“Cuerpo en movimiento: Explorando la corporeidad infantil”

Proyecto Pedagógico e Investigativo

Laura Camila Puerto Ortega

Paula Camila Chacón Beltrán

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de ciencias y educación

Licenciatura en educación infantil

María del Socorro Jutinico Fernández

Directora

Bogotá, Colombia

2026

Agradecimientos

En primer lugar, agradecemos profundamente a nuestra familia, quienes fueron el pilar más firme durante este proceso. Gracias por sostenernos, por creer en nosotras y recordarnos siempre por qué decidimos emprender este camino. Su amor, paciencia y confianza fueron la fuerza que nos permitió llegar hasta aquí.

A nuestra querida amiga, quien compartió con nosotras sueños, esfuerzos y una parte inolvidable de este camino. Dedicamos este logro a tu memoria, con la esperanza de que dondequiera que estés puedas sentir todo el cariño y la gratitud que dejaste en quienes tuvimos la fortuna de conocerte.

A los niños que hicieron parte de esta experiencia, gracias por enseñarnos que el cuerpo habla, que el movimiento es conocimiento y que la infancia está llena de posibilidades. Cada risa y cada descubrimiento nos recordó que educar es, ante todo, un acto de sensibilidad y amor.

A nuestra maestra Sandra Patricia Torres Bayona, expresamos nuestro sincero agradecimiento por acompañarnos con generosidad y compromiso durante esta investigación.

Finalmente, agradecemos a nosotras mismas por la valentía de iniciar este camino y la perseverancia para recorrerlo hasta el final con gratitud, presentamos este proyecto, nacido en el aula y convertido hoy en una apuesta por seguir transformando la educación inicial.

Resumen

La monografía Cuerpo en movimiento: Explorando la conciencia corporal en la infancia surge como una propuesta investigativa que reflexiona sobre la importancia de la corporeidad en el desarrollo integral de los niños y las niñas en la educación inicial. Este trabajo se desarrolló durante los años 2025 y 2026 en el Colegio IED Integrada La Candelaria, con niños y niñas entre los 3 y 4 años del grado Jardín. A partir de la observación del contexto educativo, se identificó la necesidad de fortalecer procesos relacionados con la conciencia corporal y reconocimiento del propio cuerpo, entendiendo el cuerpo como un medio fundamental de expresión, comunicación y construcción de identidad en la infancia.

La investigación se sustenta en categorías conceptuales como infancia, corporeidad, reconocimiento del cuerpo y conciencia corporal, que permiten comprender la relación de los niños y las niñas con su cuerpo y con el entorno. A partir de este proceso se desarrolló una propuesta pedagógica orientada a promover experiencias de movimiento, exploración y expresión corporal que favorezcan el autoconocimiento y el desarrollo integral en la primera infancia.

Palabras clave

Corporeidad, conciencia corporal, infancia, expresión, estética

Abstract

The monograph Body in Motion: Exploring Body Awareness in Childhood is a research project that reflects on the importance of physicality in the comprehensive development of children in early education. This work was carried out during 2025 and 2026 at the IED Integrada La Candelaria School with children between the ages of 3 and 4 in kindergarten. Based on observations of the educational context, the need to strengthen processes related to body awareness and recognition of one's own body was identified, understanding the body as a fundamental means of expression, communication, and identity construction in childhood.

The research is based on conceptual categories such as childhood, physicality, body recognition, and body awareness, which allow us to understand the relationship between children and their bodies and their environment. Based on this process, a pedagogical proposal was developed aimed at promoting experiences of movement, exploration, and bodily expression that favor self-knowledge and comprehensive development in early childhood.

Keywords

Corporeality, body awareness, childhood, expression and esthetic.

ARTÍCULO 4. EXCLUSIÓN DE RESPONSABILIDAD Y PRINCIPIO DE BUENA FE.

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas tiene por contado que cualquier producción intelectual presentada por sus docentes, funcionarios, estudiantes, o vinculados ante la Universidad son producciones respetuosas del ordenamiento legal, las cuales en ningún caso se presume que no ha trasgredido otros derechos de propiedad intelectual de otras personas e instituciones, mientras no se demuestre de manera probatoria lo contrario.

En caso de que exista transgresión a las normas de propiedad intelectual, el infractor, en este caso el funcionario, estudiante o vinculado que ha hecho mal uso de material intelectual deberá asumir las responsabilidades de orden legal y patrimonial respecto a los daños y perjuicios que genere.

Tabla de Contenido

Introducción 9
1. Contextualización 11
1.1 Descripción del contexto social 11
1.2 Descripción demográfica 12
1.3 Descripción de la institución 13
1.3.1 Políticas y marco curricular 14
1.3.2 Actores educativos 16
1.4 Descripción del aula 17
1.4.1 Prácticas educativas 18
1.4.2 Caracterización profunda de los estudiantes 20
Capítulo 2 23
2 Problematización 23
2.1 Pregunta de investigación 27
2.2 Objetivos 27
2.2.1 Objetivo general 27
2.2.2 Objetivos específicos 28
Capítulo 3 29
3 Estado del arte/Antecedentes 29
3.1 Contexto local 29
3.2 Contexto nacional 36
3.3 Contexto internacional 41
Capítulo 4 45
4 Marco teórico. 45
4.1 Corporeidad en las infancias 46
4.1.1 Cuerpo y movimiento 49
4.1.2 Conciencia corporal 52
4.2 El juego como experiencia 54
4.3 Lenguajes artísticos 58
4.4 Experiencia estética 62

4.4.1 Emociones y sensaciones 66
4.5 Marco Legal de la propuesta 72
Capítulo 5 74
5. Diseño metodológico. 74
5.1 Paradigma 74
5.2 Enfoque 76
5.3 Método 77
5.4 Técnicas e instrumentos 79
Capítulo 6 81
6. *Fases de investigación* 81
6.1 Fase de observación 81
6.2 Fase planificación 82
6.3 Fase de acción 83
6.4 Fase de análisis 83
Capítulo 7 84
7. *Propuesta pedagógica.* 84
7.1 Justificación 85
7.2 Objetivo general 88
7.3 Objetivos específicos 88
7.4 Fundamentación pedagógica 88
7.5 Desarrollo de la propuesta 93
Capítulo 8 109
8. Análisis 109
Capítulo 9 117
9. Conclusiones 117
Recomendaciones 121
Referencias Bibliográficas 123
Anexos 128

Índice de tablas

Tabla 1 ……92

Índice de fotos

Foto 1 ……93

Foto 2 ……96

Foto 3 ……98

Foto 4 ……99

Foto 5 ……101

Foto 6 ……101

Foto 7 ……103

Foto 8 ……103

Foto 9 ……104

Foto 10 ……..104

Foto 11 ……..106

Foto 12 ……..108

Introducción

El presente trabajo de investigación surge como una iniciativa académica que busca visibilizar la importancia del cuerpo como eje fundamental en el desarrollo integral de los niños y las niñas en educación inicial. Esta investigación se enmarca en la línea de profundización subjetividades, diversidad y estética de la Licenciatura en educación infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Respondiendo a la necesidad de generar reflexión en las prácticas educativas que se desarrollan en la primera infancia.

En este sentido, reconocer el papel del cuerpo constituye el principal medio de interacción con el mundo, permitiendo que los niños y las niñas exploren, expresen y construyan su identidad. Sin embargo, en los contextos escolares persisten dinámicas que tienden a restringir el movimiento, la creatividad y la expresión corporal, priorizando prácticas que reducen el aprendizaje a actividades repetitivas y poco significativas. Este panorama demuestra la importancia de resignificar la corporeidad y la conciencia corporal como una dimensión esencial en la educación inicial.

Este documento se estructura en nueve capítulos. En el primero, se realiza una contextualización detallada de la institución, el aula y la población participante, con el fin de comprender el entorno en el que se desarrolla la investigación. El segundo capítulo aborda la problematización, planteando la pregunta y los objetivos que orientan el estudio. En el tercero, se presenta el estado del arte a nivel local, nacional e internacional; identificando antecedentes que fundamentan la pertinencia de este trabajo. El cuarto capítulo desarrolla el marco teórico, donde se profundiza en categorías como infancia, corporeidad, reconocimiento del cuerpo y conciencia corporal. En cuanto al quinto capítulo se expone el diseño metodológico; describiendo paradigma, enfoque y fases que guiaron el proceso investigativo.

El sexto capítulo presenta las fases de la investigación, en donde se encontrará un breve resumen del recorrido, En el séptimo capítulo se encuentra la propuesta pedagógica, denominada travesías corporales, a través de la cual se plantean diferentes experiencias orientadas a promover el movimiento, la exploración y la expresión corporal en los niños y las niñas. El octavo capitulo desarrolla los análisis y reflexiones pedagógicas derivadas de la implementación de dichas experiencias, permitiendo comprender como estas contribuyen al fortalecimiento de la conciencia corporal en la primera infancia. Finalmente, en el noveno capítulo se presentan las conclusiones y proyecciones del estudio, donde se destacan los principales aportes de la investigación y la importancia de continuar fortaleciendo prácticas pedagógicas que reconozcan el cuerpo como una dimensión fundamental del aprendizaje y el desarrollo infantil.

De esta manera, el proyecto busca no sólo comprender las formas en que los niños y las niñas se relacionan con su cuerpo, sino también proponer estrategias pedagógicas que fortalezcan la conciencia corporal, reconociendo el cuerpo como una fuente del lenguaje legítimo de comunicación y aprendizaje.

Capítulo 1

1. Contextualización

Esta investigación se desarrolla en el Colegio Integrada la Candelaria, específicamente en la sede de educación inicial, La Inmaculada. La contextualización tuvo como propósito identificar y comprender el lugar donde se está llevando a cabo el proyecto investigativo, considerando que la identificación contextual es clave para entender cómo se configura y evoluciona el estudio abordado. Dicho estudio estuvo directamente relacionado con las características que se encontraron en la población infantil y con las necesidades específicas de los niños y las niñas que hacen parte del contexto educativo.

En este capítulo se narra la descripción demográfica del lugar donde se ubica la institución, la caracterización de los niños, niñas y maestra, el marco curricular y las prácticas educativas.

1.*1* *Descripción del contexto social*

La contextualización social permitió mapear los desafíos y beneficios que rodean a la investigación y comprenden el impacto que se generaron en la población seleccionada. En este sentido, Bourdieu y Passeron (1990) afirman que “las nociones de informaciones, códigos, redundancia, emisor, receptor están inmersas en un contexto social y de este reciben su significado” (p. 22). En otras palabras, se debe considerar el entorno como un factor determinante en los procesos comunicativos y educativos de los niños, el cual se encuentra ligado por las condiciones sociales.

Los elementos que rodean la institución incluso aquellos externos como; la comunidad, los vendedores informales, los turistas y las tiendas locales, permiten entender que el contexto social no es algo complementario, sino un factor necesario para interpretar las dinámicas escolares, los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que las interacciones que se dan en la escuela y el aula.

Así mismo, estos elementos externos influyen directamente en las experiencias de los niños, quienes construyen significados a partir del contexto social en el que se encuentran inmersos. Así el entorno no sólo condiciona la forma en que los sujetos perciben la realidad, sino también como interpretan las dinámicas que emergen en su cotidianidad, según las vivencias e interpretaciones de cada sujeto.

La institución educativa donde se analiza la investigación se ubica en la Localidad de La Candelaria, localidad 17 de Bogotá. Esta zona se caracteriza por la riqueza arquitectónica e histórica, albergando una diversidad de actores sociales como residentes de la zona, estudiantes, trabajadores, inmigrantes y turistas (Alcaldía de Bogotá, 2024).

Este entorno se encuentra rodeado por calles coloridas, diversos sonidos y lugares llenos de cultura, lo cual hace que no sea sólo reconocido entre los habitantes, sino también a nivel distrital. Por lo tanto, el contexto de La Candelaria contribuye a la formación de las experiencias educativas, sociales, culturales, territoriales y artísticas dentro de la institución, impactando no sólo a los niños y las niñas, sino también a la comunidad y visitantes que allí interactúan.

1.2 Descripción demográfica

La localidad de La Candelaria está conformada por los barrios Belén, Las Aguas, Santa Barbara, La Concordia, Egipto y el Centro Administrativo. Además, limita con el Barrio Santa Fe, Eje Ambiental y la Avenida Circunvalar. A través del proceso de mapeo, recorrido y cartografía realizado por las investigadoras en las zonas más cercanas a la institución, se identificó que esta localidad cuenta con dos colegios del distrito (Colegio Integrada La Candelaria y el Colegio Distrital Policarpa Salavarrieta) y dos parques (La Concordia y La Candelaria). Sin embargo, se evidencia mediante los recorridos y observaciones que en estos espacios se observa la presencia de infancias.

En cuanto a los datos demográficos, se estima que para el año 2024, “la localidad de La Candelaria contaba con aproximadamente 21.830 habitantes, de los cuales 8.329 corresponden

a niños, niñas y jóvenes y 13.501 a adultos y personas mayores" (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016, p. 12). Esta población pertenece a los estratos socioeconómicos del uno al cinco, aunque la mayoría se encuentra en el estrato dos. Los anteriores resultados son importantes, ya que los niños y niñas del colegio Integrada La Candelaria pertenecen a estas localidades y la mayoría pertenecen a estrato uno y dos, lo cual clarifica el contexto sociocultural de los y las estudiantes.

Además, en la comunidad hay una variedad de culturas, creencias e ideas. Esta diversidad hace que La Candelaria se destaque por su diversidad, lo que la convierte en un lugar especial tanto a nivel turístico como comunitario. Esta riqueza cultural favorece la participación de sus habitantes en decisiones sobre la convivencia.

Por otra parte, se pudo registrar mediante la observación, en los diarios de campo, y diálogos entre las estudiantes de la práctica educativa y pedagógica, que los niños y las niñas interactúan en espacios públicos como parques, museos y universidades cercanas. En estos escenarios establecen relaciones con personas de distintas edades, géneros y contextos, lo que les permite generar vínculos distintos a los del entorno escolar y ampliar así sus experiencias sociales.

1.3 *Descripción de la institución*

La institución Educativa Distrital (I.E.D) La Candelaria, fue fundada aproximadamente en el año 1962 bajo el nombre de Escuela Distrital La Concordia, funcionando inicialmente como una escuela rural en una casa de estilo colonial, ubicada en el corazón de la localidad de La Candelaria. Debido al crecimiento progresivo de la población estudiantil, la institución se ha visto en la necesidad de ampliar y mejorar su infraestructura física a lo largo del tiempo. Actualmente, la institución cuenta con dos sedes: la sede principal denominada "Colegio la Concordia" y la sede C llamada "La Inmaculada". Ambas sedes ofrecen servicios educativos en los niveles de preescolar, básica y media, atendiendo a una población estudiantil que supera

los 1.500 estudiantes, distribuidos en jornada de la mañana, tarde y nocturna, según la Secretaría de Educación de Bogotá, (Secretaría de Educación de Bogotá, s.f., p. 15).

En el marco del presente estudio, las investigadoras centran su trabajo en la sede C, enfocada en la educación inicial. Ahí se acogen estudiantes desde el grado jardín hasta segundo, con atención en doble jornada (mañana y tarde). La infraestructura de esta sede se organiza en dos niveles: el nivel superior, que cuenta con aproximadamente siete aulas y servicios sanitarios; y el nivel inferior, donde se encuentra el patio, la biblioteca, la sala de sistemas, aulas inmersivas de francés, cocina, baños para estudiantes y otro para personal docente.

1.3.1 Políticas y marco curricular

La institución Educativa Distrital Integrada La Candelaria opera bajo el régimen público, lo cual implica su adhesión a los principios establecidos en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Esta normativa define que las instituciones educativas oficiales deben garantizar una educación gratuita, inclusiva y orientada al desarrollo humano integral. En este marco, el colegio también se alinea con las políticas nacionales de inclusión educativa, de acuerdo con el Decreto 1421 de 2017, el cual regula la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEES). Esta legislación promueve la adaptación de estrategias pedagógicas y el fortalecimiento de capacidades docentes, con el objetivo de garantizar la participación efectiva de todos los estudiantes, respetando sus habilidades, características y ritmos de aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017)

En coherencia con estas directrices, la institución fundamenta su labor educativa en un Proyecto Educativo Institucional (PEI) titulado *"Desarrollo humano con énfasis en comunicación y convivencia"* (Colegio Integrado La Candelaria, 2017). Este proyecto busca fomentar la formación integral de los estudiantes a través de un proceso educativo continuo, participativo y permanente que promueva el desarrollo armónico de todas las dimensiones del ser humano. Su propósito es contribuir al crecimiento personal y social de los estudiantes,

dentro de una comunidad inclusiva, equitativa y solidaria.

Uno de los pilares que distingue a la institución es su enfoque bilingüe en francés en respuesta a la Ley 1651 de 2013, conocida como la Ley de Bilingüismo. Esta norma impulsa la enseñanza de lenguas extranjeras como una estrategia para fortalecer la calidad educativa del país (Congreso de la República de Colombia, 2013). En este sentido, el colegio ha establecido alianzas en entidades como la Embajada de Francia, la Alianza Francesa y diversas universidades enriqueciendo así la experiencia pedagógica de los estudiantes y ampliando sus oportunidades de desarrollo académico y cultural.

En cuanto al componente curricular, la institución reconoce ocho dimensiones fundamentales del desarrollo humano: cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, física-corporal, ética, social y trascendente.

A propósito de estos procesos académicos, la institución fomenta una profunda apropiación del territorio por parte de los estudiantes, fortaleciendo no sólo su formación cognitiva, sino también sus habilidades para la vida. Un rasgo distintivo del modelo educativo implementado es la participación activa de toda la comunidad: estudiantes, padres de familia y agrupaciones externas se integran en actividades pedagógicas que giran en torno a cuatro líneas temáticas fundamentales: diversidad e inclusión, patrimonio y apropiación del territorio, cultura turística, y uso significativo del ocio y el tiempo libre.

Estas líneas permiten la reflexión crítica sobre aspectos sociales, culturales y políticos, generando aprendizajes contextualizados a través de experiencias significativas. En este marco se destacan propuestas como la cultura festiva, expresada en comparsas, festivales y celebraciones anuales desarrolladas en articulación con la comunidad. Igualmente, las salidas pedagógicas a entidades del Distrito o universidades cercanas brindan oportunidades de

aprendizaje fuera del aula, contribuyendo al desarrollo académico y personal del estudiantado mediante la interacción con diversos entornos culturales, científicos y sociales (MEN, 2008).

Finalmente, la institución mantiene una oferta activa de grupos juveniles en áreas como karate, danza, artes, idiomas, entre otros, en los cuales también participan miembros de la comunidad. Esta apertura reafirma el carácter comunitario de la escuela, que se posiciona como un espacio seguro, inclusivo y transformador. En palabras del rector "La escuela, es un lugar de salvación para todo aquel que llega", mencionó en la primera reunión con las practicantes, lo cual sintetiza la visión de una institución comprometida con la equidad, la inclusión y formación integral de cada uno de sus estudiantes.

1.3.2 Actores educativos

Tal como lo establece la Ley 115 de 1994 en su artículo 87, toda institución educativa debe contar con un rector, quien actúa como representante legal y principal responsable de la dirección general del establecimiento (Congreso de la República de Colombia, 1994). En cumplimiento de esta disposición, el rector de la institución desempeña un rol fundamental en la administración coordinación académica, gestión de recursos y, sobre todo, en la creación de un ambiente educativo armónico, inclusivo y participativo. Además del rector, la institución está organizada conforme a lo establecido en el Decreto 1860 de 1994 y el Decreto 1075 de 2015, los cuales regulan la existencia del Consejo Directivo, Consejo Académico, Consejo de Padres, y figuras estudiantiles, esto para garantizar la participación democrática de todos los miembros de la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994, 2015).

Particularmente, entre la sede C de la institución donde se lleva a cabo el presente proceso investigativo se encuentra la docente encargada del grado Jardín, identificada en este documento como "Maestra M", para resguardar su privacidad e identidad. Ella cuenta con más de diez años de experiencia en el ámbito de la educación inicial y se caracteriza por fomentar

un ambiente cálido, respetuoso e inclusivo. Su práctica pedagógica se fundamenta en el juego, la exploración activa y el trabajo en valores, elementos esenciales en esta etapa del desarrollo infantil.

La relación que establece con sus estudiantes se basa en la cercanía, el afecto y la confianza, lo que permite la participación significativa en el aula. Esta conexión emocional facilita no sólo el aprendizaje cognitivo, sino también el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los niños y niñas, favoreciendo su autoestima, autonomía y sentido de pertenencia.

1.4 Descripción del aula

Es fundamental situar el estudio en un marco específico que permita la comprensión detallada y contextualizada de las realidades y dinámicas observadas por ende en este apartado se encuentra una descripción profunda del aula, acercándose a un reconocimiento del espacio físico, los procesos sociales y educativos que se desarrollan dentro del aula de clases, (Puerto & Chacón, 2024).

