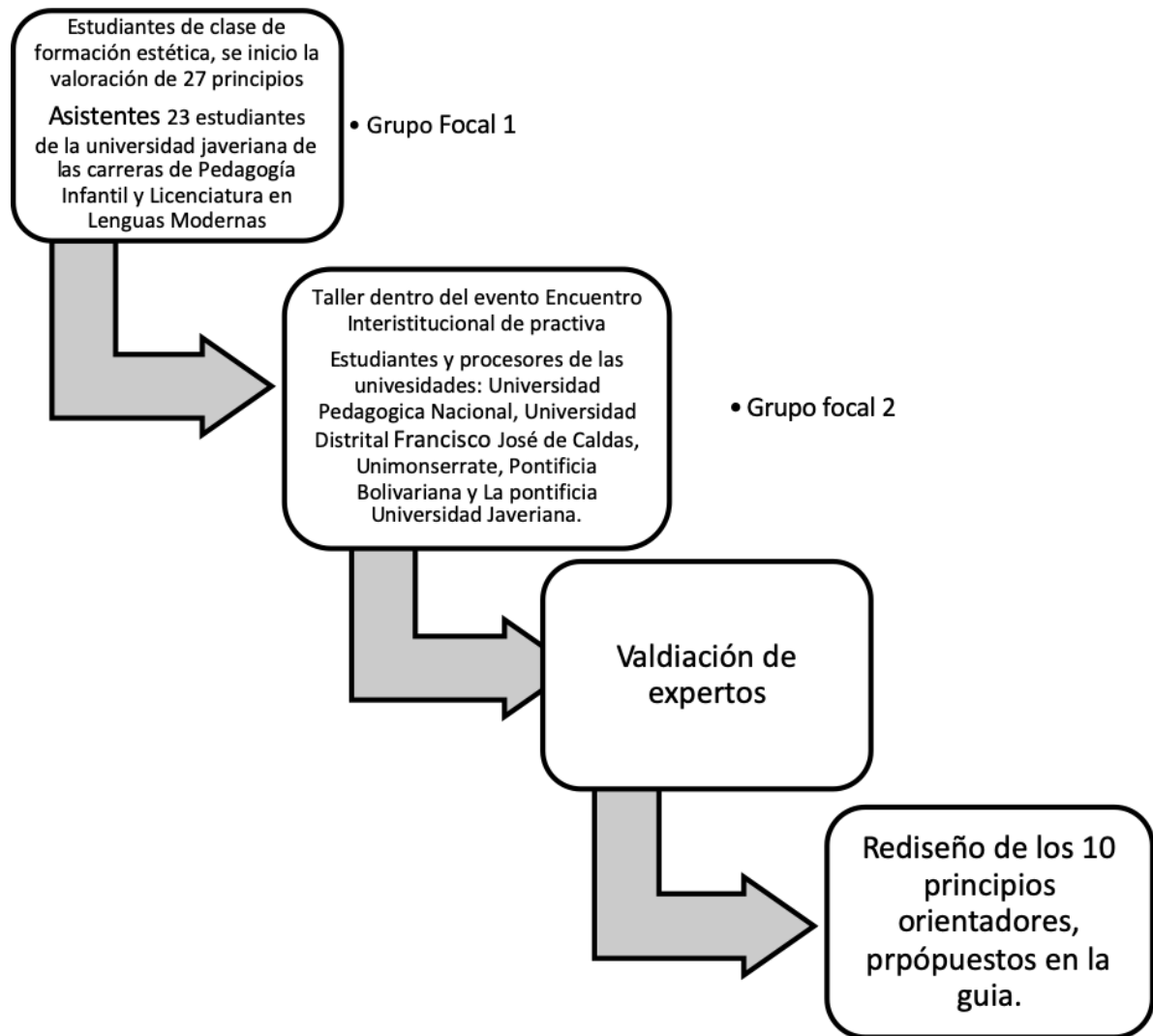
Esta propuesta de principios comenzó con la construcción de veintinueve principios que nacieron de la revisión de antes descrita los cuales fueron agrupados finalmente en diez principios fundamentales (ver ilustración 14), que responden a orientaciones pedagógicas y artísticas que son necesarias para la construcción de la experiencia artística y los cuales posibilitan la aparición de las mediaciones pedagógicas partiendo del proceso del niño

como eje central, por tanto, estos principios son una guía para el agente educativo o artista, para pensar en la experiencia artística desde herramientas que enriquezcan el proceso este y contribuyan a su aprendizaje, los cuales hacen parte de la guía propuesta para este estudio, como son presentados en la siguiente figura:



*Ilustración 14. Esta figura ilustra los diez principios orientadores para la experiencia artística.  
Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvaado.*





*Ilustración 15. Esta figura ilustra el proceso de validación y construcción de principios. Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

### **Esquema de mediaciones pedagógicas para la experiencia artística en la primera infancia**

El modelo de mediaciones pedagógicas que se construyó parte de momentos específicos que hay que tener en cuenta a la hora de proponer una experiencia artística, recordando que el niño es el centro de dicha propuesta, por tal razón se presenta un esquema que visibiliza los aspectos más relevantes que deben tenerse en cuenta para el enriquecimiento de la exploración artística y pedagógica del niño, el cual nació de la revisión de cada aspecto y dimensión que se analizó en las experiencias artísticas, como se describió anteriormente, son estos mismos aspectos que se propusieron en el esquema de mediaciones desde el cual se pretende que pueda diseñarse una experiencia artística potenciada pedagógicamente.

De esta manera se invita a que el mediador pueda usar cada una de estas dimensiones y proponer las mediaciones de acuerdo con la experiencia artística que este mismo propone, teniendo en cuenta los principios orientadores y las intenciones para la exploración de este. Es necesario aclarar que este mismo modelo se usó en la revisión y análisis de las experiencias artísticas. En este el modelo se propone pensar sobre cinco aspectos principalmente: Intencionalidad artística o/ y pedagógica, desarrollo exploratorio del niño, interrelaciones, juego y reconocimiento de lo vivido. Con base a estos aspectos y dimensiones se construyó el siguiente esquema:

Tabla 8. Propuesta de mediaciones pedagógicas en la experiencia artística.

<b>PROPUESTA DE MEDIACIONES.</b>		
Intencionalidad artística y/o pedagógica		
<b>Desarrollo exploratorio del niño</b>	<i>Dimensión corporal.</i>	
	<i>Dimensión comunicativa</i>	
	<i>Dimensión emocional/ cognitiva</i>	
<b>Interrelaciones</b>	<i>Niño con el espacio y los recursos físicos de la experiencia.</i>	
	<i>Niño con sus compañeros.</i>	
	<i>Niño con el artista.</i>	
<b>El juego</b>	<i>Motivación</i>	
	<i>Construcción simbólica</i>	
	<i>Socialización</i>	

<b>Reconocimiento de lo vivido</b>	<i>Resignificación del niño.</i>	
	<i>Apreciación del artista.</i>	

*Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

### **Resultados de la validación de grupos focales**

#### ***Grupo focal (1).***

Los resultados encontrados a partir de la valoración de los primeros grupos focales se dieron en relación a la claridad, suficiencia, coherencia y sugerencias de los diez principios orientadores (Ver Anexo G), de esta manera:

#### **Principios orientadores evaluados**

- 1** menos, es más
- 2** proponer un preámbulo para la experiencia
- 3** elegir soportes artísticos contundentes
- 4** recoger las voces de los niños a partir de la reconstrucción de lo vivido
- 5** solución de problemas
- 6** actitud de juego
- 7** hacer uso de símbolos que generen recordación en el niño
- 8** propiciar la interacción
- 9** su papel es mediador
- 10** resignificación del objeto

*Tabla 9. Valoración de principios orientadores, grupo focal (1).*

<b>Principio</b>	<b>Claridad</b>	<b>Pertinencia</b>	<b>Suficiencia</b>
<b>1</b>	X	✓	✓
<b>2</b>	✓	✓	✓
<b>3</b>	✓	✓	✓
<b>4</b>	✓	✓	✓
<b>5</b>	✓	✓	✓
<b>6</b>	✓	✓	X
<b>7</b>	✓	✓	X
<b>8</b>	✓	✓	✓
<b>9</b>	✓	✓	✓
<b>10</b>	X	X	X

*Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

Al ser contrastados los resultados de cada uno de los grupos participantes se encontró, que la mayoría de los principios cumplían con los criterios necesarios, sin embargo, algunos de ellos como el principio 1 que hacía referencia a “menos es más” no era lo suficientemente claro y el principio 10 “resignificación del objeto” no cumplió en la mayoría de los grupos con ninguno de los criterios en cuanto claridad, pertinencia y suficiencia.

En los aportes realizados se encuentra una necesidad por mejorar la redacción de los principios, tanto la precisión de algunos términos usados como es el caso del principio 7, al cual uno de los grupos sugiere que revise en cuanto a los conceptos de símbolo y signo desde la propuesta de Vygotsky, como se expresa a continuación

«Repensar el concepto de símbolos para que no se presente para malos entendidos. Ampliar. Según Vygotsky se puede hablar más de signos. Considerar el significado se símbolo y signo para mirar cuál es el más acorde a este principio (Herramienta)» Grupo 1.

Partiendo de la lectura hecha sobre los datos recogidos se evidencia que en su mayoría son claros, aunque como se mencionó anteriormente debía mejorarse la redacción de muchos de ellos, en cuanto a la pertinencia los grupos encuentran que todos los principios menos el décimo son viables en la experiencia artística de la primera infancia y finalmente todos los principios menos el 7, 9 y 10 fueron suficientes en su argumentación, sin embargo todos ellos fueron re escritos de acuerdo a las sugerencias propuestas y re elaborados para ser evaluados por el segundo grupo focal.: **Reestructuración de principios**

De acuerdo con lo encontrado se trabajó sobre los principios, cambiando sus nombres, mejorando la redacción y colocando ejemplos que ayudaran a fortalecer el contenido de estos, de esta forma los principios fueron los siguientes:

*Tabla 10. Reestructuración de los principios grupo focal (1).*

<b>Principios orientadores iniciales</b>	<b>Cambios de los principios</b>
<b>1 menos, es más</b>	Se dejo igual
<b>2 proponer un preámbulo para la experiencia</b>	Elegir referentes artísticos o pedagógicos
<b>3 elegir soportes artísticos contundentes</b>	proponer un preámbulo de la experiencia
<b>4 recoger las voces de los niños a partir de la reconstrucción de lo vivido</b>	Recoger las voces de los niños antes, durante y al final de la experiencia.

<b>5 solución de problemas</b>	Propiciar la tarea cognitiva
<b>6 actitud de juego</b>	Mantener una actitud de juego
<b>7 hacer uso de símbolos que generen recordación en el niño</b>	Se dejó igual
<b>8 propiciar la interacción</b>	Se mantuvo igual
<b>9 su papel es mediador</b>	Invitar a la re- representación
<b>10 resignificación del objeto</b>	Su papel es mediador

*Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

Como se evidencia algunos de los principios se mantuvieron con el mismo nombre, otros fueron cambiados de orden para darle una mejor coherencia a las orientaciones y finalmente otros fueron re nombrados para generar mayor claridad frente al contenido.

***Grupo focal (2).***

Después de ajustar los principios como se mostró anteriormente, fueron entregados a los grupos del segundo grupo focal, quien hizo observaciones sobre cada uno de estos (Ver anexo H)

De los seis grupos que valoraron los principios, cinco de ellos no encontraron ninguna observación sobre estos y dos de ellos hicieron los siguientes aportes:

Tabla 11. Observaciones a los principios grupo focal (2).

Principio	Observaciones
1	<p>Grupo 1: Es necesario que las personas que se acerquen a llevar el arte al aula tengan las herramientas suficientes.</p> <p>Grupo 5: Proponen la restructuración del principio sobre palabras como: Intención, exploración y niño.</p>
2	<p>Grupo 1: <i>El maestro debe tener una formación rigurosa de la apreciación del campo artístico, tener “una biblioteca de experiencias estéticas”</i></p> <p>Grupo 5: proponen que deben explicitarse que el generar simbologías debe hacerse con los niños y que sacudir estéticamente debe posibilitar también el aprendizaje.</p>
3	No hay observaciones
4	<p>Grupo 1: <i>Identificar las transformaciones que detonan experiencias, los movimientos en el pensamiento.”</i></p> <p>También se añade que al generar representaciones también debe tenerse en cuenta la dimensión corporal</p> <p>Grupo 5: propone que las representaciones se puedan hacer a través de cualquier forma de expresión o comunicación.</p>
5	<p>Grupo 1: pensar encasillar la acción en un propósito cognitivo podría restar el potencial artístico del mismo, por ello proponen pensar en el</p>



	pensamiento divergente.
<b>6</b>	Grupo 1: Es necesario mantener una actitud juguetona y no poder el juego en función del arte ni viceversa.
<b>7</b>	Grupo 1: proponen pensar en elementos como:  -Leer los símbolos que los niños producen naturalmente  -Sistemas de representación  Universos de lenguaje
<b>8</b>	Grupo 1: propone que el mediador debe ser ejemplo, ser maestro espejo
<b>9</b>	Grupo 1: La mediación debe ser rígido ni pretender un hilo trazado.
<b>10</b>	

*Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

Con base a los datos recogidos se encuentra que, a diferencia del primer grupo focal, se encuentra que la mayoría de los grupos valoradores no evidencian ninguna observación, lo que sugiere que en esta ocasión los principios tuvieron una mejoría en cuanto a su claridad y pertinencia, sin embargo, dos de los grupos mencionan que es necesario volver sobre el contenido de los principios para que la propuesta no condicione el proceso espontaneo del niño en la experiencia artística.

Dentro del ejercicio de valoración se propuso a los grupos la revisión de las experiencias artísticas a las cuales se les hizo la propuesta de mediaciones: “Tierra de gigantes” y “Chiribiquete” para que en estas identificaran si eran evidentes los principios orientadores y cuales correspondían a cada dimensión o aspecto (Ver anexo I)

En lo cual se encontró como resultados que cada uno de los grupos identificó más de un principio orientador en la propuesta de la experiencia artística como se muestra en el siguiente ejemplo tomado del grupo 1 que revisó la experiencia de Chiribiquete:

<b>Partes de la experiencia analizada</b>	<b>¿Qué principios relacionan solo indique el número?</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Intención pedagógica</b>	3,4,8	-----

Esto evidencia que el grupo encontró relacionada la intención pedagógica con los principios: proponer un preámbulo para la experiencia, recoger las voces de los niños y propiciar la interacción.

Partiendo de esto se hizo una segunda reestructuración de los principios que fueron valorados finalmente por tres expertos quienes revisaron la versión final de los mismos como se describirá más adelante.

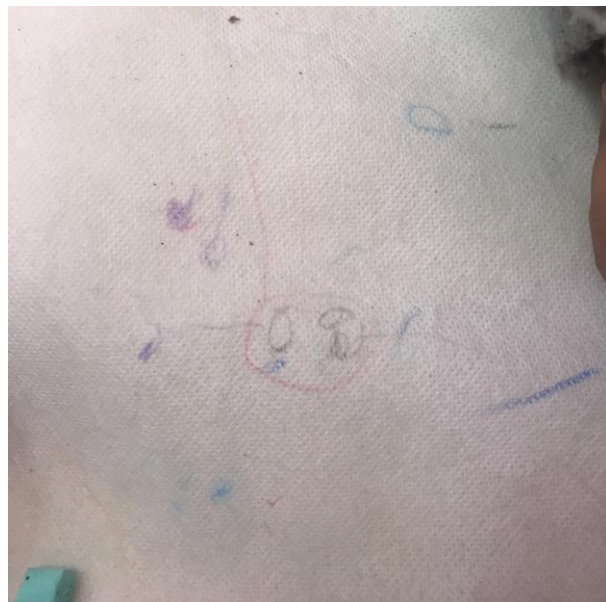
### **Resultados de la ejecución de la experiencia con las mediaciones**

Después de proponer las mediaciones para la experiencia artística “tierra de gigantes” que fue elaborada en el año 2016 por una dupla de artistas de la localidad de Kennedy, se volvió a ejecutar con niños de párvulos y prejardín de otros jardines infantiles, usando las mediaciones propuestas en cada uno de los momentos (ver anexos D, F y G) donde se encuentran descritas cada una de estas.

A partir de esto se encontró que al dar mayor fuerza en el concepto de gigantes, usando juegos corporales y utilizando la narración como hilo conductor de la experiencia, posibilito que los niños cuando entraban en el espacio encontrándose con la instalación comenzaran hacer dibujos de personas de diferentes tamaños, acompañados de frases como: “Este es más grande y este es más pequeño” con esto se puede notar que cuando se le proponía a los niños jugar más desde su cuerpo sobre la idea de ser un “ gigante” era más recurrente escucharlos o verlos asociar las dimensiones y tamaños sin que este fuera un concepto abstracto para ellos.

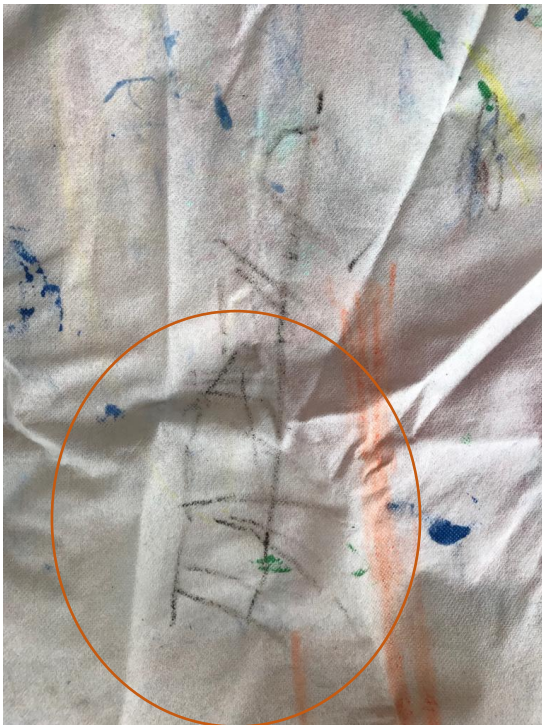
“Una de las niñas de párvulos A, se encontraban tendida en piso sobre el lienzo, dibujando con colores pequeñitos, de pronto me dijo: ¡Mira lo que hice! este es un niño grande y este es un niño pequeño, señalando los personajes de color rojo que había hecho”

Nota de diario de campo.



*Ilustración 16. Dibujo de niña de 3 años “niño pequeño y niño grande”*

Otro de hallazgos encontrados, fue la manera como los niños después de jugar corporalmente desde lo que era ser un gigante, se encontraban en el espacio con casas pequeñas, las cuales tomaban en sus manos y empezaban a crear historias sobre los gigantes en relación con los objetos, también dibujaban elementos de tamaños grandes que pudieran ser útiles para los gigantes de los que hablaban. “En la experiencia de prejardín B, uno de los niños llama a uno de los artistas, para mostrarle la zanahoria grandota que había hecho para que el gigante” Nota de diario de campo.



*Ilustración 17. Dibujo de niño de 5 años “Zanahoria gigante” e “Instalación de casas pequeñas”*

Dentro de uno de los encuentros, el artista propone a partir de la mediación corporal de los gigantes, la siguiente pregunta: ¿Cuál es la persona más grande que ustedes conocen?

Los niños respondían sobre las personas que conocían, entonces el artista respondió: los gigantes son más grandes que ellos”. Esta pregunta se pudo identificar uno de los principios orientadores el que invita a que el mediador indague sobre los preconceptos de los niños fortaleciendo las imágenes previas que estos mismos han construido.



*Ilustración 18. “Dibujos de personas gigantes” Prejardín.*

### **Resultados de la validación de expertos**

A partir de los datos obtenidos sobre los principios se creó una guía que tiene como título “Orientaciones y mediaciones pedagógicas para la experiencia artística en la primera infancia” que recoge y explica los diez principios orientadores, encontrados, evaluados y reestructurados, acompañados de ejemplos que posibilitan la comprensión de los mismos. También se encuentra allí el esquema de mediaciones para proponer una experiencia artística y pedagógica para la primera infancia, esto como resultado de esta investigación.

Por tanto, fue necesario que este producto (guía) fuera valorado por un grupo de expertos en primera infancia y mediaciones pedagógicas que revisaron todo su contenido en base a tres criterios: claridad, suficiencia y pertinencia, brindando de esta manera observaciones para la mejoría y enriquecimiento de esta.

Este ejercicio se llevó a cabo cumpliendo el último de los objetivos propuestos en este estudio. En este sentido lo que se muestra a continuación son los resultados finales de esta revisión, proyectando las mejorías que pueden realizarse en el alcance de este estudio como aquellas que se harán en una siguiente fase de esta.

La forma en que se analizaron los datos recogidos en la matriz ( ver anexo M) fue a través de un proceso de semaforización, en donde señalaron en color verde las observaciones que pueden atenderse dentro del alcance de este estudio, en amarillo fueron resaltados las observaciones que se trabajarán en la segunda fase de esta investigación, en color rojo aquellas que no cumplen con los objetivos de la propuesta investigativa y en azul aquellas que resaltan las fortalezas que los expertos encontraron dentro del contenido.

Después de hacer este ejercicio se revisó a nivel cuantitativo la cantidad de respuestas que apuntaron a cada uno de los criterios de la matriz, es decir, cuántos de los expertos respondieron a un criterio específico como se muestra en el siguiente ejemplo:

Categorías de análisis →	Pertinencia		Claridad		Suficiencia		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Título de la cartilla	3		3		2	1	1. No es llamativo, porque no motiva a primera vista, es muy largo. 2. Yo le añadiría al título potenciación o fortalecimiento. 3. En la página 2 se cambia el título, omiten "y mediaciones".
¿De qué se trata este documento?	3		3		2	1	1. Los términos son expuestos de manera sencilla y contundente.

Ilustración 19. Imagen de matriz de valoración de expertos. Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.

Partiendo de los datos se encontró que los aspectos valorados eran pertinentes en un 100% de las respuestas de los expertos, un 80% en cuanto a claridad y un 70 % en suficiencia, en relación a esto, se halla que las observaciones señaladas con color verde en su mayoría atienden a ajustes en el contenido frente a la redacción o conceptos que era necesario aclarar, como el ejemplo el siguiente ejemplo tomado de la matriz donde se expone que el ejemplo del principio 1 , es muy amplio y no posibilita la exactitud frente a los que se busca.

Ejemplo	3		2	1	3	<p>1. Es demasiado amplio que lleva a la exploración individual del mediador, pero no se percibe con exactitud el hacer con el reconocimiento del propio cuerpo.</p> <p>2. Especificar más los materiales "suficientes y necesarios"</p> <p>3. ¿A qué disciplina artística hace referencia este principio? Valdría la pena visibilizarlo</p>
---------	---	--	---	---	---	--

*Ilustración 20. ejemplo de las observaciones de valoración de expertos. Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

De esta forma se evidencia que se requiere mayor ajuste a nivel de la presentación de la propuesta de mediaciones, en temas relacionados con el título, origen del documento, los conceptos principales (mediación y principio orientador) , la base teórica de la propuesta; en cuanto a los principios se identifica que las observaciones estuvieron alrededor de fortalecer los ejemplos buscando mayor claridad y unificación en los mismos; finalmente en el esquema de mediaciones se hallan aportes en relación a conceptos que deben clarificarse. En general los expertos encuentran que la cartilla es un producto pertinente y potente en el trabajo con la primera infancia.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presentan los resultados específicos de la segunda fase, correspondientes a las experiencias artísticas que se diseñaron, desarrollaron y analizaron con base en la guía, y se presentan específicamente en relación a cada uno de los principios propuestos.



**Resultados de la segunda ejecución de las experiencias artísticas a partir de los principios orientadores.**

A continuación, se describe el análisis de dos experiencias mediadas por el uso de andamiajes; planeadas y desarrolladas a partir de los principios orientadores propuestos, dando curso al último objetivo propuesto dentro de este trabajo de grado que se desarrolló en dos fases.

Una vez atendidas las sugerencias realizadas por los expertos validadores, se realizó una segunda intervención con las dos experiencias restantes, (Eko mundo y Chiribiquete), experiencias que, desde la fase de revisión documental, hicieron parte del proceso de estudio y por tanto en las cuales se propusieron el uso de mediaciones y la relación vinculante de cada uno de los principios orientadores, es así como se concluyó la planeación de estas experiencias. (**Ver Anexo N**).

Las dos experiencias en referencia se realizaron durante el segundo semestre del año en curso en el colegio Alberto Lleras Camargo IED, con el grupo de transición y su docente líder de curso, el grupo está conformado por 25 niños entre los 4 y 5 años; la docente es licenciada en educación con especialidad en preescolar y cuenta con 38 años de experiencia en el campo de la pedagogía infantil. Esto previo consentimiento de la institución en mención, de los padres de los niños participantes y de la docente quien se vinculó a la intervención a partir de la revisión que realizo a la guía producto del presente trabajo de investigación y a su vez como participante observadora de las dos experiencias realizadas.

Una vez desarrolladas las dos experiencias por Claudia Alvarado, como mediadora se invitó a la docente a realizar el diligenciamiento de la matriz de validación de experiencias artísticas (**Ver Anexo Ñ**), dicha matriz está diseñada a partir de preguntas

abiertas lo cual permitió elaborar con mayor análisis y detalle la relación de los Principios Orientadores propuestos, pues aun cuando en los anteriores momentos de validación se proponía un espacio de comentarios, los principales propósitos indicativos eran la pertinencia, coherencia y suficiencia.

Se abordará entonces, el resultado de esta segunda intervención a la luz de los 10 Principios Orientadores propuestos y desde dos observaciones; la primera: la observación de la participante externa a partir de ahora OPE, quien reconoce el proceso de los niños participantes pues es quien lidera su formación de manera regular y la segunda: la observación del participante mediador de las experiencias artísticas, a partir de ahora OPM.

***Principio 1 Menos, es más:*** Teniendo en cuenta la estructura de la planeación, las experiencias mantuvieron relación con el objetivo propuesto, lograron el desarrollo temporal de los momentos y respetaron en su ejecución la estructura determinada previamente. El OPE menciona: «el reconocimiento corporal que el niño logró de su propio cuerpo en relación con las formas físicas de los animales y plantas fue más allá de la forma, el objetivo se cumple y se extiende» Por parte de la OPM; se referencia de igual manera un objetivo propuesto de manera acorde al tiempo de ejecución y posibilitado por la estructura de planificación de la propuesta. Se evidencia la sincronía que debe existir entre lo que se propone y la oportunidad de constatación que se tiene, es decir, es fundamental que el objetivo que cumplirá la razón justificable de la ejecución de la propuesta, aborde los tiempos y herramientas de comprobación del mismo; ahora bien, con la apreciación del OPE, se afianza la naturaleza del principio, hacer poco en términos no de calidad sino de precisión y cantidad, potencializan el objetivo mismo, logrando la expansión hacia

diferentes subobjetivos. Por tanto, se ratifica que el no aturdir el espacio de la experiencia en relación con elementos y actividades, es un principio fundamental, al igual que el concretar el objetivo entre lo que se espera que logre el niño y el cómo se le acompañará en el cumplimiento de aquello que se espera de él; el papel del mediador es fundamental en tanto que debe mantener el propósito inicial con las directrices que estructuró de manera muy precisa y a la vez estar atento y abierto a la expansión que se va generando en el transcurso de la experiencia.

*Principio 2 Elegir referentes artísticos o pedagógicos apropiados;* para este segundo principio se relacionará respuesta del OPE, frente al vínculo que se establece entre el arte y la pedagogía, así como su opinión hacia el uso de las herramientas de mediación propuestas, el OPE menciona que no es sólo se trata del referente que se elige, sino también la forma en cómo se les presenta a los niños, en los dos casos. Se recuerda que el principio hace referencia a la exploración de la percepción estética del niño, es así como dentro de las intervenciones se recurre a proponer simetría en la construcción visual del espacio, a buscar el elemento sorpresa, en el caso de Eko mundo, por ejemplo, se buscó el uso de analogías entre los elementos que producían sonido, en un micro espacio se concentraron instrumentos percutivos y en otro de los microespacios se dispuso elementos insonoros, en otro aquellos de tonos agudos. De igual forma, cada lugar contó con variedad en las texturas, si bien la atención se concentró en los elementos relacionados a la producción de sonido, estos estaban dispuestos sobre diferentes tipos telas que variaban en color y textura, y se invitaba al niño a relacionarse de manera táctil con las misas, propiciando así, que el niño generara imágenes y relaciones entre la textura o color y la calidad del sonido.

Se referencia también, como el uso de la exageración en la propuesta del mediador al narrar, al construir espacios fantásticos entre otros, es un elemento que permite al niño vincularse con mayor facilidad, el propiciar la sorpresa a partir de diferentes puntos de giro que se dan en razón a la constante lectura del contexto, no solo del contexto que se está desarrollando durante la experiencia, si no de aquello que se reconoce como el universo del niño, esto que al momento de la experiencia, el niño trae consigo mismo. Solo a partir de esta cuidadosa lectura el mediador podrá entrar a construir sorpresa a conmovir, a propiciar que el niño sea sacudido estéticamente durante la experiencia, en el principio se ha insistido en cuán importante es la elección de dichos referentes, pues el mediador es quien propone estos referentes como punto de acción que permita movilizar la emoción en los niños, en las experiencias logra develarse como los referentes auditivos y visuales, incrementaron facultades de clasificación a partir del juego de sombras en la experiencia chibiriquete, o de predicción frente a los referentes auditivos en la experiencia de Eko mundo, los niños construían corporal y verbalmente, pero vinculados a la emoción, propiciada por estos referentes que lograron generar perturbación. «...cuanto más eficaces seamos para generar efectos agradables (y a veces perturbadores) en el espectador, mayor será la sacudida estética» (Ramachandran, V. 2010 p. 275).

***Principio 3 Proponer un preámbulo para la experiencia;*** en los dos casos, las experiencias artísticas, permitieron el espacio de conversación entre el mediador y los niños este momento no solo se dio al inicio de la intervención, sino además en un espacio físico previo al lugar donde se desarrollaría la experiencia; a partir de dicho diálogo, se logró indagar y reconocer conocimientos previos del niño en sus espontaneas manifestaciones. Para el OPE, este momento permitió un acercamiento y genero expectativa en los niños,

«...el momento antes de entrar en el salón, fue interesante, porque los niños empezaron a imaginarse cosas sobre lo que iban a trabajar». A partir de esta afirmación se evidencia la importancia de este principio, pues es desde este momento que el niño empieza a disponer sus diferentes ideas, se arriesga a tomar la palabra y se construyen la expectativa. Esto último es un aspecto que beneficia las acciones posteriores, pues al generar dicha expectativa el mediador encontrará en su grupo un nivel de atención propio para dar inicio al ejercicio, por supuesto la dinámica de la experiencia debe alimentarse a partir de continuos momentos expectantes, como este primero. De igual manera, desde la OPM, se identifica como este momento enriquece lo que se ha preparado y dispuesto para el desarrollo de la experiencia. El acercarse lingüísticamente a lo que se desarrollará de manera posterior, permite realizar un ejercicio de reconocimiento mutuo, en relación no solo de los conceptos que se trabajarán, sino también y muy importante, de las personas que intervendrán en dicha experiencia.

Se referencian momentos como el presentado durante el preámbulo de la experiencia de Chibiriquete, en el cual uno de los niños vinculó la palabra Chibiriquete con aspectos selváticos, en él, ya existían conceptos que fueron expuestos de manera muy expresiva, en sus palabras y movimientos representaba la ferocidad que para él significaba la selva. Si bien solo fue uno de los 25 niños participantes, para él, la experiencia inicio desde un punto diferente al de sus compañeros y esto fue un momento significativo pues propició en los otros niños un preconceito muy fuerte que el mediador potencializó hacia la construcción de la selva.

De igual forma, tanto en el preámbulo de la experiencia Chibiriquete, como en la de Eko mundo, los niños reconocieron al mediador y buscaron ser reconocidos por este, está

se toma a partir de expresiones físicas como el interés que surgía espontáneamente al querer abrazarlo, o al realizar apreciaciones verbales como las siguiente: « ¿tú eres nuestra nueva profesora?, eres muy linda profe, ¿...sabias que yo ya cumplí cuatro años?» por tanto se afirma el principio propuesto, como un generador de vínculos cognitivos y emocionales.

***Principio 4 Recoger las voces de los niños;*** en las dos experiencias, la participación del niño se vinculó con la continua invitación a la construcción de la palabra, esto a partir de preguntas, de invitar a los niños a realizar descripciones en relación a la acción que se encontrara realizando, proponiéndole situaciones hipotéticas, entre otras. El mediador insistió, para que la voz del niño se hiciese audible, en algunos momentos a partir del acercamiento individual, en ocasiones con otro compañero y en otros momentos de manera grupal. De OPE, se destaca lo siguiente «el niño fue importante todo el tiempo, se le alentó a hablar y hablar antes que, a callarse, como les hace de falta hablar», se analiza dentro de esta afirmación, la importancia que el observador encuentra en la palabra y en su uso, es decir, rescata la necesidad del niño de producir y acompañar su actividad con la producción oral, es posible inferir también, la regulación que la docente hace del uso de la palabra en ellos, pues en su afirmación hace referencia a que se incita a hablar antes que a callarse. Por parte del OPM, se describe que durante las experiencias se potencializo el uso de esta, se invitó a que fuese audible, compartida y escuchada por todos.

Es así como el principio en análisis, refleja su importancia, se destaca como el niño, una vez que se siente escuchado se motiva en continuar haciéndolo, se resalta como el niño al escuchar la voz de sus compañeros, se vincula en micro diálogos que podrían contribuir a construir seguridad en sí mismo para opinar o decir algo frente a lo que está viviendo. Otro

aspecto que se destaca en la OPM es como en grupos numerosos se destaca la participación de los mismos, se puede inferir que entre ellos mismos se habitúan a que siempre son los mismos quienes prefieran hacer uso de la palabra y se destaque participativamente; si bien dentro de todos los espacios sociales existirán algunos que se destaquen en particular por su participación oral, para este tipo de experiencias dirigidas a la primera infancia, es importante que sea el mediador quien genere espacios de participación para todos los niños puedan expresar lo que piensan y sienten.

Por tanto, el principio propuesto se ve relacionado de manera clara durante las experiencias desarrolladas en esta segunda intervención, se propició la participación oral del niño, no solo en el momento de concluir, sino también antes y durante; esto en concordancia con el marco teórico de la propuesta sociocultural que enmarca el propiciar que el niño explore su habla durante las actividades, reforzará la experiencia, menciona Vygotsky, L. 1979 «El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen» (p. 49)

***Principio 5 Propiciar la tarea cognitiva;*** cada una de las experiencias se concentró en propiciar tareas cognitivas diferentes de acuerdo a su intencionalidad; en la experiencia artística Chibiriquete, el objetivo a propiciar cognitivamente fue la relación y reconocimiento de características de las figuras corporales (animales, fig. humana y plantas), esto acompañado de la indagación de dichas formas a partir del propio cuerpo del niño y propiciando la representación de las mismas. Por otra parte, en la experiencia

artística Eko mundo, la tarea cognitiva acudió a propiciar la indagación del sonido a partir la relación entre el estímulo sonoro y diferentes actividades que acudían a la relación que el niño lograba establecer con sus movimientos corporales, se propició su intuición rítmica y el reconocimiento de acentos en los desplazamientos.

Para el OPE, reconoció como tareas cognitivas propiciadas dentro de la experiencia de Chiribiquete el reconocimiento de la figura y la invitación a la representación gráfica. En relación a la experiencia artística Eko mundo, el OPE menciona como tarea cognitiva identificada, el trabajo de exploración sonora y el reconocimiento del silencio.

Esto entonces, permite identificar relación entre lo propuesto por el mediador y la percepción que expresa el OPE, es importante destacar como cada una de las tareas cognitivas propuestas, abarca aspectos propios del desarrollo cognitivo del niño, al recurrir a tareas de relación y diferencia; indagación, representación, memoria...

Desde la percepción del OPM, las experiencias efectivamente propiciaron las tareas cognitivas que se habían destinado para cada una de ellas, permitiendo que el niño representará y creará, por ejemplo; se percibió como en la experiencia artística Chibiriquete, durante la construcción de lo que significaba “dejar huella”, uno de los niños hizo alusión a lo siguiente: «esta hojita la pintó para que quede pintada y nadie la borre del planeta», en esta afirmación el niño no sólo ha realizado el reconocimiento de la forma de la planta, está realizando también una relación de sus deseos, el niño ha reconocido que con la huella que está pintando, desea garantizar que nadie en el planeta la podrá maltratar.

Esto afirma como el niño al ser acompañado por el mediador en el desarrollo de sus funciones elementales; reconocer, indagar, explorar y de más, en alguna tarea y a partir de alguna herramienta especialmente dispuesta para tal propósito, el docente es un andamiaje



para el niño, es capaz de expandir la tarea inicial propuesta, pues este desarrollo necesariamente propicia otro, menciona Vygotsky, L. 1979 «...si alguien aprende a hacer bien alguna cosa, será asimismo capaz de realizar bien otras cosas totalmente inconexas de la primera, como resultado de alguna relación secreta entre ellas. » (p. 128).

***Principio 6 Mantener una actitud de juego;*** a lo largo de las experiencias artísticas el mediador propuso un juego que abarcó la experiencia artística en su totalidad, en este se involucraron reglas, roles, objetivos, contexto; para el caso de la experiencia artística de Chibiriquete, el mediador incorporo la travesía por la selva como el eje macro de juego, de igual manera, en la experiencia artística Eko mundo, el viaje a dicho planeta, actuó como el pretexto macro de juego que articularia la situación que se les presento a los niños.

Se relaciona la apreciación del OPE, quien se sorprende de la interacción corporal que el mediador incorpora, es decir, este hace referencia al nivel espacial que el cuerpo del mediador desarrolla a lo largo de la experiencia, todo el tiempo esta desplazándose no solo entre los niños, sino también con ellos, su postura física es cercana y está directamente vinculada a las reglas que se proponen en las experiencias, participa y se compromete con el juego que propone.

De igual manera, la percepción del OPM hace énfasis en como a partir de dichas situaciones del juego general, se les propuso a los niños, micro transformaciones del mismo, es decir, puntos de giro que mantenían las situaciones de juego funcionando a lo largo de la experiencia; por ejemplo, durante la exploración en la selva, el mediador jugó a que se sentía enfermo, cansado y se desvanecía corporalmente, si bien, no existía relación específica de este suceso con el objetivo principal de la experiencia, se evidenció como los niños siempre estaban dispuestos a desarrollar infinitas situaciones y a resolverlas dando

continuidad al juego propuesto, además de estar motivados a proponer también otros puntos de giro, para este caso que se expone, los niños corrieron a traer agua y a llamar un doctor; pero a su vez uno de los niños imagino que empezaba a llover, estos sucesos sorprendidos o circunstanciales, alimentaron la orientación de las experiencias a partir de las características propias del juego; el vínculo de la fantasía estimulando la atención, la concentración, la imaginación y la curiosidad, el uso de reglas, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, propicio también la autorregulación y el desarrollo del cuerpo y la palabra, todo esto vinculado a la libertad, a la acción gozosa de jugar.

Por tanto, la estructura que se construyó dentro de las experiencias, propicio la construcción a partir del carácter imaginativo tanto de los niños como del mediador. Para Vygotsky, L. 1979 «...toda situación imaginaria contiene reglas, aunque de forma velada, hemos demostrado también el caso inverso: todo juego con reglas encierra en sí una situación imaginaria, aunque de forma velada» (p. 146). Es así como el mediador se logró adentrar en el juego que el mismo había propuesto y del que dispone la administración, su escucha le permitió dejar este carácter de administración en los niños y retomarlo cuando así se requirió.

***Principio 7 Hacer uso de signos que generen recordación;*** Las dos experiencias usaron signos de representación externa, en el caso de Chibiriquete; se trabajó a partir del uso de la sombra, de las diferentes siluetas, del sonido de los monos, entre otros. En el caso de Eko mundo gran parte de la construcción de signos se dio a partir de los elementos sonoros, el niño logró vincular acciones corporales al estímulo auditivo que se le presento, el personaje propuesto, y la misión que contenía la carta, también como signo de representación.

