

DEL OBJETO AL CUERPO

**OBJETOS ESCÉNICOS MEDIADORES EN LA EXPRESIÓN CORPORAL PARA
PROMOVER EL AUTOCUIDADO EN LA PRIMERA INFANCIA**

YADITH STEFANNY CORTES CARDENAS

2019177005

Eliana Paola Varela Barreto
MG. Estudios de las Infancias.
Tutora

Monografía para optar por el título de Licenciada en Artes Escénicas

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá

2023

Agradecimientos

Este trabajo está dedicado a mi hermana y mi mamá, quienes me inspiraron a seguir el camino y amor por la docencia; a mi papá por apoyarme en cada uno de los tránsitos para llegar a la universidad y motivándome con sus palabras; a mi abuelo por darme la mejor infancia.

Agradezco a la profe Eliana por guiarme en este proceso investigativo y estar dispuesta a tomar de su tiempo y paciencia para ayudarme a construir las diferentes reflexiones y hallazgos entorno a la primera infancia.

A la Escuela Maternal por permitirme llegar a este espacio y aprender sobre las infancias, junto con sus docentes que siempre estaban dispuestas a ayudar frente a cualquier adversidad frente a la práctica pedagógica.

Finalmente, agradezco a mi compañero y a cada una de las personas que caminaron a mi lado en este proceso y que estuvieron para escucharme y con las que llegamos a diferentes reflexiones en torno a las infancias.

A mi niña interior.

A luna y Mufi.

Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| Introducción | 6 |
| Palabras Clave: | 7 |
| CAPÍTULO 1 | 8 |
| Diagnóstico y lectura del contexto | 8 |
| Planteamiento del problema..... | 13 |
| Justificación | 18 |
| Objetivos..... | 20 |
| Objetivo general..... | 20 |
| Objetivos específicos | 20 |
| Antecedentes | 20 |
| Expresión corporal..... | 20 |
| Autocuidado | 24 |
| Objetos escénicos mediadores..... | 26 |
| CAPÍTULO 2..... | 29 |
| Marco teórico | 29 |
| Objetos escénicos mediadores..... | 29 |
| Herramientas pedagógicas o materiales didácticos..... | 29 |
| Acercamientos al concepto de objetos escénicos mediadores..... | 30 |
| Expresión Corporal..... | 32 |
| Expresión Corporal: Recorrido histórico..... | 32 |
| El cuerpo del niño como objeto escénico mediador..... | 33 |
| Temáticas de enseñanza de la EC..... | 36 |
| Autocuidado | 38 |
| Autocuidado desde la dimensión corpórea en la infancia | 41 |
| CAPITULO 3 | 44 |
| Ruta metodológica..... | 44 |
| Referente metodológico | 44 |
| Paradigma sociocrítico | 44 |
| Tipo de investigación | 45 |

| | |
|---|----|
| Investigación cualitativa | 46 |
| El método | 47 |
| Sistematización de experiencias educativas | 47 |
| Fases de la investigación | 48 |
| Instrumentos de investigación | 50 |
| Proyecto de aula | 50 |
| Planeación | 52 |
| Diario de campo | 54 |
| Videos y fotografías..... | 56 |
| CAPÍTULO 4 | 57 |
| Resultados, análisis y conclusiones..... | 57 |
| Resultados sesión a sesión..... | 57 |
| Análisis | 70 |
| El objeto escénico mediador como promotor de contenidos de enseñanza | 70 |
| El objeto escénico mediador como factor de la atención de las niñas y niños | 72 |
| Conclusiones..... | 74 |
| Bibliografía..... | 77 |
| Anexos..... | 79 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 <i>Principales manifestaciones de la Expresión Corporal</i> | 33 |
| Tabla 2 <i>Aspectos de la dimensión corpórea del niño.</i> | 42 |
| Tabla 3 <i>Tipos de paradigmas</i> | 44 |
| Tabla 4 <i>Comparación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo</i> | 46 |
| Tabla 5 <i>Ejemplo de matriz de planeación de clase</i> | 52 |
| Tabla 6 <i>Fases de la clase o sesión</i> | 53 |
| Tabla 7 <i>Formato diario de campo</i> | 55 |
| Tabla 8 <i>Temas analizados en los diarios de campo por sesión</i> | 55 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 <i>Imagen del cuerpo del niño como primer objeto escénico mediador</i> | 35 |
| Figura 2 <i>Ciclos de la sistematización de experiencias.</i> | 49 |
| Figura 3 <i>Elementos del proyecto de aula.</i> | 51 |
| Figura 4 <i>Esquema de la acción didáctica</i> | 53 |
| Figura 5 <i>Esquema para diario de campo.</i> | 54 |
| Figura 6. <i>Evidencias de la sesión 1</i> | 58 |
| Figura 7. <i>Evidencias de la sesión 2</i> | 60 |
| Figura 8. <i>Evidencias de la sesión 3</i> | 62 |
| Figura 9. <i>Evidencias de la sesión 4</i> | 64 |
| Figura 10. <i>Evidencias de la sesión 5</i> | 65 |
| Figura 11. <i>Evidencias de la sesión 6</i> | 66 |
| Figura 12. <i>Evidencias de la sesión 7</i> | 68 |
| Figura 13. <i>Evidencias de la sesión 8</i> | 70 |

Introducción

La presente investigación indagó sobre ¿Cómo los *objetos escénicos mediadores* potencian la *expresión corporal* para el *autocuidado* en la primera infancia? Esta investigación se centró en analizar y descubrir cómo los *objetos escénicos mediadores* ayudan a mediar en la enseñanza de la *expresión corporal* y el *autocuidado* en la primera infancia, a través de una sistematización de experiencias realizada en el marco de la práctica pedagógica en la Escuela Maternal. Los capítulos que se encuentran en la investigación abarcan desde el diagnóstico y contexto en el que se realiza la investigación, el marco teórico, la metodología utilizada, los resultados, análisis y conclusiones, destacando cómo los *objetos escénicos mediadores* favorecen la *expresión corporal* y el *autocuidado* mediante la transposición didáctica; todo esto desarrollado en la Escuela Maternal.

En el primer capítulo se presenta un diagnóstico y lectura etnográfica del contexto que da cuenta de los inicios del trabajo con la primera infancia, además del espacio y población con el que se desarrolla esta investigación. Así mismo, se encuentra la problemática entorno a los *objetos escénicos mediadores*, la *expresión corporal* y el *autocuidado*. Seguidamente, se presentan los objetivos y justificación desde el campo social y hallazgos en el espacio. Igualmente se encuentran los antecedentes que dan cuenta de los avances investigativos entorno a la problemática planteada.

En el segundo capítulo se da cuenta del marco teórico donde se exponen los diferentes referentes y conceptos bajo las categorías principales: *Objetos escénicos mediadores*, en el cual se dará una definición al concepto y sus más allegados al termino; *Expresión Corporal* que muestra un recorrido histórico y los contenidos disciplinares y finalmente el *Autocuidado* donde se explica el por qué trabajar este contenido axiológico con la primera infancia.

En el tercer capítulo se expone la ruta metodológica, en el que se evidencia el referente, el tipo de investigación, el método el cual corresponde a la sistematización de experiencias que permitió desarrollar este proyecto investigativo y los diferentes instrumentos pertinentes para esta investigación y poder desarrollar la problemática y los objetivos.

En el cuarto capítulo se evidencian los resultados en el que se realiza una descripción de manera sistémica de las ocho sesiones realizadas con los niños y niñas de la Escuela Maternal, frente a lo sucedido con los *objetos escénicos mediadores*, la *expresión corporal* y el

autocuidado. Y posteriormente, el análisis que relaciona la problemática junto a los resultados; finalmente, se encuentran las conclusiones que dan cuenta de cómo los *objetos escénicos mediadores* favorecen y potencian la *expresión corporal* y el *autocuidado* en la primera infancia al realizar una transposición didáctica.

Palabras Clave: Objetos escénicos mediadores, Expresión corporal, Autocuidado, Primera infancia, Sistematización de experiencias.

CAPÍTULO 1

Diagnóstico y lectura del contexto

La presente investigación se realizó en la Escuela Maternal, una institución de la Universidad Pedagógica Nacional que se enfoca en la educación y servicio a la primera infancia; y ya que la primera infancia y los espacios en el que los niños están es de gran interés dentro de esta investigación, a continuación se muestra un recorrido histórico sobre la construcción de diferentes proyectos en torno al cuidado y la educación inicial, ya que es necesario reconocer que las diferentes políticas y establecimientos dedicados a los niños y niñas son más recientes de lo que se piensa y han atravesado diferentes etapas a la hora de su construcción. Finalmente, se ahondará específicamente en la Escuela Maternal y en los niños y niñas participantes.

La atención a la primera infancia en Colombia ha pasado por varios momentos en la construcción de políticas públicas, proyectos y programas, en el artículo *Historia de la educación inicial en Colombia: démosle un giro a ese cuento*, López y Pro-Bueno (2020) nos mencionan los recorridos desde los años 1844 en torno a la educación inicial hasta el proceso de construcción de la política educativa en tres etapas: la primera etapa es denominada como modelo asistencial que nos habla de los primeros jardines dedicados a la educación y al cuidado de los menores de seis años, allí se realizaron las primeras actividades pedagógicas y recreativas. Sin embargo, se tienen muy pocos datos de estos lugares, se cuenta también con información de instituciones dedicadas a la atención de madres lactantes, huérfanos o abandonados, lugares que entraron en crisis, ya que su asistencia no permitía ir más allá por temas políticos, sociales y económicos, así que no se garantizaba uno de los derechos humanos, la vida.

En la segunda etapa llamada enfoques pedagógicos: lo privado y lo público, se empieza a ver la creación de más jardines infantiles de carácter privado donde las infancias que estaban en estos espacios no tenían ninguna situación de vulnerabilidad, lo que permitió que allí se pudieran trabajar diferentes metodologías como el método Montessori, mientras que en los jardines infantiles de carácter público se tomaba un modelo higienista norteamericano que se enfocaba en la nutrición y garantía de la salud infantil. Así que en el sector público predominaba el modelo asistencial y en el privado se priorizaba el enfoque pedagógico. En ese sentido empiezan a haber más jardines infantiles y crece la necesidad de formar a las personas que atenderían a las infancias, por lo que se crea el Instituto Pedagógico Nacional para Institutoras.

Y la tercera etapa llamada La generalización del preescolar en la que vemos cómo surge la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y con ello se empiezan a formar las políticas públicas, programas y proyectos a favor de la primera infancia; en ese sentido empiezan a crecer las ofertas laborales para las mujeres para trabajar con las infancias, así mismo crece la conformación de jardines infantiles privados y centros de atención integral, lo que comenzó a visibilizar la importancia de regular los procesos pedagógicos, y de capacitación de tipo universitario para trabajar con las infancias.

En el Ministerio de Educación (MEN) nos muestran también un referente histórico a partir de los años 60; como anteriormente lo mencionamos en las etapas, se crea el ICBF mediante la Ley de 1968, y la creación de los Jardines Infantiles Nacionales, con ello vienen diferentes proyectos que se presentaban dentro de decretos, leyes, planes de desarrollo, entre otros que fomentarían la investigación, el cuidado, alimentación, atención básica en salud y educación a la primera infancia. En este momento la educación está regulada por dos instituciones las cuales son el MEN que se ocupa de la educación preescolar, básica, media y superior en el ámbito público y privado; y el ICBF que dentro de sus líneas asume a la población infantil en condición de vulnerabilidad, y garantiza los derechos de las infancias, dentro de esos, la educación.

En Bogotá nos encontramos con muchos jardines infantiles privados que, aunque puedan tener diferentes metodologías, enfoques o énfasis tienen unas normas para poder existir, dentro de ellos, se debe acceder al cuidado, alimentación, atención básica en salud y educación a la primera infancia, y deben tener documentación al día para que estos lugares puedan ser regulados por el MEN. También nos encontramos con los jardines infantiles de integración social los cuáles son públicos y son especialmente también para familias en situaciones de vulnerabilidad o estratos bajos, además se vienen implementando desde el distrito nuevas estrategias en cuanto a los horarios de estos jardines ofreciendo un servicio nocturno.

En el Barrio San Felipe nos encontramos con la Escuela Maternal (De ahora en adelante se mencionará a la Escuela Maternal como EM), una institución de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que acoge a niñas y niños¹ menores de cuatro años que sean hijos de personas vinculadas de cualquier manera a la UPN o también que no tengan ninguna relación con esta; esta

¹ A partir de este momento nos referiremos a “niños” entendiendo la generalidad de niños y niñas.

institución es un escenario que acompaña a las infancias en sus proyectos de vida inmediatos desde la confianza en sus capacidades comunicativas, relacionales, cognitivas y creativas. Todo ello a través de las interacciones mediada por el afecto y la libertad que los anime a explorar el ejercicio de su autonomía, una de las misiones de la EM es promover y jalonar procesos de construcción de sentidos y significados de los niños desde sus diferentes potencialidades, brindándoles un contexto basado en relaciones de cuidado y buen trato que garanticen su desarrollo social, cultural y humano.

El espacio de la EM da cuenta de su compromiso con el cuidado del espacio que los niños habitan, como las repisas se encuentran en lugares altos para evitar el peligro, o armarios en los que guardan los juguetes y diferentes objetos que no deben permanecer en el suelo, ya que podría ocasionar caídas. Este lugar también cuenta con diferentes espacios para que los niños jueguen, como el patio, allí hay una casa pequeña con muchos juguetes, hay columpios, piscina de pelotas; el parqueadero, en el que hay carritos de juguete con una pista y además pueden aprender diferentes normas de tránsito; está la sala de juego, cuerpo y movimiento hay diversos objetos en el que pueden jugar sin zapatos y tener actividades lúdicas; también se cuenta con otros espacios como el comedor, allí los niños reciben alimentos de medias nueves, almuerzo y onces.

Los niños cuentan con un horario muy riguroso para que aprendan hábitos y tengan espacios monótonos importantes para su desarrollo, como por ejemplo el horario de las comidas y la siesta, que son espacios que no pueden faltar en el día a día de los infantes. Específicamente en el nivel de los conversadores encontramos que en este espacio de siesta todos y todas tienen sus colchonetas, almohadas y cobijas, para que tengan mejor comodidad a la hora de dormir.

La EM cuenta con un equipo bastante amplio para brindar espacios óptimos para los niños en su día a día, nos encontramos con las docentes de cada nivel junto a las docentes auxiliares, también nos encontramos a las trabajadoras de servicios generales, las cocineras y celadores que hacen que el espacio pueda ser propicio y atento a las infancias. Las docentes son un equipo interdisciplinar que trabaja de manera articulada para alcanzar los propósitos educativos de su proyecto pedagógico, los cuales se materializan en propuestas didácticas que configuran la experiencia de educación inicial que niños desde los cuatro meses a los cuatro años viven al interior de ella.

En este proyecto se trabajó con los niños del nivel de conversadores, que se encuentran entre las edades de tres y tres años y medio, en este grupo hay 14 niños, de los cuales tres niños presentan condiciones diferentes como, autismo y síndrome de Down, y también nos encontramos con un niño que aún no está diagnosticado.

Alaia Morales Jula: es una niña que vive con su mamá. Está vinculada a la E.M, ya que su mamá es egresada, es una niña que en ocasiones muestra dificultades con su cadera, pero esto no la detiene de jugar y disfrutar del contacto fuerte con los niños; Alaia con las niñas suele ser más cautelosa y cuidadosa.

Ana Sofía Pinzón Chambueta: es una niña que vive con mamá y papá. Está vinculada a la E.M, ya que su mamá es egresada. Es una niña con síndrome de Down. Corporalmente es muy flexible, le gusta escabullirse y esconderse en los lugares más recónditos. Está en una etapa en la que quiere escalar muchas cosas. Es una niña que busca ser independiente, disfruta de la música por lo que busca siempre crear sonidos que su cuerpo puede hacer en los objetos.

Ana Valeria Cifuentes Novoa: es una niña que vive con mamá y papá. Está vinculada a la E.M ya que su mamá es estudiante, es una niña muy independiente y consciente de sus movimientos, piensa en lo que va a hacer y lo que va a decir, ama leer los libros y busca resignificar la historia.

Christopher Arthur Díaz Liévano: es un niño que vive con mamá, abuela y tío. Está vinculado a la E.M ya que su mamá es profesora del IPN. Es un niño con muchas habilidades corporales, le gusta mucho correr y proponer actividades, aunque en ocasiones se le dificulta relacionarse con otros, siempre busca la manera de participar y tratar de mejorar.

Esteban Valero Sabogal: es un niño que vive con mamá, papá y hermana menor. Está vinculado a la E.M, ya que su mamá es estudiante. Es un niño que interactúa con todo el grupo, es muy tranquilo, tiene movimientos coordinados y alternos, participa en todas las actividades y siempre con una gran actitud y ganas de aprender.

Gabriel Esteban Aguilar Moya: es un niño que vive con mamá, papá y hermano mayor. Está vinculado de manera particular a la E.M. Es un niño que ha tenido varios accidentes, ya que se le dificulta calcular los espacios, y las personas u objetos que lo rodean, pierde el equilibrio con facilidad. Sin embargo, eso no lo detiene, ya que busca ser cuidadoso y nunca perder la diversión.

María Samantha Burbano Ochoa: es una niña que vive con mamá y papá. Está vinculada a la E.M, ya que su mamá fue egresada, es una niña que suele tener un cuerpo silente y estático, disfruta de la música y suele aprenderse las canciones muy rápido, le gusta mucho pintar por lo que tiene un agarre del lápiz preciso; en ocasiones no muestra interés en algunas actividades corporales, pero disfruta jugando cuando camina en punta de pies, lo cual es un reto para ella.

Nicolás Echeverri Bernal: es un niño que vive con mamá, papá y hermanas mayores. Está vinculado de manera particular a la E.M. Es un niño muy activo, suele tener movimientos agresivos que está aprendiendo a controlar, es un niño dispuesto a todo, lo que hace que se interese y participe en cada experiencia que se le proponga.

Oscar Joel Mogollón Homen: es un niño que vive con mamá, papá y hermana. Está vinculado de manera particular a la E.M. Es un niño con el que se trabaja la consciencia de sus sentires y como se regula y gestiona sus emociones, ya que suele desbordarse cuando recibe un “no” por respuesta; Joel ama los libros y disfruta ver los insectos y monstruos que puede ver en ellos.

Alicia Barbosa Cubides: es una niña que vive con mamá y papá. Está vinculada a la E.M, ya que su papá es profesor de la UPN, es una niña muy tranquila, serena, su lenguaje está un poco limitado. Sin embargo, ya logra hacerse entender, y decir ideas claras, participa de manera segura, es una niña que reta a su cuerpo en cada momento, y demuestra nuevos movimientos que quizá antes no podía hacer, participa de las actividades de manera atenta y participativa.

