Estrategias pedagógicas basadas en las expresiones artísticas: una experiencia de cartografía corporal y expresiva en las sedes educativas La Isla y Simón Bolívar en los municipios de Puerto Berrío y Salgar - Antioquia

Anyi Gizela Serna Rivera

Yiseth Tatiana Yepes Yepes

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria

Asesor

Jáder Sneider Serna Martínez, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Medellín, Antioquia, Colombia

2026

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cita	(Serna Rivera & Yepes Yepes, 2026)
Referencia **Estilo APA 7 (2020)**	Serna Rivera, A. G., & Yepes Yepes, Y. T. (2026). *Estrategias pedagógicas basadas en las expresiones artísticas: una experiencia de cartografía corporal y expresiva en las sedes educativas La Isla y Simón Bolívar en los municipios de Puerto Berrío y Salgar – Antioquia* [Seleccione modalidad de grado]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

creative commons BY NC SA

Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: http://bibliotecadigital.udea.edu.co

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Dedicatoria

Dedicamos este proyecto de investigación, en primer lugar, a Dios, por brindarnos la vida, la sabiduría, la fortaleza y la constancia necesarias para llevar a cabo este proceso académico y personal. Su guía ha sido fundamental en cada paso que hemos dado para culminar este importante logro.

A nuestras familias, quienes han sido nuestro pilar fundamental, brindándonos amor, apoyo incondicional, comprensión y motivación constante. Gracias a ellos hemos podido superar las dificultades y continuar con determinación en este camino formativo.

Dedicamos especialmente este trabajo a los estudiantes de primaria que hicieron parte de esta investigación, quienes con su participación, entusiasmo, curiosidad y espontaneidad nos permitieron aprender, reflexionar y construir nuevos conocimientos. Ellos son la razón de ser de nuestra labor pedagógica y la inspiración que nos impulsa a seguir creciendo como docentes comprometidas con la educación.

Así mismo, nos dedicamos este logro a nosotras mismas, por el esfuerzo, la disciplina, la responsabilidad y la perseverancia demostradas durante todo el proceso. Este proyecto representa no solo un requisito académico, sino también el reflejo de nuestro compromiso, vocación y amor por la enseñanza.

Agradecimiento

Expresamos nuestros más sinceros agradecimientos a todas las personas que hicieron posible la realización de este proyecto de investigación.

En primer lugar, agradecemos a Dios por darnos la fortaleza, la salud y la sabiduría necesarias para afrontar cada reto presentado durante este proceso.

A nuestras familias, por su apoyo incondicional, comprensión y acompañamiento constante, por creer en nuestras capacidades y motivarnos a no rendirnos ante las dificultades.

A nuestro asesor Jáder Sneider Serna Martínez, quien con su orientación, conocimientos y acompañamiento permanente guio el desarrollo de esta investigación, aportando significativamente a nuestra formación profesional.

A la institución educativa y a los estudiantes de primaria que participaron en este proceso, por abrirnos sus espacios, permitirnos desarrollar nuestras propuestas y contribuir activamente en la construcción de este trabajo. Su disposición, interés y colaboración fueron fundamentales para alcanzar los objetivos planteados.

A nuestros compañeros y colegas, por el apoyo, el trabajo colaborativo y los aprendizajes compartidos a lo largo de este proceso.

Finalmente, agradecemos a todas aquellas personas que, de manera directa o indirecta, aportaron a la realización de este proyecto, dejando en nosotras valiosas enseñanzas tanto a nivel personal como profesional.

Tabla de contenido

Resumen 8

Introducción 9

1. Contexto de la investigación 11

2. Planteamiento del problema 19

3. Justificación 27

4. Objetivos 30

4.1 Objetivo general 30

4.2. Objetivos específicos 30

5. Antecedentes y/ o estado del Arte 31

6. Marco Teórico 36

7. Metodología 43

8. Análisis de la información 53

9. Conclusiones 83

10. Recomendaciones 85

Referencias 87

Anexos 92

Ilustración 1.....12

Ilustración 2.....12

Ilustración 4.....14

Ilustración 3.....14

Ilustración 5.....16

Ilustración 6.....16

Ilustración 7.....22

Ilustración 8.....24

Ilustración 9.....25

Ilustración 10.....26

Ilustración 11 y Ilustración 12.....62

Ilustración 13.....63

Ilustración 14.....64

Ilustración 15 y Ilustración 16.....65

Ilustración 17.....68

Ilustración 18.....68

Ilustración 19... y Ilustración 20.....70

Ilustración 21.....71

Ilustración 22.....72

Ilustración 23.....73

Ilustración 24.....74

Ilustración 25 75

Ilustración 26 76

Ilustración 27 77

Ilustración 28 79

Ilustración 29 80

Ilustración 30 y Ilustración 31 81

Ilustración 32 81

Resumen

La presente investigación analiza las incidencias de la implementación de estrategias pedagógicas basadas en el arte y las expresiones artísticas en el currículo escolar de básica primaria en las sedes educativas La Isla (I.E. Bomboná, Puerto Berrío) y Simón Bolívar (I.E. Julio Restrepo, Salgar). El estudio surge a partir de la identificación de una brecha entre el reconocimiento formal que los lineamientos curriculares otorgan a la educación artística y su escasa integración sistemática en las prácticas pedagógicas cotidianas, donde suele priorizarse áreas consideradas fundamentales como matemáticas y lenguaje.

Desde un enfoque cualitativo, la investigación examina la relación entre currículo y práctica educativa, comprendiendo el currículo como una construcción cultural dinámica que se configura en la interacción entre saberes, sujetos y contextos. Asimismo, se fundamenta en una concepción de la educación artística como experiencia formativa integral que articula dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y corporales del desarrollo humano. En este marco, se analizan las transformaciones pedagógicas derivadas de la incorporación intencionada de estrategias artísticas en el aula, especialmente en el fortalecimiento de la motricidad fina y las capacidades expresivas de estudiantes de primero y segundo grado.

Los hallazgos permiten evidenciar que la integración sistemática del arte en el currículo no solo favorece el desarrollo motriz y la creatividad, sino que también dinamiza la participación, la motivación y la construcción de aprendizajes significativos. En consecuencia, la investigación aporta elementos para resignificar el lugar de la educación artística como eje transversal de la formación integral en la escuela primaria, contribuyendo a una práctica pedagógica más coherente con los principios curriculares y las necesidades del contexto educativo.

Introducción

La educación artística ha sido reconocida en los discursos pedagógicos contemporáneos como un componente fundamental para la formación integral de los estudiantes, en tanto promueve la sensibilidad estética, la creatividad, el pensamiento crítico y la expresión emocional. Desde diversas perspectivas teóricas, el arte en la escuela no se limita a la adquisición de habilidades técnicas, sino que constituye una experiencia formativa que articula dimensiones cognitivas, sociales, culturales y corporales contribuyendo a un desarrollo humano más integral. En este sentido, la educación artística se configura como un campo de conocimiento que posibilita la construcción de sentido, la interpretación simbólica del entorno y la transformación de la realidad desde la experiencia estética.

En el contexto colombiano, los lineamientos curriculares reconocen el valor formativo del arte como eje transversal del currículo escolar. Sin embargo, en la práctica educativa cotidiana persisten tensiones entre lo prescrito y lo implementado. Con frecuencia, el área artística es relegada frente a asignaturas consideradas prioritarias, lo que genera una brecha entre el reconocimiento normativo de su importancia y su desarrollo efectivo en el aula. Esta situación no solo limita las oportunidades de expresión y creación en la infancia, sino que reduce la posibilidad de fortalecer procesos fundamentales como la motricidad fina, la sensibilidad corporal y la construcción de aprendizajes significativos desde lo experiencial.

En las sedes educativas La Isla, perteneciente a la Institución Educativa Bomboná en el municipio de Puerto Berrío, y Simón Bolívar, adscrita a la Institución Educativa Julio Restrepo en el municipio de Salgar, se ha evidenciado esta tensión curricular. Aunque el arte aparece contemplado dentro de los planes institucionales, su implementación no siempre se traduce en estrategias pedagógicas sistemáticas que integren lo artístico como eje dinamizador del aprendizaje. Esta realidad, observada durante la práctica pedagógica en los grados primero y segundo de básica primaria, motivó la formulación de la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué incidencias tiene la implementación de estrategias basadas en el arte y las expresiones artísticas al interior del currículo escolar de básica primaria en las sedes educativas La Isla y Simón Bolívar?

A partir de este interrogante, la presente investigación tiene como propósito analizar las incidencias de la incorporación intencionada de estrategias artísticas en el currículo escolar, examinando la relación entre los lineamientos oficiales y las prácticas pedagógicas reales, así como las transformaciones formativas derivadas de su implementación, particularmente en el desarrollo motriz y expresivo de los estudiantes. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo que permite comprender las dinámicas escolares desde la experiencia de los actores educativos y el contexto sociocultural en el que se inscriben.

Teóricamente, el estudio se fundamenta en una concepción del currículo como praxis cultural, entendida no solo como documento normativo, sino como construcción dinámica que se configura en la interacción entre saberes, sujetos y contextos. Asimismo, asume la educación artística como experiencia formativa integral que articula pensamiento, emoción y corporalidad, y reconoce la motricidad como dimensión esencial del desarrollo infantil, estrechamente vinculada a las prácticas expresivas y plásticas.

En este marco, la investigación busca contribuir a la resignificación del lugar del arte en la educación primaria, proponiéndolo no como actividad complementaria o recreativa, sino como estrategia pedagógica con capacidad de incidir en la formación integral del estudiantado. De esta manera, el trabajo aspira a ofrecer una reflexión crítica y contextualizada que aporte elementos para fortalecer la coherencia entre currículo, práctica pedagógica y desarrollo humano en la escuela.

1. Contexto de la investigación

El presente proyecto de investigación tiene como punto de partida dos Instituciones Educativas ubicadas en los municipios de Puerto Berrio y Salgar, ambas pertenecientes al departamento de Antioquia. A partir de estos contextos se han explorado diferentes acciones y realidades, especialmente aquellas relacionadas con el trabajo desarrollado desde las expresiones artísticas para su construcción.

En primer lugar, se presentarán aspectos relevantes del Municipio de Puerto Berrío, que cuenta con cerca de diecinueve veredas[1], conviene resaltar que de las anteriores se pueden clasificar como corregimientos: Virginias, Cristalina, Puerto Murillo y El Brasil. El municipio está situado en la subregión del Magdalena Medio del departamento de Antioquia, limita al norte con Yolombó, Remedios y Yondó; al este con el departamento de Santander; al sur con Puerto Nare y Caracolí; y al oeste con Caracolí y Maceo. La cabecera municipal se encuentra aproximadamente a 190 km de la ciudad de Medellín, ubicándose estratégicamente a orillas del afluente hídrico más importante del país, es decir, del Río Magdalena, lo que le confiere una posición privilegiada como puerto fluvial.

De esta manera, gracias a la construcción del Túnel de La Quiebra, obra de infraestructura vial que forma parte del proyecto Vías del Nus, se ha mejorado significativamente la conectividad entre la ciudad de Medellín y el municipio de Puerto Berrío. Este túnel, con una longitud aproximada de 4,3 km, ha reducido el tiempo de recorrido tanto del servicio particular como del servicio público, logrando que este dure entre dos y tres horas hacía el Área Metropolitana de Antioquia.

De otro lado, es necesario destacar que Puerto Berrío ofrece una variedad de atractivos turísticos que reflejan su riqueza histórica y natural, entre los cuales se pueden

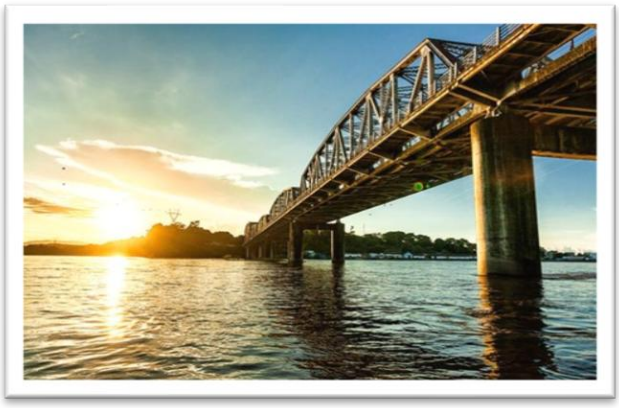
[1] Puerto Murillo, Estación Malena, La Calera, Puerto Murillo, Estación Malena, Calera, Cristalina, La Cortés, Cabañas, Palestina, Virginias, El Jardín, Las Flores, La Carlota, El Brasil, Minas del Vapor, Dorado Calamar, San Julián, El Suan, San Juan de Bedout, Santa Martina, Bodegas. vale la pena mencionar que de las anteriores se pueden clasificar como corregimientos Virginias, Cristalina, Puerto Murillo, El Brasil.

mencionar: El Hotel Magdalena, el cual es considerado la primera edificación de dos pisos en Antioquia y la primera construida en hormigón en Colombia. Actualmente, es la sede de la XIV Brigada del Ejército Nacional. Asimismo, el Puente Monumental, **c**onstruido en 1956, el cual une las redes ferroviarias del oriente y occidente del país, conectando Antioquia con Santander.

De igual manera, se destaca el Centro Histórico, que alberga edificaciones emblemáticas de estilo republicano, como la Casa de la Cultura y el antiguo Edificio de Rentas Departamentales. También se reconocen sitios de interés como el Muelle Multimodal, el Puerto de las Lanchas, el Aeropuerto, la Estación Grecia del Ferrocarril, en donde existen vestigios del antiguo Ferrocarril de Antioquia, que fue una de las vías férreas más importantes de Colombia. Además, el municipio celebra diversas festividades, como las Fiestas del Retorno y Reinado de la Ecología, el Festival de la Cometa y el Festival de la Noche de los Poetas, entre otros.

Ilustración 1

Iglesia Nuestra Señora de los Dolores



*Nota***.** Tomada de página oficial de la Alcaldía de Puerto Berrío [Fotografía], puertoberrioantioquia.micolombiadigital.gov.co.

Ilustración 2

Puente Monumental de Puerto Berrío



*Nota***.** Tomada de página oficial de la Alcaldía de Puerto Berrío [Fotografía], puertoberrioantioquia.micolombiadigital.gov.co

Por su lado, el municipio de Salgar, ubicado aproximadamente a 97 kilómetros de la ciudad de Medellín, cuenta con treinta y dos veredas [2]. El trayecto por carretera, completamente pavimentada, tiene una duración estimada de dos horas y media, ofreciendo a los viajeros paisajes naturales de gran belleza montañosa y fuentes hídricas que lo atraviesan. Este municipio se extiende sobre una superficie de 418 km², de los cuales 417 km² corresponden a área rural y 1 km² a área urbana; su cabecera municipal se sitúa a una altitud de 1.250 metros sobre el nivel del mar y presenta una temperatura media anual de 23°C, lo cual lo hace un municipio de clima agradable para el sembrado y la cosecha cafetera.

El municipio de Salgar, ubicado en la subregión Suroeste del departamento de Antioquia, limita geográficamente con los siguientes municipios y departamentos: al Norte con Urrao y Betulia; al Oriente con Concordia, Tarso y Pueblorrico; al Sur con Ciudad Bolívar y al Occidente con el Departamento del Chocó.

El municipio cuenta con una población aproximada de 18.988 habitantes, quienes se caracterizan por ser en su mayoría campesinos, agrícolas y gente pujante. En cuanto a la economía local se sustenta principalmente en la agricultura, destacando el cultivo de café, caña de azúcar y plátano, así como la ganadería y el cultivo porcino. Es importante mencionar, que el municipio es conocido por sus habitantes y turistas, como el "Rincón de Oro del Suroeste", siendo reconocido por la hospitalidad y la amabilidad de sus habitantes.

En cuanto a sus tradiciones culturales, sobresale la celebración de diversas festividades como las Fiestas del Cacique Barroso, que reflejan su riqueza cultural, cosmogónica y ancestral. Además, cuenta con atractivos turísticos naturales, incluyendo rutas ecológicas y paisajes montañosos ideales para el turismo de naturaleza.

[2] Santa Luisa, Las Andes, Morritos, Llanadas, La Liboriana, La Regada, El Hueco, Alto de Samaria, La Siberia, Gulunga parte Alta, Gulunga parte Baja, La Clara parte Alta, Bellavista y algunos corregimientos como La Cámara, La Peñalisa, El Concilio y La Margarita

Ilustración 4

Parroquia San Juan Evangelista



*Nota***.** Tomada de página oficial de la Alcaldía Salgar [Fotografía], www.salgar-antioquia.gov.co

Ilustración 3

Parque Principal Municipio de Salgar



*Nota***.** Tomada de página oficial de la Alcaldía de Salgar [Fotografía], **www.salgarantioquia.gov.co**

Como se mencionó anteriormente, el contexto del presente proyecto de investigación son dos Instituciones Educativas ubicadas en los municipios previamente descritos. Estas instituciones han permitido que, como Docentes en formación de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de Antioquia, reflexionemos y analicemos nuestra práctica pedagógica y las experiencias vividas al interior del aula de clase.

I.E. Bomboná – Sede Educativa la Isla

La primera de estas Instituciones educativas es la I.E. Bomboná, la cual cuenta con dos sedes: la sede Colegio Bomboná y la sede EU La Isla, cabe destacar que la Institución se encuentra en la parte noreste de la zona urbana del municipio de Puerto Berrío, específicamente en el barrio Uribe Uribe. Fue establecida en el año 1965 gracias al esfuerzo comunitario y al apoyo del Batallón Bomboná. Asimismo, conviene señalar que, en el año 2003, la sede educativa La Isla, ubicada en el barrio Puerto Colombia, fue anexada a la institución mediante resolución departamental.

Se puede afirmar que la sede Educativa La Isla, se caracteriza por su compromiso con la formación integral de los estudiantes, promoviendo valores como la responsabilidad, la convivencia y la autonomía. Además, ha desarrollado proyectos de educación ambiental

contextualizada, utilizando recursos naturales locales para fomentar la conciencia ecológica entre los estudiantes, resaltando la importancia del Río Magdalena como sujeto de derecho y de gran relevancia para el territorio.