El OPE menciona, «...el uso de elementos tecnológicos, de los instrumentos, de las figuras usadas en las sombras; causaron impacto en los sentidos del niño». Para este, la variedad en la construcción de las herramientas permitió que se abarcará al niño desde sus diferentes canales de aprendizaje.

Menciona el OPM, la relación que el niño estableció entre el signo y el concepto, por ejemplo, en la experiencia artística chibiriquete, el signo de la sombra permitió no solo el reconocimiento por diferenciación de la estructura física sino además por las posibilidades que corporalmente poseen cada uno de las figuras que se les presento, el niño reconocía en el signo de la sombra propuesta, características que le invitaban a la transformación física de su propio cuerpo.

Ahora bien, en relación con la experiencia artística Eko mundo, el niño a partir de su exploración sonora corporal, usando el signo sonoro que escuchaba, logró trascender de adoptar la figura de aquello se sonaba, pues dentro de esta incorporó emociones que le suscitaban los instrumentos que apoyaban la situación de manera auditiva.

En ellos el juego corporal rítmico a partir de los elementos, vinculó potencialmente el elemento del silencio, los niños crearon por sí solos el signo de este, a partir de mantenerse estáticos, no solo realizaron con propiedad la exploración corporal, sino que lograron autorregulación entre la vinculación del silencio como pausa y alteración en las intervenciones que realizaban.

En las experiencias artísticas realizadas se ratifica la importancia de generar signos que actúen como puente, como herramienta, en el paso que el mediador desea propiciar en el niño, una vez reconocido el signo, el niño expresa sentirse seguro haciendo uso de este, para el caso de Eko mundo, la preocupación por lograr que el personaje Thomas,

reconociera el sonido, propicio la exploración de los niños con el instrumento, generó en ellos la necesidad de acercarse de manera particular a los elementos dispuestos en la experiencia. Siendo así el signo un vínculo que propicia el mediador para fortalecer y llevar al niño hacia lo que más tarde lograra sin ayuda de este.



*Ilustración 21. Uso del signo, experiencia Ekomundo.*

***Principio 8 Propiciar la interacción;*** las experiencias permitieron que este principio se hiciese presente tal como se propone en la descripción del mismo, entre el mediador y el niño y también entre ellos mismos.

El OPE, referencia «en las experiencias se ve al niño trabajando continuamente con sus compañeros» así como también «se evidencia como la docente está pendiente de todos, aun cuando son bastantes se logra una conexión constante con todos», las dos afirmaciones

del OPE, evidencian la presencia de interacción, y especialmente la preocupación por que está este construida en los dos canales que propone el principio orientador.

Por otra parte, desde la OPM, se destaca como el ofrecer diferentes posibilidades de interacción permiten que el niño se involucre desde sus diferentes dimensiones con la experiencia desarrollada, si existen diferentes posibilidades de interacción el niño encontrará una en la cual se siente más cómodo y confiado, pues no todos los niños encuentran del mismo modo el espacio en el cual se sienten cómodos para compartir su vivencia,

Es importante la capacidad del mediador al encontrar los espacios en los cuales el niño interactúe sin ser esta de carácter autoritario, para la presente intervención, el mediador fue cuidadoso en no forzar, ni invadir los espacios exploratorios de los niños. Teniendo en cuenta que dicha interacción se propuso no solo a partir del dialogo, si no también a partir de encuentros físicos, de pequeñas tareas que debían resolverse con otro permitiendo así que estos pequeños encuentros fuesen generadores de vínculos y potencializadores de sus habilidades sociales y cognitivas.

***Principio 9 Invitar a la re- representación;*** las experiencias artísticas en análisis, desarrollaron el espacio de re- representación como lo propone el principio orientador, en las dos experiencias el mediador propició la apropiación del signo sin hacer uso directo de este, es decir, invito al niño a realizar su propia construcción.

Por parte del OPE, se referencia la respuesta a la pregunta número 7 de la matriz de validación, en la cual, se expresa que el producto está construido en la autorregulación que construye el niño sobre el sonido y el silencio, en este punto es claro que hacia el final de la

experiencia el niño no requirió del signo, que para este caso fue el títere Thomas, ellos una vez reconocieron las posibilidades sonoras de los instrumentos, del silencio y de las alteraciones, construyeron pequeñas sinfonías para sí mismos. En el caso de la experiencia Chibiriquete, la construcción final se realizó a partir de la plástica, los niños sin apoyo de los signos dispuestos, tales como sombras, siluetas y demás, lograron plasmar a partir de la tempera la generación de signos por parte de los niños a partir de las diferentes formas corporales y jugaron a su vez con sus imaginarios, no se limitaron a la imitación de aquellas formas corporales que se les habían presentado.

El OPM; relaciona como durante la experiencia de Eko mundo, fue evidente la construcción rítmica que surgió en tres de los cuatro sub grupos, en estos, los niños lograron encontrar sus propios tiempos de intervención con los instrumentos, entre ellos mismos mediaron quien se detenía, quien acompañaba, además de proponer aleatoriamente diferentes tiempos en el ritmo que proponían. En la experiencia artística Chibiriquete la representación que realizaron los niños fue plasmada a partir del insumo de la tempera en diferentes pliegos dispuestos en el espacio, en los que se logró ver el producto que el niño materializó sin apoyo del signo auxiliar, que, para este caso, fueron las siluetas; cada uno construyó formas corporales y asignó características a su propia producción.



*Ilustración 22. Re representaciones de la figura corporal*

***Principio 10 Su papel es mediador;*** durante las dos experiencias la participación del mediador se mantuvo orientada hacia la responsabilidad que asume desde la planeación y el desarrollo de estas.

Se citará uno de los apartados que realizó el OPE, «...el gusto, impacto y sorpresa de los niños fue tan grande, por la actitud y orientación por parte de la docente», la apreciación de la OPE, ratifica el poder que tiene el presente principio, pues es éste, el principio que articula todos y cada uno de los anteriores, si bien es posible estructurar cuidadosamente la experiencia a partir de los nueve principios anteriores, no se llegarían a los estadios de re

significación por parte del niño si el mediador no es un agente dispuesto como articulador entre el niño y todo lo dispuesto.

Para el OPM, la experiencia necesita estar vinculada a la cuidadosa planeación de cada uno de los momentos, para permitir que en el rol de mediación no se desatiendan cada uno de los momentos que constituyen la experiencia, la fortaleza que contenga la planeación permite que el mediador se incluya el juego, transforme, escuche, proponga y detone conforme a la interacción que se esté desarrollando. Por tanto, es claro que para el presente estudio la mediación que ejerce el adulto mediador es el eje articulador del vínculo generado dentro de la experiencia entre el arte y la pedagogía, él es quien ha dispuesto y construido una experiencia significativa para el niño, y el niño confiará en dicha propuesta, solo en la medida asertiva en que el mediador se vincule y sea capaz de presentársela.

Teniendo en cuenta el anterior análisis de la segunda fase, en la cual se realizaron las dos experiencias, se encuentra cómo la articulación de los diez principios y el formato para diseñar la planeación, aportan a que las experiencias artísticas acudan a un cuidadoso trabajo pensado desde la mediación, desde el rol del adulto responsable de potencializar a partir de infinitos recursos, el aprendizaje del niño, el reconocimiento de este como un sujeto activo, singular, participativo; haciendo reconocimiento de su contexto, sus intereses, su particularidad; atendiendo sus diferentes dimensiones y generando procesos vinculantes entre el arte y pedagogía.



### **Discusión de resultados**

Los resultados obtenidos en este estudio investigativo dan cuenta en primer lugar de la guía *Arte y Pedagogía para la Primera Infancia*, propuesta que se construyó como una herramienta para los mediadores que trabajan con la primera infancia en la construcción y desarrollo de experiencias artísticas para los niños entre los 3 y 5 años, esta, fue enriquecida a partir de las voces de otros agentes inmersos en el campo de la pedagogía, buscando de esta forma favorecer el trabajo del mediador ( artista, pedagogo, cuidador) que hace parte del proceso de aprendizaje de los niños en sus primeros años de vida.

En este sentido esta investigación posibilitó abrir un escenario de reflexión entre el arte y la pedagogía, buscando poner en dialogo estos dos campos construyendo una propuesta enriquecimiento en base a conocimientos conjuntos que apuntaron hacia a un mismo objetivo: potenciar el aprendizaje de los niños a través de las posibilidades del arte. A partir de ello se llegó a las siguientes discusiones:

#### **Una experiencia artística enriquecida con mediaciones pedagógicas.**

La valoración pedagógica de las experiencias posibilitó encontrar dentro de estas, momentos claves que hablaban de la interacción de los niños con la propuesta de los artistas y de esta forma se hallaron las mediaciones pertinentes que aportaban al aprendizaje de estos. Por tanto, la experiencia artística pensada pedagógicamente implica que el mediador se base principalmente en el proceso de los niños, esto permitirá que surjan herramientas coherentes con las necesidades de estos, pero también que el encuentro que tienen con el arte sea más enriquecedor, dado que no se construirá en base a los inferencias

de los adultos sino a las exploraciones y descubrimientos que tienen los niños en la experiencia artística, de esta forma si el niño entra en el espacio propuesto por el artista buscando explorar sobre un elemento específico, este debe estar atento y en constante comunicación para que de este modo se le puedan brindar las mediaciones que el niño necesita y que puede favorecer su exploración artística, cuando esto ocurre el encuentro artístico del niño se vuelve significativo.

Pensar en un encuentro significativo para el sujeto se relaciona directamente con la posibilidad de impactar la vivencia, lo que se convierte en una experiencia tal como lo menciona Larrosa (2006) « la experiencia es "eso que me *pasa*", el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me *pasa*", al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, ...» (p. 91).

Si el sujeto en este caso el niño, es una superficie de sensibilidad, debe pensarse que dicho encuentro sea significativo y garantice de este modo una trascendencia desde el conocimiento, esto quiere decir que aquello que vive el niño debe ser significativo para su exploración, por tanto, es necesario que el niño pueda pensar y actuar sobre sus propios procesos y de este modo ser parte activa de su proceso de aprendizaje. En relación con ello las mediaciones lo que permiten es que el encuentro artístico de este que ya es potente en sí mismo por ser comunicador de subjetividades y expresiones permita que el niño encuentre otras posibilidades de aprender desde lo que el arte puede brindarle buscando de este modo herramientas que nazcan precisamente de los lenguajes artísticos.

### **El reconocimiento de la voz de los niños en la experiencia artística**

Pensar en el niño implica que el mediador parta de una lectura de su contexto, de las necesidades y de los aprendizajes previos que estos han construido, lo que favorece los procesos de enseñanza- aprendizaje que nacen en la interacción del mediador con este. Cuando esto ocurre se tienen en cuenta las tres implicaciones esenciales que aportan a la ZDP de los niños Bodrova y Leong (2004) las cuales tienen que ver con:

«1. Cómo ayudar al niño a cumplir una tarea 2. Cómo evaluar a los niños 3. Cómo determinar lo más adecuado para el desarrollo» (p.39)

Esto debe atravesar todo el tiempo la experiencia artística pues es solo desde la voz de los niños se puede reconocer sus necesidades e intereses, lo cual es indispensable en la construcción de mediaciones pedagógicas. Por esta razón se encontró que los principios que orientan la experiencia artística deben partir de los referentes e imaginarios de los niños porque de esta forma su aprendizaje tendrá lugar conectándose con aprendizajes previos y no con construcciones abstractas que se desligan del conocimiento del niño, que es una de las propuestas de las ZDP cuando se hace mención que los aprendizajes de estos deben estar dentro de esta zona para que puedan ser apropiados.

Es importante pensar en la atemporalidad del niño, es decir el niño tiene sus propios tiempos de exploración que no pueden ser medidos en la experiencia artística por tanto es importante no saturar su entorno de estímulos que él no pueda aprovechar dentro de dicha exploración sino por el contrario garantizar interacciones donde puedan conocerse las propuestas que estos han construido.

### **La posibilidad de las mediaciones pedagógicas – artísticas**

Uno de los hallazgos más significativos de este estudio y desde donde nace la propuesta de la guía de orientaciones pedagógicas, es pensar en la posibilidad pedagógica del arte y sobre todo el enriquecimiento de la experiencia artística en la primera infancia, dado que en los primeros años de vida los niños están construyendo sus subjetividades y acercándose al mundo de múltiples maneras. Por esta razón proponer mediaciones que nazcan propiamente del arte implica romper con los imaginarios sobre el uso instrumental del arte o de la pedagogía, encontrando en estas un potencial en sí mismo, que tiene como fin el aprendizaje desde el arte y con el arte, esto quiere decir con mediaciones pensadas desde el cuerpo, la teatralidad, la imagen, las canciones, las narrativas y demás elementos que otorgan diferentes posibilidades comunicadoras conectando la emocionalidad y la reflexión, potenciando la manera como se relaciona el niño con su entorno, ya que la «experiencia es hablar de lo estético afirmar el cuerpo en su apertura y celebración del mundo. Es reivindicar una dimensión pre- reflexiva previa a cualquier juicio o teoría, una dimensión encarnada, afirmadora de la profundidad de la piel y de un contacto singular e inmediato con el mundo» (Tejedores,2015. p 45)

Esta apertura de la que hablan los autores tiene que ver con la receptividad del niño con los estímulos, propuestas, aprendizajes e interacciones que encuentra en su entorno y que llegan a él para formar sus criterios y aprendizajes propios. Por tanto, se encontró la importancia de acercar el arte a la experiencia del niño y no a la experiencia del adulto, esto no quiere decir que este no tenga lugar allí, si no que como se dijo anteriormente hace parte de un rol mediador.

Con base en lo descrito anteriormente y partiendo del ejercicio de análisis de las experiencias artísticas surgieron diferentes mediaciones adecuadas a la propuesta de los artistas, de esta manera lo que se evidenció fue la posibilidad que existe de poder crear este tipo de herramientas para la experiencia artística, partiendo principalmente de la intencionalidad artística y pedagógica que se tenga, de este modo se encontró la posibilidad de recoger las voces de los niños a través de narraciones, imágenes, dibujos, expresiones escénicas, usando diálogos con los otros o por medio títeres u otros dispositivos, estas son solo algunas de tantas propuestas, sin embargo las mediaciones solo nacerán del mismo contexto y del trabajo del mediador con los niños.

Favorecer la experiencia artística del niño a través de mediaciones permite que este potencie su exploración a nivel del espacio, el cuerpo, el juego, los materiales y las materias que son elementos transversales en el encuentro artístico, dado que al existir este tipo de propuestas el niño tendrá más posibilidades de explorar cada uno de estos de maneras más cercana a él, en este sentido toda en la experiencia tiene una oportunidad de aprendizaje, ya que todo es susceptible de convertirse en una posibilidad mediadora (una canción, un movimiento, un dibujo, etc...). Un ejemplo de esto fue la intervención de la experiencia de “tierra de gigantes” que se hizo usando mediaciones y donde se potenció el concepto de gigantes a través de la corporalidad, jugando con las imágenes y los referentes cercanos a los niños, como tamaños, personas y elementos para que ellos jugaran a convertirse en gigantes esto hizo que se apropiaran de este concepto apropiándolo en su propio cuerpo y llevándolo a su experiencia artística, lo cual ilustramos en la siguiente imagen:



*Ilustración 23. Proceso de construcción de mediaciones. Autoría, Stephania Lozano y Claudia Alvarado.*

Partiendo de todos estos hallazgos se construyó la guía de orientaciones que parte de una propuesta enriquecedora como se hablara en el siguiente apartado:

### **Construcción de una propuesta enriquecedora**

Las categorías que emergieron de la revisión documental y la propuesta teórica de Vygotsky arrojaron tres perspectivas fundamentales en la construcción de una de propuesta de mediaciones, las cuales tienen que ver con la observación que hace el mediador en la experiencia sobre el proceso del niño y la observación que hace el niño de la misma, en este punto surge la pregunta ¿cómo hacer visible la observación del niño en el encuentro

artístico?, la respuesta a esto se encuentra en proponer mediaciones que favorezcan la palabra y la expresión de sentimientos y emociones adquiridas durante de este, favoreciendo de esta forma el reconocimiento de la voz del niño, pero también la oportunidad de conocer sus necesidades y construcciones previas, como se mencionó anteriormente, partiendo de que «el contexto social forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. Por *contexto social* entendemos el entorno social íntegro, es decir, todo lo que haya sido afectado directa o indirectamente por la cultura en el medio ambiente del niño» (Bodrova y Leong 2004.p9).

Por tanto, el papel del mediador será vincular esos conocimientos previos con la propuesta que se le presentará al niño para que este pueda anclar los nuevos conceptos con los que ya tiene y de esta manera pueda generar aprendizajes realmente significativos, dado que como se afirma desde la teoría de Vygotsky el lenguaje «es un verdadero mecanismo para pensar, una herramienta mental; el lenguaje hace al pensamiento más abstracto, flexible e independiente de los estímulos inmediatos. Los recuerdos y las previsiones son convocados por el lenguaje para enfrentar nuevas situaciones, por lo que éste influye en el resultado.» (Bodrova y Leong 2004.p13). Por esta razón una experiencia artística que favorece la producción del lenguaje a través de mediaciones pensadas desde la palabra genera una disposición diferente en el niño frente a la propuesta del artista y le brinda este los elementos necesarios para el desarrollo de la misma. Un ejemplo de esto son estas dos mediaciones propuestas para la experiencia “Tierra de gigantes”.

Dimensión comunicativa	-Se propone hacer un preámbulo para escuchar qué creen los niños que es un gigante y qué podría ser un gigante.  -Indagar frente a las características que podría tener la voz de un gigante, a partir de juegos de tonalidad, intención textual y construcción de personajes.
------------------------	--

La segunda categoría encontrada es la intencionalidad que, así como la observación está orientada propiamente al proceso del niño, pero en este caso sobre la pregunta ¿para qué?, la cual indaga sobre la intencionalidad del artista con la experiencia artística, al mismo tiempo que la intención del niño dentro de dicha experiencia. De esta manera la experiencia que se propone debe partir de un objetivo claro y realizable con los niños, donde estos tengan la posibilidad de llevar un proceso deteniéndose en momentos claves donde se enriquezca su exploración.

Esta premisa nace de los resultados del análisis de las experiencias, en donde se identificó que frecuentemente los objetivos planteados abarcaban muchos elementos para ser trabajos con los niños y al ocurrir esto el niño no tiene el tiempo suficiente para generar procesos sobre sus descubrimientos, partiendo de allí se encontró pertinente proponer intenciones más precisas donde el niño pueda explorar sobre elementos más concretos y de esta manera el mediador pueda encontrar un andamiaje pertinente que potencie dicha exploración.

De esta forma la intencionalidad tiene que ver con la acción mediada que debe proponer el artista en la experiencia, en dónde se permita la lectura de realidades y



procesos, es decir estar atento a lo que el niño propone para favorecer de esta manera sus procesos mentales

(Bodrova y Leong: 2004) «el maestro debe estimular al niño para la acción; debe preguntar, sondear e indagar qué entiende el niño y cómo lo entiende con el fin de descubrir, para su propia comprensión, cuáles son sus procesos mentales» (p.44) cuando esto ocurre se favorece la ZDP del niño, a partir de sus niveles superiores.

La tercera categoría tiene que ver con las relaciones interactivas, la cual responde a la pregunta ¿cómo?, es decir a las formas en que la experiencia artística se acerca a los niños, es esta categoría la que más se relaciona con las mediaciones pedagógicas dado que habla acerca de las interacciones del niño con el artista y el niño con sus pares o el niño con la experiencia artística. Partiendo desde allí puede evidenciarse que las tres categorías tienen como eje central el proceso del niño y por tanto es indispensable pensar en herramientas en este caso mediaciones que favorezcan el mismo a nivel de las interrelaciones que el niño pueda construir.

Este aspecto es uno de los más relevantes dentro de la planeación o desarrollo del encuentro artístico ya que es aquel que evidencia la importancia de las mediaciones pedagógicas dentro de la ZDP dado que parte de los cuatro aspectos del proceso de mediación: la memoria, percepción, la atención, el pensamiento y la autorregulación (Ver figura 4). De este modo la experiencia artística se enriquece pedagógicamente cuando se busca que dentro de la misma haya momentos que favorezcan el reconocimiento del entorno, relaciones de formas o tamaños lo cual apela la percepción, también que den lugar al que el niño genere recordación de lo vivido y de esta forma allí un control deliberado para poder hablar de la memoria, en el mismo sentido que se trabaje sobre los sucesos y

conciencia a partir de la consciencia que permite entonces que se hable de atención, al mismo tiempo que se dé lugar al pensamiento por medio de un proceso de inducción al razonamiento y por último se fomente la autorregulación al guiar al niño a que el mismo haga un proceso de seguimiento, evaluación y regulación de sus propios procesos de pensamiento.

En coherencia con esto se encontró que la experiencia artística se enriquecía al proponer mediaciones que se detuvieran en momentos claves donde el niño pudiera trabajar estos aspectos a partir de la propuesta que le hace el mediador o el artista, un ejemplo de ello es el siguiente, tomado de la propuesta de mediaciones de la experiencia “Chiribiquete”:

<i>Niño con el artista.</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El artista debe construir pequeños vínculos a partir de la interacción cercana y de manera individual, si bien las orientaciones macro deben realizarse de manera general, los pequeños vínculos propiciarán que se fortalezca la experiencia del niño.</li></ul>
-----------------------------	---

Las interacciones que surgen de este tipo de procesos evidencian la acción mediada de la que habla Wertsch (1998) donde se reconoce la importancia de que el sujeto genere interacciones con los otros, esto es con el mediador, con sus pares o con su comunidad, dado que esta manera establece construcciones socioculturales que son importantes en su desarrollo.

Partiendo desde allí es importante fomentar dentro de la experiencia artística espacios donde el niño pueda comunicar a sus pares lo que ha construido o que el mediador esté atento a este tipo de interacciones dialógicas, para el niño pueda ser guiado y apoyado eficazmente. En este sentido hay que proponer mediaciones que favorezcan el trabajo con el mismo y con los otros, esto puede hacerse en a través de invitaciones a expresar por medio de distintas expresiones artísticas como: el dibujo, la narración, la corporalidad, la creación de objetos, los cuales permitan que el niño pueda dar cuenta de sus hallazgos, pero también pueda recoger lo vivido.

De esta manera la experiencia artística no debe convertirse en cumulo de estímulos si no por el contrario trabajar sobre elementos claros que permitan al niño poder reconocerse dentro su relación con el arte, donde el mediador pueda tener en cuenta las necesidades propias del mismo y así mismo proponer andamiajes coherentes y precisos que le permitan al niño poder trabajar en sus propios aprendizajes sin ser atropellado por los intereses del adulto mediador, como se desarrolló anteriormente. Partiendo de esto, se encontraron como se mencionó en el capítulo de resultados diez principios orientadores pensados en la acción mediadora del artista o mediador que acompaña el encuentro del niño, los cuales procuran ser elementos esenciales para el enriquecimiento de la experiencia de este.

### **Principios orientadores y modelo de esquema de mediaciones**

Proponer la experiencia artística a partir de principios orientadores permite que el mediador sea capaz de promover el disfrute, la apreciación, el juego y la imaginación que se propone la experiencia artística, favoreciendo de esta forma la construcción del juicio

estético y los aprendizajes que pueden surgir de allí. Más que técnicas artísticas son propuestas que se vinculan a los contextos y las realidades de los niños.

Por lo cual es importante reconocer que la acción mediada propuesta en la experiencia artística genera una posibilidad de aprendizaje para el niño que parte del trabajo desde esas categorías iniciales: observación, intencionalidad y relaciones interactivas, como se mencionó anteriormente.

Con relación a esto se encontró que el proponer una serie de principios que vincularan el arte con la pedagogía resultó ser una propuesta enriquecedora para la labor del mediador que se enfrenta a este tipo de espacios, donde no se busca que los niños aprendan una disciplina artística sino más bien que el arte sea su vínculo para crear aprendizajes desde su propia vivencia. Por tanto, las orientaciones pedagógicas posibilitan:

- 1) Que la ZDP del niño sea potenciada y tenida en cuenta desde una propuesta artístico- pedagógica.
- 2) la acción mediada sea coherente con los procesos de aprendizaje de los niños.
- 3) Que la propuesta artística este pensada desde la perspectiva del niño y construida desde las necesidades del niño y no del adulto.
- 4) Que se propongan andamiajes a partir de los diferentes lenguajes artísticos, a partir de las posibilidades que le brinda el mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, los principios orientadores posibilitan construir desde el arte encuentros enriquecidos que asumen al niño como un ser integral y como un sujeto de derechos que es capaz de tomar sus decisiones y actuar en consecuencia. En este sentido las orientaciones pedagógicas buscan que el mediador pueda proponerle al niño

1) la interacción desde elementos precisos y no desde un desborde de estímulos para que este tenga la oportunidad de encontrarse con su proceso y esto permita profundizar en el proceso del niño.

2) Que los referentes pedagógicos o artísticos sean propicios a las edades de los niños como también estos puedan ser usados en la experiencia y el niño los conozca, lo cual permitirá que el niño explore desde la percepción estética, sea sacudido estéticamente y se haga una lectura de contexto.

3) Se piense en un preámbulo para la experiencia donde se escuche y se trabaje desde las construcciones previas de los niños.

4) Recoger las voces de los niños antes, durante y después de la experiencia, esto tiene que ver con la posibilidad de la palabra y el lenguaje en la experiencia del niño, donde también se tenga en cuenta la exploración de la emoción y la propiciación del juicio apreciativo

5) La propiciación de la tarea cognitiva, donde se reconocen los aspectos que contribuyen al desarrollo cognitivo del niño.

6) El juego como elemento fundamental dentro de la propuesta dado que una actividad rectora en la etapa de la infancia.

7) Hacer uso de signos que generen recordación del niño, lo cual es apoyado en la teoría de Vygotsky y lo cual contribuye a fortalecer los procesos de memoria, atención, pensamiento y autorregulación.

8) La propiciación de la interacción que tiene que ver con la construcción de aprendizajes cuando me relaciono con los otros, que aporta a la ZDP del niño.

9) Invitar a la re-representación, es decir invitar a los niños a reconstruir y re significar sus hallazgos y propuestas.

10) Su papel como mediador, que habla acerca de la acción mediada y hace referencia al acompañamiento del adulto al proceso del niño.

Estos principios orientadores son los lugares desde donde deben nacer las mediaciones pedagógicas, son ideas fundamentales y necesarias para la construcción y enriquecimiento de la experiencia artística, a partir de esto pueden nacer un sinnúmero de andamiajes que nacerán únicamente de la lectura apropiada del mediador. Es desde allí que pueden favorecerse diferentes áreas o dimensiones en el proceso del niño sin asumir que este es un ser fragmentado sino por el contrario un sujeto integro y potencial. En coherencia con esta propuesta el esquema de mediaciones es una guía para el mediador en el cual se favorecen los siguientes aspectos:

El desarrollo exploratorio del niño donde se enriquecen la dimensión corporal, comunicativa y emocional/ cognitiva.

Las interrelaciones donde se proponen mediaciones que enriquezcan la experiencia que tiene el niño con el espacio físico y también el espacio construido por él desde sus imaginarios, como también sus interacciones con los recursos físicos que se le proponen en la experiencia. Sin embargo, este aspecto también hace relación a las interacciones que surgen entre el niño y sus pares y el niño y el mediador.

El juego desde donde se propone la motivación, la construcción de signos y la socialización.

Reconocimiento de lo vivido desde donde es necesario proponer mediaciones que favorezcan la resignificación del niño y permita que el artista pueda recoger apreciaciones de acuerdo a sus observaciones.

Es importante resaltar que cada uno de estos elementos tienen una relación intrínseca entre sí dado a que es necesario que haya una conexión entre todos los elementos y puedan de esta manera enriquecerse desde perspectiva del artista o mediador que decida trabajar con el arte, vinculando este para el favorecimiento de los procesos de la primera infancia.

Por esta razón la guía es una herramienta que permite al mediador encontrarse desde la posibilidad artística de la enseñanza, permitiéndole al artista reflexionar desde la pedagogía y al maestro encontrar en el arte una posibilidad potente para el aprendizaje.

A partir de los resultados encontrados y de la discusión de estos se llegó a las conclusiones que se presentaran en el siguiente apartado.

En este sentido la experiencia artística es enriquecida por las mediaciones pedagógicas, potenciando de esta forma el proceso del niño cuando entra en ella, pero también la praxis del mediador, que en este caso es concebido como aquel que propone y acompaña el encuentro artístico.

### **Conclusiones y prospectiva.**

La presente investigación permitió reconocer la importancia de plantear una propuesta de mediaciones y orientaciones para el enriquecimiento de la experiencia artística en la primera infancia, propiciando un escenario de encuentros, de convergencias y de diálogos en busca de potenciar los procesos de aprendizaje de la primera infancia. En este proceso se evidenciaron tensiones vigentes, pues se continúa dando el encuentro entre las artes y la pedagogía de manera instrumentalizada, no son usadas con un fin en sí mismo, es decir, desde sus potencialidades y aportes a la educación, se evidencia la ausencia de reconocimiento mutuo entre el arte y la pedagogía para orientar el trabajo hacia la primera infancia de manera mancomunada. Por tanto, esta propuesta artística pedagógica ocupa otro lugar, ya que ofrece herramientas pedagógicas como son las mediaciones en busca del enriquecimiento y el acercamiento entre arte y pedagogía como un proceso en que las dos caminan de manera paralela en los procesos educativos de los niños.

La propuesta de las orientaciones pedagógicas resulta ser una propuesta pertinente en el campo de la educación artística ya que aporta herramientas necesarias a los mediadores para el trabajo con los niños, donde es importante generar procesos significativos que permitan al conocimiento de todos los agentes inmersos en este campo, acercando de esta forma la posibilidad de enseñar desde el arte y con el arte, permitiéndole al docente trabajar en diálogo con el arte y al artista de la mano con la pedagogía.

Esta investigación encontró que una experiencia artística es enriquecida a través de mediaciones que parten de los procesos particulares de cada niño, por esta razón un encuentro artístico debe reconocer y partir de los imaginarios y contextos propios estos, de



esta forma los niños podrán tener una experiencia significativa que parte de su vivencia y se articula a sus necesidades e intereses, en este sentido esta perspectiva permite reconocer al niño como un sujeto de derechos que es capaz de tomar decisiones y actuar en consecuencia, es decir un sujeto creador, propositivo y activo frente a su propio aprendizaje, es así como los procesos pedagógicos necesitan ser planeados y desarrollados con mayor atención y rigurosidad.

El arte toma un lugar indispensable en el proceso pedagógico y para este caso, sumamente importante en la etapa de la primera infancia, permite que el niño se acerque de una manera sensible y comunicativa a su realidad, formando sus juicios y su mirada pre reflexiva que se ira forjando en el transcurso de su vida.

El proceso del niño parte de su propia voz y es realmente desde allí donde deben surgir las mediaciones, que son el vínculo del niño con su propio aprendizaje, por tanto, es necesario que el mediador esté atento y reconozca al niño dentro de la experiencia artística, solo de este modo este encuentro será realmente una experiencia que deja marca en la vida del sujeto, permitiendo que este encuentre otro tipo de interacciones y conocimientos, ampliando la posibilidad relacionarse con su realidad desde su propia subjetividad y percepciones.

De esta forma el aporte de este estudio es una propuesta de orientaciones pedagógicas para la experiencia artística en la primera infancia que busca ser una herramienta útil y pertinente en la praxis de los mediadores que quieren enriquecer los encuentros de sus estudiantes desde otras posibilidades, pero sobre todo desde que aquella que les brinda las artes como un campo de reflexión, expresión y comunicación.

De acuerdo con los resultados obtenidos, las limitaciones de tiempos como también alcances de esta investigación, se puede visibilizar las posibilidades de continuar con dichos estudios que vinculan el arte y la pedagogía para la primera infancia, investigaciones que propongan análisis de las producciones, de los relatos, de las interacciones de los niños en procesos de largo plazo, el papel de la palabra dentro de la acción artística, la formación estética, entre otros. Estudios donde se puedan comparar las experiencias artísticas enriquecidas con mediaciones y de esta forma poder valorar la construcción de los principios orientadores y el modelo de esquemas de mediaciones, encontrando su pertinencia y consistencia en el contexto pedagógico artístico.

Si bien durante esta segunda fase, la presente investigación alcanzo a realizar comprobaciones a partir de la experimentación frente al uso de la matriz con la aplicación de los principios propuestos, expandir y optimizar los alcances logrados en la fase uno se considera que continúan dándose infinitas posibilidades investigativas que continuaran enriqueciendo este escenario pedagógico y artístico para la primera infancia.

Otra de las formas en las que se puede proyectar este estudio es convirtiéndose en un antecedente investigativo frente al tema de la experiencia artística y la pedagogía ,pues como se encontró son escasas las investigaciones que se han hecho al respecto y lo cual puede ser un aporte significativo al campo del arte y la educación, de esta forma se pueden orientar estudios en relación a la puesta en práctica de la guía de orientaciones en otros contextos para ver sus alcances y limitaciones permitiendo ampliar los focos analíticos sobre la forma en cómo podría potenciarse esta propuesta.

A partir de esto puede pensarse el promover enriquecimientos de espacios donde el arte y la pedagogía entren en dialogo generando reflexiones y nuevas apuestas investigativas en diferentes rangos de edad según los intereses y necesidades que nazcan del contexto.

El proponer y desarrollar una investigación entre el arte y la pedagogía para la primera infancia, aportó no solo a los procesos pedagógicos de los mediadores y al proceso educativo de los niños, también construye e invita a continuar desarrollando un campo de reflexión en la pedagogía artística, puesto que hoy en día son evidentes las tensiones que existen entre estos dos campos ( arte y pedagogía), dicho dialogo debe continuar su progreso desde los agentes que intervienen en estas, es decir, desde los docentes y artistas que por diferentes circunstancias identifican su labor solo con uno de estos campos, la apuesta de esta investigación es clara al afirmar que el dialogo entre arte y pedagogía busca el enriquecimiento de la experiencia artística de los niños y permite que esta primera etapa educativa de la vida sea construida hacia la responsabilidad educativa en la garantía de la formación y construcción del ser como sujeto participante de la apropiación cultural, esto en aras de propiciar en la educación, cada vez acciones que hagan de ella, espacios de aprendizaje más justos, equitativos y de calidad.

### Referencias

- Bodrova, E y Long, D. (2004). *Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Editorial Pearson educación de México
- Briones, G. (1998). *La investigación social y educativa*. Bogotá: TM editores
- Congreso de la República. (1991). *Ley 12 de 1991. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*. Bogotá, Colombia.
- Cárdenas, A y Gómez C. (2014). *Arte en la educación inicial (MEN)*. Bogotá: Rey Naranja Editores.
- Eisner, E.(1995). *Educación la visión artística* . Barcelona: Editorial Paidós
- Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Galeano Y. (Ed.). (2015). *Tejedores de vida arte en primera infancia*, Bogotá, Colombia: Editorial buenos y creativos
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma
- Huertas, M, Garcia, M, Vásquez, W, Diaz, J, Rey, E, López, ..Romero, M.( 2007). *Experiencia y acontecimiento*. Bogotá: Editorial Unibiblios
- Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Hurtado, J. (2010). Metodología de la investigación; guía para una comprensión holística de la ciencia. Caracas: Editorial Quirón S. A
- Martín, L. (Ed.). (2018). *Cuerpo sonoro: expresiones artísticas y primera infancia*. Bogotá, Colombia: Crisol de Culturas Ltda.
- Marroquín, D, Valderrama N y Galvís, D. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial (MEN)*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf)

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport, N°19. Recuperado desde:  
<https://dialnet.unirioja.es/revista/40/A/2006>
- OEI. (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Recuperado de  
<https://www.oei.es/historico/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf>
- OEI. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Recuperado de  
<https://www.oei.es/uploads/files/consejoasesor/DocumentacionComplementaria/Educacion-Artistica/2009-Metas-Educacion-Artistica-Cultura-y-Ciudadania.pdf>
- Tonucci, F. (2009). *Los niños nos miran*. Barcelona: Editorial GRAO
- Unicef. (2006). *Convención de los Derechos del Niño*. Madrid: Nuevo Siglo.
- UNICEF. (2017). *Desarrollo de la primera infancia: La infancia importa para cada niño*. Recuperado de  
[https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF\\_Early\\_Moments\\_Matter\\_forEveryChildSp.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Early_Moments_Matter_forEveryChildSp.pdf)
- UNICEF. (2006). *Convención de los derechos de los niños*. Madrid: Editorial Nuevo Siglo
- UNESCO. (2018). *La atención y la educación de la primera infancia*. Recuperado de  
<https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>.
- Vygotsky, L. (1934/1993). "Pensamiento y lenguaje" *En obras escogidas*. T2 Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bruner, J., Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido: La construcción del mundo por el niño*. España. Editorial Paídos Ibérica S.A.
- Sandoval, B., Aillon, M., Salazar, O. (2013). *La acción mediada, una unidad de análisis para revisar las prácticas de lectura y escritura hipertextual en la formación de profesores*. Artículo producido en el contexto del Proyecto Fondecyt Regular. España, Barcelona, Universidad Oberta de Cataluña.

Ramachadran, V. S. (2010). *Lo que el cerebro nos dice: Los misterios de la mente humana al descubierto*. Editorial Paidós. Cap. 7. La belleza y el cerebro: la aparición de la estética.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Argentina: Ediciones Paidós.

Salsa, A. M., & Gariboldi, M. B. (2018). *Experiencia con símbolos y comprensión de dibujos en niños pequeños de distintos contextos socioeconómicos*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 29-43. Argentina.  
<http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4332>

Acero, M. (2013). *La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar*. Tesis de maestría. Bogotá, Colombia.

Hallam, J., Buxton, S., Hewitt, D. (2014). *An Exploration of Children's Experiences of Art in the Classroom*

Osorio, K. (2012). *El rol de la retroalimentación efectiva y oportuna para promover el proceso académico y formativo de niños y niñas en edad preescolar*. Trabajo de grado de la maestría en educación, Universidad de los Andes.

Ángel, G. Bustos, S. y Enríquez, L. (2016): *¿Te relato un relato? Historias contadas por niños. La narración oral a partir de relatos gráficos como mediación en niños entre los 3 y 4 años*. Trabajo de grado de la Maestría en educación, Pontificia Universidad Javeriana.

### **Anexos**

A continuación, se presentan los anexos de esta investigación que permiten visibilizar los diferentes momentos del trabajo realizado.

#### **Anexo A: Matriz de triangulación de documentos**

<b>Referentes técnicos de la educación Inicial</b>
Fragmentos del texto que hablan sobre el proceso de pedagógico del niño
<b>Referentes técnicos de la Educación inicial</b>
<p>«fundamentan las bases curriculares, porque son las que guían la elección de las estrategias pedagógicas, las maneras en que se crean los ambientes, las formas en que se distribuyen tiempos y espacios y sobre todo en cómo se hacen posibles las interacciones con el mundo, con las personas, con sus pares y con ellos mismos.»</p> <p>«Mientras los niños y las niñas juegan y exploran van apropiándose del mundo, desplegando sus capacidades y creando formas propias de transformar su realidad.»</p> <p>«En este contexto, el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas potencia el desarrollo, al provocar transformaciones o “saltos revolucionarios” (Vygotsky, 1979, citado en Wertsch, 1985) en sus formas de ser, actuar y relacionarse con el mundo, en su manera de participar cada vez con mayor autonomía y creatividad, al sentirse motivados, involucrados y conectados con aquello que aprenden, lo que los lleva a ampliar las capacidades de interacción y participación en la comunidad.»</p>

«Las interacciones son relaciones bidireccionales que tienen que ver con la capacidad de las maestras de percibir y escuchar a los niños y a las niñas, desde sus intenciones y su ser, en la búsqueda de su bienestar, a través de la construcción de vínculos afectivos y la disposición de ambientes, espacios y tiempos de exploración, juego y expresión. Esta forma de relacionarse se vive a partir de tres acciones que confluyen en la cotidianidad: cuidar, acompañar y provocar.»