El aula de grado jardín está organizada de manera que favorece el aprendizaje autónomo y el desarrollo integral de los niños y las niñas, a través de espacios bien definidos y materiales accesibles. Aunque no existen divisiones físicas marcadas, el aula cuenta con una distribución espacial implícita que permite delimitar las zonas de trabajo, juego y almacenamiento.

Al lado derecho del aula se encuentra un televisor, que es utilizado frecuentemente por las docentes para proyectar material audiovisual de carácter educativo, como rondas infantiles, cortometrajes, documentales, entre otros recursos que apoyan las actividades pedagógicas. Debajo de este, se ubican varias bolsas clasificadoras que contienen materiales con fines específicos: una de ellas destinada al reciclaje (papel, cartón, plástico y otros), y otra que guarda títeres de distintas formas y tamaños, utilizados para actividades lúdicas y expresivas.

Cada estudiante dispone de un perchero individual donde puede ubicar su maleta y

pertenencias personales. Sobre este, hay un gancho en el cual la docente cuelga los trabajos realizados durante la jornada, tales como guías impresas que están diseñadas en coherencia con los temas que se están trabajando en clase. Esta categoría no sólo permite una exposición del trabajo de los estudiantes, sino que también fortalece el reconocimiento y autoestima.

En cuanto al mobiliario, son dos armarios que almacenan una amplia variedad de materiales didácticos, incluyendo colores, tijeras, pinturas, punzones, rompecabezas, plastilina, fichas, tapas, platos plásticos, cintas adhesivas, sellos y carpetas.

Adicionalmente, una estantería resguarda el material de papelería, como guías, hojas iris, cartulinas, fomi, cartones y resmas de papel, organizados de manera que estén fácilmente al alcance de las maestras. También se dispone de una pequeña biblioteca infantil o "minibiblioteca" que contiene cuentos ilustrados y libros con temáticas educativas, promoviendo así el gusto por la lectura desde edades tempranas.

Es importante resaltar que este entorno ha sido diseñado para acompañar el proceso de desarrollo de los estudiantes de grado Jardín, quienes se encuentran en una etapa clave de crecimiento cognitivo, físico y socioemocional. La presente investigación se lleva a cabo con un grupo de 38 niños y niñas entre los 3 y 4 años, quienes interactúan diariamente con los distintos elementos del aula, en un espacio pensado para fomentar la exploración, la creatividad y el aprendizaje significativo.

1.4.1 Prácticas educativas

A partir del ejercicio de observación, realizada por las investigadoras, se identificó que en el grado Jardín los jueves y viernes tienen una dinámica particular. La rutina estable y coherente que se mantiene en estas jornadas proporciona a los niños y las niñas un ambiente de seguridad que fortalece su confianza y favorece el desarrollo de hábitos importantes tanto en el entorno escolar como en su vida cotidiana.

La jornada del jueves inicia entre las 6:30 y las 7:00 a. m., cuando los y las estudiantes comienzan a llegar al aula. El día arranca con una actividad para activar el cuerpo y el ánimo, como una ronda musical o el "círculo de la palabra", un espacio en el que se saludan y comparten cómo se sienten y se disponen para lo que viene.

Luego, tienen clase de francés con una maestra practicante. Esta experiencia se desarrolla mediante juegos, rondas y dinámicas vinculadas al patrimonio cultural, las festividades y el turismo, todo en francés. De esta manera, el aprendizaje del idioma se da de forma lúdica y contextualizada, permitiendo a los niños explorar nuevas culturas desde una edad temprana.

Después, se realiza el espacio de refrigerio y descanso. Posteriormente, las dinamizadoras de Colsubsidio toman el liderazgo con actividades como educación física, arte o juegos de conocimiento general. Estas pueden llevarse a cabo en el aula múltiple o en el patio, promoviendo el cambio de ambiente y el movimiento libre. La jornada concluye con una actividad guiada por la maestra titular, generalmente apoyada en una guía pedagógica que permite reflexionar y consolidar lo aprendido durante el día.

La rutina del viernes mantiene una estructura similar, con la diferencia de que no se imparte la clase de francés. Este tiempo es aprovechado por la maestra titular para que los estudiantes puedan avanzar en sus cuadernos y reforzar aprendizajes, especialmente aquellos que han quedado rezagados.

En otras ocasiones, las maestras practicantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas lideran intervenciones centradas en el movimiento libre y la expresión corporal. Estas actividades brindan a los niños la oportunidad de explorar su cuerpo, expresarse de manera creativa y vivenciar el aprendizaje desde el juego.

Las docentes de la institución coinciden en que estas rutinas no sólo permiten organizar

la jornada escolar, sino que también enseñan a los niños a gestionar su tiempo, esperar su turno, colaborar en grupo y sentirse parte de una comunidad. Todo esto contribuye a fortalecer su autonomía, autoestima y capacidad de comunicación.

En días de celebración o eventos especiales, la rutina se adapta para dar paso a experiencias significativas cargadas de música, color y movimiento. Desde las 7:00 a.m. hasta el cierre de la jornada, los niños y las niñas participan en actividades que amplían sus horizontes, conocen nuevas culturas, refuerzan vínculos con sus familias y la comunidad, y desarrollan habilidades sociales y emocionales en un contexto festivo y enriquecedor.

1.4.2 Caracterización profunda de los estudiantes

El proceso práctico-investigativo se llevó a cabo en el Colegio Integrada la Candelaria en la sede de educación inicial de La Inmaculada, en grado Jardín con dos poblaciones diferentes, la primera población del año 2024 y la segunda población del año 2025. En un primer acercamiento, se realizó un ejercicio de observación participante mediante el cual se evidenciaron beneficios tales como; el apoyo de la maestra titular Maestra (M), la amplia oferta cultural y la participación de padres de familia, así mismo, se reconocieron desafíos en cuanto a la conciencia corporal de los niños y las niñas, su control emocional y el manejo de su cuerpo.

Durante el año 2024, el grado Jardín estaba conformado por 20 estudiantes, de los cuales 8 eran niños y 12 eran niñas, con edades entre los 3 y 4 años. La asistencia de algunos estudiantes era irregular debido a situaciones personales o familiares, lo que representaba un reto en cuanto a la continuidad del proceso formativo.

El grupo se caracterizaba por una riqueza cultural y una notable diversidad en los procesos de desarrollo. Los niños y las niñas provenían de distintos contextos socioeconómicos, siendo predominante el estrato dos. La mayoría residen en barrios cercanos al centro histórico de la localidad de La Candelaria, y se destaca la presencia de estudiantes pertenecientes a

comunidades indígenas. Estas herencias culturales se evidencian tanto en sus prácticas individuales como en las colectivas, aportando una dimensión intercultural que enriquece el ambiente del aula.

En el ámbito cognitivo, (Puerto, 24 de octubre del 2024) los estudiantes demostraban habilidades emergentes en la resolución de problemas, así como en el reconocimiento de patrones, colores y formas. Un alto porcentaje del grupo (alrededor del 80%) responde adecuadamente a instrucciones básicas, mostrando comprensión en tareas secuenciales. El 20% restante requiere de un acompañamiento más cercano y personalizado, especialmente en aquellas actividades que exigen organización corporal y seguimiento de indicaciones de mayor complejidad. Los niños y niñas se caracterizan por una actitud curiosa y participativa.

Exploran activamente el entorno y muestran especial interés por temas relacionados con la naturaleza, los animales y los valores éticos. El grupo evidenciaba un desarrollo físico- motor acorde con su edad, pero a su vez presentaban dificultades con respecto a su psicomotricidad y reconocimiento de su propio cuerpo y el de los demás, también contaban con una alta motivación por participar en juegos al aire libre, rondas, dinámicas de movimiento y actividades lúdicas que involucran el cuerpo como medio de expresión.

En cuanto al desarrollo socioemocional, se observan diferencias individuales en la capacidad para identificar y expresar emociones. La mayoría de los estudiantes logra comunicarse de manera asertiva y establecer relaciones positivas con sus pares. En el grupo empiezan a emerger roles espontáneos de liderazgo, aunque la mayoría de los niños y niñas tienden a participar de forma más pasiva u observadora.

No obstante, entre 4 y 5 estudiantes presentan desafíos relacionados con el control de impulsos y la regulación emocional. Estos casos requieren un acompañamiento cercano para fortalecer habilidades como la gestión de la frustración, la empatía y el trabajo cooperativo,

especialmente en contextos de juego compartido o actividades guiadas.

Actualmente la nueva población cuenta con 20 estudiantes, esta se ha mostrado más activa y participativa. También se destacan por tener buenas habilidades, pero enfrentan mayores retos para seguir instrucciones, además de continuar presentando dificultades en el control emocional y el manejo corporal.

Capítulo 2

2 Problematización

Este capítulo describe y delimita el desafío que motiva la investigación, el cual surge a raíz de una observación rigurosa durante la práctica pedagógica que se expone en los diarios de campo, los diálogos entre la docente y las entrevistas de contexto, disponibles en los anexos de este documento. También contiene la formulación de la pregunta de investigación y los objetivos general y específicos, los cuales guían el proceso investigativo.

En los primeros años de vida el cuerpo se convierte en el principal medio de comunicación, expresión y relación con el mundo. La escuela, como espacio social y de formación, carga la responsabilidad de reconocer esta dimensión no sólo desde lo motriz, sino también desde lo afectivo, lo estético y lo simbólico, sin embargo, en las prácticas escolares cotidianas aún persisten dinámicas que tienden a restringir el movimiento, el juego libre y las formas genuinas de expresión corporal.

En el grado Jardín del Colegio integrada La Candelaria, sede Inmaculada a través de un ejercicio de observación participante sistematizado, se evidenció en el (diario de campo 13 de septiembre de 2024), como varios estudiantes manifestaron dificultades en relación con la expresión corporal y el manejo de las emociones durante una actividad motriz propuesta por las practicantes universitarias.

Una situación en particular fue expresada por la estudiante, quien al enfrentarse al ejercicio manifestó incomodidad diciendo: “Que miedo, no quiero hacer eso, me da miedo poner la cabeza así” (Estudiante A, comunicación personal, 13 de septiembre de 2024). El temor de la estudiante no sólo se manifestó verbalmente, sino que derivó en ella un episodio de llanto al no sentirse capaz de realizar el movimiento de bote.

Este tipo de reacciones emocionales permitieron a las investigadoras identificar que las prácticas corporales no sólo se relacionan a aspectos físicos, sino que también activan emociones que condicionan la disposición de los niños y las niñas frente a las actividades físicas.

A partir de la situación expuesta previamente, surge la necesidad de reflexionar sobre la limitada confianza corporal que presentan algunos estudiantes, producto del escaso conocimiento que tienen de su propio cuerpo. Esta condición repercute negativamente en su participación e interés por las actividades físicas, evidenciándose en dificultades para ejecutar acciones motrices básicas como saltar en un sólo pie, caminar en línea recta o mantener el equilibrio sobre una pierna. Estas dificultades no sólo se presentaron en las actividades propuestas por la maestra titular, sino también en aquellas dirigidas por las practicantes, tales como circuitos de ejercicios de coordinación, equilibrio y concentración, creación de coreografías y seguimiento de instrucciones corporales. Adicionalmente, en estos espacios, se identificaron obstáculos, en el uso del cuerpo como medio de expresión, exploración y vínculo con el entorno. Esto motivó a las investigadoras a realizar un ejercicio de mapeo sobre las experiencias, vivencias y actividades que buscaban intencionalmente promover la participación corporal, reafirmando la baja implicación psicomotriz. Lo anterior evidencia la necesidad de generar propuestas que fortalezcan el vínculo de los niños con sus cuerpos.

También, los diálogos sostenidos con la maestra titular, la maestra “M” permitieron identificar que la preocupación por el desarrollo de la dimensión corporal no era exclusiva de las investigadoras. Durante una entrevista de caracterización, la maestra compartió lo siguiente: “A mí se me dificulta desarrollar estrategias innovadoras y llamativas para trabajar el desarrollo de la corporalidad en el aula” manifestado con un tono de preocupación. Este testimonio evidenció una conciencia parcial sobre ciertas prácticas escolares que tienden a fomentar la

quietud, el silencio y la contención corporal como norma, restringiendo las múltiples formas de expresión y movimiento en las entrevistas de caracterización realizadas a los estudiantes de grado jardín que se encuentran disponibles en los anexos, con preguntas como, ¿dónde aprendiste a hacer ese movimiento?, ¿qué sientes cuando haces este movimiento?, ¿qué no te gusta de esta actividad? y ¿cuál ejercicio prefieres no realizar?, en las respuestas se encontraron manifestaciones de inseguridad, porque algunos estudiantes mencionaron la preocupación de lastimarse o hacerse daño, esa falta de confianza se convierte en un factor limitante para la iniciativa, la exploración libre y expresividad motriz. Como lo menciona Aucouturier (2004), sostienen que "el cuerpo del niño es el medio a través del cual expresa sus emociones, sus deseos y sus miedos; el lenguaje corporal es su primera forma de comunicación" (p. 41). Desde esta perspectiva las dificultades observadas no se reducen netamente a aspectos motores, sino que también responden a componentes emocionales y afectivos más profundos que afectan directamente la disposición de los niños y las niñas frente al movimiento y la exploración de su corporeidad.

A medida que se desarrolla la investigación, aparecen otros factores y características de la problemática, hablando de causas estructurales más amplias, como el desaprovechamiento de recursos materiales y culturales, en el registro cartográfico micro contextual que representa la planta física de la institución sede C realizado por las practicantes, disponible en el apartado de anexos, se muestra que los elementos para la expresión artística como telas, libros e instrumentos musicales permanecen guardados Diario de campo N.°2 (Puerto, comunicación personal, 17 de octubre del 2024), se consignó acerca de cómo la institución cuenta con material didáctico y artístico, pero este no es utilizado, esta carencia de uso de material impacta

indirectamente en la desconexión que tienen los niños y las niñas con las artes y las posibilidades sensorial y expresivas que nos brinda el cuerpo humano, el poco uso de recursos expresivos impacta en la conexión de las niñas y los niños desarrollan con el arte y su corporeidad, restringiendo las experiencias estéticas y comunicativas que sus cuerpos pueden generar.

Así mismo, se mostró una preferencia por el uso de la tecnología, considerando que en varias ocasiones se recurre a videos como único estímulo visual o sonoro reemplazando actividades que pueden articularse desde lo corporal y lo colectivo, alimentando dificultades para la socialización entre pares. (Diario de Campo N. º3 (Chacón, comunicación personal, 24 de octubre del 2024) se observó la presencia de conductas en las cuales les cuesta relacionarse entre pares, la estudiante "G" expresó: "no quiero que me toquen, yo juego sola" afectando directamente en el reconocimiento propio, del otro y del espacio que habitan en la institución. Este tipo de manifestaciones revelaron a las practicantes dificultades en el reconocimiento de sí mismos, del otro y del espacio compartido, elementos fundamentales en la conciencia corporal en las infancias y el desarrollo de competencias socioemocionales que hacen parte esencial de la corporeidad.

En este orden, el proyecto investigativo se inscribe dentro de la línea de investigación Subjetividad, Diversidad y Estética, considerando que el abordaje de la corporeidad en la infancia no debería limitarse únicamente al ámbito motriz o funcional, sino que se configura como un territorio donde se expresan dimensiones afectivas y simbólicas, el cuerpo es, en los niños y las niñas, un medio primordial para la construcción de identidad, la exploración del mundo y el establecimiento de vínculos con los pares, por tanto, las formas en que se vive, se estimula o en mal caso se reprime genera implicaciones directas en los procesos de desarrollo, en esta investigación el componente estético estuvo presente en tanto que el cuerpo es una vía de sensibilidad, creación y comunicación no verbal, que debe ser reconocida como un lenguaje legítimo en la educación inicial.

La categoría estética será el centro que permite hablar desde la corporeidad y las transformaciones psicomotoras que se dan en la primera infancia y fomentan la representación que cada niño y niña va interiorizando sobre su propio cuerpo (Palau, 2004). Esto implica que la corporeidad no sólo se entiende como una realidad biológica, sino que también es un proceso simbólico y subjetivo que se construye en interacción con el entorno. Por ello, es importante afirmar que la experiencia estética juega un papel elemental en la construcción de la subjetividad de las infancias. Por medio del movimiento, la exploración y la expresión corporal, las niñas y los niños configuran una realidad de sí mismos y de otros. La estética, no sólo se mira desde lo artístico sino también desde la forma en que el cuerpo se expresa y se relaciona con el mundo, Así, el cuerpo se convierte en un medio para construir su identidad y formar parte de una comunidad.

Desde esta mirada, la investigación busca comprender, documentar y fomentar las experiencias corporales en el aula, apostando a un ambiente de aprendizaje que no sólo enseñe el cuerpo, sino que también escuche lo que el cuerpo dice. Por lo tanto, se observa que existe una necesidad de fortalecer el desarrollo psicomotriz y la construcción de una conciencia corporal, posibilitando la exploración, expresión y curiosidad de los niños.

2.1 Pregunta de investigación

¿Cómo contribuyen las experiencias corporales y motrices al desarrollo de la conciencia corporal en los niños y las niñas de grado jardín del Colegio Integrado La Candelaria (jornada mañana)?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo general

Comprender cómo la participación del cuerpo contribuye al fortalecimiento de la conciencia corporal en los niños y las niñas de grado jardín del Colegio Integrada la Candelaria.

2.2.2 Objetivos específicos

1. Describir las experiencias corporales y emocionales que surgen en las interacciones y rutinas cotidianas del aula.

2. Analizar las percepciones y expresiones corporales y emocionales del grupo de jardín al inicio y final de la investigación, identificando continuidades o transformaciones en sus formas de relacionarse consigo mismos, con los otros y con el espacio.

3. Interpretar los sentidos y significados que los niños construyen en torno a las practicas corporales, a partir del análisis de las entrevistas y los diarios de campo.

Capítulo 3

3 Estado del arte/Antecedentes

Para comprender el contexto y la relevancia de este trabajo de investigación, es fundamental realizar un recorrido por los antecedentes que han abordado temáticas similares en distintos niveles geográficos y académicos. Esta revisión permite identificar los aportes previos, los vacíos existentes y las posibles líneas de continuidad o divergencia con respecto a otros estudios por ello los antecedentes se organizan en tres niveles: locales, nacionales e internacionales, lo que facilita una visión más amplia y comparativa de esta investigación. En primer lugar, se presentan seis antecedentes locales que evidencian cómo se ha abordado esta temática en contextos cercanos a la realidad del objeto de estudio. Posteriormente, se exponen seis investigaciones desarrolladas en el ámbito nacional las cuales ofrecen un panorama más amplio de los hallazgos en el país. Finalmente se analizan seis antecedentes internacionales, que permiten contrastar y enriquecer la perspectiva desde marcos teóricos más diversos. Esta estructura se fundamenta mediante un instrumento llamado RAE en el cual se tomaron 24 tesis y de estas sólo se escogieron 18 en total, para sustentar teóricamente la investigación y justificar su pertinencia.

3.1 Contexto local

En el año 2023, Daniela Camila Lugo Bonilla y Camila Andrea Pulido Mantilla desarrollaron en Bogotá, desde la licenciatura en educación infantil de la universidad distrital Francisco José de Caldas, la monografía *"Entre palabras y títeres: un camino hacia la explotación de las obras teatrales creadas por niños y niñas para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales".* La investigación surgió de la identificación de dificultades en la relación entre los niños y las niñas, particularmente relacionadas con expresiones agresivas, dificultades para escuchar al otro y formas de interacción marcadas por grupos cerrados.

Frente a esta situación, las autoras plantean fortalecer las relaciones interpersonales mediante la creación de obras teatrales de títeres, articulando literatura, arte, juego y trabajo cooperativo. Para ello recurrieron a estrategias como la observación participante, los diarios de campo y el registro fotográfico, construyendo una propuesta en la que los niños y las niñas asumieron un papel activo en la creación de narrativas y producciones artísticas.

Uno de los aspectos que resulta significativo para nuestro trabajo es que este antecedente permite comprender la experiencia artística como un espacio que posibilita otras formas de expresión y de relación en la infancia. Las autoras evidencian que la construcción de títeres y la posterior puesta en escena favorecieron que los niños y las niñas exteriorizar pensamientos, emociones e intereses, al mismo tiempo que compartían ideas y conocimientos con sus pares. Así, el arte no aparece únicamente como un recurso para desarrollar una actividad, sino como una experiencia que transforma las maneras de participar, comunicarse y relacionarse entre el aula. Esta perspectiva establece un punto de encuentro con nuestra investigación, pues también reconocemos la necesidad de generar experiencias pedagógicas en las que los niños y las niñas puedan expresarse Más allá de las formas escolares convencionales. Sin embargo, mientras Lugo y Pulido (2023) se centran en su mirada en las relaciones interpersonales mediadas por la literatura y el teatro de títeres, nuestro interés se sitúa en las posibilidades que ofrece el cuerpo para que los niños y las niñas conozcan, exploren y expresen en relación con los otros y el entorno.