Desde otra perspectiva, la Institución Educativa Bomboná cuenta con ochocientos catorce estudiantes, treinta y tres docentes y tres directivos docentes, atiende veintiocho grados y desarrolla una serie de proyectos que dinamizan el PEI[3] y buscan la formación integral de los estudiantes. Algunos de ellos son: Proyecto de Educación Sexual, Proyecto de Educación para la Democracia, Proyecto Pedagógico Ambiental Escolar (PRAES), Proyectos transversales que integran temáticas como la paz, derechos humanos, salud, consumo y moral. Proyectos institucionales complementarios como ferias, concursos, salidas de campo, foros y dilemas morales. Subsistemas organizacionales: recursos físicos y financieros, administración, currículo, proyección social y bienestar estudiantil.

De otro lado, la infraestructura la Institución Educativa Bomboná está ubicada en el barrio Uribe Uribe de Puerto Berrío, en un terreno que fue inicialmente lagunoso y transformado gracias a la gestión comunitaria. La infraestructura educativa se consolidó con el apoyo de la comunidad, el Batallón Bomboná y actividades de recolección de fondos. También cuenta con la sede La Isla, ubicada en el barrio Puerto Colombia, anexa desde 2003.

Con relación a la convivencia escolar, se enfatiza una educación ética y moral con los siguientes elementos claves para la convivencia: promoción de la democracia escolar, la participación ciudadana y la formación para la paz. Integración de la comunidad (escuela-familia-barrio) para ampliar la esfera educativa. Igualmente se incentivan prácticas que promueven la solidaridad, la tolerancia y el rechazo a la discriminación. Asimismo, la inclusión del Gobierno Escolar, el Manual de Convivencia y el Consejo Estudiantil como parte de la gestión escolar.

En consecuencia, en lo relacionado con la característica distintiva del PEI, es la formación integral desde un enfoque constructivista con sentido social. Esto implica: un

3 De acuerdo con la Ley 115 de 1994, el PEI (Proyecto Educativo Institucional), es el documento que define e identifica la propuesta pedagógica de un establecimiento educativo, indicando cómo se alcanzará la formación integral del estudiante. El PEI establece los principios, fines, recursos y estrategias de la institución, y debe responder a las necesidades de la comunidad y el contexto local, regional y nacional.

modelo pedagógico que ve al estudiante como protagonista de su aprendizaje; formación de estudiantes autónomos, líderes, emprendedores, incluyentes y competentes en Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC); articulación entre los contenidos curriculares y las vivencias escolares para fortalecer el aprendizaje significativo.

Ilustración 5

Sede La Isla IE Bomboná, parte externa



*Nota***.** Tomada de página oficial de la Institución Educativa Bomboná [Fotografía], https://iebombona.edu.co/

ración 6

Sede IE Bomboná, parte externa.



*Nota***.** Tomada de página oficial de la Institución Educativa Bomboná [Fotografía], https://iebombona.edu.co/

Por estas razones, el entorno que rodea la sede educativa incluye comunidades que viven principalmente de actividades como la pesca, la agricultura y el comercio local. De la misma manera, la cultura que enriquece la sede educativa permite la participación activa de la comunidad en eventos culturales y ambientales, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la identidad local.

Instituciones educativas Julio Restrepo – Sede Educativa Simón Bolívar

La segunda de estas Instituciones educativas es la I.E. Julio Restrepo[4], sede Simón Bolívar, la cual se encuentra ubicada al interior de la zona urbana del municipio de Salgar. Esta sede educativa forma parte de una institución con trayectoria desde el año 1965, cuando inició bajo el nombre de Liceo Departamental de Varones y, posteriormente, se transformó en una institución integrada que atiende a estudiantes de ambos géneros. La sede educativa Simón Bolívar, se vincula en este contexto geográfico y cultural, brindando educación a la población local y contribuyendo al desarrollo integral de sus estudiantes.

La I.E. Julio Restrepo cuenta con novecientos cuatro estudiantes desde preescolar hasta la media. Tiene a la fecha una jornada y cuenta con cuarenta y tres docentes en su planta de cargos. Cuenta con cuatro sedes: la sede 1 Julio Restrepo, la sede 2 Delfina Alcalá Ochoa, la sede 3 Ramón Vélez Isaza y la cuarta sede Simón Bolívar.

De otro lado, la infraestructura de la sede Simón Bolívar de la Institución Educativa Julio Restrepo está ubicada en el barrio Simón Bolívar, este nombre hace referencia a que la primera población y casas del municipio de Salgar fueron edificadas en este sector; por tal motivo, esta escuela fue nombrada en su honor. La infraestructura educativa cuenta con dos pisos, tiene ocho salones, 3 zonas de baño, una sala de computadores, una biblioteca, un comedor y cocina, una cancha grande y una zona verde.

La convivencia en la Institución Educativa Julio Restrepo, incluidas todas sus sedes (la sede de secundaria y las tres sedes de primaria) y la comunidad educativa en general (directivos, docentes, estudiantes, padres y madres, administrativos y personal de servicios

[4] la sede 1 Julio Restrepo, la sede 2 delfina Alcalá Ochoa, la sede 3 Ramón Veléz Isaza y la cuarta sede Simón Bolívar

generales) está regulada por el Manual Escolar de Convivencia que recoge la normatividad relacionada con la convivencia en el entorno escolar, soportado en las normas legales vigentes como la ley 1801 de 2016 Código Nacional de Policía y especialmente la Ley 1620 de marzo 15 de 2013, buscando el fortalecimiento de la convivencia escolar por medio de la creación de mecanismos en 4 ejes fundamentales, a saber: prevención, promoción, atención y seguimiento, orientados a mejorar el clima escolar y disminuir las acciones que atenten contra la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos (DDHH) y los derechos Humanos sexuales y reproductivos (DHSR) del grupo de estudiantes, dentro y fuera de la Institución.

De igual manera, la Ley 1620 de marzo 15 de 2013, establece la importancia del funcionamiento del Comité Escolar de Convivencia, que analiza y trabaja en relación con las dificultades de convivencia que se presenten y ante todo argumenta estrategias de convivencia en torno a los 4 ejes ya mencionados, que hagan más propicio el ambiente escolar.

2. Planteamiento del problema

En el contexto escolar, las expresiones artísticas representan una herramienta fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que promueve la sensibilidad, la creatividad, el pensamiento crítico y la expresión emocional. Es así como autores como Meneses (2023), expresan que la educación artística fortalece la autoestima, la confianza, la expresión emocional, además de estimular la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico. También destaca su rol en el bienestar general, el rendimiento académico y la inclusión social**.** El currículo oficial y los discursos pedagógicos reconocen su valor formativo, estableciendo objetivos que buscan potenciar habilidades artísticas desde temprana edad. Sin embargo, al revisar las prácticas de los maestros, se evidencia que lo plasmado en el currículo y el discurso pedagógico no concuerda con la realidad educativa, ya que la mayoría de las Instituciones Educativas otorgan mayor prioridad a áreas como Matemáticas, Lengua Castellana, Sociales y Ciencias, dejando en segundo plano la Educación Artística. Autores como Olarte (2022), analiza cómo los docentes ven la educación artística en el currículo versus su ejercicio profesional real. Destaca que, aunque el currículo establece metas para la educación artística, estas muchas veces no se reflejan en la experiencia educativa cotidiana de los maestros por dificultades estructurales, metodológicas y epistemológicas

En la sede educativa La Isla la cual pertenece a la I.E. Bombona y la sede educativa Simón Bolívar perteneciente a la I.E. Julio Restrepo (ubicadas respectivamente en los municipios de Puerto Berrío y Salgar), se evidencia la incorporación de metodologías pedagógicas que integren las expresiones artísticas como eje transversal del currículo. Esto se hace evidente en la realización de trabajos innovadores con diferentes materiales, realización de ferias en las que exponen trabajos de diferentes manifestaciones artísticas como manualidades, modelado, origami, pintura, dibujo, entre otras. Esta situación repercute directamente en el desarrollo de habilidades motrices finas y expresivas de los estudiantes, tales como el recorte, las manualidades, el modelado, la pintura y otras manifestaciones artísticas fundamentales durante la infancia.

En correspondencia con lo anterior, se puede señalar que los recursos disponibles para estas dos sedes educativas son limitados, lo que genera la necesidad de implementar metodologías innovadoras, lúdicas y accesibles que aprovechen los materiales del entorno para fortalecer la motricidad fina y la sensibilidad artística. Del mismo modo, un enfoque sistemático que relacione el arte con los objetivos curriculares para mejorar el desarrollo de aprendizajes significativos y oportunidades en los estudiantes para expresar su mundo interior y construir conocimiento desde lo sensible y lo corporal.

Esta desconexión entre el currículo oficial y la práctica educativa evidencia una limitación significativa en el abordaje del arte como herramienta pedagógica integral, en muchos casos, las actividades artísticas quedan relegadas a un plano secundario, tratadas como elementos decorativos o recreativos, en lugar de ser valoradas como procesos fundamentales para el desarrollo cognitivo, emocional y social del estudiantado. Esta situación no solo empobrece la experiencia educativa, sino que también limita las oportunidades de los estudiantes para expresarse, explorar su creatividad y construir pensamiento crítico a través del arte.

Fowler (2023), por ejemplo, expone que el currículo no debería circunscribirse a habilidades técnicas, sino que debe promover una relación profunda con la historia y la teoría del arte, fomentando pensamiento crítico, identidad emocional y cognitiva y que la limitación de enfoque al arte en actividades recreativas o simbólicas empobrece la experiencia educativa. Al analizar los planteamientos de Fowler (2023) a la luz de las realidades observadas en las sedes educativas de Puerto Berrío y Salgar, se hace evidente que la instrumentalización del arte no es una falencia aislada, sino un síntoma de un diseño curricular que fragmenta la experiencia estética. Cuando el autor advierte sobre el empobrecimiento de la experiencia educativa, describe con precisión la cotidianidad de las aulas estudiadas, donde las expresiones artísticas suelen reducirse a manualidades mecánicas o dibujos estandarizados para cumplir con efemérides escolares (carteleras, decoraciones de fechas patrias o festividades). Este análisis devela que, al despojar a la práctica artística de su carga reflexiva y de su potencia comunicativa, la escuela clausura el aula como un espacio de enunciación y subjetivación para el niño. De este modo, la cita de Fowler no solo convalida la existencia del problema, sino que obliga a interrogar de qué manera la implementación de

lenguajes expresivos situados —como los propuestos en este trabajo— puede subvertir esa lógica recreativa para restituirle al arte su lugar como proceso integral del pensamiento infantil.

Fortalecer la enseñanza de la educación artística en la educación primaria es una necesidad urgente, ya que esta etapa representa un momento clave en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y niñas. Las expresiones artísticas no solo fomentan la creatividad y la expresión personal, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades como la observación, la concentración, la empatía y la resolución de problemas. Taylor (2023), argumenta que la enseñanza del arte en primaria estimula la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Afirma que las experiencias artísticas proporcionan un espacio dinámico para que los estudiantes comprendan conceptos complejos y desarrollen una comprensión más profunda de sí mismos y del entorno que les rodea. A pesar de su potencial formativo, en muchas instituciones educativas el área artística sigue siendo abordada de manera marginal, sin una planificación adecuada ni docentes debidamente capacitados. A modo de conclusión, es fundamental repensar su lugar dentro del currículo escolar y dotar a los educadores de herramientas, conocimientos y espacios que les permitan integrar el arte como parte esencial de una educación integral y significativa.

Durante la práctica docente en las instituciones de educación primaria, se vivió una experiencia que permitió comprender de forma directa la situación de la educación artística en la escuela. En una de las clases, se propuso una actividad plástica sencilla para que los estudiantes pudieran explorar el uso del color y expresar sus emociones. La respuesta de los niños fue entusiasta: se mostraron motivados, creativos y participativos, incluso aquellos que en otras asignaturas solían mostrarse distraídos o desinteresados. Sin embargo, al finalizar la jornada, uno de los docentes comentó que no debía "perder tanto tiempo en eso", ya que había "cosas más importantes que cubrir" del currículo.

Ilustración 7

Grupo de estudiantes



*Nota***.** Tomada por maestras investigadoras [Fotografía]

Ese comentario nos llevó a reflexionar sobre cómo las expresiones artísticas, a pesar de su impacto positivo y evidente en el aula, sigue siendo subvalorado en la práctica educativa diaria. Durante el resto de la práctica, observamos cómo la educación artística era relegada a espacios improvisados o completamente suprimida ante la presión de cumplir con contenidos de áreas consideradas prioritarias. Esta experiencia hizo evidente la contradicción entre el valor formativo que se le atribuye al arte en los documentos oficiales y la manera en que realmente se implementa en las escuelas, lo que confirma la necesidad urgente de fortalecer su enseñanza desde una perspectiva pedagógica integral y coherente.

En concordancia con lo anterior, como practicantes en las sedes educativas La Isla (Puerto Berrío) y Simón Bolívar (Salgar), se ha evidenciado una situación de interés para nuestro proceso como docentes en formación: las expresiones artísticas están articuladas de manera sistemática dentro del currículo escolar, pero no se perciben acciones que vinculen estas actividades en las clases, esto se debe a factores como la limitación de tiempo en el plan de área, la prioridad a otras materias, la falta de recursos, la escasa motivación y la insuficiente valoración del arte como componente esencial de la educación.

Las actividades plásticas, la expresión corporal y el juego simbólico son fundamentales para el desarrollo motriz y emocional de los niños y niñas, se relegan a espacios extracurriculares o a momentos esporádicos sin planificación intencionada.

En los grados en los que se desarrolla nuestra práctica pedagógica (primero y segundo de primaria), se ha percibido esta necesidad a través de nuestras observaciones y experiencias cotidianas en el aula. Actualmente, las clases se centran únicamente en áreas consideradas fundamentales como lenguaje y matemáticas, sin ofrecer espacios regulares para la exploración artística. Esta ausencia limita el desarrollo de habilidades como la coordinación motriz fina, la creatividad y la expresión emocional de los estudiantes.

Limitar el despliegue de las expresiones artísticas en los grados primero y segundo de básica primaria implica desconocer el impacto directo que tiene la estética en las estructuras intelectuales tempranas. Al respecto, Taylor (2023) expone que la educación artística cumple un rol insustituible en el desarrollo cognitivo infantil, promoviendo el aprendizaje multisensorial y la elasticidad mental. Negar la sistematicidad de estos lenguajes en el aula no solo restringe destrezas instrumentales físicas, sino que, como advierte el autor, obstaculiza procesos cognitivos complejos asociados a la abstracción, la creatividad y la construcción del pensamiento crítico desde la infancia

Por ello, surge la necesidad de generar, dentro del aula, espacios que permitan experimentar el arte como herramienta útil para el desarrollo de la creatividad y expresión social, esta necesidad ha sido registrada de manera sistemática en nuestros diarios pedagógicos. Por ejemplo, el 7 de abril de 2025, en el diario pedagógico correspondiente (Registro N°6), dejamos consignado:

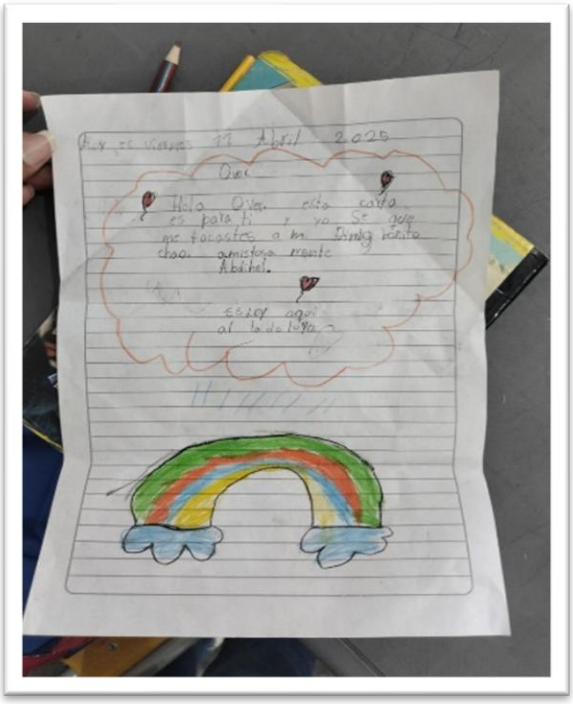
"Durante la clase, los estudiantes de segundo grado participaron en una actividad artística que consistió en la elaboración de dibujos y manualidades usando materiales reciclables como cartulina, botones, lana, papel y colores. Esta experiencia permitió observar un alto nivel de entusiasmo y compromiso por parte de los niños, quienes se mostraron motivados desde el momento en que se presentaron los materiales. La clase se desarrolló en un ambiente de alegría y colaboración, donde cada estudiante tuvo la libertad de expresar sus ideas a través del arte."

"A pesar del evidente interés de los estudiantes, el arte sigue siendo una de las áreas menos desarrolladas en la práctica escolar. Entre las causas principales está el poco tiempo asignado en el horario institucional, que muchas veces se destina a asignaturas consideradas 'más importantes' como matemáticas o lenguaje. Esta falta de tiempo impide llevar a cabo proyectos artísticos continuos y de mayor profundidad. También se suma la escasez de materiales o espacios adecuados. Esta situación priva a los niños de experiencias educativas completas e integrales, afectando negativamente su formación."

Es importante mencionar que, si bien el área de matemáticas y lenguaje son importantes dentro de currículo, este también incluye otras áreas que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, fomentando la creatividad, la transformación y la motivación.