«En su concepto más amplio corresponde a una práctica social que se da en todos los espacios donde transcurre la vida de los niños y las niñas e implica una relación constante entre quien cuida y quien es cuidado, con el propósito de mantener su bienestar y calidad de vida. Se centra en el desarrollo y establecimiento del vínculo afectivo entre las niñas, los niños y los adultos. Esa construcción afectiva les permite, por un lado, conocerse mutuamente, y por el otro, les proporciona a los niños y las niñas la sensación de confianza y seguridad suficientes para relacionarse con su entorno de manera tranquila. El cuidado también se relaciona con las maneras seguras en que se disponen los materiales, los espacios y en general el ambiente en el que viven los niños y las niñas, de forma tal que puedan explorar y jugar.»

Significa “leer” de manera consciente y contextualizada a los niños y las niñas en su acción, para transformar y diseñar el ambiente que habitan y usar diversas formas de “estar para él o ella”, ofreciéndoles aquello que necesitan. Esas formas de “estar” son:

**Estar presentes desde la corporalidad:** la implicación corporal es importante en la «[...] interacción con los niños y las niñas y entre ellos. Habitualmente prima la palabra como forma de relación, cuando el cuerpo, los movimientos, la postura y la disponibilidad



son igual de importantes que la voz para transmitir seguridad, confianza y afecto a los niños y las niñas. Al disponer su cuerpo las maestras comprenden, escuchan, observan y dan significado a las acciones de los niños y las niñas, responden con abrazos, caricias, sonrisas, gestos; les miran a los ojos cuando les hablan y se ponen a su altura.

«De igual manera, las interacciones entre pares están mediadas por la acción corporal que, aunque ocurre de manera espontánea durante los juegos, las exploraciones y el cuidado, en ocasiones requieren de la mediación del adulto para provocarlas y permitir las. A partir del lenguaje no verbal las maestras se comunican con los niños y las niñas y les invitan a explorar de manera independiente y a encontrar en ellas apoyo cuando lo necesitan. Los adultos que están presentes desde la corporalidad, a través de los abrazos, las caricias, los gestos, la observación y escucha atenta, llevan a las niñas y a los niños a comprender que a través del cuerpo se construyen relaciones con los demás, se establecen límites y se manifiestan sentimientos.»

«**Acompañar con la palabra:** significa interpretar lo que les sucede a los niños y las niñas, contarles qué va a suceder, describir lo que está pasando, escuchar sus preguntas, propiciar diálogos y conversaciones entre ellos, darles la oportunidad de construir sus propias explicaciones y narraciones. La maestra pone en palabras o señas las emociones y los sentimientos de los niños y las niñas, ayudándoles a identificarlos y autorregularse.

**Acompañar desde la disposición del ambiente:** Otra forma de acompañar la acción de los niños y las niñas es a partir de la transformación que hacen del ambiente que se dispone. Para acompañarlos desde aquí es necesario que las maestras les conozcan, sepa quiénes son, qué les gusta, cuáles son sus características de desarrollo. Un ambiente

suficiente le da a los niños y las niñas la posibilidad de vivir experiencias nuevas de manera segura e independiente, pues les permite moverse y explorar (Soto y Violante, 2008), y va cambiando conforme los niños y las niñas crecen y muestran nuevas habilidades, preguntas e intereses.»

### **Provocar**

«Las maestras deben preguntarse por el sentido de lo que hacen, seleccionar y priorizar qué situaciones ofrecen a las niñas y a los niños, así como ser flexibles ante lo que puede suceder en la interacción con ellos y ellas. Provocar es disponer ambientes, situaciones e interacciones para que los niños y las niñas vivan, experimenten, jueguen, solucionen problemas, encuentren desafíos y así construyan nuevos saberes.

las interacciones en la educación inicial comprenden las relaciones recíprocas o formas de actividad conjunta que establecen los niños y las niñas consigo mismos, con los demás y con los entornos naturales, físicos, sociales y culturales en los que ocurre su desarrollo (MEN, 2014a). Ocurren tanto de manera natural, en los juegos, las exploraciones y la comunicación, como en medio de las prácticas pedagógicas, y les permiten construirse como sujetos críticos, autónomos, libres, capaces de valerse por sí mismos, con un lugar en el mundo social y cultural que habitan.»

«El *para qué* se potencia responde a los propósitos de desarrollo y aprendizaje que la educación inicial y preescolar están llamadas a promover<sup>3</sup>, que reconocen a los niños y las niñas como ciudadanos y sujetos de derechos, con capacidades para enfrentar las diferentes situaciones que se presentan en su vida cotidiana de manera creativa, en sana convivencia y en el respeto por los derechos humanos y los valores democráticos. Así mismo, como seres

sensibles y comunicadores activos que se relacionan de diversas maneras con el mundo, que cuidan y conservan el medio ambiente y fomentan actitudes de respeto hacia los recursos naturales como parte de la conciencia ecológica.»

«El *qué* se potencia se relaciona con el conocimiento y la lectura permanente que hacen las maestras de los intereses, capacidades, gustos de los niños y las niñas, y las formas como van transformándose a partir de las mediaciones pedagógicas que los motiva a explorar, preguntar, jugar, conocer y comprender los sucesos de la vida; enfrentar las diferentes situaciones que se presentan en la cotidianidad; comunicar, crear y establecer relaciones con los otros y la naturaleza de manera cuidadosa y respetuosa. Todos estos aspectos se concretan bajo la idea de campo de experiencia, entendido como una construcción colectiva que resulta del encuentro entre todos los actores que participan de las propuestas pedagógicas: maestras, maestros, talento humano, niños, niñas, familias y comunidades.

El *cómo* se potencia tiene que ver con la manera en que las maestras construyen sus propuestas alrededor de las experiencias y ambientes, que enriquecen las estrategias en las que participan las niñas, los niños y las familias, teniendo claras las intencionalidades pedagógicas. De manera específica, estos elementos se delimitan en la organización de la práctica pedagógica que orienta el quehacer diario de las maestras de educación inicial.

En la vida cotidiana las interacciones ocurren en los entornos donde transcurre la vida de los niños y las niñas.»

«Además, las actividades rectoras se convierten en la posibilidad de dialogar con los niños y las niñas, de ofrecerles los acervos culturales que ha construido la humanidad para

que participen y se reconozcan como miembros activos de su comunidad. A partir de ellas hacen suyas las formas en que su cultura representa la realidad descubren las normas y los acuerdos sociales, se acercan al mundo físico y lo que significa, contrastando todo con sus emociones, sensaciones, pensamientos e interpretaciones.»

«La exploración del medio, el juego, las expresiones artísticas y la literatura<sup>2</sup> fundamentan las bases curriculares, porque son las que guían la elección de las estrategias pedagógicas, las maneras en que se crean los ambientes, las formas en que se distribuyen tiempos y espacios y sobre todo en cómo se hacen posibles las interacciones con el mundo, con las personas, con sus pares y con ellos mismos. Invitan además a comprender que mientras crean, se expresan, juegan y exploran, aprenden y se desarrollan.»

### **Arte en la educación Inicial**

Fragmentos del texto que hablan sobre el proceso de pedagógico del niño

#### **Lenguaje Dramático**

«Entonces, el juego dramático en la educación inicial incluye el disfrute de experiencias teatrales, títeres, sombras chinescas y circo, entre otras. Esto involucra la expresión corporal, musical, visual y plástica. Al tratarse de propuestas de *hacer* desde la interpretación, lo mejor es despertar los cinco sentidos de las niñas y los niños para lograr un proceso enriquecido y dinámico. Promover situaciones en las que puedan expresar sus emociones utilizando gestos en vez de palabras para ver cómo se transforma el cuerpo según los sentimientos y circunstancias ayuda a la consciencia corporal y a la relación con

los otros: sentir miedo, sorpresa, alegría, tristeza, etc.»

«La maestra, el maestro y el agente educativo, al brindar experiencias en las que las niñas y los niños sean expuestos a diferentes manifestaciones artísticas, como obras de títeres, conciertos o a montajes teatrales promueven la construcción de las niñas y los niños como público.»

«En relación con las técnicas, la propuesta es posibilitar un ambiente de experimentación en el cual el encuentro con los distintos materiales invite al descubrimiento de diversas maneras de expresión que poco a poco permitirán reconocer las diferentes técnicas propias de este lenguaje.»

«La disposición del espacio es fundamental: un espacio en el cual los disfraces, juguetes y telas están al alcance de las niñas y los niños los invita a explorar, a representar. Un espejo que guarde las condiciones de seguridad puede ser una oportunidad para reconocerse y ver cómo con su cara puede realizar diferentes gestos.»

### **Lenguaje musical**

«El gusto por la música también se adquiere. En la medida en que se amplía el repertorio de las niñas y los niños, también se fortalece su capacidad auditiva y de ejecución. Escuchar y bailar música de diferentes estilos, épocas y diferentes partes del mundo desarrolla sus criterios de selección y los gustos se afinan. Las emisoras populares, los televisores y los computadores hacen parte del mundo sonoro de la cotidianidad y, por lo general, lo que se escucha es música con mensajes inapropiados para las niñas y los niños. Uno de los objetivos de la educación inicial, en relación con la música, es ayudar a enriquecer la sensibilidad infantil con abundante información sonora, diversa y de calidad.»

«Parte de la labor de las maestras, los maestros y los agentes educativos que acompaña los procesos de expresión visual y plástica en educación inicial consiste en gestionar espacios y promover experiencias que contribuyan a que niñas y niños se consoliden en su forma particular de mirar, de percibir e interactuar con los demás de manera respetuosa, den vida a creaciones, visibilicen ideas, expresen sentimientos, fortalezcan la

capacidad de simbolizar y desarrollen y liberen la imaginación.»

**Arte plástico y visual:**

«La experiencia de mirar marca el inicio de la exploración de los lenguajes visuales y plásticos. Algunas de las acciones que realizan las niñas y los niños en la primera

infancia, asociadas a este proceso, son: observar e interpretar lo que les rodea y a sus cuidadores, mezclar colores, contrastarlos y plantear armonías entre unos y otros, hacer dibujos en el aire, disfrutar del contacto con los materiales, elegir la ropa para vestirse, construir y dibujar con un palo sobre la tierra, entre otras.

*La intención* se manifiesta de diversas maneras, es el impulso de expresar, comunicar o representar. Es la emoción que lleva a crear por medio de diferentes imágenes. *El significado* está relacionado con la capacidad del ser humano de simbolizar, de establecer metáforas, comparaciones y analogías.»

«*Los medios*. El acercamiento a los materiales se relaciona en gran medida con la exploración del medio e involucra la toma de decisiones y la afirmación de la propia forma de ser.»

«*El uso*, o lo que podríamos llamar *modos de hacer*. Aunque dos artistas usen la

misma técnica, como pintura sobre lienzo, por ejemplo, los trazos, las formas y figuras usados por cada uno van a contribuir a particularizar las expresiones, haciendo que cada una comunique algo diferente.»

«Observar marca el camino para la expresión visual y plástica. Algunas de las acciones que realizan las niñas y los niños de primera infancia, asociadas a este proceso, son: observar y leer los rostros de otros, mezclar colores, contrastes y armonías, hacer dibujos en el aire, disfrutar del contacto con los materiales, elegir la ropa para vestirse y construir y dibujar con un palo sobre la tierra, entre otras. Este se pregunta sobre como apoyar la experiencia de observar.»

«Además de potenciar el desarrollo integral de las niñas y de los niños, los lenguajes de expresión artística contribuyen a promover la apreciación de la vida y del arte, lo cual les permite constituirse como espectadores, como público. Esta experiencia de delimitar y marcar líneas divisoras entre los protagonistas y quienes aprecian la puesta en escena se constituye en una valiosa oportunidad para generar acuerdos y promover diferentes formas de participación de niñas y niños.»

### **Anexo B. Primera matriz de análisis de experiencias.**

	Categorías
	Sub Categorías
	Aspectos que se revisan desde las sub categorías
	Posibles Andamiajes o mediaciones

<b>La observación en experiencia artística</b>				Esta categoría analiza el lugar de la observación en la experiencia, desde la observación que tiene el niño en la experiencia y la observación se hace del proceso del niño durante esta.		
<b>1) Observación del niño en la experiencia</b>		<b>2) Observación sobre el proceso del niño</b>		<b>Mediaciones</b>		
Invitaciones al que el niño observe	Observación que hace el niño dentro de la propuesta artística	Momentos claves que encuentra el artista en su observación				
<b>Intencionalidad en la experiencia artística</b>				Esta categoría de análisis busca sobre las intencionalidades del artista en la experiencia frente a la interacción del niño y las intenciones que tiene el niño dentro de la misma.		
<b>1) Intención del artista relación al niño en la E.A</b>		<b>2) Intención del niño</b>		<b>Mediaciones</b>		
Intención artística o pedagógica propuesta a los niños	Intención del artista en la interacción con el niño	Intención del niño en la experiencia artística				
<b>Relaciones interactivas</b>				Esta categoría analiza las interacciones que nacen del acercamiento del artista con el niño y a las que el niño tiene durante la E.A		
<b>1) Interacción niño- artista</b>		<b>2) Interacción del niño dentro de la propuesta</b>		<b>Mediaciones</b>		
Antes de la E.A	Durante la E.A	Final de la E.A	-Relación del niño con los objetos	Exploración del medio	Juego	Dimensiones (Corporal, visual y emocional)



**Anexo C. Segunda versión matriz. Análisis de experiencia Abisopelágica.**

**Indicadores Por Colores Para Leer La Matriz**

	Papel del artista o intención del artista dentro de la experiencia
	Interacción dirigida al niño- Provocación dentro de la experiencia
	Elementos Artísticos que aparecen en la experiencia
	Momentos claves donde se pueden pensar los andamiajes
	Propuesta de andamiajes

<b>ANÁLISIS DE EXPERIENCIA ARTÍSTICA INTERVENCIÓN ENCUENTROS GRUPALES – ÁMBITO INSTITUCIONAL</b>	
<b>PROGRAMA GESTIÓN PARA LA APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS.</b>	
<b>Nombre de Experiencia: ABISOPELÁGICA</b>	
<b>Artistas responsables: Stephania Lozano y Alejandro Bohórquez</b>	
<b>Fecha y lugar: Marzo a Mayo del 2017 – Laboratorio Artístico. Mar de los sentidos</b>	
<b>Descripción de la experiencia:</b> (se toma textualmente la descripción dada por los artistas)	
	<b>PLANTEAMIENTO DE LA EXPERIENCIA</b>  (Elementos tomados del formato de la
	<b>ANÁLISIS Y PROPUESTA DE</b>

	<b>sistematización de los artistas)</b>	<b>MEDIACIÓN O ANDAMIAJE</b>
<b>Objetivo Artístico</b>	<p>Nuestra intención con la experiencia entonces es poder proponer un espacio de exploración a través del concepto de lo desconocido y de la inmensidad creyendo en las posibilidades de la imaginación y la creación desde estos dos conceptos, invitando a los niños habitar un lugar donde los sentidos son centrales y donde la sensibilidad toma un lugar protagónico posibilitando las formas de habitar desde cada uno de ellos, teniendo en cuenta que las experiencias tendrán una duración de tres meses lo que buscamos es explorar cada uno de los sentidos en una temporalidad diferente, este mes buscaremos hacerlo a través del sonido, permitiendo que los niños otorguen a los instrumentos sonoridad pero también una identidad, nuestra pregunta será ¿ cómo suena el mar? Jugando de esta manera con los imaginarios de los niños.</p>	<p>El objetivo planteado se centra en la exploración que desde la observación construye el artista, pero consideramos que no propone una intención frente al objetivo que el niño pueda alcanzar o no en el transcurrir de la experiencia, es decir el juego de los sentidos es muy amplio al igual que la intención de sonoridad; en este caso la propuesta de mediación podría ser el desarrollar en el niño reconocimiento de tonalidad y estética sonora a partir de la temática propuesta.</p>
<b>Ambientación</b>	<p>Mes 1:</p> <p>La idea de ambientación del espacio es muy sencilla queremos que la esencia del laboratorio se vea y se pueda también tener un lugar despejado para que los niños interactúen desde la idea misma de inmensidad, para ello queremos que en la entrada del espacio tenga guata blanca para generar una entrada distinta pero también para que invisibilice el adentro para crear</p>	<p>Mes 1:</p> <p>La construcción espacial describe la intencionalidad de interacción entre el espacio vacío, el juego</p>

	<p>expectativa.</p> <p>Dentro del laboratorio se encontrarán instrumentos dispuestos en distintas alturas jugando con la idea de animales que se habitan distintas superficies y profundidades del mar, la luz del espacio será azul buscando una atmósfera marítima e invitando a los niños a sumergirse en una nueva aventura.</p> <p>Mes 2:</p> <p>De acuerdo a las variaciones que se dieron este mes, quisimos primero jugar con la fluorescencia del espacio por ello oscurecimos el espacio tapando con un plástico negro las ventanas e interviniendo con pintura fluorescente, también se dispuso un telón blanco en el fondo del espacio donde detrás de este estarán los instrumentos, los cuales irán saliendo con el transcurrir de la experiencia, las colchonetas se colocaron juntas abarcando la mitad del lugar y esperando que los niños se sienten allí a ver las sombras, los instrumentos también fueron intervenidos con fluorescencia para que resalten con la luz ( los baldes de convirtieron en medusas las cuales se hicieron con hilo tanga simulando los tentáculos y las botellas con semillas fueron también pintadas).</p> <p>Mes 3:</p> <p>Para este último mes, decidimos proponer un laboratorio por ello los niños recurren a su memoria para vivenciar o descubrir nuevas cosas, pero sobre todo para explorar la sonoridad en base a sus propios intereses profundizando en ellos, de esta manera lo único que haremos de instalación en el espacio es una maraña con hilo tanga fluorescente en la mitad del espacio.</p> <p>Desarrollo de la experiencia:</p> <p>la idea es que para este mes los niños tengan un primer acercamiento con la experiencia anterior, por ello se comenzará con el canto detrás del telón pero allí se invitará a estos a ingresar detrás de este y que allí puedan interactuar tanto con las sombras como con los</p>	<p>instrumental y los niños.</p> <p>Podría desarrollarse especificidad en el encuentro corporal que se realizará; proponiendo, por ejemplo, intención en cómo los sentidos abordan el espacio y lo que en este encuentren, si bien se genera expectativa con la guata blanca en la entrada, esta expectativa puede construirse desde otros elementos dentro del espacio mismo de desarrollo experiencial.</p> <p>Por otra lado se parte del preconcepto del manejo del color azul dentro de la construcción espacial, pero este podría resignificar, teniendo en cuenta por una parte la gama de tonalidades del mar y especialmente que cuestionando qué tan fuerte</p>
--	--	--

	<p>instrumentos que se encuentran en este lugar, de este modo la experiencia tendrá la continuidad que los niños propongan.</p>	<p>puede ser el referente de los niños participantes frente al concepto del mar.</p> <p>Mes 2:</p> <p>Las modificaciones propuestas atienden a un espacio enriquecido sensitivamente con las herramientas especialmente visuales, por tanto es posible construir la inmersión del niño desde otros elementos participantes en la ambientación del mar, como plantas.</p> <p>Mes 3:</p> <p>En esta tercera intervención los artistas hacen referencia a la memoria particularmente para vivenciar nuevas cosas; por tanto no es claro a qué aspectos de la</p>
--	---	---

		<p>memoria del niño se recurrirá y cuáles serán los medios para traer los recuerdos, ni cómo estos servirán de puente en en el descubrir de nuevas cosas.</p>
<b>Espacio temporal</b>	<p>Duración de tres mes- Espacio laboratorio Artístico. Mar de los sentidos, todo el tiempo la experiencia se realizó en el mismo lugar. Duración de cada encuentro: 1 hora</p>	
<b>Estructura experiencial</b>	<p>Mes 1: Antes de ingresar al Mar de los Sentidos dos extraños personajes les dan la bienvenida a los niños y niñas, uno parece no ser de este mundo, pues se comunica con un lenguaje no reconocible (jeringonza) y el otro es una científica especialista en criaturas extrañas que incitará a los niños a descubrir la identidad del personaje que habla extraño. Dentro del Mar suenan cosas extrañas (sonido ambiente de fuerte oleaje) con la idea de generar expectativa frente a lo que se escucha desde afuera. Saldrá una caja (vacía) llena de equipamiento invisible para sumergirnos (entrar al espacio), corporalmente generamos una provocación para ponernos el equipamiento. Proponemos un juego con la puerta del espacio para suscitar un misterio frente a lo que nos vamos a encontrar en el Mar. Al ingresar invitaremos al silencio y corporalmente a la calma. Al interior del espacio se dispondrán en distintas alturas y ubicaciones diferentes instrumentos de percusión menor (maracas, claves, cajas chinas, castañuelas, triángulo) y demás objetos sonoros. También habrá un tambor que después de un primer reconocimiento visual del espacio saldrá adoptando simbólicamente el comportamiento de un animal o lo que sea que los niños propongan que es (menos un tambor) y pasará por todos los niños para ser reconocido de manera sonora, visual y táctil. Así iniciaremos un juego con todos los instrumentos dispuestos en el espacio proporcionándoles características</p>	<p><b>Identificación de momentos del primer mes</b></p> <p>Los niños interactúan con dos personajes, uno de ellos un ser extraño que habla otro lenguaje ( jeringonza) y una científica - Traductora del aquel ser.</p> <p>Invitación a los niños para ponerse los trajes invisibles que hay dentro de una caja vacía.</p> <p>Juego con la puerta en busca de la expectativa en los niños antes de entrar.</p> <p>Entrada al espacio y su encuentro con</p>

	<p>simbólicas distantes a su naturaleza, de allí se permite la exploración libre de los instrumentos para llegar a un interpretación en conjunto de todos los instrumentos, siendo el tambor (no tambor) quien guíe el ritmo de los demás. Haremos un juego de variación de intensidades guiadas por el tambor y las voces yendo del máximo volumen al silencio y viceversa hasta culminar en el silencio. El personaje que habla extraño se dirige sigilosamente al centro del espacio y simula quedarse estático, en este momento la científica le cuenta a los niños que hay una manera de despertar al personaje de habla extraña nuevamente, esta manera consiste en hacer un canto alrededor de este y repetirlo hasta lograr el objetivo, cuando el personaje se despierte su lenguaje ha cambiado y él podrá comunicarse con ellos en su idioma en este momento se realizará la presentación pues los personajes revelan su gran secreto : sus verdaderos nombres, de esta forma haremos la bienvenida al final de la experiencia para guardar en todo el tiempo el misterio que oculta el mar.</p> <p>Con esta experiencia buscamos que los niños se involucren en este lugar desde paisajes sonoros generados desde sonidos reconocibles por ellos pero que luego se van transformando a medida que se relacionan con los instrumentos que hay en el espacio.</p> <p><b>Mes 2: Variaciones para Abril:</b></p> <p>En la propuesta inicial partimos de el descubrimiento y la exploración de los sonidos generados por los instrumentos, voz y demás objetos sonoros partícipes de la experiencia. La variación que viene vincula otro tipo de exploración con los instrumentos, voz y objetos sonoros y la adición de un componente visual, esto de describe continuación.</p> <p>Ya hemos reconocido parte del fondo del mar, hemos conocido extraños seres, animales y los sonidos que producen, extrañas formas de nadar y de desplazarnos por el espacio, también hemos conocido los trajes especiales necesarios</p>	<p>los instrumentos.</p> <p><b>Aparición del tambor como elementos simbólico ( Representación de un animal) donde los niños puedan resignificarlo desde su imaginación.</b></p> <p>Exploración libre de los instrumentos por parte de los niños.</p> <p><b>Juego propuesto por el artista de variación de intensidades desde el instrumento.</b></p> <p>Se invita a los niños a un juego sonoro para ayudarle al ser extraño a volver a encontrar su voz.</p> <p><b>Papel del artista:</b></p> <p>Los artistas proponen un juego escénico a través de personajes.</p> <p>El artista propone un juego de</p>
--	---	---

	<p>para poder habitar este extraño, pero ya conocido lugar. Ahora nos atreveremos a conocer un lugar del mar un poco más profundo, una fase anterior a la región abisopelágica. Nosotros los anfitriones del Mar de Los Sentidos ya hemos echado un vistazo al lugar que visitaremos, hemos notado que es un lugar un poco más oscuro, por lo que hemos adquirido unos anteojos especiales para ver en la oscuridad, a nuestros visitantes les obsequiaremos estos anteojos antes de sumergirnos en el Mar (serán anteojos pintados con pintura fluorescente en el rostro y el espacio se oscurecerá dejándolo iluminado únicamente con la luz negra). Al sumergirnos en el mar encontraremos que los animales sonoros estarán escondidos y paulatinamente podremos ver sus siluetas aparecer tras una cortina de coral (pondremos un telón en uno de los extremos del espacio a manera de cortina simulando una pantalla de sombras y por allí pasarán los instrumentos musicales proyectando sus siluetas para ver si los niños los pueden reconocer, primero sonarán y luego se proyectará la silueta haciendo preguntas a los niños cerca de la correspondencia de sonidos con imágenes), <b>estos animales irán perdiendo el temor y se irán acercando a los niños para que nuevamente los niños jueguen con ellos.</b> Cuando todos los animales pequeños estén afuera la ballena (tambora) empezará a sonar y proyectará su silueta para empezar a jugar con los niños (jugaremos con la ronda de Martina Camargo "Mi mamá me va a comprar" <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9liFREQwxwA">https://www.youtube.com/watch?v=9liFREQwxwA</a> interpretada en vivo). - Lo anterior con la idea de ordenar en una canción por un momento los sonidos que en el mes anterior se vivieron intencionalmente en desorden -. Al finalizar este juego las luces negras desaparecerán dando lugar a una sola luz roja que anulará la fluorescencia de los anteojos especiales por lo que "no podremos ver" los animales que nos acompañan, preguntaremos a los niños donde están sus anteojos y jugaremos la búsqueda de los mismos, encontrando que sólo cuando hay silencio total los anteojos reaparecen (se encienden nuevamente las luces negras, haciendo un juego de intermitencias entre el sonido y el silencio y simultáneamente fluorescencia con anulación de</p>	<p><b>intensidades desde el sonido.</b></p> <p><b>Mes 2:</b></p> <p>Se le propone al niño un juego con unas gafas pintadas que iluminan en con luz negra cuando entran en el espacio.</p> <p>Se invita al niño a la contemplación de los animales (instrumentos) a través de un propuesta de sombras- Juego simbólico</p> <p>Entrega de los instrumentos y exploración con los mismos.</p> <p>Se invita a los niños a cantar la canción " mi mamá me va comprar"</p>
--	--	--

	<p>la misma). Finalmente le daremos un punto de poder a cada niño (les pintaremos un punto de pintura fluorescente en la mano) para que en la próxima inmersión los animales ya conocidos los reconozcan y los acompañen hasta la región abisopelágica del mar, así regresamos a tierra firme.</p> <p><b>Mes 3:</b> El primer cambio de esta experiencia nace alrededor de abisopelágica pues como lo hemos mencionado, este lugar tiene cabida en el mar y es un lugar lleno de secretos por descubrir, por esta razón decidimos adentrarnos en la travesía de sumergirnos aún más en esta y por ello propusimos la fluorescencia dado que las profundidades marítimas de abisopelágica los seres empiezan a emitir y crear su propia luz dado que ya están a otros niveles donde el sol no llega, en este sentido nos pareció que jugar con la luminiscencia del espacio nos aportaría nuevas cosas desde la intervención de lo visual, así que decidimos por intervenir los elementos con pintura fluorescente, pero también añadir otros elementos como : el telón en el espacio para proyectar sombras ( las sombras de los instrumentos). Esta experiencia Alejandro estará afuera con la caja mágica que contiene los trajes y unas gafas mágicas ( las cuales serán pintadas con pintura fluorescente), mientras Stephania estará detrás del telón esperando la llegada de los niños al espacio, los cuales serán invitados a sentarse, cuando estén allí ella comenzará a cantar: Cuando mi barco navega sobre las olas del mar, pongo cuidado si escucho a una sirena cantar Corre, vuela sobre las olas del mar quién pudiera a una sirena escuchar. mientras lo hace irá proyectando unas manos que al parecer dan la idea que son medusas ( guantes con tiras de colores fluorescentes) también emitirá algunos sonidos mientras poco a poco proyecta los instrumentos en las sombras y los hace sonar , haciendo que estos salgan del telón para que Alejandro se los entregue a los niños, luego de terminar el telón será levantado y llevado hacia los pequeños como una ola que se mueve sobre sus cabezas agitándose y después de ello será suspendido como un techo bajo en medio del espacio. En esta experiencia también surge un</p>	<p>Juego de la desaparición de las gafas con la luz roja. Aparición de un punto de poder para que los niños reconozcan los animales.</p> <p><b>Papel del artista:</b> El artista propone un juego simbólico dentro del espacio a partir de su resignificación del mismo. El artista media la interacción de los niños con los instrumentos a partir de la propuesta de las sombras.</p> <p><b>Mes 3:</b> Aparece el telón para generar sombras. los niños son invitados a la contemplación de los instrumentos</p>
--	---	--



	<p>canto para invitar a los niños a explorar desde los sonidos y el canto, esta será cantada por Stephania y tocada en la tambora por Alejandro: Mi mamá me comprar (animal) ejemplo. Mi mamá me va comprar un perrito un perrito ( bis) el perrito hace? la idea es que los niños interactúen con los instrumentos y el cuerpo en el espacio, después de ello jugaremos a que desaparecerán las gafas con la luz roja y para que aparezcan debemos cantar y así de nuevo volverán a parecer.</p>	<p>Juego del telón como ola sobre los niños</p> <p>Exploración del canto y los sonidos.</p> <p><b>Papel del artista:</b></p> <p>El artista es quien realiza el juego con las sombras con la cual busca la contemplación de los niños.</p> <p>El artista propone la exploración con el canto y los sonidos dentro del espacio.</p>
<p><b>Transformaciones de la experiencia</b></p>	<p><b>Mes 1:</b> Las transformaciones que se han venido dando hasta el momento tienen que ver sobre todo con la disposición de algunos de los objetos en el espacio, además del retiro de la guata en la entrada del espacio. La propuesta inicial fue hacer una instalación de los instrumentos musicales pequeños, suspendiéndolos con hilo tanga desde el techo de manera que quedaran a distintas alturas; en el proceso de montaje para la experiencia, notamos que los objetos suspendidos de esta manera podrían funcionar también como péndulos accionados por la fuerza de los niños, lo que ponía en peligro los vidrios del espacio y la integridad física de todos los presentes. De allí que optamos por instalar los instrumentos pequeños en el suelo generando algún tipo de diseño (mandala). Con esta propuesta observamos que los niños llegan directamente a los instrumentos generando ruido desde el inicio de la experiencia, no permitiéndoles hacer una progresión desde el silencio lo que resultaba en cansancio por la monotonía ruidosa de la experiencia. La siguiente propuesta consistió en disponer los instrumentos de igual manera, pero</p>	<p><b>Mes 1:</b> Las transformaciones de esta experiencia se dan a nivel instalativo, es decir en el orden en que se le presentan a los niños los elementos sonoros que da vida a la experiencia. Se encuentra que hay una preocupación del artista por darle un orden al encuentro pensado desde la tranquilidad y la exploración paulatina de los</p>

	<p>cubiertos por la guata que inicialmente se ponía en la puerta del espacio. Al disponerlos de esta manera pudimos observar que los niños la pisaban y al notar que habían otros objetos bajo la guata inmediatamente la retiraban y descubrían los instrumentos generando de nuevo mucho ruido desde el inicio de la experiencia, así que decidimos que los instrumentos pequeños se escondieran en distintos lugares del espacio, para que cuando se acabara el momento de exploración del silencio fueran saliendo uno a uno progresivamente para permitir la exploración individual de cada tipo de instrumento, pudiendo encontrar sus características morfológicas, tímbricas, de manipulación etc. A su vez decidimos utilizar la guata para cubrir la tambora y simbólicamente convertirla en una ballena que sale cuando ya todos los instrumentos pequeños han sido explorados.</p> <p>Otra transformación que se dio fue en la entrada al espacio, pues ahora Stephania está a dentro del espacio cuando los niños llegan al CLAN<sup>3</sup>, Alejandro los recibe sentado en el suelo en silencio afuera del espacio. Stephania hace ruidos frotando algunos objetos en el vidrio del espacio y los niños pueden escuchar y ver (con poca claridad por las características del vidrio) lo que genera los sonidos permitiendo el nacimiento de la expectativa con respecto a lo que habrá dentro del espacio. Luego Stephania sale del espacio con su personaje de traductora y con una linterna examina a los niños y a las profesoras y acompañantes de los niños. Luego de esto presenta al personaje representado por Alejandro para así dar inicio al ingreso del espacio.</p> <p>Durante estas primeras experiencias y teniendo en cuenta lo que ya se mencionó anteriormente con relación a la disposición de los objetos, nos dimos cuenta que es necesario delimitar y enfocarnos en algunas de las muchas cosas que pasan con los niños con relación al sonido, ya que al ver tanta variedad de sonidos en distintas materias, podríamos aprovechar para explotar aún más sus cualidades.</p>	<p>instrumentos, lo cual en primera instancia no ocurre debido a los niños encuentran los elementos muy rápido y comienzan a explorarlos generando “ruido” que no permite el desarrollo de la experiencia cómo se busca.</p> <p>Por tanto los artista decide cambiar la manera como dispone los elementos pero también deciden modificar sus roles dentro de la experiencia encontrando que es <b>“necesario enfocarse en muchas de las cosas que pasan con los niños dentro de la misma”</b></p>
--	--	---

<sup>3</sup> CLAN (Centro Local de artes para la Niñez y la juventud), este lugar ahora cambió su nombre por CREA, y son los lugares dispuestos para la enseñanza de distintos talleres artísticos, en este lugar se encuentra ubicado el Laboratorio Mar de los sentidos.

	<p><b>Mes 2:</b> Las transformaciones que se han venido dando hasta el momento tienen que ver sobre todo con la disposición de algunos de los objetos en el espacio, además del retiro de la guata en la entrada del espacio. La propuesta inicial fue hacer una instalación de los instrumentos musicales pequeños, suspendiéndolos con hilo tanga desde el techo de manera que quedaran a distintas alturas; en el proceso de montaje para la experiencia, notamos que los objetos suspendidos de esta manera podrían funcionar también como péndulos accionados por la fuerza de los niños, lo que ponía en peligro los vidrios del espacio y la integridad física de todos los presentes. De allí que optamos por instalar los instrumentos pequeños en el suelo generando algún tipo de diseño (mandala). Con esta propuesta observamos que los niños llegan directamente a los instrumentos generando ruido desde el inicio de la experiencia, no permitiéndoles hacer una progresión desde el silencio lo que resultaba en cansancio por la monotonía ruidosa de la experiencia. La siguiente propuesta consistió en disponer los instrumentos de igual manera, pero cubiertos por la guata que inicialmente se ponía en la puerta del espacio. Al disponerlos de esta manera pudimos observar que los niños la pisaban y al notar que habían otros objetos bajo la guata inmediatamente la retiraban y descubrían los instrumentos generando de nuevo mucho ruido desde el inicio de la experiencia, así que decidimos que los instrumentos pequeños se escondieran en distintos lugares del espacio, para que cuando se acabara el momento de exploración del silencio fueran saliendo uno a uno progresivamente para permitir la exploración individual de cada tipo de instrumento, pudiendo encontrar sus características morfológicas, tímbricas, de manipulación etc. A su vez decidimos utilizar la guata para cubrir la tambora y simbólicamente convertirla en una ballena que sale cuando ya todos los instrumentos pequeños han sido explorados.</p> <p>Mes 3: Las transformaciones que se han venido dando hasta el momento tienen que ver sobre</p>	<p><b>Mes 2 y 3:</b></p> <p>Se encuentra en el formato de los artistas, que la transformación de la experiencia se hizo en el mes 1 dado que en los otros se describe lo mismo sin embargo se añade la variación en cuanto a la ambientación de la experiencia.</p> <p>En el mes tres los artistas buscan que los niños tengan una continuidad de la experiencia anterior, es decir una conexión con lo que ya vivieron.</p> <p>la idea es que para este mes los niños tengan un primer acercamiento con la experiencia anterior... (Tomado del formato)</p>
--	--	--

	<p>todo con la disposición de algunos de los objetos en el espacio, además del retiro de la guata en la entrada del espacio. La propuesta inicial fue hacer una instalación de los instrumentos musicales pequeños, suspendiéndolos con hilo tanga desde el techo de manera que quedaran a distintas alturas; en el proceso de montaje para la experiencia, notamos que los objetos suspendidos de esta manera podrían funcionar también como péndulos accionados por la fuerza de los niños, lo que ponía en peligro los vidrios del espacio y la integridad física de todos los presentes. De allí que optamos por instalar los instrumentos pequeños en el suelo generando algún tipo de diseño (mandala). Con esta propuesta observamos que los niños llegan directamente a los instrumentos generando ruido desde el inicio de la experiencia, no permitiéndoles hacer una progresión desde el silencio lo que resultaba en cansancio por la monotonía ruidosa de la experiencia. La siguiente propuesta consistió en disponer los instrumentos de igual manera, pero cubiertos por la guata que inicialmente se ponía en la puerta del espacio. Al disponerlos de esta manera pudimos observar que los niños la pisaban y al notar que habían otros objetos bajo la guata inmediatamente la retiraban y descubrían los instrumentos generando de nuevo mucho ruido desde el inicio de la experiencia, así que decidimos que los instrumentos pequeños se escondieran en distintos lugares del espacio, para que cuando se acabara el momento de exploración del silencio fueran saliendo uno a uno progresivamente para permitir la exploración individual de cada tipo de instrumento, pudiendo encontrar sus características morfológicas, tímbricas, de manipulación etc. A su vez decidimos utilizar la guata para cubrir la tambora y simbólicamente convertirla en una ballena que sale cuando ya todos los instrumentos pequeños han sido explorados.</p> <p><b>TERCERA VARIACIÓN:</b> <b>LABORATORIO</b></p> <p>para este último mes, decidimos proponer un laboratorio por ello los niños recurrieron a su memoria para vivenciar o descubrir nuevas cosas, pero sobre todo para explorar la sonoridad en base a sus propios intereses profundizando en ellos, de esta manera lo único que haremos de</p>	
--	--	--

	<p>instalación en el espacio es una maraña con hilo tanga fluorescente en la mitad del espacio.</p> <p>Desarrollo de la experiencia: la idea es que para este mes los niños tengan un primer acercamiento con la experiencia anterior, por ello se comenzará con el canto detrás del telón pero allí se invitará a estos a ingresar detrás de este y que allí puedan interactuar tanto con las sombras como con los instrumentos que se encuentran en este lugar, de este modo la experiencia tendrá la continuidad que los niños propongan.</p>	
<p><b>Análisis de resultados</b> <b>(Texto tomado de la sistematización de los artistas)</b>  Observaciones de los artistas en cuanto a la experiencia.</p>	<p><b>1 mes:</b> <b>El habitar desde la expectativa.</b> Es interesante ver cómo los niños juegan desde sus imaginarios y crean posibilidades desde las imágenes o sensaciones que su entorno les ofrece, creando así expectativas frente a lo que se van a enfrentar o más bien podemos decir, frente a lo que van a vivir, nuestra intención era que los niños pudieran tener un encuentro previo con el espacio sin entrar en el, jugando con la imaginación y los sonidos que podrían escucharse desde afuera, lo cual ocurrió después de algunos encuentros cuando empezamos por añadirle movimiento desde algunos objetos que pudieran verse reflejados afuera, en este momento los niños encontraron variedad de posibilidades en los sonidos que escuchaban pero también en las imágenes que veían distorsionadas, asociándolas con animales y seres fantásticos que habitaban el mar, al hacer esto no solo se generó un estado contemplativo sino la curiosidad de saber que podían encontrar allí.</p> <p>Esto permitió que los pequeños dispusieran su mente y su cuerpo para poder habitar el espacio que ya conocían de otra manera invitándose ellos mismos a jugar e imaginar que estaban en el mar.</p> <p><b>Paisajes sonoros</b> Nosotros buscamos proponer con los instrumentos un juego simbólico desde los animales marítimos, buscando que ellos puedan encontrar miles de posibilidades en sus instrumentos, explorando la sonoridad, el gesto, el cuerpo y la voz, como ya lo hemos nombrado este mes estaremos indagando en la pregunta</p>	<p>En el análisis de estas observaciones dadas por los artistas hemos señalado, el papel del artista, la reacción o interacción del niño y un momento clave desde se puede pensar el andamiaje de acuerdo a la intervención y relación frente a la experiencia.</p> <p>Los artistas añaden otros elementos a la experiencia para generar expectativa en los niños a través de la aparición distorsionada de animales. A partir de estos de invitan a los niños a imaginar qué animales podrían ser.</p>