En este sentido, el principal aporte de este antecedente para nuestro proyecto no radica en trasladar sus estrategias, sino en reconocer que una propuesta pedagógica cobra sentido cuando parte de las experiencias de los niños y las niñas y les permite construir significados desde diferentes formas de expresión. Las autoras concluyen que el arte, el juego y el teatro pueden favorecer ambientes de aprendizaje en que los niños y las niñas participan activamente, expresan emociones y fortalecen sus vínculos con los demás. Esto nos permite

ampliar la mirada hacia otros lenguajes presentes en la infancia, hacia el cuerpo como territorio de exploración, comunicación y experiencia. De esta manera, el antecedente nos ayuda a sustentar la pertenencia de diseñar experiencias pedagógicas sensibles y participativas.

De manera similar, en 2016, Paula Andrea Londoño Suárez y Diana Catalina Vallesteros Heredia desarrollaron, desde la licenciatura en educación infantil de la universidad distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá, el proyecto "Soy cuerpo, soy arte: Historias de vida y vivencias corporales a partir del arte de la tierra con los niños y niñas de nivel 7 D de la Escuela Pedagógica Experimental (EPE)". La propuesta, realizada con estudiantes de quinto grado, surgió del interés por establecer una relación entre las historias de vida, las vivencias corporales y la naturaleza mediante procesos de creación artística. Las autoras comprendieron el cuerpo no como un accesorio, sino como parte de aquello que constituye a cada sujeto y como un medio para expresar pensamientos, sentimientos, experiencias y formas particulares de relacionarse con el mundo. Para desarrollar este propósito recurrieron a una metodología cualitativa desde la investigación - acción, articulando estrategias como la observación participante, entrevistas, diarios de campo, registros fotográficos y narrativas.

Uno de los aportes más significativos de este antecedente y para nuestra investigación se encuentra en la manera de comprender la experiencia corporal como una construcción vinculada con la historia, la expresión y las relaciones que cada sujeto establece con su entorno. En el proyecto, las producciones realizadas mediante el arte de la tierra permitieron que los estudiantes representarán aspectos de sí mismos y reflexionarán sobre sus experiencias, de modo que la creación no se redujo a la elaboración de una obra, sino que se convirtió en una posibilidad para preguntarse quiénes eran, cómo se percibían y qué relación tenían con los demás y con la naturaleza. Incluso, durante las actividades, las autoras

encontraron que los estudiantes se interesan por representar su propio cuerpo y cuestionarse sobre aquello que está expresaba, otorgando relevancia al proceso vivido y no únicamente el resultado artístico.

A partir de lo anterior, es que el antecedente nos permite reconocer que trabajar pedagógicamente con el cuerpo implica ir más allá de la dimensión motriz, Pues también involucra la historia, las emociones, las relaciones y las maneras en que cada sujeto se representa. No obstante, nuestro proyecto se distancia de la propuesta de Londoño y Ballesteros (2016) en tanto su interés se centra en las historias de vida, la identidad y la conciencia ambiental mediante el arte de la tierra, mientras que nuestro proyecto se desarrolla con niños y niñas de grado jardín y busca favorecer la exploración corporal mediante el movimiento y el juego. Por ello, retomamos su mirada amplia sobre el cuerpo, pero la trasladamos a las particularidades de los niños y las niñas de nuestro grado y a las posibilidades que surgen de la exploración cotidiana.

En esta misma línea, en el año 2020, Jalille Guió y Angie Parada. Desde la licenciatura en educación infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, desarrollaron en Bogotá el proyecto **"***Experiencia corporal: una aventura con las ideas de los niños y niñas de transición y primero",* Realizada en la institución educativa República de los Estados Unidos de América. Su propósito fue reconstruir procesos que potenciarán la experiencia corporal de los niños y las niñas, cuestionando aquellas prácticas en las que el cuerpo aparece como objeto de control. Para ello, las autoras propusieron una metodología participativa y sensible, apoyada en la observación directa, diarios de campo, registros fotográficos y audios, a partir de experiencias que involucran el juego, el movimiento, la narración y la exploración.

Lo que resulta significativo para nuestra investigación es que este trabajo desplaza la mirada del cuerpo como algo que debe ser controlado hacia la comprensión como un espacio

desde el cual los niños y las niñas sienten, recuerdan, expresan, crean en construcción significados. Los resultados muestran que las experiencias propuestas permitieron pasar de una comprensión fragmentada del cuerpo hacia una perspectiva más amplia, en la que aparecieron dimensiones emocionales, afectivas y simbólicas. Esta perspectiva dialoga con lo que queremos construir, porque reafirma la necesidad de generar experiencias pedagógicas en las que el cuerpo no sea reducido al movimiento o al desarrollo motriz, sino reconocido como parte de las maneras en que los niños y las niñas viven y se relacionan con su entorno.

A su vez, encontramos un punto de encuentro importante en el lugar que se otorga las experiencias libres y la participación infantil. Guía y Parada (2020) muestran que cuando el movimiento, el juego y la exploración se convierten en posibilidades de expresión, niños y las niñas pueden ampliar sus significados que construyen sobre su propio cuerpo y participar de manera más activa en las experiencias. Sin embargo, mientras este antecedente aborda la experiencia corporal con niños y niñas de transición y primero desde una perspectiva centrada en memoria, identidad y expresión, nuestra propuesta va más enfocada hacia la conciencia corporal desde la corporeidad en las infancias. De esta manera, no retomamos sus actividades de forma directa, sino la comprensión pedagógica que la sustenta.

En este sentido, Lady Johanna Flores Díaz (2024), en su trabajo *"Creando mundos posibles leyendo a través del cuerpo. La literatura como medio del desarrollo psicomotriz"*, desarrollado en Bogotá, propone una relación entre literatura y experiencia corporal en la educación infantil. Su investigación buscó promover el desarrollo psicomotriz en niños y niñas de grado jardín del Colegio Bilingüe Real Americano, donde se identifican dificultades en la expresión motriz relacionadas con rutinas escolares centradas en la quietud y el trabajo repetitivo con guías. Desde un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, empleó el diario de campo, el análisis de respuestas y el registro fotográfico. A partir de seis talleres,

incorporó cuentas motoras, canciones, adivinanzas y dramatizaciones para favorecer la expresión mediante el cuerpo.

Uno de los aspectos que retomamos de este trabajo es la posibilidad de acercarse al cuerpo desde experiencias que integran diferentes lenguajes, en este caso, la literatura. Los resultados muestran que los niños y las niñas comenzaron a utilizar gestos y movimientos para expresarse, al tiempo que fortalecieron su autonomía, iniciativa y coordinación. Esto dialoga con nuestra investigación pues compartimos la necesidad de generar experiencias que permitan superar la quietud corporal. Sin embargo, nuestra investigación se distancia de una manera centrada en el desarrollo psicomotriz, para comprender la corporeidad como una experiencia que involucra los lenguajes artísticos la sensibilidad y las sensaciones.

Por otra parte, Heidy Muñoz y Luisa Ceballos (2023), en el marco de su formación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, desarrollaron la investigación *"La corporalidad, emociones e interacciones de los niños y las niñas en los espacios áulicos"*, En la institución educativa distrital Carlos Arturo Torres. Su propósito fue comprender como los espacios del aula incluyen en la corporeidad, las emociones y las interacciones de los niños y las niñas del aula 201. Desde un enfoque cualitativo, las autoras recurrieron a la observación, talleres, juego y dibujo para acercarse a las diferentes manifestaciones corporales y emocionales de los niños y las niñas.

Uno de los aportes que encontramos relevante es la comprensión del espacio como parte de la experiencia corporal infantil, Pues el aula no aparece solo como el lugar donde ocurren las actividades, sino como un evento que puede favorecer o limitar las formas en que los niños y las niñas se mueven, expresan y relacionan. Esta perspectiva centra su mirada en la relación entre espacio, corporalidad, emociones e interacciones, en nuestro caso buscamos profundizar en la conciencia corporal, articulando los movimientos, los lenguajes artísticos y las sensaciones. A partir de este Antecedente, retomamos la necesidad de crear ambientes

sensibles, seguros y abiertos a la expresión corporal, en los que el juego y el arte tengan un lugar significativo dentro de las actividades.

En 2019, María del Pilar Otero Saavedra desarrollo, desde la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el trabajo de investigación *"La danza y la expresión corporal como estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de las relaciones entre pares con niños y niñas de Jardín 1 del Colegio Rafael Bernal Jiménez"*- Su propósito fue fortalecer las relaciones entre pares mediante experiencias pedagógicas centradas en la danza y la expresión corporal. Desde un enfoque cualitativo, la autora empleó estrategias como la observación participante, entrevistas semiestructuradas, registros fotográficos y talleres creativos, aproximándose a las formas en que los niños y las niñas expresan de forma corporal y emocional sus maneras de relacionarse.

Lo que encontramos en este proyecto que fue significativo para nuestra investigación es que la danza y la expresión corporal pueden convertirse en experiencias pedagógicas que transforman las formas de relacionarse y de habitar el espacio escolar. Los resultados evidenciaron cambios en la disposición corporal de los niños y las niñas, quienes pasaron de interacciones marcadas por tensiones y agresiones a formas de participación más abiertas, donde el juego, el movimiento y el respeto favorecieron el encuentro con otros. Esta perspectiva dialoga con nuestra investigación ya que el cuerpo no se comprende sólo desde la motriz, sino también involucra la expresión, la comunicación y la construcción de vínculos.

Sin embargo, aunque compartimos el interés por generar experiencias corporales en educación infantil, nosotras queremos ampliar esta mirada al situar tanto corporeidad como conciencia corporal en ejes centrales de la propuesta. Mientras Otero (2019) Aborda principalmente el cuerpo, la danza y la expresión corporal para fortalecer relaciones entre pares. Por lo tanto, este antecedente nos permite reconocer la experiencia corporal como una

posibilidad para transformar la cotidianidad del aula, y a su vez, nuestra intención de construir espacios donde el cuerpo pueda ser vivido, escuchado y expresado.

3.2 Contexto nacional

En el contexto nacional se encuentran diversas investigaciones que han abordado las experiencias corporales durante la primera infancia desde preocupaciones relacionadas con el desarrollo motor, el juego, las expresiones artísticas y las posibilidades de interacción que se generan en los espacios educativos. Este recorrido permite reconocer una transición progresiva entre aproximaciones centradas en el fortalecimiento de habilidades corporales específicas y otras que comienzan a comprender el cuerpo como una dimensión vinculada con el aprendizaje, la expresión, las relaciones y la construcción de experiencias. Revisar estos estudios resulta pertinente para identificar los aportes que anteceden la presente investigación, pero también para reconocer aquellos aspectos que aún pueden ser ampliados desde una comprensión de la corporeidad infantil.

En esta línea, Muñoz y Olarte (2019), en su trabajo de grado Desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas de 4 años del Hogar Infantil “La Alegría”, desarrollado en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, analizaron los factores familiares y escolares que incidían en el desarrollo de la motricidad fina de niños y niñas de cuatro años. La investigación, de enfoque cualitativo y bajo la modalidad de estudio de caso, recurrió a la observación, el cuestionario y el diario de campo, y articuló las actividades rectoras de la educación inicial: juego, arte, literatura y exploración del medio. Entre sus hallazgos se identificó que las condiciones del entorno familiar y escolar tenían incidencia en las posibilidades de estimulación de las habilidades motrices, particularmente aquellas relacionadas con la coordinación, la manipulación de objetos y el manejo del espacio gráfico. A partir de ello, las autoras diseñaron una propuesta de intervención orientada a fortalecer dichas habilidades mediante actividades como pintar, moldear, escribir y manipular diferentes

materiales. Este antecedente resulta significativo porque muestra que el trabajo corporal en la educación infantil puede enriquecerse cuando se vincula con experiencias de juego, arte y exploración; no obstante, su interés principal permanece situado en el desarrollo y estimulación de una habilidad motriz determinada. Para la presente investigación, este punto constituye un referente inicial que permite reconocer la importancia de generar experiencias corporales, pero plantea también la necesidad de ampliar la mirada hacia aquello que ocurre cuando el cuerpo, además de ejecutar movimientos, siente, expresa, imagina, crea, se relaciona y construye significados a partir de lo vivido.

Una preocupación cercana por el lugar de las experiencias lúdicas aparece en la revisión realizada por Roa Betancourt (2022), titulada Revisión bibliográfica de la asociación del juego y el desarrollo de la psicomotricidad de los niños y niñas en primera infancia. Este trabajo tuvo como propósito analizar la producción investigativa relacionada con la asociación entre juego y psicomotricidad, reconociendo el juego como una experiencia vinculada con diferentes dimensiones del desarrollo infantil. La autora destaca que, en el marco de la educación inicial, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio constituyen posibilidades pedagógicas para favorecer el desarrollo integral y las relaciones que los niños y las niñas establecen consigo mismos, con los demás y con su entorno. Asimismo, la revisión evidencia que las experiencias lúdicas permiten explorar el espacio, los objetos y las posibilidades de movimiento, favoreciendo procesos de descubrimiento y de relación con el entorno. El aporte de esta investigación resulta especialmente relevante para el presente estudio, puesto que permite desplazar la mirada del movimiento entendido únicamente como ejecución motriz hacia el juego como escenario de exploración y construcción de experiencias. Sin embargo, mientras Roa Betancourt concentra su análisis en la relación entre juego y desarrollo psicomotriz, esta investigación busca profundizar en qué acontece corporalmente cuando el niño juega, atendiendo a las dimensiones simbólicas, expresivas,

sensibles, emocionales y relacionales que emergen en dichas experiencias.

En una dirección complementaria, Muñoz Bernal (2018), mediante la investigación Con el juego, arte, literatura y medio, siempre aprendo, desarrollada con niños y niñas de preescolar y jardín del Colegio Distrital Atanasio Girardot, estudió las actividades rectoras de la primera infancia como posibilidades para favorecer procesos de aprendizaje relacionados con la lectura y la escritura. Desde una perspectiva de investigación-acción, la propuesta partió de los intereses de los niños y articuló juego, arte, literatura y exploración del medio como elementos para transformar las prácticas pedagógicas. Aunque su objeto de estudio no se sitúa directamente en la corporeidad, constituye un antecedente importante porque muestra que las experiencias infantiles pueden organizarse pedagógicamente sin reducirlas a ejercicios instruccionales, reconociendo el juego y la exploración como formas de participación, curiosidad y construcción significativa. Esta perspectiva permite establecer un vínculo con la presente investigación, en la medida en que las experiencias corporales propuestas no pretenden convertir el movimiento en un ejercicio aislado, sino generar situaciones en las que los niños y las niñas puedan explorar, imaginar, crear y otorgar sentido a aquello que viven con y desde su cuerpo.

Esta ampliación de la mirada adquiere mayor relevancia al considerar investigaciones que sitúan el cuerpo en relación con dimensiones sociales, afectivas y expresivas. En este recorrido, Benito Ángel, Mora Fontecha, Poveda Martínez y Silva Zabala (2022) *"El cuerpo, el movimiento, la expresión corporal abordados desde la estrategia de taller educativo: Experiencia piloto con los niños y niñas del curso 107 de la IED Colegio Ciudadela Educativa Bosa"* abordaron el cuerpo y el movimiento desde una propuesta de taller educativo desarrollada con niños y niñas de primer grado. Su trabajo reconoce el cuerpo no únicamente desde sus posibilidades de movimiento, sino también desde su dimensión social, expresiva y comunicativa, articulando aspectos como el espacio, los objetos, las emociones,

los sentimientos, las relaciones con los otros y la representación simbólica. Esta aproximación constituye un aporte significativo para comprender que las experiencias corporales adquieren sentido en relación con el contexto y con quienes participan en ellas. Al mismo tiempo, permite advertir una distancia respecto de los enfoques centrados exclusivamente en la adquisición de habilidades motoras, pues el cuerpo comienza a comprenderse como un medio para comunicar, relacionarse y expresar. Para la presente investigación, este antecedente representa un punto de encuentro importante, aunque se propone avanzar hacia una comprensión de la corporeidad que no se limite a las manifestaciones observables del cuerpo, sino que atienda también a la manera en que los niños habitan, sienten, significan y resignifican su experiencia corporal.

De manera particular, los trabajos nacionales revisados permiten advertir que el juego constituye una constante dentro de las propuestas dirigidas a la primera infancia. Sin embargo, su lugar pedagógico no siempre es comprendido de la misma manera: en algunas investigaciones aparece como estrategia para alcanzar determinados aprendizajes o fortalecer habilidades psicomotrices, mientras que en otras comienza a reconocerse como una experiencia en sí misma, capaz de movilizar relaciones, imaginación, exploración y producción de sentidos. Esta diferencia resulta fundamental para la presente investigación, puesto que el juego no será asumido únicamente como un recurso para “trabajar” el cuerpo, sino como uno de los territorios en los que la corporeidad infantil puede manifestarse y construirse. Desde allí, jugar con el cuerpo implica también transformar sus posibilidades, atribuirle nuevos significados, asumir personajes, relacionarse con el espacio, encontrarse con otros y descubrir maneras diversas de estar en el mundo.

En consecuencia, el recorrido por estos antecedentes permite identificar una tendencia investigativa que parte de preocupaciones vinculadas con la motricidad y el desarrollo psicomotor y progresivamente incorpora dimensiones como el juego, la expresión, la

interacción y el aprendizaje significativo. No obstante, aún resulta necesario profundizar en una perspectiva que articule estas dimensiones sin volver a fragmentar la experiencia infantil. Es precisamente en este punto donde se sitúa la presente investigación: no pretende estudiar el cuerpo como una estructura que debe ser reconocida, controlada o entrenada, sino comprender la corporeidad como una experiencia vivida, en la que movimiento, juego, lenguaje artístico, espacio, emociones, sensaciones y relaciones se entrelazan. De esta manera, el cuerpo puede ser comprendido simultáneamente como pedagógico, artístico y estético: un cuerpo que aprende mientras explora, que comunica mientras se mueve, que crea mientras juega y que construye sentidos a partir de aquello que siente y experimenta. Esta perspectiva permite orientar la investigación hacia una comprensión más amplia de la conciencia corporal, entendida no solamente como reconocimiento de las partes o posibilidades físicas del cuerpo, sino como un proceso de habitarlo, percibirlo, expresarlo y significarlo en relación consigo mismo, con los otros y con el mundo.

En una línea que amplía la compresión de las relaciones entre corporalidad y emocionalidad, Velandia y Laverde (2020), en su trabajo “Sintiendo a través del cuerpo: una propuesta pedagógica para la expresión corporal y la educación emocional en la formación de licenciados en educación infantil”, desarrollado en Bogotá, examinaron la formación en expresión corporal y educación emocional en las licenciaturas en educación infantil, con el propósito de construir una propuesta pedagógica que fortaleciera estos campos en la práctica docente. La investigación permitió reconocer que, aunque el cuerpo y las emociones se encuentran estrechamente relacionados, su abordaje en la formación docente suele presentarse de manera fragmentada y superficial. Frente a ello, las autoras plantearon la necesidad de integrar la corporalidad y la emocionalidad como lenguajes fundamentales para el aprendizaje, la construcción de identidad y el establecimiento de relaciones significativas. Este antecedente resulta relevante en la presente investigación porque permite comprender

que la experiencia corporal no puede separarse de las emociones y de las formas en que los sujetos se expresan y se relacionan con los demás. No obstante, mientras Velandia y Laverde centran sus intereses en la formación de futuros docenes, esta investigación se orienta a comprender como los niños y las niñas viven, expresan y construyen significados sobre su cuerpo a través de experiencias pedagógicas.

Por otra parte, Torres Gonzales (2022), en su trabajo "*Una estrategia pedagógica para fortalecer el esquema corporal en el equilibrio de los niños de 5 a 6 años del Gimnasio infantil Creciendo y Aprendiendo*", desarrollado en Soacha, Cundinamarca, diseño e implemento una estrategia pedagógica basada en juegos psicomotrices para fortalecer el esquema corporal y el equilibrio estática y dinámico de los niños y las niñas de transición. La propuesta denominada "El semáforo de los juegos psicomotrices, incorporo actividades orientadas a la coordinación, la orientación espacial y temporal y la conciencia corporal. Entre sus aportes se destacan los avances en la postura, la lateralidad, la coordinación y la seguridad motriz, así como el fortalecimiento de la expresión emocional y la interacción social. Este antecedente permite reconocer el valor del juego como posibilidad pedagógica para favorecer el reconocimiento corporal y las habilidades motrices. Sin embargo, su énfasis en el esquema corporal y el equilibrio permite establecer una diferencia con la presente investigación, que busca ampliar la mirada hacia l corporeidad como experiencia sensible, expresiva, simbólica y relacional, más allá del desarrollo de habilidades físicas específicas.