Helena Celis Mesa: es una niña que vive con mamá y padrastro. Es una niña que disfruta de los juegos simbólicos, y se interesa mucho por los felinos, le gusta mucho representarlos, en muchas actividades donde se abordan animales su interés principal son los felinos. Está en un momento emocional que no permite tener a la niña cien por ciento en las actividades, en ocasiones suele estar muy cansada y fatigada, ya que no come muchos alimentos, por lo tanto, no tiene la suficiente energía para realizar algunas experiencias y movimientos.

Juan Sebastián Contreras Muñoz: es un niño que vive con mamá y papá. Está vinculado a la E.M, ya que su mamá es profesora de la UPN, es un niño que suele ser muy tímido, no es muy arriesgado, le tiene temor a las alturas, a la oscuridad, y no suele probar nuevas experiencias, es un niño muy observador y en ocasiones estático, en las diferentes experiencias hay que motivarlo demasiado para que participe, en ocasiones se atreve a probar nuevas cosas pero con cautela.

Simón Alejandro Ramírez: es un niño que vive con mamá y papá. Está vinculada a la E.M, ya que su mamá es egresada, es un niño muy atento, tiene muchas habilidades corporales, le gusta mucho correr, es un niño muy educado y amable, dispuesto a cualquier experiencia que se le presente; participa siempre de manera activa en cada una de las experiencias.

Thiago Hernán Mora Otalora: es un niño que vive con mamá, papá y un primo. Está vinculado a la E.M, ya que su mamá es estudiante, es un niño muy hábil con sus movimientos, es muy arriesgado, si llega a tener un accidente tiene consciencia de las consecuencias, además, participa de manera activa en cada una de las experiencias que se proponen y es bastante amigable que en ocasiones de deja influenciar.

Samuel Matías: es un niño que vive con mamá y papá. Está vinculado a la E.M, ya que su mamá es estudiante. Es un niño que vivió en el campo, ha estado rodeado de animales, es muy libre, tranquilo, tiene movimientos bastante amplios, es muy seguro de sus movimientos, en algunas ocasiones suele ser tímido para participar, pero cuando lo hace da lo mejor de sí.

Antonio Celi Gil: es un niño que vive con mamá y papá, y hermano mayor. Está vinculada a la E.M, ya que su mamá es estudiante, es un niño que tiene muchas habilidades corporales, es muy libre, amigable, habla demasiado, no tiene muy buena articulación, pero se hace entender, participa bastante y propone juegos y movimientos, es un niño líder.

Planteamiento del problema

El planteamiento del problema surge con el espacio de la práctica pedagógica de la LAE que se desarrolló en la EM donde hubo un proyecto de aula, planeaciones y diarios de campo previos en los cuales se solicitó que en todas las prácticas hubiese un texto mediador; durante las primeras sesiones de las clases se observó que los niños no se mostraban interesados en el texto mediador que se proponía, ya que el uso de este ya está incluido en el espacio que los niños tienen de literatura. Así que todos los días ellos ya leen e identifican el texto mediador por lo que mi texto mediador no solía ser algo innovador e interesante de ver, lo que generaba que no hubiera un alcance óptimo en mi práctica pedagógica, ya que, al no lograr tener su atención era imposible enseñar los contenidos que se llevaban al aula, por lo tanto, se implementaron los *objetos escénicos mediadores* como estrategia ante esta situación.

Además, del pensar cómo desde las prácticas pedagógicas de la UPN podemos encontrar otras estrategias más allá de los títeres que se conviertan en materiales didácticos; para esto se hizo una revisión documental para encontrar qué objetos -no solo títeres- permitirían potenciar y/o promover la *Expresión Corporal*² y el *autocuidado*. En esta búsqueda no se logró encontrar otros objetos además de los títeres, por lo cual se remitió a lo que más se asemejara a este concepto. A continuación, se presentan las categorías por las cuales se presenta este planteamiento del problema.

A nivel mundial es preciso decir que en lo que respecta a los *objetos escénicos mediadores*, hay investigaciones que nos mencionan a esos objetos que podrían intervenir o mediar en el aprendizaje de la primera infancia y se encontró el proyecto de investigación llamado “*Estratègies metodològiques i recursos didàctics per atendre l’alumant amb NEE, en contextos escolars ordinaris, utilitzant els titelles com a eina en la intervenció*” de la *Generalitat de catalunya* traducido como “Estrategias metodológicas y recursos didácticos para atender al alumnado con NEE, en contextos escolares ordinarios, utilizando los títeres como herramienta en la intervención” en el cual se mostró una recopilación histórica en diferentes contextos incluyendo el Latinoamericano sobre cómo la herramienta más utilizada para trabajar con la primera infancia son los títeres o marionetas, y nos muestran cómo en el nivel latinoamericano se usaron estos títeres no solo en la mediación en la escuela, sino también en hospitales y salas pediátricas; son estos los que han influido significativamente en la transmisión de conocimientos y la efectividad que hay sobre esta intervención. Sin embargo, en esta búsqueda se esperaba encontrar algunos objetos, diferentes a las marionetas o títeres, pero parece que uno de los métodos más utilizados por los educadores siempre ha sido el uso de las marionetas y títeres.

En este proyecto de investigación también nos encontramos con algunas definiciones sobre lo que es un títere, y una de ellas es, según el Departament de Titelles de l’ Institut de Teatre de la Diputació de Barcelona, citado por Martínez (2007), “Un títere puede ser cualquier cosa, un trapo, una escoba, un muñeco... solo hace falta un manipulador que les de vida” (p.7), teniendo en cuenta esta definición es preciso mencionar que cualquier objeto en el aula está dispuesto para permitirse ser mediador del conocimiento, pero no se encuentran registros de cómo estos diferentes objetos se ven reflejados en la mediación en la escuela.

² La Expresión Corporal de ahora en adelante será mencionada como EC.

Podemos decir que, si en algún momento se ha mediado alguna clase con algún tipo de objeto, no se ha registrado, casi siempre se tienen registros de que se han realizado con títeres, por tal motivo es necesario reconocer la importancia del uso de diversos objetos que permitan mediar en la educación inicial.

En Colombia nos encontramos también con diferentes nociones alrededor del uso de objetos o títeres en la educación inicial, por ejemplo, en el libro *De la imitación a la creación*, nos muestran diferentes conceptos trabajados en el juego dramático, uno de ellos son los Juegos dramáticos con mediaciones de objetos en el que según Huertas et al. (2021):

En este tipo de juego el niño traslada la situación de representación a un objeto como una maqueta, un títere, un peluche o un juguete. Puede ser individual, por parejas o por pequeños grupos. Puede estar orientado por el profesor y poseer contenidos programados. Por ejemplo, los niños pueden construir historias con la mediación de títeres realizados por ellos mismos, en un proceso donde el lenguaje corporal, la corporeidad y el movimiento son trasladados al objeto para hacer la representación. Llanos, (como se citó en Huertas et al, 2017). (p. 121).

Esto indica que ya no solo se habla de títeres específicamente, sino de otros objetos, como juguetes, peluches o maquetas que podríamos pensar son más del objeto en la escena, pero no pensados para la mediación de contenidos en la educación inicial.

Por consiguiente, vemos que hay información con respecto al uso de diferentes estrategias para la enseñanza específicamente en la primera infancia en diferentes partes del mundo, que en su mayoría es el uso de títeres para transitar cualquier otro contenido. Sin embargo, vemos que es recientemente que empezamos a hablar de otros objetos que puedan ser utilizados a la hora de mediar algún contenido, y que además pueden generar más interés en los niños.

A partir de esa búsqueda, es que surge uno de los objetivos específicos de identificar qué *objetos escénicos mediadores* potencian la *EC* para el *autocuidado* en la primera infancia. Puesto que para lograr captar la atención de los niños es necesario que estos objetos sean de agrado y gusto para ellos.

Por otro lado, se observó la manera de trabajar el cuerpo en búsqueda de contenidos de las artes escénicas que permitieran el uso de estos *objetos escénicos mediadores* en el ejercicio del

cuerpo en la práctica pedagógica. Se planteó la *EC* como una posibilidad para proponer actividades que plantearan a los niños nuevas formas de concebir su cuerpo y las posibilidades creativas y comunicativas que este les permite, más allá del trabajo con el cuerpo desde un enfoque psicomotor.

A nivel internacional nos encontramos con el sistema educativo de España, sobre el cual Sánchez (2022) nos describe que la entrada de la *EC* en el sistema educativo se plantea como una educación más hacia la vida, y además se incorpora a la asignatura de educación física, con unas temáticas tanto para la educación primaria como la secundaria; sus contenidos son *El cuerpo: expresión y comunicación* y la *Expresión corporal*. Esto con el fin de que reconozca el cuerpo y ofrecer posibilidades de expresión para sí mismo y para los demás. Además, la mirada artística de cada sujeto y generar una conciencia corporal y de comunicación. En este sentido vemos que la *EC* si es un contenido obligatorio en el sistema educativo de España, pero se ve más hacia la Educación Física, que a las propias artes.

En Colombia, una de las actividades rectoras de la primera infancia es el arte, y según el *Documento No. 21* ofrecido por el MEN, que lleva por nombre *El arte en la educación inicial* nos habla acerca de los lenguajes artísticos por los cuales los niños pueden trabajar el arte, uno de esos lenguajes es la expresión dramática, en el cual nos mencionan la importancia de plantear experiencias de *EC* y como sus contenidos pueden ser provechosos para que los niños logren por estos medios expresar sus emociones.

Uno de los referentes principales en la EM para trabajar el cuerpo en la primera infancia es Bernard Aucouturier, quien, a través de una experiencia de cuarenta años, ha tratado de precisar su concepción frente a la *práctica psicomotriz*, en busca de potenciar el desarrollo integral de las infancias a través del cuerpo y la *expresividad motriz*, desde la libertad de acción y el juego espontáneo (Aucouturier, 2015). Por otra parte, en una entrevista realizada por la *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, Aucouturier (2015) afirma que la Práctica Psicomotriz educativa es “un itinerario de maduración psicológica a través del cuerpo.” (Aucouturier 2015)

En este sentido se puede ver que en la EM trabajan el cuerpo, a partir de un modelo psicomotriz. Este tipo de experiencias se desarrollan en el aula de *juego, cuerpo y movimiento* en el que esta práctica psicomotriz tiene lugar, ya que es el ambiente propicio para llevar a cabo las actividades que las docentes diseñan para los infantes. Además, en diversas ocasiones trabajan

contenidos de la *EC* como bien podrían ser las velocidades o la gestualidad. Sin embargo, se trabaja a partir de competencias ciudadanas y no como una actividad propia para enseñar la *EC*, sino que son actividades que ayudan a potenciar el desarrollo psicomotriz, social y cultural de los niños.

Por estas razones, se plantea en la práctica pedagógica y en la investigación la *EC* no desde la educación física o habilidades psicomotrices sino desde las artes, ya que esto permite atravesar los contenidos a través del cuerpo y que puedan ser aprendidos por los niños.

A esto se suma que los niños se encuentran en la etapa pre – operacional en la que, según Piaget, entre la edad de 2 a 7 años comienza su aprendizaje en el habla y en la que una de las características principales de esta etapa es el egocentrismo, “en la teoría de Piaget, el habla egocéntrica de los niños pequeños manifiesta su incapacidad de adoptar la perspectiva de otros. No cumple una función útil en su desarrollo” (Linares, s.f, p. 26). En este sentido vemos que los niños están en esta etapa, ya que tienen entre 3 y 4 años y no tienen en cuenta los sentimientos de sus otros compañeros, por lo que suelen ser poco empáticos, agresivos, envidiosos y a tener poco cuidado con ellos mismos y el entorno que les rodea; por lo tanto, también es necesario trabajar con ellos el *autocuidado*.

Se trabaja con los niños su rutina diaria, pero este es un trabajo a consciencia que debe ser constante, ya que en ocasiones los niños no son del todo conscientes de esas nociones del *autocuidado* lo que ocasiona que puedan accidentarse y accidentar a sus compañeros, además, aunque las docentes tienen una rutina de cuidado con los niños donde lavan sus dientes, lavan sus manos, tienen una buena alimentación y descansan, los niños no tienen en cuenta la importancia de estos autocuidados y su consciencia para el desarrollo de su *dimensión corpórea*.

A partir de las observaciones y necesidades hechas en la EM, como la falta de atención a las actividades que se les proponían, el cuerpo como modelo psicomotriz y la falta de conciencia por el *autocuidado*, es preciso pensar en otras posibilidades para enseñar diferentes contenidos de enseñanza como la *EC* desde el arte y su *dimensión corpórea* y el *autocuidado* a través de un objeto escénico mediador para situar el cuerpo de los niños en el aprendizaje, teniendo en cuenta también los intereses de los infantes.

Esto me lleva a la problematización de mi proyecto de investigación, desde el planteamiento de la siguiente pregunta.

¿Cómo los *objetos escénicos mediadores* potencian la *expresión corporal* para el *autocuidado* en la primera infancia?

Justificación

Este documento investigativo surge de mi interés y amor por la enseñanza a la primera infancia desde el arte, el lugar donde di mis primeros pasos como docente, pensando siempre en los intereses y beneficios que el arte aporta para el desarrollo de una infancia feliz.

Al evidenciar las dificultades y necesidades en la práctica pedagógica en tanto a los *objetos escénicos mediadores*, la *EC* y el *autocuidado* en la educación inicial en el nivel de conversadores de la Escuela Maternal, se desarrolló un proyecto de aula para encontrar esos objetos de interés que puedan fomentar el aprendizaje de la *EC* y el *autocuidado*. A continuación, se presentan las razones por las cuales se desarrolló este proyecto de investigación.

Una de las razones de realizar este proyecto fue ofrecer espacios diferenciados para los niños en el que puedan tener experiencias con contenidos propios de las artes escénicas, como la *EC*, desde diferentes referentes y actividades nuevas, acompañados de los *objetos escénicos mediadores*.

Otra de las razones para realizar este proyecto fue ofrecer a las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas otras posibilidades de pensar en el texto mediador, y además pensar en la enseñanza de las Artes Escénicas en la primera infancia por medio de estas nuevas posibilidades. Trabajar con estos *objetos escénicos mediadores* siempre va a tener un factor muy importante y es que los niños deben aprobar estos objetos y además algunos de ellos, pueden ser creados por los niños, por este motivo es importante encontrar esos objetos junto con las infancias, ya que permite que ellos puedan desarrollar su creatividad e imaginación con los objetos que sean de su interés.

Además, es necesario potenciar la *EC* en la primera infancia, porque es una de las primeras maneras que los niños tienen para comunicarse, es la manera en la que ellos pueden transmitir sus sentimientos, sensaciones y darnos una interpretación de las cosas que ven o experimentan, por eso se diseñan las sesiones bajo una serie de contenidos de *EC* como lo son el

movimiento, los gestos, la imitación, entre otros contenidos que se presentarán más adelante. Todo esto pensado en el nivel en el que se encuentran que es conversadores, ya que es una etapa donde empiezan a desarrollar habilidades de comunicación oral que pueden evolucionar para tener una mayor comprensión de la comunicación con el otro y consigo mismo con ayuda de la EC.

De manera axiológica se es necesario trabajar con el *autocuidado*, ya que como se mencionó anteriormente en la problematización había una carencia en las nociones que los niños tenían del *autocuidado*, por ello, se diseñaron diferentes actividades y situaciones para que puedan tener más claras las nociones del *autocuidado* y puedan transitar ese *autocuidado* por el cuerpo para permanecer en un espacio donde soy consciente de mí mismo, del otro y el espacio que habito; se trabaja el *autocuidado* desde una perspectiva de la dimensión corpórea en la que específicamente se refiere a estas actividades que los niños pueden desarrollar a temprana edad para cuidar su cuerpo y su salud, lo que hace que por medio del objeto escénico mediador se pueda apoyar, guiar y acompañar a los niños en el aprendizaje de estas habilidades, que fomentan su autonomía y autoconfianza; recordemos que el desarrollo de estas habilidades de *autocuidado* puede marcar una gran diferencia en la salud y bienestar de los niños a lo largo de su vida.

Este documento investigativo no solo pretendió descubrir cuáles y cómo son esos objetos que potencian la EC para el *autocuidado*, sino que también propuso un nuevo espacio de aprendizaje que se salga un poco de la rutina de los niños y además proporcionó nuevas estrategias o herramientas para captar la atención y transitar diferentes contenidos en la educación inicial por medio de los *objetos escénicos mediadores*; proponer también una forma diferente de llevar un “algo” mediador a las prácticas que propicie un espacio innovador, creativo e interesante para los estudiantes.

La razón en concreto de desarrollar este proyecto de investigación fue poder encontrar y dar una reflexión frente a los *objetos escénicos mediadores* y como estos pueden mediar contenidos de aprendizaje en la primera infancia, ya sean contenidos disciplinares o axiológicos.

Objetivos

Objetivo general

- Favorecer la *expresión corporal* para el *autocuidado* en niños del nivel de conversadores de la Escuela Maternal, mediante los *objetos escénicos mediadores*.

Objetivos específicos

- Identificar qué tipo de *objetos escénicos mediadores* potencian la *expresión corporal* para el *autocuidado* en la primera infancia.
- Diseñar y desarrollar diversas estrategias para la enseñanza de contenidos de la *expresión corporal* y contenidos del *autocuidado* por medio de los *objetos escénicos mediadores*.
- Potenciar a través de *objetos escénicos mediadores* la *expresión corporal* para el *autocuidado* en los niños del nivel de conversadores de la Escuela Maternal.

Antecedentes

Para ampliar el panorama en torno a las categorías de *objetos escénicos mediadores*, *EC* y *autocuidado*, se realizó una búsqueda en diferentes artículos, libros, proyectos investigativos, entre otros producidos en los últimos 20 años, a nivel local, nacional e internacional, que se vinculan directamente con lo que esta sistematización quiere transmitir, en ese orden nos encontramos con los siguientes documentos que fueron relevantes para la presente sistematización de práctica pedagógica. Estos proyectos de investigación y artículos nos dan diversos panoramas y contribuyen a realizar un proyecto innovador.

Expresión corporal.

En esta categoría se buscó la *EC* con el fin de encontrarla ligada con las artes, sin embargo, en su mayoría se encontraron diversas investigaciones que usaban la *EC* en el ámbito del deporte o la educación física, pero se realizó una pequeña búsqueda donde se encontró la *EC* usada en ámbitos o con fines artísticos, por esta razón los siguientes antecedentes encontrados son:

- 1.1 El proyecto de investigación de pregrado realizado por Paola Catherine Ramírez Céspedes (2017) llamado *La expresión corporal como lenguaje artístico* de la UPN tuvo como objetivo:

Diseñar e implementar una propuesta pedagógica que permita potenciar y enriquecer la *EC* a través del arte en los niños y niñas de Pre-Jardín 2 (40 meses- 43 meses) en el Centro Acunar Gran Yomasa, de tal manera que se reconozcan como protagonistas de su propio aprendizaje y se les garantice un ambiente apropiado.