	<p>¿cómo suena el mar? invitando a los niños a que sean ellos quienes lo descubra. En estas primeras experiencias con los niños de estas edades nos hemos encontrado que su relación con los instrumentos es muy cercana, muchos de ellos saben cómo pueden sonar y lo que son sin relacionarlo con otra cosa que no sea la imagen que ya conocen, es decir el tambor es un tambor, pero cuando se hace la invitación a verlos de otras maneras, se involucran tanto que pueden hallar en su forma física un animal con estas características, cuando esto ocurre se captura el interés y cada uno busca las posibilidades que le brindar dicho objeto.</p> <p>cada Grupo es diferente y por ello su manera de habitar y recrear sus propios mundos, por esta razón podemos decir el mar siempre se escuchara diferente.</p> <p>Se puede observar en los niños de estas edades aspectos que ya se mencionaron antes como: la imagen y los sonidos, los paisajes sonoros, su relación confiada con los instrumentos, pues ya muchos de ellos los conocen y saben cómo pueden acercarse a estos para hacerlos sonar, sin embargo el asombro de ellos no está en el objeto mismo sino en las posibilidades que puede encontrar en estos, la gran mayoría de los niños no conocen las esterillas y las castañuelas por lo cual en un primer momento se relacionan rápidamente con estos tocandolos, observandolos, moviendolos, jugando desde la idea de animales y interactuando con otros, este diálogo se da muy rápido en diferencia con los más pequeños, es más puede parecer que estos se agotan con prontitud, pues quieren aprovechar al máximo la oportunidad de tener en sus manos otro instrumento y saber cómo suena.</p> <p><b>El habitar del cuerpo desde los sonidos :</b> Es importante resaltar el efecto de la música en la modificación del cuerpo, pues cada vez que se hace una invitación con el tambor los niños danzan más rápido o más lento de acuerdo a ritmo que se lleve en este, de esta manera ellos hacen que sus instrumentos hagan parte de la sinfonía y llevan el ritmo depende a lo que escuchan, si el pulso resulta ser lento sus pasos son lentos, si en cambio es más rápido el cuerpo</p>	<p>Hay una intencionalidad porque los niños exploren elementos corporales y sonoros.</p> <p>Hay un conocimiento de algunos niños sobre el funcionamiento de los instrumentos.</p> <p>Acción corporal de los niños frente a los sonidos que se proponen en el espacio.</p> <p>Relación de los niños frente al instrumento al dotarlo de características propias del animal.</p> <p>Relación propuesta por los artistas entre la imagen del mar y los sonidos.</p> <p><b>“decir comenzamos desde los sonidos de las maderas generando una sinfonía suave como las olas que alcanzan a tocar la arena”</b> Fragmento tomado de la sistematización.</p>
--	--	---

	<p>también se mueve al mismo compás convirtiéndose en una danza colectiva alrededor del centro del espacio, muchas veces surgen concentraciones de intereses, pues mientras unos tocan el tambor el cual se convierte en un instrumento que convoca al sonido y el movimiento, otros danzan con sus instrumentos tratando de llevar el pulso al que los invita el tambor.</p> <p>los cambios de ritmo entre los sonidos altos y bajos disponen el cuerpo de una manera totalmente distinta y colectiva , el susurro puede acostarlos en el piso y el grito en un solo salto de pie, transformando las sinfonías en un juego de escucha e interpretación corporal pero lo más interesante es ver cómo los niños coordinan su cuerpo con el instrumento volviéndose uno solo, otros entrenan su oído y se concentran tanto en la invitación de los golpes del tambor que lo siguen con los elementos que tengan, en este momento ya no hacen falta las palabras sino el observar, el escuchar y el sentir.</p> <p><b>El material y los sonidos</b></p> <p>Desde nuestra propuesta existe la idea de las olas del mar, de la marea en sí misma interpretada en la música, que en este caso en vivificada por instrumentos que representan creaturas maritimas, ya hablamos acerca de ello, de la invitación y el gesto cuando estos aparecen en la escena, algunos nadan por el aire y se deslizan por las manos hasta ser entregados a los niños, otros juegan con su forma convirtiéndose en peces en medio del gran mar ( castañuelas) otro surge imponente nadando en las aguas ( Tambor) otros llegan desde algún lugar agitando sus colas ( maracas hechas con botellas y semillas) pero todos tienen un sentido y un lugar en medio de la experiencia dado por tiempos , es decir comenzamos desde los sonidos de las maderas generando una sinfonia suave como las olas que alcanzan a tocar la arena , lo cual permite que los niños exploren la sonoridad desde el material y sus posibilidades, luego pasamos a las semillas las cuales hacen que la sonoridad cambie y se genere una transformación en el cuerpo llegando a algo más agitado y rápido que a través del juego con las maracas hace que los niños corran y sientan que una creatura las persigue, luego llega el tambor para hacer que</p>	
--	---	--

	<p>todas las sonoridades se mezclen con el creando así casi un concierto. Cada material se convierte en una provocación sonora, todos generan tensiones diferentes en el cuerpo y en su habitar, cada uno de ellos tiene su tiempo y su repercusión en el interés de los niños, que a estas edades les emociona elevar los sonidos a su límite y el silencio se logra en las pausas que se dan desde los mismos instrumentos cuando paran de ser tocados, llevándonos así a crear un paisaje sonoro del habitar del mar desde las olas como ya lo mencionamos antes.</p> <p><b>Mes 2:</b> Cuando hablamos de imágenes mentales hacemos referencia aquella relación visual o sonora que los niños hacen con respecto a una experiencia previa o de una idea que ya tienen en ellos, en esta ocasión estos empezaron a asociar la imagen proyectada en las sombras con una sirena, pese a que tal vez ellos sabían de quien podría tratarse, se dejaron llevar por su imaginación relacionando la figura con un ser que habita en el mar y es tal vez por la temática que llevamos trabajando con ellos que los niños asociaron su experiencia con este tipo de imágenes, cuando esto sucedió su manera de relacionarse con el espacio fue distinta pues ya no solo había un ser extraño (Alejandro) sino que también había alguien más, de esta manera su expectativa creció pues no solo contemplaban lo que pasaba en el telón sino que querían ver qué había detrás pero algo llamó aún más la atención de los pequeños y fue el hecho de reconocer en las sombras los instrumentos que ya conocían pero sobre todo al escucharlos, cuando esto pasaba los niños reaccionaban inmediatamente diciendo: "yo sé cuál es" pero el ánimo crecía cuando los instrumentos comenzaban a salir del telón a encontrarse con ellos, pues esto generaba en ellos sorpresa pues pareciera que el telón podría guardar muchos secretos los cuales ellos tenían que descubrir.</p> <p>Pudimos notar que los niños de esta edad se permiten jugar con la fantasía. A pesar de que muchos ya reconocían las formas de las sombras proyectadas en el telón y las enunciaban, también se daban la oportunidad de enunciar otras posibilidades menos "reales" de la proyección,</p>	<p><b>Mes 2:</b> Asociación de los niños con relación a la imagen de sirena. Los artistas reconocen que los niños tienen memoria frente a los instrumentos con los que ya han interactuado. Los niños dialogan con uno de los artistas a través de los sonidos y no de las palabras, esto se da en el juego de imitar la acción que</p>
--	--	---



	<p>por ejemplo, a pesar de saber que quien se encontraba tras el telón era Stephania, también decían que era un fantasma, un zombie, una sirena. Lo anterior tal vez se deba a una necesidad por darle un sentido más divertido a la realidad y así poder tener una excusa para jugar y darle un valor simbólico al juego.</p> <p><b>La imitación y la creación</b></p> <p>Queremos hacer la salvedad que las observaciones que haremos en este punto se dieron en los grupos más grandes (pre jardín y jardín), lo cual nos parece importante e interesante resaltar pues pudimos identificar cosas similares en estos grupos.</p> <p>Es común ver que los niños imiten al adulto y busquen la aprobación de sus acciones, pero en este caso la imitación se da desde la observación de los niños en la propuesta de los artistas. Pudimos darnos cuenta como ellos al observar el movimiento y escuchar los sonidos se relacionaron rápidamente con estos, tratando de entrar en el juego y de ser partícipes de lo que estaba ocurriendo y es que la imitación de los niños es natural convirtiéndose para ellos también en una manera de interactuar con el instrumento, con los niños y con los adultos, buscando una sincronía en un mundo de sonidos, un ejemplo de ello es lo siguiente:</p> <p>“Mientras yo estaba detrás del telón se me ocurrió dar un pulso en el balde, cuando de repente escuche como un montón de instrumentos me respondían con el mismo pulso, así que decidí contestar con dos golpes sobre el balde y escuche de nuevo todos los instrumentos que me contestaban de la misma forma, fue así como comenzamos a conversar entre nosotros, era como si pudiéramos entendernos sin palabras”</p> <p>Esto nos llevó a pensar en la capacidad de recordación de los niños pues esto ya lo habíamos jugado antes, pero era una conversación entre nosotros (Alejandro y Stephania) a la cual los niños se unían, pero esta vez lo hicieron solos buscaron imitar lo que escuchaban y luego ser creadores de sus propios sonidos.</p> <p>Las construcciones mentales de los más</p>	<p>propone el adulto.- capacidad de recordación.</p> <p>Los niños siguen el ritmo con los instrumentos y la voz femenina los convoca más que la masculina.</p> <p>los niños en estas edades 4-5 años se encuentran más escépticos frente a la idea de que estos instrumentos sean animales.</p> <p>Los niños interactúan desde el dibujo.</p>
--	--	---

	<p>grandes se ven reflejadas en sus afirmaciones frente a las imágenes que como mencionamos anteriormente ellos relacionan, sin embargo estos pequeños si relacionan la persona que está en detrás del telón pero aun así se permiten jugar con su propia imaginación construyendo otras posibilidades de nuevo la imagen de una sirena. Para los niños de jardín encontrarse con un lugar donde al parecer todo ha cambiado les lleva habitar este con asombro pero al mismo tiempo con confianza, dando lugar al juego y a las nuevas propuestas; en estas edades ya se reconocen los instrumentos y no sólo saben cómo suenan sino que hay preferencias, en este caso por las maracas (hechas con botellas) al parecer su sonoridad les agrada más o les permite jugar más. Ya las propuestas de los niños se dan más que desde la imitación desde la propia creación, ellos buscan encontrar sonidos propios y combinarlos con los de sus compañeros, pues podemos darnos cuenta que proponen más desde la colectividad, pero sin dejar de lado sus exploraciones particulares.</p> <p><b>El cuerpo y el canto</b></p> <p>Hemos trabajado el canto en las últimas experiencias, al principio con una voz masculina (Alejandro) quien invitaba a los niños a una danza ritual a través de este, sin alguna directriz los niños se convocaban a danzar en círculos en medio del espacio seguían los pulsos de la tambora con sus pasos, en esta ocasión quisimos añadir una voz femenina (Stephania) con una canción que juega también con el gesto y la voz de los niños y nos pudimos dar cuenta como ellos aceptaban la invitación a cantar y jugar corporalmente con los animales que emitían, pero esto lo hacían siguiendo también el ritmo con los instrumentos que tenían, de esta manera se involucraban de otra manera habitar el espacio, el cual se convirtió en un lugar de descubrimientos en sus cuerpos.</p> <p>Los niños de esta edad a diferencia de los anteriores suelen ser un poco más escépticos frente a lo propuesto cómo fantástico o mágico, pues casi siempre estuvieron cuestionando los elementos misteriosos de la experiencia: la funcionalidad de las gafas para ver en la oscuridad, al ingresar al espacio siempre</p>	
--	---	--

	<p>buscaron la manera de ver que era lo que había detrás del telón, al desaparecer y aparecer las gafas proponían argumentos “reales” del por qué sucedía la desaparición y aparición de las gafas. Este sobrepeso de la razón sobre la imaginación también se pudo evidenciar en el momento de entregarles las tizas para rayar las paredes, pues muchos expresaban la necesidad de dibujar formas definidas, en contraste con el garabateo de las edades menores. Se ve una búsqueda de espacios vacíos para dibujar, en los niños menores se ve una despreocupación por rayar sobre lo ya rayado, y además una necesidad de rellenar cualquier espacio sin rayar. También pudimos ver intentos por escribir pues quedaron dibujadas letras y números.</p> <p><b>Mes 3:</b> La trascendencia del recuerdo y la evocación</p> <p>Esta observación nació en todos los grupos sin importar la edad , pues encontramos un aspecto en común en los niños en cuanto al recuerdo y la evocación, en el primero porque cada vez que los estos llegaban al espacio recurrían a su memoria para dinamizar los dispositivos y habitar este, ocurrió con las imágenes, con los personajes, con los instrumentos y hasta con los momentos trazados en la experiencia; es interesante ver desde allí la capacidad de recordación de los niños frente a sus vivencias, podemos arriesgarnos a decir que fueron significativas de alguna manera para ellos pues la repetición les permitió generar esos diálogos constantes hasta llegar a conocer nuevas cosas que luego apropiaron cada vez que venían a la experiencia.</p> <p>El recuerdo se evidenció desde el canto, el cuerpo o el sonido de los instrumentos, muchas veces este se activaba con el sonido de la tambora que los llamaba con un pulso del canto ritual, eso inmediatamente hacia que comenzaran a seguir con los instrumentos o con los pies los siguientes pulsos, en algunos casos los niños comenzaban a cantar y a correr alrededor del espacio como lo hicieron el primer mes, en este momento nos dimos cuenta que no era necesario la palabra y hasta muchas veces el gesto.</p> <p>Cuando el recuerdo ocurría con la imagen</p>	<p><b>Mes 3:</b></p> <p>Los artistas encuentran el recuerdo y la evocación como un elemento que les permite a los niños relacionarse con los elementos de la experiencia ya</p>
--	--	---

	<p>nacia la evocación por parte de los niños quienes al encontrarse de nuevo con los elementos del espacio empezaban a volver sobre sus primeras impresiones ( la primera vez que se encontraron con estos) a pesar de que ya conocían lo que había detrás del telón o la persona que estaba allí continuaban evocando esa primera imagen que los marco cuando vieron la silueta ( la sirena) , pero también paso con los baldes que dejaron de serlo para convertirse en medusas y para ellos en tambores.</p> <p><b>El canto, la imitación y el recuerdo.</b></p> <p>Si pudiéramos hacer una analogía de lo que pasa con el canto en la experiencia podríamos hacerlo trayendo a colación el canto de las sirenas, que curiosamente es la imagen que ellos tienen cuando escuchan la canción que habla de esta, sin embargo ocurre que no existe tal sino tan solo una persona que canta detrás del telón a esto es a lo que nos referimos con la evocación, pero volviendo sobre lo que pasa con los niños es que dicho timbre en la voz femenina hace que se vuelva un momento casi hipnótico para los niños, quienes se concentran tanto en el canto que comienzan a repetirlo y a cantarlo, cosa que no paso cuando no tenían la posibilidad de entrar detrás del telón sino solo escuchar es aquí donde aparece otro aspecto importante:</p> <p>La importancia del contacto en el canto: Es muy interesante ver la trascendencia del contacto en el canto y con contacto me refiero a la manera como se comparte este a la otra persona, en este caso a los niños y las niñas, cuando la manera como me dirijo a ellos es distante este se convierte en un elemento más, pero cuando los miro a los ojos y mi cuerpo baja a la estatura de ellos, los niños se convocan y ponen su atención en lo que está pasando, en este caso a la emisión del canto, se concentran tanto en el que empiezan a cantar y pueden pasar allí mucho tiempo, pero luego se alejan a otros lugares siguen haciendolo sin necesidad de escucharlo de alguien más, esto genera en ellos algo diferente que aún cuando salen de la experiencia siguen cantando.</p> <p>Nos dimos cuenta que la voz femenina lograba invitar más a los niños a cantar que la voz masculina, tal vez por el timbre de la voz que</p>	<p>que recuerdan elementos vividos anteriormente desde los cuales interactúan. los niños evocan y relacionan imagenes fantasticas. Se refuerza la idea que el timbre de la voz femenina incide en la interacción de los niños. Encuentran la relación corporal del niño con el adulto, cuando este encuentra a la altura del niño genera mayor relación de cercanía y empatía con este y por tanto interactúa de manera distinta con los elementos de la experiencia.</p>
--	---	---

	<p>es más cercana a la de ellos que pueden adaptarse más fácilmente.</p> <p>Después de observar el proceso de los niños pudimos llegar a estas ideas expuestas anteriormente que responden a focalización de nuestros hallazgos, lo cual queremos exponer aquí no como conclusiones sino más bien como puntos claves para seguir indagando en ellos:</p> <p>Los niños y el objeto (Descontextualización del objeto)          La interacción de los niños con los dispositivos          La trascendencia del recuerdo y La evocación          El canto, la imitación y el recuerdo.          El laboratorio como lugar de encuentro</p>	
<p><b>Elementos inmersos de la experiencia artística</b></p>		<p><b>Elementos visuales:</b> las herramientas visuales son las que predominan en la propuesta realizada por los artistas, en su gran mayoría las intencionalidades sensitivas a las que pretenden conducir la experiencia del niño, surgen de la plástica.</p> <p><b>Elementos corporales:</b> la descripción realizada por los artistas, en los diferentes momentos, no</p>

		<p>hace referencia específica a la intencionalidad del papel corporal al que se invita al niño a relacionarse con el mismo, con el espacio y con el otro; de igual manera se desatiende la construcción corporal y vocal que pueden darse por parte de los participantes en el desarrollo de experiencia.</p> <p><b>Elementos sonoros:</b> la experiencia se construye en gran medida a partir de los diferentes sonidos que describen los artistas en función de la ambientación, se desconoce si existe algún direccionamiento o estético en el trabajo sonoro de los animales, o demás que el niño es invitado a reconocer por medio del impulso auditivo.</p>
--	--	---

<p><b>Andamiajes</b></p>		<p>Reconocimiento de los diferentes conceptos a desarrollar en el transcurso de la experiencia, tales como: inmensidad o mar.</p> <p>Fortalecimiento de la interacción corporal con el espacio.</p> <p>Juego de rol a partir de los personajes del mar propiciando la interacción entre los participantes.</p> <p>Generar la provocación artística a partir de textos literarios, imágenes, texturas, entre otros, antes de iniciar el recorrido por el espacio dispuesto para el desarrollo físico de experiencia.</p> <p>Propiciar herramientas de conclusión diferentes al uso de la palabra o el dibujo como medio expresivo del niño.</p> <p>Proponemos tres tiempos</p>
--------------------------	--	---

		<p>en la experiencia que nos parecen importantes, uno al principio que parte de la provocación y la expectativa a partir del reconocimiento del concepto de mar e inmensidad, por medio de imágenes y elementos sensitivos- Juego simbólico.</p> <p>Durante: Pueden realizarse juegos corporales ( Rol) donde se juegue con la corporalidad de los animales. Se puede generar una relación más fuerte entre los animales y la sonoridad de los instrumentos, desde los distintos timbres sonoros.</p> <p>Final: Se propone generar un diálogo y relaciones desde la imagen, la palabra y el dibujo. Otro</p>
--	--	--



		<p>elemento puede ser generar un tipo de cajas sonoras ( donde se encuentren los sonidos que ellos escucharon) y allí invitarlos a intervenir la cajas con un dibujo de acuerdo al animal que creen está allí.</p>
--	--	--

**Anexo D. Matriz de análisis, experiencia artística Tierra de gigantes.**

<p style="text-align: center;"><b>Análisis Experiencia Artística</b></p>	
<p><b>Encuadre</b></p>	
<p><b>Título:</b> Tierra de Gigantes</p>	<p><b>Artistas:</b> Diego Gómez, Stephania Lozano</p>
<p><b>Contexto:</b> (lugar, tiempo, población, número de participantes, descripción del espacio, descripción de recursos, características poblacionales, entre otros)</p> <p><b>Lugar:</b> Espacio adecuado “Juego de nichos”, ubicado en el CDC Timiza en la localidad de Kennedy.</p> <p>Desde la propuesta del proyecto <i>Tejedores de vida- Arte en primera infancia</i> ahora llamado Nidos - <i>Arte en primera infancia</i> , se propone la iniciativa de adecuar espacios para la primera infancia, cada uno de estos lugares tiene una temática específica que responde a su diseño y elementos que lo caracterizan, buscando que el niño interactúe en el espacio desde las posibilidades que este le brinda, a estos lugares llamaron “ Espacios adecuados” sin embargo actualmente tienen el nombre de Laboratorios artísticos.</p> <p>El espacio que tiene como nombre “Juego de nichos” es un lugar pensado desde los cuatro elementos (Agua, Aire, Tierra y Fuego) así que su intervención gráfica responde a</p>	

estos. Hay una pared pintada con ballenas, hay otras con pájaros, otras con llamas de fuego y con hojas, los cuales ambientan el espacio haciendo referencia a nichos (a las habitat) por esta razón dispositivos (elementos interactivos que posibilitan la exploración del niño) son elementos que armonizan con la temática propuesta en el espacio.



Laboratorio juego de Nichos- CDC Timiza, Localidad de Kennedy

Población: Niños de jardines infantiles públicos del ICBF, SDIS y colegios privados.

Edad de los niños que asistieron a la experiencia: de 3 a 6 años.

Recursos: Elementos del espacio como mobiliario (Arcoíris y demás objetos del espacio adecuado como se muestra en la imagen anterior.

**Recursos:** Elementos del espacio como mobiliario (Arcoíris y demás objetos del espacio adecuado).

Los elementos con los que se trabajó en la experiencia se proponen como materiales, materias y dispositivos.

**Materias:** Agua, carbón natural, elementos naturales tierra, piedras, hojas, palos, Aserrín, luz natural, música celta.

**Materiales:** Cuando se habla de materiales en el marco de la experiencia no solo son los elementos dispuestos para los niños, sino que también pueden hacer parte de los elementos que el artista usó para crear dispositivos o ambientar la experiencia, un ejemplo de ello es que pueda usarse cartón para tapar la luz de las ventanas, pero no necesariamente el niño interviene el cartón.

-Cartulina blanca y negra, pinturas de colores, acuarelas, plastilina de colores, pinceles, algodón, estopa, tiza, crayones, marcadores, anilinas, colores, cajas de cartón, acetatos, papel craft, recipientes, vasos desechables, papel fomi, hilo caucho.

**Año:** 2016

**Número de participantes:** 15 a 25 niños por grupo

**Duración del encuentro:** 45 min a 1h

**Objetivo (s):** (texto tomado literalmente del formato de los artistas)

- Gestar una manifestación artística colectiva [a] partir de un proceso creativo entre los niños y los artistas, buscando resaltar las distintas estéticas que surgen de la exploración con los materiales.
- Invitar a los niños a disponerse corporalmente a partir los imaginarios de lo que es ser un gigante.
- Incentivar el trabajo en equipo con relación a la creación colectiva entre todos los grupos atender.

**Referentes artísticos y pedagógicos:**

Los artistas proponen referentes sobre el tema de la creación y los gigantes que sostienen su intención artística, tales como:

- Mitología nórdica y griega, historia de gigantes sustentados desde la cultura popular. Algunos referentes datan de exégesis griegas como el caso del coloso de rodas, cual gigante de piedra que defiende imponente la ciudad de Rodas y fue decorado en sus días como una de las maravillas del mundo.  
[Hazel, J, (2002), *Quién es quién en la antigua Grecia*, Madrid, España: Acento.]
- Como los titanes griegos que a su vez gestan también el planeta de los humanos. (la teogonía de Hesíodo)
- El génesis bíblico desde el concepto de creación. Desde la metáfora de un principio en la nada y la penumbra, tras aparecer la luz, en 7 días Dios gesta al mundo, como un gigante que crea el planeta desde que está en blanco.  
(génesis bíblico).

**Observación:** los referentes son propuestos para creación de la experiencia de los artistas como su eje de creación, pero no son propiamente pensados para orientar la exploración de los niños, se propone que esto puede tener esta intención para enriquecer los procesos.

**Resumen o descripción:**

Se propone a los niños una experiencia artística pensada desde el concepto de gigantes. Para ello los artistas encargados asumen el papel de estos seres míticos y les cuentan a los niños que ellos se convertirán también en gigantes y tendrán la misión de crear un mundo. Después de esta introducción se les pide a los niños que se descalcen y entren en el espacio que los artistas han ambientado para que sea la “tierra de los gigantes” de esta manera los pequeños se encuentran con un lienzo blanco en el piso el cual pueden

intervenir con distintos materiales que se encuentran allí como: témperas, pinceles, plastilina, carbón, colores etc... Estos materiales se encuentran en un lugar llamado “el taller de los gigantes” donde los niños pueden recolectarlos.

Desde la propuesta de los artistas los niños son invitados a trabajar en grupos para crear los elementos que se pondrá en la “maqueta” tales como: animales, vegetación, ríos, entre otros. Este proceso de creación colectiva no sólo es pensado para el grupo que tiene la experiencia sino como un proceso acumulativo entre todos los grupos que van la experiencia y añaden elementos a esta

**Desarrollo lineal:** (Paso a paso de la experiencia)

1. En el camino al espacio adecuado los artistas les piden a los niños que escojan un elemento para incluirlo posteriormente en la obra de la que harán parte. Durante este recorrido charlan acerca de las formas de la naturaleza.
2. Los artistas hablan con los niños acerca su metamorfosis de niños a gigantes.
3. Se invita a descalzarse los pies y a sentarse alrededor de la maqueta, donde se les cuenta sobre la creación de un mundo y cómo han venido otras tribus a crear como ellos.
4. Los niños son invitados al taller de los gigantes donde recolectan los materiales para su creación colectiva que será añadida la maqueta.
5. Para finalizar se invita a los niños a tomarse de las manos y formar un círculo y dar gracias por lo creado.

**Valoración pedagógica de la experiencia**

<p><b>Intencionalidad artística y pedagógica</b></p>	<p>Consideramos que los objetivos propuestos para experiencias visibilizan cuatro objetivos propuestos por los artistas, los cuales son interesantes para los procesos de los niños ya que enfocan el trabajo colaborativo hacia la exploración de diferentes manifestaciones artísticas; aunque es pertinente aclarar que el proceso creativo del niño no es necesariamente un proceso de producción artística.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestar una manifestación artística colectiva.</li> <li>• Resaltar las distintas estéticas</li> <li>• Disponerse corporalmente a partir los imaginarios</li> <li>• Incentivar el trabajo en equipo</li> </ul> <p>Por otra parte, el trabajo desarrollado a partir de la idea de lo que significa ser un gigante, se desdibuja a lo largo del desarrollo de la experiencia, desatendiendo así la intención propuesta en la experiencia artística.</p>	
<p><b>Desarrollo exploratorio del niño o niña</b></p>	<p><i>Dimensión corporal.</i></p>	<p>Se invita muy pronto a otro tipo disposición corporal al nivel espacial bajo para proceder a la exploración e intervención plástica, es decir al desarrollo de los elementos de la maqueta.</p> <p>Corporalmente no se desarrolla la propuesta de construcción frente al concepto eje de “ser gigantes” desaprovechando el manejo de dimensión en la relación del cuerpo con el espacio, que puede</p>

		<p>potenciarse desde allí. Teniendo en cuenta que las dimensiones espaciales no se exploran desde la corporeidad con relación a lo que es ser un gigante o percibir el entorno gigante los niños pierden la posibilidad de construir desde sus imaginarios cómo sería convertirse en uno de estos seres, lo que hace parte de la propuesta de los artistas en sus objetivos.</p>
	<p><i>Dimensión verbal</i></p>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. La experiencia invita a la exploración de los materiales a través de la palabra, es decir a través de invitaciones a tomarlos y usarlos.</li><li>2. A partir de la narración verbal, los artistas invitan a la transformación física de los elementos propuestos, sin embargo, no se reconoce un espacio de comunicación frente a los supuestos de los niños a pesar de que dentro de la planeación se expone que habrá un momento para ello, sin embargo, este tipo de comunicaciones pueden suscitarse a través de preguntas como: ¿qué es ser un gigante? ¿Cómo caminan los gigantes? ¿Qué hacen los gigantes? por tanto no se genera la invitación a que el niño o niña formule apreciaciones,</li></ol>

		<p>conceptos o genere también formalización desde la palabra, de lo que desde su imaginario está sucediendo en el inicio, durante y final de la experiencia artística.</p>
	<p><i>Dimensión emocional</i></p>	<p>En la experiencia se perciben actitudes de disfrute y reacciones positivas por parte de los niños, de lo cual el artista infiere que el niño o niña se encuentra cómodo y genera empatía con la actividad propuesta, sin embargo esta inferencia se basa en la percepción subjetiva de los adultos que acompañan, pero no existe el propósito de generar, despertar o resignificar emociones a partir de la experiencia artística, tales como: en qué situaciones me he sentido gigante, acompañando el concepto eje de “ser gigante” a la significación emocional, usando preguntas que relaciones con su contexto de vida, un ejemplo de ello poder ser ¿ te has sentido gigante? ¿Cómo se sentirá un gigante tan grandote?</p>
	<p><i>Dimensión cognitiva</i></p>	<p>La propuesta desarrollada por los artistas aborda diferentes elementos propios del desarrollo cognitivo de los niñas y niños según su edad, como el trabajo sensoriomotor, la atención, la percepción sensorial y el</p>



		<p>juego simbólico ante la construcción de realidad y ficción. De esta forma varios de los elementos trabajados podrían potenciar también, aspectos como la memoria, el razonamiento lógico.</p>
<p><b>Interrelaciones</b></p>	<p><i>Niño con el espacio y los recursos físicos de la experiencia.</i></p>	<p>Los niños resignifican los elementos del espacio de acuerdo a sus necesidades e intereses. Lo cual los artistas enuncian en sus observaciones de la siguiente manera “ [los] niños buscan usar estos [elementos] de acuerdo a lo que se les brinda en la experiencia, pero no se cuánto puedan extrañar esa función con el cual fueron diseñados, sin embargo considero que ellos usan su imaginación para adaptarlos a sus necesidades e intereses ,[es decir] para lo que les sirva en ese momento o lo que quieren de estos , esto también surge de la posibilidad de cambio y versatilidad de dicho elemento.” (Fragmento tomado de la sistematización, L16-2016)</p>
	<p><i>Niño con sus compañeros.</i></p>	<p>Desde la intención de los artistas se propone crear con los niños una obra colectiva donde sean ellos los inventores de un mundo, fomentando así el trabajo en grupo.</p> <p>A partir de la puesta en marcha de esta</p>

		<p>propuesta encuentran en sus observaciones que hay un enriquecimiento en el proceso de los niños, ya que estos comienzan a compartir para poder crear, sin embargo, no se evidencia cómo fue que se dio este “compartir”</p> <p>Partiendo desde allí habría que pensar sobre el término “colectividad” y cómo se asume con ellos desde la creación, en primera instancia porque hace parte de la intención propuesta para experiencia por tanto sería necesario poder generar juegos de observación y de escucha sobre el proceso de los otros para llegar a crear juntos, teniendo en cuenta la etapa en la que se encuentran.</p>
	<p><i>Niño con el artista.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. En la planeación de la experiencia se enuncia que los artistas buscan interactuar con el niño antes de entrar al espacio a través de una historia (que no se conoce) jugando desde la idea de imaginarios sobre los gigantes propuestos desde la artista que recibe a los niños.</li><li>2. El niño es acompañado por los artistas en su proceso de creación mediando en el trabajo colectivo e incentivándolos a través de la historia como hilo</li></ol>

		conductor.
<b>El juego</b>	<i>Motivación</i>	<p>Pretexto de juego</p> <p>El juego que se propone se hace a partir de la narración basada en la idea de construir un mundo hecho por gigantes, por lo cual se invita a los niños a convertirse en dichos seres a partir de una insinuación corporal que los llevará a una metamorfosis de niños a gigantes, esto en busca de que sean hechos seres creadores de un mundo que en principio no existe.</p> <p>Dentro desde este mismo juego se invita a los niños a crear colectivamente, por lo cual estos intervienen el espacio delimitado por el artista (lienzo en el piso) desde la creación plástica.</p>
	<i>Construcción simbólica</i>	<p>Manejo de los materiales y ambientación del espacio</p> <p>Se propone un espacio pensado en un lugar para que los niños intervengan plásticamente, que alude hacer un mundo vacío que necesita ser creado por ellos, el lienzo en el piso simula el mundo a crear, por ello el color blanco. Se propone también un taller de gigantes donde se encuentran todos los materiales con los que ellos trabajan creando ríos, animales, vegetación y</p>

		construcciones.
	<i>Socialización</i>	<p>¿cómo se visibilizó el trabajo colectivo a partir de la propuesta del juego?</p> <p>Los niños construyeron elementos para la experiencia con los otros compartiendo materiales y espacios. Se les hace la invitación a estos de trabajar en grupo y poder construir entre todos. No se evidencia que tipo de socializaciones se hace con los grupos frente a su trabajo con los otros, ni las cercanías que se dieron en esta colectividad con los niños. No se dio el tiempo para ello.</p> <p>Hay una intencionalidad de construir el espacio no solo con los niños con los que participan sino con aquellos que ya han trabajado sobre ese mismo espacio.</p>
<b>Impacto y coherencia</b>	<i>Resignificación del niño.</i>	Desde el relato de los artistas se evidencia la forma como los niños resignifican los elementos del espacio, convirtiéndolos en otras cosas y usándolos en sus intereses particulares. También se resignifica el espacio para convertirlo en una tierra donde habitan los gigantes.
	<i>Apreciación del artista.</i>	Los artistas centran sus observaciones desde dos

		<p>lugares distintos. Uno de ellos afirma que es importante que se le diga al niño que estética debe manejar para que no se convierta en libertinaje su creación y en cualquier cosa. La segunda opinión está alrededor de valorar dichas estéticas y dejar que sean ellos quienes creen sus propias ideas de mundo sin condicionarlas.</p> <p>Encuentran que todo el tiempo los niños están resignificando los elementos y jugando desde su corporalidad en el espacio.</p>
--	--	--

<b>PROPUESTA DE MEDIACIONES.</b>		
<b>Intencionalidad artística y pedagógica</b>	<p>Se sugiere reorientar el propósito de la experiencia hacia aspectos concretos como el trabajo hacia la construcción conceptual, física, representativa, y exploratoria de “ser gigantes”; permitiendo así, dar mayor intensidad a las actividades propuestas en función de un mismo objetivo.</p> <p>De esta manera es posible que se dé la manifestación creativa el abordaje del arte plástico, pero se abra explorado desde la verbalidad y corporeidad el concepto básico de la experiencia; el este caso es posible decir, qué se podría potenciar el proceso sin rigurosidad de materializar de manera física con los materiales propuestos por los artistas.</p>	
<b>Desarrollo exploratorio</b>	<i>Dimensión corporal.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar exploraciones corporales a</li> </ul>

<p><b>del niño o niña</b></p>		<p>partir de objetos muy pequeños dispuestos en el espacio, generando físicamente el concepto de “gigante”, posibilitando así la experiencia dimensional del tamaño.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir propuestas de ambientación relacionadas al impulso sonoro gigante o pequeño, proponiendo asociaciones auditivas con imágenes o personajes. Jugar a como sonaría esto que es gigante... o esto que es pequeñito...</li> </ul>
	<p><i>Dimensión verbal</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se propone hacer un preámbulo para escuchar qué creen los niños que es un gigante y que podría ser un gigante.</li> <li>• Indagar frente a las características que podría tener la voz de un ser gigante, otorgando juegos de tonalidad, intención textual y construcción de palabras o frases cortas.</li> <li>• Cuestionar asertivamente al niño mientras desarrolla el trabajo plástico, con el objetivo guiarlo a que logre</li> </ul>

		<p>materializar a partir de la palabra.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ofrecer la posibilidad de que el niño construya su propio personaje, otorgándole características de forma, carácter, y sonidos durante los juegos de rol.</li><li>• reconfigurar la historia narrada por los artistas a partir de la narración colectiva desarrollada por los niños, entre todos reconstruimos la historia.</li></ul>
	<p><i>Dimensión emocional</i></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proponer juegos de rol, en los cuales el niño disponga de diferentes características emocionales o de personalidad entre las situaciones propuestas; qué sucede si soy un gigante malvado.</li><li>• Reconocer la experiencia emocional que vivió el niño o niña a partir de tres o cuatro emociones base, que permitan al niño identificarse frente a cómo percibe la experiencia, esto puede darse a partir de colores, caras expresivas,</li></ul>

		verbalización de una palabra, entre otras.
	<i>Dimensión cognitiva</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se sugiere realizar el encuadre conceptual del término “gigante” desde lo verbal, narrativo e ilustrativo con el objetivo de reconocer cuales son los diferentes referentes con los cuales cuentan los niños y niñas participantes; permitiendo dar mayor amplitud a la construcción física verbal del juego propuesto por los artistas.</li><li>• Regresar o enlazar el referente previo “que es ser gigante” con la construcción de la historia narrada por los artistas, esto potenciaría la atención del niño, la memoria, el desarrollo imaginativo entre otros. En un proceso de indagación inferencial donde se juega con la historia y los conceptos propuestos por los participantes de manera reiterativa.</li><li>• Explorar diferentes posibilidades de resolución en el desarrollo de la historia propuesta, es decir, contemplar la</li></ul>



		<p>posibilidad de afectar la dramaturgia propuesta a partir de conflictos y resoluciones generadas por los niños y niñas.</p>
<b>Interrelaciones</b>	<i>Niño con el espacio y los recursos físicos de la experiencia.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sugiere como mediador usar la pregunta, la indagación para conocer en primera medida qué es lo que el niño propone frente al elemento que resignifica.</li> <li>• Explorar con el material la conversión de esos elementos en otra cosa donde el niño tenga la posibilidad de crear algo de acuerdo a sus imaginarios y propuestas.</li> </ul>
	<i>Niño con sus compañeros.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sugiere poder trabajar sobre la observación del trabajo del otro e invitarlo a añadir un elemento que enriquezca dicha imagen, paulatinamente donde todos puedan tener la oportunidad de contemplar el trabajo del otro.</li> <li>• Un mediador visual que puede tenerse en cuenta es la posibilidad de poder tener imágenes (fotografías o una proyección)</li> </ul>

		<p>donde los niños conozcan el trabajo de los anteriores grupos y poder acercarlo a ellos a través de la historia de esos gigantes.</p>
	<i>Niño con el artista.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una posibilidad que puede enriquecer el proceso de los niños es que el artista pueda jugar con su metamorfosis de humano a gigante desde un juego corporal y teatral que lleve a los niños puedan relacionarse con él desde la idea de gigante y desde su papel de mediador.</li> </ul>
<b>El juego</b>	<i>Motivación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se propone que el juego surja de la historia que los artistas buscan, pero que esto se articule con los juegos corporales de lo que significa ser un gigante, basándose en preguntas sobre ¿cómo son estos, que hacen, que comen?</li> </ul>
	<i>Construcción simbólica</i>	<p>Se propone trabajar la idea de la tierra de gigantes desde el juego simbólico y los elementos propios de la experiencia pensados en relacionar al niño con el tema de las dimensiones entre los objetos y sus propios cuerpos, lo que les permita comparar y</p>

		<p>relacionarse con estos de manera distinta, por ejemplo: añadiendo a esta elementos más pequeños (colores miniaturas) , casas pequeñas, palos miniaturas, con los cuales ellos puedan sentirse como gigantes o también jugar con elementos del lugar como la puerta hacerla más pequeña para cuando pasen se sientan grandes.</p>
	<p><i>Socialización</i></p>	<p>Es importante poder recoger las voces de los niños experiencia que acaban de vivir, por ello se propone crear un recorrido por el espacio, donde cada uno cuente que creó en aquel lugar y ponerles un símbolo de un gigante creador, que puede ser a través de un objeto físico.</p>
<p><b>Impacto y coherencia</b></p>	<p><i>Resignificación del niño.</i></p>	<p>Aun cuando el niño otorga resignificación al objeto y al espacio el que se desarrollada la experiencia artística, el niño podría involucrar y relacionar la historia percibida desde la narración para transferir situaciones, personajes y sensaciones a sus vivencias reales.</p>
	<p><i>Apreciación del artista.</i></p>	<p>Se sugiere a los artistas que desarrollan la experiencia, exploren hacia las dos posturas que defienden de manera particular, permitiendo encontrar el equilibrio que desde el objetivo planteado puede</p>

		anclar el arte no solo hacia el desarrollo del disfrute y sino también está misma acompañada de herramientas el las cuales el niño o niña encuentre flotadores el medio de su exploración sensorial y libre.
--	--	--

### Propuesta de la experiencia artística con mediaciones pedagógicas

#### Intención Pedagógica

Desarrollar con los niños la construcción conceptual, física, representativa, y exploratoria de “ser gigantes”; indagando desde sus preconceptos y generando juegos corporales emocionales y plásticos hacia la composición de la tierra de los gigantes.