Ilustración 8

Trabajo de estudiante



*Nota***.** Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

Ilustración 9

Grupo de estudiantes



*Nota***.** Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

De igual manera el 23 de abril de 2025, en el diario pedagógico correspondiente (Registro N°3), dejamos consignado:

> *"Durante este día, acompañé a los estudiantes de primero en una salida pedagógica a la ludoteca del municipio, organizada bajo las directrices de la profesora titular. La intención de esta visita fue brindarle un espacio alternativo al aula, donde el juego, la recreación y la imaginación se convirtieran en protagonistas del aprendizaje. Esta experiencia permitió a los niños y niñas ampliar sus formas de interacción, reconociendo que el aprendizaje también ocurre en contextos diferentes, menos estructurados, pero igualmente significativos."*
>
> *"Los estudiantes se mostraron motivados, felices, con disposición y apertura para disfrutar del espacio. Jugaron en compañía de sus compañeros, compartieron con otros niños de diferentes grados y de otras instituciones, y descubrieron nuevas formas de juego, reconocimiento del otro y experiencias*

significativas (...) El juego libre se convierte en una herramienta de exploración, en un medio para fortalecer la convivencia, la autoexpresión y el respeto por los otros."

Ilustración 10

Actividades artísticas y creativas desarrolladas con los estudiantes



*Nota***.** Tomada por maestras investigadoras [Fotografía]

En consecuencia, con lo anteriormente descrito, surge la siguiente pregunta de investigación: **¿Qué incidencias tiene la implementación de estrategias pedagógicas basadas en las expresiones artísticas, al interior del currículo escolar de básica primaria de las sedes educativas La Isla y Simón Bolívar de los municipios de Puerto Berrio y Salgar?**

3. Justificación

La formación integral de los estudiantes exige una mirada holística de los procesos educativos, en la que se reconozca que el desarrollo humano no se limita únicamente al fortalecimiento de competencias académicas y/o de los currículos sistemáticos, sino que debe incluir también el cultivo de habilidades motrices, expresivas y artísticas. Estas dimensiones permiten potenciar la creatividad, la sensibilidad estética, la autonomía, la comunicación emocional y el bienestar general de los niños y niñas, aspectos fundamentales para su crecimiento equilibrado y su participación activa en la vida escolar y social. Así, por ejemplo, Loehr (2023) enfatiza sobre la necesidad de integrar diversas formas de arte (música, movimiento, artes visuales, teatro) para promover un desarrollo intelectual, emocional y creativo profundizado. Esta pedagogía holística facilita la exploración de la identidad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración.

En este sentido, las sedes educativas La Isla y Simón Bolívar de las instituciones educativas Bomboná, y Julio Restrepo (respectivamente), evidencian una brecha significativa en cuanto a la incorporación sistemática de las expresiones artísticas como componente pedagógico en el currículo escolar. Históricamente, el área artística ha sido subvalorada o considerada como complementaria y no esencial, lo cual ha generado un acceso limitado de los estudiantes a experiencias de aprendizaje que involucren el cuerpo, los sentidos y la expresión creativa.

La escasa implementación de metodologías pedagógicas innovadoras que integren lo artístico en los procesos educativos, podría ser una de las razones por las cuales no se alcanza el desarrollo pleno de las capacidades de los estudiantes, especialmente en contextos donde las oportunidades culturales y recreativas son limitadas o poco visibles. Además, se desaprovecha el potencial del arte como estrategia para mejorar la convivencia escolar, fortalecer la autoestima, canalizar emociones y enriquecer las dinámicas de aula a través del juego, la música, el teatro, la danza, la pintura, entre otras expresiones. Un estudio publicado Al respecto, un estudio publicado por Harris y de Bruin (2018) analiza cómo la integración artística en el aula a través de disciplinas como las artes visuales, la música, el teatro y el movimiento no solo promueve la creatividad y el aprendizaje multisensorial, sino que

también fortalece las interacciones sociales, la empatía y un sentido de comunidad entre los estudiantes, transformando los entornos escolares tradicionales. Por tanto, este proyecto busca reconocer el valor pedagógico del arte e introducirlo de manera transversal al currículo escolar, articulando actividades que estimulen la motricidad fina y gruesa (de tipo estático o de control tónico-postural), la expresión corporal, la creatividad y la sensibilidad estética. Así se promueve un enfoque de educación más inclusivo, motivador y centrado en el desarrollo integral del ser humano, que responde a las necesidades y realidades del contexto educativo de las mencionadas sedes.

Esta investigación resulta pertinente porque pone en evidencia una problemática presente pero poco visibilizada en el ámbito escolar: la limitada implementación de la educación artística en la educación primaria, a pesar de su reconocimiento en el currículo como parte fundamental de la formación integral del estudiante. Las expresiones artísticas no solo favorecen el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad estética y la expresión emocional, sino que también fortalece habilidades cognitivas, comunicativas y sociales esenciales en la infancia. No obstante, su enseñanza suele quedar relegada debido a la falta de formación específica del profesorado, la escasez de recursos y una visión reduccionista de su papel en la escuela.

Además, esta investigación es necesaria porque recoge la voz de los docentes y practicantes a través de sus experiencias cotidianas, permitiendo comprender de manera más profunda las condiciones reales en las que se desarrolla la educación artística. Al identificar los factores que obstaculizan su fortalecimiento, se podrán proponer estrategias que contribuyan a resignificar el arte como un eje transversal del proceso educativo, y no como una actividad secundaria. Así, los hallazgos pueden orientar acciones formativas, decisiones institucionales y prácticas pedagógicas más coherentes con los propósitos integrales de la educación básica.

No puede dejarse de lado que los Lineamientos Curriculares de Educación Artística, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016) considera que, esta área, permite percibir, comprender y apropiarse del mundo mediante diversas disciplinas artísticas, enriquece competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas al generar

diálogo interdisciplinar, fomenta la sensibilidad, la comprensión simbólica, el pensamiento reflexivo y crítico y contribuye a la cohesión social, innovación e inclusión, formando ciudadanas y ciudadanos democráticos y participativos.

Esta investigación tiene un impacto significativo en distintos niveles. En el plano social**,** contribuye a visibilizar la importancia de las expresiones artísticas como medio para formar ciudadanos más sensibles, creativos y críticos, capaces de interpretar y transformar su realidad. En el ámbito pedagógico, ofrece una mirada reflexiva sobre las prácticas docentes y propone caminos para mejorar la formación del profesorado en relación con la educación artística. Desde lo curricular, promueve una lectura crítica del currículo oficial, evidenciando las brechas entre lo establecido y lo implementado, y aportando elementos para su resignificación desde una perspectiva más integral. Finalmente, en cuanto a los estudiante**s**, el fortalecimiento de la enseñanza artística repercute directamente en su desarrollo emocional, comunicativo y cognitivo, favoreciendo una educación más inclusiva, expresiva y significativa para la infancia.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Analizar la implementación de estrategias pedagógicas basadas en las expresiones artísticas, al interior del currículo escolar de la escuela de básica primaria de las sedes educativas La Isla y Simón Bolívar de los municipios de Puerto Berrio y Salgar.

4.2.Objetivos específicos

- Examinar la relación entre el currículo oficial y las prácticas pedagógicas en torno a la educación artística en las sedes educativas objeto de estudio, identificando tensiones, limitaciones y posibilidades de integración transversal.
- Fortalecer pedagógica y formativamente el desarrollo motriz y expresivo de los estudiantes a través de la incorporación de las estrategias que hacen parte del proceso investigativo.
- Diseñar e implementar una propuesta pedagógica (titulada “Mi cuerpo cuenta historias”) fundamentada en expresiones artísticas específicas (como la expresión corporal, la narrativa y las artes plásticas) para potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas.

5. Antecedentes y/ o estado del Arte

Para comprender más a fondo el problema, las reflexiones y las aportaciones de otros investigadores en relación con el problema planteado se reseñan a continuación una serie de investigaciones que permiten ampliar el horizonte sobre el tema, las reflexiones teóricas y la ruta metodológica.

En primer lugar, Ossa (2019), en su trabajo denominado *Estrategias Lúdico-pedagógicas basadas en el arte, para el fomento de la empatía* plantea como objetivo principal fomentar la empatía en niños de preescolar, jardín y transición, a través de estrategias lúdicas-pedagógicas basadas en el arte. La metodología usada es la cualitativa, tomando como sustento epistemológico la Investigación Acción Participativa, con niños y niñas de entre cuatro y seis años en el municipio de Florida Blanca, Santander. Entre los hallazgos se destaca que, las estrategias artísticas que fueron implementadas favorecen la empatía entre niños, su desarrollo emocional y habilidades de socialización, haciendo más eficaz el logro de los objetivos planteados. Una limitante descrita en la investigación es la gran cantidad de actividades que existen en los colegios, las cuales retrasan o impiden en ocasiones la realización adecuada de las estrategias propuestas. Como conclusión, se encuentra que, el arte es una herramienta eficaz para generar empatía desde la primera infancia.

Se encuentra también el trabajo de Valencia y Jaramillo (2021), denominado *Expresión corporal y motricidad en la primera infancia desde el enfoque artístico*. El objetivo de este trabajo fue integrar la expresión corporal y el arte en niños de transición y primero de primaria. Se documentaron prácticas pedagógicas que utilizaban el teatro, el juego simbólico y la música como formas de potenciar el desarrollo psicomotor. Al igual que en su proyecto, se partió de contextos con limitaciones económicas, en los que las docentes aprovecharon los elementos del entorno para crear materiales lúdico-artísticos. La metodología de la misma fue cualitativa y se mostró avances notables en habilidades como el equilibrio, la coordinación y la lateralidad, y también evidenció cómo los niños lograban expresar emociones complejas a través del cuerpo. Como conclusión, se encontró que la

integración del arte no solo fortaleció las habilidades motrices, sino que humanizó el ambiente escolar, haciéndolo más sensible y significativo.

En el trabajo de Otero y Vanegas (2022), denominado *El arte, una estrategia pedagógica en el desarrollo de la motricidad fina en la primera infancia.* El objetivo de este fue fortalecer las habilidades y destrezas que permitan el desarrollo de la motricidad fina de los niños y niñas en la primera infancia. Se encuentra que el desarrollo de destrezas motoras permite no solo una correcta coordinación en la movilidad, sino que también potencia la expresión de sentimientos, emociones y pensamientos, contribuyendo al desarrollo integral de los infantes a través de diversas técnicas artísticas. La metodología empleada fue de enfoque cualitativo, basada en la implementación de una secuencia didáctica. Como conclusión, se determina que las artes contribuyen de manera significativa al desarrollo y fortalecimiento de la motricidad fina en niños y niñas de primera infancia, lo cual se evidencia a través de sus expresiones artísticas, gestuales y verbales. De ahí que las artes plásticas se trabajan como un área transversal permitiendo desplegar la creatividad, la libre expresión y el desarrollo de la autonomía en los infantes.

Así también, se encuentra el Trabajo de Flórez, Pajoy y Rubio (2022), llamado *La educación artística integral y su influencia en procesos de formación autónoma*. El objetivo del trabajo fue fortalecer la autonomía e identidad cultural en los estudiantes del grado noveno de la I.E.A de Nuestra Señora de la Candelaria, del municipio de Inzá, Cauca, mediante una propuesta basada en una educación artística integral. La metodología empleada fue de enfoque cualitativo haciendo uso de la observación, la entrevista semiestructurada y una estrategia de intervención denominada "jóvenes senti-pensates y autónomos". Entre las conclusiones obtenidas se reafirma que los procesos de aprendizaje diversos, vinculados con las artes integrales, favorecen el desarrollo cognitivo y sensorial del estudiante, promoviendo una formación más autónoma e independiente del acompañamiento del maestro, como bien lo enuncian "es un camino de aprendizaje donde el maestro guía y dirige a los estudiantes por sus propios senderos" (p.45).

En lo referente a este tema, el trabajo de Quintero (2022) titulado *Propuesta didáctica para el desarrollo de la motricidad fina a través del arte*. El objetivo de este trabajo fue la

creación de una secuencia didáctica enfocada en actividades artísticas como el collage, el tejido y la pintura con dedos, dirigidas a niños de primer grado. El estudio se llevó a cabo en una escuela pública de un municipio rural. Los resultados mostraron mejoras notables en la motricidad fina, especialmente en el agarre, el control del trazo y la precisión en tareas manuales. Además, se generó un ambiente propicio para el trabajo colaborativo, el reconocimiento emocional y la autoestima. Se destacaron además las adaptaciones que las maestras hicieron frente a la falta de recursos, y cómo el arte fue clave para dinamizar el currículo de forma sensible y contextualizada, en línea con su enfoque investigativo.

Del mismo modo, se encuentra el Trabajo de Cortez, Cuastumal, García y Ortega (2023), denominado *Las Expresiones Artísticas como Herramienta Didáctica para el Fortalecimiento de las Habilidades Motrices Básicas en los Niños de 5 A 6 Años de la Institución Luis Eduardo Mora Osejo Sede Rural Rosario de Males*. Este busca analizar las habilidades motrices básicas de los niños de 5 a 6 años de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo sede rural rosario de males en el nivel preescolar. La metodología fue cualitativa con enfoque crítico social y el método investigación acción participativa. Así mismo, se tuvo en cuenta las técnicas e instrumentos de recolección de información, la observación participante, apoyándose también en instrumentos como: entrevistas, registros visuales en los cuales se registraban las evidencias de las actividades ejecutadas, en cuanto a la unidad de análisis, el proyecto tuvo como objeto de estudio un total de 74 niños de la Institución. Como conclusiones se encuentra que, a través de las diferentes actividades lúdicas utilizadas como herramientas didácticas, los niños y niñas lograron mejorar sus habilidades motrices básicas. El trabajo sistemático de cada una de las categorías y subcategorías permitió fortalecer aspectos como el equilibrio, la coordinación y el control corporal, favoreciendo un desarrollo integral.

Del mismo modo, el estudio de Pérez (2023), llamado *El arte como expresión infantil para el reconocimiento de la autonomía y las emociones en el cuarto grado de la Institución Educativa San José de la Salle, Medellín*., buscó comprender de qué manera la educación artística puede estimular la expresión y autonomía de los y las estudiantes del grado cuarto de primaria. El enfoque aplicado fue la sistematización de experiencias, cuyo propósito es el

análisis crítico de la práctica, darle sentido a la experiencia vivida para extraer los aprendizajes, lo que permitió elaborar un recurso didáctico orientado a la enseñanza de la educación artística. Además de esto, se realizó un análisis documental de fuentes para ampliar el panorama de la reflexión. En sus conclusiones, el autor resalta que el arte constituye un medio fundamental para potenciar el reconocimiento y la expresión de las emociones, favoreciendo el autoconocimiento y, a partir de ello, el desarrollo de la autonomía y de habilidades para establecer relaciones interpersonales sanas y empáticas, al tiempo que amplía las herramientas de comunicación

Se encontró también la investigación de Martínez (2023), denominada *Educación Artística y Desarrollo Psicomotor en el Preescolar.* El objetivo de esta fue el de explorar la relación entre la educación artística y el desarrollo psicomotor en niños y niñas de educación inicial. Se utilizó la metodología cualitativa proponiendo una secuencia didáctica en la que el dibujo libre, el modelado con plastilina casera y las danzas circulares se convierten en herramientas para fortalecer la coordinación óculo-manual y la percepción corporal. El estudio se realizó en un jardín rural del Meta, y mostró cómo, a través del arte, se logra una mayor concentración, control postural y conciencia corporal. Además, el enfoque lúdico y expresivo permitió atender la diversidad del grupo y promover una participación más equitativa. Este trabajo guarda relación con el presente proyecto, al compartir el enfoque rural y resaltar el protagonismo del cuerpo y el arte como medios de transformación educativa y social.

Otro trabajo que resalta es el de Acosta y Cano (2024), denominado *La educación artística como herramienta pedagógica para fortalecer la motricidad fina de las niñas y los niños del jardín infantil Los Rosarios,* en el periodo de septiembre a noviembre 2024. El objetivo general de la investigación consistió en fortalecer la motricidad fina a través de una propuesta de intervención basada en el diseño e implementación de guías creativas fundamentadas en actividades propias de la educación artística, dirigidas a las niñas y los niños del hogar infantil Los Rosarios durante el periodo comprendido entre septiembre y noviembre. La metodología desarrollada fue cualitativa, implementando para el análisis una secuencia didáctica durante tres meses. Como resultados, destacan las autoras que los niños y niñas, a través de actividades de la educación artística, logran fortalecer efectivamente su

motricidad fina desde temprana edad, siendo base para ingresar a la etapa de la escolarización, más específicamente a la escritura. Como conclusión destacan que la Educación Artística contribuye a estimular habilidades finas, la imaginación, la creatividad y las creaciones propias.

Se encuentra el Trabajo de Robayo Flórez (2024), denominado *Fundamento de la importancia del arte en la escuela: una mirada desde la investigación edu-artistica y el desarrollo integral del estudiante.* Este artículo investigativo indaga sobre la importancia de la enseñanza-aprendizaje del arte en el contexto escolar como una acción fundamental en el desarrollo integral de los y las estudiantes. En este trabajo se retoman diversos autores que evidencian la contribución de la educación artística al desarrollo integral del ser humano, especialmente durante la etapa escolar. Sin embargo, se destaca el papel secundario que esta suele ocupar tanto en la escuela como en la sociedad, no por ausencia de estudios que demuestren su importancia, sino por la falta de voluntad para reconocer y fortalecer su verdadero valor formativo. Como resultado del análisis, se concluye que la educación artística ejerce una influencia positiva en el desarrollo integral de las personas, por lo que se hace necesario un cambio en el pensamiento de la sociedad para que la educación artística y sus diversos lenguajes sea integrada en el currículo escolar de manera significativa, que permita el reconocimiento de esta misma manera como un elemento fundamental para el desarrollo emocional y socioafectivo de la sociedad en general.

6. Marco Teórico

A continuación, se presentan algunos abordajes teóricos y reflexiones en torno a temas centrales de la presente investigación, los cuales permiten dar cuenta de las apreciaciones y discusiones entono al objeto de estudio.