Y la metodología usada fue la documentación pedagógica a través de la observación sistemática de los acontecimientos en el contexto, también la escucha a los protagonistas y el registro por medio de la bitácora y fotografías. Desde allí se potenció y enriqueció la *EC* en la primera infancia donde se le permite al niño desde el cuerpo experimentar, compartir, relacionarse, interactuar con los otros, sentir nuevas sensaciones y expresarse. Según Ramírez (2017)

La *EC* se enriquece a través del arte, mostrando así que el espacio fue muy importante para lograr que el arte estuviera presente, desde los intereses de los niños, su habilidad innata de asombrarse y descubrir en cada actividad propuesta un mundo lleno de color, movimiento y juego, donde pudieron crear y recrear nuevas sensaciones y movimientos, siendo protagonistas en este espacio, en sus aprendizajes y enseñanzas. (p. 88)

La presente tesis fomenta de manera significativa al trabajo de grado, ya que da nociones de la definición de la *EC* y su importancia, entendiendo que en este proyecto se pudo evidenciar que la *EC* se enriqueció, a través de las diferentes propuestas de la investigadora en torno al arte, además reconociendo la *EC* como un lenguaje por el cual los niños pueden comunicarse de manera óptima como parte de su desarrollo vital.

1.2 También se encontró con el proyecto de investigación de pregrado realizado por Ana María Gómez Soa (2022) llamado *El juego dramático y la expresión corporal para promover el autoconcepto en las infancias* de la UPN, el cual se desarrolló como una sistematización de práctica pedagógica cuyo objetivo fue:

Categorizar las principales experiencias de enseñanza y aprendizaje del autoconcepto en las infancias que se vinculan al juego dramático y la expresión corporal durante las prácticas pedagógicas realizadas entre 2021-2 y 2022. (Gómez, 2022, p. 8)

Este trabajo maneja la metodología de sistematización de experiencias por medio de entrevistas, diarios de campo, entre otros; según Gómez (2022), “El autoconcepto, en este proyecto de aula se desarrolla en función de las actividades propuestas, teniendo como mediadores el juego dramático y la expresión corporal.” (p. 83)

En este sentido cabe mencionar que, gracias a la representación, un contenido de la *EC* se puede reflejar en los estudiantes diferentes habilidades que se pueden institucionalizar y ser llevadas de mejor manera en la vida, teniendo en cuenta la *EC* como un ente de las artes.

1.3 El siguiente proyecto de investigación de pregrado elaborado por Andrea Alejandra Orjuela Riaño, Adriana Carolina Pérez Peraza y Laura Rocío Vera Motta (2017) llamado *Expresión corporal como estrategia para el fortalecimiento del respeto y el reconocimiento del otro en hijos e hijas de trabajadoras sexuales* de la Fundación Universitaria Los Libertadores donde su objetivo fue:

Determinar los aportes de la Expresión Corporal como estrategia para el fortalecimiento del y reconocimiento del otro, en hijos e hijas de trabajadoras sexuales que asisten a la Fundación Hijos del Viento. (Orjuela et al., 2017)

Se usó un enfoque cualitativo, y se vio cómo se involucran las emociones en el ámbito escolar por medio de la *EC*, donde las habilidades emocionales son las que se deben poner en práctica para alcanzar mayores niveles de satisfacción y de desarrollo personal, en el que se según Orjuela et al. (2017)

Se determinó que la expresión corporal es una estrategia que permite fortalecer el respeto, reconocimiento del otro y el auto reconocimiento, mediante la adecuada expresión de

emociones, maneras de pensar, es decir que fortalece el desarrollo adecuado de expresar sus ideas, pensamientos sensaciones y trabajo en equipo. (p. 59)

Este proyecto aporta significativamente a mi proyecto. ya que se reconoció la *EC* como una estrategia para fomentar otro tipo de conocimientos o temas como en mi sistematización de práctica pedagógica, no olvidemos que esta estrategia se toma a partir de la *EC* relacionada con el arte.

1.4 Nos encontramos también con un proyecto de investigación de pregrado creado por Juan Andrés Correa Palma, Cristian Chirva Pinilla y Jennifer Paola Valderrama Toro, llamado *Expresión corporal: una propuesta didáctica para mejorar la comunicación no verbal en el grado 2do del ied la nueva constitución* de la Universidad Libre que tuvo como objetivo “Diseñar una propuesta didáctica que mejore la comunicación no verbal, en el grado 2do del IED Nueva Constitución” (Correa et al., p. 11). Con el fin de ayudarlos en sus habilidades comunicativas para un trato adecuado con el entorno que hizo uso la metodología investigación acción educativa, donde se encuentra según Correa et al. (2015):

Se pudo evidenciar que la Expresión Corporal dentro de la comunicación no verbal es una herramienta llamativa en esta población en específico, ya que los talleres que se realizaron no habían sido desarrollados antes, y los niños no tenían una asignatura específica donde pudiesen desarrollar la comunicación no verbal o aprender a desarrollarla de mejor manera. Estos talleres les brindaron confianza, enseñándoles que su cuerpo es el mejor instrumento de comunicación y haciéndoles entender que si se utiliza de manera adecuada puede ser de gran utilidad en sus vidas. (p. 68)

Esto nos resulta de gran importancia, ya que nos muestra la importancia de desarrollar actividades de *EC* para desarrollar maneras de comunicación sin la voz en la primera infancia, lo que me permite tener nociones de las prácticas en torno a la *EC* frente al desarrollo de diferentes contenidos, este documento fue de gran importancia ya que se desarrolló la *EC* de manera artística dentro del contextos de la educación física.

Los presentes antecedentes encontrados son de gran importancia, no solo son proyectos o artículos desarrollados por docentes de las artes, sino también en diferentes ámbitos, solo que siempre se tiene presente la *EC* como una disciplina de las artes, por ello, es importante destacar que las diferentes actividades u objetivos que tenían estos proyectos pudieron llevarse a cabo de manera satisfactoria gracias a la estrategia de la *EC*.

Autocuidado

La búsqueda de antecedentes en torno al *autocuidado* se centró en proyectos de investigación que estuvieran relacionados con las prácticas artísticas; en ese sentido se llegó a diferentes materiales didácticos e inclusive artículos que plantearon diferentes nociones, estrategias y experiencias en la práctica del *autocuidado* en el ámbito escolar.

2.1 En el ámbito del *autocuidado* encontramos la *Guía - cartilla de autocuidado para la primera infancia colombiana* creada por Lina María Rodríguez Campos como un proyecto de investigación de especialización de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, donde su objetivo fue “elaborar una guía- cartilla sobre el *autocuidado* para la primera infancia colombiana desde talleres que permitan el desarrollo íntegro de niñas y niños” (Rodríguez, 2021, p. 14), en lo que Rodríguez (2021) concluye como:

El trabajo de investigación creación contribuye al desarrollo humano ya que pone al alcance de más familias interesadas una herramienta que le permita trabajar en el autocuidado con sus niños y niñas. Lo anterior, impacta en la potenciación de las capacidades de autonomía y autocuidado de los infantes colombianos, mejorando así su calidad de vida desde los aprendizajes adoptados. (p. 32)

Debido a esta razón este proyecto es importante dentro de mi investigación, ya que da nociones y diferentes definiciones acerca del *autocuidado*, también ofrece diferentes actividades en torno al *autocuidado* además de ser una investigación creación.

2.2 El siguiente proyecto de investigación es una maestría de la UPN creado por Angie Jineth Montero Gamboa llamado *Pedagogía del cuidado y del autocuidado. Una apuesta formativa*

desde las historias de vida de niños y niñas en ciudad bolívar. Este proyecto recoge una sistematización de experiencia en el cual su objetivo fue:

Indagar sobre los fundamentos y alcances éticos, políticos y epistémicos de una pedagogía del cuidado y del autocuidado, desde las narrativas de trayectorias de historias de vida de niños y niñas en el contexto escolar del colegio El Minuto de Buenos Aires (Montero, 2020, p. 11)

Finalmente, según Montero (2020) afirma que:

Desde esta perspectiva se toma distancia del concepto de enseñanza, para entender que el cuidado y el autocuidado son experiencias que no se pueden transmitir, estas son actividades dinámicas de los seres humanos y se dan en relación con su entorno y con la vida misma; se hace un llamado a involucrar todas las dimensiones humanas en mencionada tarea, entendiendo el acto formativo como un espacio de comunicación y diálogo. (p. 91)

Este proyecto de investigación es relevante, ya que la investigadora implementa el *autocuidado* desde una observación previa del contexto, y da la importancia de generar procesos educativos a partir del *autocuidado*. Además, plantea que el *autocuidado* es una experiencia que no se puede transmitir, sin embargo, no se considera que esta afirmación pueda ser verdadera, ya que en esta investigación se plantea la transmisión del *autocuidado* por medio de los *objetos escénicos mediadores*.

2.3 El siguiente artículo llamado *Autocuidado: una aproximación teórica al concepto* realizado por Claudia Bello, Alexis Lorenzo y Guadalupe Alarcó en la revista Dialnet, se presenta una revisión teórica del concepto de *autocuidado* desde la perspectiva de la Psicología de la salud donde Bello et al. (2019) dicen:

El autocuidado se erige como una estrategia para la prevención y promoción de conductas saludables, por medio del cual se puede contribuir al cuidado integral del ser humano, convirtiéndolo en gestor de su propio cuidado, ganando en autonomía y mayor control sobre sí, para el fomento y conservación de su propia salud. (p. 121).

En este sentido este artículo es importante por las diferentes concepciones acerca del *autocuidado*, así como sus referentes e inicios en la historia.

En los presentes antecedentes podemos ver que el concepto del *autocuidado*, aunque no es muy reciente es un tema poco investigado en la primera infancia, este concepto lo podemos encontrar más relacionado en el ámbito de la salud, así que es importante conocer su historia y de qué manera ha sido implementado, esto es necesario para poderlo llevar a cabo en la primera infancia, de otras maneras, así como se presentó en la *cartilla de autocuidado para la primera infancia colombiana*.

Objetos escénicos mediadores

En esta categoría se buscó el trabajo de diferentes *objetos escénicos mediadores* con el fin de enriquecer la concepción en torno al uso de dichos objetos en el aula, sin embargo, en su mayoría trataban acerca de estos objetos en la escena, por lo que se limitó la búsqueda a títeres, marionetas o inclusive juego dramático para trabajar en el aula, así que se encuentra un proyecto donde se hace un recorrido histórico de estos objetos como intermediarios y el otro proyecto nos amplía de un modo más actual al uso de diferentes objetos en el aula.

3.1 El siguiente proyecto de investigación creado por María Teresa Martínez Moner llamado “*Estrategias metodológicas y recursos didácticos para atender al alumnado con NEE, en contextos escolares ordinarios, utilizando los títeres como herramienta en la intervención*” de la Generalitat de Catalunya, los objetivos de esta investigación son estructurar los conocimientos sobre los títeres y su función terapéutica, así como revisar y hacer una recopilación de las fuentes documentales existentes sobre el tema y elaborar recursos didácticos para los maestros; dentro de esta investigación se determinó que los niños

siempre responden de maneras diferentes al títere que se les presente, así que lo bueno es intervenir y llevar un objeto con el que la persona se sienta cómoda, además es bien importante que se reconozca en las conclusiones, donde según Martínez (2006)

Es importante descubrir si una Técnica titiritera es mejor que otra para los niños con handicaps (inadaptaciones) y qué consecuencias tiene cambiar de técnica sobre la expresión general.

Por tanto, es indispensable que el educador conozca los diferentes tipos de manipulación de títeres. Como también es imprescindible que tenga noticia de los problemas que puedan existir en su entorno (padres, familia, compañeros de clase...), para poder realizar las actividades con eficacia. (p. 197).

Este proyecto contribuye de manera significativa a mi proyecto de grado ya que da unas nociones sobre los objetos como títeres y sus derivados en tanto a la historia y el uso que se le ha dado en diferentes continentes, pero percibimos también que estos objetos suelen ser solo títeres o marionetas.

3.2 La siguiente tesis de doctorado es desarrollada por Diana Patricia Huertas Ruiz llamado *Didáctica Del Juego Dramático Para Niños De Educación Inicial (3 A 6 Años) En El Marco De Práctica Pedagógica De La Licenciatura En Artes Escénicas De La Universidad Pedagógica Nacional De Colombia* en la Universidad de Lisboa cuyo objetivo fue:

Sistematizar, analizar y configurar los componentes didácticos del juego dramático para niños de educación inicial (de 3 a 6 años), que se despliegan en las prácticas pedagógicas realizadas por los estudiantes de 8.o, 9.o y 10.o semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. (Huertas, 2021, p 22)

Este proyecto de investigación trabaja bajo la modalidad de la hermenéutica, fenomenología y la experiencia vivida, muestra diferentes contenidos que trabajan el juego dramático, y en específico el que es de nuestro interés el juego dramático de objetos, aquí es una estrategia en la que podemos llevar diferentes objetos al aula, ya no se habla solo de los objetos como títeres o marionetas, sino otros objetos que no son propios del juego dramático como lo son juguetes, maquetas, escenarios, entre otros.

3.3 El siguiente artículo creado por Perla Jaritonsky (2001) llamado *expresión corporal en el nivel inicial*, es un artículo de la secretaria de educación de Argentina, allí se habla del surgimiento y desarrollo de la *EC* como disciplina, se establece una definición sobre cómo se la entiende hoy y se explicita su relación con la educación, en particular la *EC* en el nivel inicial. También se habla de los objetos y como estos favorecen la *EC*, “hay un placer, un goce por accionar los objetos. Mirarlos, tocarlos, olerlos, permite una vivencia intensa y sensible, que despierta la imaginación y la libre asociación.” (Jaritonsky, 2002, p. 13). Este artículo ayuda con mi proyecto de grado en cuanto al contexto e historia de la institucionalización de la *EC* y los objetos como mediadores para docentes y la primera infancia.

Los anteriores antecedentes dan cuenta de que se han realizado diferentes investigaciones, en su mayoría sobre la *EC* y el *autocuidado*. Esto demuestra que es necesario hacer un estudio sobre estos *objetos escénicos mediadores* en el aula, donde no solo podemos mediar con títeres o marionetas, sino que también existan otros objetos que pueden transitar y ser mediadores en el aula. Además, buscando una resignificación del títere como lugar donde se transpone el contenido y no solo lo lúdico.

CAPÍTULO 2

Marco teórico

En el siguiente apartado se mencionan los referentes en los cuáles se basó la presente propuesta investigativa. Esta propone fundamentar teóricamente esta investigación con respecto a la intervención en el ámbito de la primera infancia en la EM, con el nivel de conversadores a partir de tres ejes: *los objetos escénicos mediadores*, la *EC* y el *autocuidado*.

Objetos escénicos mediadores

Es necesario aclarar que el concepto de *Objetos Escénicos Mediadores* es un término que se ha ido construyendo a lo largo de esta investigación junto a la tutora de la presente, como una ayuda para ver otras posibilidades de enseñanza, es decir que esta investigación propone una nueva forma de mediación al momento del ejercicio docente y transmitir contenidos de enseñanza. Así que antes de ahondar sobre los *objetos escénicos mediadores* es necesario indagar sobre las diferentes definiciones que se asemejan al concepto que buscamos y además que el enfoque de estos objetos sea para transportarlos al aula de clase. Por esta razón, es necesario conocer sobre las *herramientas pedagógicas o materiales didácticos*, ya que estos objetos como veremos más adelante son parte de ese “algo” que como docentes podemos llevar al aula y que con ese “algo” podamos potenciar el aprendizaje; luego veremos los conceptos que más nos acercan a los “*objetos escénicos mediadores*” desde sus prácticas y definiciones.

Herramientas pedagógicas o materiales didácticos

Las herramientas en el aula o materiales didácticos son parte esencial para la mediación de contenidos en la primera infancia, podríamos encontrarnos con diversas definiciones de estos dispositivos, como por ejemplo en la plataforma de MaguaRED, quienes hacen parte de la estrategia digital de cultura y primera infancia del Ministerio de Cultura. En esta plataforma se comparten varios contenidos e información para padres, docentes o personas que estén relacionadas con la Primera Infancia.

MaguaRED cuenta también con las descripciones de las experiencias que se han brindado en la primera infancia que les ayudan a definir que son estas *Herramientas pedagógicas*, como

por ejemplo la experiencia de usar estos objetos en aeioTU³, allí nos explican de qué manera y cómo los aplican en la primera infancia.

Los educadores combinan **arte y pedagogía** para promover el juego dentro de la cultura de la infancia. Para esto se desarrollan herramientas pedagógicas que los niños usan en las aulas y espacios comunes de los centros educativos. Estas herramientas constituyen instrumentos pedagógicos que los maestros elaboran con el fin de acompañar el aprendizaje de los niños y así potenciar su desarrollo. (Vega, 2018).

Es decir, que estos instrumentos pueden ser desarrollados con materiales reciclables o con objetos que tengamos a la mano, no es necesario que estos objetos sean nuevos o que específicamente sean diseñados para la primera infancia. Además, estos objetos o herramientas pedagógicas nos ayudan a que los niños se muestren interesados en los contenidos de enseñanza que se quieran aplicar, y que además pueden participar en la creación de estos objetos, lo cual ayudaría a potenciar su creatividad e imaginación.

Acercamientos al concepto de objetos escénicos mediadores.

Como se mencionó anteriormente, los *objetos escénicos mediadores* no es un concepto que se haya desarrollado antes por algún autor, por esta razón se han encontrado algunas definiciones que se asemejan a los *objetos escénicos mediadores*. Así que, nos damos cuenta de que a lo largo del trabajo con la primera infancia uno de los conceptos más cercanos está ligado al uso de marionetas, títeres, entre otros; se han desarrollado actividades que responden a este concepto, inclusive también existen libros y proyectos que nos hablan del uso de títeres, marionetas, entre otros objetos que facilitan el que hacer docente durante el proceso de enseñanza y permiten a los y las estudiantes una mejor comprensión de los temas tratados en clase.

³ AeioTU es una organización que democratiza la educación con el fin de cerrar las brechas sociales de la desigualdad a través de un modelo educativo innovador y sostenible para niños y niñas menores de 5 años para transformar comunidades de una manera innovadora y sostenible mediante el desarrollo de todo el potencial de los niños.

Por ejemplo, en el libro *De la imitación a la creación* escrito por Huertas, D.P; Caicedo, L.; Parra, H. (2021) se brinda otra mirada sobre como trabajar estos objetos en la primera infancia y, además, qué contenidos del arte podemos llevar al aula, como por ejemplo el juego dramático⁴, que es un contenido que se acerca a los *objetos escénicos mediadores*.