#### Referente Artístico- pedagógico

- Mitología nórdica y griega, historia de gigantes sustentados desde la cultura popular. Algunos referentes datan de exégesis griegas como el caso del coloso de rodas, cual gigante de piedra que defiende imponente la ciudad de Rodas y fue decorado en sus días como una de las maravillas del mundo.  
[Hazel, J, (2002), *Quién es quién en la antigua Grecia*, Madrid, España: Acento.]
- Como los titanes griegos que a su vez gestan también el planeta de los humanos. (la teogonía de Hesíodo)
- El génesis bíblico desde el concepto de creación. Desde la metáfora de un principio en la nada y la penumbra, tras aparecer la luz, en 7 días Dios gesta al mundo, como un gigante que crea el planeta desde que está en blanco. (génesis bíblico).

<b>Materiales de la experiencia:</b> (materiales para que el niño explore)
-Cartulina blanca y negra, pinturas de colores, plastilina de colores, pinceles, algodón, tiza, crayones, marcadores, anilinas, colores, cajas de cartón, acetatos, papel craft, recipientes, vasos desechables.
<b>Ambientación del espacio</b>
Para la ambientación del espacio se dispondrá un lienzo hecho en cartulina blanca que abarque una parte significativa del mismo. En la puerta del lugar se recreará una puerta más pequeña con cartón donde los niños entren bajando un poco la cabeza ( jugando con las dimensiones corporales). Dentro del espacio se colocarán elementos pequeños para que ellos hagan uso de estos, tales como: Lápices pequeños, colores pequeños, recipientes pequeños. Los otros elementos del espacio tendrán el nivel preciso de su estatura, techos bajos que representen el cielo y el espacio deberá pensarse desde el vacío dado que se creará un mundo.
<b>Momentos de la experiencia</b>
Se proponen cuatro momentos para la experiencia artística (Bienvenida o introducción, trabajo corporal sobre los gigantes, creación del mundo y despedida). <b>1. Bienvenida</b> Se invitará a los niños a sentarse en un círculo para escuchar la historia de los gigantes usando para ello un libro ilustrado que muestre imágenes sobre estos seres míticos. para apoyar la lectura que se realizará a manera de lectura dramática y será parte del hilo

conductor de la experiencia, se le preguntará a los niños si conocen gigantes, ¿cómo son los gigantes? ¿Qué tan grande será un gigante? luego de esto se les invitará a convertirse en gigantes a través de un líquido mágico que cuando se pone en el cuerpo les ayudará hacerlo.

## **2. Trabajo corporal sobre gigantes**

Los niños explorarán la construcción corporal de ser gigantes al recorrer el espacio desde diferentes motivaciones rítmicas, este mismo desplazamiento será afectado por la voz del artista que irá motivando la construcción del gigante el diferentes acciones (como duerme el gigante- como ronca) desde características de personalidad, soy un gigante amable, o malhumorado (siendo gigante podría limpiar las montañas) ( o puedo beberme los ríos), puede acompañarse la exploración con mini conflictos que deba resolver el niño a partir de su imaginación, o del cuerpo.

## **3. Creación colectiva de un mundo hecho por los gigantes.**

Después de explorar las posibilidades corporales de los gigantes de juegos teatrales, se invitará al niño a construir un mundo, ¿para ello se le preguntará sobre es un mundo? sobre quienes ¿viven en esos mundos? ¿qué cosas hay allí? después de estar atentos a sus respuestas, se hará un recorrido para poder seleccionar los materiales que necesitaremos para esta tarea ( lápices, colores, casas pequeñas (pesebres) troncos, etc.. .

En busca de un trabajo colectivo se buscará que los niños creen entre ellos los elementos de aquel mundo, por tanto a través de la palabra se les dirá que “ seremos unos gigantes poderosos” si trabajamos unidos, así que se invitará al niño a mostrar sus elementos recolectados y se les preguntará para qué la podemos usar y motivándolos a la observación le pediremos a cada uno que añada su elemento en aquel mundo mientras todos

observamos, con ello se podrá dibujar con los colores o pintar los elementos que estos consideren.

#### 4. Finalización

Se les mostrará un libro en blanco” libro de los gigantes” y se les motivará a dibujar lo que han hecho acompañando dicho dibujo a través del diálogo con ellos, preguntándoles ¿qué fue lo que más les gusto de su mundo?

Al salir del lugar para volver a ser niños será necesario ponerse de nuevo los poderes especiales para poder volver a ser niños.

#### Anexo E. Matriz de análisis, experiencia artística Chiribiquete.

Análisis Experiencia Artística	
<b>Encuadre</b>	
<b>Título:</b> Quiribiquete	<b>Artistas:</b> Jeimi Jimenez y Nathaly Cifuentes
<b>Contexto:</b> (lugar, tiempo, población, número de participantes, descripción del espacio, descripción de recursos, características poblacionales, entre otros)	
<b>Lugar:</b> Jardines infantiles de secretaria de integración Social (SDIS) Metro y Ciudad de Bogotá de localidad de Kennedy estratos 1 y 2.	
Esta experiencia se llevó a cabo en dos jardines infantiles de integración social que	

se encuentran ubicados en la localidad de Kennedy. En la modalidad de encuentros grupales del proyecto Nidos, este tipo de modalidad de atención responde a los encuentros donde se realizan experiencias artísticas, ya sea en entornos institucionales como los jardines de integración social o en entornos familiares como grupos de niños con sus cuidadores en el caso de ICBF o SDIS. En este tipo de encuentros la dupla se traslada hacia los lugares donde se encuentran dichos grupos y allí realizan la atención, es decir la experiencia artística donde ambientando el salón que la institución les facilite para realizar la misma.

Los Jardines en los que se lleva a cabo la experiencia artística tienen cualidades distintas, uno de ellos tiene una intervención artística llamada “Pintarrajo” y el otro no tiene intervención. Para contextualizar esto, es necesario explicar que la intervención artística es un espacio ubicado dentro de algunos jardines de integración social los cuales son ambientados por el IDARTES es decir, es intervienen desde una temática específica y contienen dispositivos (objetos o elementos) con los que los niños interactúan en dicho espacio, estos lugares son dinamizados por una dupla de artistas del proyecto Nidos. En este caso hay que diferenciar estos dos jardines dado que cada espacio tiene unas condiciones distintas donde se instala la experiencia artística.

**Población:** Niños de jardines infantiles SDIS.

**Edad de los niños que asistieron a la experiencia:** de 3 a 6 años.

**Recursos:** Los elementos con los que se trabajó en la experiencia se proponen como materiales, materias y dispositivos.

**Materiales:** Papel Craft, Hilo caucho, Linternas, tizas, pintura, cinta, botellas.

**Dispositivos:**



- Rocas: hechas con esferas y papel craft las cuales pueden ser intervenidas por los niños y las cuales están puestas en el espacio.

- Lluvia de colores: Botellas con agujeros en la tapa desde donde cae pintura para que los niños puedan intervenir el papel craft.

Cuando se habla de materiales en el marco de la experiencia no solo son los elementos dispuestos para los niños, sino que también pueden hacer parte de los elementos que el artista usó para crear dispositivos o ambientar la experiencia, un ejemplo de ello es que pueda usarse cartón para tapar la luz de las ventanas, pero no necesariamente el niño interviene el cartón.

**Año:** 2018

**Número de participantes:** 15 a 25 niños por grupo

**Número de grupos:** 22 aprox.

**Duración del encuentro:** 45 min a 1h

**Objetivo (s):** (texto tomado literalmente del formato de los artistas)

- Explorar con los participantes a través de elementos visuales, plásticos, corporales y sonoros el reconocimiento de su cuerpo y la relación de este con el otro, con el fin de que la dupla siga la indagación frente a la corporalidad como foco de investigación y hacer una relación directa entre el cuerpo-objeto, además que los participantes conozcan su cuerpo y se apropien de él, de manera orgánica y directa.

Para lograr nuestra intención en el mes de Junio la exploración se dará a través del

concepto de pintura rupestre, lo anterior con el fin de seguir la indagación frente a la corporalidad como foco de investigación de la dupla.

**Referentes artísticos y pedagógicos:** ( estos referentes fueron tomados literalmente de la sistematización de la dupla D33, del proyecto nidos)

Echevarría Guadalupe, (18-11-2015), Entre garabatos y arte rupestre, cti wix,  
Tomado de:<http://www.ctinmx.com/entre-garabatos-y-el-arte-rupestre/>. La autora nos plantea el garabato de los niños/as como expresión artística de creación y pintura, se utiliza como foco de análisis para identificar qué tipo de “expresiones” crean los niños/as en nuestra experiencia.

Las siguientes canciones hacen referencia al ambiente sonoro que va a acompañar la E.A. estas corresponden a sonidos y arrullos indígenas.

- Apache 01, Carys Cookie, 25-junio-2010, Apache 01-Five Spirits, Tomado de:
- [https://www.youtube.com/watch?v=\\_Av2r162wYA](https://www.youtube.com/watch?v=_Av2r162wYA)
- Tlacaélel, Tlacaelel oficial, 16-septiembre-2016, Increíbles sonidos ancestrales que te
- transportan..Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=X7f3lVesRYo>
- Circle Dance, Ciprian C., 23-noviembre-2013, Ly o Lay Ale Loya (Circle Dance)- Native
- Song, Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=9UglUjiJifA>

**Observación:** Desde los referentes que las artistas proponen, se encuentran dos que están enfocados a la creación de la experiencia desde la idea de arte rupestre y los sonidos

ancestrales que acompañarán la experiencia. También se propone un referente que les permitirá poder analizar el dibujo de los niños, lo cual se evidencia un objetivo pedagógico.

**Resumen o descripción:**

Las artistas proponen un viaje a la selva amazónica a través de elementos del arte rupestre. Por tanto, ambientan el espacio donde se llevará a cabo la experiencia como si fuese una cueva con papel craft y dispositivos como rocas y lluvia de colores (elementos que contienen pintura para que los niños intervengan la cueva), el cual también se encuentra ambientado por provocaciones visuales como imágenes sin terminar, huellas y figuras geométricas para que de esta forma los niños sean invitados a dibujar.

Los niños son invitados al espacio a través de la expectativa de viajar al amazonas, una tierra ancestral y se les pide que se quiten los zapatos para entrar en la naturaleza.

cuando entran en el espacio las artistas proponen sonidos que convocan a un baile indígena, esta danza es improvisada y les permite generar un recorrido por el espacio que los conduce a una cueva llamada “ chiribiquite”, cuando están adentro los niños pueden intervenir haciendo dibujos en el aquel lugar, observando las imágenes que hay allí adentro, por tanto se les invita a la observación. Estando allí comienzan a parecer sonidos de arrullos suaves y se les disponen tizas mojadas que ellos encuentran y acompañados por las artistas empiezan a pintar.

Para concluir se les invita a dejar su huella en la cueva como un acto de memoria para que otros puedan verlas y se les propone un baile rítmico por parte de las artistas para salir

del espacio sin ninguna directriz.

**Desarrollo lineal (Paso a paso de la experiencia):**

- Se recogen los niños en el salón de clase contándoles que viajarán a la selva amazónica donde hay secretos y una larga historia por descubrir.
- Se invita a los niños a quitarse los zapatos para entrar en una tierra ancestral donde hay naturaleza.
- Se invita a los niños a través de sonidos a un baile indígena improvisado acompañado por sonidos que realizan las artistas y desde el cual hacen un recorrido en el espacio. Dicho baile los lleva a una cueva llamada “chiribiquete”
- Al ingresar en la cueva los niños podrán intervenir la misma, la cual se encuentra ambientada por algunas provocaciones desde la imagen como: huellas y figuras geométricas.
- Se propone un juego con linternas para generar sombras con el cuerpo.
- Se encienden en volumen bajo sonidos de arrullos indígenas para acompañar la ambientación.
- Se invitará a los niños a dibujar con tizas mojadas sobre el papel.
- Se invita a que los niños dejen una huella como un acto de memoria para que otros puedan verlas.

- A través de sonidos propuestos por las artistas se invita a que los niños construyan un ritmo para salir del espacio sin ninguna directriz.

<b>Valoración pedagógica de la experiencia</b>		
<p><b>Intencionalidad artística y pedagógica</b></p>	<p>Observamos en la intención propuesta por las artistas que hay tres objetivos en los que se enuncia, una preocupación por el reconocimiento del cuerpo y a exploración plástica y visual con el mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar con los participantes a través de elementos visuales, plásticos, corporales</li> <li>• reconocimiento de su cuerpo y la relación de este con el otro</li> <li>• conozcan su cuerpo y se apropien de él, de manera orgánica y directa.</li> </ul> <p>Consideramos que los objetivos deben plantearse en función del niño, en la exploración del cuerpo es posible abarcar muchos objetivos específicos, sería pertinente aclarar como la exploración del cuerpo se hace desde un solo aspecto, como la reconocimiento de la silueta.</p> <p>Por otra parte “conocer y apropiar” son dos conceptos infinitos, al igual que la manera “orgánica y directa”.</p>	
<p><b>Desarrollo exploratorio</b></p>	<p><i>Dimensión corporal.</i></p>	<p>Teniendo el cuenta que el eje central,</p>

<p><b>del niño o niña</b></p>		<p>propuesto por los artistas es el <i>cuerpo</i>, consideramos que se debe fortalecer la orientación para que el niño encuentre dentro de su actividad exploratoria el reconocimiento de su figura, pues en las actividades descritas la exploración del niño aun cuando se juega con el estímulo sonoro se encuentra desdibujada la relación del concepto de la selva amazónica con el juego corporal.</p>
	<p><i>Dimensión verbal</i></p>	<p>La experiencia invita a la exploración del espacio a través de la narración de un “lugar mágico” haciendo referencia al Amazonas. De esta manera se crea expectativa acerca de lo que visitarán.</p> <p>Desde la expectativa se puede proponer un juego sensitivo, donde se puedan ver hojas, tierra, plumas de animales que refuercen el relato y potencie la experiencia cuando entren en el espacio.</p> <p>No se enuncia la manera cómo se relaciona al niño con la idea de la selva amazónica teniendo en cuenta sus imaginarios sobre la misma.</p>
	<p><i>Dimensión emocional</i></p>	<p>La experiencia artística descrita por los artistas no se establecen estrategias para relacionar</p>

		<p>la actividad con la significación emocional que para el niño tiene su propio cuerpo y el del otro.</p>
	<p><i>Dimensión cognitiva</i></p>	<p>Dentro de la experiencia se menciona la provocación desde la imagen para que el niño dibuje, por tanto se encuentran huellas y marcas que buscan que el niño explore a través del dibujo y las cuales buscan ser reconocidas al final de la experiencia como una memoria de su visita.</p> <p>Es importante que, si el dibujo hace parte de una memoria, pueda llevarse al niño hablar sobre ello, tal vez preguntando sobre ¿qué será ese dibujo? ¿Quién lo haría? ¿cuál es el suyo? ¿Qué es?</p>
<p><b>Interrelaciones</b></p>	<p><i>Niño con el espacio y los recursos físicos de la experiencia.</i></p>	<p>Se invita al niño a la intervención del espacio a través de distintos materiales donde puedan dejar su huella y trabajar sobre el arte rupestre, el cual ha sido ambientado como una cueva.</p> <p>Según propuesta de las artistas el espacio es ambientado y resignificado sobre el tema de la ancestralidad y el arte rupestre.</p> <p>Esta intención podría fortalecerse a través de imágenes sobre qué es esto de rupestre ¿Quién pintaba esto? y al entrar en la cueva preguntar qué ven, habitar la cueva desde la corporalidad ¿cómo</p>

		se siente caminar en una cueva? ¿cómo huele una cueva?
	<i>Niño con sus compañeros.</i>	Mencionan los artistas, que existió relación del niño con sus pares y con sus cuidadores, sin embargo, se propone que dicha relación se encuadre a partir de principios de juego para evitar la sensación de sentirme invadido y evitar el contacto propuesto a partir de los elementos plásticos.
	<i>Niño con el artista.</i>	Se desarrolla la experiencia evidenciando la tarea del artista como guía de los niños, el un proceso lineal que poco se ve afectado por la construcción de pequeñas relaciones individuales, se percibe como generador de directrices a modo general.
<b>El juego</b>	<i>Motivación</i>	Pretexto de juegoSe propone una exploración a la selva amazónica donde los niños son invitados. Estando en el espacio ambientado con la experiencia se encuentra una cueva llamada “chibiriquite” a la cual los niños invitados a través de danzas con la cuales recorren el espacio y ya allí adentro los niños son invitados a intervenir el espacio con diferentes materiales aludiendo al arte



		<p>rupestre como el de sus ancestros.</p>
	<p><i>Construcción simbólica</i></p>	<p>Manejo de los materiales y ambientación del espacio</p> <p>Se propone un espacio de selva y uno de una cueva “chibiquete” sin embargo el de la selva se pierde en la ambientación, dado que solo se da lugar para ambientación de la cueva, sería importante rescatar este concepto frente a la ambientación y el material de la experiencia en busca de su enriquecimiento.</p>
	<p><i>Socialización</i></p>	<p>¿cómo se visibilizó el trabajo colectivo a partir de la propuesta del juego?</p> <p>Desde la propuesta de las artistas se exponen dos líneas de exploración para los niños, una de ellas a través de la exploración plástica donde se invita al niño a dibujar según el arte rupestre y la segunda a juegos corporales usando la danza y los sonidos, sin embargo, no se visibiliza un espacio de socialización de lo encontrado.</p>

<b>Impacto y coherencia</b>	<i>Resignificación del niño.</i>	Los niños en general manifiestan los artistas “recibieron la pintura de manera suave y tranquila”, esto evidencia que se dio el espacio para participar pero no se aclara de qué manera el niño genera conclusiones verbales, físicas o expresa de alguna manera como los conceptos de <i>cuerpo</i> y <i>selva</i> han sido resignificados.
	<i>Apreciación del artista.</i>	Los artistas manifiestan haber reconocido a partir de la experiencia estrategias que les permitieron modificar y reorganizar la experiencia los términos de espacio, adecuación y tiempos.

<b>PROPUESTA DE MEDIACIONES.</b>		
<b>Intencionalidad artística y pedagógica</b>	<p>Propiciar que el niño reconozca la forma de su propio cuerpo a partir de la experimentación física, plástica y visual, permitiendo indagar la forma también el compañero.</p> <p>Por tanto, se recomienda organizar la idea hacia el reconocimiento de “mi propia silueta y la silueta de mi compañero”</p>	
<b>Desarrollo exploratorio del niño o niña</b>	<i>Dimensión corporal.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer a partir de la silueta de diferentes figuras cuales son animales, fig. humanas o elementos de la naturaleza, teniendo en cuenta el presupuesto exploratorio de la selva.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugar con la sombra, reconociendo el movimiento de mi cuerpo y generando interacción con el otro. Propiciar el juego de rol.</li> <li>• Iniciar la exploración plástica, a partir de principios orientadores cortos, pequeños. (como es mi mano, mi pie.. como es el pie de mi amigo o de mi mamá...)</li> <li>• ofrecer posibilidades de plasmar desde elementos diferentes al cuerpo, especialmente para aquellos a los que les cuesta relacionarse directamente con la tempera.</li> </ul>
	<p><i>Dimensión verbal</i></p>	<p>Sería importante construir este imaginario dentro del espacio ambientado y también reforzar con la historia el recorrido que se hace, jugando con sus imaginarios sobre los seres que habitan allí.</p>
	<p><i>Dimensión emocional</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se propone explorar a partir de diferentes actividades cotidianas para el niño, la relación del cuerpo con la emoción, sugerir por ejemplo “vamos a</li> </ul>

		<p>bañarnos” (qué se siente si el agua está fría, o qué se siente si el agua es calientica).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sugiere incorporar aspectos como el cuidado, el respeto, el riesgo, la interacción frente a diferentes acciones físicas.</li> <li>• Es posible indagar a partir de la observación “que me gusta de mi propio cuerpo” “qué es lo más chévere qué hago con mi cuerpo”</li> </ul>
	<i>Dimensión cognitiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indagar los preconceptos de los niños hacia la conceptualización del <i>cuerpo</i> y de la <i>selva</i>.</li> <li>• Reiterar en la construcción de referentes a partir de la imagen, de la palabra, términos sencillos, de la imagen.</li> </ul>
<b>Interrelaciones</b>	<i>Niño con el espacio y los recursos físicos de la</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se propone generar juegos corporales sobre la idea de habitar una cueva donde se puedan observar los dispositivos e intervenirlos no sin antes observarlos y</li> </ul>

	<i>experiencia.</i>	<p>resignificarlos junto con los niños, pensando sobre qué cosas hay en una cueva, quien escribiera esto, como puedo hacer lo mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• se propone que antes de entrar en el espacio de la cueva haya un lugar ambientado como selva, como hacer la transición de la selva a la cueva y dicho concepto no se pierda.</li> </ul>
	<i>Niño con sus compañeros.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es posible jugar a identificar sólo una parte corporal del otro y usar alguna restricción física o espacial para hacer del correteo para pintarlo, como una excusa en la relación con el otro.</li> </ul>
	<i>Niño con el artista.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El artista debe construir pequeños vínculos a partir de la interacción cercana y de manera individual, si bien las orientaciones macro deben realizarse de manera general, los pequeños vínculos propiciarán que se fortalezca la experiencia del niño.</li> </ul>
	<i>Motivación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se propone que el artista potencie la</li> </ul>

<p><b>El juego</b></p>		<p>narración con imágenes de arte rupestre desde donde desplieguen la historia que conducirá a los niños al espacio, tal vez diciéndoles que encontraron un tesoro o que esto estaba escondido en un lugar maravilloso y desde ahí poder hilar el concepto de selva amazónica jugando con los imaginarios de los niños, preguntándoles si alguien conoce la selva o que hay allí apoyándolo con elementos propios de la naturaleza que refuercen el relato.</p>
	<p><i>Construcción simbólica</i></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se propone jugar con los dos espacios propuestos, uno de selva donde se explore las posibilidades corporales de habitar la selva y sentir todo lo que allí jugando con los imaginarios de los niños y luego hacer el transición a la cueva escondida en la selva para que de esta forma los niños puedan diferenciar los dos lugares.</li><li>• Se propone hacer un juego de</li></ul>

		<p>observación de cada elemento y acercamientos a través de diferentes posturas a los elementos para poder encontrar las imágenes y detallarlas, sentirlas, ver cómo cuentan historias, allí puede surgir un juego narrativo sobre lo que pueden decir aquellas imágenes.</p>
	<i>Socialización</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se propone crear diálogos sobre la exploración de las huellas encontradas y sobre las huellas que los niños han hecho.</li> <li>• Es importante poder recoger las voces de los niños frente a su visita a la selva por ello se propone hacer un mediador visual (objeto) como un mapa que recoja los lugares significativos y los niños puedan contar qué hicieron allí.</li> </ul>
<b>Impacto y coherencia</b>	<i>Resignificación del niño.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se aconseja poder usar pigmentos naturales (tierras naturales) donde se puedan hacer mezclas con las cuales los niños puedan pintar y se acerquen a la pintura rupestre.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>• Se propone generar un espacio de selva antes de llegar a la cueva para que los niños sientan la relación de que Chiribiquete queda allí adentro y no se pierda el concepto de selva.</li><li>• Orientar al niño hacia una pequeña construcción corporal o plástica que permita evidenciar cómo los conceptos centrales del <i>cuerpo</i> y <i>selva</i> fueron resignificados por el.</li></ul>
	<i>Apreciación del artista.</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• de igual manera que con la intencionalidad artística y pedagógica, se sugiere que las reflexiones finales se generen a partir de la experiencia del niño, no sólo el términos formales de espacio y ambientación, sino también en reestructuraciones del impacto artístico y estético.</li></ul>

**Propuesta de la experiencia artística con mediaciones pedagógicas**

**Intención Pedagógica**



<p>Acompañar la indagación del niño hacia el reconocimiento de su propio cuerpo y del cuerpo de sus compañeros a partir de juegos visuales, físicos y visuales, dentro del entorno de la selva.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Referente Artístico- pedagógico</b></p>
<p><a href="https://www.imeditores.com/banocc/amazonia/cap5.htm">https://www.imeditores.com/banocc/amazonia/cap5.htm</a></p> <p>Esta es una colección de imágenes y conceptos de la selva amazónica que permitirá poder obtener datos precisos sobre elementos propios de este lugar, pero también imágenes que se pueden compartir con los niños para identificar especies de fauna y flora.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Materiales de la experiencia:(materiales para que el niño explore)</b></p>
<p>Papel craft, tierras minerales, hilo caucho, hojas, tizas, arena, pintura, láminas de siluetas corporales, animales y vegetativas.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Ambientación del espacio</b></p>
<p>Para la ambientación se sugiere, construir un espacio que combine la propuesta de la caverna con el eje central de la selva, esto permitirá que niño tenga un referente cercano al concepto de selva amazónica propuesto por los artistas, de igual manera la ambientación puede construirse a partir de diferentes elementos como la tierra, hojas u otros que también servirán de apoyo en la construcción plástica.</p> <p>Se sugiere trabajar con figuras de animales, del cuerpo humano, y otros que sean solo la silueta en tonos fijos y sin dibujos, con el objetivo de que el niño realice inferencias entre unas figuras y otras.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Momentos de la experiencia</b></p>

### **1. Encuadre**

Los artistas realizarán la indagación de los preconceptos que tienen los niños hacia su propio cuerpo a partir de aspectos emocionales, físicos y verbales. Se realizará la provocación estética a partir de un apoyo literario que permita generar imágenes mentales en la construcción de la selva de cada niño, esta narración debe acompañarse de imágenes y sonidos selváticos. una vez desarrollado este espacio el artista invita a los niños a despojarse de sus zapatos y a ingresar al espacio dispuesto como selva - caverna.

### **2. Indagación corporal de los conceptos de *cuerpo y selva***

Este será el momento, el que los niños y niñas tendrán la oportunidad de sorprenderse con la ambientación dispuesta, se propondrán juegos físicos a partir de las corporalidades animales selváticas anteriormente referenciadas en la parte narrativa, el artista guiará a partir de la música, de los sonidos y de la palabra la exploración y juego entre diferentes roles; dará continuidad presentando las láminas de las figuras de siluetas de cuerpo humano, de animales y de vegetación proponiendo juegos de agrupación y relación.

### **3. Juego representativo a partir del arte rupestre**

Después de la transición de la selva hacia la cueva, se invitará a los niños a observar los elementos de la selva a través de una danza que los llevará a la cueva del “chiriquite” pero no sin antes preguntarles si la danza sirvió para poder llegar. Al llegar a la cueva se les invitará a observar lo que hay allí buscando que los detallen las imágenes y en ese momento se les preguntará ¿Qué es eso? ¿Quién haría ello? ¿será que nosotros podemos hacerlo? buscando la socialización con los niños. Luego de esto el artista propondrá un juego de mezcla de elementos como tierras minerales para hacer una mezcla natural para poder

pintar y dejar las huellas como otros ya las han hecho. ¡Se dejará un momento para que los niños encuentren otros elementos que les permitan dibujar y crear sus imágenes, en este ejercicio el artista deberá ser el mediador preguntando a los niños qué cosas han creado para este gran lugar!

#### 4. Finalización

Se propondrá un círculo el que cada uno elegirá una palabra, un color o un elemento de los dispuestos el espacio para relacionarlo con una conclusión de su propia experiencia, el artista indaga concretamente, hacia “cuál fue su parte favorita” “por qué cree que debemos cuidar nuestro cuerpo” “sería interesante viajar a la selva” entre otras preguntas que orientarán el poder significativo que logró el niño durante la experiencia artística y estética.

Para concluir se propone reconstruir el viaje a través de un mapa de los dos lugares para que los niños identifiquen dónde fueron y que vivieron allí.

#### Anexo F. matriz análisis experiencia Ekooo... mundo

Análisis Experiencia Artística	
<b>Encuadre</b>	
<b>Título:</b> “Ekooo.. Mundo”	<b>Artistas:</b> Alba Aguirre y Lissete Ramirez
<b>Contexto:</b> (lugar, tiempo, población, número de participantes, descripción del espacio, descripción de recursos, características poblacionales, entre otros)	
<b>Lugar:</b> Jardines infantiles de Secretaria de integración Social (SDIS) Casita de los	

bebés, Jardín Infantil las Delicias y Gran Colombiano de localidad de Kennedy estratos 1 y 2. Esta experiencia se llevó a cabo en dos jardines infantiles de integración social que se encuentran ubicados en la localidad de Kennedy. En la modalidad de encuentros grupales del proyecto Nidos, este tipo de modalidad de atención responde a los encuentros donde se realizan experiencias artísticas, ya sea en entornos institucionales como los jardines de integración social o en entornos familiares como grupos de niños con sus cuidadores en el caso de ICBF o SDIS. En este tipo de encuentros la dupla se traslada hacia los lugares donde se encuentran dichos grupos y allí realizan la atención, es decir la experiencia artística donde ambientando el salón que la institución les facilite para realizar la misma.

Los Jardines en los que se lleva a cabo la experiencia artística tienen cualidades distintas, uno de ellos tiene una intervención artística llamada “Micro Lab” que se encuentra en el jardín infantil Gran colombiano y el otro

“ escondrijos” en el Jardín Infantil Delicias. Para contextualizar esto, es necesario explicar que la intervención artística es un espacio ubicado dentro de algunos jardines de integración social los cuales son ambientados por el IDARTES es decir, se intervienen desde una temática específica y contienen dispositivos ( objetos o elementos) con los que los niños interactúan en dicho espacio, estos lugares son dinamizados por una dupla de artistas del proyecto Nidos. En este caso hay que diferenciar estos dos jardines dado que cada espacio tiene unas condiciones distintas donde se instala la experiencia artística.

**Población:** Niños de jardines infantiles SDIS.

**Edad de los niños que asistieron a la experiencia:** de 3 a 4 años.

**Recursos:** Los elementos con los que se trabajó en la experiencia se proponen como materiales, materias y dispositivos.

**Materiales**

- Papel celofán azul
- Conos de plástico azules
- Sonajas: Botellas de plástico con semillas, botones y papel celofan azul.

Cuando se habla de materiales en el marco de la experiencia no solo son los elementos dispuestos para los niños, sino que también pueden hacer parte de los elementos que el artista usó para crear dispositivos o ambientar la experiencia, un ejemplo de ello es que pueda usarse cartón para tapar la luz de las ventanas, pero no necesariamente el niño interviene el cartón.

**Año:** 2018

**Número de participantes:** 15 a 25 niños por grupo

**Número de grupos:** 22 aprox.

**Duración del encuentro:** 45 min a 1h

**Objetivo (s):** (texto tomado literalmente del formato de los artistas)

Propiciar la exploración corporal-sonora a través del sonido, el color y el movimiento, generando una “vivencia musical” que se convierta en una experiencia sensorial; combinando los movimientos y los sonidos naturales del cuerpo y de los objetos, los ritmos de la música y la imaginación.

**Referentes artísticos y pedagógicos:** (estos referentes fueron tomados literalmente de la sistematización de la dupla D24, del proyecto nidos)

Como referente para la experiencia Artística tendremos a Jaques Dalcroze, músico quien crea un método el cual destaca la importancia del movimiento corporal y la percepción musical por medio de la totalidad del cuerpo y no solamente por el oído,

enriqueciendo la toma de conciencia del cuerpo, formando el oído a través del movimiento, donde el espacio pasa a formar parte del fenómeno sonoro y motor, estableciendo contacto a través de la comunicación no verbal. <https://sites.google.com/site/pedagogiamusi/metodo-dalcroze>

Para complemento en el cuerpo tendremos en cuenta algunos elementos de la percusión corporal que es el arte de crear diversos sonidos y ritmos usando nuestro propio cuerpo y otros elementos. Esta es una práctica ha acompañado a las sociedades desde la antigüedad en aquellos rituales y fiestas propios de diferentes épocas, en la actualidad ha aumentado su uso de manera más sofisticado; en el área de la pedagogía musical, en entretenimiento e incluso se utiliza con fines terapéuticos.

<http://danielmartin-mallets.com/blog-percusion/es/percusion-corporal-ejecucion-sonidos-e-interpretes/>

- El grupo Stomp ha venido trabajando esta técnica con diferentes elementos explorando posibilidades con objetos de la vida cotidiana, papel entre otros.

Stomp live [https://www.youtube.com/watch?v=cKIkP\\_QVL2Y](https://www.youtube.com/watch?v=cKIkP_QVL2Y)

Stomp – newspapers <https://www.youtube.com/watch?v=7NhFmARAgU0>

**Observación:** Desde los referentes que las artistas proponen, se encuentra que estos son la base de la construcción de la experiencia y a partir de la propuesta de los autores proponen las exploraciones para los niños desde el sonido y el cuerpo.

**Resumen o descripción:**

Las artistas proponen un espacio ambientado con color azul filtrando las ventanas con

papel celofán, en el piso disponen distintos conos plásticos del mismo color. Como introducción a la experiencia se les cuenta a los niños una historia sobre un niño llamado Thomas que viajará a otro planeta en busca del sonido ya que en su mundo no existe tal, sin embargo, para esto necesita de algunos viajeros que lo acompañen en este viaje. Al llegar al espacio ambientado las artistas les mencionan que han llegado a Ekoo el planeta de los sonidos y allí invitan a los niños a explorar los sonidos a través de la evocación que hace una de ellas con los conos y la otra juega con las diferentes alturas de los sonidos, en este momento se les propone un juego corporal y sonoro. También se les propone un juego sonoro con distintas superficies que se encuentran en el espacio. En un segundo momento los niños son invitados a una exploración libre y se añaden elementos como papel celofán y sonajas. Para cerrar el encuentro invitan a los niños a través de juegos vocales para regresar con Thomas a Casa.

**Desarrollo lineal (Paso a paso de la experiencia):**

- Se les cuenta la historia de Thomas un niño que no conoce los sonidos y va en busca de ellos.
- Llegan al espacio y se les propone una exploración sonora y corporal con conos plásticos, jugando con diferentes alturas de sonidos.
- Se invita a los niños a jugar con los conos en diferentes superficies del espacio.
- Se invita a los niños a una exploración libre donde se añaden otros elementos como: papel celofán y sonajas.
- se cierra el encuentro con juego vocales y regresan del viaje.



<b>Valoración pedagógica de la experiencia</b>		
<b>Intencionalidad artística y pedagógica</b>	<p>Observamos en la intención propuesta por las artistas que hay dos objetivos, estos se enuncian así: en primer lugar hay un interés por llevar a los niños a explorar desde el sonido y la corporalidad, el segundo es una propuesta de generar una vivencia sonora que puede llegar a convertirse en una experiencia sensorial combinando los movimientos y los sonidos naturales del cuerpo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● propiciar la exploración corporal-sonora a través del sonido, el color y el movimiento,</li> <li>● generando una “vivencia musical” que se convierta en una experiencia sensorial; combinando los movimientos y los sonidos naturales del cuerpo y de los objetos, los ritmos de la música y la imaginación. aun cuando los dos objetivos propuestos, se menciona el sonido como eje, podría concretarse la intencionalidad desde el reconocimiento de dicho concepto y la relación con el cuerpo, haciendo más concreto su objetivo.</li> </ul>	
<b>Desarrollo exploratorio del niño o niña</b>	<i>Dimensión corporal.</i>	Aun cuando la intencionalidad de las artistas es muy fuerte en la exploración del sonido con relación al cuerpo, el objetivo se desdibuja y solo al momento del cierre se propone el juego desde la sonoridad corporal.