6.1 La Educación Artística: significado e importancia en el contexto educativo

Teniendo en cuenta que en la educación contemporánea se reconoce la importancia de las funciones interpretativas del arte, más allá de las meramente productivas, los contextos educativos se consolidan como escenarios fundamentales para ofrecer experiencias significativas, cumpliendo una función cultural y social que dinamiza los procesos simbólicos, los cuales organizan la comprensión de la realidad y además la transforman, construyendo nuevos sentidos dentro de ella (Abad, 2021)

Por su parte, Robayo (2024), desde una perspectiva Edu-Artística[5], enfatiza que la investigación en arte educativo evidencia cómo este campo contribuye al desarrollo integral del estudiante, con referentes teóricos como Dewey, Eisner o Gardner aportando fundamentos sólidos a este enfoque pedagógico; puesto que el arte en la educación, representa una vía para construir pensamiento crítico, creatividad, sentido estético y aprendizaje profundo, desde y para las realidades de los estudiantes, así también es manifestado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN)[6]:

> La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010, citado en Plan

[5] Edu – Artística se entiende de acuerdo con Bamford (2006), como la educación en arte o para el arte y posibilita utilizar diversos procesos creativos para impulsar procesos artísticos.
[6] A partir de ahora, para el presente trabajo, se escribirá MEN, como sigla que representa el Ministerio de Educación Nacional.

Nacional de Educación Artística, 2007).

A partir de esto, se resalta la sensibilidad, la apreciación estética y la capacidad de comunicación, destacando cómo estas habilidades contribuyen al desarrollo de las competencias básicas y se interrelacionan con otras áreas del conocimiento, potenciándolas a su vez (MEN, 2010). De acuerdo con el Ministerio (2010), la educación artística es fundamental para la formación integral de los niños, niñas y jóvenes en la escuela, contribuyendo al fortalecimiento de competencias transversales, dinamizando el aprendizaje y formando individuos capaces de interpretar y transformar la realidad.

En coherencia con lo anterior, es fundamental destacar que Colombia es un país plural y multicultural, donde el arte se constituye en una herramienta clave para reconocer y valorar las diferentes manifestaciones culturales y sociales en el territorio. Asimismo, la educación artística promueve la inclusión y la equidad, garantizando que las y los estudiantes tengan acceso a experiencias creativas que enriquezcan su formación, fomenten el respeto y contribuyan al desarrollo de sus proyectos de vida (MEN, 2010). En este sentido, los Lineamientos Curriculares de la Educación Artística destacan, entre sus objetivos principales, el fortalecimiento de la preparación cognitiva de los y las estudiantes, preparándolos para enfrentar los retos de la vida:

> entre otras el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico y en general lo que denominamos el pensamiento holístico; justamente lo que determinan los requerimientos del siglo XXI. Ser "educado" en este contexto significa utilizar símbolos, leer imágenes complejas, comunicarse creativamente y pensar en soluciones antes no imaginadas (MEN, 2016).

Es así, que la educación artística también busca estimular el pensamiento crítico, reflexivo, social y humano, dotando a los estudiantes de las herramientas necesarias para analizar y transformar su entorno social a través del arte. De esta manera, se promueve la formación de ciudadanos activos, sensibles y comprometidos con la comunidad y su realidad social.

Otro de los objetivos trazados en los documentos rectores y legales para la Educación Artística, es fomentar el trabajo colaborativo y el respeto por las ideas y expresiones diversas dentro del proceso educativo. La educación artística promueve espacios de diálogo y cooperación donde los estudiantes aprenden a valorar el aporte de sus compañeros, enriqueciendo así su experiencia creativa y social. Así, por ejemplo, Peppler, Dahn & Ito (2022), hablan de cómo la educación artística, cuando está conectada con intereses de los estudiantes, relaciones de apoyo, y prácticas culturalmente sostenibles, crea espacios de equidad, diversidad cultural y colaboración. Este enfoque contribuye al desarrollo de habilidades sociales y emocionales que son clave para la convivencia pacífica y la construcción de una sociedad democrática.

Finalmente, Cárdenas (2019) plantea que en el contexto colombiano la educación artística cumple un papel clave en la promoción de la creatividad y la innovación, entendidas como competencias esenciales para afrontar los desafíos contemporáneos. La incorporación del arte en los procesos educativos favorece el pensamiento flexible, la originalidad y la adaptación a un entorno global en permanente transformación. En este sentido, la educación artística trasciende su dimensión estética para consolidarse como un componente indispensable en la formación integral y en el desarrollo sostenible de la sociedad.

6.2 El currículo escolar en la Educación Artística

El currículo en Colombia se define como el conjunto organizado de saberes, competencias, valores y actitudes que el sistema educativo establece para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. Según el decreto 230 de 2002, se establece que el currículo es:

> un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (MEN, 2002).

Esta definición destaca que el currículo no es un documento rígido, sino una guía dinámica que debe adaptarse a las realidades locales y a los cambios sociales. La importancia del currículo en Colombia radica en que establece los objetivos y contenidos mínimos que deben alcanzarse en cada nivel educativo, garantizando una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes. Al definir las competencias[7] básicas y específicas, el currículo orienta a los docentes en la planificación, desarrollo y evaluación de sus prácticas pedagógicas, asegurando que los aprendizajes sean coherentes y pertinentes.

Además, facilita la inclusión educativa al promover el respeto por la diversidad cultural, lingüística y social, lo cual es fundamental en un país tan diverso como Colombia. Gimeno (2010), enuncia que "el currículum es una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro" (p.12), por lo que se entiende el mismo como una praxis que se configura dentro de contextos culturales y sociales, y que implica no solo los documentos oficiales (planes, programas, objetivos), sino también las interacciones reales, las prácticas escolares, la experiencias de docentes y estudiantes, así como las transformaciones que ocurren cuando ese currículo se lleva a la acción (Gimeno, 2010).

Es así entonces como el currículo escolar en la educación artística se convierte en un componente fundamental que orienta el desarrollo de habilidades creativas, expresivas y críticas en los estudiantes. A través de este currículo, se busca fomentar el pensamiento divergente y la capacidad para comunicar ideas y emociones mediante diversas formas artísticas como la música, la danza, el teatro y las artes visuales. Según García y Pérez (2022), la educación artística en el currículo escolar contribuye a la formación integral al promover no solo competencias técnicas sino también habilidades socioemocionales y culturales, fundamentales para el desarrollo humano.

La importancia del currículo en educación artística radica en su capacidad para integrar la creatividad con otras áreas del conocimiento, facilitando una experiencia de aprendizaje más rica y multidimensional. Este currículo está diseñado para atender las

[7] Las competencias se entienden como el conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y disposiciones que los estudiantes movilizan en contextos específicos. En Educación Artísticas de acuerdo con el MEN (2016), las competencias son: la sensibilidad, apreciación estética y comunicación.

particularidades del contexto cultural y social de los estudiantes, permitiendo que el arte sea un medio para explorar la identidad personal y colectiva.

Además, el currículo en educación artística debe ser flexible y adaptable, permitiendo a los docentes diseñar actividades que respondan a las necesidades e intereses de sus estudiantes. Esto implica que los contenidos y las metodologías pueden variar para promover un aprendizaje significativo y contextualizado socioculturalmente, incorporando elementos del entorno, la identidad local y las experiencias personales. Esto es, no solo un currículo que enriquece la formación estética, sino que también favorece el desarrollo de la autonomía, la expresión y el pensamiento crítico.

La integración de las nuevas tecnologías que han venido transformando el ámbito educativo y se consolidaron aún más tras la pandemia de la COVID-19, desempeña un papel fundamental en la renovación del currículo. Estas herramientas no solo han abierto nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje, sino que también han ampliado los recursos y materiales disponibles para las prácticas artísticas. De esta manera, las tecnologías digitales favorecen la exploración, la creatividad y la experimentación ofreciendo a los estudiantes múltiples posibilidades de expresión (García y Pérez, 2022).

El currículo artístico en las escuelas también contribuye al desarrollo de competencias críticas, permitiendo a los estudiantes analizar y cuestionar su entorno a través del arte. Esta dimensión crítica es crucial para formar ciudadanos conscientes y activos, capaces de interpretar y transformar su realidad social y cultural. De esta manera, la educación artística se convierte en una herramienta poderosa para la construcción de una sociedad más reflexiva y creativa (Rodríguez y Martínez, 2021).

Finalmente, como maestras investigadoras consideramos que es fundamental que las políticas educativas reconozcan y valoren el currículo en educación artística como parte esencial del proceso formativo. La inversión en formación docente, recursos y espacios adecuados es necesaria para garantizar que el currículo se implemente de manera efectiva y alcance sus objetivos. Solo así se podrá asegurar que la educación artística cumpla su rol de promover el desarrollo integral y el bienestar emocional de los estudiantes, aportando a su formación integral y creativa.

6.3 La Educación Artística y su importancia en el desarrollo de la motricidad

Aunque las fuentes específicas sobre motricidad fina son más especializadas, hay evidencias de que las artes visuales y plásticas como dibujo o modelado potencian habilidades motoras, coordinación y percepción sensorial desde edades tempranas. La musicoterapia, por su parte, conecta el ritmo, la expresión corporal y la emotividad, contribuyendo al desarrollo emocional y motriz de forma integrada.

El desarrollo de la motricidad fina guarda una estrecha relación con las prácticas artísticas, ya que actividades como el dibujo, la pintura o el modelado implican precisión, coordinación visomotora y control de los movimientos de las manos y los dedos, aspectos fundamentales en la educación infantil. Cango Espín, Torres Mayorga, Chimborazo Casa, Maza Chillo y Núñez Naranjo (2025) señalan que la enseñanza de estas expresiones artísticas favorece el fortalecimiento de las capacidades motrices, al estimular tanto la coordinación como la destreza manual.

Un estudio realizado por García, Ayala y Saltos (2025), titulado *Desarrollo de habilidades motoras finas a través de técnicas de arte infantil en Inicial II,* sostiene que técnicas como la pintura, el modelado, el dibujo y el recorte fomentan la destreza, la precisión, la fuerza en los dedos y, además, incentivan la imaginación y la creatividad y desarrollan aún más la concentración

Estos resultados demuestran que el arte infantil no es solo una forma de expresión estética, sino una herramienta pedagógica eficaz para fortalecer habilidades motrices esenciales en educación inicial. Trabajos de grado como el de Ramos (2022), evidencian que estrategias lúdico-artísticas específicas como el "volcán mágico" mediante modelado, la "serpiente divertida" a través del plegado, o mándalas coloreadas resultan altamente efectivas para que los niños de 5 a 7 años afiancen el agarre del lápiz, controlen el trazo y mantengan la concentración y motivación en las tareas escolares.

La expresión artística no se limita a la motricidad fina y gruesa, sino que también contribuye al desarrollo psicomotor infantil de los y las niñas. Según Veneros y Yáñez (2024), el uso de herramientas artísticas como pinceles, plastilina y tijeras beneficia tanto la

motricidad fina como la gruesa, lo cual favorece control corporal, la planificación motora, así como en habilidades cognitivas y emocionales. Esto hace del arte un recurso pedagógico integral, capaz de promover el desarrollo simultáneo de diversas dimensiones del ser en la primera infancia.

Más allá de lo motriz, el arte infantil fomenta la autoconfianza, la creatividad y el bienestar emocional, mientras previene problemas grafomotores futuros. González (2024) resalta que las artes plásticas activan la motricidad fina, la inteligencia, la expresión y la integración socioemocional, fortaleciendo el desarrollo integral del estudiante. De este modo, el arte se posiciona como una estrategia pedagógica clave para promover un aprendizaje afectivo, creativo y corporalmente fundamentado.

7. Metodología

7.1 Enfoque de la investigación

El presente trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo, de carácter científico, cuyo objetivo es resolver problemas concretos y prácticos mediante la utilización del conocimiento teórico existente. De acuerdo con Galeano (2018), la investigación cualitativa busca comprender la realidad a partir de las experiencias de aquellos y aquellas involucradas en el proceso. Se pretende entonces no sólo la comprensión del problema, sino el diseño e implementación de una propuesta a través del arte hacia el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad estética, la motricidad y la expresión emocional, habilidades cognitivas, comunicativas y sociales esenciales en la infancia.

La investigación realizada por Vera (2015) expresa, en este mismo sentido, que la investigación cualitativa es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. La misma procura lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular. La investigación cualitativa se enfoca en la exploración profunda de experiencias, significados, contextos y procesos sociales. Así pues, con este tipo de investigación se pretende comprender, analizar y abordar el estudio de las expresiones artísticas en la creatividad, la motricidad, la formación integral de los estudiantes desde una mirada interpretativa.

4. Método de la Investigación

El diseño de esta investigación será la cartografía social. Autores como Restrepo (2003), la describen como una herramienta de representación espacial colectiva, mientras que Barragán (2016) propone la elaboración de mapas ecosistémicos-poblacionales, temporales-sociales y temáticos para analizar las relaciones territoriales, la memoria colectiva y las problemáticas y potencialidades de una comunidad. Este diseño, se caracteriza por ser participativa y colectiva hacia la construcción de conocimiento y de cualificación y/o transformación de una realidad o un fenómeno. Las comunidades no son objetos de estudio, sino actores principales que construyen mapas basados en sus propios saberes y experiencias.

La cartografía social es una metodología cualitativa que permite visualizar las relaciones territoriales, las memorias colectivas y las experiencias vividas desde la comunidad, trascendiendo representaciones meramente físicas del espacio. Según Barragán y Amador (2014), esta modalidad invita a acercarse a una comprensión de un territorio en constante transformación, al mismo tiempo que fortalece el sentido de pertenencia mediante la creación de representaciones gráficas de la realidad de la comunidad. Es decir, la cartografía social no solo reproduce el espacio geográfico, sino que lo construye como un escenario de significados compartidos.

Un aspecto clave de la cartografía social es su carácter participativo y colectivo. No se limita a la labor de un experto que dibuja mapas, sino que involucra activamente a quienes habitan el territorio en la elaboración de esas representaciones. Barragán (2019) plantea que los mapas sociales son productos sociales y políticos que permiten representar espacial, simbólica y emocionalmente las diferentes realidades de los territorios o las comunidades desde quienes habitan estos espacios y contextos. Al tener una dimensión política y social, persigue entonces un propósito transformador, en donde se replantean y visibilizan los conflictos y posibles soluciones.

Otro componente fundamental es el reconocimiento del poder implicado en el acto de mapear. La cartografía social cuestiona la neutralidad de los mapas tradicionales, exponiendo cómo estos han sido históricamente herramientas para representar territorios bajo lógicas estatales, administrativas o tecnocráticas, despojados de la carga política que contienen. Barragán (2019), señala que los mapas muestran este poder no solo como representación de los pensamientos predominantes o aquellos que se le oponen, sino también se establece como práctica, pues las formas de representar el espacio implican decisiones sobre qué incluir, qué excluir y qué simbolizar.

La pedagogía desempeña un rol importante en algunas versiones de la cartografía social, especialmente cuando se emplea como estrategia para producir conocimiento crítico dentro de contextos educativos. En *La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación,* Barragán y Amador (2014), muestran cómo este enfoque permite reconfigurar las relaciones entre currículo, práctica pedagógica,

procesos académicos y contexto, favoreciendo que los actores educativos problematicen y transformen sus propias realidades.

La cartografía social de igual manera requiere reflexibilidad metodológica: no basta con recolectar datos espaciales, sino que quienes la usan deben considerar cómo se construyen las categorías espaciales, cómo se articula la participación, y cómo se produce el conocimiento situado. Barragán (2019) advierte que su validez estará relacionada con la "definición y reflexión que los investigadores realicen de dichas categorías espaciales" (p. 152) y con la claridad en los procesos de confiabilidad y validez metodológica en contextos cualitativos.

La cartografía social, al implicar a los niños, niñas y docentes en procesos participativos de representación del espacio sus experiencias, sensaciones, memorias ofrece una vía potente para la educación artística. Según Barragán y Amador (2014), la *cartografía social-pedagógica* permite repensar la educación al situarla en diálogo con el currículo, la práctica pedagógica, los procesos académicos y el contexto. Esta estrategia no sólo visibiliza lo local, lo subjetivo y lo comunitario, sino que brinda espacios para que los estudiantes plasmen gráficamente sus percepciones estéticas, experimenten con formas, colores y texturas que emergen de su entorno, fortaleciendo el sentido estético.

En cuanto al desarrollo motriz, cuando los niños participan activamente en cartografías sociales artísticas dibujando mapas, señalando recorridos, pintando, haciendo collages sobre espacios del barrio o del colegio integran movimientos finos y gruesos. El trazo, la coordinación ojo-mano, el uso de tijeras, pinceles, materiales diversos, o incluso moverse en el espacio para delimitar territorios, contribuyen a la motricidad. Aunque Barragán y Amador (2014) no hacen un enfoque explícito en motricidad en todos sus textos, su propuesta pedagógica contempla la expresión corporal y artística como elementos integrados del proceso educativo, lo cual apunta hacia mejoras motoras cuando se implementan actividades artísticas situadas.

En lo relativo a la creatividad, la cartografía social estimula el pensamiento divergente al permitir que los niños creen sus propios símbolos, composiciones y narrativas gráficas del espacio. Al participar en la elaboración de un mapa social, deciden qué elementos incluir,

qué excluir, cómo representarlos, lo que abre posibilidades para la originalidad, la experimentación estética, la imaginación. Esto coincide con hallazgos más generales de estudios en creatividad infantil, que muestran que las actividades artísticas (plástica, dibujo, danza) incrementan la creatividad gráfica, verbal y perceptiva, así como elasticidad cognitiva y capacidad de innovación en los niños.

Finalmente, el gusto estético también puede verse potenciado por la cartografía social en educación artística. Cuando los estudiantes participan en procesos de reflexión sobre su entorno —por ejemplo, al identificar los espacios que les resultan agradables, las transformaciones que desearían realizar o las combinaciones de colores y formas que consideran bellas—, se favorece el desarrollo de una sensibilidad estética. Las rutas cartográficas que incluyen la percepción visual del medio ambiente (texturas, colores, luz, paisaje) sensibilizan al mirar y al valorar lo visual. Barragán y Amador (2014) señalan que la cartografía social-pedagógica configura una oportunidad para generar conocimiento estético situado, que surge de las experiencias concretas de los sujetos, y no únicamente de modelos estéticos impuestos

Así pues, a través de la cartografía social este trabajo presenta las ideas y percepciones de los estudiantes en relación con la Educación Artística, para con ello promover el diseño e implementación de más y mejores estrategias de clase para fortalecer la motricidad, la creatividad, la sensibilidad estética, entre otros.