Por otra parte, los autores nos hablan de *el juego dramático y personajes*, como una técnica para enseñar contenidos de las artes, tal como plantea Huertas et al. (2021), “El juego dramático puede definirse como la forma de teatro más adecuada para trabajar con niños.” (p. 119). Por esta razón, empezamos a adoptar uno de los diferentes tipos de juegos dramáticos que se pueden llevar al aula, entre ellos nos encontramos con los *juegos dramáticos con mediaciones de objetos*, que es la forma más cercana a la que podemos llegar al concepto de *objetos escénicos mediadores*.

Este contenido que nos presentan muestra ser uno de los más cercanos a este concepto, ya que “En este tipo de juego el niño traslada la situación de representación a un objeto como una maqueta, un títere, un peluche o un juguete.” (Huertas et al, 2021, p. 121). Lo que resulta ser una de las características de los *objetos escénicos mediadores*; que los niños trasladen su corporeidad a ese objeto que es de su interés; y como se ha mencionado, no es precisamente solo un títere o marioneta, sino que, además, pueden ser juguetes e inclusive diferentes objetos como maquetas como fue mencionado anteriormente.

Teniendo en cuenta estas definiciones que nos acercan al objeto escénico mediador, incluyendo a las herramientas pedagógicas, podemos decir que una de las características de este concepto es que cualquier objeto puede ser transformado por el docente o por los estudiantes para mediar contenidos de enseñanza, saberes y sentires. Es decir, que este objeto al transitar por el cuerpo de los niños va a ayudar a que ellos y ellas comprendan el contenido y lo aprendan.

El uso de este concepto resulta pertinente como un aporte al momento de diseñar nuestras estrategias pedagógicas en el formato de planeación, ya que en el *Documento de apoyo para las planeaciones y proyectos de aula en la Práctica Pedagógica* de la UPN se especifica que para el desarrollo de las clases se debe hacer uso de un texto o textos mediadores, que en ocasiones no resultan pertinentes para el desarrollo de la actividad, esto limita la búsqueda de otros medios

⁴ Desde la perspectiva teatral el Juego Dramático es entendido como la “practica colectiva que reúne a un grupo de jugadores (y no de actores) que improvisan conjuntamente según un tema escogido de antemano y/o precisado por la situación” (Pavis, 1998, p. 265 citado por Varela, 2015, p. 75).

para la interacción entre docente y estudiantes. Sin embargo, los *objetos escénicos mediadores* permiten ser creados y transformados por los mismos estudiantes en relación con el docente.

En consecuencia, podríamos decir que la definición de los *objetos escénicos mediadores* es cualquier tipo de objeto que pueda ser utilizado como un material que permita el tránsito de conocimiento para con las niñas y niños a través de unas transposiciones intencionadas hacia la infancia y que este objeto también puede nacer de la creación del docente o los estudiantes, en el que ambas partes se sientan cómodas enseñando y aprendiendo. Este objeto solo puede funcionar cuando es atravesado por el cuerpo, cuando el cuerpo es el que lo diseña o lo maneja, es cuando este objeto toma vida y ayuda a enseñar o aprender.

Expresión Corporal

Para hablar de la *EC* cabe mencionar que se hará inicialmente desde un recorrido histórico, ya que de esta manera podemos evidenciar cómo desde sus inicios se plantea el cuerpo desde una mirada más profunda y consciente; como segundo lugar se presentará a Patricia Stokoe como referente e investigadora de la *EC* para la Educación Inicial y de Latinoamérica y luego sus temas de enseñanza.

Expresión Corporal: Recorrido histórico

Para comprender y conocer la historia de la *EC* y sus diferentes procesos es preciso retomar a Pedro Rojas Pedregosa quien es psicopedagogo y se centra en el mundo de la educación e investigación; en su libro *Expresión Corporal, una asignatura emocionante*, nos muestra un poco de la historia de la *EC* en Europa como una conexión en el área de educación física, y sus inicios en el ámbito educativo.

A finales del siglo XIX surgen los inspiradores de la *EC*, los cuales son Jean-Georges Noverre quien fue bailarín y coreógrafo francés y sus ideas sobre un movimiento consciente que permitiera exteriorizar las sensaciones y movimientos, y, Francois DelSarte un investigador de los gestos y la voz y además inicia con unas pautas para la desarrollar la técnica corporal; en los años de 1900 a 1970 nos encontramos con otros varios investigadores de la *EC* también con ideas diferentes, entre ellas podríamos mencionar a Emile Jaques—Dalcroze quien es músico y se empieza a preguntar por la conexión entre la música y el movimiento, o Mary Wigman Bailarina y gimnasta expresiva quien desarrolló los gestos técnicos para la danza. Por otro lado, desde los años 70' hasta la actualidad se desarrolla la Escuela Francesa en la que se empieza a ver un

cambio en las formas corporales, y en el que la profesora T. Bertherat desde el área de la educación física propone su sistema anti-gimnasia este concepto parte de la rehabilitación física en la que menciona que hay que tomar consciencia de las represiones que posee el cuerpo. (Rojas, 2007).

En este sentido vemos que muchos de los precursores de la *EC* tuvieron encuentros con el arte y el deporte; este libro que nos muestra la importancia de la *EC* como un complemento en el área de educación física es más una herramienta artística y no algo propio del deporte, ya que más adelante nos describe las *principales manifestaciones de la expresión corporal* y no vemos que tenga algún tipo de relación con el deporte.

Tabla 1

Principales manifestaciones de la Expresión Corporal

| | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| ACTIVIDADES DRAMÁTICAS | TEATRO | Comedia, Drama, Juego Dramático |
| | MIMO | Individual o en grupo |
| | PARODIA | Sketch de televisión |
| ACTIVIDADES MUSICALES | CANCIÓN | Juego, play – back, coro |
| | BAILE/DANZA | Popular, Moderno, Clásico |
| | COREOGRAFÍA | Imitación, Montaje |
| OTRAS MANIFESTACIONES | COMEDIAS MUSICALES | |
| | MIMO CON MÚSICA | |

Nota. Datos tomados del libro *Expresión corporal, una asignatura apasionante* (2007).

Podemos ver que más que darnos datos sobre quienes fueron los primeros en preguntarse por el cuerpo en la educación, la *EC* surge en la asignatura de Educación Física desde una manera artística. Estas personas que se empezaron a preguntar por la *EC* fueron personas que estaban vinculadas a las artes, y hablaban del trabajo en el cuerpo para un ámbito escolar, artístico y creador, con el fin de ser conscientes de nuestro cuerpo con la ayuda de los contenidos y las actividades que proponen las manifestaciones de la *EC*.

El cuerpo del niño como objeto escénico mediador.

En la categoría del cuerpo como objeto escénico mediador es preciso mencionar que se encuentran bastantes referentes. Sin embargo, para este documento se retoma la perspectiva de

Patricia Stokoe una Bailarina que creó la escuela Stokoe en Buenos Aires y además nos da el concepto de la *EC* y su importancia y trabajo en la primera infancia; la *EC* según Stokoe (1980):

Es una conducta espontánea existente desde siempre, tanto en sentido ontogenético⁵ y filogenético⁶; es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura. (p. 13)

Esta perspectiva ayuda a comprender cómo la *EC* ha jugado un rol importante en el desarrollo de habilidades comunicativas, a través del cuerpo, que nos permiten expresarnos mediante movimientos, gestos, señas, entre otros.

La *EC* también permite que en cuanto a actividad pueda ser multifacética, ya que esta cuenta con diferentes contenidos, es decir, que podríamos hacer mil actividades con ella y, aun así, habría contenidos faltantes, ya que podemos explorar diferentes acciones que a simple vista pueden ser cotidianas, pero si las convertimos en actividad tienen una forma de ser y funcionar.

Estas actividades de la *EC* también tienen algunos pasos que nos permiten transitar el movimiento de maneras adecuadas. Stokoe (1980) plantea que estos pasos son la investigación, la expresión, la creación y la comunicación. La investigación consiste en averiguar el “cómo”, el “por qué” y el “para qué” en cuanto a las cualidades del cuerpo y las acciones que podemos realizar con este, que pueden ser su textura, su flexibilidad, sus alcances; la expresión sería esa capacidad de exteriorizar esas sensaciones teniendo en cuenta que no soy el único que habita este espacio, sino que tengo habilidades de comunicar esa expresión con un sentido y también de una manera creativa; la creación permite que el estudiante tenga un espacio en el que pueda proponer, imaginar y escoger las acciones o movimientos que sean de su interés, y que pueda atreverse a improvisar y repetir esos movimientos mostrando así que puede enseñar a los demás ese movimiento; y por último la comunicación, en la que dentro de ella hay diferentes niveles

⁵ Desarrollo del individuo, referido en especial al período embrionario. (RAE, 2023)

⁶Parte de la biología que se ocupa de las relaciones de parentesco entre los distintos grupos de seres vivos. (RAE, 2023)

también, en el que logramos aprender nuevas formas de habitar con nuestro cuerpo, en el que observamos al otro y podemos aprender de él reafirmando esos movimientos, y allí logramos integrar al otro como observador y participe de los movimientos.

Estos pasos permiten el desarrollo de diferentes actividades que proponen a los estudiantes tener una manera más consciente de comprender su cuerpo y las habilidades que tiene, por lo cual es preciso usar estos pasos cuando tratemos diferentes actividades relacionadas con el cuerpo o la EC.

Estas actividades permiten que el infante pueda transformarse en cualquier tipo de objeto que también desee representar. Esto quiere decir que, el objeto toma la vida que el infante le da, y el infante imita a ese objeto, como expresa Landreth (como se citó en Stokoe, 1980):

El niño asimila experiencias y capta impresiones mediante sus movimientos; él es el avión que vuela en el cielo cuando se alza sobre las puntas de sus pies con los brazos extendidos; es el caballo de carrera que levanta la cabeza y curva el lomo. Su actividad es la fuente de su alegría y la expresión más frecuente de su colera y de su frustración. Refleja su capacidad de juzgar y demuestra mucho de su sabiduría. Sirve como manera provisoria de comunicación hasta el día en que el lenguaje lo reemplaza. (p. 12)

Su capacidad imaginativa permite que puedan transformar cualquier clase de objeto o situación a favor de la actividad de EC, es decir, que puedan imitar, interpretar y comprender ese objeto del que disponen.

Figura 1

Imagen del cuerpo del niño como primer objeto escénico mediador



Nota. Ilustración realizada por Felipe Gutiérrez (2023).

Por otro lado, Stokoe también nos cuenta del por qué es importante incluir la *EC* en el jardín de niños como una disciplina necesaria en este espacio del jardín de infantes, y menciona que:

Es con su cuerpo que se va a mover, va a conocer y relacionarse con el mundo. Si el chico no conoce, no quiere, no valora, no confía en su cuerpo en esta etapa, más difícil va a ser lograrlo cuando entre en primer grado, donde el manejo del cuerpo es mucho más preciso. (...) Es en el jardín de infantes donde podemos darle la oportunidad de que conozca su cuerpo para manejarlo mejor. (Stokoe, 1980, p. 30)

Por esta razón la importancia de que el infante pueda aprender y manifestarse con su cuerpo es necesaria, ya que esto puede contribuir en su desarrollo, con procesos con los que él se pueda comunicar con él mismo, y con los otros, usando como método su cuerpo.

Temáticas de enseñanza de la EC.

Patricia Stokoe también relata la importancia de que la *EC* tenga unos contenidos o unas temáticas de enseñanza, y además la importancia que tiene la *EC* de estar incluido en la enseñanza para la primera infancia, y en específico de estas temáticas para infancias de 3 años y

no solo a niños que se dediquen a la danza o a la música, sino que en general, es importante para todos los niños para tener un desarrollo óptimo.

Se muestran los aspectos que componen la EC, Stokoe (1977) plantea en primer lugar los *Movimientos fundamentales de locomoción*, en el que se practican los juegos que tienen que ver con cosas naturales de los infantes, como caminar, correr, saltar, entre otros lugares; luego viene la *Movilización funcional*, que la podríamos percibir como el calentamiento previo, allí hay movimientos articulares y musculares; luego nos encontramos con la *Corporización de elementos de la música y de la palabra*. En este punto se habla de exteriorizar corporalmente por medio de canciones, música o inclusive el manejo de distintos objetos; luego *El espacio y su relación con la Expresión Corporal*, en el cual, como lo menciona se trabajan juegos en torno al espacio, tales como zigzag, círculos, también conceptos como alto, bajo, adelante, atrás, etc.; luego vemos la *Calidad de los movimientos*, en la que trabajan conceptos del peso y tiempo que sirven para el descubrimiento de distintas calidades de movimiento; y por último, el *Camino a la creación*, donde en simultáneo es decir, niños y maestro, realizan trabajos de imitación, esto como introducción a la improvisación sirviendo como estímulos para la creación.

Otros aspectos mencionados que pueden estar dentro de estas temáticas de enseñanza son las rondas infantiles, juegos de danza, con colchonetas, diversos gimnasios infantiles, que pueden ayudar a que los niños comprendan de manera más apropiada los contenidos de la EC.

Ya que se observó cómo la EC ha sido incorporada en el nivel educativo y los diferentes contenidos que esta posee, podríamos definir la EC como una práctica artística que posee diversas maneras en las que el cuerpo puede expresar sus emociones, sentimientos y además representar, podría ser esta una de las maneras de comunicación más efectivas y una de las prácticas más importantes que todos los niños deben experimentar sin importar la etapa en la que se encuentre, ya que los contenidos permiten ser variados y permiten generar diversas experiencias en torno a la EC. Esta práctica permite conocer el cuerpo y conocer sus capacidades, habilidades y diferentes alcances. Esto permite también que al momento de enseñar cualquier contenido podamos transitarlo por el cuerpo e interiorizarlo, eso con el fin de que el aprendizaje permanezca en los infantes.

Autocuidado

Hay que tener en cuenta que para esta categoría se habla de *Autocuidado* y no cuidado ya que el *autocuidado* es nuestro tema de foco, sin embargo, es necesario comprender que es el cuidado para así comprender su diferencia con el *autocuidado*. Además, cabe resaltar que estas definiciones pueden cambiar en torno a la población a la que se refiera. Por esta razón, se darán dos definiciones de un cuidado a nivel general y un cuidado para la primera infancia.

El concepto del cuidado puede definirse como:

Aquellas acciones públicas referidas a la organización social y económica del trabajo destinado a garantizar el bienestar físico y emocional cotidiano de las personas con algún nivel de dependencia. Estas políticas consideran tanto a los destinatarios del cuidado como a las personas proveedoras e incluyen medidas destinadas tanto a garantizar el acceso a servicios, tiempo y recursos para cuidar y ser cuidado, (...) a partir de un enfoque de derechos de los sujetos y de los prestadores de cuidado, promueve que el cuidado se consolide como un pilar de la protección social, que debe guiarse por los principios de igualdad y solidaridad intergeneracional y de género, y articularse en legislaciones, políticas, programas, y servicios que constituyan sistemas integrados de cuidado. (CEPAL. (s.f.). Políticas de cuidado. <http://www.cepal.org/es/temas/politicas-de-cuidado>)

Así que podríamos afirmar que el cuidado de manera general se refiere a un nivel social, es decir, que en este caso, el cuidado es ese que le podemos proporcionar a otra persona, o a la comunidad, y no a sí mismo.

Otra definición que podemos encontrar sobre el cuidado es el cuidado en la primera infancia, que se podría definir como:

...El conjunto integrado de acciones que garantizan a los niños la sinergia de protección y el apoyo que necesitan para su salud y nutrición, así como para los aspectos físicos,

psicosociales y cognitivos de su desarrollo...[El] éxito en esta área temática implica, tanto a los padres o cuidadores como a los niños pequeños, en relaciones afectuosas que garanticen una infancia feliz y gratificante, así como un futuro seguro. (Fundación Bernard van Leer, 2007, como se citó en Amar, 2015)

En este caso, se puede ver también como el cuidado es algo que podemos ofrecer a los demás, en este caso a las infancias, y garantizarles a ellos una infancia digna y llena de bienestar. Por esta razón es necesario decir que, el cuidado no es el foco dentro de esta categoría, ya que con esta investigación se pretende que los niños logren tener hábitos de *autocuidado* y a continuación se explicará el referente y por qué el foco es el *autocuidado*.

Para iniciar la definición de esta categoría del *autocuidado* damos una de las primeras definiciones de este término y lo importante que significa este concepto dentro de este documento investigativo, luego veremos cómo recientemente hablamos del *autocuidado* y específicamente el *autocuidado* desde una dimensión corpórea para la primera infancia, que lo veremos más adelante.

Esta categoría se va a basar en el *autocuidado* en torno a la salud, ya que una de las primeras concepciones sobre el *autocuidado* nos lo brinda Dorothea Orem, quien era una enfermera teórica de Estados Unidos y creadora de la *Teoría del autocuidado*. Además, da definiciones sobre el *autocuidado* y la importancia de tener esta práctica.

Este término del *autocuidado* se podría definir según Orem, (como se citó en Naranjo, 1969) como:

El autocuidado es una actividad aprendida por los individuos, orientada hacia un objetivo. Es una conducta que existe en situaciones concretas de la vida, dirigida por las personas sobre sí mismas, (...), para regular los factores que afectan a su propio desarrollo y funcionamiento en beneficio de su vida, salud o bienestar. (p. 817-818)

Esta teoría trata sobre como la persona puede cuidar de sí mismo y es responsable de su propio cuidado, su salud y su vida. Además, Orem ace un *metaparadigma*⁷, a partir de los conceptos de *persona*, *salud* y *enfermería*, en la que Orem (como se citó en Naranjo, 1969) definió, que la *persona*, es el ser humano con la capacidad para reconocerse, utilizar el lenguaje, las ideas, y símbolos para pensar, con el fin de tener acciones de *autocuidado* dependiente; la *salud* como un estado del ser humano en cuanto a su integridad física, estructural y funcional, se considera como la percepción del bienestar que tiene una persona; y la *enfermería* que es un servicio humano que se prestar a alguien que quizá no está en la capacidad de cuidarse a sí mismo, para mantener su salud y bienestar. Estos conceptos logran completar un poco lo que significa el *Autocuidado* para Dorothea Orem, y “el aprendizaje del autocuidado y de su mantenimiento continuo son funciones humanas.” (Naranjo, como se citó en Orem, 1969, p. 820), con esto podemos inferir que el *autocuidado* es una práctica que todas las personas podemos adoptar por medio del aprendizaje.

Aunque Dorothea realiza esta teoría y estos métodos para el trabajo con pacientes que padezcan alguna enfermedad; esta es una teoría que se ha retomado en diferentes ámbitos como el educativo, ya que pensar en el bienestar de la salud es algo que debería competernos a todos, y que podríamos reforzar teniendo prácticas de *autocuidado*, en el que se logre ser más independiente y consciente de la importancia de esta práctica en la vida de cada persona.