	<p><i>Dimensión verbal</i></p>	<p>Se propone la historia del viaje de Thomas a un planeta de sonidos, sin embargo, no se evidencia una interacción con los imaginarios de los niños que pueden suscitar esta historia, pero se encuentra interesante que la manera de invitar a los niños sea a través de la narración donde se puede jugar con el tono de la voz y el cuerpo de los niños y artistas.</p>
	<p><i>Dimensión emocional</i></p>	<p>No se encuentra en la intencionalidad planteada, el vínculo emocional del niño con la experiencia, con la exploración del cuerpo y del sonido, si bien se reconocen emociones producto de la experiencia de cada niño no se propician relaciones ni se aprovecha el hecho de contar con madres participantes.</p>
	<p><i>Dimensión cognitiva</i></p>	<p>Consideramos que es muy importante hacer una fuerte contextualización de qué es el sonido y la ausencia del mismo; trabajar a partir del silencio, permitirá que el niño apropie, diferencie y reconozca el concepto de sonoridad.</p>
<p><b>Interrelaciones</b></p>	<p><i>Niño con el espacio y los recursos físicos de la experiencia.</i></p>	<p>Se invita al niño a explorar desde la sonoridad y la corporalidad para ello se le posibilitan materiales como conos plásticos con los que puede</p>

		<p>interactuar, también se le propone interactuar con las superficies del espacio.</p> <p>Es importante detenerse en cada sonido que encuentran en el espacio posibilitando momentos de escucha y reconocimiento de las superficies y sus cualidades.</p>
	<p><i>Niño con sus compañeros.</i></p>	<p>Cada niño y niña explora las posibilidades del dispositivo sonoro (cono de plástico) juegan a través de la voz a encontrar diferentes sonidos altos y bajos, con su cuerpo y sobre el de los compañeros, haciendo vibraciones con el sonido y susurros al oído y buscan diferentes posibilidades sobre las paredes , el piso y las sillas del espacio. ( Fragmento tomado de la dupla D24-2018)</p> <p>Según exponen los artistas los niños interactúan con el sonido en el cuerpo de sus compañeros y generan para ellos sonidos en los oídos. Lo cual resulta ser una interacción potente para generar reconocimiento de sensaciones y corporalidades.</p> <p>Las artistas proponen un espacio de exploración libre donde los niños generan</p>

		sonoridades conjuntas desde tonalidades altas y bajas, sin embargo, no se describen cómo. A pesar de esto resulta ser una interacción potente para enriquecer.
	<i>Niño con el artista.</i>	El artista en primer lugar es narrador y quien invita al niño a la experiencia, luego es quien provoca a través de los sonidos y el cuerpo, aunque no se enuncia el manejo del cuerpo en el espacio. Sin embargo, el papel de las artistas siempre es de mediadoras. Es importante en algunos puntos volver sobre la historia del viaje para poder fortalecer el hilo narrativo y de esta forma enriquecer la experiencia desde la corporalidad y la imaginación.
<b>El juego</b>	<i>Motivación</i>	<p>Pretexto de juego</p> <p>Se motiva el juego a través de la idea de un viaje a otro planeta donde los niños buscarán sonidos con diferentes elementos que encuentran en el espacio.</p>
	<i>Construcción simbólica</i>	<p>Manejo de los materiales y ambientación del espacio</p> <p>Los materiales logran ser precisos para la experiencia y no se desbordan con los elementos.</p>

		<p>La ambientación consta de un espacio azul donde se usa papel celofán de este color para filtrar la luz y se disponen conos plásticos en diferentes lugares para que los niños interactúen con estos, luego aparece el papel celofán y unas sonajas.</p> <p>Podría pensarse en vincular en la ambientación elementos que puedan modificar ciertos lugares del espacio que caractericen a este lugar desde la idea “de un planeta” para enriquecer y fortalecer el juego simbólico desde allí.</p>
	<p><i>Socialización</i></p>	<p>¿cómo se visibilizó el trabajo colectivo a partir de la propuesta del juego?</p> <p>A través de la creación de sonoridades conjuntas donde expresan las artistas que los niños descubrieron sonidos y crearon estos colectivamente y también lo hicieron a través del reconocimiento en los cuerpos de sus compañeros.</p>
<p><b>Impacto y coherencia</b></p>	<p><i>Resignificación del niño.</i></p>	<p>Se evidencia en la narración de las artistas, como, en su gran mayoría, los niños se involucran de manera tranquila con los objetos propuestos en para la exploración sonora, juegan y relacionan el</p>

		objeto con la emisión sonora.
	<i>Apreciación del artista.</i>	<p>Los artistas reconocen la funcionalidad del sonido y de la gestualidad como fuertes herramientas comunicativas.</p> <p>Reconocen también, el valor de trabajar con pocos elementos generando posibilidades interesantes a partir de elementos sencillos.</p>

<b>PROPUESTA DE MEDIACIONES.</b>		
<b>Intencionalidad artística y pedagógica</b>	<p>Las dos intencionalidades propuestas por las artistas pueden manejarse desde un mismo objetivo un poco más concreto, desde el cual puede pensarse en proponer una vivencia musical que propicia la exploración sonora y corporal que se apoye en el sonido, el color y el movimiento.</p>	
<b>Desarrollo exploratorio del niño o niña</b>	<i>Dimensión corporal.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de intervenir el objeto, como instrumento de sonoridad, se propone que el niño interactúe con su propio cuerpo, el de su madre o acompañante e incluso el de sus compañeros.</li> <li>• Detenerse en la exploración de la vibración como principal característica del sonido el reconocimiento corporal,</li> </ul>

		<p>permitiéndole al niño sentir el sonido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vincular las características del sonido con características corporales, ej: cómo sonaría mi cuerpo voy muy rapido o como caminaría si suena como un trombón.</li> </ul>
	<p><i>Dimensión verbal</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se propone hacerle preguntas a los niños acerca del universo y sus cualidades para saber qué cosas conocen los niños de este , por ejemplo ¿ Qué es un planeta? ¿está muy lejos? ¿ cómo llegamos hasta allá? y así hilar la narración con los imaginarios de estos.</li> <li>• Usar un objeto, tirete o imagen que recree el viaje de Thomas hasta el universo para fortalecer la idea del trayecto o viaje imaginario que se le propone a los niños.</li> </ul>
	<p><i>Dimensión emocional</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar indagaciones el relación qué emociones o como me hace sentir este sonido o el otro.</li> <li>• Generar ambientes a partir de cómo el</li> </ul>

		<p>sonido puede construir suspenso, euforia, entre otros.</p>
	<i>Dimensión cognitiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar juegos de agrupación entre el reconocimiento de sonidos fuerte y débiles.</li> <li>• Jugar con el silencio, como elemento fundamental en el reconocimiento conceptual del Sonido.</li> <li>• Explorar imaginarios frente a cómo sería la vida en ausencia del sonido. (pueden generarse juegos a modo cine mudo)</li> </ul>
<b>Interrelaciones</b>	<i>Niño con el espacio y los recursos físicos de la experiencia.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se propone que antes de generar los sonidos se haga un reconocimiento de las superficies, ¿qué material son? ¿qué son? ¿para qué sirven? y luego generar diferentes sonidos sobre estos para que ellos puedan notar diferencias y así jugar con otros elementos del espacio.</li> </ul>
	<i>Niño con sus compañeros.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se propone tener momentos de escucha y observación con los niños para que puedan identificar sonidos y reacciones en los cuerpos de los otros y cómo las</li> </ul>

		<p>vibraciones generan cosas en los mismos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se propone que con estas vibraciones se generen juegos corporales propuestos desde los niños, que les permitan explorar desde los mismos y puedan generarse otras interacciones que puedan favorecer la intención propuesta por las artistas.</li> </ul>
	<i>Niño con el artista.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se propone que el artista vuelva sobre la narración para fortalecer la idea de la historia y le permita a los niños poder jugar con su imaginación desde el lugar propuesto.</li> <li>• Es necesario que el mediador esté atento a las interacciones del niño y proponga juegos corporales, un ejemplo de ello sería cómo caminar sin gravedad, cómo se siente un planeta de color azul.</li> </ul>
<b>El juego</b>	<i>Motivación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es importante fortalecer la idea del viaje a través de la narración. jugando con la misma corporalidad del niño, dando roles dentro de una nave espacial, jugando a</li> </ul>



		<p>reconocer diferentes lugares del universo para llegar al planeta Ekoo.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hablar con los niños sobre qué es un Ekooo y generar estos sonidos para generar expectativa y afianzar el reconocimiento del lugar donde entrarán.</li></ul>
	<i>Construcción simbólica</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar la adecuación de elementos en el espacio que permitan a los niños encontrarse con un planeta distinto con características distintas.</li><li>• Hacer un reconocimiento del espacio usando el color azul, jugando con temperaturas y recorridos por los distintos elementos que se encuentran allí, permitiendo que ellos reconozcan su entorno y jueguen desde la imaginación.</li></ul>
	<i>Socialización</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Es importante que recojan las voces de los niños al final de la experiencia, por esto se propone que a través del dibujo que los niños reconstruyan su viaje por el planeta de los sonidos.</li><li>• También se propone que los niños</li></ul>

		<p>puedan recolectar los sonidos encontrados y al final preguntarles qué sonidos encontraron y cómo se sintieron.</p>
<b>Impacto y coherencia</b>	<i>Resignificación del niño.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es importante recoger de manera concreta la impresión e impacto que tuvo la experiencia en el niño, esto puede darse a partir de un juego de una palabra, de un color... Ya que lo narrado en el texto hace parte de la percepción de las artistas.</li> </ul>
	<i>Apreciación del artista.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideramos que las apreciaciones descritas por las artistas son adecuadas y pertinentes en la estructura general de las experiencias artísticas para la primera infancia.</li> </ul>

**Propuesta de la experiencia artística con mediaciones pedagógicas**

**Intención Pedagógica**

Propiciar el reconocimiento y la exploración del cuerpo en relación al sonido, utilizando el movimiento, el ritmo y los sonidos del cuerpo como ejes articuladores que propicien una experiencia musical.

### Referente Artístico- pedagógico

(estos referentes fueron tomados literalmente de la sistematización de la dupla D24, del proyecto nidos)

Como referente para la experiencia Artística tendremos a Jaques Dalcroze, músico quien crea un método el cual destaca la importancia del movimiento corporal y la percepción musical por medio de la totalidad del cuerpo y no solamente por el oído, enriqueciendo la toma de conciencia del cuerpo, formando el oído a través del movimiento, donde el espacio pasa a formar parte del fenómeno sonoro y motor, estableciendo contacto a través de la comunicación no verbal. <https://sites.google.com/site/pedagogiamusi/metodo-dalcroze>

Para complemento en el cuerpo tendremos en cuenta algunos elementos de la percusión corporal que es el arte de crear diversos sonidos y ritmos usando nuestro propio cuerpo y otros elementos. Esta es una práctica ha acompañado a las sociedades desde la antigüedad en aquellos rituales y fiestas propios de diferentes épocas, en la actualidad ha aumentado su uso de manera más sofisticado; en el área de la pedagogía musical, en entretenimiento e incluso se utiliza con fines terapéuticos.

<http://danielmartin-mallets.com/blog-percusion/es/percusion-corporal-ejecucion-sonidos-e-interpretas/>

El grupo Stomp ha venido trabajando esta técnica con diferentes elementos explorando posibilidades con objetos de la vida cotidiana, papel entre otros.

Stomp live [https://www.youtube.com/watch?v=cKIkP\\_QVL2Y](https://www.youtube.com/watch?v=cKIkP_QVL2Y)

Stomp – newspapers <https://www.youtube.com/watch?v=7NhFmARAgU0>

<b>Materiales de la experiencia</b> <b>(materiales para que el niño explore)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Papel celofán azul</li><li>• conos plásticos</li><li>• Sonajas</li><li>• telas azules</li></ul>
<b>Ambientación del espacio</b>
<p>Se considera que el espacio debe mantenerse bajo la propuesta de las artistas de trabajar el color azul filtrando con el papel celofán las ventanas y la disposición de los conos azules en el piso. Se le añade a esta ambientación la posibilidad de disponer telas azules en distintos lugares para crear nichos o micro espacios donde puedan encontrar elementos sonoros y descubrirlos como lugares escondidos del planeta Ekooo.</p>
<b>Momentos de la experiencia</b>
<p><b>1. Encuadre</b></p> <p>Los artistas propiciarán un primer momento en el que los niños se encuentren con diferentes tipos de sonidos (pueden presentárseles sonidos de fácil reconocimiento como los que les referencian diferentes animales y otros que les generen expectativa) a partir de esta primera impresión se genera un diálogo en el que se realice la indagación de preconceptos frente a qué es el sonido, qué es el silencio, qué sonidos me gustan, cuales suenan como a qué... Enseguida se narra la historia de Thomas, el viajero que no conocía el sonido.</p> <p><b>2. Exploración del sonido y el cuerpo.</b></p> <p>Se invitara a los niños a explorar los diferentes sonidos que pueden construir usando su propio cuerpo, esto puede darse a partir de un juego - concurso, se guiará la actividad</p>

mostrandoles juegos rítmicos e invitándolos a trabajar en parejas y en grupos con el fin de que exploren la sonoridad del cuerpo de sus compañeros. Esta exploración está acompañada por la importancia de referenciar el respeto y cuidado en el trabajo con el cuerpo del compañero.

### **3. Exploración del espacio a través del sonido**

Se invitará al niño a explorar diferentes lugares del planeta Ekoo para ello es necesario volver sobre la historia y generar preguntas sobre cómo ven este planeta y quienes viven allí, de esta manera se propone a los niños un reconocimiento del espacio a través un juego corporal ¿ cómo se camina sin gravedad? a partir de esto se encuentran diferentes superficies que el mediador buscará que el niño toque e identifique preguntando ¿ qué es? de allí se generará una exploración con los sonidos de cada una de está tratando de identificar distintas tonalidades o sonoridades.

### **4. Re- resignificación del sonido.**

Se propiciará una creación colectiva a partir del sonido generado por los elementos dispuestos durante la exploración , pero el niño involucra también su cuerpo y su voz, el objetivo es que los sonidos sirvan, como conductores de la historia y se presenten puntos de giro cuando entra un nuevo personaje, esta creación colectiva se hará a modo de representación teatral y los personajes pueden entrar y salir, el artista hará las veces de narrador y motivará la participación de todos los niños, servirá también como articulador entre los diferentes personajes participantes y plantea pequeños conflictos que en la historia puedan resolverse a partir del juego sonoro, involucrando un poco las posibilidades de construcción que permiten técnicas como el radioteatro.

### **5. Cierre**

Los artistas invitan a los niños a que hagan sonar o produzcan un sonido que de cuenta de cómo se sintieron, deberá iniciar por lo menos uno de los artistas para motivar y ejemplificar ej: el artista zapatea con fuerza y rapidez para mostrar cómo su sentimiento es la alegría.

### Anexo G. Transcripción de las respuestas del grupo focal 1.

PRINCIPIOS ORIENTADORES	Grupo 1 Paula Sanabria Karen Rojas Stephanie Herndandez	Grupo 2 Miriam Melo Sofia Cortes Irene Cadena	Grupo 3 Gabriela Posada Steffania Martinez Maria Paula Torres	Grupo 4 Valentina Peña Luisa Maria Rojas Mariana Silva	Grupo 5 Lorena Chingalé Maria Beatriz Vives Laura Fonseca	Grupo 6 Esmeralda Perfetti Sofia Villa Carolina Ruiz. Daniela Ovalle.	Grupo 7 Luna Sanchez Camila Valbuena Karen Gonzalez
1. Menos es más Delimitar los elementos que se proponen en la experiencia buscando focalizar la atención del niño en dichas exploraciones	Es Claro (si, no) por qué? Es claro hasta cierto punto Es pertinente (si, no) por qué? Si. nos parece	Es Claro (si, no) por qué? Si se tiene un objetivo concreto y establece diferentes actividades que trabajan en el objetivo	Es Claro (si, no) por qué? El orden es un poco complejo y tienen a confundir Es pertinente (si,	Es Claro (si, no) por qué? Más o menos ya que es clara la idea pero no el proceso que se hará Es pertinente	Es Claro (si, no) por qué? Es claro en relacion con el objetivo pero confuso a la hora de encaminar la	Es Claro (si, no) por qué? Si, porque hace referencia a una o dos experiencias específicas. Es	Es Claro (si, no) por qué? No, es claro unicamente solo por el titulo, ya que durante el texto se toman varios

<p>posibilitando su enriquecimiento. (Objetivo concreto y realizable) Elegir las actividades pertinentes: Identificar desde qué manifestación artística se debe encaminar la experiencia, (Artes Escénicas (teatro - danza, artes plásticas y visuales y artes musicales) es posible que en algunas se pueda jugar con todas o también que sea mejor concentrarse en una o dos.</p>	<p>pertinente pero teniendo en cuenta algunos detalles a mejorar Es suficiente ( si, no ) por qué? Si ya que da una primera idea de la necesidad que se tiene para preparar las experiencias Sugerencias Nos parece que el título del principio nos da una idea de lo que quiere decir pero después se va tornando contradictorio en la explicación que brindan. Muy complejo Si se tiene un objetivo concreto y</p>	<p>Es pertinente ( si, no ) por qué? sí, porque propone elementos que enriquecen la exploración del niño a través de diferentes manifestaciones artísticas Es suficiente ( si, no ) por qué? No, porque puede expandir un poco más la visión de como se abarca el objetivo Sugerencias Emplear el concepto de enriquecimiento</p>	<p>no) por qué? si, ya que es universal , es decir se puede aplicar en todos los contextos Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, integra la intención del principio Sugerencias Delimitar la actividad</p>	<p>( si, no ) por qué? si, porque en la práctica es muy evidente que solo se puede trabajar un tema específico y luego se le puede hacer una relación Es suficiente ( si, no ) por qué? no, se hacen falta muchos más detalles, ser más específicos Sugerencias Utilizar ejemplos para dar mayor claridad</p>	<p>experiencia Es pertinente ( si, no ) por qué? Si, entre mas delimitado sea el objetivo mas asertiva sera la manifestación artística porque posibilita una experiencia significativa. Es suficiente ( si, no ) por qué? si, es clara la orientación. Sugerencias Puede trabajarse en la redacción puesto que para el lector es muy general.</p>	<p>pertinente ( si, no ) por qué? Si porque permite desarrollar una experiencia artística. Es suficiente ( si, no ) por qué? Si porque es concreto y específico. Sugerencias Que se tengan en cuenta los conocimientos previos a la realización de la experiencia.</p>	<p>elementos pero no se concreta. Es pertinente ( si, no ) por qué? Si, es necesario para comprender el pensamiento del niño. Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, además de ser suficiente es redundante. Sugerencias" Tener una redacción mas sencilla.</p>
---	--	---	--	---	---	--	--

	<p>realizable ( con niños de 5 años), es fundamental pensarse si es viable encaminar la experiencia con las manifestaciones artísticas para cumplir el objetivo. Por la edad de los niños es considerable tener en cuenta 1 ó 2 manifestaciones artísticas solamente .</p>						
<p>2. Proponer un preámbulo de la experiencia (ambiente de preparación) antes de la experiencia artística para que el niño se conecte con la temática que se le</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si, permite dar una mirada holística tanto de momentos y conceptos previos necesarios para hacer una buena</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si, explica de manera clara lo que se debe hacer en el momento previo a la actividad Es pertinente ( si, no) por qué?</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si, la información esta bien estructurada lo cual permite entender la intención del</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si, porque es claro que se quiere lograr una experiencia significativa y además conocer los conocimie</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si, es necesario , conciso y preciso. Es pertinente ( si, no) por qué? Si, porque busca reconoce</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si, ya que explica de forma simple elreconocimiento necesario para fortalecer su aprendizaje.</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si, es bastante claro ya que sugiere alternativas para crear el preambulo. Es pertinente ( si,</p>



<p>propone, a través de imágenes, dibujos, objetos simbólicos, lecturas breves que le permitan relacionarse de una forma más apropiada ya que su pensamiento es concreto y esto puede favorecer su aprendizaje. Indagar sobre los preconceptos: Es necesario hacer inferencias sobre los imaginarios previos de los niños antes de ingresar a la experiencia artística, buscando de esta forma reconocer qué cosas conocen y desconocen, sin generar brechas al asumir que algún concepto, estado o lugar ha hecho parte de la vivencia de todos.</p>	<p>experiencia Es pertinente ( si, no) por qué? Si, nos parece que es fundamental recalcar la importancia de preparar todo antes de la experiencia desde la ambientación hasta un bagaje de conceptos y actividades en pro de la experiencia Es suficiente ( si, no) por qué? Si, ya que brinda una explicación concreta y entendible del principio. Además el vocabulario es apropiado para el</p>	<p>si, ya que permite que se un hilo conductor de la actividad Es suficiente ( si, no) por qué? Si, da a conocer lo que se necesita para una actividad Sugerencias No hay</p>	<p>principio . Es pertinente ( si, no) por qué? Si ya que a la hora de aplicarlo en el aula permite enriquecer el trabajo. Es suficiente ( si, no) por qué? Si , es muy descriptivo y conciso.  Sugerencias No hay</p>	<p>ntos previos para dar una explicación Es pertinente ( si, no) por qué? Si ya que especifica la actividad para ubicar a los niños en lo que van hacer. Es suficiente ( si, no) por qué? Si, ya que propone el tiempo y espacio correcto para dar la explicación de que se hará  Sugerencias Seguir con esa claridad y con esas ganas de darle importancia a momentos pequeños pero relevantes para una actividad.</p>	<p>r y trabajar en el contexto del niño porque es necesario trabajar en los imaginarios. Es suficiente ( si, no) por qué? Si, es demasiado claro, conciso y acertado Sugerencias Ninguna</p>	<p>Es pertinente ( si, no) por qué? Si, porque tiene relación al anterior y permite indagar en los conceptos. Es suficiente ( si, no) por qué? Si, la información es concreta.  Sugerencias Puede limitar la experiencia del niño, no tiene expresiones artísticas con la música.</p>	<p>no) por qué? Si, logra transmitir una acción pedagógica fundamental para involucrar al niño y lograr que ellos comprendan la actividad. Es suficiente ( si, no) por qué? Si, logra manejar una coherencia entre el porque y el como.  Sugerencias Excelente principio .</p>
---	---	---	--	---	--	---	--

	lector.  Sugerencias Nos enamoró este principio.						
3.Elegir soportes artísticos contundentes. tomar referentes artísticos de calidad, textos, imágenes, música y demás recursos que propicien en el niño la sorpresa y la construcción de su percepción estética. Incorporar la percepción estética: exagerar la realidad, proponer simetrías, ritmos, contrastes,	Es Claro ( si, no ) por qué? si, es claro porque sus ideas se conectan entre sí Es pertinente ( si, no ) por qué? sí, es claro, es un principio fundamental para encaminar la experiencia Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, como lo dijimos	Es Claro ( si, no ) por qué? No, tiene una relación entre los tres elementos propuestos Es pertinente ( si, no ) por qué? sí, porque hay referentes conceptuales para hacer con los niños. Es suficiente ( si, no ) por qué? No, se debe especificar de que	Es Claro ( si, no ) por qué? Si, da varias sugerencias o elementos a tener en cuenta Es pertinente ( si, no ) por qué? Se debería cambiar la palabra " contundente" por sorprendente, enriquecedor ect..( que se relacione con la	Es Claro ( si, no ) por qué? si, ya que especifica cada elemento que se quiere trabajar Es pertinente ( si, no ) por qué? Es pertinente porque especifica ciertos elementos y no es muy global pero le falta aclarar esos elementos Es	Es Claro ( si, no ) por qué? Si, la división y relación de los tres items hace comprensible la idea Es pertinente ( si, no ) por qué? Si, porque la selección del material le da un sentido pedagógico real y recoge un elemento clave	Es Claro ( si, no ) por qué? Si porque es específico o lo que se propone. Es pertinente ( si, no ) por qué? Si, porque toman referentes artísticos según la experiencia elegida. Es suficiente ( si, no ) por qué? Si,	Es Claro ( si, no ) por qué? Si logra hacer entender la idea e incorporar elementos de la estética y la pedagogía. Es pertinente ( si, no ) por qué? Si, porque integra la experiencia artística y las leyes de

<p>sorprender con las formas, el color, jugar con las metáforas, generar simbologías. Sacudir estéticamente : hacer de la experiencia misma un momento de sorpresa, que conmueva o estremezca a los niños participantes, procurando que se vivan cosas nuevas, evitando que salgan como entraron.</p>	<p>previamente las ideas se conectan muy bien</p> <p>Sugerencias</p> <p>No hay observaciones</p>	<p>manera los conceptos propuestos logran darle importancia a los conceptos que trabajan</p> <p>Sugerencias</p> <p>Definir el concepto más a fondo</p>	<p>descripción)</p> <p>Es suficiente ( si, no ) por qué?</p> <p>Si, propone ejemplos que permiten entender como trabajar este tipo de experiencias</p> <p>Sugerencias</p> <p>Título</p>	<p>suficiente ( si, no ) por qué?</p> <p>si ya que no abarca todo, si no ciertos elementos , lo que hace que no se saturen los niños con tantos elementos .</p> <p>Sugerencias</p> <p>Que te de un por qué y una razón a los elementos a trabajar. proponer simetrías, ritmos, contrastes, sorprender con las formas, el color, jugar con las metáforas, generar simbologías.-</p> <p>SEPARAR</p>	<p>como la motivación y las leyes de la estética</p> <p>Es suficiente ( si, no ) por qué?</p> <p>Puede hacerse énfasis en el término sorpresa y desplegar la forma de hacerlo.</p> <p>Sugerencias</p> <p>"evitar que salgan como entraron, " esta frase puede ser reelaborada de acuerdo a la terminología técnica.</p>	<p>porque la experiencia tiene como finalidad sorprender y conocer a profundidad el arte.</p> <p>Sugerencias</p> <p>Revisar la redacción de la frase "que salgan como entraron"</p>	<p>la estética desde el aula.</p> <p>Es suficiente ( si, no ) por qué?</p> <p>Si, lograr ser suficiente para crear ideas del como generarlo expuesto en el principio.</p> <p>Sugerencias</p> <p>Ninguna</p>
<p>4. Recoger las voces de los niños a partir de la reconstrucción de lo vivido.</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué?</p> <p>Si, es contundente con lo que desea</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué?</p> <p>si, hace explícito la importancia</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué?</p> <p>si, es claro el objetivo y la</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué?</p> <p>Si, ya que explica bien lo que se</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué?</p> <p>No es del todo claro, ya que el</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué?</p> <p>Si porque es específico</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué?</p> <p>Si, por que hace referencia a la</p>

<p>Es importante recoger las voces de los niños durante y al final de experiencia, a través de un dispositivo (elemento) o preguntas que permitan al niño reconstruir lo vivido y pueda hablar sobre lo más significativo para él. Explorar la emoción: indagar las diferentes emociones que experimentan los niños durante la experiencia, generar relaciones con sus contextos de vida. Propiciar el juicio apreciativo: Es necesario generar espacios de diálogo y escucha con los niños para conocer sus apreciaciones estéticas frente a su exploración y la de los</p>	<p>expresar Es pertinente ( si, no) por qué? Totalmente, ya que le da un rol activo al estudiante además le permite al niño hablar y ser escuchado Es suficiente ( si, no ) por qué? !Es más que suficiente si Nos encantó este principio porque el protagonismo de cada experiencia es el niño y este principio brinda el reconocimiento  Sugerencias No hay observaciones</p>	<p>ia de relacionarlo aprendido con el contexto Es pertinente ( si, no) por qué? si, la importancia de dejar expresar al niño junto con sus emociones Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, porque da la claridad la experiencia del niño y la importancia de la voz de niño Sugerencias Mirar redacción</p>	<p>manera como se pretende abordar Es pertinente ( si, no) por qué? si, ya que la evaluación es uno de los elementos más importantes en el desarrollo de estas experiencias. Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, describe todo lo se debería tener en cuenta para una coevaluación y autoevaluación  Sugerencias No hay</p>	<p>quiere hacer como la manera en la que participan los niños Es pertinente ( si, no) por qué? si ya que es necesario acercarse más al contexto de los niños Es suficiente ( si, no ) por qué? si ya que es específico pero cae en la redundancia  Sugerencias" Que vaya al grano ... y pueda hablar sobre lo más significativo para él. CLARIDAD EN LA REDACCIÓN</p>	<p>termino dispositivo llega a ser ambivalente en el contexto el item Es pertinente ( si, no) por qué? Si, es muy importante que el niño resigne la experiencia y se le de importancia a su voz Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, es suficiente pero la primera parte puede hacerse mas explicito teniendo en cuenta que es una orientación.</p>	<p>o lo que se propone. Es pertinente ( si, no) por qué? Si porque la repetición genera una asimilación y acomodación de las estructuras. Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, porque abarca las emociones de cada estudiante y estimula la dimensión de la comunicación.  Sugerencias Que se escuche a los niños antes también.</p>	<p>importancia del principio . Es pertinente ( si, no) por qué? Si, por que logra proponer para las intervenciones elementos tan importantes como la emoción . Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, por que abarca todos los elementos.  Sugerencias Buen principio .</p>
--	---	--	---	---	--	---	--

demás, esto puede promoverse por medio de la observación detenida sobre los elementos que ellos mismos han construido. Proponer representaciones de lo vivido a partir del dibujo, o de la oralidad.					Sugerencias La palabra "dispositivo" resulta ambivalente. Serían más claros los principios si estuvieran organizados secuencialmente.		
5. Solución de problemas Resulta importante poder jugar con la resolución de problemas dentro de la temática propuesta en la experiencia a partir de	Es Claro ( si, no ) por qué? Si es claro porque el objetivo del principio permite el acercamiento a la formación cognitiva	Es Claro ( si, no ) por qué? No, porque no hay una relación coherente con el título del apartado y lo que explica Es	Es Claro ( si, no ) por qué? Se entiende la idea pero la relación entre ambas es confusa. Es pertinente ( si,	Es Claro ( si, no ) por qué? si porque especifica la manera en que se quiere lograr Es pertinente ( si, no) por qué? Si porque	Es Claro ( si, no ) por qué? Si, la estructura del texto es coherente, clara y concisa Es pertinente ( si, no) por qué?	Es Claro ( si, no ) por qué? Si por que permite que el niño se cuestione . Es pertinente ( si, no) por qué?	Es Claro ( si, no ) por qué? Si, hace entender la idea Es pertinente ( si, no) por qué? Si, por que integra

<p>juegos o basándose en los descubrimientos del niño, donde sea él quien autónomamente de la solución, esto puede ser a través de proponerle pequeñas tareas de descubrimiento, de objetos o juegos teatrales. Propiciar la tarea Cognitiva: reconocer como los aspectos de la experiencia contribuyen al desarrollo cognitivo del niño, permitiendo así, poder potencializar conscientemente desde las mediaciones e intervenciones del artista</p>	<p>que se pretende Es pertinente ( si, no ) por qué? Si. Incluir la solución de problemas en cada experiencia artística permite un montón de encajes cognitivos que favorecen el momento y daran significación a su hacer. Es suficiente ( si, no ) por qué? Si es suficiente pero si se complementa con lo dicho en las sugerencias.</p> <p>Sugerencias Incluir el favorecimiento que permite la solución de</p>	<p>pertinente ( si, no ) por qué? si, porque ayuda a propiciar habilidades cognitivas Es suficiente ( si, no ) por qué? No, falta mucho explicar a que se refieren con solución de problemas Sugerencias Enfocarse bien en los conceptos de solución de problemas</p>	<p>no) por qué? La segunda parte no se la redacción con la primera, se debería redactar como otro principio . Es suficiente ( si, no ) por qué? Le hace ejemplificar o dar un apoyo a la idea Sugerencias Poner la segunda idea como principio .</p>	<p>tiene en cuenta todo lo necesario para ese momento que es la solución de problemas Es suficiente ( si, no ) por qué? Si ya que no se exeden los elementos a trabajar Sugerencias Esta muy bien</p>	<p>Si, le da un sentido pedagógico importante en cuanto al razonamiento analítico y divergente. Es suficiente ( si, no ) por qué? Si. Sugerencias Se podrian incluir en las estrategias preguntas problema de acuerdo al contexto y la edad</p>	<p>Si, porque estimula la solución de problemas. Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, puesto que especifica como realizar la tarea cognitiva . Sugerencias Ninguna.</p>	<p>principios pedagogicos y artisticos . Es suficiente ( si, no ) por qué? Si Sugerencias Ninguna</p>
---	---	---	--	---	---	--	---

	problemas para la creatividad. Complementar este principio ya que se articula con la formación y desarrollo de la creatividad.						
6. Actitud de juego El juego es una actividad conductora e incentiva al niño a la exploración y a la relación social con los otros niños. Por tanto, es importante que el mediador aproveche dicho recurso.	Es Claro ( si, no ) por qué? Es claro pero sentimos que nos hace falta un poco más de pasión en las palabras, es muy rígido al dirigirse al juego. Es pertinente ( si, no ) por qué? si, totalmente. Como pedagogas tenemos presente la importancia del juego en la educación	Es Claro ( si, no ) por qué? No, en cuanto a lo que buscan Es pertinente ( si, no ) por qué? No, sería mucho más pertinente con una mejor descripción Es suficiente ( si, no ) por qué? No, falta ampliar mucho más el concepto y en la relación que juega en la investigación	Es Claro ( si, no ) por qué? Si, es muy claro y conciso Es pertinente ( si, no ) por qué? Si, porque el juego permite anclar el interés del niño Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, ya que la idea permite tener en cuenta el juego como una	Es Claro ( si, no ) por qué? Si es claro porque usa el lenguaje adecuado Es pertinente ( si, no ) por qué? Si es pertinente ya que es coherente en cuanto al propósito Es suficiente ( si, no ) por qué? No, necesita un poco más de argumentación para completar la idea Sugerenci	Es Claro ( si, no ) por qué? Si, es claro, expone la importancia del juego en la experiencia artística del niño y la asociación positiva con el arte Es pertinente ( si, no ) por qué? Si, porque los motiva a explorar y disfrutar de la	Es Claro ( si, no ) por qué? Si, porque es corto y conciso. Es pertinente ( si, no ) por qué? Si, porque el juego es la actividad rectora para la primera infancia. Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, porque precisa la información. Sugerenc	Es Claro ( si, no ) por qué? Si, es coherente Es pertinente ( si, no ) por qué? Si, aunque se debe aclarar hasta que punto debe ser un juego. Es suficiente ( si, no ) por qué? No, debe ser más claro y hacer referencia a ejemplos

	<p>y en el aprendizaje de los niños. Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, un principio para el juego y más con experiencias artísticas de gran importancia</p> <p>Sugerencias Ampliar el concepto del principio Estan muy vagos los supuestos y contenido del principio.</p>	<p>ión Sugerencias Enfocar bien el concepto</p>	<p>herramienta  Sugerencias No hay</p>	<p>as Citar</p>	<p>actividad . Es suficiente ( si, no ) por qué? No es suficiente porque se limita a describir la importancia del juego y no expone una orientación para su aplicación en la expresión estética.  Sugerencias Descubrir como puede ser aplicada.</p>	<p>ias Deben haber otros recursos que no sean el juego.</p>	<p>en situaciones pedagógicas.  Sugerencias Ser mas explicito e involucrar otros elementos de la pedagogia.</p>
<p>7. Hacer uso de símbolos que generen recordación en el niño Es importante que se puedan relacionar</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Es claro, aunque requiere repensar y modificar el concepto</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? No, debido a que la claridad se va por la redacción Es</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Se entiende la idea, pero se debería profundizar con</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si es claro porque se profundiza en cuanto al tema Es</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si, es claro conciso y acertado. Es pertinente</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si, porque es concreto y específico.</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si Es pertinente ( si, no ) por qué? Si.</p>



<p>símbolos dentro de la experiencia los cuales pueden ser imágenes, objetos, señas en el cuerpo con otros materiales (como parte del juego) donde el niño se relacione con el tema y pueda ello generar memoria dentro y después de la experiencia.</p>	<p>de "símbolos" ya que se presenta para mal entender el significado del principio</p> <p>Es pertinente ( si, no ) por qué? Si claro, la importancia de mencionar elementos con los cuales pueden hacer más significativas las manifestaciones artísticas. Es suficiente ( si, no ) por qué? El sentido que nos brinda el principio si, pero el significado con el que lo tomamos aún falta.</p> <p>Sugerencias Repensar</p>	<p>pertinente ( si, no ) por qué? si, porque es algo importante e hablar en la investigación</p> <p>Es suficiente ( si, no ) por qué? No, porque no se hace claro en la contextualización</p> <p>Sugerencias Revisar redacción</p>	<p>la explicación</p> <p>Es pertinente ( si, no ) por qué? Si, pero se debería ampliar la información con un ejemplo</p> <p>Es suficiente ( si, no ) por qué? No, como lo explicamos anteriormente se debería profundizar más</p> <p>Sugerencias Sentimos que esta mal redactado o lo cual confunde al lector.</p> <p>Es importante que se puedan relacionar</p>	<p>pertinente ( si, no ) por qué? si es pertinente porque abarca bien el tema</p> <p>Es suficiente ( si, no ) por qué? No, es necesario abarcar más elementos para que quede más completo y detallado</p> <p>Sugerencias Ser más objetivo</p>	<p>e ( si, no ) por qué? No sabemos</p> <p>Es suficiente ( si, no ) por qué? No es suficiente e la justificación ya que se carece de una justificación que hable de la importancia de la memoria en este paso.</p> <p>Sugerencias Ampliar el para que y el porque de la recordación en el niño.</p>	<p>Es pertinente ( si, no ) por qué? si, porque evoca el aprendizaje mediante el cuerpo y permite que quede en la memoria. Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, porque precisa la información.</p> <p>Sugerencias Ninguna.</p>	<p>Es suficiente ( si, no ) por qué? Si</p> <p>Sugerencias Ninguna</p>
--	--	--	--	---	---	---	--

	<p>el concepto de símbolos para que no se presente para malos entendidos. Ampliar. Según Vigotsky se puede hablar más de signos. Considerar el significado se símbolo y signo para mirar cuáles es el más acorde a este principio ( Herramienta)</p>		<p>símbolos dentro de la experiencia los cuales pueden ser imágenes, objetos, señas en el cuerpo con otros materiales (como parte del juego) donde el niño se relacione con el tema y pueda ello generar memoria dentro y después de la experiencia. Se recomienda mejorar la redacción en estas dos frases resaltadas</p>				
8. Propiciar la interacción verbal y corporal, el	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Es claro, es amplio</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si, es claro</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si, la redacción</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si es claro ya que</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si, es claro</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si, puesto</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si Es</p>

niño no debe sentirse abandonado pero tampoco invadido, debe sentirse seguro de encontrar apoyo y guía a lo largo de la experiencia. Diálogo asertivo: asumido como la intención del artista por generar en el niño la verbalización de sus pensamientos, debe ser concreto y sencillo en la forma de preguntar, acercarse, ubicar su nivel visual al mismo del niño, formular preguntas que susciten respuestas descriptivas, de análisis o resolución. A su vez, es importante invitar a los niños a interactuar de distintas formas con otros donde puedan	y brinda la conexión pertinente en los subtítulos. Es pertinente ( si, no) por qué? Si, el papel del mediador y cómo mediar en las experiencias con niños es clave para el buen funcionamiento y clima en el aula. Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, nos parece que el principio esta totalmente completo y redactado de una manera clara y legible. Sugerencias No hay observaciones	porque integran todo de manera precisa Es pertinente ( si, no) por qué? si, porque hace explícitos los elementos y cómo estos son importantes para dar una relación a lo propuesto Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, relaciona todos los conceptos al objetivo de la investigación de una forma completa Sugerencias no hay observaciones	n permite entender el principio . Es pertinente e ( si, no) por qué? Si, la información presenta da permite abordar el principio en profundidad. Es suficiente e ( si, no ) por qué? Le hace falta una introducción a los items Sugerencias ...de la experiencia. Diálogo asertivo: asumido como... Falta frase introductoria señalan el	abarca todo el tema con argumentación en la práctica Es pertinente ( si, no) por qué? Es pertinente e ya que se acerca a la práctica y da herramientas para llegar a ella. Es suficiente ( si, no ) por qué? si porque detalla el cómo y qué de hacerlo Sugerencias Más coherencia en la estructura general del texto. Se resalta en las observaciones del texto las palabras DIÁLOGO ASERTIVO Y	Es pertinente e ( si, no) por qué? Si es pertinente e, es importante atender a los modos de interacción. Es suficiente e ( si, no ) por qué? Es suficiente e. Sugerencias Se podría repensar el orden de las ideas.	que el principio permite la separación y el dialogo asertivo. Es pertinente e ( si, no) por qué? Si porque se expresa durante la experiencia. Es suficiente e ( si, no ) por qué? Si, porque es claro. Sugerencias Ninguna.	pertinente ( si, no) por qué? Si Es suficiente e ( si, no ) por qué? Si y es redundante. Sugerencias Ninguna
---	---	---	--	--	---	---	--

<p>escucharse, observar el trabajo de otros lo que puede contribuir al propio. Estar atentos al cambio: Es importante estar atentos a la observación de las interacciones de los niños en medio de la experiencia artística lo que implica que el artista debe detenerse en las necesidades del niño e intereses para encontrar las mediaciones que podrían favorecer el aprendizaje del niño.</p>			<p>diálogo acertivo como un primer item Estar atentos al cambio como un segundo item</p>	<p>ESTAR ATENTO S AL CAMBIO ...Es important e estar atentos a la observaci ón de las interaccio nes... SOBRA LA PALABR A OBSERV ACIÓN</p>			
<p>9. Su papel es mediador Es importante tener conciencia acerca del papel que se tiene como mediador de los procesos de los niños, el cual se puede pensar</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? No es claro. No nos permite comprender que se quiere decir ni de quién</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? si, es claro el papel para el acompañante Es pertinente ( si, no ) por qué? si, ya que asegura la</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si, la información es precisa clara. Es pertinente ( si, no ) por qué?</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si es claro y conciso por el lenguaje que usa. Es pertinente ( si, no ) por qué? No es pertienent</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Es bastante claro y expone la información mas importante sobre el quehacer</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si, porque enuncia el principio de forma clara. Es pertinente ( si, no ) por qué?</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si. Es pertinente ( si, no ) por qué? Si, es necesario que las actividades se</p>

<p>desde el lugar de observador o del que acompaña la experiencia. Por ello es necesario preguntarse sobre ¿De qué forma favorecer la experiencia pensada desde la perspectiva del niño? Repetición: Enunciar el propósito de la experiencia de forma clara y reiterar sobre los enunciados que se propongan; volver sobre la historia, recordar el espacio, repetir desde diferentes estrategias las premisas que impulsan la experiencia artística. Pequeños giros dentro de una misma actividad: Si bien, una actividad puede extenderse, la</p>	<p>se habla. Es pertinente ( si, no) por qué? No entendimos el sentido Es suficiente ( si, no ) por qué? No entendimos el sentido</p> <p>Sugerencias -Mirar la redacción - El hilo conductor entre las ideas</p> <p>cual se puede pensar desde el lugar de observador o del que acompaña la experiencia. Por ello es necesario preguntarse sobre -¿ Quién es el observador? Falta una idea</p>	<p>comprensión de los elementos y la relación dentro de la investigación Es suficiente ( si, no ) por qué? si, porque desarrolla cada concepto de una manera completa Sugerencias no hay</p>	<p>Usar el segundo item ( pequeño giros..) como introducción del primero ( Repetición) Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, aunque se debería cambiar el orden de la información</p> <p>Sugerencias Cambiar el título a " el papel del maestro como mediador" Eliminar la frase: Dentro de una misma actividad y ubicarla en inicio de la palabra repetición</p>	<p>e porque es repetitivo a los puntos anteriores Es suficiente ( si, no ) por qué? Es suficiente pero redundante a lo ya trabajado</p> <p>Sugerencias -No retomar puntos que se han tomado porque lo hace redundante ...Por ello es necesario preguntarse sobre ¿De qué forma favorecer la experiencia pensada desde la perspectiva del niño? PLANTEAR MEJOR</p>	<p>del docente en la experiencia estética. Es pertinente ( si, no) por qué? Si porque el papel del mediador es lo mas importante, influye en que tan significativa y enriquecedora resulta la experiencia. Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, sobre todo el ultimo item donde alude al cambio, las leyes y la motivación. hace inferencia en la ley del contraste .</p>	<p>Si porque hace referencia en la pertinencia del docente como mediador . Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, porque da los cuestionamientos basicos que se deben realizar.</p> <p>Sugerencias Ninguna.</p>	<p>preparen entendiendo que los niños no son artistas. Es suficiente ( si, no ) por qué? Si Sugierenias se tiene en cuenta de las variaciones circunstanciales.</p>
---	--	--	---	---	--	--	---

<p>atención del niño se torna borrosa si no se generan pequeños enganches o elementos que transformen en pequeñas dosis y atrapen continuamente al menor.</p>	<p>conectora, sobra la palabra sobre ¿ Quién acompaña la experiencia? repetir desde diferentes estrategias las premisas que impulsan la experiencia artística. ¿Cómo una reflexión de la experiencia? continuamente al menor. No es claro</p>		<p>n. Se señala la palabra dosis y menor pequeños enganches o elementos que transformen en pequeñas dosis y atrapen continuamente al menor.</p>		<p>Sugerencias No.</p>		
<p>10. Resignificación del objeto explorar siempre las posibilidades de representación (narraciones, dibujos, esculturas, expresión corporal, verbalizaciones, transformación</p>	<p>No hay observaciones</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? No, esta suficiente , muy corto Es pertinente ( si, no) por qué? si, es pertinente hablar sobre el tema pero no se desarrolla</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? No es claro, se debería aportar más a la descripción. Es pertinente ( si, no) por qué? No es pertinente</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? si, es claro porque especifican las maneras de representación Es pertinente ( si, no) por qué? No es pertinente</p>	<p>No hay observaciones</p>	<p>No hay observaciones</p>	<p>Es Claro ( si, no ) por qué? No, falta redacción ya que lo unico claro es el titulo Es pertinente ( si, no) por qué? Ya que no se comprenden</p>

n simbólica de objetos)		como debería Es suficiente ( si, no ) por qué? No, tiene que hablar más y profundizar Sugerencias No hay	e el título con la descripción Es suficiente ( si, no ) por qué? Le falta profundización a lo que se busca y al desarrollo de la experiencia  Sugerencias No significar sino Re-Representar Re-representación ampliar la descripción no es claro	el título en cuanto al tema pero si es pertinente realizar esas representaciones Es suficiente ( si, no ) por qué? Es suficiente ya que es detallado en cómo lograrlo.  Sugerencias plantear otro título más pertinente Se resalta el título Resignificación del objeto EL TÍTULO NO CORRESPONDE CON LO QUE CONTINUA			de no se sabe si es pertinente o no. Es suficiente ( si, no ) por qué? No, falta explicación.  Sugerencias ninguna.
11. Indagar las dimensiones de la corporalidad: Es indispensable pensar en las relaciones	No hay observaciones	No hay observaciones	Es Claro ( si, no ) por qué? Falta mejor redacción, conectar las ideas	Es Claro ( si, no ) por qué? Si es claro pero ya se había mencionado el tema Es	No hay observaciones	No hay observaciones	Es Claro ( si, no ) por qué? Si, el título y la primera parte. Es

<p>corporales del niño con el espacio, aprovechando o las dimensiones del mismo, pero también las capacidades de jugar con las tonalidades de la voz dentro de la misma.</p>			<p>Es pertinente ( si, no) por qué? Si, porque la corporalidad es importante en cualquier experiencia Es suficiente ( si, no ) por qué? No le hace falta descripción  Sugerencias en vez de indagar poner " tener en cuenta" pero también las capacidades de jugar con las tonalidades de la voz dentro de la misma. Redacci</p>	<p>pertinente ( si, no) por qué? No es pertinente e el verbo indagar utilizando en el título, además ya haber acordado el tema. Es suficiente ( si, no ) por qué? Es suficiente pero no adecuado el título.  Sugerencias Este punto no nos parece necesario ya que se ha abordado. Se resalta del título la palabra Indagar ESTE VERBO NO SE VE REFLEJADO EN LO QUE SE QUIERE LOGRAR</p>			<p>pertinente ( si, no) por qué? Si, el concepto de corporalidad es muy importante. Es suficiente ( si, no ) por qué? No, abarca muy pocos elementos de lo que en realidad es la corporalidad.  Sugerencias Ninguno .</p>
--	--	--	--	--	--	--	---



			ón , conectar las ideas				
Otros principios							
1. La intención debe estar basada en el niño y su exploración: Debe tenerse en cuenta que la intención del artista debe enfocarse en una experiencia para los niños donde se enriquezca su proceso.	las participantes tachan estos principios sugeridos	No hay ninguna anotación o observación sobre estos	No hay ninguna anotación o observación sobre estos	Es Claro ( si, no ) por qué? Si es claro ya que especifica la importancia de intención Es pertinente ( si, no) por qué? Si es pertinente ya que tiene en cuenta la exploración del niño Es suficiente ( si, no ) por qué? Si es suficiente porque abarca lo necesario.  Sugerencias No hay	No hay observaciones.	No hay observaciones.	No hay observaciones.