3.3 Contexto internacional

En 2008, Liliana Bravo desarrolló el trabajo "Psicomotricidad: enfoque de la escuela francesa. Propuesta pedagógica de un taller del esquema y la imagen corporal para el desarrollo integral del niño de seis años", en el marco del diplomado de psicomotricidad: Escuela Francesa de la Universidad Nacional Autónoma de México; en el que propone un taller orientado a fortalecer el esquema y la imagen corporal desde el enfoque

de la escuela francesa. La propuesta parte de comprender el cuerpo como un elemento que articula las dimensiones motriz, cognitiva y afectiva, y se desarrolla mediante 10 sesiones que incorporan movimiento, juego, dramatización, relajación y expresión corporal. Así mismo, la autora plantea la importancia del partido de las características y necesidades de los niños y las niñas para organizar experiencias corporales que sean significativas.

La revisión de este antecedente nos permitió reconocer que las experiencias relacionadas con el cuerpo podían construirse en un punto de partida para identificar situaciones que requerían ser observadas y comprendidas en el contexto educativo. De esta manera, encontramos relevante que la autora no plantea las actividades de manera aislada, sino que parte de un diagnóstico para organizar las experiencias, teniendo en cuenta las características, ritmos y posibilidades de los niños y las niñas. Este aspecto fue relevante para nuestro proceso de investigación, puesto que nos llegó a considerar la observación de las experiencias corporales de los niños y las niñas como elemento necesario para comprender la situación que queríamos abordar.

No obstante, nos permitió diferenciar el camino que queríamos construir en nuestra investigación. Bravo (2008) desarrolla su propuesta desde el enfoque psicomotriz y centra su atención en el esquema y la imagen corporal; por nuestra parte indagando otras investigaciones que permitieron ampliar la comprensión del cuerpo la infancia, más allá de aspectos relacionados con el desarrollo motor. Así mismo, este documento hizo parte de las investigaciones que orientaron nuestra búsqueda inicial y nos permitieron reconocer tantas posibilidades de trabajo pedagógico con el cuerpo como la necesidad de seguir profundizando en otras perspectivas.

Para el año 2017, Farace desarrolló en la universidad de Alcalá, España, la tesis doctoral titulada "La experiencia de la psicomotricidad significativa y experimental en la educación inicial (0 a 6 años)". La investigación tuvo como propósito implementar y evaluar

un programa de formación docente en psicomotricidad pedagógica preventiva, basado en el modo de Bernard Aucouturier, con docentes del colegio Santa Rosa en Venezuela. El proceso se desarrolló mediante una investigación acción participativa y contempló diferentes momentos de formación relacionadas con la psicomotricidad gruesa y fina, así como la conformación de un equipo para la atención de situaciones de riesgo motor en la primera infancia.

Al revisar este trabajo, encontramos relevante la manera en que la formación y la reflexión sobre las prácticas docentes pueden llevar a reconocer otras posibilidades para abordar las experiencias corporales en la educación inicial. La investigación no se limita a proponer actividades, sino que involucra a las docentes en un proceso de formación y análisis de las propias prácticas. Este aspecto fue relevante para nuestra búsqueda, Pues nos permitió considerar que la forma en que la docente comprende y acompaña las experiencias corporales de los niños y las niñas también puede repercutir en las posibilidades que estas se encuentran para explorar, expresarse y relacionarse dentro de espacios educativos.

A su vez este antecedente nos permitió ampliar la mirada frente a nuestro propio proceso de formulación, ya que Farace centra su investigación en la formación docente y la psicomotricidad como estrategia de prevención y atención al desarrollo motor, mientras que nuestro interés se fue construyendo alrededor de las experiencias que los niños y las niñas viven y expresan a través de su cuerpo.

En relación con los vínculos entre la psicomotricidad y los procesos creativos, en Perú se desarrolló la investigación titulada “La psicomotricidad y su relación con la creatividad en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la facultad de Educación y Ciencias Sociales, UNU, Pucallpa, 2019”, este trabajo resulta pertinente para la presente investigación por la relación que plantea entre la experiencia psicomotriz y la creatividad, aspecto que permite abrir la reflexión hacia las posibilidades expresivas y creadoras del

cuerpo en los procesos educativos.

Por otra parte, el trabajo “Corporeidad y escuela: relación entre el discurso y las propuestas pedagógicas en la educación infantil (2023)” aborda la relación entre las compresiones de la corporeidad y las propuestas pedagógicas desarrolladas en el ámbito educativo. Este antecedente resulta relevante para la presente investigación porque permite situar la reflexión sobre la corporeidad en relación con las practicas pedagógicas y con las formas en que el cuerpo es comprendido dentro de la educación infantil.

Capítulo 4

4 Marco teórico.

El presente marco teórico tiene como propósito fundamentar las categorías que orientan la comprensión y el análisis de la experiencia investigativa en torno a la corporeidad en las infancias. Estas categorías se encuentran relacionadas y permiten aproximarse a los niños y las niñas como sujetos que construyen sentidos sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el entorno a través de sus experiencias corporales, lúdicas. sensibles y expresivas. Desde esta perspectiva, el cuerpo no se comprende únicamente desde una dimensión biológica o motriz, sino como un espacio de relación, expresión y construcción de significados que se configuran en interacción con el contexto.

En este sentido, el marco teórico se organiza a partir de cuatro categorías principales: corporeidad en las infancias, el juego como experiencia, lenguajes artísticos y experiencia estética. La primera se desarrolla a través de las subcategorías cuerpo y movimiento y conciencia corporal, las cuales permiten comprender las maneras en que los niños y las niñas exploran, perciben, reconocen y expresan su corporeidad en relación con el espacio, los otros y consigo mismos. Por su parte, el juego como experiencia posibilita reconocer el juego como un espacio de exploración, creación, interacción y construcción de sentidos, mientras que los lenguajes artísticos permiten aproximarse a las múltiples formas mediante las cuales los niños y las niñas comunican y representan sus experiencias más allá de la palabra.

Finalmente, la categoría experiencias estética, desarrollada a partir de la subcategoría emociones y sensaciones, permite comprender la dimensión sensible y las experiencias vividas por los niños y las niñas, reconociendo aquello que sucede en el encuentro entre el cuerpo, el entorno, los otros y las posibilidades de expresión. De esta manera, las categorías propuestas no se presentan como elementos aislados, sino como dimensiones que se entretejen y contribuyen a comprender la experiencia corporal infantil desde una perspectiva sensible.

4.1 Corporeidad en las infancias

Pensar la corporeidad en las infancias implica reconocer que los niños y las niñas no viven el mundo únicamente desde lo que piensan o comprenden, sino también desde aquello que sienten perciben hacen y experimentan corporalmente. La infancia, en este sentido, no puede reducirse a una etapa determinada por la edad o por características universales del desarrollo; constituye también una experiencia situada que se construye en relación con nosotros con los espacios con la cultura y con las posibilidades que cada contexto ofrece para evitar el mundo. Aproximarnos a las infancias supone, entonces, reconocer a los niños y las niñas como sujetos activos, capaces de construir sentidos a partir de sus propias experiencias y de las relaciones que establece con aquello que los rodea.

Esta comprensión nos lleva a preguntarnos por el lugar que ocupa el cuerpo dentro de dichas experiencias. Merleau-Ponty (1945) permite comprender el cuerpo no como un objeto separado de la persona, sino como la manera misma en que cada sujeto se relaciona con el mundo. Desde esta perspectiva, el cuerpo es experiencia y presencia: mediante él percibimos, nos desplazamos, nos relacionamos y construimos significados. Esta mirada resulta significativa en las infancias, pues los niños y las niñas conocen buena parte de aquello que los rodea a través de la exploración corporal, el movimiento, el contacto con los objetos y la interacción con otros.

A esta misma comprensión se suma el aporte de, Le Breton (2002) quien plantea que el cuerpo se encuentra atravesado por las relaciones sociales y culturales, por lo que la manera de vivirlo y significarlo no es ajena al contexto en el que cada sujeto se desenvuelve. El cuerpo infantil también se construye en los vínculos que se establece con los adultos, con pares y con los espacios que habita. Esto nos permite comprender que las experiencias corporales de los niños y las niñas no suceden de manera aislada, aquello que pueden hacer, expresar, explorar o

incluso aquello que se les pide controlar está relacionado con la forma en que cada contexto educativo comprende la infancia y el cuerpo.

Comprender infancia y corporeidad de manera conjunta implica, así, desplazar esta mirada del niño y la niña, como receptores de aprendizaje hace una comprensión de estos como sujetos de experiencia, Vygotsky (1979) señala que el desarrollo se encuentra relacionado con las interacciones sociales y culturales; por ello las experiencias que los niños y las niñas construyen con otros tienen un papel fundamental en sus procesos de desarrollo y aprendizaje. En nuestro caso, esto nos permite comprender que el cuerpo no es un elemento aislado de dichos procesos, sino uno de los medios mediante los cuales los niños y las niñas participan, exploran y construyen relaciones dentro de las experiencias educativas.

Esta mirada encuentra, además, un respaldo significativo en el campo de la educación inicial. Jaritonsky (2001) plantea la expresión corporal como un espacio en el que los niños y las niñas pueden descubrir su cuerpo, explorar sus movimientos, reconocer sentimientos y emociones y construir formas propias de expresión. El documento destaca, además, que estas experiencias requieren propuestas que respeten las respuestas individuales y grupales de los niños y las niñas, y que el docente asuma una actitud de escucha frente a sus búsquedas corporales.

Tal planteamiento resulta cercano a nuestra investigación porque nos permite comprender que la experiencia corporal no consiste solo en realizar movimientos, sino en brindar oportunidades para que cada niño y niña descubra maneras de relacionarse consigo mismos, con los demás y con el entorno. Cuando un niño o niña explora una forma diferente de desplazarse, utiliza su cuerpo para representar una situación, modifica sus movimientos ante un estímulo o expresa mediante un gesto aquello que siente, está construyendo una experiencia que involucra dimensiones corporales, afectivas, sociales y simbólicas. El movimiento, por

tanto, adquiere sentido no sólo por aquello que físicamente permite hacer, sino por la experiencia que posibilita construir.

Esta concepción también invita a revisar el lugar que ocupa el cuerpo dentro de las prácticas educativas. Si entendemos a los niños y las niñas como sujetos corporales, no resulta suficiente reconocer que necesitan momentos destinados al movimiento; es necesario pensar cómo las propuestas pedagógicas, los espacios, los materiales y las relaciones permiten o no sus posibilidades de experimentar corporalmente. El documento de Jaritonsky (2001) Insiste en la importancia de generar escenarios que permitan establecer relaciones con el propio cuerpo, con el cuerpo de otros, con los objetos, con el tiempo y con el espacio. De este modo, el ambiente y las decisiones pedagógicas adquieren un papel relevante en las maneras en que los niños pueden vivir y expresar su corporeidad.

Desde esta perspectiva, la corporeidad en las infancias no se comprende como un concepto separado de las experiencias, sino como una dimensión que atraviesa la manera en que los niños y las niñas habitan, sienten y significan aquello que viven. Las experiencias desarrolladas nos permitieron observar que el cuerpo aparece como un punto de encuentro entre la exploración, el movimiento, el juego, la expresión y la sensibilidad. No se trata, entonces, de pensar estas dimensiones como elementos independientes que posteriormente se relacionaba con el cuerpo; por el contrario, es precisamente a través de ellas que la corporeidad se hace visible y adquiere significado en la experiencia infantil.

Esta comprensión resulta fundamental para abordar las siguientes subcategorías, pues permite profundizar en las diferentes maneras en que los niños y las niñas viven su cuerpo: como le exploran y ponen en movimiento, como lo utilizan para jugar e imaginar, cómo se expresan mediante él, como establecen relaciones con el espacio y con los otros y cómo las emociones y las sensaciones atraviesan estas experiencias. De esta manera la conciencia corporal deja de entenderse únicamente como el reconocimiento de las partes o posibilidades

físicas del cuerpo y comienza a pensarse como un proceso relacionado con la posibilidad de habitarlo, escucharlo, expresarlo y construir significados a partir de lo vivido.

4.1.1 Cuerpo y movimiento

Comprender el cuerpo y el movimiento en las infancias implica reconocer que los niños y las niñas se relacionan con el mundo desde aquello que viven corporalmente. El cuerpo no aparece únicamente como una dimensión física que debe desarrollarse o como un medio para realizar determinadas acciones, sino como el lugar desde el cual cada niño y niña explora, percibe, se relaciona y construye experiencias. El movimiento, por su parte, forma parte de las maneras en que la infancia conoce y habitan los espacios, interactúan con otras personas y expresan aquello que experimentan. Desde ahí hay que hablar de movimiento, no implique referirse únicamente a desplazamientos o habilidades motrices, sino las múltiples formas en que el cuerpo participa en la experiencia cotidiana.

Merleau-Ponty (1945), ofrece un punto de partida para esta comprensión al plantear que el cuerpo no puede ser entendido como un objeto separado del sujeto, pues constituye nuestra manera de estar en el mundo. Bajo esta mirada, no se trata de pensar que el niño o la niña tiene un cuerpo que utiliza para aprender, sino de reconocer que aprende y experimenta desde su cuerpo. Así, acciones como correr, caminar, saltar, tocar, girar o cambiar de postura no son únicamente movimientos físicos; hacen parte de la manera en que los niños y las niñas se relacionan con aquello que los rodea. Cada movimiento supone, así, una forma particular de experimentar el espacio de los objetos de las situaciones y las relaciones que hacen parte de la vida infantil.

Esta concepción permite ampliar la mirada sobre el movimiento más allá del desarrollo de habilidades previamente establecidas. Los niños y las niñas no se relacionan con el espacio siguiendo exclusivamente instrucciones; también lo descubren a través de sus propios recorridos, ritmos, decisiones y formas de exploración. Un mismo espacio puede ser vivido de

maneras diferentes según quien lo habita: puede convertirse en un lugar para correr, esconderse, saltar, observar, imaginar o encontrarse con nosotros. El movimiento adquiere entonces un carácter exploratorio, pues cada desplazamiento puede abrir una nueva posibilidad de relación con el entorno.

La dimensión social y cultural también atraviesa estas experiencias. Le Breton (2002) permite ampliar el cuerpo al señalar que este se encuentra atravesado por las relaciones sociales y culturales. El cuerpo no se construye de manera aislada, sino dentro de los contextos que cada sujeto habita. Esto adquiere importancia durante las infancias, puesto que la familia, los pares y la escuela participan en las formas en que los niños y las niñas aprenden a relacionarse con su propio cuerpo y con el movimiento. Los espacios que se les ofrecen, los movimientos que se permiten o restringen y las maneras en que los adultos responden a sus expresiones corporales también hacen parte de las experiencias mediante las cuales los niños y las niñas construyen su relación con el mundo.

Desde allí, moverse también es una forma de participar. Cuando un niño o una niña se desplaza para acercarse a un objeto, modifica su movimiento para responder a una situación, explora una determinada manera de caminar o utiliza su cuerpo para representar algo, está construyendo una relación activa con la experiencia. El movimiento deja entonces de ser entendido únicamente desde su resultado y empieza a ser valorado por aquello que posibilita la exploración, el descubrimiento, la interacción y la expresión. lo corporal no está únicamente en la acción realizada, sino también en las relaciones de significados que se construyen mientras se acción ocurre.

En el campo de la educación inicial, Jarintonsky (2001) plantea que la expresión corporal ofrece a los niños y las niñas posibilidades para explorar el movimiento, relacionarse con el espacio y con los otros y construir formas propias de expresión. La autora destaca la importancia de que las propuestas respeten los momentos evolutivos y emocionales de los niños

y las niñas y que el docente mantenga una actitud abierta frente a las respuestas que surgen durante la experiencia.

En este punto, el papel del docente adquiere importancia. Acompañar el movimiento infantil requiere de una disposición para observar y reconocer las diferentes maneras en que los niños y las niñas responden corporalmente. Jaritonsky (2001) señala la necesidad de que el docente sea receptivo a las respuestas del grupo y atienda tanto los tiempos colectivos como las particularidades de cada niño y niña. Desde nuestra perspectiva, esto supone pasar de una intervención centrada en indicar que debe hacer el niño o la niña a una intervención capaz de escuchar lo que aparece durante la experiencia y convertirlo en una posibilidad.

Esta cuestión resulta especialmente importante cuando se trabaja con movimiento, porque no todos los niños y las niñas van a responder de la misma manera ante una propuesta. Algunos pueden desplazarse rápido, otros observan antes de participar, otros encuentran formas diferentes de utilizar los materiales y otros expresan sus ideas mediante gestos o posturas. Reconocer estas diferencias supone comprender las infancias desde la diversidad y evitar que exista una única forma válida de participar corporalmente.

Por ello, pensar el cuerpo y el movimiento desde las infancias también implica reconocer que no existe un único modo de vivir corporalmente una experiencia. Cada niño y niña construye relaciones particulares con los espacios, los objetos y los otros y estas relaciones pueden transformarse a medida que aparecen nuevas experiencias. El movimiento entonces no es únicamente aquello que se observa desde afuera, sino una experiencia que adquiere significado por quién la vive.

Desde esta perspectiva las experiencias corporales pueden convertirse en oportunidades pedagógicas cuando permite que los niños y las niñas exploren sin que todo el recorrido esté determinado de antemano. Esto no significa la ausencia de intención docente. Por el contrario, requiere una planeación capaz de ofrecer condiciones, materiales, espacios y propuestas que

abran posibilidades de acción, al mismo tiempo que permita atender aquello que los niños y las niñas producen durante la experiencia. Como plantea Jaritonsky (2001), la expresión corporal requiere propuestas en las que el docente pueda acompañar las respuestas que surgen en lugar de imponer una única forma de resolverlas.

Así, cuerpo y movimiento se comprende en esta investigación como una experiencia abierta de exploración y relación moverse, significa únicamente trasladarse de un lugar a otro desarrollar una determinada habilidad, significa también descubrir posibilidades de tomar decisiones a responder al entorno en encontrarse con otros encontrar formas de expresar aquello, voy a poder resultar difícil de nombrar desde allí, el movimiento se convierte en una de las maneras, mediante las cuales la corporeidad infantiles hace visible: un cuerpo que no permanece quieto esperando ser enseñado, sino que se desplaza, experimenta, crea y transforma su manera de estar en el mundo.

4.1.2 Conciencia corporal

La conciencia corporal puede comprenderse como un proceso mediante el cual los niños y las niñas comienzan a percibir, reconocer y otorgar significado a aquello que experimentan corporalmente. No se limita al reconocimiento de las partes del cuerpo ni a la adquisición de habilidades motrices; implica también prestar atención a las posibilidades de movimiento, a las sensaciones que aparecen durante una experiencia y a las diferentes maneras de relacionarse con el espacio, los objetos y los demás. Desde esta perspectiva, la conciencia corporal se construye a través de las experiencias que cada niño y niña vive y no como un conocimiento que pueda ser transmitido mediante explicaciones.

Esta comprensión parte de reconocer que, durante las infancias, el cuerpo constituye una de las principales vías de relación con el mundo. Merleau-Ponty (1993) permite acercarnos a esta idea al comprender el cuerpo no como un objeto separado de quien lo vive, sino como la manera en que el sujeto se encuentra en el mundo. Desde esta perspectiva, percibir el propio

cuerpo implica también percibir aquello que sucede alrededor. En los niños y las niñas esto puede observarse cuando exploran un espacio, modifican un movimiento, descubren una postura o reacciona corporalmente frente a diferentes estímulos. Antes de poder explicar verbalmente estas experiencias, los niños y las niñas las viven corporalmente.

Por ello, hablar de conciencia corporal en las infancias implica preguntarnos qué oportunidades tienen los niños y las niñas para experimentar su propio cuerpo y reconocer aquello que sucede en él. En cuanto al contexto educativo, la manera en que se organizan los espacios, los tiempos y las experiencias puede ampliar o limitar estas posibilidades. El cuerpo no desaparece cuando comienza una actividad; continúa siendo el medio desde el cual los niños y las niñas participan, perciben, se expresan y construyen relaciones.

En esta misma dirección, Gutiérrez y Castillo (2014) proponen pensar el cuerpo y el movimiento como elementos didácticos, expresivos y creativos en la primera infancia, relacionándolos con la conciencia, las emociones y las relaciones. Cuando un niño o niña se mueve, por ejemplo, no solamente pone en juego una acción motriz, también puede experimentar placer, dificultad, curiosidad, seguridad, sorpresa o interés; puede relacionarse con otros y puede descubrir nuevas posibilidades de acción.