El *autocuidado* para esta investigación teniendo en cuenta la definición y los métodos que nos ofrece Dorothea Orem, es ese lugar que tiene cada persona para cuidar de sí mismo en torno a la salud. Además, esta es una práctica que hacemos con pequeñas cosas que hacemos en nuestra vida cotidiana, como alimentarnos bien, tener buen aseo corporal, y además cuidar el espacio que nos rodea, ya que directamente puede afectarnos; aprender sobre el significado del *autocuidado* no es difícil, lo difícil es ser conscientes y tener una buena práctica en los hábitos que ayuda a preservar la salud.

⁷ Un metaparadigma es un conjunto de conceptos globales que identifican los fenómenos particulares de interés para una disciplina, así como las proposiciones globales que afirman las relaciones entre ellos. (Naranjo, 2019, p. 816)

Autocuidado desde la dimensión corpórea en la infancia

Ahora para encaminar un poco en el *autocuidado* se presentan a continuación algunas definiciones y lugares desde los cuales se puede guiar el *autocuidado* en la educación inicial desde su dimensión corpórea.

Como se presenta también por medio de esta investigación se pretende fomentar el *autocuidado*, en ese sentido se toma el tema de la higiene como según nos indica el texto de *prácticas de cuidado y crianza* (2018), “Estas prácticas fomentan hábitos de vida saludable que permiten el cuidado del propio cuerpo, tales como el lavado de manos, el baño diario, el cepillado de dientes, la prevención de la pediculosis, etc.” (p. 9) esto, teniendo en cuenta la etapa en la que se encuentran los infantes.

Dentro de lo anterior dicho y propuesto en la pregunta orientadora del *autocuidado* en la primera infancia también encontramos al autor José Amar; en su libro de *desarrollo infantil y prácticas de cuidado* vemos cómo existen diferentes dimensiones en las que el cuidado puede ser enfocado; entre estas dimensiones nos encontramos con la socio emocional, cognoscitiva, ético – moral, entre otras; pero específicamente nos vamos a basar en la dimensión corpórea; según Amar (2015):

Hace referencia a los procesos de supervivencia, crecimiento y desarrollo estrechamente vinculados con el mundo físico, al igual que con las relaciones de carácter biológico. Se expresa en el ámbito de lo corpóreo.

El crecimiento está estrechamente relacionado con el aumento de la cantidad de células en el cuerpo humano, con el aumento de tamaño y con los problemas relacionados con la salud y la nutrición. (p. 18).

De lo anterior podemos inferir que en el campo de la dimensión corpórea que relata en gran medida de la salud física del niño, en cuanto a la alimentación, higiene, sueño, entre otros, también habla sobre cómo un sujeto externo ayuda en este cuidado de la dimensión corpórea, según Delval (como se citó en Amar, 2004), “el proceso de humanización del hombre tiene lugar después del nacimiento. El hombre necesita hacerse humano en un medio social favorable, con la

intervención de los adultos y de sus coetáneos, para que pueda alcanzar sus potenciales” (p.15). En este caso sus potenciales y además habilidades pueden ser desarrolladas de una manera factible en ambientes propicios para los infantes, donde puedan ser apoyados en el camino por sus padres o cuidadores. Esto quiere decir que ellos pueden ofrecer cuidado, sin embargo, se considera importante dentro de esta investigación que los niños logren tener autonomía en su *autocuidado*.

En el siguiente cuadro se ve reflejado en lo que consiste la dimensión corpórea del cuidado.

Tabla 2

Aspectos de la dimensión corpórea del niño

| CUIDADO DE LA DIMENSIÓN CORPÓREA DEL NIÑO | |
|--|---|
| Esta dimensión se refiere en gran medida a la salud física del niño, entendida como la ausencia de enfermedades que limitan el normal funcionamiento biológico del organismo. La salud es producto de los hábitos y costumbres que se practican, así como del resultado de las acciones que realizamos para mantenerlas, tales como: una adecuada alimentación, hábitos de higiene personal en el hogar y en la comunidad, actividad física y descanso para fortalecer y mantener el cuerpo, diversión y afecto para satisfacer necesidades mentales y espirituales. | |
| Alimentación | Una adecuada nutrición es un factor importante para el desarrollo exitoso de la infancia. A medida que el niño crece, los nutrientes cumplen un rol fundamental, y el cuidado que se tenga de brindarles alimentos de alto contenido nutricional hace posible que el menor alcance su potencial de crecimiento y de desarrollo físico – psicomotor, cognitivo y social. |
| Sueño | El sueño es una necesidad biológica orientada a la restauración cerebral, orgánica y la memorización. Esto facilita el desempeño de las funciones tanto mecánicas como complejas, y las propias del ejercicio intelectual, en particular el aprendizaje. De acuerdo con la calidad del sueño así será la actividad en vigilia del niño. |
| Higiene | La higiene es un componente indispensable para la supervivencia infantil. Por su condición de seres en crecimiento y desarrollo, los niños y niñas son más vulnerables a enfermedades y requieren de cuidados especiales en entornos y ambientes saludables, con procesos de educación sobre pautas de higiene que les garanticen buena salud y la supervivencia. |
| Recreación | La recreación es toda actividad realizada libre y voluntariamente, después de actividades como el estudio y la satisfacción de necesidades básicas, que produce desarrollo y crecimiento personal. Uno de los principales medios para la recreación es el juego, pues favorece el desarrollo cerebral del niño, lo cual incide sobre el desarrollo de áreas como la motriz, cognitiva, lenguaje, coordinación sensorial y social. De ahí la importancia de que los cuidadores propicien momentos para la recreación y de que, a su vez, existan espacios físicos y recursos para que sea viable la recreación de los niños. |

Nota. Datos tomados del libro Desarrollo infantil y prácticas de cuidado (2015).

Como podemos percibir en los aspectos de la dimensión corpórea del niño, podría decirse que estos aspectos son el metaparadigma de lo que compone a la dimensión corporal, pero esta

dimensión es el desarrollo humano que cada persona debió haber tenido, todo esto para que en su futuro disfrute de una vida plena.

Aunque en este texto de *Desarrollo infantil y prácticas de cuidado*, parece ser que nos muestran como esto lo podemos manejar en la primera infancia, y como las Madres y Padres o Cuidadores deben cuidar a las infancias desde diferentes dimensiones, no se encuentra cómo hacer que los niños comprendan la importancia de desarrollar estos hábitos que componen a la dimensión corpórea. Es de suma importancia hacer que los niños sean conscientes del por qué desarrollar estas prácticas de una manera independiente es importante para su desarrollo y además disfruten de estos hábitos.

Por lo anterior podemos definir que el *autocuidado* es la preocupación por el bienestar y salud de nosotros mismos; en ese sentido se plantea el *autocuidado* como un contenido de enseñanza axiológico para los niños con el fin de fomentar diferentes hábitos de cuidado en torno a la salud que los niños pueden hacer por ellos mismos, como, por ejemplo, lavar sus dientes, bañarse, alimentarse bien y además de conscientes de las razones por las cuales estos hábitos son importantes.

CAPITULO 3

Ruta metodológica

Referente metodológico

Antes de tener el referente metodológico pertinente para esta investigación es necesario indagar en los tipos de metodologías y paradigmas que existen. Por esta razón se verá a continuación una tabla con los paradigmas principales, tales como el paradigma positivista, interpretativo y crítico con sus respectivas características y diferencias.

Tabla 3

Tipos de paradigmas

| Supuestos | Tipos de Paradigmas | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------------------------|--|
| | Positivista o Cuantitativo | Cualitativo o Interpretativo | Complementario | Socio-crítico |
| Objeto del conocimiento | Fenómenos objetivos | Fenómenos subjetivos | Fenómenos objetivos -subjetivos | Problemas sociales de prácticas investigativas |
| Sujeto de la investigación | No participante | Participante | No participante | Se incorpora más no se involucra |
| Relación objeto-sujeto | Investigador experto | Investigador participante | Investigador experto | Participante pero cognitivo |
| Aproximación al objeto de estudio | Estática | Dinámica | Dinámica | Holística |
| Métodos | Cuantitativos | Cualitativos | Cuantitativos como cualitativos | Cualitativos |
| Técnicas | Cuantitativas | Cualitativas | Cuantitativas-Cualitativas | Cualitativas y cuantitativas |
| Criterios de Cientificidad | Objetividad | Subjetividad | Triangulación | Validez consensuada |
| Propósito | Medir, verificar, comprobar | Interpretar comprender | Verificar, interpretar y comprender | Transformar la realidad |

Nota. Datos tomados del libro Metodología de la investigación social. Paradigmas: Cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario (2018).

Paradigma sociocrítico

El paradigma sociocrítico según Maldonado (2018) dentro del ámbito de la investigación tiene una serie de reglas, procedimientos y creencias, con modelos de acción para la construcción de conocimiento científico. Este paradigma también es considerado como una ciencia social que no solo es empírica o interpretativa, sino que también tiene como origen los estudios con la comunidad y la acción participante.

Una de las características principales del paradigma sociocrítico, es que el sujeto de la investigación se incorpora, mas no se involucra, y además su aproximación al objeto de estudio

es de manera holística, y sus métodos son cualitativos. Además, de estas características cabe resaltar que este paradigma “propone una realidad sustantiva que incluye los valores, los juicios e intereses de las comunidades, así como su compromiso para su transformación desde sus integrantes” (Maldonado, 2018, p. 175). Y de esta misma transformación en la sociedad surge lo que es denominado como *Teoría crítica*.

Habermas con respecto a la teoría crítica nos menciona que:

El conocimiento nunca es el producto de grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre con base en intereses que han ido desarrollándose a través de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales. (Habermas, 1986, como se citó en Maldonado, 2018)

Esta crítica social es de carácter autorreflexivo, y además de utilizar métodos como el cualitativo, también usa métodos como la investigación acción.

Por esta razón, la presente investigación se sitúa en el paradigma sociocrítico, ya que se preocupa por obtener resultados confiables con el fin de transformar la realidad, conocerla y comprenderla como praxis, y además integrar a los participantes de la investigación junto con la investigadora en procesos autorreflexivos, y además proporcionar una visión global y dialéctica de la realidad educativa.

Tipo de investigación

Existen dos tipos de investigación los cuales son la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa; la investigación cuantitativa tiene a ser muy rígida y ser comprobada a través del método científico, es decir que, es otro tipo de pensamiento más estructural y es claro al momento de definir un objetivo. Sin embargo, en la investigación cualitativa podemos encontrar que esta es todo lo opuesto y permite explorar los resultados de una manera crítica, y es por esta razón que el tipo de investigación de este documento investigativo es el cualitativo, ya que este permite desarrollar la sistematización pertinente. A continuación, una comparación más detallada entre los dos tipos de investigación.

Tabla 4
Comparación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo

Comparación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo

| <i>Enfoque cuantitativo</i> | <i>Enfoque cualitativo</i> |
|---|--|
| Es susceptible de medición. | Se descubren y establecen nuevas preguntas de investigación. |
| Comprobable a través de la experimentación. | Los resultados son una fotografía en el tiempo, cambia en otro instante. |
| Objetivo. | Deben validarse los resultados para evitar la subjetividad. |
| Exacto. | Crítico. |
| Explicativo. | Interpretativo. |
| Utiliza variables. | Usa categorías para la interpretación de los datos. |
| Es deductivo | Es inductivo |
| Se fundamenta en el método científico. | Se considera un proceso que evoluciona, por lo tanto es más flexible. |

Nota. Datos tomados del libro Metodología de la investigación social. Paradigmas: Cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario (2018).

Investigación cualitativa

Maldonado (2018) relata sobre la investigación cualitativa como aquella que nos permite interpretar, analizar, describir y comprender los diferentes datos que han sido recolectados, ya sean por medio de entrevistas, diarios de campo, videos, fotografías, entre cualquier otro tipo de registro; una de las características de este tipo de investigación es que tiene un modelo inductivo, es decir que se basa en la observación y la experimentación, tiene una perspectiva holística, y permite tener una investigación flexible, y reflexiva.

Por otro lado, la investigación cualitativa también es:

La capacidad de observación de fenómenos cotidianos muy complejos es el fundamento de este tipo de investigación, tales como los valores, las costumbres de las personas, las creencias, los comportamientos inusuales de los individuos, las tradiciones, los comportamientos humanos de los grupos y comunidades en el contexto de su propia cultura. (Maldonado, 2018, p. 128)

Teniendo esto en cuenta, es preciso mencionar que este proyecto de investigación se sitúa dentro de la investigación cualitativa, ya que esta pretende tener procedimientos que pueden ser flexibles lo que permite recolectar datos de diversas formas y además lograr hacer reflexiones que en todo momento de la investigación pueden ir surgiendo.

El método

Antes de llegar al método elegido para esta investigación, es necesario ahondar sobre los inicios del término que está dentro de los métodos del paradigma sociocrítico. Este método, es la investigación acción, de la que derivan diferentes tipos, así que a continuación la definición de la investigación acción.

El término de <<investigación acción>> proviene de Kurt Lewin y fue utilizado por primera vez en 1944. Describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondieran a los problemas sociales principales de entonces. (Lewin et al., 1992)

Esta investigación acción, según Lewin (1946), consiste en el análisis, las diferentes recolecciones de información, tener una conceptualización del entorno, desarrollar una planeación, ejecutar o accionar dicha planeación y evaluar o reflexionar sobre lo observado, y estos pasos se pueden repetir las veces que sean necesarias; es necesario accionar para poder reflexionar, y así regresar al accionar; esta es una tarea constante, por la cual podemos llegar de los dilemas más complejos a los más sencillos.

Este tipo de investigación puede ser uno de los métodos más apropiados para trabajar en investigación es en el ámbito educativo, ya que se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes, lo que es de gran importancia dentro de esta investigación.

Sistematización de experiencias educativas

Ya que se habló de una de las características más importantes del paradigma sociocrítico, como lo es la Investigación Acción, entramos a otro tipo de investigación que está dentro de este paradigma, y también se interesa por la investigación social, el cual es la sistematización de experiencias educativas que tiene lugar como método dentro de esta investigación desde un nivel

investigativo, para esto es importante mencionar que la sistematización más que obtener y organizar datos, busca encontrar aprendizajes críticos desde la experiencia, por esa razón tiene por nombre “sistematización de experiencias”.

Se puede mencionar también que la sistematización de experiencias según Holliday (2018) es que:

La sistematización busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias; es un esfuerzo por meterse por dentro de esos procesos sociales vivos y complejos; un intento por circular por entre sus avenidas, rincones y callejuelas; recorriendo nuevamente sus diferentes etapas, palpando y ubicando sus diferentes elementos y relaciones; localizando tensiones y contradicciones; identificando las opciones y decisiones tomadas; entendiendo el sentido de esos procesos desde su propia lógica; extrayendo así aprendizajes que sean útiles para enriquecer la teoría y mejorar la práctica. (p. 60-61)

Las características principales de este método son generar conocimientos a partir de la experiencia, hacer una recuperación de lo sucedido y su historicidad para poder hacer un ejercicio de interpretación, encontrar y apreciar esos conocimientos de las personas dentro del proyecto, identificar esos diferentes procesos que pudieran surgir y por qué razón se dieron, desarrollar una consciencia crítica durante las experiencias con una mirada transformadora, se evalúa para poder valorar y medir el resultado el cual aportará una interpretación crítica sobre lo vivido (Holliday, 2018).

Por este motivo es importante reconocer que la sistematización de experiencias es la pertinente para este documento investigativo, ya que permite recuperar y recordar lo sucedido con el fin de analizar esos hallazgos que puedan existir y plantear nuevas estrategias educativas con base en el análisis de la sistematización de experiencias.

Fases de la investigación

Como cada uno de los métodos, la sistematización de experiencias también cuenta con unas fases respondiendo a esta investigación, las cuales son:

1. Diagnóstico preliminar, desde una mirada etnográfica.
2. Diseño del proyecto, es decir, el proyecto de aula.
3. Elaboración de planes de acción, es decir, planeaciones.
4. Procesos de educación, en el que las planeaciones se llevan a cabo en el contexto.
5. Actividades de monitoreo, es decir, los diarios de campo.
6. Sistematización de la experiencia.

Estas fases son de manera secuencial, que podemos percibir en el siguiente esquema:

Figura 2

Ciclos de la sistematización de experiencias.



Nota. Elaboración propia basada en el libro “La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles” (2018)

Como se puede ver en la figura anterior, existe una serie de procesos para realizar la sistematización de experiencias, los cuales se ven reflejados en este proyecto investigativo de manera que durante el semestre 2022-2 se realizó el respectivo diagnóstico del grupo y se pudo identificar que tipo de actividades serían las pertinentes para el grupo de niños; después de tener

el diagnóstico; estas actividades y objetivos se vieron reflejados en el *proyecto de aula* el cual llevo a realizar el respectivo plan de acción, los cuales fueron las planeaciones que ayudaron a que este proceso se llevara de una manera progresiva, los procesos de educación se hicieron efectivos al momento de realizar dicha sesión con los infantes; las actividades de monitoreo consistían en modificar la sesión con respecto a la anterior y lograr que cada una de las experiencias para los niños no fuera apresurada, ni monótona; y para finalizar se realiza una sistematización general en el documento de informe final, en el que cada una de las planeaciones, diarios de campo y proyecto de aula fueron material de análisis y reflexión.

Instrumentos de investigación

Los siguientes instrumentos que nos permitieron lograr cada una de las fases de la sistematización de experiencias siempre estuvieron en constante cambio, ya que esta permite ser flexible, lo que lograba que se pudiera encontrar cada vez nueva información, y nuevos intereses por parte de los participantes.

Los instrumentos utilizados durante esta investigación fueron tomados durante la práctica pedagógica en la Escuela Maternal; estos formatos eran presentados para el desarrollo del proyecto de aula, las planeaciones y diarios de campo, los cuales podían ser ajustados según lo requiriera el proyecto a realizar y los cuales fueron los elementos o instrumentos clave de esta investigación.

Proyecto de aula

El proyecto de aula es uno de los formatos que ofrece la Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN, para que los estudiantes que cursan la práctica pedagógica logren diseñar propuestas didácticas con relación a las artes escénicas en diferentes contextos educativos. Acerca del proyecto de aula González (s.f.) nos menciona que:

El proyecto de aula posibilita las relaciones entre lo viejo y lo nuevo, lo conocido y lo desconocido, lo que fue y lo que será, entre el saber cotidiano y el saber científico. El sentido del proyecto de aula es curricularizar la experiencia cultural de la humanidad, de manera tal, que adquiera un sentido formativo con orientación específica. (p.1)

Teniendo esto en cuenta podemos ver que este proyecto de aula no solo trata de llevar contenidos disciplinares o científicos al aula, sino que podemos añadir en este proyecto sentires, experiencias, y los saberes con los que ya vienen los estudiantes, y estos conceptos realmente ayudarían a que los estudiantes tengan un aprendizaje que puedan practicar en su cotidianidad.