<p>2. Lectura de contexto: se necesita poder leer el contexto (entorno, conocimientos y realidades) de los niños al proponer la experiencia artística y de esta forma poder generar herramientas pertinentes para ellos.</p>				<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si es claro ya que especifica la importancia de intención Es pertinente ( si, no ) por qué? Si es pertinente ya que tiene en cuenta la exploración del niño Es suficiente ( si, no ) por qué? Si es suficiente porque abarca lo necesario.</p> <p>Sugerencias No hay</p>	<p>No hay observaciones.</p>		
<p>3. El componente Literario: Realizar el encuadre desde lo narrativo y la oralidad; la historia debe ser corta, concreta, atractiva y a partir de ella se pueden proponer</p>				<p>Es Claro ( si, no ) por qué? Si es claro porque dice cómo debe ser la obra literaria Es pertinente ( si, no ) por qué? Es es pertienent</p>	<p>No hay observaciones.</p>		

juegos dramáticos desde el artista y relacionando dentro de la misma la participación de los niños				e porque componen te literario es esencial Es suficiente ( si, no ) por qué? Si, porque es claro y conciso  Sugerencias No hay			
Propuesta de reorganización de los principios según las participantes	El principio tercero debería ser el segundo y el segundo el tercero	No hay observaciones	propone n que el el principio tercero sea el segundo y el segundo el tercero	si, lo consideramos pertinente , ya que hay ciertos momentos que deben ir antes que otros.	No hay observaciones.	No hay observaciones.	El orden propuesto es el siguiente : 1. 1/5 2. 3 3. 9 4. 2 5. 6 6. 7 7. 8 8. 4 9. 11 10. 10.

### Anexo H. Transcripción de respuestas grupo focal 2

Principios	Observación por grupos					
	1	2	3	4	5	6

1	<p><i>En la vivencia de los pedagogos que queremos llevar el arte al aula se hace necesario el conocimiento completo sobre los requerimientos técnicos de las intervenciones.</i></p>	No hay	No hay	No hay		No hay
2	<p>Se señala la expresión  <i>“Sorpresa y construcción de su percepción estética”</i>          Y el apartado de sacudir estéticamente:  <i>“Cosas nuevas”</i>          El maestro debe tener una</p>	No hay	No hay	No hay		No hay

	<i>formación rigurosa de la apreciación del campo artístico, tener “una biblioteca de experiencias estéticas” “</i>					
<b>3</b>	No hay observaciones	No hay	No hay	No hay		No hay
<b>4</b>	Se hace observación sobre el título con las palabras: <i>Atención-observación consciente.</i>  <i>“Identificar las transformaciones que detonan experiencias, los movimientos en el pensamiento.”</i>	No hay	No hay	No hay		No hay

	<p>se resalta del subtítulo exploración de la emoción <i>la palabra <b>emoción</b></i></p> <p><i>se añade en el tercer apartado llamado propiciar el juicio apreciativo al final del párrafo después de oralidad, la palabra <b>corporalidad.</b></i></p>					
<b>5</b>	<p><i>Tenemos discusiones con esta noción de la función cognitiva de la experiencia estética. Si bien el proceso artístico recae</i></p>	No hay	No hay	No hay		No hay

	<p><i>fuertemente en elementos cognitivos y potencia muchas construcciones, al encasillar la acción en un propósito cognitivo corremos el riesgo de restar su potencial artístico- pensé el arte por el arte.</i></p> <p>Se subraya la palabra <b><i>pensamiento divergente.</i></b></p>					
<b>6</b>	<p><i>El hecho artístico se recogen dinámicas similares a la lúdica, más diametralmente diferente.</i></p> <p><i>La experiencia</i></p>	No hay	No hay	No hay		No hay

	<p><i>artística debe tener un carácter juguetón, más ser honesto y no instrumentalizar ni el juego ni el arte en función del uno o del otro.</i></p> <p>Conectan esta observación con la del principio 5</p>					
7	<p>Resaltan las palabras <i>memoria espontánea</i></p> <p><i>Memoria deliberada</i></p> <p><i>-Implica leer los símbolos que los niños producen naturalmente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sistemas de representación</i></li> <li>- <i>Universos de lenguaje</i></li> </ul>	No hay	No hay	No hay		No hay



8	<p>Se resalta la afirmación <b><i>“no debe sentirse abandonado, pero tampoco invadido”</i></b></p> <p><i>Ser maestro espejo. Contener; ser ejemplo.</i></p>	No hay	No hay	No hay		
9	<p><i>La empatía de</i></p>	No hay	No hay	No hay		
10	<p><i>la mediación está dada en la naturaleza del objetivo. Si un objetivo tiene un carácter esquematizado, rígido, la mediación se limitará a mantener un hilo trazado. Más si el objetivo en su propia naturaleza es abierto</i></p>	No hay	No hay	No hay		

	<p><i>a las posibilidades, la mediación atenderá a valorar con agudeza los hechos y sus movimientos. Equilibrio y consistencia. Objetivos plásticos, valorar las construcciones diferenciadas, las transformaciones.</i></p>					
--	--	--	--	--	--	--

**Anexo I. Matriz grupo focal, observaciones de la experiencia artística.**

<b>Nombre de la experiencia revisada: Chiribiquete</b>		<b>Grupo 1</b>
<b>Partes de la experiencia analizada</b>	<b>¿Qué principios relacionan solo indique el número?</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Intención pedagógica</b>	3,4,8	-----

<b>Referente artístico-pedagógico</b>	2	El uso de cualquier imagen más aún de las realizadas previamente por los artistas condiciona la producción de los niños en la experiencia.
<b>Materiales de la experiencia (Materiales para que el niño explore)</b>	_____	-----
<b>Ambientación del espacio</b>	1	Los niños pueden hacer los pigmentos con insumos naturales esto potenciara la experiencia.
<b>Momentos de la experiencia</b>		
<b>1. Encuadre</b>	2,7	-----
<b>2. Indagación corporal de los conceptos de cuerpo y selva</b>	10	Hubiera sido interesante proponer a los niños pintar la sombra de sus amigos, jugando con la luz, experimentado en el cuerpo la quietud y permanencia en una posición de baile.

3. Juego representativo a partir del arte rupestre	9	-----
4. Finalización	-----	----- -

Nombre de la experiencia revisada: Chiribiquete		Grupo 2
Partes de la experiencia analizada	¿Qué principios relacionan solo indique el número?	Observaciones
Intención pedagógica	Juego Interacción Voces Representación Símbolos	Si, estamos de acuerdo con lo planteado, ya que cuenta con elementos y herramientas que favorecen los procesos de los niños.
Referente artístico-pedagógico	Referentes Símbolos Tarea cognitiva Preámbulo	Estamos de acuerdo pues el aprendizaje por medio de la experiencia sugiere indagar en el niño permitiendo tener en cuenta sus necesidades e intereses.
Materiales de la experiencia (Materiales	Preámbulo Menos, es más	Creemos pertinente los

para que el niño explore)	voces	materiales de la actividad pues enriquecen la propia exploración del niño.
<b>Ambientación del espacio</b>	Preámbulo Referentes Voces Mediador Tarea cognitiva	Es importante generar ambientes que beneficien cada una de las experiencias para los niños teniendo en cuenta los recursos que se requieren para esta.
<b>Momentos de la experiencia</b>		
<b>1. Encuadre</b>	Menos, es más interacción	Muestra elementos que permiten la construcción de cada uno de los niños.  Sería interesante brindar experiencias significativas teniendo en cuenta el descubrimiento y motivación que quiere cada uno.
<b>2. Indagación corporal de los conceptos de cuerpo y selva</b>	Menos, es más Símbolos Representación	En este apartado se tiene en cuenta el rol del niño frente a la situación en

	<p>Voces</p> <p>Tarea cognitiva</p> <p>Mediador</p> <p>Preámbulo</p>	<p>el que se le permitirá expresarse corporalmente.</p> <p>El niño empieza a ser participe de su propio aprendizaje, teniendo en cuenta cada uno de los saberes previos y contruidos.</p>
<p><b>3. Juego representativo a partir del arte rupestre</b></p>	<p>Juego</p> <p>Referentes</p>	<p>Exploración del medio, teniendo en cuenta la reconstrucción por medio de la experiencia.</p> <p>Generando dichos aprendizajes con ayuda del ambiente</p>
<p><b>4. Finalización</b></p>		<p>Es importante dar opciones y variables para no imponer, sino ver las distintas maneras de pensar.</p> <p>Construcción de conocimiento a partir de la retroalimentación en cuanto</p>

		a su experiencia.
--	--	-------------------

Nombre de la experiencia revisada: Chiribiquete		Grupo 5
Partes de la experiencia analizada	¿Qué principios relacionan solo indique el número?	Observaciones
Intención pedagógica	-----	<i>Acompañar la <b>indagación</b> -<b>Exploración</b> - del niño hacia el reconocimiento de su propio cuerpo y del cuerpo de sus compañeros a partir de juegos <b>visuales?</b>, físicos y <b>visuales</b>, dentro del entorno de la selva.?</i>
Referente artístico-pedagógico	----- ---	<p><a href="https://www.imeditores.com/banocc/amazonia/cap5.htm">https://www.imeditores.com/banocc/amazonia/cap5.htm</a></p> <p>Esta es una colección de imágenes y conceptos de la selva amazónica que permitirá poder obtener datos precisos sobre elementos propios de este lugar, pero también imágenes que se pueden compartir con los niños para identificar especies de fauna y flora.</p> <p><i>Sería interesante incluir las imágenes.</i></p>

		<i>Son imágenes animadas o reales?</i>
<b>Materiales de la experiencia</b> (Materiales para que el niño explore)	-----	-----
<b>Ambientación del espacio</b>	-----	-----
<b>Momentos de la experiencia</b>		
<b>1. Encuadre</b>	-----	-----
<b>2. Indagación corporal de los conceptos de cuerpo y selva</b>	-----	-----
<b>3. Juego representativo a partir del arte rupestre</b>	-----	-----
<b>4. Finalización</b>	----- -----	-----

<b>Nombre de la experiencia revisada: Tierra de</b>	<b>Grupo 3.</b>
---	-----------------



<b>gigantes</b>		
<b>Partes de la experiencia analizada</b>	<b>¿Qué principios relacionan solo indique el número?</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Intención pedagógica</b>		
<b>Referente artístico-pedagógico</b>		
<b>Materiales de la experiencia (Materiales para que el niño explore)</b>		
<b>Ambientación del espacio</b>		
<b>Momentos de la experiencia</b>		
<b>1. Bienvenida</b>		
<b>2. Trabajo corporal sobre gigantes</b>		
<b>3. Creación colectiva de un mundo hecho por gigantes</b>		
<b>4. Finalización</b>		

<b>Nombre de la experiencia revisada: Tierra de gigantes</b>	<b>Grupo 4</b>
--	----------------

<b>Partes de la experiencia analizada</b>	<b>¿Qué principios relacionan solo indique el número?</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Intención pedagógica</b>		
<b>Referente artístico-pedagógico</b>		
<b>Materiales de la experiencia (Materiales para que el niño explore)</b>		
<b>Ambientación del espacio</b>		
<b>Momentos de la experiencia</b>		
<b>1. Bienvenida</b>		
<b>2. Trabajo corporal sobre gigantes</b>		
<b>3. Creación colectiva de un mundo hecho por gigantes</b>		
<b>4. Finalización</b>		


<b>Nombre de la experiencia revisada: Tierra de gigantes</b>		<b>Grupo 6.</b>
<b>Partes de la experiencia analizada</b>	<b>¿Qué principios relacionan solo indique el</b>	<b>Observaciones</b>

	número?	
<b>Intención pedagógica</b>		
<b>Referente artístico- pedagógico</b>		
<b>Materiales de la experiencia (Materiales para que el niño explore)</b>		
<b>Ambientación del espacio</b>		
<b>Momentos de la experiencia</b>		
<b>1. Bienvenida</b>		
<b>2. Trabajo corporal sobre gigantes</b>		
<b>3. Creación colectiva de un mundo hecho por gigantes</b>		
<b>4. Finalización</b>		

**3 matriz con observaciones sobre propuesta de mediaciones grupo focal 2 / grupo 5**

<b>PROPUESTA DE MEDIACIONES.</b>
----------------------------------

<b>Intencionalidad artística y pedagógica</b>	<p>Propiciar que el niño reconozca la forma de su propio cuerpo a partir de la experimentación física, plástica y visual, permitiendo indagar la forma también el compañero.</p> <p>Por tanto, se recomienda organizar la idea hacia el reconocimiento de “mi propia silueta y la silueta de mi compañero”</p>	
<b>Desarrollo exploratorio del niño o niña</b>	<i>Dimensión corporal.</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconocer a partir de la silueta de diferentes figuras cuales son animales, fig. humanas o elementos de la naturaleza, teniendo en cuenta el presupuesto exploratorio de la selva.</li><li>• <b>ASOCIACIÓN</b></li><li>• Jugar con la sombra, reconociendo el movimiento de mi cuerpo y generando interacción con el otro. Propiciar el juego de rol.</li><li>• Iniciar la exploración plástica, a partir de principios orientadores cortos, pequeños. (como es mi mano, mi pie.. como es el pie de mi amigo o de mi mamá..)</li></ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>• ofrecer posibilidades de plasmar desde elementos diferentes al cuerpo, especialmente para aquellos a los que les c</li></ul>  <ul style="list-style-type: none"><li>•</li><li>• cuesta relacionarse directamente con la tempera. <b>???</b></li></ul>
	<p><i>Dimensión verbal</i></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sería importante construir este imaginario dentro del espacio ambientado y también reforzar con la historia el recorrido que se hace, jugando con sus imaginarios sobre los seres que habitan allí. <b>(MITOS Y LEYENDAS)</b></li></ul>

	<i>Dimensión emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se propone explorar a partir de diferentes actividades cotidianas para el niño, la relación del cuerpo con la emoción, sugerir por ejemplo “vamos a bañarnos” (qué se siente si el agua está fría, o qué se siente si el agua es calientica).</li><li>• Se sugiere incorporar aspectos como el cuidado, el respeto, el riesgo, la interacción frente a diferentes acciones físicas.</li><li>• Es posible indagar a partir de la observación “que me gusta de mi propio cuerpo “ “qué es lo más chévere que hago con mi cuerpo”</li></ul>
	<i>Dimensión cognitiva</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Indagar los preconceptos de los niños hacia la conceptualización del <i>cuerpo</i> y de la <i>selva</i>.</li><li>• Reiterar en la construcción de referentes a partir de la imagen, de la palabra, terminos sencillos, de la</li></ul>

		<p>imagen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CONECTAN ESTE APARTADO CON LA DIMENSIÓN VERBAL Y DIMENSIÓN CORPORAL.</b></li> </ul>
<b>Interrelaciones</b>	<i>Niño con el espacio y los recursos físicos de la experiencia.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <del>Se propone generar juegos corporales sobre la idea de habitar una cueva donde se puedan observar los dispositivos e intervenirlos no sin antes observarlos y resignificarlos junto con los niños, pensando sobre qué cosas hay en una cueva, quien escribiera esto, como puedo hacer lo mismo.</del></li> <li>• <del>se propone que antes de entrar en el espacio de la cueva haya un lugar ambientado como selva, como hacer la transición de la selva a la cueva y dicho concepto no se pierda.</del></li> </ul>
	<i>Niño con sus compañeros.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es posible jugar a identificar sólo una parte corporal del otro y usar alguna restricción física o espacial para hacer del correteo para pintarlo, como una excusa en la relación con el otro.</li> </ul>

	<p><i>Niño con el artista</i></p> <p><b>1.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El artista debe construir pequeños vínculos a partir de la interacción cercana y de manera individual, si bien las orientaciones macro deben realizarse de manera general, los pequeños vínculos propiciarán que se fortalezca la experiencia del niño.</li> </ul>
<p><b>El juego</b></p>	<p><i>Motivación</i></p> <p><b>2</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se propone que el artista potencie la narración con imágenes de arte rupestre desde donde desplieguen la historia que conducirá a los niños al espacio, tal vez diciéndoles que encontraron un tesoro o que esto estaba escondido en un lugar maravilloso y desde ahí poder hilar el concepto de selva amazónica <b>jugando con los imaginarios de los niños,</b> preguntándoles si alguien conoce la selva o que hay allí apoyándolo con elementos propios de la naturaleza que refuercen el relato.</li> </ul>
	<p><i>Construcción simbólica</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se propone jugar con los dos espacios</li> </ul>



		<p>propuestos, uno de selva donde se explore las posibilidades corporales de habitar la selva y sentir todo lo que allí jugando con los imaginarios de los niños y luego hacer el transición a la cueva escondida en la selva para que de esta forma los niños puedan diferenciar los dos lugares.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Se propone hacer un juego de observación de cada elemento y acercamientos a través de diferentes posturas a los elementos para poder encontrar las imágenes y detallarlas, sentirlas, ver cómo cuentan historias, allí puede surgir un juego narrativo sobre lo que pueden decir aquellas imágenes.</li></ul>
	<p><i>Socialización</i></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se propone crear diálogos sobre la exploración de las huellas encontradas y sobre las huellas que los niños han hecho.</li><li>• Es importante poder recoger las voces</li></ul>

		<p>de los niños frente a su visita a la selva por ello se propone hacer un mediador visual ( objeto) como un mapa que recoja los lugares significativos y los niños puedan contar qué hicieron allí.</p>
<b>Impacto y coherencia</b>	<i>Resignificación del niño.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se aconseja poder usar pigmentos naturales (tierras naturales) donde se puedan hacer mezclas con las cuales los niños puedan pintar y se acerquen a la pintura rupestre.</li> <li>• Se propone generar un espacio de selva antes de llegar a la cueva para que los niños sientan la relación de que Chiribiquete queda allí adentro y no se pierda el concepto de selva.</li> <li>• Orientar al niño hacia una pequeña construcción corporal o plástica que permita evidenciar cómo los conceptos centrales del <i>cuerpo</i> y <i>selva</i> fueron resignificados por el.</li> </ul>
	<i>Apreciación del artista.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de igual manera que con la intencionalidad artística y pedagógica,</li> </ul>

		se sugiere que las reflexiones finales se generen a partir de la experiencia del niño, no sólo los términos formales de espacio y ambientación, sino también en reestructuraciones del impacto artístico y estético.
--	--	--

El grupo agrega las siguientes observaciones:

1. La interacción cercana, se debe dar al inicio de la actividad con un objetivo pedagógico.
2. Se debe tener en cuenta más recursos, no se tiene en cuenta la diversidad que se puede encontrar.

**Anexo J. Matriz de propuesta de experiencia con base en las orientaciones de cada uno. Equipos del segundo grupo focal.**

<b>Grupo 1</b>	
<b>Nombre</b>	<b>Universidad</b>
<b>Elizabeth Suarez</b>	<b>UPN</b>
<b>Diana Acosta</b>	<b>UPN</b>
<b>Valoración pedagógica de la experiencia</b>	
<b>Intencionalidad artística y pedagógica</b>	Reconocer las emociones a través de la pintura en relación con las obras de artistas famosos.

<b>Desarrollo exploratorio del niño o niña</b>	<i>Dimensión corporal.</i>	Hacer una lectura de las emociones a través del cuerpo ¿cuáles son nuestras posturas y gestos. Cuando nos sentimos de una u otra forma o en determinadas situaciones.
	<i>Dimensión verbal</i>	Explorar nuevos conceptos a través de las relaciones que surgen entre las emociones y las pinturas como formas de representación.
	<i>Dimensión emocional</i>	Identificar las emociones propias y de los demás
	<i>Dimensión cognitiva</i>	Establecer relaciones entre los conceptos trabajados
<b>Interrelaciones</b>	<i>Niño con el espacio y los recursos físicos de la experiencia.</i>	Adaptación del salón (aula) como una galería de arte  Presentar a los niños y niñas obras reconocidas.
	<i>Niño con sus compañeros.</i>	Propiciar espacios de trabajo colectivo, expresión de las emociones
	<i>Niño con el artista.</i>	El artista debe promover la relación de los lenguajes del arte con la expresión de sus emociones.
<b>El juego</b>	<i>Motivación</i>	-----
	<i>Construcción</i>	-----

	<i>simbólica</i>	
	<i>Socialización</i>	-----
<b>Impacto y coherencia</b>	<i>Resignificación del niño.</i>	-----
	<i>Apreciación del artista.</i>	-----

<b>Grupo 2</b>		
<b>Nombre</b>	<b>Universidad</b>	
<b>Valentina Peñuela Sarmiento</b>	<b>Universidad de San Buenaventura</b>	
<b>Laura Fuentes Castaño</b>	<b>Universidad de San Buenaventura</b>	
<b>Dhayana Guevara Moreno</b>	<b>Universidad de San Buenaventura</b>	
<b>Valoración pedagógica de la experiencia</b>		
<b>Intencionalidad artística y pedagógica</b>	Generar en el niño la motivación por aprender a partir de la experimentación física y plástica permitiendo la exploración del medio y la interacción entre pares	
<b>Desarrollo exploratorio del niño o niña</b>	<i>Dimensión corporal.</i>	Tener en cuenta aspectos 2 y 3 de la propuesta de mediación con la propuesta de animales salvajes.
	<i>Dimensión verbal</i>	Construcción de un cuento a partir de los conocimientos previos de los niños.

	<i>Dimensión emocional</i>	Reflexionar en torno a que características tienen los animales y reconocer cuales nos identifican.
	<i>Dimensión cognitiva</i>	Hacer uso audiovisual para plantear nuevos conocimientos sobre estos y a partir de esto realizar un concétrese,
<b>Interrelaciones</b>	<i>Niño con el espacio y los recursos físicos de la experiencia.</i>	-----
	<i>Niño con sus compañeros.</i>	-----
	<i>Niño con el artista.</i>	-----
<b>El juego</b>	<i>Motivación</i>	-----
	<i>Construcción simbólica</i>	-----
	<i>Socialización</i>	-----
<b>Impacto y coherencia</b>	<i>Resignificación del niño.</i>	-----
	<i>Apreciación del artista.</i>	-----

**Anexo K. Matriz de observación de experiencias.**

<b>Fecha</b>	<b>06 de noviembre del 2018</b>
<b>Institución</b>	<b>Jardín Infantil Villa Rica</b>
<b>Dimensiones</b>	<b>Párvulos</b>
Dimensión Verbal	El artista recibe los niños fuera del salón donde se encuentra la instalación de la experiencia y les cuenta una historia de gigantes usando las imágenes de un cuento de gigantes, así que les pregunta cómo son los gigantes, pero los pequeños no contestan, la profesora les ayuda diciéndoles: ¡¡¡¡son muy grandes!!! así que algunos de los pequeños responden lo mismo. Sin embargo, el concepto resulta ser algo abstracto para ellos.
Dimensión corporal	Los artistas invitan a los niños al espacio y les proponen juegos corporales mostrándoles como caminan los gigantes, para ello hacen fuertes pisadas por el espacio, los niños siguen la propuesta de los artistas y comienzan a girar alrededor de todo el espacio acompañados por su maestra quien los invita a seguir caminando como gigantes.
Re-Representación	Los niños toman los materiales dispuestos en la tela blanca (crayolas, tizas) y comienzan a dibujar, la mayoría de ellos dibujan personas de diferentes tamaños, una de las pequeñas llama a la artista y le muestra su dibujo diciendo” Este es un niño pequeño y este es un niño grande”. En los dibujos de los niños se pueden notar diferentes tamaños de animales y personas.
Juego Simbólico	Una de las artistas se acerca y comienza a jugar con los niños quienes la ven como gigante, así que empiezan alimentarla y traen para ella comida, en este momento otros se suman al ver que ella actúa como una gigante que se queda dormida y despierta.

Observación: Los artistas notan con este grupo que el preámbulo de la experiencia tiene que ser reforzado por la corporalidad para potenciar el tema de los gigantes.

<b>Fecha</b>	<b>14 de noviembre de 2018</b>
--------------	--------------------------------



Institución	Jardín Infantil Amas de casa Jackeline
Dimensiones	Pre jardín
Dimensión Verbal	<p>EL artista juega desde los imaginarios de los niños, preguntándoles ¿qué es esto? Refiriéndose a la flauta y les dice a los niños: ¿Sabes quién me regalo esta flauta? ¡Un gigante!</p> <p>El artista sigue haciendo preguntas cómo: ¿Que es un gigante? ¿cómo son los gigantes?</p> <p>Usa afirmaciones como: Es más grande que tus papás ¿De qué color es el cabello de los gigantes?</p> <p>Los niños responden que el gigante es más grande que el techo. Comparan la estatura de sus papás con la del artista y generan diálogos sobre cómo es ese gigante.</p> <p>El artista hace invita a mirar a los niños por la ventana y les muestra el parque timiza, a partir de esto les empieza a narrar la historia del gigante que salió del lago. Los niños detenidamente se quedan mirando, pues él le dice que el gigante es más grande que los árboles.</p> <p>El artista usa unas imágenes y a partir de allí crea una historia sobre gigantes con la que los invita a entrar en el espacio.</p>
Dimensión corporal	<p>¿Los niños entran al espacio haciendo paso de gigantes, pues los artistas les preguntan ¿cómo caminan los gigantes? Los niños comienzan a pisar fuerte y hacer gestos y gritos guturales para mostrar como hacen los gigantes.</p> <p>Participante 1: usa sus brazos para mostrar el tamaño de los gigantes.</p> <p>Participante 2: Menciona “yo soy un gigante y empieza a caminar solo por el espacio, haciendo pisadas fuertes”</p> <p>Mientras alza una de las casas el niño dice: “soy super fuerte mira”</p> <p>Otro mientras tanto toma otra de las casas y dice: Aquí vivo yo mira.</p>
Re-Representación	<p>Las casas pequeñas ubicadas en el espacio se convierten en una excusa para crear historias.</p> <p>Participante 3: “Soy super fuerte mira” menciona esto mientras alza una de las casas.</p>
Juego Simbólico	<p>El niño toma las casas pequeñas en sus manos y asocia esto con las familias y las cosas que hay dentro de una casa.</p> <p>¡El pequeño menciona” El niño tiene miedo porque estoy moviendo la casa- Mira! y Menciona esto mientras me enseña la casa.</p>

<b>Fecha</b>	<b>08 de noviembre del 2018</b>
<b>Institución</b>	<b>Jardín Infantil voces de los niños y las niñas</b>
<b>Dimensiones</b>	<b>Prejardín</b>
Dimensión Verbal	<p>El artista comienza recogiendo a los niños en su salón y les cuenta sobre un ser maravilloso que le regalo una flauta y les dice: que ese ser es muy grande y empieza a decirles que este es más grande que el techo, más grande que él y después de ello los invita a moverse como gigantes al ritmo de la flauta. Al llegar al espacio donde todo está instalado, comienza por preguntarles: ¿Cómo son los gigantes? ¿Qué comen los gigantes?</p> <p>Los niños empiezan a responder y a crear diálogos relacionándolos con sus vidas, mascotas, donde viven etc...</p> <p>-Yo también tengo un perro. - Mi papá me compro tal un perrito, una patineta etc...</p>
Dimensión corporal	<p>Después de preguntarles a los niños ¿Cómo caminan los gigantes o como son los gigantes?, empiezan a caminar pisando fuerte y siguiendo la invitación que le hace una de las artistas, cuando la artista de les pregunta sobre como son los gigantes, unos comienzan a hacer diferentes gestos como “personas gruñonas o enfadadas”; los personifican como pernas bruscas o agresivas.</p> <p>Algunos de ellos comienzan a moverse como animales en el espacio, mencionando que ellos son animales.</p>
Re-Representación	<p>Los niños tomaron las crayolas y tizas y comenzaron a dibujar personas, animales y alimentos para los gigantes, uno de los niños se acerca uno de los artistas y le menciona “que hizo una zanahoria gigante para que el gigante comiera”.</p>
Juego Simbólico	<p>El niño toma las casas pequeñas en sus manos y asocia esto con las familias y las cosas que hay dentro de una casa.</p> <p>¡El pequeño menciona” El niño tiene miedo porque estoy moviendo la casa- Mira! y Menciona esto mientras me enseña la casa.</p>

**Anexo L. Matriz de transcripción respuestas de los expertos validadores de la guía.**

**Matriz de análisis validación de la cartilla:**

***Orientaciones pedagógicas para la experiencia artística en la primera infancia***

(Elaborada por: Claudia Alvarado y Stephania Lozano, dentro del programa de Maestría en Educación,  
Pontificia Universidad Javeriana, bajo la tutoría de PhD. Lilian Parada)

**Expertos validadores:**

**1. Javier Alfonso Delgadillo Molano**

**2. Elena Marulanda**

**3. Viviana Guerrero Rodríguez**

**Convención de categorización:**

**Recomendaciones urgentes que se atenderán de inmediato.**

**Recomendaciones pospuestas para el segundo semestre del año**

**Recomendaciones que no se consideran pertinentes.**

**Aspectos en los cuales no se sugieren modificaciones.**

Categorías de análisis	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Observaciones	
Aspectos por evaluar	No	No	No		
Título de la cartilla	3	3	2	1	1. No es llamativo, porque no motiva a primera vista, es muy largo. 2. Yo le añadiría al título potenciación o fortalecimiento. 3. En la página 2 se cambia el título, omiten "y mediaciones"
¿De qué se trata este documento?	3	3	2	1	1. Los términos son expuestos de manera sencilla y contundente. 2. Yo haría más potente y

							<p>evidenciaría más la relación entre las dos.</p> <p>3. El concepto guía considero que sobra. Ya expresan en el título que se trata de un documento. Se podría omitir "Esta guía..." e iniciar de una con "Es una propuesta..." Considero que hace falta un referente teórico frente al vínculo que mencionan entre arte y pedagogía. Al fin de cuentas creo que ese fue el inspirador de la investigación. No?</p>
El encuentro entre el arte y la pedagogía.	3		2	1	2	1	<p>1. La lectura es sencilla, adecuada, aunque se debería dar mayor énfasis a Arte y pedagogía en esta frase (<i>entre los dos campos del Conocimiento</i>).</p> <p>2. Yo lo haría mucho más explícito.</p> <p>3. Considero que es importante profundizar sobre cómo llegan a la premisa sobre (...)"Este encuentro es un dialogo que viene siendo distante entre los dos campos del conocimiento"(...)</p>
¿Qué es un principio?	3		2	1	2	1	<p>1. Más que una idea es una premisa reflexiva que aporta a la construcción de conocimiento para resolver o resaltar una necesidad o prioridad establecida para una comunidad o colectividad en estudio.</p> <p>2. Ninguno</p> <p>3. Esta definición es propia.</p>

							construida a partir de su investigación o parte de algún referente teórico.
¿Qué es una mediación?	3		3		2	1	<p>1. Identificar cual conceptos es más importancia, si el de la asistencia o el del acompañamiento. Cuál de las dos es la que incita y cuál es la que obstaculiza. Se identifican las características del mediador.</p> <p>2. Ojo con la diferencia entre herramienta y símbolo. Aclarar el fin.</p> <p>3. Esta definición es propia, construida a partir de su investigación o parte de algún referente teórico.</p>
Principio 1. Menos es más	3		2	1	2	1	<p>1. La o las orientaciones planteadas no dejan visibilizar con claridad el principio a desarrollar.</p> <p>2. Ninguna.</p> <p>3. Considero que el nombre del principio no corresponde a la idea que presentan. Se habla de intencionalidad, exploración, interacción y pertinencia.</p>
Ejemplo	3		2	1	3		<p>1. Es demasiado amplio que lleva a la exploración individual del mediador, pero no se percibe con exactitud el hacer con el reconocimiento del propio cuerpo.</p> <p>2. Especificar más los materiales “suficientes y necesarios”</p> <p>3. ¿A qué disciplina artística hace referencia este</p>

							principio? Valdría la pena visibilizarlo.
Principio 2.  Elegir referentes artísticos y/o pedagógicos	3		2	1	1	2	<p>1. Las orientaciones son adecuadas y permiten identificar que hacer. Pero se percibe que la actividad es muy amplia, que es posible no identificar el fin a lograr.</p> <p>2. Aclarar que llaman experiencia.</p> <p>3. Creo que una cosa son "referentes" y otra "recursos". Cuando hablan de: "textos, imágenes, música, narraciones y otros" efectivamente son recursos pedagógicos, que supongo tienen que ver con todos aquellos elementos y ambientes que utilizo de manera intencionada como mediador en el proceso de aprendizaje. Por el contrario los referentes artísticos hacen referencia los artistas plásticos-visuales, escénicos, musicales, literarios, digitales, o movimientos artísticos que a lo largo de la historia son respuesta a un contexto político y social en un lugar y en una época.</p>
Ejemplo	2	1	1	2	2	1	<p>1. De lo amplio que se llega a proponer, faltan algunos referentes para abordar a cabalidad el principio.</p> <p>2. Acláralo</p> <p>3. Considero que el ejemplo esta descontextualizado</p>

							para el principio que quieren presentar. Un ejemplo sería la obra de Paul Klee, quien parte de figuras geométricas en sus composiciones. Es acorde para las edades y un excelente referente.
Principio 3. Proponer un preámbulo para la experiencia	3		3		3		<p>1. Es un principio asociado al hábito de trabajo en clase. Percibo una relación adecuada con el título del principio y las acciones a implementarlo.</p> <p>2. Ninguno</p> <p>3. Correcto. Siempre es necesario provocar al niño frente a las propuestas que planeamos.</p>
Ejemplo	3		2	1	3		<p>1. No hay relación con el principio propuesto a primera vista, pero lo que se expone si es una excelente reflexión.</p> <p>2. Yo le daría estructura mas robusta</p> <p>3. Ninguno</p>
Principio 4. Recoger las voces de los niños antes, durante y al final de la experiencia	3		3		3		<p>1. Muy pertinente y contundente. No sé si es pertinente indicar que algunos de los momentos son personales y otros colectivos.</p> <p>2. Ninguno</p> <p>3. Muy importante, a todo momento escuchar a los niños, desde lo que nos comunican, lo que expresan sin un lenguaje oral y lo que cuentan a sus pares.</p>