En este punto, retomamos a Aucouturier (2004), quién comprende la experiencia corporal infantil desde una perspectiva en la que el movimiento, el juego y la dimensión afectiva se encuentran relacionados. Desde su propuesta, el niño o la niña construye su relación con el mundo a partir de experiencias corporales que le permiten explorar, actuar y expresarse. Esto nos permite comprender que la conciencia corporal no comienza con una explicación sobre qué es el cuerpo, sino con la posibilidad de vivirlo y experimentarlo.

Esta distinción es importante, un niño o una niña puede aprender a nombrar sus manos, sus pies, su cabeza o sus piernas; sin embargo, ese conocimiento no necesariamente significa que haya construido una relación consciente con todo aquello que experimenta corporalmente.

La conciencia corporal se amplía cuando el niño o la niña puede reconocer, por ejemplo, que necesita cambiar de postura para realizar una acción, que determinada sensación aparece cuando se mueve de cierta manera o que su cuerpo puede responder de formas diferentes ante una misma situación.

Por ello, consideramos que las experiencias de movimiento desarrolladas en nuestra investigación son un punto de partida para la construcción de la conciencia corporal. Moverse permite descubrir; descubrir permite percibir; y percibir posibilita comenzar a reconocer aquello que se vive corporalmente. No se trata de establecer una secuencia, sino de comprender que estos procesos se encuentran relacionados dentro de la experiencia infantil.

4.2 El juego como experiencia

En la primera infancia, el juego constituyó una experiencia fundamental mediante la cual los niños y niñas exploran el mundo, establecen relaciones, construyen significados y despliegan diversas posibilidades de expresión, sin embargo, comprender el juego únicamente como una estrategia pedagógica para alcanzar determinados aprendizajes supone reducir su sentido y limitar, las posibilidades que ofrece para comprender la experiencia infantil. Desde una perspectiva de corporalidad jugar, implica involucrar el cuerpo de manera integral, sentirlo moverlo, transformarlo, relacionarlo con el espacio y con los otros y utilizarlo como posibilidad de expresión y creación. De este modo, el juego no se sitúa por fuera de la corporalidad, sino que construye uno de los escenarios privilegiados en los que esta se manifiesta y se construye.

Esta comprensión permite superar una mirada instrumental del juego en la que las experiencias lúdicas son diseñadas exclusivamente para desarrollar habilidades motrices. Reconocer partes del cuerpo al alcanzar determinados desempeños. Si vienes tus aprendizajes pueden presentarse durante el juego, no constituyen necesariamente su sentido principal. Soto y Vasta (2016) señalan, en relación con las experiencias artístico-expresivas, que los aprendizajes pueden producirse durante la experiencia, pero que resulta necesario reconocer

como centrales las posibilidades de sensibilidad, disfrute exploración y participación que esta genera. Desde esta perspectiva, el valor pedagógico de una experiencia no se encuentra únicamente en aquello que el niño aprende como resultados, sino también nena, aquello que vive sientes, descubrí, construye mientras participa.

En ese mismo sentido, el juego puede comprenderse como una experiencia que permite al niño involucrarse plenamente en el presente. Soto y Vasta (2016) explica que la experiencia estética supone una forma particular de detenerse en aquello que se percibe, se crea o se contempla, y señala que este tiempo comparte características con el tiempo del juego: es un tiempo subjetivo, vivido y pleno, que no está necesariamente destinado a conseguir algo diferente de la propia experiencia. Esta relación resulta significativa para comprender el juego en la primera infancia, pues permite reconocerlo como un espacio que los niños y las niñas pueden sustraerse temporalmente de las dinámicas instrumentales de la vida cotidiana, para involucrarse en acciones que adquieren sentido mientras son vividas.

Jugar supone estar corporalmente en la experiencia, el niño no observa el mundo únicamente desde afuera, sino que participa en él con todo su cuerpo, corre, salta y hace arrastras escondidita, toca transforma objetos, se ocupa diferentes espacios y establecer relaciones con otros cuerpos. Cada una de estas acciones constituye una forma particular de experimentar las posibilidades corporales, así el cuerpo deja de ser entendido como un instrumento que ejecuta acciones y reconocerse como el lugar desde el cual el niño siente, explora, imagina y construye relaciones con su entorno

Esta relación entre el juego y corporeidad adquiere especial importancia en los planteamientos de Monroy (2003), quien propone pensar conjuntamente la lúdica, la pedagogía artística y el movimiento danzado. La autora cuestiona las formas de enseñanza de la danza que pretende trasladar al niño modelos concebidos para los adultos y propone, en cambio, partir del interés infantil, de la imaginación y de las posibilidades propias de la niñez. Desde esa

perspectiva. El movimiento infantil no debe entenderse como una versión incompleta, el movimiento adulto que necesita ser corregido, sino como una posibilidad. propia de expresión y creación.

Monroy (2003) también señala que lo lúdico se encuentra relacionado con elementos como la fantasía de la libertad de la interacción y la posibilidad de construir nuevas formas de acción, la fantasía quiere que un papel fundamental porque permite que el niño transforme la realidad a partir de su imaginación en el juego, aquello que existe puede convertirse en algo diferente, un objeto puede adquirir una nueva función o un espacio puede transformarse en otro lugar y el propio cuerpo pueda asumir diferentes formas de existencia. Esta capacidad de transformación resulta particularmente importante para comprender el juego simbólico como experiencia corporal, cuando un niño juega ser un animal, un personaje, un árbol o una ola o cualquier otro elemento de su mundo imaginario, no solamente representa una idea mediante palabras, su cuerpo participa activamente en la construcción de aquello que imagina, modifica su postura, cambia su manera de caminar, altera la velocidad de sus movimientos, utiliza determinados gestos y establece nuevas relaciones espaciales. De este modo, el cuerpo se convierte en un medio de representación y al mismo tiempo en un espacio de creación.

Monroy (2003) muestra precisamente como la fantasía puede convertirse en un punto de partida para la exploración dancística: un movimiento puede ser experimentado mediante imágenes como un tren que avanza rápidamente, un caballo o una figura que camina con determinada lentitud. Lo importante en estas experiencias no es que el niño reproduzca exactamente una forma corporal predeterminada, sino que la imagen le permita descubrir diferentes posibilidades de movimiento. Así, la imaginación funciona como mediador, entre aquello que el niño piensa y aquello que su cuerpo puede crear.

En esta misma dirección, el documento de Jaritonsky (2001) sobre expresión corporal en el nivel inicial plantea que el niño puede jugar con sus movimientos, descubrir su cuerpo,

expresar sentimientos y emociones y desarrollar posibilidades de comunicación mediante el movimiento. La expresión corporal aparece así vinculada con una experiencia en la que el movimiento no tiene únicamente una función motriz, sino que permite comunicar estados de ánimo, sensaciones, ideas y emociones.

Esta consideración resulta fundamental para la presente investigación, porque permite ampliar la idea de reconocimiento corporal. Reconocer el cuerpo no implica solamente identificar sus partes o reproducir determinados movimientos. También se puede descubrir que puede hacer el cuerpo como puede expresarse, como puede relacionarse con otros cuerpos y de qué maneras puede transformarse a través de la imaginación cuando el niño juega con su cuerpo tiene la posibilidad de experimentar sus capacidades desde situaciones significativas, y no es de ejercicios aislados.

Jaritonsky (2001) señala que las propuestas de expresión corporal deben favorecer el descubrimiento del cuerpo, el juego con los movimientos de la conexión con los sentimientos y las emociones y la comunicación expresiva. Por ello el juego corporal puede convertirse en un espacio de la conciencia corporal se construye a partir de la experiencia y no exclusivamente desde la explicación verbal, el niño descubre su cuerpo mientras lo utiliza, lo transforma y lo pone en relación con aquello que imagina, y con quienes participan de la experiencia. A su vez, esta perspectiva permite comprender la relación entre el juego, espacio y corporeidad, el juego nunca ocurre en un espacio neutro, el niño se desplaza, establece distancias, ocupa lugares, se aproxima a otros, cambia de dirección y utiliza objetos que modifican sus posibilidades de acción. Monroy (2003) reconoce el espacio-tiempo como un elemento constitutivo de la acción lúdica y plantea que el espacio constituye una dimensión de la experiencia externa, mientras que el tiempo se vincula con la experiencia interna. En consecuencia, explorar corporalmente implica también descubrir cómo se habita y se transforma el espacio.

La dimensión relacional también resulta inseparable del juego. Los niños y niñas juegan

con otros cuerpos, responden a sus movimientos imitan, proponen, negocian, cambian, roles y construyen acciones colectivas. Monroy (2003) plantea que las acciones lúdicas pueden favorecer relaciones en las que el otro aparece como un participante legítimo de la experiencia y propone juegos que permiten cambios de roles diferentes lugares de acción. De esta manera jugar no solamente posibilita descubrir el cuerpo propio, sino también reconoce la presencia de las posibilidades corporales de los demás.

En ese sentido, el papel del docente resulta fundamental una propuesta lógica, orientada a la corporativa y establecer de antemano una única manera correcta de moverse, jugar o representar. Jaritonsky (2001) plantea que el docente debe proponer, escuchar las necesidades de sus estudiantes, respetar sus respuestas y generar un clima que permita expresarse con libertad. El maestro se convierte, entonces, en un mediador que dispone condiciones para la exploración y acompañar los procesos de creación sin sustituir la iniciativa infantil.

Por consiguiente, para la presente investigación, el juego como experiencia corporal, se comprende como un espacio de exploración, imaginación, expresión y creación en el que los niños y las niñas ponen en relación su cuerpo consigo mismos, con los otros, con los objetos y con el espacio, construyendo progresivamente significado sobre sus posibilidades corporales. Incorporar el juego dentro de una propuesta pedagógica centrada en la corporalidad. Supone generar ambientes en los que los niños y las niñas puedan moverse, imaginar, inventar, dramatizar, bailar, explorar objetos, transformar espacios, asumir diferentes roles y construir colectivamente situaciones de juego. No se trata de conducirlos hacia una única respuesta corporal, sino de ofrecer provocación y suficientemente abiertas para que puedan encontrar las respuestas propias.

4.3 Lenguajes artísticos

Durante la primera infancia, los niños y las niñas encuentran múltiples maneras de expresar, comunicar, imaginar y construir significados acerca de aquello que viven. Estas

posibilidades no se agotan en el lenguaje verbal; el cuerpo, el movimiento, la música, la danza, la dramatización, las imágenes y otras formas de creación constituyen también maneras de relacionarse con el mundo y de hacer visible aquello que se piensa, se siente, se descubre, o se imagina. Los lenguajes artísticos adquieren desde esta comprensión, un lugar significativo dentro de la corporal infantil, pues permiten que las experiencias corporales se encuentran diversas formas de expresión y que el cuerpo puede ser vivido, no sólo desde la acción, sino también desde la creación, la sensibilidad y la comunicación.

Lo que conduce a pensar que los lenguajes artísticos no deben ser considerados únicamente como herramientas pedagógicas destinadas a desarrollar determinadas habilidades en los y las estudiantes. Por el contrario, constituyen experiencias mediante las cuales los niños y las niñas pueden explorar diferentes posibilidades de depresión y construir relaciones particulares con los materiales, los sonidos, las imágenes, el movimiento, el espacio y los demás. En este sentido, el arte permite ampliar las formas en que la infancia puede expresar sus experiencias, reconociendo que aquello que un niño comunica no siempre puede ser reducido a la palabra.

Esta comprensión encuentra un sustento importante en los planteamientos de Soto y Vasa (2016), quienes reconocen que las experiencias estéticas durante los primeros años involucran procesos de percepción, apreciación, contemplación, creación y participación. Desde esta mirada, la experiencia artística no se reduce a la elaboración de un producto, ni a adquisición de una técnica determinada; adquiere sentido en la relación sensible que se establece entre el niño, aquello que observa, escucha, toca, transforma o crea y las emociones que pueden emergidos durante ese encuentro. De allí que ofrecer experiencias relacionadas con los lenguajes artísticos, implique disponer escenarios en los que los niños y las niñas puedan observar, explorar, escuchar, tocar, moverse, crear y transformar sin que exista necesariamente una única manera correcta de responder.

Esta perspectiva permite comprender que el cuerpo no es simplemente un participante de la experiencia artística, sino una de las formas mediante las cuales dicha experiencia acontece. Cuando un niño pinta por ejemplo no solamente produce una imagen sostiene un material, realiza movimientos modifica la presión de su humano, explorar el espacio y descubre diferentes posibilidades de acción. Cuando baila, no se limita a ejecutar una secuencia; experimenta ritmos, velocidades, pausas, direcciones, niveles y relaciones espaciales. Cuando dramatiza, pone juego posturas, gestos, desplazamientos, voces y expresiones para representar personajes, situaciones y sus emociones. En cada caso, el lenguaje artístico se encuentra atravesado por una experiencia corporal, que permite crear y otorgar nuevos sentidos a lo vivido.

La expresión corporal adquiere especialmente relevancia dentro de esta relación. Ros (2003) plantea que la expresión corporal-danza constituye un lenguaje mediante el cual el ser humano puede comunicarse y expresarse con y a través del cuerpo, esta afirmación permite desplazar la comprensión del movimiento desde una perspectiva exclusivamente motriz hacia una dimensión comunicativa expresiva y creativa. El movimiento, entonces, puede decir algo, sugerir, representar y adquirir significado en función de la experiencia de quien lo realiza. La autora señala, además, que el trabajo corporal expresivo puede partir de acciones cotidianas para favorecer procesos de exploración, imaginación, investigación, recreación y creación.

Esta posibilidad de transformar una acción cotidiana, en una experiencia expresiva resulta especialmente significativa para la educación inicial. Caminar puede convertirse en una historia; una manera de mover las manos puede transformarse en una danza; un gesto puede representar una emoción; un sonido puede provocar un movimiento; una postura puede convertirse en un personaje. De esta manera, aquello que inicialmente pertenece a la experiencia corporal cotidiana, puede ser explorado y resignificado mediante el lenguaje artístico. El cuerpo deja de ser únicamente el punto de partida de la actividad y se convierte también en materia de

creación.

Esta perspectiva resulta fundamental para nuestra propuesta, porque permite comprender el arte del juego como territorios en los que la corporeidad puede plegarse libremente. No buscamos que todos los niños bailen de la misma manera, representen una misma figura produzcan resultados idénticos. Nos interesa, más bien, generar condiciones para que uno encuentre maneras particulares de moverse, representar e imaginar. En este proceso, la diferencia no constituye un problema que deba corregirse, sino una expresión de las múltiples formas en que la infancia puede relacionarse con una misma experiencia.

Los planteamientos de Malaguzzi (2005) acerca de los "cien lenguajes" de los niños y las niñas permiten ampliar esta mirada. El autor cuestiona una educación que privilegia exclusivamente la palabra como forma de expresión y propone reconocer las múltiples maneras mediante las cuales la infancia puede comunicar y construir conocimiento. El dibujo, la pintura, la música, el movimiento, la danza, el juego dramático y la literatura, al igual que otros modos de expresión pueden constituirse en lenguajes a través de los cuales los niños y las niñas interpretan y representan aquello que viven. Esta perspectiva resulta cercana, porque nos permite comprender que no existe una única manera de expresar una experiencia corporal; cada niño y niña puede encontrar diferentes formas para hacerla visible.

Desde esta perspectiva, reconocer los múltiples lenguajes de las infancias también implica reconocer la diversidad de maneras en que los niños y niñas participan en una experiencia. Mientras algunos pueden expresar aquello que sienten mediante el movimiento, otros pueden recurrir al dibujo, a los sonidos, a la dramatización o incluso combinaciones entre diferentes lenguajes. Por esta razón, el valor de una experiencia artística no se encuentra únicamente en aquello que queda producido al finalizarla una pintura o una danza o una dramatización o una construcción pueden ser importantes, pero lo fundamental está también en lo que ocurrió mientras el niño exploraba, elegía, transformaba, sentía y encontraba una manera

propia de expresarse. Esta comprensión resulta coherente con la perspectiva de Soto y Vasta (2016), para que las experiencias estéticas en los primeros años requieren escenarios que permitan explorar, crear, apreciar y disfrutar otorgando, relevancia al proceso vivido y no solamente al resultado.

En consecuencia, incorporar los lenguajes artísticos a nuestra investigación, no significa añadir actividades de arte a una propuesta centrada previamente en el cuerpo significa reconocer que el arte constituye uno de los territorios, desde los cuales la corporeidad puede experimentarse y hacerse visible. Cuando el niño baila, juega dramáticamente, dibuja un movimiento, transforma una sombra, escucha y responde corporalmente una música o utiliza materiales para representar aquello que siente, está construyendo diferentes maneras de relacionarse consigo mismo con los otros y con el mundo.

Los lenguajes artísticos se convierten, entonces, en una posibilidad para que la infancia no tenga que traducir siempre sus experiencias corporales esas palabras para que estas sean reconocidas. El movimiento puede ser lenguaje, la imagen puede ser memoria, el gesto puede ser emoción, la danza puede ser relato y el juego puede ser creación. Desde allí en la educación inicial se deben abrir espacios donde los niños y las niñas no sólo aprendan sobre el cuerpo, sino que encuentren múltiples maneras de evitarlo, expresarlo, transformarlo y darle sentido.

4.4 Experiencia estética

Hablar de experiencia estética en la primera infancia implica reconocer que los niños y las niñas no se relacionan con el mundo únicamente desde aquello que pueden nombrar, explicar o comprender racionalmente. También lo hacen a través de las sensaciones que despiertan los sonidos, los movimientos, las imágenes, los objetos, las palabras, los espacios y las personas con quienes interactúan. Hay experiencias que detienen la mirada, producen sorpresa, generan placer, despiertan curiosidad o provocan el deseo de volver sobre aquello que ha llamado la atención. En esos momentos, la relación con el mundo adquiere una intensidad particular: no

se trata solamente de percibir algo, sino de sentirse afectado por aquello que se percibe.

Soto y Vasta (2016) comprenden la experiencia estética como un proceso mediante el cual el sujeto percibe, aprecia, contempla, crea y participa de actos que lo conmueven, teniendo en cuenta sus posibilidades individuales y sociales y su propia historia de vida. Esta definición resulta específicamente significativa para pensar la infancia, porque permite comprender que no existe una única manera de vivir una experiencia estética. cada niño se aproxima a aquello que encuentra desde sus propios referentes, sensibilidades, experiencias y posibilidades. La experiencia estética, por tanto, no puede establecerse de manera uniforme desde afuera; requiere condiciones que permitan que cada sujeto establezca una relación sensible con aquello que se le ofrece.

La palabra conmover adquiere aquí un significado especialmente potente. Una experiencia estética no se reduce a aquello que resulta agradable o visualmente bello; supone una relación capaz de movilizar al sujeto y generar algún tipo de afectación. Soto y Vasa (2016) explican que, al producirse una experiencia de este tipo, los sujetos pueden experimentar una especie de conmoción que abre paso a la ilusión, la magia, el encantamiento y la posibilidad de recrear la realidad. La infancia encuentra en la imaginación un territorio privilegiado para ellos: una sombra puede convertirse en un personaje, una melodía puede sugerir un movimiento, una tela puede transformarse en paisaje y un gesto puede dar origen a una historia.

La experiencia estética comienza entonces mucho antes de qué aparezca una producción artística terminada. Puede estar presente en el momento en el que un niño observa detenidamente una textura, escucha un sonido desconocido, descubre que su sombra cambia de tamaño, siente una determinada música en su cuerpo, o permanece sorprendido frente a una imagen. Soto y Vasta (2016) explican que durante los primeros años de vida predominan las acciones de exploración, observación y escucha, y que progresivamente los niños y niñas pueden establecer vínculos emocionales con aquello que observan, exploran y escuchan.

Esta manera de comprender la experiencia estética permite otorgar un lugar central a la sensibilidad corporal. Antes de poder explicar verbalmente lo que una experiencia provoca el niño puede manifestarlo mediante una pausa, una sonrisa, un cambio en su postura, una aproximación, un alejamiento, una mirada prolongada o un movimiento espontáneo. La experiencia estética a través del cuerpo, porque es a través de él, que el niño percibe siente responde, no existe, en consecuencia, una separación entre sentir y actuar: la percepción puede provocar movimiento y el movimiento puede generar nuevas percepciones.

Ross (2003) contribuye a ampliar esta comprensión al abordar la expresión corporal como un lenguaje mediante el cual las personas pueden comunicarse y expresarse con y a través del cuerpo. En su planteamiento, el movimiento puede ser cotidiano, pero también puede transformarse en una posibilidad artística cuando se exploran sus casualidades, sus variaciones y sus posibilidades expresivas. Esta transformación resulta relevante para pensar la experiencia estética porque muestra que el cuerpo no solamente recibe estímulos sino también responde a ellos los interpreta y puede convertirlos en creación.