5. Población y muestra

La población que hace parte de este trabajo investigativo, serán los estudiantes de Básica Primaria de las Institución Educativa Bomboná Sede la Isla del municipio de Puerto Berrío y la Institución Educativa Julio Restrepo Sede Simón Bolívar de Salgar, ambas instituciones de Antioquia. La muestra está conformada por los niños y niñas del Grado Primero de la Sede Simón Bolívar en total 26 estudiantes, 12 niñas y 14 niños; con edades entre 6 y 8 años, cuenta con dos (2) estudiantes migrantes venezolanos. De igual manera, los niños y niñas del grado segundo de la sede La Isla, conformado por 14 niños y 13 niñas en rango de edades entre los 7 y 8 años.

Se escogió estos grupos porque el arte en estas edades favorece la expresión de emociones, el desarrollo de la creatividad, la motricidad fina y gruesa, además de la socialización y el trabajo en equipo. A través de actividades artísticas los estudiantes pueden fortalecer su imaginación y encontrar nuevas formas de comunicar sus ideas y sentimientos, lo que se convierte en fundamental para su formación integral.

6. Técnicas y procedimientos

Para la presente investigación, se tendrá en cuenta las siguientes técnicas e instrumentos:

Observación participante: es una técnica cualitativa en la que el investigador no se limita a observar desde una posición externa, sino que se integra activamente en la vida cotidiana del grupo o comunidad que estudia, participando en sus actividades mientras recopila datos desde adentro. Este enfoque permite una comprensión profunda y matizada de las prácticas, valores y significados culturales vividos por los participantes; Según Bonilla y Rodríguez (2005), al captar tanto lo que hacen como el sentido que le atribuyen. Aunque esta inmersión facilita el acceso a información rica y auténtica, también implica retos como el riesgo de pérdida de objetividad o la influencia del observador en los comportamientos de los sujetos estudiados

Silueta humana: es un instrumento metodológico cualitativo que permite explorar la identidad corporal y la expresión simbólica de los participantes. Consiste en trazar en un papel grande la silueta del cuerpo de cada persona, recortarla y decorarla, sin usar nombres, resaltando señales, cicatrices, atuendo, gustos u otros elementos que la distinguen. Quiroz, García, González y Velázquez (2002,) representan la complejidad del cuerpo como un "vaso emocional", una manifestación de la historia, la espiritualidad y las contradicciones internas. De acuerdo con Galeano (2019), esta práctica “facilita la evocación de historias individuales, pues el cuerpo actúa como un texto vivo que refleja experiencias, marcas y rasgos personales” (p.64). Una vez expuestas colectivamente, las siluetas permiten reflexionar sobre cómo nos

visualizamos y cómo nos perciben los otros, promoviendo diálogos grupales sobre identidad, estética y pertenencia simbólica.

Diario de campo: De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2005), es un instrumento de investigación cualitativa en el cual "el investigador registra de manera sistemática las observaciones, experiencias, percepciones y reflexiones que ocurren durante el trabajo de campo". (p.71). Este registro, organizado con fecha, hora y lugar, combina descripciones precisas de eventos concretos con interpretaciones y reflexiones personales, permitiendo conectar la teoría con lo vivenciado. Además de servir como fuente primaria de información, el diario de campo promueve el análisis crítico, favorece la toma de decisiones fundamentadas y ayuda a reconstruir de forma auténtica la realidad observada. Bonilla y Rodríguez (2005) exponen que el diario de campo permite al investigador un monitoreo constante del proceso de observación.

Audios: El uso del audio (grabaciones sonoras) es una técnica de recolección de información cualitativa que permite capturar de forma fiel las interacciones verbales, tonos, pausas y matices del lenguaje en contextos reales, lo que posibilita un análisis más profundo de lo que sucede en la comunicación humana. Según Bonilla y Rodríguez (2005), esta técnica, junto con la transcripción de las grabaciones, "es fundamental para mantener la fidelidad al discurso original de los sujetos entrevistados, permitiendo recuperar las palabras exactas y conservar los registros de situaciones discursivas con todas sus implicaciones" (p. 73).

Vídeos: El uso del video como técnica de recolección de información permite capturar de forma simultánea la dimensión visual, gestual, espacial y temporal de los fenómenos sociales, lo que enriquece el análisis con detalles que serían difíciles de documentar solo mediante anotaciones escritas o auditivas. Bonilla y Rodríguez (2005), señalan que "los registros visuales como videos, fotografías o filmaciones apoyan los diarios de campo y los registros observacionales, al aportar evidencia empírica de situaciones, interacciones y comportamientos que complementan las notas de campo y los discursos recogidos" (p.75).

Fotografía: La fotografía, como técnica de recolección de información en investigaciones cualitativas, consiste en la obtención de imágenes que representan visualmente aspectos del entorno, de las personas, de sus interacciones o de objetos relevantes al estudio, permitiendo capturar detalles visuales, gestos, contextos y simbolismos difíciles de registrar mediante solo texto o voz. Esta herramienta no solo sirve como ilustración, sino como fuente de datos que se interpreta, se analiza y que puede "permitir exponer de una forma directa los rasgos y momentos característicos de vida de un grupo de personas" (p.35) (Barbosa, 2002, como se cita en Técnicas para el análisis de lo investigado, en Técnicas de recolección de la información)

6. La postura ética del investigador:

Esto se refiere al compromiso consciente y reflexivo que asume el investigador durante todo el proceso investigativo desde la formulación de la pregunta pasando por el diseño, la ejecución, el análisis y la difusión con el fin de respetar los derechos, la dignidad y la integridad de las personas participantes, así como de garantizar la veracidad, responsabilidad y justicia en los resultados. Según Martínez y Otálvaro (2015), "es importante ser muy conscientes de los lugares desde los cuales se formulan las preguntas de investigación, la calidad dialógica… y las implicaciones de los métodos que se proponen para realizar toda la tarea" (p.1|).

Así pues, para el presente trabajo y teniendo en cuenta que se trabaja con niños y niñas menores de edad, se contará con un consentimiento informado en el que los padres de familia autorizan la participación de sus hijos e hijas en el proceso y la aparición en registros fotográficos y de video. Tal consentimiento debe darse sin coerción, preservando la autonomía y dignidad del participante. Por ejemplo, la Ley General de Salud, Resolución 3100 de 2019, define el consentimiento informado como un acuerdo por escrito mediante el cual el sujeto de investigación autoriza su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza del estudio, sus riesgos y beneficios, y sin coacción alguna (MSPS, 2019). También se afirma en varias legislaciones que este proceso es más que la firma de un documento: es una interacción comunicativa en la que se asegura que el

participante comprenda lo informado, pueda formular preguntas y tenga libertad de decidir (Ver Anexo 1: Consentimientos firmados).

7. Análisis de la información

Tal como señalan Piñeir, Mora y Hechavarría (2023) "la cartografía social construida culturalmente por las personas … posibilita construir un conocimiento integral de un territorio, utilizando instrumentos técnicos y vivenciales para la capacitación de los habitantes de una comunidad" (p.147).

Las técnicas de análisis de la información son los procedimientos sistemáticos que permiten transformar datos recolectados en conocimiento significativo, en este trabajo es de suma importancia por tratarse de cartografía social el registro y muestra visual de las actividades de los niños y niñas en el espacio del aula de clase y en el área de Educación Artística. Del mismo modo, es importante la interpretación de las percepciones y vivencias registradas en el diario de campo, posibilitando la comprensión de cada una de las situaciones que ocurren en el proceso.

Componente	**Descripción**
Enfoque de investigación	Cualitativo, de carácter científico e interpretativo. Busca comprender las experiencias, significados y expresiones artísticas de los estudiantes, así como diseñar e implementar una propuesta pedagógica orientada al desarrollo integral.
Método / Diseño	Cartografía social pedagógica. Metodología participativa y colectiva que permite representar gráficamente las percepciones, memorias, experiencias y significados del territorio escolar desde los propios actores (niños, niñas y docentes).

Componente	Descripción
Propósito metodológico	Comprender y fortalecer la creatividad, la motricidad, la sensibilidad estética y la formación integral de los estudiantes a través de la educación artística y procesos de representación simbólica del entorno.
Población	Estudiantes de Básica Primaria de la Institución Educativa Bomboná Sede La Isla (Puerto Berrío) y de la Institución Educativa Julio Restrepo Sede Simón Bolívar (Salgar), Antioquia.
Muestra	Grado primero (26 estudiantes: 12 niñas y 14 niños, entre 6 y 8 años, incluyendo estudiantes migrantes) y grado segundo (27 estudiantes: 14 niños y 13 niñas, entre 7 y 8 años).
Técnicas e instrumentos de recolección	Observación participante, silueta humana, diario de campo, audios, videos y fotografías como registros cualitativos de experiencias, expresiones corporales, artísticas y comunicativas.
Rol del investigador	Participante-observador, reflexivo y crítico, implicado en los procesos pedagógicos y artísticos, garantizando la construcción de conocimiento situado y dialógico.
Postura ética	Enfoque ético reflexivo. Uso de consentimiento informado, respeto por la dignidad, autonomía y derechos de los niños y niñas, confidencialidad y uso responsable de registros visuales y audiovisuales.
Análisis de la información	Interpretación cualitativa de registros visuales, audiovisuales y escritos (diario de campo), enfocada en la comprensión de experiencias, percepciones estéticas y procesos creativos derivados de la cartografía social.

Componente	Descripción
Resultados esperados	Aportes para el diseño de estrategias pedagógicas en educación artística que fortalezcan la motricidad, la creatividad, la sensibilidad estética y la formación integral de los estudiantes.

8. Análisis de la información

El presente capítulo desarrolla el análisis de las prácticas pedagógicas realizadas en el marco de la propuesta "Mi cuerpo cuenta historias", cuyo propósito central fue reconocer el arte como un lenguaje formativo y un medio para la construcción colectiva de saberes en la educación primaria. Este análisis se fundamenta en la problemática identificada durante el proceso de práctica, donde se evidenció una notable desconexión entre el valor formativo que el currículo y los discursos pedagógicos atribuyen al arte, y su implementación real en las aulas.

Esta distancia entre el deber ser curricular y el hacer pedagógico fue evidente en instituciones como la sede La Isla y la sede Simón Bolívar, pues, aunque existen esfuerzos por incorporar actividades creativas, los recursos limitados y las prioridades académicas orientadas a otras áreas afectan la continuidad, intencionalidad y profundidad de las experiencias artísticas. A este respecto, Gimeno Sacristán (2014, como se citó en Osorio Villegas, 2017) expone que

> el currículo forma parte de múltiples prácticas, clasificadas en subsistemas, en parte autónomas y en parte interdependientes, que generan múltiples fuerzas variadas que inciden en la acción pedagógica, la cual además viene dada por los propios contextos en que se hinca, como son el de aula, el personal, el social, el histórico de la escuela y el político que presenta los patrones de autoridad y poder (p.145).

Esta interrelación es fundamental para el desarrollo de los contenidos educativos, puesto que no solo recae en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que abarca una tensión dialéctica entre lo ideal (el currículo), lo posible (las condiciones materiales) y lo estratégico (la planeación), sin dejar de lado la importancia de la infraestructura como parte de este ecosistema. Esta tensión curricular no es un hecho aislado, sino el reflejo de una hegemonía tecnocrática en las políticas de evaluación, las cuales generan que las instituciones prioricen contenidos medibles en pruebas censales, instaurando una fragmentación del saber. Al relegar la educación artística a una categoría accesoria, se produce lo que Robayo Flórez (2024) define como una desatención del desarrollo integral. El autor demuestra desde la investigación edu-artística que el arte no debe ser un elemento secundario en la escuela, sino

un dinamizador fundamental de los procesos cognitivos y emocionales que dota a las infancias de herramientas simbólicas indispensables para interpretar su entorno.

Teniendo esto en mente, la propuesta “Mi cuerpo cuenta historias” se orientó a potenciar el arte como una herramienta pedagógica integral, mediante la construcción colectiva de mapas humanos, la exploración del cuerpo como territorio simbólico y la creación de espacios de diálogo y representación que articulan emociones, memorias, experiencias y aprendizajes. Este enfoque, inspirado en la cartografía social, propuso transformar el aula en un laboratorio sensorial y reflexivo donde los estudiantes se reconocieran como coinvestigadores de su propio proceso formativo. La importancia de esta perspectiva arroja que el cuerpo no es solamente una entidad biológica, sino que un espacio donde se inscriben la cultura, el conflicto y la identidad (Santos, s.f), por lo que al construir estos “mapas humanos” el estudiante deja de ser un receptor de información y se convierte en un sujeto epistémico que produce conocimiento desde su propia vivencia, dándole lugar a la memoria sensible propia.

En coherencia con estos objetivos, el presente capítulo analiza de manera crítica los talleres implementados, los procesos vividos por los estudiantes y la comunidad educativa, y los hallazgos emergentes relacionados con la expresión simbólica, la motricidad fina, el pensamiento crítico, la participación y la construcción de sentido. También se examina el rol del docente en formación, las decisiones pedagógicas que fueron tomadas y las tensiones que sobresalen entre las exigencias curriculares y el potencial del arte como vehículo para la formación integra de los niños y niñas.

De este modo, el capítulo no solo sistematiza las experiencias desarrolladas, sino que ofrece una reflexión sobre los aprendizajes obtenidos y sobre la necesidad de reivindicar la educación artística como un componente esencial de la escuela primaria, capaz de transformar la relación de los niños y niñas con su cuerpo, su entorno y su capacidad de crear.

8.1 Introducción a los talleres

Los talleres desarrollados durante la propuesta pedagógica se estructuraron en tres fases progresivas, cada una orientada a profundizar en la relación de los estudiantes con su cuerpo, el entorno y las expresiones artísticas. A lo largo de siete espacios de creación, los niños y niñas participaron en experiencias sensoriales, corporales y simbólicas que permitieron reconocer el cuerpo como territorio, explorar emociones y construir narrativas colectivas desde lenguajes artísticos diversos. Esta organización facilitó un proceso de acompañamiento, donde cada fase dio continuidad y sentido a la siguiente, integrando la exploración sensorial, la representación corporal y la construcción colectiva de significados. A continuación, se presentan las fases y espacios que las conforman.

Fase 1: Reconocimiento Territorial del Cuerpo (2 sesiones)

Objetivo: Desarrollar la sensibilidad estética y expresiva a través del reconocimiento del cuerpo como primer territorio creativo, utilizando lenguajes artísticos multisensoriales para construir narrativas corporales que fortalezcan la identidad y la relación con el espacio habitado

Fase 1: Experiencia	Metodología	Observaciones
Sesión 1: "¿Mi cuerpo es mi casa?"	• Recorrido sensorial descalzos sobre distintas texturas (arena, tela, papel rugoso, algodón). • Diálogo grupal para verbalizar sensaciones y emociones. • Elaboración colectiva de un mapa sensorial en papel kraft.	• La actividad fortaleció la conexión con el cuerpo y el reconocimiento sensorial. Permitiéndoles pensar y expresar. El contacto directo con los materiales generó confianza y libertad. El diálogo fue clave pues hubo un intercambio colectivo de emociones, dando lugar además a la comunicación, escucha y construcción de significados compartidos. • La elaboración del mapa permitió percibir la diversidad de percepciones, evidenciando que el aula puede ser un espacio de investigación donde el arte se transforma en lenguaje para explorar y cuidar el cuerpo como territorio vivo.
Sesión 2: "Los lugares de mi cuerpo"	• Respiración guiada para favorecer la atención plena. • Juegos de movimiento para identificar partes del cuerpo de forma dinámica. • Trazado colaborativo de la silueta en papel kraft como inicio de la construcción del "mapa corporal".	• Permitió comprender cómo el cuerpo puede convertirse en un eje fundamental del aprendizaje desde la calma, el juego y la creación artística. La respiración guiada generó un ambiente de serenidad y atención plena, favoreciendo que los estudiantes se conectaran con su interior y se dispusieran a explorar desde una actitud consciente. Los juegos de movimiento aportaron dinamismo y alegría, facilitando el reconocimiento de las distintas partes del cuerpo de manera lúdica y significativa. Este enfoque no solo fortaleció el conocimiento anatómico, sino que también promovió un vínculo afectivo con la propia corporalidad, ayudando a los estudiantes a valorar su cuerpo como territorio de cuidado y expresión. • El mapa corporal fortaleció el reconocimiento y la colaboración, además permitió habitar ese espacio con emociones, memorias y significados personales.

Fase 2: Cartografía de Emociones y Espacios (3 sesiones)

Objetivo: Fomentar que cada persona exprese sus emociones a través de la pintura, usando el cuerpo como mapa de colores. Se busca explorar la relación entre emoción, color y movimiento, especialmente mediante técnicas como la acuarela gestual, para favorecer la autorrepresentación artística, la autocomprensión y la regulación emocional.