En el siguiente esquema, podemos apreciar las partes y secuencias que componen al proyecto de aula:

Figura 3

Elementos del proyecto de aula



Nota. Elaboración propia basada en el formato “Documento de apoyo para las planeaciones y proyectos de aula en la Práctica Pedagógica” (s.f.)

Teniendo en cuenta los elementos del proyecto de aula, es necesario comprender qué constituye cada uno de ellos, según el *Documento de apoyo para las planeaciones y proyectos de aula en la Práctica Pedagógica* (s.f.):

- a. Curso:** muy importante, da el nivel y posibles del tema a desarrollar.
- b. Número de alumnos y grado escolar:** orienta al profesor sobre las necesidades generales del medio didáctico en función de la edad y el número de alumnos.
- c. Tema:** se elige en función de los alumnos, posibles intereses, edad, contexto particular, en ocasiones, según el área adscrita a la misma práctica pedagógica.

d. Objetivo general: responde a la pregunta sobre qué se espera desarrollar con los alumnos durante la duración de la práctica. Uno o dos objetivos generales son suficientes. Enmarca el proyecto completo, 10 a 12 sesiones, se entrelaza y tiene coherencia en función de la secuencia didáctica, ésta se concreta a través de los objetivos específicos que orientan cada sesión de clase.

e. Objetivo específico: Uno por cada sesión, máximo dos. Define en cada sesión el desarrollo paulatino y secuenciado del objetivo general. (p. 2)

Cabe aclarar que los elementos que no se encuentran aquí en este formato, salvo la secuencia didáctica que se explicará más adelante, son las adiciones que fueron agregadas al proyecto de aula respondiendo a las necesidades del proyecto de aula.

Planeación

Por otra parte, las planeaciones además de incluir lo anterior del *Documento de apoyo para las planeaciones y proyectos de aula en la Práctica Pedagógica* incluyen también un formato de planeación. Estas planeaciones son llamadas también la secuencia didáctica lo cual indica que todas van de la mano y tienen una meta u objetivo general que se cumple con objetivos específicos por planeación; este formato también es proporcionado por la UPN y en el cual se ven reflejados sus elementos y su explicación:

Tabla 5
Ejemplo de matriz de planeación de clase

| Fase de la clase | Contenidos | Actividades | Tiempo de la actividad | Evaluación (El profesor en formación evalúa la pertinencia, el desarrollo y la respuesta a la actividad) |
|--|---|--|--|---|
| Fase de preparación o disposicional ¹ | ¿Qué van a aprender hoy los alumnos? | Explicación clara del proyecto general, de cada una de las actividades de la sesión, los compromisos, en función de la actividad principal. | 5 min | La respuesta de los alumnos ante las propuestas permite verificar la claridad con la que se expone el programa general y el plan de clase ² . Se evalúa la actividad: |
| Fase de la actividad principal o desarrollo: puede desarrollarse en varias subfases. (2) de acuerdo con los contenidos específicos planeados. | Puntualizar los contenidos, declararlos explícitamente a los alumnos. Y esto permite que ellos sepan qué van a aprender. | Cada actividad se elige en función de los contenidos. Los contenidos y tipos de actividades sugieren tipos de actividades. | 30 min divididos en cada actividad. | Permite al profesor evaluar su propia gestión y re-orientar la clase cuando es necesario (verifica si los alumnos aprendieron lo que quería enseñar, si eran claras las consignas). Esta evaluación hace las veces de autorregulación para profesor en formación. |
| Fase de reflexión y evaluación del aprendizaje : Permite saber qué se hizo bien, muy bien o dificultades más importantes del devenir de la sesión Es buen momento para la resolución de dudas sobre el plan de clase, formas de hacer, etc. | Se retoman los contenidos y fases, así como los logros y dificultades más importantes del devenir de la sesión Es buen momento para la institucionalización | Marca los puntos de giro para el profesor. Permite repasar (memoria didáctica) los procedimientos. Permite anunciar lo que seguirá la clase siguiente. | 10 min | Este momento de la clase da espacio tanto al profesor como a los alumnos para hacer una co-evaluación sobre cómo fueron propuestas las actividades, si fueron útiles, si los alumnos aprendieron los contenidos. |

Nota. Datos tomados del Documento de apoyo para las planeaciones (s.f.)

Durante la creación de estas planeaciones cabe aclarar que, las fases fueron creadas con base en la *acción didáctica* de Gérard Sensevy, donde nos habla de diferentes categorías que se pueden presentar en el juego didáctico, Sensevy (2007) menciona que:

Un juego debe ser necesariamente definido, los alumnos deben comprender, por lo menos en el primer nivel del juego efectivo, qué es lo que están jugando. Debe ser restituido: los alumnos deben asumir el juego de una manera adecuada. Esta “manera adecuada”, encuentra su sentido en el hecho de que el juego didáctico es un juego de aprendizaje que se centra en el saber.

Este juego como se menciona se compone también de unas categorías, las cuales son definición, devolución, regulación e institucionalización. Se pueden ver en lo que consisten estas categorías en el siguiente esquema:

Figura 4

Esquema de la acción didáctica



Nota. Elaboración propia basada en la “Acción didáctica de Gérard Sensevy” (2007)

Teniendo en cuenta estas categorías de la acción didáctica, se desarrollaron las fases de la clase en la planeación de acuerdo con este, ya que esto permitió tener una mejor construcción de las actividades y procesos de observación.

Tabla 6

Fases de la clase o sesión

| Fases de la clase | Contenidos | Actividad | Tiempo | Evaluación |
|--|--------------------------|-----------|--------|------------|
| Fase de disposición, reconocimiento y definición | Disciplinar y axiológico | | | |
| Fase de la experiencia vivida | | | | |

| | | | | |
|-------------------|--|--|--|--|
| Fase de reflexión | | | | |
|-------------------|--|--|--|--|

Diario de campo

También durante esta investigación se dio cuenta del *Diario de campo*. Este *diario de campo* también es ofrecido por la UPN y en el cual también nos dan los elementos claves al momento de usar este *diario de campo*, así que, en el texto *Diarios de campo, un espacio para reflexionar la jornada* (s.f.) nos mencionan que esos objetivos son:

Figura 5

Esquema para diario de campo



Nota. Elaboración propia basada en los Diarios de campo.

Estos elementos nos permiten reflexionar con respecto a las planeaciones que se llevan a cabo, esto con el fin de analizar y obtener hallazgos o dificultades presentadas para tenerlas en cuenta en la próxima sesión o planeación. Además, “el *diario de campo* tiene como fin la sistematización y el análisis de la acción pedagógica (...) mediante el cual el docente en formación elabora conceptos y reflexiona sobre la acción de enseñar, siendo el objeto de estudio su propia experiencia.” (Diarios de campo, s.f., p.1). Es decir, que los *Diarios de campo* son una excelente herramienta para la sistematización de experiencias, ya que esta de algún modo hace

una reconstrucción histórica de lo sucedido, y permite clasificar cada momento y ponerlo en discusión.

Por otra parte, según Vásquez (2013) plantea que el *diario de campo* es un escrito que se puede realizar de manera personal, y que al realizarlo día a día se convierte en un cofre de memorias y recuerdos, de los sentires, experiencias vividas y la investigación. Además, es pertinente mencionar que la palabra *campo* también nos refiere al contexto etnográfico del lugar o espacio, es el momento en el que se pueden apreciar esos valores que tal vez parezcan insignificantes pero que nos atan a la cotidianidad.

A continuación, el formato de ejemplo para realizar el *Diario de campo*:

Tabla 7

Formato Diario de Campo

| FORMATO DIARIO DE CAMPO | | |
|---|--------|---------|
| NOMBRE: | | CÓDIGO: |
| LUGAR: | FECHA: | HORA: |
| ÁREA DE APOYO: | | |
| TEMA: (Relacionado con la planeación de clase) | | |
| TEXTO (S) MEDIADOR (ES): | | |
| PREGUNTA: | | |
| DESCRIPCIÓN: De la ejecución de la clase con relación a la planeación, en coherencia con el proyecto de aula. | | |
| EVIDENCIAS: (Escritos, dibujos de los alumnos, entre otros. Fundamental recordar que en las aulas NO se pueden tomar fotos ni grabar videos sin permiso firmado.) | | |

Nota. Datos tomados del Documento Diarios de campo, un espacio para reflexionar la jornada (s.f.)

Hay que tener en cuenta que este *Diario de campo* también está sujeto a cambios que creamos pertinentes, como por ejemplo añadir una casilla de análisis con respecto a la pregunta orientadora y otra con las vivencias o experiencias del docente.⁸

Tabla 8

Temas analizados en los diarios de campo por sesión

| Diario de campo | Tema analizado (Objeto escénico mediador, expresión corporal y autocuidado) |
|-----------------|---|
| 1 | Reconocer la expresión corporal de las niñas y los niños por medio de la exploración del movimiento junto a los títeres de guante. |
| 2 | Trabajar las velocidades y conocer las nociones que tenemos sobre el autocuidado mediante la representación de Susy (títere de hilos) |

⁸ Revisar Anexos Planeaciones y Diarios de campo.

| | |
|---|--|
| 3 | Interpretar y reconocer la importancia de lavar mis manos antes y después de cada actividad, haciendo un títere de papel y decorando con pintura, ayudando a Susy a entender por qué debe lavarse las manos. |
| 4 | Descubrir los gestos que hacemos al lavar los dientes, ayudando a nuestro amigo Hally Tosis (títere gigante) a lavar bien sus dientes. |
| 5 | Manejar los niveles en el que las personas y los animales toman un baño y como “yo” tomo un baño con algún juguete. |
| 6 | Hacer posturas y conocer los hábitos de buena alimentación por medio de la historia contada por los títeres de alimentos y posteriormente identificar cuáles son los buenos alimentos y cuáles no. |
| 7 | Imaginar espacios donde quisiéramos descansar para reconocer la importancia del descanso y el sueño para la salud, arrullando junto a diversos títeres a Susy con una canción. |
| 8 | Reflejar el cuidado diario que se da a sí mismo en su cotidianidad por medio de la imitación a Susy. |

Videos y fotografías

Por otro lado, dentro de los instrumentos también encontramos los videos y fotografías que fueron tomados durante las sesiones de las clases; esto con el fin de tener un registro y poder analizar lo sucedido en las sesiones desde una perspectiva crítica y ajena al proceso.

Por medio de estos videos y fotografías es que se pudieron tener en cuenta los testimonios y las vivencias de los niños, este medio de recolección permitió recordar con exactitud el paso a paso de la sesión y además analizar lo sucedido de una manera ajena al proceso, esto hizo que se analizara no solo el proceso de los niños sino también del ejercicio docente.

Estas fotografías y videos se encuentran en la sección de evidencias dentro de los diarios de campo, allí se puede ver como la clase fue desarrollada y las diferentes experiencias que se vivieron.

CAPÍTULO 4

Resultados, análisis y conclusiones.

Resultados sesión a sesión

Sesión 1

La primera sesión se desarrolló con el fin de poder obtener un diagnóstico de los niños, en cuanto a su EC, y además la exploración del movimiento; en concreto fue reconocer la EC de los niños por medio de la exploración del movimiento junto a los títeres de guante. Lo que se pretendió en esta sesión fue hacer un ejercicio de reconocimiento en el que todos nos saludamos por medio de una canción (Moviendo el cuerpo de Plim Plim) y por medio de un títere de guante el cual guiaría la actividad, para este punto cada uno de los niños ya contaba con su propio títere, que había escogido de manera autónoma, y logramos representar diferentes movimientos corporales propuestas por el texto mediador, como aplaudir, zapatear, girar; lo que permitió explorar y conocer las capacidades y límites del cuerpo, es decir, que para este momento los niños ya habían imitado posturas con base en la canción y además propusieron nuevas formas de saludos entre ellos; una de las formas de saludar eran zapatear, otras mover la cabeza y sacar la lengua. Y aprendieron sobre el manejo y posibilidades junto al títere de guante.

Por otra parte, según el informe final de la práctica pedagógica destacamos que en la categoría de análisis de *objetos escénicos mediadores* se encontró que:

Pudimos notar que los infantes responden de manera asertiva cuando se trabaja junto con un objeto, en este caso fue el títere de guante; antes de traer los títeres algunos niños no estaban interesados en la actividad, pero cuando hicimos que los títeres fueran parte de esta actividad se mostraron más interesados e inclusive propusieron movimientos nuevos con los títeres en sus manos lo que dio cuenta de la importancia de utilizar estos objetos a la hora de hacer nuestras actividades. (p. 25)

Se pudo dar cuenta que los niños responden de manera participativa a las experiencias cuando de por medio existe un objeto escénico mediador que, en este caso, fue el títere de guante. Además, el ejercicio de trabajar junto al objeto ayudó a transitar el contenido y las nociones de

las cualidades de movimiento que poseían cada uno de los niños, dejando a flote su imaginación y diversas maneras de manifestarse por medio del cuerpo, por ejemplo, en esta sesión Simón y Samuel al inicio de la actividad no estaban muy emocionados, pero cuando el objeto escénico mediador empezaron a jugar y proponer ideas del movimiento desde lo que percibían en los títeres; por un lado simón tenía un cangrejo y samuel un león, y fue desde allí que empezaron a identificar y explorar movimientos como el caminar de un cangrejo, así que simón transformó su cuerpo y empezó a caminar de lado en un nivel medio y sus manos ahora eran pinzas o samuel en un león con cuatro apoyos y rugiendo.

Así que dando respuesta a nuestra pregunta problema, la cual es *¿Cómo los objetos escénicos mediadores potencian la EC para el autocuidado en la primera infancia?*, podemos responder que este objeto el cual fue un títere de guante permitió a los niños poder explorar diferentes movimientos y además comprender las habilidades de movimiento de las cuales cada uno/a era capaz, además resultó interesante ver cómo, estos movimientos corporales podían ser transmitidos al objeto en cuestión. Cada uno de los niños se apropió del objeto además cuando este llegó al aula generó en los niños ganas de participar y además jugar unos con otros reconociendo e interpretando los movimientos que hacía este objeto escénico mediador.



Figura 6. Evidencias de la sesión 1

Sesión 2

La segunda sesión ahora se centró en contenidos mas específicos de la EC, y por consiguiente se permitió explorar con un objeto escénico mediador distinto, en esta sesión se quiso explorar las velocidades corporales mediante la representación de Susy (títere de hilos) para comprender desde ellas el momento oportuno de un ritmo corporal en el aula de clase y en el patio; cada una de las sesiones empezaron a tener un espacio de saludo y disposición, en el que

todos manifestaban sus sentires y además preparábamos el cuerpo para la experiencia, lo cual se hizo por medio de una canción.

En este momento se empezaron a implementar contenidos axiológicos, los cuales tenían que ver con la salud y bienestar, así que en esta ocasión se desarrolló el contenido de la higiene corporal, así que para poder introducir el contenido disciplinar y axiológico se planteó un juego en el que Susy huía de todos los niños, ya que no quería bañarse, y este juego de atrapar a Susy incluía atraparla en diferentes velocidades, por lo que se imitaron diferentes animales, como caracoles, así que los niños iban en velocidad lenta, caballos, corrían super rápido, entre otros animales; esto permitió que los niños empezaran a proponer diferentes personajes para imitarlos y lograr atrapar a Susy, uno de ellos fue Sonic, así que por fin se logró atrapar a Susy con una velocidad rápida y todos los niños empezaron a limpiarla con pañitos húmedos, así mismo, todos terminaron sudando y un poco sucios, por lo que cada uno de los niños pidió un pañito húmedo con el cual limpiarían su cara y sus manos. Por medio de esta experiencia también los niños pudieron identificar que hay ciertos lugares en los que podemos caminar con velocidad normal y velocidad rápida, como por ejemplo en el patio de la EM se puede correr e ir en velocidad rápida, y en el aula estamos caminando o a una velocidad normal.

Además, al contar con este objeto escénico mediador se pudo encontrar que:

El objeto en esta sesión (...) hizo que los niños quisieran participar más activamente en la actividad, ya que debían seguirla, este objeto dio cuenta de que los niños juegan de manera más precisa y activa cuando el objeto tiene su mismo tamaño, ella provocó en los niños emoción y nuevas maneras de proponer el juego, así que en una ocasión los niños imaginaron que Susy era Sonic (Personaje) así que ella iba corriendo muy muy rápido; el uso de Susy provocó que los niños propusieran nuevas maneras de juego e interacción además se logró identificar las diferentes velocidades gracias a la imitación que lograban hacer por parte de Susy. (p. 26)

En este punto no solo se vio que Susy se permitía ser una herramienta de mediación, sino que los niños aprendieron e identificaron las diferentes reglas que tenían en el aula y las

diferentes velocidades que nuestro cuerpo puede emplear. Cabe mencionar que esta Susy aunque no era muy querida por todos los niños permitió transitar el contenido de enseñanza de manera satisfactoria como se observó con Anita y Arthur que se mostraron muy interesados en esta Susy por lo que la siguieron en toda la actividad y comprendieron las instrucciones de las diferentes velocidades interpretando animales y reconociendo velocidad lenta, normal y rápida; en algunas ocasiones ellos querían guiar la actividad junto a Susy y mencionaban que iban caminando muy lento igual que Susy.

Por otro lado, respondiendo a nuestra pregunta problema, con respecto a esta sesión, podemos decir que este objeto al estar al nivel de los niños permitió que el contenido de las velocidades pudiera ser enseñado de manera más divertida y significativa para ellos. Esto permitió que pudieran imaginar nuevas formas de transitar la velocidad y ver las diferentes posibilidades que su cuerpo podía manejar, este objeto ayudó de manera significativa al poder mantener a los niños presentes en la actividad y además pensar en sus intereses al momento de jugar y aprender. Este objeto no solo logró generar estas acciones en los niños y niñas, sino que también pudieron verse reflejados en ella, pudieron sentirse identificados con Susy, y tener una actitud más cercana y libre al no estar jugando con la docente sino con una compañera más.



Figura 7. Evidencias de la sesión 2

Sesión 3

En la tercera sesión se implementó el contenido de la interpretación de personajes, por lo cual cada uno de los niños tuvo primero que crear a su personaje; estos personajes serían creados con bolsas de papel y con pintura. Esta actividad inició con un video en el que se hablaba de la cantidad de bacterias que podíamos tener en nuestras manos si no nos las lavábamos bien, y aún más si teníamos bacterias sobre ellas.

Antes de ver este video, hicimos al personaje que se iba a interpretar, así que para esto empezamos a identificar las características de estos personajes, por lo cual algunas de las niñas y niños dijeron que sus personajes eran gruñones, monstruos, en algunos casos el personaje era más cercano a la realidad, como la abuela, la mamá, el hermano, entre otros, pero los niños lograron identificar que cada uno de sus personajes tenía dos ojos, una nariz, boca, cabello, y una ropa muy linda, por lo cual empezaron a diseñar a sus personajes con las características más similares a sí mismos.