La música, por ejemplo, no tiene por qué funcionar únicamente como acompañamiento de una actividad corporal, puede convertirse en una experiencia que invite a escuchar, esperar de detenerse, acelerar, desplazarse o descubrir nuevas formas de movimiento. Ros (2003) señala que la expresión corporal-danza se relaciona con la exploración de las posibilidades del movimiento y con su transformación, hacia una finalidad expresiva y creativa señala que la expresión corporal danza se relaciona con la exploración de las posibilidades del movimiento y con su transformación, hacia una finalidad expresiva y creativa. El cuerpo parece, así como un territorio sensible, capaz de responder a los estímulos del entorno y producir nuevas formas de expresión.

La experiencia estética tampoco puede desligarse de la presencia del otro. Soto y Vasta (2016) proponen que el adulto realice acciones junto con los niños; mirar, señalar, caminar,

detenerse, bailar, sostener, cantar, compartir una experiencia corporal. En ese encuentro se construye lo que los autores denominan un “diálogo estético” en el que las acciones del niño y las observaciones del adulto se encuentran para continuar y enriquecer la experiencia. esta idea modifica profundamente la manera de pensar una propuesta pedagógica. Si la experiencia estética depende de la posibilidad de conmoverse, explorar y establecer relaciones sensibles, una actividad excesivamente dirigida, puede limitar precisamente aquello que pretende favorecer la consigna. Necesita abrir posibilidades más que cerrarlas el material debe provocar preguntas más que imponer respuestas y el adulto debe estar dispuesto a reconocer sentidos, que no había previsto inicialmente.

La experiencia estética posee también una dimensión temporal Soto y Vasta (2016) plantean que el tiempo de la experiencia estética comparte características con el tiempo del juego: es subjetivo, vivido y no necesariamente subordinado a una finalidad práctica. Esta consideración resulta particularmente relevante en contextos educativos donde las actividades suelen organizarse bajo tiempos y resultados previamente definidos. Dar lugar a la experiencia estética supone permitir que el niño pueda detenerse, repetir, observar, explorar y permanecer en aquello que despiertas sin interés.

Esta distinción resulta fundamental para la presente investigación, si una propuesta de danza se realizó únicamente para trabajar coordinación, equilibrio o lateralidad, la danza termina subordinada a objetivos externos a ella. Si una pintura se plantea exclusivamente para reconocer colores o desarrollar motricidad fina, la experiencia artística queda reducida a una función instrumental. Si una canción se utiliza solamente para acompañar una rutina, se pierde parte de su potencia sensible, la experiencia estética exige recuperar aquello que ocurre mientras el niño siente, explora, disfruta, imagina y crea.

Para una investigación central en la corporativa infantil, esta distensión adquiere un valor particular, una experiencia estética puede permitir que los niños y las niñas descubran que

un movimiento puede producir una sensación diferente que una música puede modificar su manera de desplazarse que una sombra puede convertirse en un compañero de juego o que objeto pueda adquirir un significado completamente diferente, cuando entra en territorio de la imaginación, el cuerpo participa de estas experiencias, no como un instrumento de ejecución, sino como un cuerpo sensible que percibe, se emociona, se pregunta y crea.

La experiencia estética permite dar un paso más en la comprensión de la corporeidad: del cuerpo que hace al cuerpo que siente; del cuerpo que ejecuta al cuerpo que significa; del cuerpo que responde a una consigna al cuerpo que descubre posibilidades propias.

4.4.1 Emociones y sensaciones

Una experiencia estética no comienza y termina en aquello que los niños pueden observar o producir, antes de convertirse en una palabra, un dibujo, un movimiento o una representación, la experiencia puede hacerse presente en el cuerpo mediante sensaciones emociones, cambios en la disposición corporal y diferentes maneras de reaccionar ante aquello que se está viviendo una melodía que provoca ganas de moverse, una textura que genera curiosidad, una imagen que produce sorpresa un movimiento que causa alegría o un objeto que despierta temor son ejemplos de cómo la experiencia sensible se encuentra estrechamente vinculada con la dimensión corporal. El cuerpo en estos casos no constituye únicamente el medio para realizar una acción, es también el lugar donde la experiencia se siente.

Soto y Vasta (2006) plantean que la experiencia estética supone una relación particular del sujeto con aquello que percibe, aprecia, contempla o crea, y que dicha experiencia puede producir una conmoción en quien la vive. Esta idea permite comprender que la dimensión estética no puede reducirse a la percepción de aquello que se considera bello, lo estético implica una afectación: algo llama la atención, provoca una respuesta, moviliza la sensación y puede conducir al sujeto, establecer una relación diferente con aquello que tiene frente a sí.

En la infancia, esa afectación puede expresarse corporalmente, incluso antes de ser

reconocida o verbalizada, un niño puede quedarse inmóvil, frente a un sonido desconocido, acercarse con curiosidad, un objeto reír mientras experimenta un movimiento esconderse ante una situación que le genera inseguridad o repetir, insistentemente una acción que le produce placer Son respuestas que muestran que la experiencia sensible atraviesa el cuerpo y que las emociones no aparecen como acontecimientos aislados, sino en estrecha, relación con lo que cada niño percibe y vive.

La experiencia estética adquiere por ello, una dimensión profundamente subjetiva. Soto y Vasta (2006) reconocen que esta experiencia se encuentra relacionadas con las posibilidades individuales y sociales de cada sujeto, así como su historia de vida. Una misma música, imagen, textura o propuesta corporal puede generar respuestas diferentes en cada niño mientras uno puede sentirse atraído por un determinado estímulo, otro puede permanecer distante o contra interés en una posibilidad completamente distinta. Estas diferencias no representan necesariamente niveles distintos de aprendizaje; expresan maneras singulares de experimentar.

Sentir también es una forma de conocer cuando el niño explora una textura percibe una temperatura, escucho una variación en Sonora o experimento un movimiento, construye información sobre aquello que está viviendo a partir de su propia sensibilidad. La experiencia no pasa únicamente por la comprensión intelectual, sino por una relación corporal, que le permite descubrir que le agrada que le sorprende que le incomoda que desea repetir o aquello de lo que prefiere alejarse el conocimiento de sí mismo comienza a enriquecerse cuando el niño puede reconocer esta respuesta y relacionarlas con las experiencias que las provocan.

Esta relación entre sensación y corporeidad aparece con claridad en las propuestas de expresión corporal. Jaritonsky (2001) señala que los niños pueden jugar con sus movimientos, descubrir su cuerpo y expresar sentimientos y emociones a través del movimiento. El cuerpo se presenta entonces como una vía mediante la cual las emociones pueden exteriorizarse, pero también como un espacio en el que las emociones son experimentadas.

Una emoción puede modificar la manera en que el niño habita su cuerpo. La alegría puede llevarlo ampliar sus movimientos, correr, saltar o buscar a otros para compartir la experiencia. El mío puede hacerlo retroceder, esconderse o permanecer quieto. La sorpresa puede tener momentáneamente su acción, la tranquilidad puede expresarse mediante movimientos lentos y pausados, no se trata de establecer correspondencias rígidas entre una emoción y un movimiento determinado. Si no es reconocer que las emociones tienen una dimensión corporal, que puede ser explorada y expresada de múltiples maneras.

Ros (2003) permite profundizar esta relación al comprender la expresión corporal como un lenguaje mediante el cual el ser humano puede comunicarse y expresarse con y a través del cuerpo. El movimiento adquiere así una dimensión comunicativa, un gesto, una postura, una dirección, una velocidad o una pausa, pueden participar en la construcción de aquello que el niño desea expresar la emoción, no necesita ser explicado únicamente mediante palabras para formar parte de una experiencia comunicativa, también puede encontrar en el cuerpo, una forma de hacerse visible.

El valor de esta posibilidad resulta especialmente significativo durante los primeros años, cuando los recursos verbales de los niños todavía se encuentran en construcción, una experiencia artística o corporal. Puede ofrecerles otras maneras de exteriorizar, será aquello que sienten. Bailar una emoción representarla mediante un personaje expresarla a través de un gesto transformarla en una imagen o explorarlo mediante diferentes movimientos, permite ampliar las posibilidades de comunicación y evita que la expresión infantil que limitada exclusivamente a la palabra.

Los objetos también pueden convertirse en mediadores de estas experiencias. Jarintonsky (2001) explica que el contacto sensorial con los objetos puede despertar la imaginación y genera una vivencia espontánea emocional; al incorporarlos al juego, los niños pueden investirlos de significados provenientes de su mundo imaginario. Un objeto deja

entonces de ser únicamente una cosa con determinadas características físicas y puede convertirse en un elemento capaz de provocar recuerdos, asociaciones, emociones y nuevas posibilidades de acción.

La música ofrece otra vida, especialmente rica para explorar esta relación en expresión corporal. Jaritonsky (2001) reconoce el estímulo sonoro como un recurso capaz de desencadenar el movimiento corporal y plantea la importancia de ofrecer diferentes posibilidades musicales, incluyendo también momentos de ausencia de música, el silencio, el ritmo, la intensidad o la duración de un sonido pueden modificar la manera en que los niños disponen su cuerpo y responde a una experiencia.

Escuchar, entonces también puede convertirse en una experiencia corporal, una música no necesita indicar al niño, qué movimiento debe realizar para producir una respuesta, puede simplemente abrir una posibilidad, el niño puede balancearse quedarse quieto, caminar, girar, acelerar, disminuir la velocidad o inventar un movimiento propio. Lo importante no es determinar previamente qué emoción debería aparecer, si no permitir que cada niño establezca una relación particular con lo que escucha. Esta consideración es fundamental para evitar una práctica pedagógica en la que las emociones se conviertan en respuestas que el adulto espera obtener, una propuesta como “bailemos la alegría” podría terminar estableciendo de antemano cómo debería expresarse esa emoción, una experiencia estética más abierta podría preguntar, en cambio, “¿cómo se mueve para ti la alegría?”, dejando que aparezcan respuestas diversas. La diferencia parece pequeña, pero pedagógicamente, resulta significativa: en el primer caso, se enseñó una representación; en el segundo se abre un espacio para que el niño explore y construya una representación propia.

Soto y Vasta (2016) destacan precisamente la importancia de qué las experiencias artístico-expresivas privilegien el goce y el disfrute de aquello que se explora, observa escucha, produce o crea la emoción, no debería ser, por tanto, un resultado que el docente intenta

provocar de manera artificial debe existir la posibilidad de que surja se transforme o incluso no aparezca de la manera esperada, la riqueza de la experiencia reside también en esa apertura. El disfrute merece una consideración especial porque suele ser interpretado a superficialmente en educación inicial, disfrutar, no simplemente pasarla bien. Supone establecer una relación de interés y placer con aquello que se está experimentando Soto y Vasta (2016) plantean que el propósito central de las experiencias artístico-expresivas en los primeros años debe estar relacionado con el goce y el disfrute de la experiencia en su propio conjunto, mientras que aprendizaje es como el color, la textura al ritmo o el pulso pueden aparecer como parte de ese proceso.

Una experiencia que genera placer puede llevar a un niño a repetir la transforma y profundizar en ella, esa repetición no tiene por qué significar monotonía volver sobre una canción, un movimiento, un objeto o una propuesta permite encontrar nuevas posibilidades cuando la experiencia se vive desde condiciones diferentes. Soto y Vasta (2016) señalan que la participación frecuente en experiencias estéticas favorece la exploración, la apropiación y la comunicación emotiva. También la sorpresa ocupa un lugar relevante. Lo inesperado puede interrumpir un entrenamiento en las formas habituales de relacionarse con el entorno y abrir una pregunta corporal: ¿Qué es esto? ¿qué puedo hacer con ello? ¿Qué ocurre si me acerco? ¿qué pasa si lo transformo?, la experiencia estética encuentra en esa incertidumbre, una posibilidad de exploración, el niño no recibe simplemente una respuesta, sino que se encuentra ante algo que le permite producirla.

La expresión de las emociones tampoco debe confundirse con una clasificación rígida de estados afectivos. En la experiencia infantil. Las emociones pueden aparecer mezcladas, cambiar rápidamente y manifestarse, de maneras que el adulto no había previsto un niño, puede sentir curiosidad y temor al mismo tiempo, entusiasmo, cierta inseguridad ante una propuesta nueva placer por participar y frustración cuando algo no ocurre como esperaba reconocer esa

edad evitar reproducir la educación emocional, identificar imágenes de alegría, tristeza, miedo o enojo y permite acercarse a la experiencia emocional tal como es vivida corporalmente. Esta mirada resulta coherente con una concepción de corporeidad en la que sentir, actuar, pensar y relacionarse no constituyen dimensiones independientes. La emoción modifica la manera en que el cuerpo se dispone frente al mundo, mientras que aquello que el cuerpo experimenta puede generar nuevas emociones, la experiencia es por tanto circular, el niño siente con el cuerpo expresa con el cuerpo y también descubre lo que siente a través de aquello que hace con su cuerpo.

Para la presente investigación, emociones y sensaciones se comprenden como dimensiones inseparables de la experiencia estética y de la corporeidad infantil, puesto que permiten reconocer cómo los niños viven corporalmente aquello que exploran, perciben, imaginan y crean. Las sensaciones hacen posible un primer acercamiento sensible al mundo; las emociones movilizan y dan significado a esa experiencia; y la expresión corporal ofrece posibilidades para exteriorizar, transformar y comunicar aquello que se ha vivido.

Esta comprensión resulta fundamental para la propuesta pedagógica de la investigación, pues orienta las experiencias, esas situaciones abiertas en las que los niños pueden explorar, emociones y sensaciones, sin convertirlas en respuestas, predeterminadas, bailar, jugar dramatizar, escuchar, tocar, observar, crear y transformar, pueden convertirse en oportunidades para que cada niño encuentre maneras singulares de sentir expresar su corporeidad.

En última instancia al cuerpo que sientes también el cuerpo que construya significados es las emociones y sensaciones, no aparecen como elementos adicionales de la experiencia estética, sino como parte de aquello que hace que una experiencia sea significativa para quien la vive reconocer esta dimensión permite comprender que la corporeidad infantil se construye en el encuentro entre movimientos, sensibilidad, emoción, imaginación, relación y creación. Un encuentro en que los niños y las niñas no solamente hacen cosas con su cuerpo, sino que

descubren poco a poco, quienes son y cómo pueden habitar el mundo a través de él.

4.5 Marco Legal de la propuesta

El desarrollo de la corporeidad en la infancia se encuentra respaldado por un conjunto de disposiciones internacionales y nacionales que garantizan el derecho de los niños y las niñas a una educación integral, en la que el cuerpo sea reconocido como eje constitutivo de la identidad, la expresión, la autonomía y la participación. Dicho marco jurídico orienta las prácticas pedagógicas hacia la formación de seres humanos integrales, capaces de comprender y habitar su cuerpo desde dimensiones físicas, emocionales, cognitivas, estéticas y sociales.

A nivel internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) establece en su artículo 26 que la educación debe estar dirigida al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos y libertades fundamentales. Este principio sienta las bases para entender la educación corporal como parte esencial del desarrollo integral, reconociendo el cuerpo como vehículo de aprendizaje, comunicación y realización personal. En la misma línea, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) dispone en sus artículos 6, 29 y 31 que los Estados deben garantizar el derecho de los niños y las niñas a la vida, al desarrollo físico, mental y social y al disfrute de actividades recreativas, culturales y artísticas. Tales disposiciones reconocen que la corporeidad constituye una dimensión fundamental del desarrollo infantil y un medio de expresión, exploración y participación en la vida social.

Este enfoque ha sido reforzado en el marco de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, en particular a través de los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 3 y 4, que promueven la salud, el bienestar y una educación de calidad. Ambos objetivos convergen en la necesidad de crear ambientes educativos inclusivos y saludables, que favorezcan el desarrollo integral de la niñez y reconozcan el cuerpo como espacio de construcción de identidad, bienestar y aprendizaje. De este modo, la perspectiva internacional legitima la incorporación de prácticas

pedagógicas que integren el movimiento, la emoción y la creatividad en los procesos educativos.

En coherencia con estos principios, la Ley general de Educación (Ley 115 de 1994) define la formación integral como el propósito general de la educación, abarcando las dimensiones corporal, cognitiva, afectiva, ética, estética y social. Además, en su artículo 23, establece la educación física, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre como áreas obligatorias y fundamentales, lo cual reafirma la importancia de la corporeidad como componente esencial de la formación humana. Por su parte, la Ley 1098 de 2006, conocida como el Código de la Infancia y la Adolescencia, garantiza en sus artículos 7 y 17 el derecho de los niños, niñas y adolescentes a un desarrollo integral, entendiendo este como la satisfacción progresiva de sus necesidades físicas, emocionales, cognitivas y sociales. Esta norma reafirma la necesidad de promover prácticas pedagógicas que estimulen la conciencia corporal, la expresión motriz y la valoración del propio cuerpo.

En conjunto, este marco legal sustenta y legítima la propuesta pedagógica “El cuerpo habla; ocho travesías hacia la conciencia corporal en la infancia”, al reconocer que el cuerpo no sólo es una entidad biológica, sino también un territorio cargado de sentido, experiencias, raíces y cultura.

Promover su desarrollo en el ámbito escolar no constituye únicamente una acción pedagógica, sino también el cumplimiento de un derecho fundamental: el de aprender y expresarse desde la totalidad del ser. En este sentido, la educación corporal se convierte en un medio para hacer efectiva una educación integral, sensible y humanizadora, en concordancia con los compromisos asumidos por Colombia ante la comunidad internacional.

Capítulo 5

5. Diseño metodológico.

El proyecto de investigación se estructuró a partir de una ruta metodológica que contempló la adopción de un paradigma, un enfoque, unos modelos investigativos, unas técnicas e instrumentos que permitieron una recolección rigurosa y relevante de la información. Esta metodología responde a la necesidad de comprender de manera profunda el objeto de estudio, a partir de un proceso sistemático, reflexivo y crítico.

En este sentido, Pérez (2004) afirma que:

> El conocimiento de la realidad consiste en acercarse a ella, desvelarla y conocerla, con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. Implica el saber donde se está, a dónde se quiere ir y cómo hacerlo (pág.15)

Desde esta perspectiva, la investigación se convierte en una práctica que trasciende la simple observación de fenómenos. Implica un proceso de cuestionamiento y análisis constante del contexto, en el que el investigador asume una postura crítica, reflexiva y consistente. De esta manera, se facilita la planificación coherente de las acciones que orientan el proceso investigativo.

Así mismo, las investigadoras, asumieron el compromiso ético y epistemológico de construir conocimiento de forma participativa, comprendiendo que este no es exclusivamente objetivo ni unilateral. Por el contrario, se genera en la interacción y el diálogo entre los diversos actores que intervienen.

5.1 Paradigma

Este trabajo se enmarcó en un paradigma interpretativo, que valora las percepciones subjetivas de los participantes, el paradigma interpretativo pone énfasis en las percepciones

subjetivas de los participantes y son ellos mismos quienes le dan sentido a la vivencia. Según Sánchez (2013), este tipo de investigación "Busca comprender y describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes en las diversas situaciones objeto de esta investigación" (pág. 96).

Mediante este paradigma investigativo se busca comprender un fenómeno social desde aquello que se observa de los sujetos involucrados centrando el énfasis en como interpretan, experimentan y dan significado a sus realidades, estas significaciones que se están construyendo dentro del entorno educativo, familiar y sociocultural, al igual que sus experiencias y vivencias que provienen de sus pensamientos y creencias e ideologías.

En relación con lo anterior, Martínez (2013) afirma que el paradigma interpretativo surge como alternativa al paradigma positivista, toma como punto de partida la idea de la dificultad para comprender la realidad social desde las lógicas cuantitativas, razón por la que este paradigma se fundamenta en las subjetividades y da cabida a la comprensión del mundo desde la apropiación que de él hacen los individuos. El paradigma interpretativo posibilita una observación enriquecida y contextualizada, algo que es clave cuando se investiga en ambientes educativos donde el aprendizaje y las interacciones sociales emergen de manera natural.

Las razones por las cuales las investigadoras decidieron posicionarse desde un paradigma interpretativo en este marco metodológico fueron debido a la intención de comprender profundamente las experiencias de los niños y las niñas, teniendo la posibilidad de enfocarse en percepciones subjetiva de los sujetos que están en una etapa de desarrollo donde la experiencia y la interacción es fundamental. Desde esta postura se puede percibir como los niños y las niñas están interpretando su realidad, sus vivencias cotidianas y como dan significados al entorno escolar.

5.2 Enfoque

En esta propuesta investigativa se adoptó un enfoque cualitativo, por considerarse el más adecuado para observar, analizar y comprender como los niños y las niñas perciben e interpretan distintos fenómenos sociales en su entorno. Este enfoque permite centrar la atención en la forma en que los sujetos construyen sentido a partir de sus propias experiencias, lo que resulta clave cuando se trata de estudiar procesos de desarrollo y aprendizaje en contextos específicos.