Fase 2: Experiencia	**Metodología**	**Observaciones**
Sesión 3: "¿Dónde viven mis emociones?"	• Pintura dentro de la silueta corporal usando acuarelas, pinceles, esponjas y papeles de colores. .• Asociación guiada entre emociones (alegría, tristeza, curiosidad, calma, miedo) y colores (amarillo, azul, rojo, verde, morado). • Socialización espontánea de decisiones cromáticas y localizaciones corporales.	• Permitió el acercamiento al mundo emocional desde una perspectiva artística y corporal. La silueta fue un lienzo personal que se exploró y pudo ser reconocido desde las emociones, vinculándolas a su vez, con representaciones visuales. • El uso de pinturas y acuarelas de colores permitió que estos se convirtieran en un lenguaje simbólico para identificar las emociones, asimismo, ubicándolas en una parte del cuerpo. • El espacio de diálogo permitió el compartir de decisiones, favoreció la escucha, el entendimiento y apreciación por las experiencias de los compañeros y compañeras
Sesión 4: "Los lugares que habitan en mí"	• Elaboración de collage dentro de la silueta con revistas, fotografías familiares y materiales naturales (hojas, flores, texturas) .• Selección de imágenes que representen lugares significativos: hogar, colegio, parque, espacios familiares, lugares de miedo o alegría. • Ubicación de cada imagen según la técnica de "territorio interno", relacionando espacio y corporalidad.	•Los niños demostraron gran interés en relatar sus experiencias y asignar significados emociones a los lugares elegidos. Se fortaleció la memoria afectiva y la capacidad de vincular emociones, lugares y partes del cuerpo. La actividad promovió la expresión personal y la construcción de identidad. Funcionó como una forma de expresión emocional desde el reconocimiento propio. •El momento de creación fue también un espacio de reflexión donde los niños y niñas pudieron compartir sus elecciones y reconocer la diversidad

Fase 2: Experiencia	Metodología	Observaciones
		de las mismas, generando confianza, sensibilidad, empatía y curiosidad.
Sesión 5: "Mi silueta cuenta historias"	• Escritura creativa a partir de frases generadoras como:(En mi corazón vive…, Mis manos recuerdan…, Mis pies han caminado por…) .• Integración de textos breves con dibujos, símbolos y marcas dentro de la silueta. • Composición final de un relato visual y escrito que combine emoción, memoria e imaginación.	•Se observó un fuerte involucramiento emocional y simbólico. Los estudiantes construyeron narrativas personales coherentes y sensibles. La integración de escritura y dibujo fortaleció la autopercepción, la creatividad y la autoestima. • El uso de frases iniciales funcionó como motor creativo, permitiendo la introspección y la expresión personal. Favoreció la integración de emoción, memoria e identidad. •La actividad de la silueta dejó de ser un simple contorno, se convirtió en un territorio simbólico donde los niños pudieron plasmar experiencias vitales y resignificarlas a través del arte y la narración propia.

Fase 3: Cartografía Colectiva y Diálogo (2 sesiones)

Objetivo: Reconocer y explorar la dimensión artística de la actividad mediante la comprensión de sus elementos expresivos, simbólicos y creativos, fomentando la sensibilidad estética y el pensamiento crítico en torno al arte como manifestación cultural y como espacio de encuentro colectivo.

Fase 3: Experiencia	**Metodología**	**Observaciones**
Sesión 6: "Nuestro mapa de siluetas"	• Construcción de una cartografía colectiva en el piso del aula, dibujando cada niño su silueta corporal en papel o directamente en el suelo. • Conexión de las siluetas mediante hilos de lana de colores que simbolizan vínculos emocionales y experiencias compartidas. • Conversaciones espontáneas sobre similitudes, diferencias y emociones durante el proceso.	• Los estudiantes participaron con entusiasmo y mostraron interés en conectar su silueta con la de sus compañeros. La dinámica fortaleció el sentido de pertenencia, la empatía y la comprensión de la diversidad del grupo. Se evidenció cooperación y curiosidad por los relatos corporales de los demás, que, a su vez, les unía a todos y todas. • Favoreció la conciencia emocional, la reflexión, el respeto, pues se comprendió que cada experiencia aporta riqueza. • Reforzó la importancia de la colaboración, el sentido de pertenencia y la construcción de comunidad.
Sesión 7: "Conversatorio de territorios"	• Círculo de diálogo donde cada niño presenta su silueta y explica los significados representados. • Preguntas orientadoras: ¿Qué descubriste de ti mismo? ¿Qué lugares nuevos conociste en tus compañeros? ¿Cómo cuidar nuestros territorios del cuerpo? • Reflexión colectiva sobre cuerpo, emociones y convivencia desde una mirada simbólica y artística.	• Los estudiantes lograron verbalizar de manera sensible sus aprendizajes y emociones. Se fortaleció la escucha activa, el respeto por la diversidad y el reconocimiento del cuerpo propio y ajeno como territorio simbólico. El espacio promovió cohesión grupal y pensamiento crítico. • Las preguntas orientadoras funcionan como guía de exploración, como detonantes de introspección. Con el ejercicio de verbalización se hace consciente la importancia del cuidado y el valor propio y de las otras personas.

Fase 3: Experiencia	Metodología	Observaciones
		• El arte, en este contexto, se convirtió en un medio pedagógico para construir vínculos y significados compartidos. La actividad trascendió lo estético y se transformó en un proceso de construcción comunitaria, donde cada silueta fue parte de un relato colectivo que enriqueció la identidad grupal.

8.2 Mapas del sentir: caminos pedagógicos desde el arte

Con la intención de reflexionar profundamente sobre la experiencia adquirida, la realización de los talleres pedagógicos, las voces de los niños y niñas o lo que de todo esto surgió, en razón de los objetivos planteados, el análisis se organiza en cuatro caminos que se cruzan entre sí: (1) la dimensión expresiva simbólica, orientada a interpretar cómo los niños y niñas representaron emociones, memorias y significados a través de lenguajes artísticos diversos, configurando el cuerpo como un mapa sensible de experiencias; (2) la dimensión corporal emocional, vinculada al reconocimiento del cuerpo como territorio de aprendizaje, identidad y regulación afectiva, evidenciando procesos de conciencia corporal, autocomprensión y conexión entre emoción, movimiento y memoria propia; (3) la dimensión comunitaria relacional, que aborda la construcción colectiva de sentido, los vínculos generados en el aula, la empatía, la escucha y el fortalecimiento del sentido de pertenencia a través de la cartografía compartida; y (4) la dimensión pedagógica metodológica, relacionada con las decisiones didácticas, la organización de las fases, el uso de estrategias multisensoriales y el rol del docente en formación como mediador e investigador del proceso, así como con las tensiones entre el currículo y la práctica real. Estas dimensiones permiten reflexionar de manera crítica sobre cómo la propuesta incidió en la resignificación del arte dentro del contexto escolar y cómo dialoga con las problemáticas identificadas en relación con la formación integral en la educación primaria.

I. Dimensión expresiva-simbólica: Colores que hablan.

Esta primera dimensión centra el análisis en las voces de los niños y niñas como expresión viva de sus mundos internos. Escuchar estas voces implica reconocer a los niños y niñas como sujetos activos de conocimiento, capaces de interpretar su realidad y resignificarla simbólicamente. Así, el arte se configura no solo como actividad estética, sino como lenguaje formativo que legitima la experiencia infantil y la transforma en saber compartido. Como bien lo menciona Abad (2021), las funciones interpretativas del arte tienen una importancia que trasciende sus funciones productivas, pues se consolida como un escenario propicio para ofrecer experiencias significativas, en donde se dinamizan procesos simbólicos no solo de comprensión de la realidad, sino que también permiten transformarla, llenándola de nuevos sentidos.

En este sentido, la dimensión expresiva-simbólica permitió reconocer cómo los niños y niñas utilizaron el arte como un lenguaje para narrarse, representarse y otorgar significado a sus experiencias. A lo largo de los talleres, el cuerpo se transformó en un mapa simbólico donde cada trazo, color, palabra o textura constituyó una forma de enunciación. Más que productos estéticos, las creaciones evidenciaron procesos de construcción de sentido que dan cuenta de la capacidad infantil para interpretar su realidad y expresarla de manera sensible. En palabras de un estudiante: *"yo dibujé esto porque así soy yo"*, mientras otra niña señaló: *"aquí puse lo que siento, no solo lo que se ve".* Estas expresiones permiten comprender cómo el ejercicio artístico trasciende la representación externa para convertirse en una forma de autoafirmación. Es así como este espacio se convierte en una oportunidad para producir conocimiento desde la mirada de los y las niñas, al mapear su cuerpo dejan de ser simples informantes o receptores, sino que se convierten en actores estratégicos activos en sus propias realidades, dando sustento a lo que ampliamente es expuesto por Barragán y Amador (2014), pues "se trata de una metodología que se sitúa en el enfoque comprensivo-crítico y que contribuye significativamente a develar los sistemas simbólicos que los sujetos activan para aprehender el mundo y transformarlo". (p.133).

Ilustración 11

Mi propia historia



Nota. Tomada por maestras Investigadoras [Fotografía].

Ilustración 12

Reconocernos



Nota. Tomada por maestras Investigadoras [Fotografía].

Uno de los hallazgos más significativos emergió en la sesión "¿Dónde viven mis emociones?", donde la asociación entre color y emoción reveló que los estudiantes no solo identifican sus estados afectivos, sino que los sitúan corporalmente con claridad simbólica. El amarillo fue vinculado con la alegría en el pecho o el rostro; el azul con la tristeza en los ojos o el corazón; el rojo con el enojo en las manos; el verde con la calma en los brazos. Estas decisiones no fueron arbitrarias, sino argumentadas en los espacios de socialización. Un niño expresó: *"puse amarillo aquí porque cuando estoy feliz siento como luz en el pecho"*, mientras otra estudiante comentó: *"el azul lo puse en los ojos porque a veces lloro cuando estoy triste"*. Estas narrativas evidencian un proceso de reflexión y conciencia emocional mediado por el lenguaje artístico.

Ilustración 13

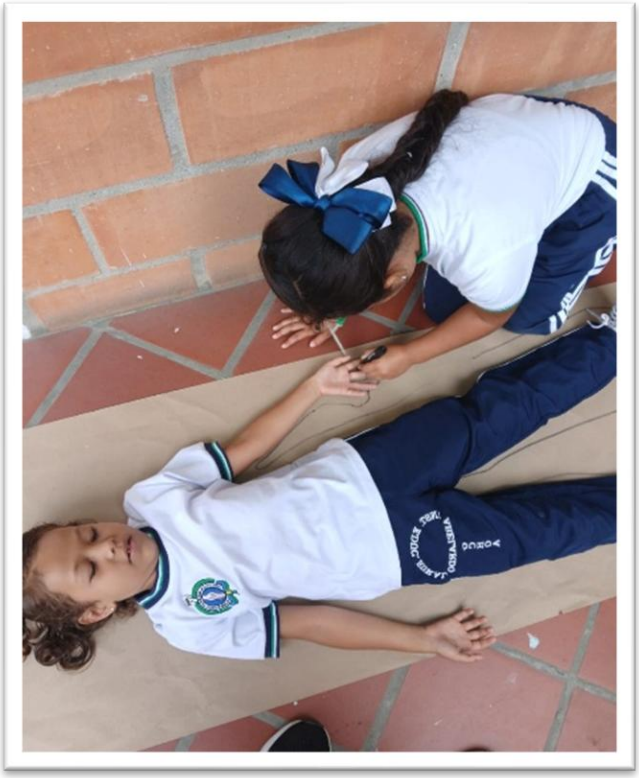
Mi luz



Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

Ilustración 14

Nuestros trazos



Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

En la sesión "Los lugares que habitan en mí", el collage amplió esta construcción simbólica al integrar memoria y territorio. Las imágenes seleccionadas —hogar, parque, escuela, espacios familiares— fueron ubicadas dentro de la silueta corporal según su carga emocional. Este ejercicio permitió identificar que los niños y niñas comprenden el cuerpo como espacio habitado por experiencias, donde los recuerdos adquieren forma visual. En este momento, un estudiante compartió: *"puse mi casa en el corazón porque ahí me siento seguro"*, y otra niña agregó: *"aquí está el parque porque ahí juego con mis amigos y soy feliz"*. El hallazgo central aquí radica en la capacidad de vincular lugar, emoción y corporalidad, fortaleciendo procesos de identidad y memoria afectiva.

Por su parte, en "Mi silueta cuenta historias", la integración de escritura y dibujo evidenció un mayor nivel de elaboración simbólica. Las frases generadoras funcionaron

como detonantes narrativos que facilitaron la introspección. Expresiones como "*En mi corazón vive mi familia*" o "*Mis pies han caminado por lugares felices*" muestran cómo el cuerpo se convirtió en soporte de relatos que combinan emoción, experiencia e imaginación. A estas se suman voces como: *"mis manos ayudan a abrazar a mi mamá"* o *"mis pies me llevan a lugares donde me gusta estar"*, lo que evidencia una apropiación afectiva del cuerpo como medio de relación con el entorno. Se observó coherencia entre imagen y texto, lo que sugiere un fortalecimiento de la autopercepción y de la capacidad para construir narrativas propias.

Ilustración 15

Mi silueta



Nota. Tomada por maestras Investigadoras [Fotografía].

Ilustración 16

soy y somos.



Nota. Tomada por maestras Investigadoras [Fotografía].

Incluso desde la primera fase, con el mapa sensorial colectivo y el trazado de las siluetas, se evidenció que la experiencia estética despierta la palabra y el intercambio simbólico. Las verbalizaciones sobre las texturas, las sensaciones y las emociones asociadas demostraron que el arte genera procesos de pensamiento y comunicación que trascienden lo meramente técnico o productivo. En este momento, expresiones como *"esto se siente suave*

y me gusta" o *"esto me da risa, pero también cosquillas"* muestran cómo el lenguaje emerge a partir de la experiencia corporal.

En conjunto, los talleres permiten afirmar como hallazgo que el arte funcionó como un mediador para legitimar la voz infantil. Los niños y niñas no solo participaron activamente, sino que produjeron discursos visuales y escritos cargados de significado. Como señaló un estudiante: *"mi dibujo cuenta lo que yo siento"*, reafirmando el valor del arte como medio de expresión auténtica. La silueta dejó de ser un contorno para convertirse en territorio narrado; el color dejó de ser decoración para transformarse en símbolo; y el aula dejó de ser un espacio de reproducción para constituirse en escenario de expresión auténtica.

Lo anterior respalda los planteamientos de Robayo (2024), quien reconoce la educación artística como un medio fundamental para el desarrollo integral de los y las estudiantes. Desde esta perspectiva, el arte no se limita a la producción estética, sino que favorece la construcción de sentido, potencia la creatividad, promueve aprendizajes significativos y fortalece el pensamiento crítico. Asimismo, contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas y a la gestión consciente de las emociones, al ofrecer lenguajes alternativos que posibilitan expresar, comprender y resignificar las experiencias propias y colectivas.

Así, la dimensión expresiva–simbólica evidencia que cuando el arte es asumido como lenguaje formativo, posibilita que los niños y niñas se reconozcan como sujetos sensibles, reflexivos y capaces de construir conocimiento desde su propia experiencia.

II. Dimensión corporal-emocional: Territorios del sentir.

Aquí se aborda el cuerpo como eje central del proceso formativo y como territorio donde convergen sensación, emoción, memoria e identidad. A través de experiencias como los recorridos sensoriales, la respiración guiada, el movimiento consciente y la representación de emociones en la silueta corporal, los niños y niñas fortalecieron la conexión consigo mismos (as) y desarrollaron una mayor conciencia de su mundo interno.

La dimensión corporal–emocional permitió comprender el cuerpo como el primer territorio pedagógico, un espacio donde se inscriben sensaciones, emociones, memorias y procesos de autoconocimiento. Según García et al. (2002), el cuerpo es un lugar donde se

"objetivan las subjetividades", pues es un territorio de significación donde se cruza lo personal y lo cultural. Uno de los hallazgos más relevantes emergió desde la primera sesión, en el recorrido sensorial descalzos. El contacto con distintas texturas generó reacciones inmediatas que oscilaron entre la sorpresa, la risa, la incomodidad y la curiosidad. Al verbalizar sus sensaciones, varios estudiantes expresaron que ciertos materiales "*hacían cosquillas*", "*daban tranquilidad*" o "se sentían raros pero divertidos". Incluso, uno de los niños comentó: *"esto pica pero me gusta, es como chistoso".* Esto evidencia que el cuerpo funciona como puerta de entrada al reconocimiento emocional y que la experiencia sensorial activa procesos de conciencia y reflexión sobre lo que se siente. En este sentido, el cuerpo es la escala más cercana a la realidad, en donde los y las niñas experimentan el mundo antes de racionalizarlo, es decir, que estas prácticas interactivas permiten que el cuerpo hable y narre lo que a veces las palabras no alcanzan a decir (García et al. 2002).

Metodológicamente, este ejercicio trasciende la mera recreación; desde la perspectiva del desarrollo psicomotor, la planta del pie es una de las zonas con mayor densidad de receptores sensoriales en la infancia. Al conectar la sensación táctil plantar con la expresión verbal y gráfica de las emociones que esta producía, se evidenció un fortalecimiento en la coordinación estática y en la estructuración de la imagen corporal. Así, la experiencia en el aula demostró que el cuerpo aprende de forma holística, y que la estimulación de la sensibilidad basal es un paso previo indispensable para la posterior maduración de la motricidad fina. Asimismo, es imperativo precisar que las alusiones a la motricidad en esta investigación no se restringen exclusivamente a la dimensión instrumental de las manos. Siguiendo los planteamientos de la psicomotricidad integradora, el desarrollo corporal en los primeros grados de escolaridad se cimenta sobre la sensopercepción y el reconocimiento del propio esquema corporal. Por esta razón, la propuesta pedagógica incorporó de manera intencional experiencias estético-sensoriales que involucraron la globalidad del cuerpo, tales como la exploración táctil y plantar de texturas utilizando los pies. Estas actividades, si bien no buscaban el desarrollo de habilidades motrices gruesas de locomoción dinámica (como correr o saltar), sí estimularon el control tónico-postural, la conciencia interoceptiva y exteroceptiva, y el equilibrio estático. En consecuencia, la motricidad en este trabajo se comprende desde una doble vía: una dimensión micromotriz (fina y visomotriz) ligada a la

creación plástica, y una dimensión global-sensorial ligada al reconocimiento del cuerpo como primer territorio de expresión.