Además, se puede mencionar que “rápidamente estos personajes tenían emociones y gustos propios, así que algunos comentaban que su títere de guante estaba triste porque no habían llegado aún sus padres por él a la Escuela Maternal” (p. 27), ahora ya no eran solo características o emociones, sino también diferentes situaciones con una historia y diferentes razones. Thiago y Arthur decidieron contar quienes eran sus personajes y también que emociones tenían, por ejemplo, el títere de Thiago era un monstruo que estaba triste porque sus padres aun no lo recogían de la escuela, y el de Arthur era su abuelita quien estaba feliz por ver a Arthur.

Cuando terminamos a nuestro personaje, procedimos a interpretarlo, muchos de ellos lo interpretaron con sus gestos, otros jugando con diferentes situaciones, ya que sus personajes bien podían ser monstruos o la abuela que no había recogido a su nieto.

Con respecto a nuestra pregunta orientadora, es necesario mencionar que, en este caso, el objeto escénico mediador fue este títere de guante diseñado por los niños y niñas. Este objeto nos ayudó no solo a movilizar el contenido de la interpretación, sino que además vimos la creación e imaginación que un objeto puede generar en los niños y niñas, esta actividad de poder crear su propio objeto permitió que los contenidos se dieran sin necesidad de alguna instrucción, este objeto permitió desarrollar estos contenidos escénicos gracias a sus intereses y personas importante en sus vidas que pudieron transportar al objeto. Este objeto fue más importante para ellos que los anteriores vistos, ya que ellos eran sus creadores, ellos le dieron vida, voz, sentimientos, sensaciones, y también conocieron que cualquier objeto al que le podamos dar vida es capaz de contar y aprender historias. Este objeto fue muy relevante en la actividad, no solo por lo ya anteriormente mencionado, sino por el hecho de que los niños sintieron una originalidad en su objeto, cada uno era diferente igual que los niños y niñas, cada uno/a con diferentes intereses y cualidades, cada uno con un personaje al cual podríamos representar más adelante.



Figura 8. Evidencias de la sesión 3

Sesión 4

En la cuarta sesión se trabajó el contenido de los gestos, esta actividad se llevó a cabo por medio de un texto mediador el cual se llama “*Hally Tosis*”. Esta historia algunos ya la conocían por lo cual algunos niños se emocionaron por lo que podía pasar; en este cuento pudimos ver la historia de un perro que tiene muy mal aliento, así que mientras avanzaba el cuento los niños hacían diferentes gestos de asco al ver las imágenes de un perrito con muy mal aliento, ellos también contaban que se lavaban los dientes y que la crema a veces sabía rica y a veces les picaba la boca.

Al terminar la historia llegó alguien muy interesante, era *Hally Tosis*, apareció el personaje del cuento, y también tenía muy mal aliento y unos dientes llenos de comida y muy dañados, esto provocó que los niños quisieran enseñarle al perrito a lavarse bien los dientes, por lo que cada una/o empezó a hacer gestos de cómo se lavaban los dientes, así que habríamos la boca muy grande y sacamos nuestro cepillo imaginario y empezamos a limpiarlos, estos gestos al lavar nuestros dientes eran muy exagerados, pero era la única forma en la que *Hally Tosis* podía entender.

Algunos niños reconocían a *Hally Tosis* de sesiones anteriores, por lo que la historia era muy fácil de recordar, además recordamos ejemplos de gestos anteriores, así que los niños empezaron a proponer gestos a partir de las emociones, algunos estaban enojados, otros muy felices, algunos tristes y otros serios. Esto permitió explorar diferentes gestos y además reconocer que se usan diariamente cuanto intentamos expresarnos y mostrar a los otros cómo nos sentimos.

Frente a la pregunta orientadora pudimos ver que “*Hally Tosis* es un títere gigante que suscito en los niños ganas de interactuar con él, además pudimos ver como recordaban un poco la historia al verlo y además reconocían que tenía problemas con su higiene dental” (p. 27). Este objeto escénico mediador hizo que los niños recordaran lo antes trabajado y además hizo que los niños tomaran el mando de la actividad al querer ayudar a *Hally* con su problema y enseñarle la manera adecuada de lavar sus dientes; este objeto hizo que ellos con las ganas de enseñar a otro reconocieran la importancia del cuidado bucal y además encontraron que la mejor forma de poder ayudar a *Hally* era por medio de la gestualidad, sus ganas de querer enseñar a otro permitieron poder imaginar nuevas posibilidades dentro de la gestualidad y además se pudo ver que al momento de trabajar con este objeto escénico mediador todos los niños se quisieron involucrar totalmente en la actividad.

Por un lado, los niños quisieron intervenir directamente en la boca de *Hally* para ayudarlo a limpiar su boca, pero otros como Alicia, Arthur y Anita optaron por enseñarle por medio de la gestualidad, así que se vio como cada uno de ellos hacía diferentes caras o gestos e inclusive añadían el resto del cuerpo para poder enseñarle a *Hally* como debía abrir su boca o qué gesto debía hacer para tener sanos sus dientes.

Este objeto escénico mediador fue clave en la actividad, ya que los niños pudieron sentirse identificados con *Hally Tosis*, y además esto generó que ellos quisieran enseñarle algo que ellos ya sabían, enseñarle como lavar sus dientes, como debía gestualizar para poder lavar sus dientes de manera adecuada, como evitar alguna enfermedad en su boca, todo esto los niños se lo enseñaron, y sin este objeto no hubiera sido posible conocer la institucionalización que los niños ya tenían.



Figura 9. Evidencias de la sesión 4

Sesión 5

En la quinta sesión se trabajaron los niveles corporales por medio del contenido axiológico del aseo corporal. Esta experiencia se llevó a cabo por medio de la imitación de las suricatas; como algunos de los niños no reconocían a las suricatas se les presentaron diversas imágenes de suricatas en donde estaban en diferentes niveles, estos niveles eran bajo, medio y alto.

En esta sesión requeríamos a los juguetes favoritos de los niños y niñas, estos serían nuestro objeto escénico mediador. Sin embargo, los niños no llevaron su juguete favorito por lo cual en la actividad ingresó José, quien era un títere de guante que nos acompañó en la actividad dando las instrucciones y jugando con nosotros; José era un viejo gruñón que odiaba bañarse, por lo que salió huyendo de todos pero debíamos perseguir a José con el nivel elegido, así que en diversas ocasiones tratábamos de atrapar a José con nivel bajo, medio y alto pero como lo haría una suricata, así que eso hacía que fuera complicado atraparlo, esta persecución terminó con todos finalmente atrapando a José y enseñándole a bañarse, cada uno le mostró como debía lavarse su cuerpo y le mencionaron que debía bañarse porque podía oler muy feo, tener tierra, tener mocos y suciedad por no bañarse todos los días.

Teniendo en cuenta nuestra pregunta orientadora, se puede decir que en un inicio el objeto escénico mediador no era José, pero fue necesario invitar a José a la experiencia, esto permitió que rápidamente buscáramos un objeto que permitiera transitar el contenido de los niveles corporales y el aseo corporal, José motivo a los niños a jugar de manera que comprendieran y experimentaran una persecución en diferentes niveles y además incorporando algunas características de las suricatas, nuevamente estaban los niños imitando y reconociendo diferentes niveles, y además queriendo enseñar a otros cosas que ellos han aprendido a lo largo o corto de sus vidas.

Hay que tener en cuenta que José fue una opción “B”, pero sin este objeto no hubiese sido posible realizar la actividad, ya que el tener a un objeto distinto, gracioso, con actitudes no cotidianas hace que los niños se conecten más con la clase, hace que los niños se interesen más por la actividad y quieran estar presentes, buscar el interés de los niños por alguna actividad

significa llevar objetos no cotidianos y que sean de su agrado para hacer su clase más divertida y llena de aprendizajes.

Este objeto hizo que la actividad pudiera llevarse a cabo, e inclusive permitió que Sofia y Samantha, quienes son unas niñas con un cuerpo un poco silente, realizaran los diferentes tipos de niveles corporales, ya que el objeto mostró los niveles que se manejaban con posturas y movimientos por medio de la representación de la suricata en diferentes momentos, así que para ellas y para todos fue más fácil imitar al objeto y al animal que nos presentaba para realizar los niveles bajo, medio y alto de manera correcta.



Figura 10. Evidencias de la sesión 5

Sesión 6

En la sexta sesión trabajamos las posturas corporales y la buena alimentación, para esta experiencia se presentó una obra de títeres de fruta, los cuales contaban la importancia de la buena alimentación mientras llegaban otros alimentos no tan saludables que los atacaban y trataban de convencer a los niños de que ellos eran mejores. Sin embargo, los niños y niñas, rápidamente comenzaron a interrumpirlos y a decir que ellos no eran buenos alimentos, y que les gustaban más las manzanas y los bananos.

Durante esta pelea sacamos a los alimentos que no son saludables de la obra de títeres y empezamos a imitar con el cuerpo las formas de estas frutas, así que para imitar a la manzana sacábamos la panza y engordábamos las mejillas, para el banano hicimos una media luna con el cuerpo, y encontramos también una fruta muy interesante llamada carambola, la cual representamos como una estrella con nuestro cuerpo.

En este momento los títeres de fruta eran mostrados individualmente y les pedían a los niños que hicieran como ellos, así que inmediatamente los niños recordaron las diferentes posturas corporales y los representaron, algunos inclusive empezaron a caminar y moverse sin alterar la postura que era imitada.

Con respecto a nuestra pregunta orientadora es preciso mencionar que los *objetos escénicos mediadores* eran los títeres de fruta, así que este “objeto escénico mediador fue el indicado para esta sesión ya que las diferentes características que poseían estos alimentos permitieron que los niños pudieran imaginar y llevar a cabo nuevos movimientos o posturas de la imitación hacia las frutas” (p.29). Los niños propusieron diferentes formas de hacer una postura corporal que fuera semejante a las frutas; esto se logró gracias a que ellos tenían estos objetos frente a ellos, lo que generó una visión más cercana del objeto a imitar.

Estos objetos ayudaron a que los niños vieran objetos que eran comunes de una manera muy común, ya que las frutas y alimentos tenían algunas actitudes que no podemos imaginar son de las frutas, es decir, es muy difícil imaginar que las frutas tienen emociones, pero cuando a estas les damos vida se convierten en un buen objeto para contar una historia, para mostrar quizá como piensan e inclusive para enseñar por qué razón es mejor comer una manzana que un paquete de papas; eventualmente llega un momento en el que los niños se dan cuenta que ellos también pueden enseñar y comprender la importancia de la buena alimentación, y que la mejor manera que ellos encontraron de enseñar esto fue por medio de la imitación de las formas de estas frutas, que por cierto fue representado de una forma muy creativa.



Figura 11. Evidencias de la sesión 6

Sesión 7

La séptima sesión trabajamos el contenido de la imitación y el sueño, esta experiencia se llevó a cabo por medio de un texto mediador el cual nos mostró la importancia del buen sueño, y además conocimos animales que duermen de maneras extrañas, como los caballos al dormir de pie, los flamencos al dormir sosteniéndose solo con una pierna y los pingüinos dentro del mar.

Para este momento Susy entró a la actividad y le empezó a contar a los niños que a ella le encanta dormir. Además, nos mostró y contó la forma en la que duermen los caballos, los flamencos y los pingüinos, así que mientras les contaba, invitó a los niños a que la siguieran imitando la forma en la que estos animales dormían, así que rápidamente los niños siguieron a Susy e imaginaron que estaban dormidos, inclusive algunos de los niños empezaron a contarle a Susy la manera en la que ellos duermen, por lo que empezaron a mostrarle que su posición favorita era boca arriba o boca abajo, así que al ver las diferentes formas en las que todos dormían procedimos a imitar cada una de esas posiciones. Luego, al imitar todas esas posiciones Susy terminó cansada, por lo que entre todos le cantamos una canción y se quedó dormida.

En cuanto a nuestra pregunta orientadora pudimos ver que en este caso el objeto escénico mediador fue Susy una marioneta de hilos, que al permitir estar al nivel de los niños logró que ellos sintieran empatía por Susy y quisieran compartir sus experiencias durante el sueño, además:

A través de la imitación de Susy a diferentes animales hizo que los infantes quisieran hacer lo mismo que hacía Susy y se trabajó completamente la imitación y Susy fue en parte la que motivo a los infantes a trabajar la imitación y el autocuidado. (p. 29)

Podemos decir de lo anterior que Susy ha permitido movilizar estos contenidos como los son la imitación e identificación. Además, motivar el desarrollo de diferentes posturas corporales, así que sin intención se logró que Susy movilizara más contenidos de los que se tenían planeados por lo que la actividad fue emocionante y variada para los niños.

Hay que tener en cuenta que esta era una nueva Susy, esta Susy estaba más cerca y más parecida a los niños que la anterior, ella permitió que se identificaran con ella, que quisieran ayudarla, sintieron empatía y solo querían jugar, aprender y enseñar con ella. Esta Susy por momentos se mostraba confundida y con pocas ganas de aprender a hacer posturas corporales y

no querer descansar. Sin embargo, los niños al notar que Susy no quería o no comprendía la actividad quisieron motivarla y enseñarle de una manera divertida a continuar la actividad, ahora ellos usaron lo que ella les había enseñado para enseñarlo de vuelta.

Por ejemplo, Helena, Anita y Gabriel fueron los que más se sintieron motivados a enseñarle a Susy, así que ellos solo le mostraban diferentes posturas para que ella pudiera imitar y así conciliar el sueño, hubo un momento en el que ellos dirigieron las posturas y los demás niños y niñas las imitaban.



Figura 12. Evidencias de la sesión 7

Sesión 8

En la octava y última sesión trabajamos la interpretación nuevamente y decidimos recopilar los diferentes contenidos axiológicos durante las sesiones. En esta experiencia comenzamos por mostrar un cuento por medio del video beam, para que la imagen fuera más clara, y todos pudiéramos ver de qué nos hablaba este cuento.

Este cuento trata sobre un dinosaurio que es rechazado por todos los dinosaurios. Sin embargo, él no entiende por qué, así que en el camino vamos identificando con los niños que el dinosaurio está muy sucio y no cuida bien de su salud, por lo que algunos niños comienzan a mencionar que no se lava los dientes, que tiene el cabello sucio, que sus uñas están muy largas y tienen muchas bacterias, todos estos problemas pudimos resolverlos de manera sencilla, ya que los niños empezaron a recordar lo enseñado en sesiones anteriores y le gritaron al dinosaurio que debía bañarse su cabello, cortarse las uñas y lavar su manos y lavarse su dientes.

Para explicar todo esto mucho mejor, nos dirigimos al salón de cuerpo y movimiento y allí nos encontramos con Susy y además con una serie de obstáculos, en este momento Susy nos

explicó cómo debíamos atravesar los obstáculos, y esto era por medio de la interpretación de diferentes situaciones, como bañarse, comer bien, dormir bien y otras situaciones de *autocuidado*, así que todos atravesamos los obstáculos interpretando cada una de las situaciones. Luego Susy como gesto de agradecimiento jugó con ellos y fingió lavar sus pies y su cabello ya que estaban muy sucios.

En cuanto a la pregunta orientadora podemos decir que, aunque Susy ha estado en otros momentos ha sido clave para la enseñanza y motivación de diferentes contenidos, además también encontramos que:

El uso de Susy en esta ocasión permitió canalizar algunas emociones fuertes o también llamar la atención de los infantes, ya que el estar en un espacio diferente al aula provocó mucha emoción y euforia, lo que hacía que fuera difícil captar su atención, pero con ayuda de Susy logramos que esa atención e interés volviera. (P. 30)

Con esto podemos ver que no solo estos *objetos escénicos mediadores* han sido pertinentes a la hora de movilizar contenidos de enseñanza, sino que han permitido ser parte del juego y la confianza de los niños a la hora de aprender, es aquí donde se ve la humanización del objeto, cuando esto pasa, hay un proceso de identificación por parte de los niños que permite transitar el contenido. Susy y los demás objetos permitieron que los niños vivieran experiencias desde sus intereses y sin olvidar que había un contenido disciplinar que iba a atravesar su cuerpo y el aula. Estos objetos fueron tan diversos como cada uno/a de los niños y niñas, fueron algunos creados por ellos mismos, cada niño logró transitar un contenido de enseñanza por medio del objeto, cada uno se acercó y se identificó con el objeto, cada uno enseñó lo que aprendió.



Figura 13. Evidencias de la sesión 8

Análisis

En primer lugar, para este análisis debemos tener en cuenta tres categorías importantes que se presentaron en el marco teórico, las cuales fueron los *objetos escénicos mediadores*, la *EC* y el *autocuidado*; en este análisis se dará relación entre estas categorías y además dando respuesta a la pregunta problema, ¿cómo los *objetos escénicos mediadores* potencian la *EC* para el *autocuidado* en la primera infancia? en relación con los resultados.

El objeto escénico mediador como promotor de contenidos de enseñanza

Mediante los resultados de estas sesiones se da cuenta de que estos *objetos escénicos mediadores*, más que conectar con los niños de diversas formas permiten mediar un contenido de enseñanza, permite enseñar y ser enseñado, en un principio vemos que estos objetos podrían ser herramientas didácticas, pero lo que diferencia a los *objetos escénicos mediadores* de las herramientas didácticas es que estos pueden ser creados por los niños, estos básicamente pueden ser cualquier tipo de objeto al que podamos darle vida, voz, sentimientos, un objeto que sea tan cercano y diverso al mismo tiempo como lo han sido estos objetos en cada una de las sesiones.

Al ver que estos *objetos escénicos mediadores* han permitido mediar contenidos de enseñanza de la *EC* y el *autocuidado* vemos que realizamos una transposición didáctica, la transposición didáctica, según lo menciona Chevallard (como se citó en Varela 2015) es:

El proceso mediante el cual un enseñante toma un contenido disciplinar y lo pasa por un proceso de análisis, depuración, organización y nueva disposición, para así llevarlo a sus enseñados con cambios significativos en su forma (no en su esencia), para permitir que ellos lo reconfiguren y lo tomen como propio. (p. 14)

Con esto inferimos y podemos decir que estos *objetos escénicos mediadores* llegan al aula no de una manera espontánea, sino que llegaron a partir de una necesidad, de una problemática, de saber cuál era la mejor manera de poder enseñar a los niños las cualidades de la *EC* y el *autocuidado*; a partir de esta necesidad encontramos a estos objetos, que permitieron que el trabajo de enseñar fuera más significativo, y no se quedara solo en el aula sino que traspasara a las afueras de la Escuela Maternal, así que al trabajar con estos *objetos escénicos mediadores* vimos cómo se “transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza” (Chevallard, 1991, p. 45). En este sentido, lo que se hizo con estos *objetos escénicos mediadores* fue tomarlos y convertirlos en estos “objetos” que iban a enseñar, teniendo en cuenta también que serían adaptados al contexto, a los intereses y gustos de los niños. Estos objetos no iban a cambiar el contenido de enseñanza que era la *EC* y el *autocuidado*, estos *objetos escénicos mediadores* cambiarían la forma de enseñar estos contenidos, los llevarían a ser más aptos para los niños y niñas, más amenos y a generar un aprendizaje más profundo, desde la experiencia, la identificación y el juego.