La elección del enfoque cualitativo responde a la necesidad de explorar a fondo las vivencias y percepciones subjetivas de los participantes. No se trata sólo, de recoger datos, sino de captar la riqueza de sus miradas, emociones y significados. En este sentido, Martínez (2006), señala que el objetivo principal de la investigación cualitativa es interpretar la realidad desde la perspectiva de los participantes, integrando sus creencias, valores y acciones dentro del análisis.

Además, este enfoque promueve una relación horizontal entre las investigadoras y los participantes, lo cual favorece un vínculo de colaboración y respeto mutuo. Ambas partes asumen un rol activo en la construcción del conocimiento, especialmente en escenarios educativos donde el intercambio genuino potencia la compresión de las realidades estudiadas.

Otra característica clave del enfoque cualitativo es su flexibilidad metodológica,

Según Martínez (2006), el investigador puede adaptar las herramientas y técnicas de recolección de información según las particularidades del contexto y las necesidades de los participantes, lo que posibilita una aproximación más contextualizada y respuesta (p. 68) propias, lo que resulta clave cuando se trata de estudiar procesos de desarrollo y aprendizaje en contextos específicos.

La elección del enfoque cualitativo responde a la necesidad de explorar a fondo las vivencias y percepciones subjetivas de los participantes. No se trata sólo, de recoger datos, sino de captar la riqueza de sus miradas, emociones y significados. En este sentido, Martínez (2006), señala que el objetivo principal de la investigación cualitativa es interpretar la realidad desde la

perspectiva de los participantes, integrando sus creencias, valores y acciones dentro del análisis.

Además, este enfoque promueve una relación horizontal entre las investigadoras y los participantes, lo cual favorece un vínculo de colaboración y respeto mutuo. Ambas partes asumen un rol activo en la construcción del conocimiento, especialmente en escenarios educativos donde el intercambio genuino potencia la compresión de las realidades estudiadas.

Otra característica clave del enfoque cualitativo es su flexibilidad metodológica, Según Martínez (2006), el investigador puede adaptar las herramientas y técnicas de recolección de información según las particularidades del contexto y las necesidades de los participantes, lo que posibilita una aproximación más contextualizada y respuesta (p. 68).

5.3 Método

Como principal método se adoptó la investigación educativa (IAE) en articulación con la investigación acción (IA). Ambas metodologías comparten una visión participante y reflexiva, permitiendo a las investigadoras comprender e interpretar el contexto escolar de manera critica. Esta comprensión es esencial para analizar cómo se desarrolla la acción educativa y para fundamentar las intervenciones que se llevarán a cabo en el aula.

Como lo mencionó Carr (1995), “La investigación acción educativa como “un proceso activo cuyo centro de atención se encuentra en el mejoramiento de la práctica” (p.61). Desde esta perspectiva la IAE permite las investigaciones identificar problemáticas dentro del aula, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza. Asimismo, promueve una reflexión constante sobre las acciones que se ejecutan en el entorno escolar, facilitando una mirada más profunda sobre los procesos pedagógicos que allí ocurren.

Por otra parte, Kemmis (1988) amplió esta visión al considerar que la investigación acción no sólo tiene una dimensión práctica, sino también una dimensión crítica. El autor sostiene que se trata de “una investigación sobre la práctica, realidad por y para los prácticos, en este caso por el profesorado. Los agentes involucrados en el proceso de investigación son

participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las fases de la investigación" (pág. 33). Este planteamiento resalta el carácter democrático del enfoque, donde los docentes no son objetos de estudio, sino sujetos activos en la producción de conocimiento y en la transformación de su práctica.

En este marco, la investigación acción se convierte en una herramienta clave para abordar la problemática central de este estudio, permite a las investigadoras no sólo identificar situaciones relevantes dentro del contexto educativo, sino también involucrar a los actores escolares en un proceso reflexivo y colaborativo orientado a generar mejoras.

La participación de los miembros de la comunidad educativa; docentes, estudiantes y otros agentes, es esencial para construir soluciones que respondan realmente a las necesidades detectadas.

En consonancia con lo anterior, Elliot (2005) critica la separación artificial entre la enseñanza y la investigación, y plantea que:

> Con demasiada frecuencia se considera que la investigación es algo que los profesores se realizan ahora cerca de su práctica, fuera de su rol pedagógico. La enseñanza y la investigación se planean como actividades independientes, mientras que, desde el punto de vista de la práctica, la reflexión y la acción no son sino dos aspectos de un único proceso" (pág. 23).

Este enfoque integra la reflexión pedagógica dentro de la misma dinámica de enseñanza, enriqueciendo la práctica docente y haciendo del aula un espacio de investigación activa.

Por lo anterior, se opta por una estrategia metodológica que articula la investigación acción y la investigación acción educativa. Esta integración permite a las investigadoras interpretar experiencias, significados y dinámicas emergentes en el aula, a partir de un proceso investigativo que se construye junto a los sujetos participantes, Así, se fomenta un vínculo más cercano, dialógico colaborativo con la problemática abordada, propiciando una compresión más

profunda y transformadora de la realidad educativa.

5.*4* *Técnicas e instrumentos*

Como resultado de este diseño metodológico se planteó una serie de instrumentos y técnicas que le darán un mayor sentido a las metodologías de investigación acción educativa (IAE) e investigación acción (IA) las cuales se implementaron a lo largo de la investigación siendo esenciales para la recolección de datos porque permiten obtener información precisa y contextualizada sobre el objeto de estudio, estos instrumentos resultan pertinentes al realizar una investigación en grado jardín donde parte de la población no expresa verbalmente algunas de sus percepciones del mundo o compresiones de forma concreta. Por ende, mediante observaciones y técnicas cualitativas las investigadoras buscan captar detalles del desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños y las niñas, buscan favorecer una investigación que respete las perspectivas de los sujetos participantes.

Como primera técnica se propone el uso de la observación directa considerando que las investigadoras transitan dentro del contexto de estudio para registrar lo que ocurre en tiempo real, el instrumento que acompaña la observación directa es el diario de campo, Goetz y LeCompte (1988, p.63) describen “el diario de campo como un instrumento fundamental para el investigador cualitativo”, ya que permite registrar observaciones, percepciones y reflexiones de manera sistemática, facilitando un análisis detallado de la realidad estudiada.

Este instrumento no sólo documenta lo que las investigadoras observaron en el contexto, sino también permite capturar cambio de perspectiva y reflexiones que emergen a lo largo del proceso investigativo, de forma detallada y contextualizada. El diario de campo está compuesto por un rótulo, un tópico generativo, objetos específicos, notas de observación, que permiten realizar un ejercicio descriptivo, expositivo y objetivo, y notas de análisis orientadas a la interpretación, teorización y reflexión sobre la práctica. Este recurso resulta especialmente útil en investigaciones cualitativas, dado que se articula de manera continua con el desarrollo de la

experiencia, buscando registrar los matices y particularidades del fenómeno estudiado.

Como técnica complementaria se propuso el mapeo social, en este sentido, Saforcada (2005) sostiene que el mapeo social es valioso dentro de la investigación-acción, debido a que facilita la comprensión espacial de las problemáticas y los recursos presentes en el entorno. Esta técnica permite a los participantes visualizar su realidad y participar activamente en la identificación de problemas, posibilidades y soluciones, promoviendo un análisis colaborativo.

Particularmente en contextos de educación infantil, el mapeo ofrece beneficios significativos al tratarse de una estrategia versátil y accesible para los niños y las niñas de grado jardín. Como instrumentos específicos, se propuso el uso de la cartografía, la cual se adapta a la edad y al nivel de desarrollo de los participantes, permitiendo su expresión a través de medios gráficos y simbólicos. De acuerdo con Johnston Jiménez (2016), la cartografía no sólo responde a un medio de representación, sino también es un instrumento clave para analizar las interacciones y percepciones de los niños y las niñas respecto a su entorno. Mediante la cartografía, los estudiantes pueden expresar de forma visual su compresión del mundo que los rodea, lo que posibilita a los educadores acceder a una perspectiva más profunda y contextualizada de sus pensamientos, emociones y vínculos sociales.

En resumen, el uso de técnicas cualitativas como la observación directa y el mapeo social, junto con instrumentos como el diario de campo y la cartografía, permite alcanzar una compresión profunda y contextualizada de las percepciones y experiencias de los niños y las niñas. Estas herramientas no sólo facilitan la recolección de datos detallados sobre su desarrollo social, emocional y cognitivo, sino que también promueven un enfoque educativo participativo, respetuoso y ajustado a las particularidades del entorno escolar infantil, lo que resulta clave para la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y eficaces.

Capítulo 6

6. *Fases de investigación*

En el desarrollo del proceso investigativo, se han establecido cuatro fases que guían y estructuran el abordaje metodológico de esta investigación: observación, planificación, acción y análisis. Estas fases, propuestas por las autoras, constituyen una estrategia para organizar y profundizar la comprensión de la problemática. Cada una cumple una función específica dentro del proceso investigativo, permitiendo construir una mirada más amplia, coherente y contextualizada del objeto de estudio.

6.1 Fase de observación

La investigación titulada *"Cuerpo en movimiento: explorando la conciencia corporal en la infancia"* se desarrolla en el Colegio Integrada La Candelaria, específicamente en la sede de Educación Inicial (sede C), ubicada en la localidad de La Candelaria, en la ciudad de Bogotá. El estudio se centra en dos poblaciones distintas de grado jardín. Aunque la investigación inició en el año 2024 con un grupo de 18 participantes y continuó en 2025 con otro grupo de 18 niños y niñas, ambos grupos comparten características similares: edades entre los 4 y 5 años, fortalezas en autonomía y creatividad, así como oportunidades de mejora en aspectos de psicomotricidad y conciencia corporal.

Los participantes pertenecen a un contexto social y demográfico caracterizado por la diversidad y un predominio del estrato 2. En la institución se evidencian prácticas educativas que integran actividades lúdicas, artísticas y culturales, lo cual permite comprender cómo el contexto influye tanto en las experiencias escolares como en la construcción de la corporalidad infantil.

6.2 Fase planificación

La planificación de la investigación *"Cuerpo en movimiento: explorando la corporeidad infantil"* se fundamenta en los aportes de los antecedentes revisados a nivel local, nacional e internacional. Dichos estudios destacan la importancia de reconocer el cuerpo no sólo como una dimensión biológica y motriz, sino también como un espacio de expresión, identidad, relación y aprendizaje. En coherencia con ello, la planificación se organiza en torno a tres propósitos centrales.

El primero consiste en definir los ejes de estudio, orientados al reconocimiento del cuerpo como mediador de las experiencias pedagógicas, favoreciendo la expresión emocional, la interacción social y el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Posteriormente, se busca seleccionar las estrategias metodológicas más pertinentes, considerando que los antecedentes resaltan el valor del arte, el juego, la literatura, la danza y los circuitos psicomotores como recursos pedagógicos capaces de potenciar la corporeidad en la infancia. Estas estrategias servirán como referentes para diseñar actividades que integren movimiento, creatividad y expresión dentro del contexto escolar.

Asimismo, se establece el enfoque investigativo, que se asumirá desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, priorizando la observación participante, los diarios de campo, los registros y las entrevistas como instrumentos clave para comprender cómo los niños y las niñas resignifican su cuerpo en el espacio educativo.

Finalmente, esta fase busca garantizar la coherencia entre los referentes teóricos, los objetivos de la investigación y las acciones pedagógicas, de manera que el cuerpo sea reconocido como un eje central en la educación infantil.

6.3 Fase de acción

En esta fase se implementa la propuesta pedagógica diseñada a partir de los hallazgos obtenidos en la observación y la exploración. La acción pedagógica se orienta al reconocimiento del cuerpo como eje fundamental en la infancia, promoviendo experiencias que fortalezcan la conciencia corporal, la expresión de emoción y la interacción social.

Las sesiones se desarrollaron bajo una planeación de tres momentos; apertura, desarrollo, cierre, mediante estrategias lúdicas y artísticas, tales como el juego, la danza, la literatura y los circuitos psicomotores, que permiten a los niños y las niñas explorar sus posibilidades corporales en un ambiente de confianza y creatividad. De esta manera, el cuerpo se convierte en mediador del aprendizaje y la comunicación, favoreciendo procesos de autoimagen identidad y regulación emocional.

Durante la acción, el rol de las investigadoras toma el papel de mediadora y acompañante, generando un ambiente participativo e inclusivo que garantice la interacción de los niños y las niñas. De esta manera, se llevó a cabo un proceso de registro a través de diarios de campo, observaciones y registros fotográficos, lo que posibilita documentar la experiencia y analizar posteriormente los avances logrados.

6.4 Fase de análisis

La fase de análisis de la investigación se desarrolló mediante la triangulación entre los registros empíricos (entrevistas, diarios de campo, cartografías y observaciones), los referentes conceptuales y la práctica pedagógica implementada con los niños y las niñas. Este proceso permitió interpretar de manera integral cómo las experiencias corporales propuestas favorecieron el desarrollo de la corporeidad infantil.

Capítulo 7

7. *Propuesta pedagógica.*

"El cuerpo habla: Ocho travesías hacia la conciencia corporal en la infancia"

Introducción

La propuesta pedagógica "El cuerpo habla: ocho travesías para vivir la corporeidad en la infancia" surge como una respuesta a los hallazgos construidos durante el proceso investigativo desarrollado con los niños y las niñas de grado Jardín del Colegio Integrada la Candelaria. Las observaciones, los diarios de campo, las entrevistas y las experiencias desarrolladas permitieron reconocer que la relación de los niños con su cuerpo no podía comprenderse únicamente desde el reconocimiento de sus partes, las posibilidades de movimiento o el desarrollo de habilidades motrices. En las situaciones cotidianas, el cuerpo aparecía también como un territorio desde el cual los niños jugaban, imaginaban y expresaban emociones, establecen vínculos, habitaban en el espacio, se relacionan con los objetos y construían diferentes maneras de significar aquello que vivían.

Esta comprensión conduce a replantear la propuesta pedagógica, no sólo se trata de enseñar el cuerpo como un objeto que debe ser reconocido, controlado o ejercitado, sino de generar condiciones para que los niños y niñas puedan vivirlo, explorarlo, transformarlo y expresarlo en relación con otros y con el mundo. De este modo, la corporeidad se convierte en el eje articulador de una experiencia pedagógica en la que el juego los lenguajes artísticos, las emociones y experiencias estéticas no constituyen actividades complementarias, sino diferentes posibilidades para evitar y construir la propia experiencia corporal.

En la propuesta se organizan ocho travesías que deben entenderse como una secuencia de contenidos que todos los niños deben alcanzar de la misma manera, cada travesía. Funciona como una provocación pedagógica, un escenario abierto en el que el cuerpo puede adquirir nuevos sentidos, a través del juego, la imaginación, la creación y la interacción. Esta decisión resulta

especialmente relevante en educación infantil, donde como señalan Soto y Vasta (2016), las experiencias artístico-expresivas, requieren tiempos de exploración, percepción, producción y disfrute sin reducir la adquisición de elementos técnicos.

Así, las experiencias propuestas buscan favorecer en tránsito, que va del cuerpo reconocido al cuerpo vivido del movimiento, ejecutado al movimiento, significado de la imitación de a la creación y de la experiencia individual a la construcción de sentidos con otros. Para eso, el corazón de esta propuesta no pretende que los niños y niñas aprendan más cosas sobre el cuerpo, pretende que tengan más posibilidades de vivirlo.

7.1 Justificación

Hablar de educación infantil implica reconocer que los niños y las niñas no llegan al aula solamente para escuchar, responder o adquirir determinados aprendizajes; llegan con un cuerpo que siente, se mueve, explora, juega, crea, comunica y establece vínculos con aquello que los rodea. Antes de que una experiencia pueda ser explicada con palabras, muchas veces ya ha pasado por el cuerpo, en una mirada, un gesto, una carrera, un movimiento, una pausa, una forma de acercarse a otro o incluso una decisión de permanecer en silencio. Desde esta perspectiva, la corporeidad no puede comprenderse sólo desde el desarrollo psicomotor, sino como una manera particular de estar, relacionarse y construir sentido en el mundo que nos rodea.

Esto adquiere importancia en la educación inicial, donde las experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio representan formas de relación y aprendizaje. El MEN (2014) plantea que la educación Inicial debe ofrecer escenarios en los que los niños y los niños puedan jugar, imaginar, crear y explorar mediante diferentes lenguajes. De igual manera, reconocer el arte como una experiencia que permite representar y comunicar ideas, emociones, inquietudes y perspectivas mediante diversos recursos, ya sean verbales, corporales, sonoros y visuales. Por ello pensar una propuesta pedagógica desde la corporeidad supone que el cuerpo ocupa un lugar

importante en las experiencias cotidianas de la infancia y qué posibilidades se abren cuando deja de ser entendido sólo como aquello que debe ser controlado organizado o ejercitado.

En este sentido, “El cuerpo habla: ocho travesías hacia la conciencia corporal en la infancia” Surge como una Propuesta por generar experiencias en las que los niños y las niñas puedan habitar su cuerpo explorarlo, expresarlo y dar significados a aquello que viven. No se trata de enseñarles una manera correcta de moverse ni de conducirlos hacia la adquisición de determinadas habilidades corporales; se trata de disponer escenarios pedagógicos en los que puedan descubrir otras formas de relacionarse consigo mismos, con los demás con los objetos y con el espacio Esta mirada implica también comprender que la infancia no puede ser reducida a una serie de resultados que deben alcanzarse. Monroy (2003) cuestiona aquellas propuestas artísticas que pretenden trabajar con los niños y las niñas de la misma manera que con los adultos y propone pensar una pedagogía de la danza para y con las niñas y los niños; Donde sus intereses van de acuerdo a un punto de partida y no sea sólo la construcción de un producto terminado. Esta consideración resulta significativa para nuestra propuesta pues las ocho travesías no buscan conducir a todos los niños y niñas hacia una misma respuesta corporal, sino abrir posibilidades para que cada uno pueda participar desde sus propias maneras de sentir, explorar, imaginar y expresarse.

Por esta razón, la experiencia pedagógica no se encuentra completamente determinada por aquello que la maestra espera que ocurra. Una misma propuesta puede provocar movimientos diferentes, respuestas inesperadas, formas diversas de participación o expresiones que inicialmente no habían sido contempladas. Monroy (2003) señala, que en el trabajo corporal con niños y niñas las formas no deberían constituirse en el punto de partida ni reducirse a la copia de algo, sino permitir la adaptación y modificación de aquello que se presenta. De este modo, aquello que los niños y las niñas hacen adquiere un valor que va más allá de verificar si realizaron correctamente una acción.

Desde esta mirada, la voz infantil ocupa un lugar central dentro de la propuesta. Escuchar a los niños y las niñas no significa únicamente registrar aquello que expresan verbalmente, sino reconocer también sus gestos, movimientos, dibujos, elecciones, silencios, formas de participación y maneras de relacionarse como expresiones que comunican algo de su experiencia. Esta forma de escuchar resulta coherente con las orientaciones del MEN (2014), qué propone una educación inicial en la que los niños y las niñas puedan expresarse mediante diferentes lenguajes y de experiencias que les permitan explorar crear e imaginar. Así, sus acciones dejan de ser consideradas sólo como respuestas frente a una actividad y pasan a ser elementos que permiten comprender cómo viven y significan sus experiencias corporales.

Por ello, las ocho travesías no se plantean como ejercicios psicomotrices aislados, sino como experiencias en las que el movimiento, el juego y los lenguajes artísticos puedan encontrarse. La danza, por ejemplo, puede convertirse en una oportunidad para explorar diferentes movimientos ritmos y formas de participación; el juego puede abrir posibilidades de imaginación y relación; y la creación artística puede permitir que aquello que se experimenta corporalmente encuentre otras formas de ser visible. Así, cada experiencia adquiere sentido a partir de lo que los niños y las niñas construyen en ella.

Esta perspectiva también transforma nuestro lugar como maestras. Nuestra labor no consiste únicamente en organizar actividades y verificar resultados, sino en crear condiciones para que las experiencias ocurran, observar, escuchar, acompañar e interpretar aquello que los niños y las niñas expresan. Monroy (2003) señala que la pedagogía artística exige preguntarse por el qué y el para qué de aquello que se propone, reconociendo el papel creativo del maestro la maestra en estos procesos. De esta manera, las respuestas de las infancias también se convierten en referentes para nuestras decisiones.

7.2 Objetivo general

Propiciar experiencias de juego, creación y expresión artística que permitan a los niños y las niñas de grado Jardin vivir y construir su corporeidad en relación consigo mismo, con los otros y con el entorno.

7.3 Objetivos específicos

1. Generar experiencias de juego corporal y simbólico que permitan a los niños y las niñas explorar, transformar e imaginar las posibilidades de su cuerpo.

2. Promover el encuentro con lenguajes artísticos como la danza, la expresión corporal, la literatura, la música y la dramatización como posibilidades de creación y comunicación.