Ejemplo	3		3		3		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Es preciso y acorde con el principio propuesto.</li> <li>2. Yo le daría estructura mas robusta</li> <li>3. Ninguno</li> </ol>
Principio 5. Propiciar la tarea cognitiva	3		3		3		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concreto y adecuado. Interesante indicar la mirada de cognitivo y pensamiento (por ahí debería estar orientado el título de las orientaciones)</li> <li>2. Me falta claridad, en que sería la tarea cognitiva.</li> <li>3. Excelente y esto va de la mano del primer principio. En muchos casos no se le da la importancia a la tarea cognitiva, se desconoce desde la planeación, no se concreta.</li> </ol>
Ejemplo	3		3		3		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hay la relación cognición y pensamiento, que es expuesto adecuadamente.</li> <li>2. Ninguno</li> <li>3. Ninguno</li> </ol>
Principio 6. Juego	3		3		3		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se resalta el fin del juego en la formación del niño, dentro del desarrollo del pensamiento.</li> <li>2. Ojo al concepto de símbolo, o será signo.</li> <li>3. Sin dudar. Todo debe estar orientado a partir del juego. Considero que el juego ya está implícito en todos los principios y en todos los ejemplos que dan. Observando el diagrama sobre las dimensiones de las mediaciones, el juego aparece de manera transversal, impacta cada momento, para mí sería el</li> </ol>



							primer principio.
Ejemplo	3		3		3		<p>1. Se potencia el sentido del juego, aunque se pueden proponer más alternativas.</p> <p>2. Redacción</p> <p>3. Ninguno</p>
Principio 7. Hacer uso de símbolos que generen recordación en el niño	3		3		3		<p>1. Interesante como se establece la relación entre la memoria espontánea y la memoria liberadora.</p> <p>2. Aunque me pregunto si el proyecto tiene concebido algún concepto de símbolo.</p> <p>3. Ninguno</p>
Ejemplo	3		2	1	3		<p>1. Dentro del ejemplo como se identifica la memoria espontánea de la memoria liberadora.</p> <p>2. Ninguno</p> <p>3. Hay un ejemplo dentro de otro ejemplo. Considero que sobra la idea después del punto seguido. "Por ejemplo, (...)"</p>
Principio 8. Propiciar la interacción	3		3		3		<p>1. Es concreto y específico. Porque es importante y relevante para nuestras comunidades la construcción de lo social.</p> <p>2. Ninguno</p> <p>3. La interacción es fundamental en los procesos de construcción de aprendizajes, en todo momento, a partir de la interacción con un objeto, persona o animal, el niño</p>

							trasciende en su conocimiento, puede hablar de experiencias previas, hasta el mismo lenguaje nace de esa interacción tan importante que se da entre madre e hijo.
Ejemplo	3		2	1	2	1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se podría establecer otras alternativas más.</li> <li>2. Ninguno</li> <li>3. Ninguno</li> </ol>
Principio 9. Invitar a la re-representación	3		3		2	1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El poder construir representaciones, incluye otros aspectos o características más, que ayudan a fomentar en el niño el conocimiento.</li> <li>2. Ninguno</li> <li>3. Ninguno</li> </ol>
Ejemplo	3		3		2	1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se podría establecer otras alternativas más.</li> <li>2. Ninguno</li> <li>3. Ninguno</li> </ol>
Principio 10. Su papel como mediador	3		3		3		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Debería ser el principio número uno.</li> <li>2. Ninguno</li> <li>3. Ninguno</li> </ol>
Ejemplo	3		3		3		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inicialmente no es un ejemplo, sino una recomendación (título). Indica que se debe hacer en el papel de mediador.</li> <li>2. Ninguno</li> <li>3. Ninguno</li> </ol>

Propuesta de mediaciones	Desarrollo exploratorio del niño			2	1	2	1	<p>1. Resumido y específico. Me asalta la duda y es como se evidencian avances del desarrollo del niño e impacto del mediador.</p> <p>2. Ninguno</p> <p>3. Considero que al explicar este ítem falta justificar porque es importante dar espacio al niño para explorar.</p>
	Interrelaciones			3		2	1	<p>1. Estas interrelaciones también están establecidas con el entorno familiar, el colegio, los medios masivos, entre otros, como aprovechar y potenciar.</p> <p>2. Ninguno</p> <p>3. Ninguno</p>
	Juego	3		3		2	1	<p>1. El juego también desborda la creatividad y lo nuevo para estos nuevos pensamientos.</p> <p>2. Ninguno</p> <p>3. Ninguno</p>
	Reconocimiento de lo vivido	3		2	1	3		<p>1. Es ambiguo, porque me asalta la duda, si se refiere a la vida del niño o de la existencia de la humanidad expuesta en la existencia de un niño. O se está hablando de identidad, asimilación o apropiación cultural.</p> <p>2. Ninguno</p> <p>3. Ninguno</p>
Diagrama de las mediaciones	3		3		3			<p>1. Se presenta acertadamente según exposición anterior. (sugiero hacer un diseño más concreto y sin tanto movimiento de escalas o niveles)</p> <p>2. Ojo signo.</p>

								3. Considero que el enunciado que esta antes del diagrama sobra. Ya se manifiesta la idea luego del diagrama, donde es más pertinente ya que siguen los ejemplos.
Ejemplos para proponer a partir del desarrollo exploratorio del niño	Dimensión corporal			2	1	2	1	1. Es específico el ejemplo. 2. Ninguno 3. Ninguno
	Dimensión verbal			2	1	1	2	1. Esta temática depende del contexto y de allí lograr estructurar las preguntas que permitan el desarrollo de pensamiento en construcción. 2. Ninguno 3. Ninguno
	Dimensión emocional/ cognitivo			2	1	1	2	1. Es amplio, es posible hacerlo sobre alguna situación específica, aquí es importante identificar el contexto para formular orientaciones 2. Ninguno 3. Ninguno
Ejemplos para proponer a partir de las interrelaciones del niño	Con el espacio y recursos físicos			2	1	2	1	1. Especifico y concreto. 2. Ninguno 3. Ninguno
	Con sus compañeros			2	1	2	1	1. El trabajo en equipo y colectivo es una de las debilidades de nuestra cultura, como se propone lograría potenciar este aspecto en las próximas generaciones. 2. Ninguno 3. Ninguno

	Con el artista o mediador			1	2	2	1	<p>1. Aquí se menciona solo al artista, es importante estos juegos por el potencial que establece en las relaciones con el otro.</p> <p>2. Ninguno</p> <p>3. Ninguno</p>
Ejemplos para proponer a partir del juego	Motivación	3		1	2	2	1	<p>1. En este apartado se vuelve a mencionar al artista, se sugiere neutralizar con el termino de mediador. Aquí lo relevante es la sensación de asombro al descubrir nuevo conocimiento, por lo que es el detonante para su futuro formador.</p> <p>2. Ninguno</p> <p>3. Ninguno</p>
	Construcción simbólica			1	2	2	1	<p>1. Aquí sería interesante hacer paralelos en espacios conocidos por los niños y espacios desconocidos.</p> <p>2. Aclarar símbolo</p> <p>3. Hay un ejemplo dentro de otro ejemplo.</p>
	Socialización			2	1	1	2	<p>1. Aquí también se potencia la confianza, seguridad y argumentación. Se podría ampliar en este aspecto con estas miradas.</p> <p>2. Ninguno</p> <p>3. Hay un ejemplo dentro de otro ejemplo.</p>
Ejemplos para proponer a partir	Re-representación del niño	3		1	2	1	2	<p>1. Considero que es muy sencillo, cuando se pueden potenciar más habilidades y capacidades de los niños.</p> <p>2. Ninguno</p> <p>3. Ninguno</p>

Apreciación del artista			1	2	1	2	<p>1. Aquí el artista es el mediador o el niño. Así mismo se debería permitir reconocer los niveles de desarrollo de pensamiento logrados por el infante y el impacto del mediador en este proceso.</p> <p>2. Ninguno</p> <p>3. Ninguno</p>
-------------------------	--	--	---	---	---	---	---

**Observaciones generales:**

**Experto 1.**

Es un documento valioso y significativo para la primera infancia en el país. Así mismo me instalo en los siguientes ítems aportantes al documento, como son:

- El título del texto debería estar asociado además de Arte y Pedagogía, a cognición y pensamiento.
- Los principios expuestos se presentan sin ninguna orientación de referente que permitan identificar por qué escogieron 10 y porque estos temas.
- Para una comprensión inmediata de los principios dentro del documento, sería adecuado que los temas de orientaciones para mediaciones pedagógicas, propuesta e mediaciones, diagrama, dimensiones de las mediciones y sus ejemplos, estén al inicio del texto.
- En la estructuración de los ejemplos de cada principio, lo acompaña una frase muy importante que se podría aprovechar para pensarse en un manejo así: Frase asociada al tema del principio, posible actividad y situación esperada de este.
- Revisar las cualidades del juego en la formación personal y de comunidad.

**Experto 2.**

Hermosísima cartilla, cuidada en muchos detalles. ¡Felicitaciones! Yo puliría los asuntos que comento aquí y parte en la cartilla, gracias por la oportunidad de leerla y aportar.

**Experto 3.**

- ✓ Como lectora me es necesario saber de dónde parte o nace este documento. Una peque introducción para saber si viene de una investigación o qué experiencia previa lleva a su construcción.

Aunque hay un apartado titulado “Encuentro entre pedagogía y arte”, donde se justifica el nombre del personaje y el poco diálogo que hay sobre arte y pedagogía, no da cuenta

de cómo llegan a las premisas que mencionan. Puede ser que para los que no tenemos un conocimiento experto del tema sean ciertas, pero puede ser también que para los expertos que han estudiado y trabajado desde esta relación (por ejemplo, la propuesta de los Jardines AEIOtu, basados en Reggio Emilia) o se han pensado el arte desde la pedagogía, parezcan falsas.

Por ello considero necesario delimitar el contexto de la propuesta, cómo surge, a partir de que interrogantes nace, porqué se pensó en ella, etc. Algo claro y suficiente.

- ✓ Considero que los ejemplos que se presentan después del diagrama de mediaciones, deben tener un hilo conductor en cada uno de los esquemas (desarrollo exploratorio del niño, interrelaciones, juego, reconocimiento de lo vivido).

Los ejemplos de estos ejes en cada esquema no tienen relación entre sí, esto confunde al lector, no sé qué tan pertinente sea mostrarlo de manera aislada en sus temas.

El diagrama de las mediaciones me pareció muy interesante, entendible, coherente y aterrizado en el tema de la educación artística. Muy muy bueno. Si es una construcción de las autoras valdría la pena mencionarlo en una esquinita del diagrama.

- ✓ Observo que en los referentes teóricos no aparece nada de Vygotsky y creo que sus posturas fueron inspiradoras para el documento.

- ✓ El ambiente gráfico del documento es agradable, colores, dibujos, esquemas, letra, títulos, etc. El personaje que acompaña el documento muy significativo. Muy muy lindo.

### **Anexo M. Principios orientadores versión final.**

#### **Principios orientadores para planear y desarrollar una experiencia artística con niños de la primera infancia.**

*A continuación, se enuncian estas orientaciones que pueden tomarse como herramienta al momento de estructurar una experiencia artística dirigida a niños de la*

*primera infancia, es importante resaltar que estos están dirigidos principalmente a artistas, pero pueden servir a cualquier otro agente que actúe como mediador dentro del encuentro del niño con el arte.*

## **1. Menos, es más**

Se propone que la experiencia se diseñe a partir de un objetivo o una intención concreta y realizable con los niños, focalizando la atención del mediador en el enriquecimiento de la exploración que desarrolle el niño. Es pertinente que los materiales sean los suficientes y necesarios. En este sentido, se deben tener en cuenta dos aspectos:

- La intención del artista o mediador debe estar enfocada principalmente a la exploración y experimentación del niño; es decir, todo lo que se proponga debe estar dirigido a enriquecer las interacciones del niño (él con el espacio, con sus pares, con las materias en acción), dentro del encuentro artístico.

- Elegir las actividades pertinentes, identificando desde qué disciplina artística se encaminará la experiencia (artes escénicas, artes plásticas y visuales, artes musicales o literatura) encontrando desde allí las formas adecuadas para la misma.

## **2. Elegir referentes artísticos o pedagógicos**

Es indispensable que el artista o mediador tome referentes artísticos o pedagógicos que enriquezcan los procesos de los niños dentro de la experiencia artística como, por



ejemplo: textos, imágenes, música, narraciones y otros recursos que propicien en el niño la sorpresa y la construcción de su percepción estética. Por tanto, dentro de dicha propuesta es necesario pensar en estos tres aspectos:

-Explorar la percepción estética: a partir de actividades como jugar con exagerar la realidad, proponer simetrías, ritmos, contrastes, sorprender con las formas o el color, proponer analogías y metáforas, generar simbologías, que permitan al niño involucrarse con la experiencia.

-Sacudir estéticamente: Hacer de la experiencia misma un momento de sorpresa, que conmueva o estremezca a los niños participantes, procurando que se vivan cosas nuevas, dando posibilidad a experiencias significativas que dejen huella.

-Lectura de contexto: Reconocer las condiciones en las cuales se desarrollará la experiencia artística (entorno, conocimientos previos de los participantes, características socioculturales) y de esta forma elegir herramientas coherentes que favorezcan el proceso vivenciado por el niño.

### **3. Proponer un preámbulo para la experiencia**

Es importante poder diseñar un espacio (ambiente de preparación) antes de la experiencia artística para que el niño se conecte con la temática que se le propondrá, esto puede hacerse a través de imágenes, objetos simbólicos, narraciones que le permitan al pequeño disponerse para la experiencia. Es necesario que los niños tengan referentes cercanos para favorecer su aprendizaje, para ello hay que usar un lenguaje adecuado (usar

términos cercanos – realizar analogías) y dar el tiempo para acercarse a los conceptos. Es indispensable indagar sobre los preconceptos: esto se refiere al reconocimiento que debe hacer el artista o mediador sobre los imaginarios previos de los niños, sus ideas sobre el tema a trabajar. Esta indagación puede hacerse a través de preguntas o diálogos antes de introducir el tema, identificando qué cosas conocen y desconocen, sin generar juicios a priori que generalicen las vivencias que puedan tener.

#### **4. Recoger las voces de los niños antes, durante y al final de la experiencia**

Es necesario que el artista o mediador propicie los momentos en los que escucha al niño, invitándolo a la construcción verbal o a cualquier otra forma que visibilice su sentir frente a la experiencia; esto puede darse a partir de elementos como (uso de objeto, de colores, de formas, dibujos, entre otros). Se sugiere que se realice en tres momentos:

-Antes de ingresar a la experiencia, lo cual permitirá reconocer el contexto con el cual el niño da inicio a la experiencia y dar un punto de partida desde la realidad conceptual y emotiva del menor.

-Durante está, para saber cuáles son las necesidades e intereses que ha suscitado su exploración y lograr que el acompañamiento potencie la experiencia que está viviendo el niño.

- Y al final para reconocer qué fue lo que generó en él la experiencia artística, afianzando las construcciones que se dieron, indagando en lo que se logró y el impacto que

tuvo en el desarrollo experiencial del niño; esto puede ser a través de un dispositivo, mostrando lo que más le gusto o proponiendo preguntas que permitan al niño reconstruir lo vivido y pueda hablar sobre lo más significativo para él durante su experiencia.

Teniendo en cuenta esto, pueden trabajarse los siguientes aspectos:

-La exploración de la emoción: Indagando las diferentes emociones que experimentan los niños durante la experiencia y generando también relaciones con sus contextos de vida. El mediador puede hacer preguntas o entablar diálogos que articulen la experiencia con las respuestas de los niños.

-Propiciar el juicio apreciativo: Generar espacios de diálogo y escucha con los niños para conocer sus apreciaciones estéticas frente a su exploración y la de los demás, esto puede promoverse por medio de la observación detenida sobre los elementos que ellos mismos han construido o proponiendo representaciones de lo vivido a través de la narración, la imagen, la oralidad o corporalidad.

## **5. Propiciar la tarea cognitiva**

Se propone reconocer los aspectos de la experiencia que contribuyen al desarrollo cognitivo del niño, para potencializar sus exploraciones y descubrimientos desde la mediación e intervención del artista. Dichas tareas pueden estructurarse como juegos de memoria, atención, imaginación o concentración, tareas que involucren el desarrollo cognitivo del niño.

Un camino puede ser la solución de problemas, quizá a través de pequeños juegos de descubrir, de recordar el uso o la transformación de objetos, de juegos teatrales potenciales en el carácter improvisatorio, buscando enriquecer el pensamiento creativo del niño. Por tanto, esto se puede dar en distintos momentos de la experiencia, no todos a la vez, se busca favorecer los procesos cognitivos de los niños, por tanto, es necesario planear la tarea hacia la cual se pretende trabajar.

#### **6. Mantener una actitud de juego**

Teniendo en cuenta que el juego es una actividad rectora de la primera infancia, es indispensable que esté presente en la vida de los niños y por tanto que el mediador potencie la experiencia de juego del niño y esté atento a las propuestas del infante. También debe generar espacios de observación y escucha, participando de su propuesta, aquí pueden aparecer reglas, acuerdos y soluciones que permitan al niño vivir el juego, apropiándose de elementos de la experiencia construyendo desde sus propias propuestas alteraciones o modificaciones, es decir, partir del juego hasta que el juego mismo nos envuelva en todos los momentos de la experiencia.

#### **7. Hacer uso de signos que generen recordación en el niño**

Se propone que el artista genere símbolos dentro de la experiencia o para esta, que permitan al niño relacionar los conceptos trabajados. Estos símbolos pueden proponerse a partir de imágenes, sonidos, objetos, colores, señas en el cuerpo u otros. De esta manera la

experiencia artística potenciará la memoria espontánea (asociación después de la repetición) del niño, al generar repeticiones y asociaciones y se conducirá hacia procesos cognitivos superiores como la memoria deliberada (el niño recuerda a partir de la estrategia propuesta y el mismo busca la estrategia para recordar), lo cual enriquece su propio proceso.

## **8. Propiciar la interacción**

Es importante invitar al niño a la interacción, tanto con el artista que dirige la experiencia. Como con sus pares. Esto puede darse desde estrategias verbales y corporales y se refiere a la relación con el otro: el niño no debe sentirse abandonado, pero tampoco invadido, debe sentirse seguro de encontrar un apoyo y guía a lo largo de la experiencia. Otro aspecto para tener en cuenta es el diálogo asertivo, que se asume como la intención del artista por generar en el niño la verbalización de sus pensamientos; el mediador por tanto, debe ser concreto y sencillo en la forma de preguntar, acercarse y ubicar su nivel visual del niño, formulando preguntas que susciten respuestas descriptivas, de análisis o de resolución.

Si se logra que el niño interactúe de distintas formas con sus pares, podrá escuchar y observar el trabajo de los otros, reconociendo cómo puede contribuir a la experiencia de sus compañeros y principalmente a la propia. Teniendo en cuenta esto, es necesario estar

atentos al cambio: las diferentes interacciones de los niños durante la experiencia artística pueden transformar la planeación previa, de modo que el artista debe estar abierto a detenerse o modificar el curso en desarrollo según las necesidades e intereses de las situaciones que se generen.

### **9. Invitar a la Re- representación**

Propiciar que el niño construya desde sí mismo, lograr que a partir de elementos concretos expuestos en la experiencia, (pintar, crear personajes - situaciones, contar historias, bailar, personificar, etc.) represente su vivencia. Propiciando la relación entre dichos elementos con el significado y sentido que nos permitirán acercarnos a sus percepciones. Esto fomenta que el niño genere inferencias y avance conceptualmente sobre las temáticas y objetivos propuestos por medio de sus propios imaginarios y representaciones y construya su propio producto.

### **10. Su papel como mediador**

Es necesario tener conciencia del papel que se tiene como mediador de los procesos de los niños, dado que el adulto que desarrolla la experiencia tiene entre sus responsabilidades no solo la planeación y la construcción de esta, sino el acompañamiento del proceso del niño durante la misma. Por ende, es importante estar atento a las propuestas de los niños y ser agente activo dentro ellas, preguntándose continuamente de qué forma favorecer la experiencia desde la perspectiva del niño.

## Anexo N. Planeación experiencias Eko mundo y Chibiriquete

<b>Propuesta de la experiencia artística</b> <b>Nuestra selva, la Serranía del Chibiriquete</b>
<b>Intención Pedagógica</b>
Acompañar la indagación del niño hacia el reconocimiento y cuidado de su propio cuerpo, el cuerpo de sus compañeros y el cuerpo de animales u objetos; esto a partir de juegos visuales, corporales y auditivos, dentro del contexto de la selva.
<b>Referente Artístico- pedagógico</b>
<a href="https://www.imeditores.com/banocc/amazonia/cap5.htm">https://www.imeditores.com/banocc/amazonia/cap5.htm</a>  Esta es una colección de imágenes y conceptos de la selva amazónica que permitirá poder obtener datos precisos sobre elementos de este lugar, también imágenes que pueden usar el mediador para compartir con los niños e identificar especies de fauna y flora pertenecientes a la Serranía del Chiribiquete.
<b>Materiales de la experiencia:(materiales para que el niño explore)</b>
Papel craft, crayolas, hojas secas, láminas de siluetas corporales, animales y vegetativas, Kit juego teatro se sombras. (Telón blanco y foco de luz)
<b>Ambientación del espacio</b>
Para la ambientación se sugiere, que el lugar se dividida a partir de la instalación en tres subespacios (espacios diferenciados por los elementos que contienen, pero sin ninguna barrera entre sí, es decir, los tres espacios estarán dentro del mismo lugar)

En el primer espacio estará la instalación para el juego de sombras, es decir, telón blanco y luz. Pero esto será construido a partir del signo del fuego (en este caso la luz), por tanto, llamaremos a este espacio “la fogata”.

En el segundo espacio, como eje central estará “la caverna”, acercando al niño a un referente cercano frente al concepto de selva amazónica propuesto por los mediadores, de igual manera la ambientación se apoyará a partir de diferentes elementos como la tierra, hojas u otros que también servirán de apoyo en la construcción plástica.

En un tercer y último espacio estará “la maloka”, esta será un espacio circular delimitado por recursos como hojas y tierra, en el centro estarán las herramientas (3 siluetas de monitos con expresión de alegría, tristeza y la tercera tapándose la carita en singo de pena) con las cuales los niños realizarán el cierre de la experiencia, al resignificar lo vivido a partir de siluetas que esta vez tendrán color, con el objetivo de relacionar la vivencia del niño, su sentir con la silueta que él elegirá colorida.

### **Momentos de la experiencia**

#### **Encuadre**

Los mediadores realizarán la indagación de los preconceptos que tienen los niños hacia su propio cuerpo a partir de aspectos emocionales, físicos y verbales; es decir, se propondrán preguntas a los niños como: ¿Cómo sabemos que el niño que está al lado no es un animal?, ¿Qué es lo más hermoso de mi cuerpo?, ¿qué pasaría si un ave no tuviese alas?, ¿han visto a alguien tratar feo a un animal? ¿cómo es cuando entre nosotros nos tratamos feo, o como es cuando alguien más nos trata feo? ¿hemos visto alguna vez algún niño o



adulto al que le falte alguna parte de su cuerpo?, y todas las otras indagaciones que se desarrollen producto de la interacción verbal con los niños relacionadas con el reconocimiento del cuerpo. Después, se realizará la provocación estética a partir de un apoyo literario.

**Un incendio en la selva** (Marisa Alonso Santamaría) *Ese día los dos hermanos monitos estaban especialmente revoltosos volviendo locos a todos con sus gritos y diabluras. Jugaban a esconderse detrás de los árboles, a ver quién chillaba más, a balancearse de las ramas más altas, a dar volteretas en el aire. Jugaron felices hasta la hora de comer y, después, rendidos de sueño, se quedaron dormidos tumbados a los pies de un árbol. Cuando empezó el incendio; piaron los pájaros, rugieron los leones, chillaron las hienas, aullaron los coyotes, barritaron los elefantes, silbaron las serpientes, croaron las ranas, zumbaron los abejorros y, los pequeños monitos no se despertaron. Al caer la tarde, el fuego creció y se alimentó rápidamente con el viento que soplaba ese día con fuerza. Los animales cruzaron sus miradas pidiendo auxilio sin saber por dónde escapar y, corrieron gritando despavoridos buscando una salida entre las llamas. Los monitos empezaron a toser, tenían los ojos enrojecidos y no sabían qué había sucedido. No quedaba nada del apacible paisaje que habían dejado cuando se durmieron. Se miraron uno a otro aterrorizados sin saber qué hacer. Sus padres no estaban cerca. Sentían que les faltaba el aire, hacía mucho calor y, no veían por donde salir debido a la intensa humareda que había en el ambiente. Los hermanos se abrazaron y se acurrucaron llorando de espaldas al paisaje terrorífico. Los elefantes con sus trompas echaron agua para hacer accesible la senda que conducía al lago. Los hipopótamos fueron retirando los humeantes*

*troncos caídos sufriendo graves quemaduras. Las aves rescataron a los más pequeños a costa de perder sus alas. Muchos animales hicieron lo posible por ayudar a los más débiles y salir vivos de esa tragedia. Un cocodrilo muy miedoso, escuchó los quejidos de los monitos y, aunque pensó correr temiendo por su vida, se dirigió hacia ellos y, al verlos tan indefensos subió a los dos hermanitos a su lomo y corrió hacia el lago. En el camino, halló a un pequeño cervatillo medio asfixiado y, aunque pensó en el tiempo que perdería, agachó su enorme cabeza para que el animal subiera también a su espalda para salvarlo. Corrió de nuevo buscando el agua y, encontró un pájaro con las alas quemadas y, de nuevo, abrió sus grandes mandíbulas y transportó al animal a la vez que saltaban dentro de su boca un pequeño ratón y una culebra. Las llamas, el humo y las cenizas impedían ver con claridad la senda que llevaba al lago, pero, al fin, logró entrar en el agua justo cuando el fuego abrasaba su cola. De repente empezó a tronar y los rayos zigzaguearon iluminando la tierra. Los animales miraron al cielo suplicando la lluvia. Y llovió durante horas hasta que no quedó ni una brasa encendida. Después, los animales lloraron entristecidos y guardaron silencio ante un paisaje tan desolador. A la mañana siguiente salió el sol y apareció en el cielo un bonito arco iris que atravesó de lado a lado la tierra y, entonces, una pequeña flor creció de la negra tierra ante la mirada de todos los animales. Los monitos agradecidos abrazaron al cocodrilo miedoso que, superando su temor había salvado su vida y la de los otros animales y, como monitos pequeños que eran, saltaron alegres entre los troncos quemados atendiendo a la llamada de sus alarmados y felices padres. La vida les ofrecía una nueva oportunidad.*

Esta narración debe acompañarse de sonidos selváticos. una vez desarrollado este

espacio el mediador invitará a los niños a despojarse de sus zapatos y a ingresar al espacio dispuesto como selva, este desplazamiento contará con el apoyo rítmico de un instrumento percusivo, (es decir, los pasos del mediador marcan el mismo compás que este marcando el tambor, para orientar el desplazamiento en los pasos de los niños).

**Indagación corporal de los conceptos de *cuerpo y cuidado*.**

Al ingresar al espacio dispuesto para la experiencia, el mediador propondrá juegos físicos a partir de las corporalidades animales selváticas, se propondrá la imitación corporal de diferentes animales y luego cada uno elegirá un animal para llegar hasta el primer espacio que hemos llamado “la fogata”, solo hasta que los niños estén dispuestos corporalmente se encenderá la fogata y se dará inicio al *Baile de las sombras*, el mediador guiará a partir de la música, de los sonidos y de la palabra ( el mediador presentará cada figura como un personaje, es decir, al presentar la sombra de la hoja, será la hoja misma quien habla, quien se presenta, o quien les pregunta a los niños quien creen que es ella...) con este juego de sombras puede el mediador, realizar agrupaciones, esto con el fin de establecer diferencias y similitudes entre las siluetas propuestas. Dentro de este *Baile de sombras* se destacará el cuidado y la diferencia entre las siluetas. Se realizará un pequeño cierre de este momento invitando a encontrarnos con un compañero e intercambiar apreciaciones de lo que acabamos de ver en las sombras, el mediador deberá estar cerca propiciando el diálogo entre los niños, pero respetando el espacio de interacción entre ellos. (por ejemplo; preguntémosle a nuestro amigo del lado cual fue su figura favorita, si tiene alguna de estas en su casa, si algún día ha visto un león, o cual es el animal que le encantaría conocer)

### **Juego representativo a partir del arte rupestre**

Realizaremos la transición de la fogata hacia la cueva, se invitará a los niños a observar los elementos de la selva a través de una danza (en esta danza se les propone a los niños ser hojitas o arboles que las mueve el viento, esto lo apoyara un sonido selvático, <https://www.youtube.com/watch?v=4IOKI9h9174> ), que los llevará a la cueva de “chiribiquete” antes de entrar indagaremos sobre sus imaginarios en relación a la palabra mencionada por el mediador “chibiriquete”, tras esto los invitaremos a observar lo que hay allí buscando que los detallen las imágenes ( en el papel craf que servirá de cueva estarán diferentes figuras de cuerpos humanos, animales y vegetales o plantas, estas figuras serán los pictogramas y alrededor de ellos les contaremos como y por quienes fueron pintados, el mediador mostrara también huellas animales y realizara la analogía de como todos dejamos *Una Huella*, hablaremos de la forma en que nos relacionamos, ¿Qué pasa cuando tomo con mucha fuerza una hojita? ¿Cómo es huella que queda luego de un abrazo? ¿Cuándo mamá o papá me besan, como se siente esa huella? Luego de esto el mediador propondrá dejar nuestra propia huella en la naturaleza, como ya otros lo han hecho. Se dejará un momento para que los niños encuentren otros elementos que les permitan dibujar o pintar y crear sus imágenes, se les invitara a usar un dedo luego con toda la mano, luego intentar plasmar algo que quiero mucho, que me gusta...este ejercicio debe estar acompañado por el sonido selvático con el que llegamos hasta allí. En el momento en que el mediador considere que los niños han tenido un tiempo prudente para la realización de su propia huella, realizaremos una pausa y voluntariamente hablaremos de la huella creada, e

indagaremos en relación con su construcción.

### **Finalización**

Nos desplazaremos hasta la maloka, nos ubicaremos en un círculo en el que cada uno elegirá una silueta de las que se encuentran dispuestas en el espacio, el niño elegirá una de ellas para relacionarlo con una conclusión de su propia experiencia, el mediador orientará que la relación de la silueta con la emoción, es decir previo a la elección, mencionará la representación de cada silueta recordemos que serán tres, la primera representara alegría, la segunda tristeza y la tercera pena o incomodidad. Cerrará el mediador, recordando como los monitos logaron ayudarse y dejaron una huella al salvar la selva.

### **Propuesta de la experiencia artística**

#### **EKO MUNDO...**

#### **Intención Pedagógica**

Propiciar el reconocimiento y la exploración del cuerpo en relación con el sonido, utilizando el movimiento, el ritmo y los sonidos del cuerpo como ejes articuladores que propicien una experiencia corporal y musical.

#### **Referente Artístico- pedagógico**

Como referente para la experiencia Artística tendremos a Jaques Dalcroze, músico quien crea un método el cual destaca la importancia del movimiento corporal y la percepción musical por medio de la totalidad del cuerpo y no solamente por el oído, enriqueciendo la toma de conciencia del cuerpo, formando el oído a través del movimiento,

donde el espacio pasa a formar parte del fenómeno sonoro y motor, estableciendo contacto a través de la comunicación no verbal. <https://sites.google.com/site/pedagogiamusi/metodo-dalcroze>

Como complemento en el cuerpo tendremos en cuenta algunos elementos de la percusión corporal que es el arte de crear diversos sonidos y ritmos usando nuestro propio cuerpo y otros elementos. Esta es una práctica ha acompañado a las sociedades desde la antigüedad en aquellos rituales y fiestas propios de diferentes épocas, en la actualidad ha aumentado su uso de manera más sofisticado; en el área de la pedagogía musical, en entretenimiento e incluso se utiliza con fines terapéuticos.

El grupo Stomp ha venido trabajando esta técnica con diferentes elementos explorando posibilidades con objetos de la vida cotidiana, papel entre otros.

Stomp live [https://www.youtube.com/watch?v=cKIkP\\_QVL2Y](https://www.youtube.com/watch?v=cKIkP_QVL2Y)

Stomp – newspapers <https://www.youtube.com/watch?v=7NhFmARAgU0>

**Materiales de la experiencia**  
**(materiales para que el niño explore)**

- Papel celofán azul
- Sonajas, campanas.
- Telas de distintos colores
- Tamboras u otros instrumentos percutivos
- Títere

**Ambientación del espacio**

Se trabajará el color azul filtrando con el papel celofán las ventanas y la disposición de los conos azules en el piso. Se le añade a esta ambientación la posibilidad de disponer

telas azules en distintos lugares para crear nichos o microespacios donde puedan encontrar elementos sonoros y descubrirlos como lugares escondidos del planeta Ekooo.

### **Momentos de la experiencia**

#### **Encuadre**

Inicialmente el mediador indagará los preconceptos de los niños hacia lo que podemos decir acerca del sonido y del silencio, después se invitará a pasar al planeta Eko... planeta en el cual se escuchan ruidos muy extraños, (en este viaje al planeta Eko..., los niños se desplazaran sigilosamente al ritmo de una música de un tambor, el desplazamiento debe ser lento, con el objetivo de promover la expectativa en los niños, durante este momento el mediador indicara que al escuchar alguno de los sonidos que intermitentemente interrumpirán, todos debemos congelarnos, (es decir, los niños quedaran estáticos), al lograr llegar al planeta, que será el espacio dispuesto con las herramientas, el mediador indagará en torno a los sonidos que se escuchan, pero propondrá que el sonido se vuelva cuerpo, es decir, si escuchan un rugido....se conviertan en un león, si escuchamos agua jugaremos imaginariamente con ella, entre otros.

En un segundo momento el mediador propondrá a los niños explorar el planeta Eko... (en este momento los niños de manera intuitiva se acercarán a los diferentes microespacios, en los cuales encontrará diferentes tipos de sonidos, esto a partir de los elementos dispuestos, se propone un espacio de sonidos agudos (campanas, ruidos metálicos), espacio de sonido grave (instrumentos percutivos), sonidos ligeros (palos de agua), espacio insonoro (espumas)). Los niños se pueden organizar en tres grupos a partir de algún signo (se conformaran tres grupos a partir de un elemento, como una lana en la muñeca (grupo de pulsera amarilla, de pulsera verde y de pulsera roja, o una señal en la

mano, el grupo de agua con una gota, de fuego con una llama y de tierra con un árbol, entre otros) a partir de esta primera impresión se genera un diálogo en el que se realice la indagación de preconcepciones frente a qué es el sonido, ¿qué es el silencio?, ¿qué sonidos me gustan?, cuáles suenan como a qué... Enseguida se narra la historia de Thomas, el viajero que no conocía el sonido.

### **Thomas, el viajero que no conocía el sonido.**

**(Versión: Claudia Alvarado)**

*Nadie había viajado tanto por diferentes planetas como Thomas, él era un niño aventurero, le gustaba abrir muy bien sus ojos para descubrir desde el más grande, hasta el más pequeños de los animales, con su boca disfrutaba probar los ricos alimentos que le ofrecían en cada lugar que conocía, eso sí, en compañía de sus padres; corría, saltaba, nadaba, y disfrutaba de los ríos, tanto como de las montañas.*

*Pero había algo que Thomas no conocía, aun cuando había viajado por numerosos lugares sus oídos parecían estar desconectados, no lograba escuchar ningún tipo de sonido, nunca había escuchado la voz de sus padres, ni el latido del corazón, no sabía la alegría que produce el cantar una linda canción abrazado de un amigo, como es el sonido de la lluvia al caer; Thomas no sabía que era la música ni mucho menos había escuchado su propia voz...*

*Un día sus padres muy preocupados porque Thomas no conocía el sonido, aun cuando lo habían llevado donde muchos médicos y especialistas, nada parecía mejorar... Escucharon entonces que existía un Planeta llamado Eko Mundo, se decía que allí existían tantos pero tantisisisismos sonidos, de todas las formas; fuertes y suaves, agudos y*



*graves, sonidos alegres y tenebrosos, rugidos, sonidos explosivos, de trueno, y otros miles más. Se decía también, que no existía ningún oído capaz de resistirse a los sonidos que habitaban el planeta Eko. Sin pensarlo dos veces los padres de Thomas alistaron sus maletas y prepararon el viaje. Pero había un pequeño problema, para entrar al planeta Eko necesitabas ser niño, así que sus padres no lo podrían acompañar, es por esto que los padres de Thomas se han enterado que ustedes están hoy aquí reunidos y les han enviado una carta: Queridos niños, somos los padres de Thomas y estamos muy preocupados, pues él no conoce los sonidos, sabemos que existe un mágico planeta llamado Eko Mundo, donde seguramente se curara y podrá conocer miles de sonidos, nosotros no podemos acompañarlo en este viaje ya que somos adultos y no permiten el ingreso de adultos, queremos pedirles por favor, que acompañen a nuestro hijo en esta maravillosa aventura al Planeta Eko, con cariño los padres de Thomas.*

*¿Qué dicen aceptan acompañar a Thomas?*

### **Exploración del sonido y el cuerpo.**

Se invitará a los niños a explorar los diferentes sonidos que pueden construir usando su propio cuerpo, esto lo realizaremos a partir de la composición de una sinfonía para Thomas, pero como a él no le gustan los instrumentos... ¡usaremos nuestro propio cuerpo como instrumento! (en dos o tres grupos, dependiendo de la cantidad de niños, orientaremos que cada uno proponga un sonido que puede realizar con su cuerpo, (zapateos, palmoteos, sonidos vocales, y demás). Aparecerá entonces Thomas (títere) él está invitado a un gran concierto, (grupo a grupo le presentaremos nuestra sinfonía corporal

a Thomas). Esta exploración está acompañada por la importancia de referenciar el respeto y cuidado en el trabajo con el cuerpo del compañero, esto también se organizara a partir del signo dispuesto para cada grupo de niños, un grupo explorara los sonidos que pueden hacer con sus pies, mientras los otros lo exploraran con sus palmas y los otros jugaran con sonidos vocales, el mediador jugara intercambiando estas exploraciones.

#### **4. Re- resignificación del sonido.**

Ahora Thomas sabe cómo es el sonido del cuerpo. Se propone a los niños enamorar a Thomas de muchos otros sonidos. (Se invitará a los niños a retornar a los diferentes lugares del planeta Ekoo... en el mismo número de grupos de los microespacios que tienen sonoridad, el mediador ira con Thomas, el títere, y este generará preguntas sobre cómo se vive en este planeta y quienes viven allí, mientras esto sucede. Se propiciará una creación colectiva a partir del sonido generado por los elementos dispuestos durante la exploración, pero el niño involucra también su cuerpo y su voz, el objetivo es que los niños construyan una pequeña historia para Thomas, usando los elementos, si desean la palabra, y su propio cuerpo como instrumento.

#### **Cierre**

Daremos cierre con una composición grupal, también organizada a partir de los grupos y el mediador jugara un poco a ser un gran director de orquesta. Al finalizar propondrá hacer tantos sonidos con diferentes partes del cuerpo o con los elementos si estuve muy contento, si disfrute el viaje al planeta Eko o permaneceré congelado si no disfrute del planeta visitado.

**Anexo Ñ. Matriz validación de experiencias artísticas.**

<b>MATRIZ DE VALIDACION DE EXPERIENCIAS ARTISTICAS</b>
<b>Experiencia artística:</b>
<b>Objetivo:</b>
<b>Descripción:</b>
<b>Nombre y descripción del Pedagogo o artista validador:</b>
<b>A continuación, por favor responda las preguntas con base en la observación que realizo de la experiencia artística.</b>
<b>1. ¿Considera que la experiencia artística logra cumplir con el objetivo propuesto?</b>
<b>2. ¿Encuentra dentro de la experiencia un vínculo entre el arte y la pedagogía que facilite la experiencia artística en los niños?</b>
<b>3. ¿Identifico dentro de la estructura de la experiencia artística acciones que desarrollaron los artistas conductores, que permitieron potencializar el desempeño regular de los niños?</b>
<b>4. ¿Considera que la experiencia artística logra abordar al niño desde su cuerpo y palabra de manera que se enriqueció el desempeño regular del niño?</b>
<b>5. ¿Encuentra dentro de la experiencia artística la presencia de los elementos y materiales apropiados para la misma?</b>

**6. ¿Reconoce transformaciones en el desarrollo conceptual en el niño frente al antes y después de su participación en la experiencia artística?**

**7. ¿Puede identificar un producto o construcción realizada por el niño que permita materializar la resignificación que el niño dio a la temática trabajada?**

**Observaciones generales:**

---

---

---