Ilustración 17

Mis sensaciones



Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

Ilustración 18

Risas y texturas



Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

En la sesión “Los lugares de mi cuerpo”, la respiración guiada produjo un cambio notable en la disposición del grupo. Se observó una transición del movimiento disperso hacia una actitud de calma y atención plena. Algunos niños manifestaron que al cerrar los ojos podían “*escuchar su corazón*” o “*sentir el aire entrar y salir*”. En este ejercicio, una niña expresó: *“cuando respiro así me siento tranquila, como si me calmara por dentro”*, lo que muestra un primer acercamiento consciente a la autorregulación emocional. Este hallazgo es significativo, pues demuestra que prácticas breves de conexión consciente favorecen la autorregulación emocional y preparan el ambiente para el aprendizaje.

Durante la pintura de emociones en la silueta corporal, se evidenció una relación clara entre corporalidad y afectividad. Los estudiantes ubicaron el miedo en el estómago, la alegría en el pecho, el enojo en las manos o la cabeza, y la calma en los brazos. Esta localización no fue casual; al explicar sus decisiones, argumentaron que “*cuando uno se asusta le duele la barriga*” o que “*cuando estoy feliz siento que el pecho se me llena*”. En este momento, un estudiante añadió: *“cuando me da rabia siento caliente la cabeza”*, reforzando la idea de que las emociones se experimentan de manera concreta en el cuerpo. Este ejercicio dialoga con los planteamientos de García et al. (2002) y de Galeano (2019), quienes conciben el cuerpo como un territorio complejo que alberga no solo sensaciones físicas, sino también memoria, historia, espiritualidad y contradicciones. En este sentido, el cuerpo puede comprenderse como un “vaso” o contenedor de emociones, un lugar donde se depositan y se manifiestan las vivencias que configuran la identidad. Desde la mirada de Galeano (2019), el cuerpo no es otra cosa que un texto vivo, cargado de relatos, percepciones y significados que se escriben y reescriben a lo largo de la experiencia humana. Bajo esta comprensión, el ejercicio de cartografiar emociones en la silueta corporal trascendió lo plástico para convertirse en un acto de lectura y escritura simbólica del propio ser. Los niños y niñas no solo representaron cómo se perciben a sí mismos, sino que, al socializar sus producciones, ampliaron su mirada al reconocer las experiencias y emociones de los demás. De este modo, el cuerpo se configuró como un espacio de diálogo, donde la percepción individual se entrelaza con la colectiva, enriqueciendo la comprensión de sí y del otro desde una dimensión profundamente humana.

Ilustración 19

Colores que habitamos



Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

Ilustración 20

somos colores

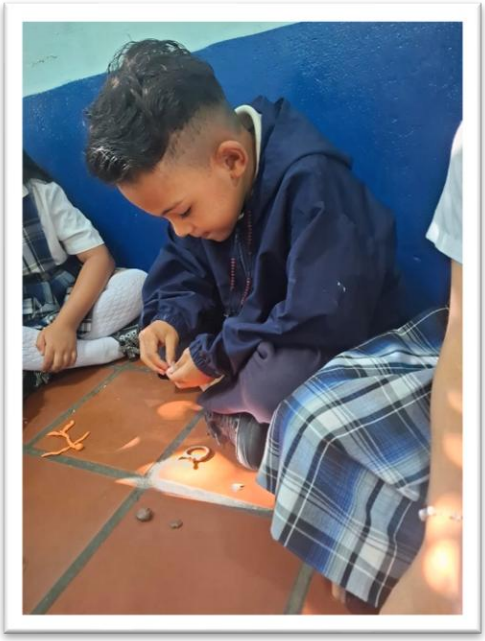


Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

Otro hallazgo importante se relaciona con el fortalecimiento de la autoestima y el cuidado de sí mismo (a). En el conversatorio final, algunos niños expresaron que aprendieron que "*hay que cuidar el cuerpo porque ahí viven las emociones*" o que "*todos sentimos diferente y eso está bien*". En esta línea, una de las niñas afirmó: *"mi cuerpo es importante porque ahí siento todo"*, lo que evidencia una apropiación significativa del cuerpo como territorio propio. Estas reflexiones indican que la experiencia artística trascendió lo expresivo para convertirse en un proceso de reconocimiento personal y respeto por la diversidad emocional. Estas reflexiones encuentran eco en los planteamientos de Flórez Londoño et al. (2022), quienes sostienen que la educación artística integral es un eje dinamizador de la autonomía. Al reconocer que "todos sentimos diferente", los y las estudiantes activan procesos de autoconocimiento que fortalecen su seguridad personal y su capacidad de autodeterminación, permitiendo que la experiencia estética trascienda hacia una formación ética basada en el respeto por la subjetividad propia y ajena.

Ilustración 21

Soy capaz



Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

Así mismo, se evidenció que el movimiento y el juego facilitaron la participación de estudiantes que usualmente se mostraban más reservados (as). El dinamismo corporal permitió que la expresión no dependiera exclusivamente del lenguaje verbal, ampliando las posibilidades de inclusión y participación activa. En este contexto, un estudiante que participaba poco en espacios orales expresó durante la actividad: *"yo no hablo mucho, pero así sí puedo mostrar lo que siento"*, lo cual evidencia cómo el cuerpo y el arte amplían los canales de comunicación. Este aspecto permitió que la expresión no dependiera exclusivamente del código verbal, lo cual es fundamental para la inclusión. Como afirma Ossa (2019), el arte y la lúdica funcionan como mediadores que reducen las barreras de comunicación, fomentando la empatía y la participación de aquellos estudiantes con dificultades de expresión oral. El juego, en este contexto, no es solo diversión, sino una estrategia pedagógica que democratiza el aula, permitiendo que la identidad emerja a través del gesto y el movimiento

En conjunto, los talleres muestran como hallazgo central que el arte, cuando involucra el cuerpo de manera consciente, favorece procesos de regulación emocional, autoconocimiento y construcción de identidad. El cuerpo dejó de ser únicamente soporte físico de la actividad para convertirse en territorio habitado, sentido y resignificado. Esta dimensión evidencia que la educación artística, al integrar experiencia sensorial y reflexión sobre las emociones, contribuye de manera significativa a la formación integral, fortaleciendo la relación de los niños y niñas consigo mismos (as) y con su entorno. Lo anterior se alinea con la perspectiva de Galeano (2011), para quien el sujeto construye su realidad a partir de los significados que otorga a sus experiencias sensibles. El cuerpo, al ser resignificado como territorio, permite que los procesos de regulación emocional no sean imposiciones externas, sino resultados de una reflexión interna y consciente. En última instancia, como señalan Flórez Londoño et al. (2022), esta integración entre el sentir y el pensar es lo que constituye la verdadera formación integral, dotando al estudiante de criterio para interactuar con su mundo.

Ilustración 22

Emociones que nos componen



Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía]

III. Dimensión comunitaria-relacional: Cartografía del nosotros (as)

La dimensión comunitaria–relacional permite comprender la experiencia artística no solo como un proceso individual de expresión, sino como una práctica social que posibilita la construcción colectiva de sentido. Desde esta perspectiva, el arte es entendido como un lenguaje cultural que se configura en la interacción, en el diálogo y en la experiencia compartida (Peppler et al, 2022). Este tránsito de la autorrepresentación a la narrativa grupal se fundamenta en la pedagogía de la alteridad y el aprendizaje conectado. Como proponen Peppler et al. (2022), la creación artística en comunidad fomenta la equidad al vincular las historias personales con un ecosistema de aprendizaje compartido. En este sentido, el uso de hilos para conectar las siluetas materializa lo que Barragán y Amador (2014) definen como una "comunidad de práctica", donde el conocimiento no es una posesión individual, sino un flujo relacional que emerge de la interacción entre los participantes. Por esta razón, la cartografía social y la creación colectiva no son únicamente estrategias metodológicas, sino apuestas pedagógicas que reconocen a los niños y niñas como sujetos situados en un entramado relacional donde el aprendizaje emerge en comunidad.

Ilustración 23

Cartografía del nosotros



Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

Uno de los fundamentos teóricos que orienta esta dimensión es la concepción del conocimiento como construcción colectiva, donde el aula se configura como espacio de intercambio simbólico y producción compartida de significados. Esta reorganización del aula encuentra sustento en las técnicas interactivas de investigación-acción. De acuerdo con García et al. (2002), la disposición circular y el trabajo en gran formato actúan como dispositivos que horizontalizan las relaciones de poder, permitiendo que el aula se convierta en un "territorio de significación compartido". Al desplazar la jerarquía tradicional, se favorece lo que Peppler et al. (2022) denominan un ambiente de aprendizaje "centrado en las relaciones", donde la configuración física del espacio valida la voz de los niños como creadores y coinvestigadores de su realidad cultural

Ilustración 24

Nuestro circulo



Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

En este sentido, la propuesta metodológica permitió transitar de la autorrepresentación individual hacia la construcción de una narrativa grupal, evidenciando que el reconocimiento del otro y de la otra amplía la comprensión de sí mismo (a). La cartografía colectiva, al conectar las siluetas mediante hilos de colores, materializó visualmente la interdependencia de las experiencias, simbolizando que cada historia forma

parte de un tejido común. Este proceso se hizo especialmente visible cuando una de las niñas expresó: *"yo puse rojo aquí porque cuando me enojo me siento así fuerte, pero vi que él también puso rojo y entonces no soy la única"*. Esta narrativa evidencia cómo el ejercicio de comparación no solo permite identificar similitudes, sino también generar procesos de validación emocional, en los que el reconocimiento del otro contribuye a la comprensión de la propia experiencia.

Un hallazgo significativo se evidenció en la sesión "Nuestro mapa de siluetas", cuando los estudiantes comenzaron a identificar coincidencias y diferencias en sus representaciones emocionales. Frases como "yo también siento eso" o "yo lo pinté diferente" reflejan procesos de comparación, empatía y reconocimiento de la diversidad. En esta misma línea, otro estudiante señaló durante el conversatorio: *"mi dibujo es distinto, pero igual sirve porque es como yo me siento, y el de ellos también está bien"*. Tal afirmación pone en evidencia la emergencia de una comprensión temprana de la pluralidad, donde la diferencia deja de ser vista como error para convertirse en una forma legítima de expresión. Este intercambio permitió comprender que, aunque las emociones son universales, su vivencia es singular y particular. Este reconocimiento constituye un paso hacia la formación integral, pues fortalece la sensibilidad social y el respeto por la pluralidad, lo cual resalta como fundamental en los Lineamientos Curriculares de Educación Artística en Colombia.

Ilustración 25

Los mapas y los territorios



Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

Así mismo, el conversatorio final se convirtió en un espacio de legitimación de la palabra infantil. Al compartir sus producciones, los niños y niñas asumieron un rol activo como narradores de su experiencia, mientras sus compañeros ejercían la escucha atenta. Este ejercicio promovió habilidades comunicativas, pero también consolidó un clima de confianza que favoreció la cohesión grupal. Se evidenció que el arte genera un ambiente propicio para la expresión sincera, disminuyendo temores y fortaleciendo la seguridad para hablar en público.

Desde una mirada pedagógica, como ya fue mencionado, la reorganización del espacio —trabajo en el suelo, disposición circular, construcción colectiva en gran formato — influyó directamente en las dinámicas relacionales. El aula dejó de responder a una estructura jerárquica tradicional para convertirse en un territorio horizontal de creación compartida. Esta transformación espacial reforzó la idea de comunidad y permitió que el aprendizaje se viviera como experiencia colaborativa.

Ilustración 26

Tejido colectivo



Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

Otro hallazgo relevante fue el fortalecimiento del sentido de pertenencia. Al observar sus siluetas integradas en un mismo mapa, los estudiantes reconocieron que su historia individual tenía valor dentro del grupo. Esta experiencia simbólica contribuyó a consolidar la identidad colectiva, generando vínculos basados en el respeto y la empatía. Desde el enfoque de la cartografía social, este proceso puede entenderse como una forma de representación compartida del territorio común que habitan: el aula como espacio de encuentro (Barragán y Amado, 2014).

Bajo este enfoque, se reconoce el arte como mediador de procesos sociales y culturales, la experiencia confirma que la educación artística no solo desarrolla habilidades estéticas, sino que fortalece la convivencia, la sensibilidad ética, la construcción de comunidad. La dimensión comunitaria-relacional evidencia que el paso de lo individual a lo colectivo amplía la experiencia formativa, permitiendo que cada niño y niña se reconozca como parte de un entramado donde sus emociones, relatos y símbolos dialogan con los de los demás.

Ilustración 27

Soy y somos



Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

En suma, esta dimensión demuestra que la propuesta pedagógica logró trascender el ámbito expresivo para consolidarse como experiencia de encuentro. El arte se constituyó en

puente para tejer relaciones, resignificar diferencias y fortalecer la identidad grupal. Así, la cartografía emocional no solo mapeó cuerpos y emociones, sino que dibujó también los vínculos que sostienen la vida escolar como comunidad sensible y reflexiva.

IV. Dimensión pedagógica-metodológica: Entre el currículo y la experiencia.

La dimensión pedagógica-metodológica permite analizar las decisiones didácticas que orientaron la propuesta *"Mi cuerpo cuenta historias"* y las tensiones evidenciadas entre la experiencia artística vivida en el aula y las disposiciones del currículo establecido. Desde el inicio del proceso se hizo visible una distancia entre el valor formativo que los documentos institucionales atribuyen al arte y el lugar secundario que, en la práctica, suele ocupar frente a áreas consideradas prioritarias. Esta tensión se manifestó en limitaciones de tiempo, recursos y continuidad; sin embargo, también abrió la posibilidad de cuestionar el sentido de la educación artística y de proponer una mediación pedagógica más intencionada.

Uno de los hallazgos centrales de esta dimensión radica en que, cuando el arte fue asumido como eje articulador y no como actividad complementaria, el aula se transformó en un espacio de aprendizaje integral, entendido este, según las Orientaciones Pedagógicas del MEN (2010), como el desarrollo armónico de las dimensiones del ser (socio-afectiva, corporal, cognitiva y comunicativa) a través de la experiencia estética. Como señalan Meneses y Valencia (2023), el arte actúa como eje articulador porque exige al estudiante una respuesta multidimensional, donde la resolución de problemas técnicos se entrelaza con la gestión emocional y la interpretación del entorno.

Ilustración 28

Aprendemos



Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

La organización por fases -exploración sensorial, cartografía emocional y construcción colectiva- permitió dar coherencia y profundidad a los procesos, demostrando que la experiencia artística puede estructurarse con rigor metodológico sin perder su carácter creativo y sensible. Esta planificación evidenció que el arte no es improvisación, sino una estrategia pedagógica con fundamentos claros y objetivos formativos precisos.

En relación con el desarrollo integral, se observaron avances significativos en la participación, la autonomía y el pensamiento crítico. Los estudiantes no solo ejecutaron consignas, sino que tomaron decisiones sobre colores, símbolos, ubicaciones corporales y narrativas escritas, argumentando sus elecciones durante los espacios de diálogo. Este ejercicio fortaleció habilidades comunicativas y reflexivas, confirmando que el arte favorece procesos cognitivos complejos vinculados con la interpretación, la asociación y la construcción de significado. Este ejercicio confirmó que el arte favorece procesos cognitivos complejos. En palabras del MEN (2016), la creación artística promueve el desarrollo del pensamiento crítico al obligar al estudiante a realizar procesos de asociación y construcción

de sentido. La toma de decisiones sobre colores y formas evidencia una capacidad analítica y argumentativa, donde el niño no solo reproduce información, sino que traduce su mundo interno a lenguajes simbólicos, fortaleciendo así su autonomía intelectual.

Ilustración 29

Creándonos



Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

Un aspecto relevante fue el fortalecimiento de la motricidad fina y la coordinación viso motriz. Durante las actividades de pintura con acuarela, el uso de pinceles, esponjas y recortes para collage exigió control del trazo, precisión en el recorte, manejo del espacio y coordinación entre mano y ojo. Se evidenció una mejora progresiva en la calidad del trazo, en la delimitación de espacios dentro de la silueta y en la manipulación de materiales. Estudiantes que inicialmente presentaban dificultades para controlar el pincel o recortar con precisión mostraron mayor dominio técnico hacia las sesiones finales, lo que indica que la práctica artística sistemática incide positivamente en el desarrollo motor. La mejora progresiva en el dominio técnico se sustenta en lo planteado por Meneses y Valencia (2023), quienes identifican la práctica artística como un catalizador del desarrollo motor. El uso sistemático de materiales diversos exige una coordinación viso-motriz refinada que, dentro de la propuesta pedagógica, permitió a los y las estudiantes ganar control sobre su esquema corporal y su motricidad fina. Este avance técnico no es meramente mecánico, sino que representa la conquista de nuevas herramientas de expresión y comunicación.

Ilustración 30

Darle forma al mundo



Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

Ilustración 31

con nuestras manos



Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía]

Así mismo, las actividades corporales iniciales favorecieron la conciencia del movimiento y la coordinación gruesa, especialmente en los juegos de reconocimiento corporal y en la construcción de la cartografía colectiva en el suelo. Estas experiencias integraron dimensión física y expresiva, demostrando que el arte también fortalece la relación entre cuerpo, espacio y acción.

Ilustración 32

Cuerpos en movimiento



Nota. Tomada por maestras investigadoras [Fotografía].

Desde la mediación docente, se identificó como hallazgo la importancia de asumir un rol flexible y reflexivo. El docente en formación no se posicionó únicamente como transmisor de contenidos, sino como acompañante e investigador del proceso, adaptando estrategias según las respuestas del grupo y generando espacios de escucha activa. Esta postura permitió que las actividades evolucionaran de acuerdo con las necesidades e intereses emergentes, reforzando la idea de que la práctica pedagógica debe ser dinámica y contextualizada.

Esta realidad reafirma la necesidad de reivindicar la educación artística como un componente esencial del currículo escolar. Como señala el MEN (2010), el arte es un escenario de formación humana que desarrolla competencias sensibles y comunicativas vitales para la vida. Asimismo, siguiendo a Meneses y Valencia (2023), el arte debe dejar de ser una actividad accesoria para ser asumido como un eje transformador que, al promover procesos de pensamiento complejo y bienestar socio-emocional, garantiza el derecho de los niños y niñas a una educación verdaderamente integral y con sentido.