Por ejemplo, en la sesión cuatro se enseñó sobre la gestualidad, así que se buscó la manera de transponer ese contenido sobre un objeto para enseñar la gestualidad, en ese sentido nos encontramos a *Hally Tosis*, quien ayudó a enseñar de manera más significativa la gestualidad motivando y atrayendo a los niños a enseñarle; sus dientes, lengua y aspecto grande promovió la movilización del contenido ya que era real para los niños. Fue de esta manera que se transportó un contenido de saber enseñar a un objeto que enseñaba el contenido.

Por otra parte, no olvidemos que la *EC* también nos invita a experimentar por medio de objetos, y esto implica también tener diversos objetos como referencia, así como expresa Landreth (como se citó en Stokoe, 1980):

El niño asimila experiencias y capta impresiones mediante sus movimientos; él es el avión que vuela en el cielo cuando se alza sobre las puntas de sus pies con los brazos extendidos; es el caballo de carrera que levanta la cabeza y curva el lomo. (p. 12)

Esto nos lleva a identificar y comprender que la imaginación puede volar y llegar cada vez más lejos cuando tenemos herramientas que ayudan a potenciarla; en este caso, durante los resultados de las sesiones vimos como estos *objetos escénicos mediadores*, fueron claves para potenciar la imaginación, la representación, y diversos contenidos de la EC, como por ejemplo Susy que hacía que la imitaran con sus movimientos exagerados, o los títeres de guante creados por los niños que hicieron que los niños crearan historias; gracias a estos objetos se logró llevar la actividad a otro nivel, en el que identificamos que los niños si estaban aprendiendo cuando eran capaces de enseñarlo.

Además de encontrar la importancia de tener un objeto en el aula para enseñar, también influyó en gran medida el hecho de involucrar la *EC* como contenido de enseñanza, ya que al atravesar estos contenidos de la *EC* por el cuerpo de los niños hizo que aprendieran de manera más significativa y consciente, es decir, que si estos contenidos de enseñanza ya fueran de la *EC* o el *autocuidado* no hubieran sido atravesados por el cuerpo, no hubieran aprendido del todo o su practica hubiese sido poco consciente.

Por esta razón, y según lo evidenciado en los resultados de las sesiones es pertinente decir que, estos *objetos escénicos mediadores* permiten a la docente o al docente buscar nuevas posibilidades de enseñar algún contenido. Además, por medio de este objeto no solo atravesamos el cuerpo del niño, no solo el contenido transita por allí y por lo que le rodea, sino que también puede verse evidenciado en el tránsito por el docente, cuando estamos en la capacidad de crear objetos que nos permitan enseñar, de darles vida y en ellos proyectar un sinfín de maneras de ver el mundo y aprender, es en ese momento cuando el objeto junto con sus contenidos transita por todas partes.

Además, podemos ver como estos *objetos escénicos mediadores* se convierten en una extensión del cuerpo de las niñas y niños, no solo como una parte del objeto que está con ellos, sino como el aprendizaje que ha transitado por su cuerpo y se mantendrá allí por la experiencia vivida y sus intereses.

El objeto escénico mediador como factor de la atención de las niñas y niños

Lo que llevó a usar estos *objetos escénicos mediadores* en el espacio de práctica fue que se identificó que sin el objeto era imposible que los niños estuvieran en un cien por ciento en la actividad; el cuerpo de la docente y el texto mediador no eran suficientes para poder mantener a

los niños interesados en la actividad, por lo que eventualmente se llevaron diferentes objetos y se convirtió en una necesidad llevar un objeto para poder mantener a los niños interesados y enfocados en aprender el contenido que fuese llevado a la sesión, desde ese momento se identificó que el solo cuerpo o presencia de la docente no era suficiente para poder enseñar algún contenido.

El cuerpo de la docente y el texto mediador no eran suficiente para captar la atención de los niños, ya que no era algo nuevo que ellos vieran; siempre llega gente nueva a realizar sus prácticas allí por lo que es normal ver gente nueva, además todos los días los niños tienen un espacio de literatura, así que ver libros (aunque favorece el amor por la lectura y el disfrute) no hacía tampoco que se interesaran en la actividad.

Ahora, en cuanto a los resultados de sesión a sesión se pudo ver que eran unos objetos ya planeados, unos objetos que generaron reconocer diferentes experiencias y sensaciones en los niños y niñas; estos objetos como por ejemplo, Susy y los títeres de guante creados por ellos mismos permitieron una identificación y relacionamiento de su persona con el objeto, generaron una emoción en ellos, que cuando sabían que la docente iba al aula había un objeto nuevo, que iba a estar Susy o *Hally Tosis*, que iba a llegar un compañero nuevo.

Este nuevo objeto introducido al aula automáticamente generó que los niños quisieran escuchar, quisieran estar atentos y dispuestos a cualquier actividad que se propusiera; antes sin este objeto era muy difícil lograr una conexión con la experiencia, con los contenidos y con la docente.

Estos objetos ayudaron durante la práctica pedagógica a que las planeaciones se desarrollaran de manera exitosa, y que, aunque hubo algunas variaciones siempre se pudo transitar el contenido, así que, por ejemplo, cuando en la sesión 2 quisimos explorar las velocidades, evidenciamos que su gran punto de motivación era Susy, además al momento de escuchar las instrucciones por parte de Susy se mostraron atentos, algo que con el solo cuerpo de la docente hubiera sido imposible.

También se pudo evidenciar en la sesión 6, que los niños se mostraban atentos al momento de contar la historia por medio de los títeres de fruta, instantáneamente ellos reconocieron la importancia de comer saludable y además se comentaban entre ellos cuáles eran

sus frutas favoritas, y además de eso, representaron con su cuerpo cómo serían las frutas en una forma humana, así que inclusive antes de dar la instrucción de representar, ellos mismos encontraron diferentes formas de representar un banano, una manzana, un torombolo y cabe aclarar que fue de la manera más creativa, así que en esta experiencia se apropiaron de los gestos, las diferentes posturas corporales e inclusive los niveles corporales; así que podemos decir que de una sesión enfocada en el contenido de la representación, vimos más contenidos que se motivaron a transitar con solo la presencia de estos *objetos escénicos mediadores*.

En consecuencia, se puede mencionar que estos objetos en efecto han capturado la atención de los niños, y ha permitido que se propicie un ambiente de aprendizaje en el aula; los niños al estar interesados en estos objetos hacen que capten la idea que se intenta transmitir y comprendan lo que se enseña, así que junto a los resultados se evidenció como al prestar atención por medio del objeto lograban aprender e institucionalizar el aprendizaje. Por otra parte, cabe mencionar que los niños al estar al cien por ciento en la actividad lograban ser conscientes de lo que se les enseñaba en cuanto al autocuidado que era algo que sin duda se quería enseñar, y que además empezaran a comprender la importancia de su propio cuidado fue algo muy significativo. Sin duda por medio de esto se encontró que hay nuevas maneras de enseñar, a partir de los intereses, el juego y las artes escénicas.

Conclusiones.

En relación con la experiencia, resultados y el análisis que se hizo con respecto a la pregunta problema planteada ¿Cómo los *objetos escénicos mediadores* potencian la *EC* para el *autocuidado* en la primera infancia? se concluye lo siguiente.

Los *objetos escénicos mediadores* lograron potenciar contenidos de la *EC* y contenidos del *autocuidado*; como se vio en los resultados y análisis estos objetos generaron espacios de aprendizaje significativos, ahora ¿cómo lo lograron?, esto fue gracias a que los niños se sentían identificados y cercanos con el objeto, además se pudieron ver reflejados allí. Este objeto creó un espacio diferenciado del que ellos estaban acostumbrados, esto generó interés, ganas de aprender y emoción por las sesiones que la docente tenía con ellos, algo que quizá para ellos era un juego se convirtió en aprendizaje, y por medio del juego y la transposición del objeto fue que los niños lograron aprender y apropiarse de los contenidos que se enseñaron.

En cuanto a los objetivos específicos.

El objetivo general “Favorecer la *expresión corporal* para el *autocuidado* en niños del nivel de conversadores de la Escuela Maternal, mediante los *objetos escénicos mediadores*.” se enfocó por medio de las sesiones con los niños, en brindar experiencias que ayudaran a potenciar diferentes contenidos de la *EC* y el *autocuidado*. Además, a partir de los resultados de cada sesión se pudo evidenciar y contestar a través de las experiencias que vivieron cada uno de los niños y niñas, el proceso y experiencia que implicó llevar estos *objetos escénicos mediadores* al espacio, además nos responde de qué manera y cómo se evidenció que se transitaba por medio de estos objetos un contenido disciplinar.

Se pudo evidenciar también que los *objetos escénicos mediadores* podían potenciar y fomentar no solo contenidos disciplinares de las artes escénicas como en este caso fue la *EC*, en la que se vieron las velocidades, los niveles o posturas corporales, sino que además, vimos como permitía mediar cualquier contenido enseñable, así que durante las sesiones se transitó por el cuidado por el otro, el *autocuidado*, el respeto mutuo, los valores culturales, estos solo fueron algunos de los contenidos que se destacan, ya que en realidad fueron demasiados contenidos y aprendizajes que los niños se llevaron dentro de esta experiencia.

Se puede decir que la manera en la que estos *objetos escénicos mediadores* favorecieron la *EC* y el *autocuidado* fue por medio de su creatividad, espontaneidad, pero sobre todo se considera que fue por el acercamiento e identificación que los niños encontraban y hacían con estos objetos. Si los niños no se hubieran identificado con el objeto, o si este objeto no hubiera tenido una humanización probablemente no se hubiera podido mediar ningún contenido de enseñanza, ya que como se vio en el análisis y resultados este objeto atravesó por el cuerpo de los niños y niñas, este objeto se transportaba al cuerpo y a diversas situaciones, lo que hacía que pudieran profundizar el contenido y posteriormente incluirlo en su cotidianidad y posibilidades de expresión.

Por otra parte, en los objetivos específicos se buscó “identificar qué tipo de *objetos escénicos mediadores* potencian la *EC* para el *autocuidado* en la primera infancia”. Durante esta investigación y experiencia se hacía la búsqueda de identificar qué tipo de *objetos escénicos mediadores* eran los más “indicados” o “adecuados” para trabajar con la primera infancia, sin embargo, dentro de esta búsqueda y lo que se vino realizando, fue que estos objetos podían ser

literalmente cualquier cosa, pero esta cosa, no era simple, sino que debía tener una adecuación, y esta adecuación implicaba agregarle un toque de vida al objeto, así que durante la experiencia y actividad para los niños este objeto tenía vida y además tenía cierta cercanía a los infantes, esta vez se salía de los textos mediadores y llegaba a la realidad, un ejemplo claro de esto es *Hally Tosis*, quien sale del cuento para estar en la vida real y además mostrarse vulnerable, amigable, y en sincronía con los niños y niñas.

Con esto podemos definir que los *objetos escénicos mediadores* apropiados para potenciar la *EC* y el *autocuidado* son “cualquier objeto” pero sin olvidar que este objeto debe someterse a la transformación, pasar de ser un objeto simple, sin vida, sin pensamientos a un objeto humanizado, un objeto que piense por sí mismo y genere en los niños agrado y fomente las ganas de aprender.

Teniendo en cuenta lo anterior también es preciso mencionar que otro de los objetivos específicos de esta investigación era “diseñar y desarrollar diversas estrategias para la enseñanza de contenidos de la *EC* y contenidos del *autocuidado* por medio de los *objetos escénicos mediadores*”; así, que en ese sentido es fundamental mencionar que se realizaron el respectivo proyecto de aula y las planeaciones, donde se pensaba en cómo este objeto escénico mediador iba a potenciar esta contenido a enseñar, por le general y en todas las sesiones se pretendió enseñar un contenido disciplinar y uno axiológico, esto pensado principalmente en la *EC* y en el *autocuidado*.

Estas planeaciones contaban con la descripción de lo que se iba a desarrollar y además dentro de esa descripción estaría el funcionamiento de este objeto escénico mediador en función de intervenir o mediar los contenidos que se iban a enseñar, así que estas estrategias, actividades o experiencias básicamente serían guiadas por estos *objetos escénicos mediadores*, sin embargo, en uno que otro momento intervendría la docente para dar alguna instrucción.

Al momento de realizar estas planeaciones o estrategias siempre se pensó en hacer énfasis en cómo este objeto iba a mediar la sesión, o cuales eran sus posibilidades de enseñanza, y se encontró que estas posibilidades podían ser tantas como su humanización lo permitiera, y además los niños siempre esperaban interactuar y aprender por parte del objeto escénico mediador que por la docente.

Para finalizar, es importante mencionar que nuestro último objetivo específico es “potenciar a través de *objetos escénicos mediadores* la *EC* para el *autocuidado* en los niños del nivel de conversadores de la Escuela Maternal”, algo que dentro de las planeaciones⁹ se ve como una parte esencial de la sesión y que además se puede evidenciar en los diarios de campo¹⁰ como lo que resultó finalmente de las sesiones, en ellas y también en los resultados de esta investigación podemos ver cómo los niños lograban institucionalizar lo que aprendían que en este caso eran contenidos de la *EC* y del *autocuidado* y cómo se apropiaban de esos contenidos cuando les enseñaba algo que era de su agrado e interés, como lo fueron los *objetos escénicos mediadores*.

Para concluir, esta es una nueva posibilidad de trabajar con la primera infancia desde las artes, una posibilidad que permite conectar y encarnar el cuerpo del niño o niña en un objeto, una posibilidad de llevar el texto mediador más allá, más a la realidad y con más posibilidades para los docentes de diseñar y crear experiencias realmente significativas para la primera infancia desde el arte.

Bibliografía

- Amar, J. A. (2015). *Desarrollo Infantil y prácticas de cuidado*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Andrea Alejandra Orjuela Riaño, A. C. (2017). *Expresión corporal como estrategia para el fortalecimiento del respeto y el reconocimiento del otro en hijos e hijas de trabajadoras sexuales*. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Campos, L. M. (2021). *Guía-cartilla de autocuidado para la primera infancia colombiana*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José De Caldas .
- CEPAL. (s.f.). *Políticas de cuidado*. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/subtemas/politicas-cuidado#>
- Céspedes, P. C. (2017). *La expresión corporal como lenguaje artístico*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Claudia Cancio-Bello Ayes, A. L. (2019). Autocuidado: una aproximación . *Dialnet*.
- GAMBOA, A. J. (2020). *Pedagogía del cuidado y del autocuidado. Una apuesta formativa desde las historias de vida de niños y niñas en ciudad bolívar*. Bogotá: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
- H., O. J. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia: CINDE.

⁹ Las planeaciones se evidenciarán en los anexos

¹⁰ Los diarios de campo se evidenciarán en los anexos

- Huertas Ruiz, D. P. (2021). *Didáctica del juego dramático para niños de educación inicial (3 a 6 años) en el marco de práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*. Universidade de Lisboa.
- Huertas, D., Caicedo, L., & Parra, H. (2021). *De la imaginación a la creación*. Bogotá. Colombia: UNIEDICIONES.
- Infantil, R. R. (2015). Bernard Aucouturier. La Práctica Psicomotriz a nivel educativo, preventivo y terapéutico. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*.
- Jaritonky, P. (2001). Expresión corporal en el nivel inicial . *Secretaria de educación de Argentina*.
- JUAN ANDRÉS CORREA PALMA, C. C. (2015). *Expresión corporal: una propuesta didáctica para mejorar la comunicación no verbal en el grado 2do del IED la Nueva Constitución*. Bogotá: Universidad Libre.
- Lewin, T. S. (s.f.). *La investigación - acción participativa. Inicios y desarrollos*. Buenos Aires: Hvmánitas, O.E.I, Quinto Centenario.
- Linares, A. R. (s.f.). Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vigotsky. . *Master en Paidopsiquiatría* , 26.
- MEN. (2018). *Prácticas de cuidado y crianza*. Bogotá. Colombia: MEN.
- Moner, M. T. (2006). *Estratègies metodològiques i recursos didàctics per atendre l'alumant amb NEE, en contextos escolars ordinaris, utilitzant els titelles com a eina en la intervenció*. Cataluña: Departament d' Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Nacional, M. d. (2014). *El arte en la educación inicial* . Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e Impresiones S.A.
- NACIONAL, M. D. (2023). *Ministerio de educación nacional*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/>
- Naranjo-Hernández, Y. (s.f.). Modelos metaparadigmáticos de Dorothea Elizabeth Orem. *Rev. Arch Med Camagüey*, 814-825.
- Pedregosa, P. R. (2007). *Expresión corporal. Una asignatura emocionante*. WANCEULEN EDITORIAL DEPORTIVA, S.L. .
- Pinto, J. E. (2018). *Metodología de la investigación social. Paradigmas: Cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario* . Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Pro-Bueno, L. X.-A. (01 de 12 de 2020). Historia de la educación inicial en Colombia: démosle un giro a. *Actualidades Pedagógicas* , pág. 27.
- RAE. (29 de Junio de 2023). *Real Academia Española*. Obtenido de <https://dle.rae.es/ontogenia>
- Rodríguez, F. V. (12 de Noviembre de 2019). *Cinco inquietudes sobre el diario de campo*. Obtenido de <https://fernandovasquezrodriguez.com/2019/11/12/cinco-inquietudes-sobre-el-diario-de-campo/>

- Sánchez, G. S. (19 de Noviembre de 2021). La enseñanza de la expresión corporal en el sistema educativo español. Recorrido histórico. . *Universidad de Salamanca*.
- Sensevy, G. (s.f.). *Acción didáctica*.
- SOA, A. M. (2022). *El Juego Dramático Y La Expresión Corporal Para Promover El*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- social, S. d. (12 de Julio de 2019). *Abecé de cómo crear un jardín infantil en Bogotá*. Obtenido de Abecé de cómo crear un jardín infantil en Bogotá
- Stokoe, P. (1967). *La expresión corporal y el niño* . Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.
- Stokoe, P. (1980). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Buenos Aires: PAIDOS.
- Vega, J. (13 de Junio de 2018). *MaguaRed*. Obtenido de Las herramientas pedagógicas, un recurso para potenciar el desarrollo de los niños por medio del juego: <https://maguared.gov.co/las-herramientas-pedagogicas-un-recurso-para-potenciar-el-desarrollo-de-los-ninos-por-medio-del-juego/>
- Villar, K. R. (2013). *Desarrollo cognitivo en niños de 0 a 7 años* . Cartagena de Indias : Grupo colombo - suizo de pedagogía especial.

Anexos

[ANEXOS. Proyecto de aula, planeaciones, diarios de campo e informe final](#)