9. Conclusiones

La propuesta pedagógica basada en la cartografía social, con énfasis en lo corporal, emocional y colectiva permitió evidenciar avances significativos en los estudiantes, así como algunos desafíos propios del contexto escolar y de la implementación metodológica. A continuación, se presenta un análisis general que recoge los principales resultados positivos y dificultades identificados durante el proceso.

Como hallazgos relevantes del proceso se identifican principalmente seis aspectos fundamentales: El fortalecimiento de la sensibilidad artística y expresiva, el reconocimiento del cuerpo como territorio de aprendizaje, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la construcción de identidad, la transformación del aula como espacio investigativo y creativo, y el desarrollo de las habilidades motrices.

Estos resultados devienen del proceso en el cual, a través de actividades sensoriales, artísticas y corporales, los y las estudiantes no solo exploraron sus emociones y construyeron narrativas, sino que también desarrollaron habilidades motrices finas y gruesas mediante el uso de materiales variados, el trazo de siluetas, la pintura y los juegos de movimiento. Estas acciones favorecieron la coordinación, la precisión, la percepción espacial y la autonomía corporal, aspectos fundamentales para el aprendizaje escolar.

De igual manera, se fortaleció la sensibilidad estética, la creatividad, la expresión emocional, el pensamiento crítico y la capacidad de diálogo, promoviendo que cada niño y niña reconociera su cuerpo como un territorio de cuidado, expresión y conocimiento. En conjunto, esto demuestra que las expresiones artísticas, el cuerpo y la emoción pueden integrarse de manera coherente para potenciar procesos cognitivos, socioemocionales, motrices y comunicativos, consolidándose como pilares esenciales de una educación que realmente responda a las necesidades del desarrollo integral infantil.

Ahora bien, pese a los avances logrados y aspectos positivos, la propuesta pedagógica también enfrentó retos significativos que revelan tensiones instaladas en la cultura escolar Uno de los desafíos más evidentes fue la persistencia de una concepción tradicional según la cual “estudiar” se asocia exclusivamente al uso del cuaderno, las tareas escritas y las

actividades de repetición, mientras que las prácticas corporales, artísticas o lúdicas son percibidas con otro valor pedagógico, como si no fueran espacios de aprendizaje. Esta visión restringida dificultó en ciertos momentos la comprensión y aceptación de la propuesta. A esto se suman limitaciones estructurales como la falta de tiempo, recursos materiales y espacios amplios adecuados para actividades de este tipo.

En conjunto, estos retos evidencian la urgencia de transformar las prácticas escolares tradicionales, promoviendo una mirada más amplia, inclusiva y sensible del aprendizaje que reconozca el valor formativo del arte, la expresión corporal y la experiencia vivencial como componentes fundamentales del desarrollo infantil. De este modo, la propuesta no solo aporta al fortalecimiento de los procesos educativos en el aula, sino que también abre posibilidades para repensar la escuela como un espacio donde el sentir, el pensar y el hacer se integran de manera significativa.

10. Recomendaciones

La sistematización de la propuesta pedagógica *"Mi cuerpo cuenta historias"* en las sedes La Isla y Simón Bolívar permitió alcanzar los objetivos trazados; sin embargo, el ejercicio reflexivo propio de la investigación-acción devela que el conocimiento no se clausura con este documento. Por el contrario, la emergencia de realidades no previstas y las limitaciones metodológicas de tiempo y alcance naturales de un trabajo de pregrado configuran nuevos nichos de indagación.

Con el propósito de otorgar claridad, rigor y continuidad a esta línea de investigación dentro de la educación artística en básica primaria, se desarrollan a continuación cuatro preguntas fundamentales, justificadas desde la praxis vivida en el territorio:

- **A partir de la tensión curricular identificada (El arte como actividad emergente y no permanente):** Durante la investigación se constató que las expresiones artísticas suelen operar como talleres aislados dentro de las dinámicas escolares de Puerto Berrío y Salgar, supeditadas a la voluntad de las investigadoras. Ante la necesidad de que estos lenguajes sean sostenibles en el tiempo, emerge la siguiente pregunta:

  > ¿De qué manera las instituciones educativas pueden transitar de la implementación de proyectos artísticos emergentes a la reestructuración permanente, transversal y obligatoria de las expresiones artísticas dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI)?

- **A partir del hallazgo sobre los perfiles docentes (Falta de formación específica en el área):** Al interactuar con los contextos de las sedes educativas, se evidenció que la marginación de la estética no siempre es negligencia, sino el resultado de la inseguridad metodológica de los docentes de básica primaria, quienes manifiestan no poseer herramientas didácticas para orientar lenguajes artísticos. Esto deriva en el siguiente interrogante:

  > ¿Cuáles son las principales necesidades de formación continuada en didácticas de las expresiones artísticas y psicomotricidad fina que requieren

los docentes de básica primaria que no cuentan con una formación de base en el área estética?

- **A partir de la delimitación de la variable motriz:** Al haber acotado este estudio al fortalecimiento de la motricidad fina y gruesa mediante el modelado, el dibujo y las cartografías corporales, quedó abierto el interrogante sobre el impacto cognitivo posterior que este refinamiento muscular tiene en otras áreas del aprendizaje en los grados primero y segundo. Por ello, se plantea:

  ¿Qué transformaciones y correlaciones permanentes se observan en los procesos de alfabetización inicial y producción escritural de los niños y niñas a mediano plazo, tras haber participado sistemáticamente en estrategias basadas en la micromotricidad y la cartografía corporal?

- **A partir de la realidad sociocultural de los municipios estudiados (La desconexión escuela-comunidad):** El proyecto evidenció que los niños poseen un bagaje cultural, narrativo y de saberes locales en sus municipios que la escuela muchas veces ignora en su currículo estandarizado. Para explorar este vínculo en futuras innovaciones, se formula:

  ¿Cómo pueden integrarse las expresiones artísticas locales y los saberes culturales de los municipios de Puerto Berrío y Salgar en el codiseño de estrategias pedagógicas de aula que vinculen activamente a las familias en el desarrollo sensible e identitario de las infancias?

Referencias

Acosta Silva, A. D., & Cano González, J. F. (2024). La educación artística como herramienta pedagógica para fortalecer la motricidad fina de las niñas y los niños del jardín infantil Los Rosarios, en el periodo de septiembre a noviembre de 2024 [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU. Boyacá, Colombia. https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/64732/1/jfcanogo.pdf

Álvarez-Valdivia, I. M., & Morón-Velasco, M. (2022). Educar por medio del arte en una escuela multicultural. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 15. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.eaem

Barragán, D., & Amador, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. Itinerario Educativo, (64), 127–141.

Barragán-León, A. N. (2019). Cartografía social: Lenguaje creativo para la investigación cualitativa. Sociedad y Economía, (36), 139–159. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. Editorial Universidad del Valle.

Bonilla-Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (s.f.). Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales.

Santos, B. de S. (s. f.). *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad* (Cap. 8). Universidad Central. https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/2024-09/mano-alicia-cap-8-boaventura-sousa.pdf

Cango-Espín, M., Torres-Mayorga, K., Chimborazo-Casa, C., Maza-Chillo, A., & Núñez Naranjo, A. (2024). Desarrollo de habilidades motrices finas a través de actividades

artísticas. Revista Científica Retos de la Ciencia, 9(19), 46–59. https://doi.org/10.53877/rc9.19-547

Cárdenas Martínez, L. D. (2019). La creatividad y la educación en el siglo XXI. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 12(2), 211–224. https://doi.org/10.15332/25005421.5014

Castro Chavarro, N., & Chavarro España, L. M. (2023). Estimulación de la motricidad fina a través del arte en los niños del barrio La Alegría del centro poblado Quituro de Tarqui – Huila [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios].

Cortez Estacio, D. E., Cuastumal Arias, L. P., García Andrade, C. F., & Ortega Burbano, Y. (2023). Las expresiones artísticas como herramienta didáctica para el fortalecimiento de las habilidades motrices básicas en los niños de 5 a 6 años de la Institución Luis Eduardo Mora Osejo Sede Rural Rosario de Males [Trabajo de grado, Universidad CESMAG]. San Juan de Pasto, Colombia.

Flórez Londoño, A. M., Pajoy Córdoba, D. H., & Rubio Jaimes, M. (2022). La educación artística integral y su influencia en procesos de formación autónoma [Trabajo de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Bogotá, D.C.

Fowler, C. (2023). Arts integration: Implementing a critical yet devalued core subject into US public schools. PIT Journal, 4, 101–104. https://pitjournal.unc.edu/2023/01/05/arts-integration-implementing-a-critical-yet-devalued-core-subject-into-us-public-schools/

Galeano, M. E. (s.f.). Diseño de proyectos de investigación cualitativa.

Gallo, S. (2021). Avances en la integración de arte y motricidad fina en infancia. Retos de la Ciencia, 9(19), 46–59.

García Laje, C. A., Ayala Gavilanes, D. C., & Saltos Sisa, E. G. (s.f.). Desarrollo de habilidades motoras finas a través de técnicas de arte infantil en Inicial II. Polo del Conocimiento.

Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). Sinéctica, (34), 11–43. Recuperado el 11 de noviembre de 2025 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es

González Alarcón, L. (2024, 6 de febrero). Aporte de las artes plásticas en el desarrollo de la motricidad fina. Revista Vive.

Harris, A., & de Bruin, L. R. (2018). Training teachers for 21st century creative education: Sustaining creative learning partnerships in schools. *Education Sciences*, *8*(3), 110.

Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. G. (Coords.). (2021). Educación artística, cultura y ciudadanía. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). https://oei.int/wp-content/uploads/2011/08/educacion-artistica.pdf

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2005). Investigación naturalista. SAGE Publications.

Loehr, D. K. (2023). Embracing the power of expressive arts in education. Next Generation Learning Challenges. https://www.nextgenlearning.org/articles/expressive-arts-unlocking-student-development

Martínez, C. S., & Otálvaro, J. C. (2015). La elección de la postura epistemológica del investigador y sus consecuencias metodológicas, éticas y prácticas. Facultad Nacional de Salud Pública: El escenario para la salud pública desde la ciencia, 33(0).

Meneses Luna, E., & Valencia Arguello, E. (2023). El impacto de la educación artística en el desarrollo integral de los estudiantes. Bastcorp International Journal, 2(2), 15–24. https://doi.org/10.62943/bij.v2n2.2023.2

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002, 11 de febrero). Decreto 230 de 2002, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media (Documento N.º 16). Convenio 455 entre los Ministerios de Cultura y Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Lineamientos curriculares – Educación artística. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf

Navarrete-Veloz, S., et al. (2024). Conexiones entre arte, motricidad y desarrollo cognitivo. Retos de la Ciencia, 9(19), 46–59.

Olarte, Y. (2022). Perceptions of art education teachers regarding school curriculum and professional practice: A case study of institutions in Chile and Colombia [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/66079

Ossa, K. M. (2019). Estrategias lúdico-pedagógicas basadas en el arte para el fomento de la empatía en niños preescolares [Trabajo de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga].

Osorio Villegas, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26), 140-151. https://doi.org/10.14482/zp.26.10205

Otero Martínez, I. T., & Vanegas Candil, J. M. (2022). El arte, una estrategia pedagógica en el desarrollo de la motricidad fina en la primera infancia [Trabajo de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Bogotá, D.C.

Peppler, K., Dahn, M., & Ito, M. (2022). Aprendizaje de artes conectadas: Cultivando la equidad a través de experiencias educativas conectadas y creativas. Journal of Arts Education and Practice, 12(4), 45–60.

Pérez-Sánchez, M. C. (2023). El arte como expresión infantil en el cuarto grado de la institución educativa San José de la Salle, Medellín, desde la perspectiva de la pedagogía de la expresión [Monografía de pregrado, Universidad de Antioquia].

Quiroz Trujillo, A., Velásquez Velásquez, Á. M., García Chacón, B. E., & González Zabala (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa.

Ramos Suárez, R. (2022). El arte como medio para fortalecer la motricidad fina de los niños del grado primero [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD].

República de Colombia. (1994). Ley 115. Ley General de Educación. Bogotá, Colombia.

República de Colombia. (2013). Ley 1620 del 15 de marzo de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/322721:Ley-1620-del-15-de-marzo-de-2013

República de Colombia. (2016). Ley 1801. Código Nacional de Seguridad y Convivencia Ciudadana. Bogotá, Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=80538

Robayo Flórez, A. C. (2024). Fundamento de la importancia del arte en la escuela: Una mirada desde la investigación edu-artística y el desarrollo integral del estudiante. Discimus. Revista Digital de Educación, 143–154. https://doi.org/10.61447/20240601/art06

Taylor, J. (2023). The role of arts education in cognitive development. Frontiers of Educational Review, 5(2), 42. https://doi.org/10.69610/j.fer.20230930

Veneros García, M. T., & Yáñez Martínez, B. (2025). La expresión artística como vehículo del desarrollo psicomotor infantil. En Paradigmas emergentes, polarización social y revisionismo educativo: Abordando los nuevos desafíos del conocimiento humano. Libro de actas del V Congreso Internacional NODOS del Conocimiento (pp. 1516–1517).

Anexos

Anexo 1: Consetimientos informados

Universidad de Antioquia.
Facultad de Educación.
Consentimiento Informado.
"El arte como escenario pedagógico para el desarrollo motriz y expresivo en contextos educativos: una experiencia en Puerto Berrío y Salgar- Antioquia"

Salgar, Colombia.

Lunes, 29 de septiembre de 2025.

Apreciado profesor,

Yo **Anyi Gizela Serna Rivera**, identificado con cédula de ciudadanía **1001660438 de Salgar Antioquia** (profesor en la Institución Educativa Julio Restrepo, en la sede Simón Bolívar, en Salgar- Antioquia), actualmente soy estudiante de pregrado en la Universidad de Antioquia, en el programa **Licenciatura en Educación Básica Primaria.** En este momento, junto con mi compañera, Yiseth Tatiana Yepes Yepes identificada con cédula de ciudadanía **1039704437 de Puerto Berrio- Antioquia** (profesora de la Institución Educativa Bombona, Sede Educativa La Isla de Puerto Berrio- Antioquia) nos encontramos desarrollando una investigación titulada: "El arte como escenario pedagógico para el desarrollo motriz y expresivo en contextos educativos: una experiencia en los municipios Puerto Berrio y Salgar- Antioquia"

Esta investigación de pregrado se encuentra avalada por el programa "*Licenciatura en Educación Básica Primaria*" – Núcleos de Prácticas Pedagógicas Finales, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y por su orientador el Mg. Jáder Sneider Serna Martínez, que puedes contactar a través del correo electrónico: jader.serna@udea.edu.co ya que, el investigador estará disponible para discutir cualquier pregunta que desees plantear.

Mediante la presente, deseo invitarte a participar de este proyecto, que se viene desarrollando desde el primer semestre del 2025-1, y el cual tendrá un espacio de ejecución durante el semestre 2025-2 y 2026-1.

Es importante aclarar que no se divulgará ninguna información personal fuera del proceso de esta investigación; además puedes elegir ser participante de este proceso, retirarte en cualquier momento sin consecuencia alguna, rechazar contestar a cualquier pregunta que no desees abordar y continuar permaneciendo en el proceso investigativo. Es de aclarar que, al dejar de participar de la investigación, esta decisión será consignada en un acta, de la cual tendrás copia al igual que los investigadores.

Al firmar este consentimiento de participación en la investigación, nos autorizas a utilizar para fines académicos (producción de artículos científicos y/o académicos, ponencias para participar en eventos de divulgación científica, presentación escrita del informe final de investigación, y otros tipos de actividades que envuelvan producción académica y científica), todos los registros y datos producidos mediante videos, audios, fotografías y textos escritos, durante todo el proceso de investigación. Nosotros nos comprometemos a que toda esta información sea utilizada única y

Escaneado con CamScanner

exclusivamente con esta finalidad; además nos comprometemos a que tendrás acceso al informe final de investigación, antes de que este sea sometido para su respectiva evaluación, con el propósito de contar con su consentimiento.

Durante todo el proceso, podrás realizar preguntas comunicándote con los investigadores a los siguientes E-mail: agizela.serna@udea.edu.co ; tatiana.yepes2@udea.edu.co y jader.serna@udea.edu.co

Te recordamos, que la participación en este trabajo es voluntaria y no involucra una remuneración económica.

AUTORIZACIÓN

Nombre y firma del participante	***Número de identificación del participante***	***Número celular del participante***	***Si es menor de edad, nombre y firma del representante legal***
Isabella Usuga	1025907410	3146978125	Silvia Hoyos
Celeste Muñoz A.	1039 226359	3216200357	Viviana Arango
Emiliano Sanmar.	1040 202648	3128411058	Deisy Velez M
Juan Camilo.	1013466629	3005100109	Yesenia Gonzalez
Xiomara F.	1040202762	3023127874	Alejandra M
Luciano Z.	1026164644	3215914125	Erica Arango
Emanuel G.	1040202693	3215878367	Nelly Lopez R.
Celeste M.	1039226359	3216200357	Viviana Arango
Eliass B.	1039762572	3105195766	Laura Builes
Matias Osorio	1040202736	3137401715	Mayi Ortiz

CS Escaneado con CamScanner

Dulce Maria C.	1039762569		Agueda V
Yeraldin. M.	1039761875.		Gisela Valencia M.
Guadalupe V.	1040202723		Juan Velez
David Soto	1040202763		Diana Araque.
Julieta Mejia	1040202754	3147845533	PAULA MEJIA G.
Eliza Monto.	1040202683		Liseth Arboleda
Rafael. Velez.	1023547288		· Daiana V.
Julieta P.	1040202784.		claudia G.

Mg. Jáder Sneider Serna Martínez
Director del trabajo de investigación.

Anyi Serna Rivera.
Anyi Gizela Serna Rivera
Estudiante/Investigadora.

Yiseth Tatiana Yepes Yepes
Estudiante/Investigador.

Escaneado con CamScanner