3. Acompañar la construcción de significados sobre las experiencias vividas, reconociendo las diferentes maneras en que los niños expresan, narran, representan y resignifican su corporeidad.

7.4 Fundamentación pedagógica

La propuesta pedagógica “El cuerpo hablas: ocho travesías hacia la conciencia corporal en la infancia” parte de reconocer que, en la educación infantil, el cuerpo no puede comprenderse únicamente desde sus dimensiones biológicas o motrices. Los niños y las niñas habitan el mundo desde su corporeidad; sienten, se mueven, exploran, juegan, se relacionan, expresan y construyen significados a través de sus experiencias corporales. Desde esta perspectiva, la corporeidad permite comprender al niño y la niña como sujetos sensibles y activos, cuya manera de estar en el mundo se construye en relación consigo mismos, con los otros, los objetos y los espacios que habitan.

Esta mirada cobra relevancia frente a prácticas educativas en las que el cuerpo aparece como objeto de control, quietud o desarrollo de habilidades. Duarte, Sánchez et al. (2017) señalan que, aunque el cuerpo y el movimiento ocupan un lugar importante en la educación inicial, con frecuencia se abordan desde dimensiones motoras o cognitivas, dejando en segundo

plano los aspectos sociales y relacionales. De manera similar, Gamboa, Jiménez et al. (2022) advierten que algunos contextos pueden contribuir a invisibilizar la corporeidad infantil cuando privilegian determinadas formas de participación y aprendizaje. Por ello, la propuesta de desplazar la pregunta por qué debe lograr el cuerpo del niño y la niña hacía que nos comunicara y qué experiencias construye el niño y la niña desde su cuerpo.

Desde esta perspectiva, el movimiento adquiere un sentido pedagógico que va más allá de la ejecución de acciones o de logro de habilidades corporales. Se busca ofrecer oportunidades para que los niños y las niñas exploren sus propias maneras de moverse, detenerse, desplazarse, relacionarse y ocupar los espacios. Gutiérrez y Castillo (2014) Plantean comprender el cuerpo y el movimiento en la primera infancia desde una perspectiva en donde se vincula con la expresión, la creatividad, las emociones y las relaciones. Así, el movimiento se convierte en una forma de exploración y construcción de sentido en la que cada niño y niña puede participar desde sus propias posibilidades.

En este sentido, la conciencia corporal no se reduce al reconocimiento de las partes del cuerpo, sino que se comprende como un proceso relacionado con percibir, reconocer y otorgar significado a las propias experiencias corporales. Las sensaciones, los gestos, las posturas, los desplazamientos y las formas de relacionarse hacen parte de las expresiones de estas experiencias. Es por esto que las travesías propuestas no pretenden conducir a todos los niños y las niñas hacia una única manera de vivir su cuerpo, sino generar situaciones que les permitan descubrir, reconocer y expresar diferentes formas de habitarlo.

Esta mirada implica reconocer que los niños y las niñas tienen voz dentro de la experiencia, aunque ésta no siempre se manifieste mediante la palabra. Escuchar supone atender a sus movimientos, gestos, elecciones, juegos, dibujos, silencios y maneras de transformar las propuestas. De esta manera, lo corporal también se convierte en una forma de participación y comunicación. La observación adquiere entonces un papel fundamental, pues permite reconocer

las maneras particulares en que cada niño y niña construye significados sobre aquello que está experimentando.

El juego constituye otro elemento fundamental de la propuesta, porque posibilita explorar el cuerpo desde la libertad, la imaginación y la relación con los otros. No se plantea solamente como un recurso para alcanzar objetos externos, sino como una experiencia en la que los niños y las niñas pueden transformar situaciones, crear posibilidades y construir significados desde su propia iniciativa. Monroy (2003), al reflexionar sobre la relación entre danza y juego, se cuestiona las propuestas de reproducción de formas es mejor partir de los intereses de las infancias, permitiendo que los niños y las niñas modifiquen, imaginen y transforman aquello que se les presenta. Así, el juego abre un espacio para que el cuerpo sea también escuchado y no únicamente dirigido.

Los lenguajes artísticos amplían estas posibilidades al permitir que la corporeidad encuentre diversas formas de expresión. El cuerpo, la danza, la música, la dramatización y las imágenes posibilitan comunicar aquello que no necesariamente encuentra lugar en el lenguaje verbal. MEN (2014) reconoce el arte en la educación inicial como una experiencia que permite crear, expresar, comunicar y representar mediante diferentes lenguajes. Desde esta perspectiva, el arte no se incorpora como una actividad instrumental, sino como una posibilidad de experimentar, crear y otorgar sentidos propios a lo vivido.

A su vez, comprender el cuerpo como lenguaje permite reconocer que los movimientos, gestos y acciones también comunican sentimientos, emociones y sensaciones. Arguedas (2004) plantea que la expresión corporal posibilita comunicar mediante el cuerpo, involucrando la subjetividad y la relación con el espacio, el tiempo, los objetos y los otros. De manera complementaria, Soto y Violante (2016) destacan que las experiencias estéticas en los primeros años involucran procesos de percepción, exploración, creación y participación. Por ello, cuando un niño o niña transforma un movimiento, inventó una manera de desplazarse, representa una

situación o crea a partir de lo vivido, está construyendo y comunicando su experiencia corporal.

En consecuencia, las ocho travesías son experiencias pedagógicas que permiten explorar diferentes maneras de sentir, mover, expresar, jugar, crear y relacionarse. No buscan establecer una secuencia rígida ni conducir a los niños y las niñas hacia los mismos resultados, sino generar oportunidades para que surjan respuestas diferentes. Cada travesía es una invitación a experimentar, reconociendo que las formas de vivir la corporeidad están atravesadas por las historias, intereses, relaciones y maneras particulares de habitar los espacios de cada niño y niña.

Finalmente, esto transforma el lugar de las maestras; planear no significa determinar de antemano todo lo que debe suceder, sino crear condiciones para que la experiencia suceda, observar lo que emerge, escuchar las múltiples formas de expresión infantil y tomar decisiones a partir de ello. El ambiente, los materiales, el espacio, el tiempo y las intervenciones docentes pueden favorecer o limitar las posibilidades de expresión corporal. En este sentido, “El cuerpo hablas: ocho travesías hacia la conciencia corporal en la infancia” Entiende la corporeidad como un territorio de experiencia, expresión, relación y construcción de sentido, y las ocho travesías como una posibilidad para escuchar aquello que los cuerpos de las infancias están comunicando.

Tabla 1 *Planificación y cronograma de la propuesta “El cuerpo habla”*

Las experiencias que conforman esta propuesta son denominadas travesías, no porque correspondan a una secuencia cerrada de actividades, ni un conjunto de ejercicios destinados alcanzar habilidades corporales predeterminadas cada una constituye una invitación a explorar una dimensión particular de la corporeidad, y al mismo tiempo mantiene vínculos con las experiencias anteriores y posteriores, de este modo a las travesías entre la mediante el juego, la exploración, la creación en movimiento, los lenguajes artísticos, las emociones, las relaciones y la experiencia estética.

La organización propuesta no responde, por tanto, una progresión que vaya del simple y lo complejos, sino por el contrario a un recorrido de ampliación de posibilidades, los niños y las niñas pasan de preguntarse qué pueden hacer con su cuerpo a descubrir que este también puede transformarse imaginar, comunicar, crear habitar espacios y encontrarse con otros y contar aquello que ha vivido. Esta perspectiva, resulta coherente con la conversión de las experiencias estéticas como procesos no lineales en los que la exploración, producción, contemplación y construcción se entrelazan y adquieren valor en el propio proceso vivido. De igual manera la propuesta comprende el movimiento y la danza desde una perspectiva lúdica y creativa en la que la imaginación, el interés de los niños y las niñas constituyen.

N° de sesión	Nombre de la sesión	Objetivo
Sesión 1	¿Qué puede hacer mi cuerpo?: el cuerpo juega, explora e imagina.	Propiciar experiencias de exploración y juego corporal que permitan a los niños y las niñas descubrir, experimentar y ampliar las posibilidades de su cuerpo.
Sesión 2	“Cuando mi cuerpo se convierte en historia”, jugando con las sombras	Favorecer el juego simbólico y la expresión corporal mediante la exploración de la luz, la sombra y el movimiento, posibilitando que los niños y las niñas transforme imaginativamente su cuerpo
Sesión 3	“Mi cuerpo deja una huella”: habitar, representar y reconocerse	Promover la representación y expresión de la propia corporeidad mediante la construcción de siluetas posibilitando reconocer el cuerpo como territorio de experiencias.
Sesión 4	“Mi rostro también habla”: gestos, emociones y expresión	Explorar las posibilidades expresivas del rostro y el gesto como lenguajes corporales, favoreciendo la comunicación y la representación de sensaciones, emociones o formas de estar y relacionarse.
Sesión 5	“Puedo ser muchas cosas”: el cuerpo imaginado y la creación	Potenciar la imaginación y la creación mediante la transformación de formas, figuras y representaciones corporales, reconociendo el cuerpo como una posibilidad de inventar, expresar y construir significados.

Sesión 6	"Mi cuerpo encuentra caminos": movimiento, espacio y posibilidad	Favorecer la exploración de las relaciones entre cuerpo, movimiento, objetos y espacio, permitiendo que los niños y las niñas descubran diferentes maneras de desplazarse, resolver situaciones y reconocer las posibilidades y límites de su experiencia corporal.
Sesión 7	"Mi cuerpo no está solo": sentir, habitar el entorno y encontrarse con otros	Propiciar experiencias corporales y estéticas en relación con el entorno y con los otros, favoreciendo la exploración de sensaciones, emociones, proximidades y formas de encuentro y cuidado.
Sesión 8	"Lo que mi cuerpo tiene para contar": memoria, emoción y resignificación.	Generar espacios de creación y expresión en el que los niños y las niñas pueden recuperar, representar y resignificar las experiencias corporales, emocionales y sensibles construidas a lo largo de las travesías.

7.5 Desarrollo de la propuesta

"Ocho travesías hacia la conciencia corporal en la infancia"



Foto 1 *Niños y niñas de grado Jardín*

Hola, soy yo, el cuerpo.

Pero esta vez no vengo a presentarme como un conjunto de partes que deben ser nombradas, ni como una figura que debe ser dibujada correctamente, tampoco soy solamente aquello que se mueve cuando alguien dice "salta", "corre" o "levanta los

brazos".

Soy el lugar, desde donde los niños sienten imaginan, juegan, crean, se relacionan y descubren el mundo. A veces hablo con un movimiento, otras veces con una mirada, una sonrisa, un gesto, una pausa o una sombra. Algunas veces necesito correr y otras quedarme quieto, puedo ocupar mucho espacio o esconderme en un rincón pequeño puedo bailar, inventar personajes, construir formas, tocar, escuchar, esperar, acercarme o alejarme.

Por eso estás travesías no fueron pensadas para enseñarle a los niños y a las niñas, que es un cuerpo, sino para ofrecerles oportunidades de vivirlo.

Durante el proceso participaron 38 niños y niñas de grado jardín, quienes a través de diferentes experiencias fueron encontrando maneras diversas de relacionarse consigo mismos, con los otros con los objetos con el espacio, y con aquello que sentían las experiencias, permitieron observar que el cuerpo adquiría nuevos sentidos, cada vez que puede ser explorado desde el juego, el lenguaje artístico y la experiencia sensible.

Así fue, como comenzó un recorrido que no pretendía llevarlos de un punto A, a un punto B, cada travesía abrió una posibilidad distinta, y al mismo tiempo dejaba preguntas para la siguiente, porque la corporalidad no se construye de manera lineal, se transforma cada vez que un niño o una niña descubre que puede hacer algo que antes no había imaginado cuando encuentra otra manera de expresarse, cuando reconoce un límite, cuando comparte un movimiento o cuando logra decir con palabras o sin ellas, "esto es lo que siento y también pertenece a mí".

Primera travesía: ¿Qué puede hacer mi cuerpo?": el cuerpo que juega explora e imagina

Llegamos al aula con una pregunta que todavía no sabíamos hasta dónde nos llevaría: ¿qué puede hacer mi cuerpo? Queríamos partir de aquello que los niños ya sabían, de sus propias maneras de nombrarse y reconocerse, antes que ofrecerles una explicación cerrada sobre el cuerpo. Poco a poco fueron acercándose, mirando, preguntando y compartiendo

respuestas desde aquello que conocían, “mi cuerpo puede comer, abrazar y jugar”, decía uno de ellos, mientras otras respuestas nos permitían reconocer que el cuerpo comenzaba a aparecer ligado acciones de la vida cotidiana. *“Yo puedo correr rápido”*, *“mis piernas me llevan”* y *“con mis manos puedo hacer plastilina”* fueron algunas de las formas en que los niños y las niñas comenzaron a relacionar el cuerpo con sus posibilidades.

La conversación inicial nos llevó a explorar el cuerpo por dentro y por fuera, hablamos de algunos órganos, de características corporales como nuestra estatura y peso y de aquello que cada uno podía reconocer en sí mismo, como lunares, cortes de cabello o la forma de la nariz. Mientras avanzábamos, nos dimos cuenta de que hablar del cuerpo no significaba para ellos únicamente señalar donde estaba una parte determinada. Aparecían también sus gustos, sus nombres, aquello que los hacía diferentes de sus amigos o por qué no similares a ellos. *“mi pelo es así porque yo tengo rizos”*, “*él es más pequeño que yo”* y *“yo tengo un lunar aquí”*, señalando su rostro, mostraban que los hacía sentir particulares. Fue allí cuando propusimos el carnet saludable.

Después apareció el momento de dibujarse. En este momento nos detuvo especialmente porque frente al papel cada uno tuvo que decidir como quería representarse. Algunos se concentraron en determinados rasgos, otros incorporaron colores y detalles y otros hicieron representaciones más libres, mientras acompañamos el proceso, comprendimos que aquella creación estaba haciendo algo más que registrar información, cada niño estaba construyendo una imagen de sí mismo. Pronunciar su nombre, reconocer su edad, hablar de aquello que les gusta y dibujarse no eran acciones aisladas. Poco a poco fueron apareciendo expresiones como *“este soy yo”*, *“yo me hice con mi pelo negro”* y *“aquí están mis ojos”*, Aquello nos permitió reconocer que la representación no era únicamente una copia de su apariencia, sino una manera de decir algo sobre nosotros mismos.

Al finalizar, no nos llevamos únicamente dibujos o carnets, nos llevamos una pregunta

nueva. Si los niños y niñas pudieran representarse a sí mismos, ¿qué ocurriría si les ofrecemos la posibilidad de ver su cuerpo transformado en otra imagen? Esa pregunta nos acompañó hasta el siguiente encuentro. Y fue entonces cuando apareció la luz, y con ella, la sombra…

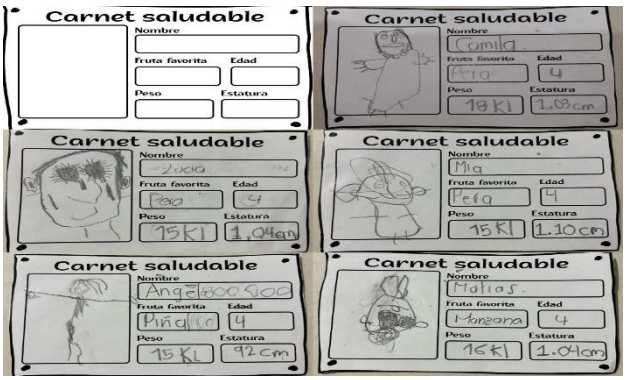


Foto 2 *Conociendo un poco más de mí*

Segunda travesía: "Cuando mi cuerpo se convierte en historia": jugar con las sombras

Con esa pregunta llegamos a la segunda travesía. Esta vez llevamos al aula la luz y las sombras y entre la curiosidad y la exploración nació el cuento de los cuerpos diferentes, una historia que mostraba las diferentes características que podemos encontrar en nuestros amigos del colegio, familiares o vecinos. Al encontrarse frente a la fuente de luz, descubrieron que podían proyectar su silueta y que esta cambiaba dependiendo de la posición desde la que se movían. *"¡Mira, está gigante mi zapato!"*, expresó uno de los estudiantes al observar el cambio de tamaño de su sombra. otros comenzaron a experimentar y aparecieron comentarios como *"mi sombra se va a donde yo voy"*, "*se movió conmigo"* y *"yo puedo hacerla más grande"*

Mientras los observábamos jugar, vimos como la curiosidad fue tomando el lugar de la instrucción. Los niños y las niñas no necesitaban que les dijéramos exactamente qué movimiento hacer; comenzaron a probar por sí mismo que sucedía cuando cambiaban de postura o utilizaban diferentes partes del cuerpo. La sombra crecía, se hacía más pequeña, desaparecía y volvía a aparecer. *"¡se fue!"*, dijo uno de ellos cuando la luz se alejó, mientras otro buscaba nuevamente la posición para hacerla aparecer. Lo que inicialmente habíamos

dispuesto como una experiencia de exploración corporal terminó convirtiéndose en un espacio de descubrimiento y juego.

En medio de este juego comenzó a aparecer algo que no habíamos visto con la misma fuerza en la experiencia anterior: la imaginación. Los niños y las niñas empezaron a atribuir nuevos significados a aquello que aparecía frente a ellos. Una sombra podía parecerse a un animal como una rana, a un personaje como una bailarina de ballet. "*La de él es una rana"*, *"yo soy una bailarina*", *"mi sombra es un zapato*" fueron maneras de transformar aquello que veían en algo imaginado. El cuerpo ya no era solamente aquello que estábamos observando; podía convertirse en algo diferente dependiendo de cómo se moviera y de lo que cada estudiante imaginara.

Ese día también comenzamos a notar que el cuerpo podía comunicar sin necesidad de hablar. Un salto, una postura, un movimiento de las manos o una pausa podían provocar una respuesta en los demás. *"mira lo que hago"*, invitaba uno de los niños a sus compañeros antes de realizar un movimiento, mostrando que la acción corporal también podía convertirse en una forma de llamar al otro, compartir una idea o provocar una reacción. Esta travesía nos permitió acercarnos a lo que Ros (2003) plantea sobre la expresión corporal como un lenguaje en el que el movimiento, los gestos y las posturas permiten expresar y comunicar.

Al terminar esta travesía, nos quedó una certeza que orientó el siguiente paso; el cuerpo podía convertirse en imagen y contar algo sin utilizar palabras. Si la sombra nos había permitido jugar con una representación momentánea del cuerpo, quisimos entonces ofrecerles la posibilidad de dejar una huella más permanente de esa representación. Así nació nuestra tercera travesía.



Foto 3 *Jugando con las sombras*

Tercera travesía: "explorando nuestro rostro creando gestos"

En la tercera travesía llevamos al aula grandes pliegos de papel y propusimos que cada estudiante pudiera construir su silueta propia, los invitamos a ubicarse sobre el papel mientras trazamos el contorno de sus cuerpos. Una vez terminados los trazos, comenzó una segunda parte de la experiencia, intervenir esas siluetas mediante colores, dibujos y diferentes elementos que permitieran a cada uno representar aquello que quería incorporar en su figura.

Mientras recorríamos el espacio y observábamos cómo trabajaban, encontramos producciones muy diferentes entre sí. Cada niño tomaba decisiones sobre su silueta: algunos se detenían en determinadas partes, otros llenaban grandes espacios de color, otros incorporaban elementos que hacían particular su representación. "*Esta es mi mano"*, señalaban uno de ellos mientras intervenía una parte de la silueta; otro decía "*yo le voy a poner mi camisa de fútbol*", y alguien más comentó *"este es mi cuerpo completo"*. Estas expresiones mostraban que el contorno comenzaba a dejar de ser una simple marca sobre el papel para convertirse en una representación con la que podían establecer una relación personal.

Allí comprendimos que el interés no estaba únicamente en conseguir que el dibujo se pareciera al cuerpo real. Lo que estaba ocurriendo era que cada niño y cada niña estaba tomando una posición frente a su propia representación. La silueta había comenzado siendo simplemente

el contorno de un cuerpo, pero poco a poco se convirtió en un espacio personal sobre el cual podían decir, intervenir y expresarse. Ya no hablábamos de "un cuerpo"; cada producción hacía visible mi cuerpo, mi manera de representarlo y aquello que yo quería mostrar de él. *"Yo lo quiero pintar así"*, *"ese color es mi favorito*" y *"aquí está mi cara*" evidenciaban que la construcción de la silueta también estaba atravesada por las elecciones personales.

Además, esta experiencia nos permitió volver sobre lo ocurrido con las sombras. Allí habíamos observado cómo el cuerpo podía transformarse en una imagen que aparecía y desaparecía. Ahora esa imagen podía permanecer sobre el papel y ser transformada por cada uno, de esta manera comenzamos a reconocer un hilo que se hacía cada vez más claro: primero exploramos el cuerpo, después jugábamos con su imagen y ahora podríamos representarlo desde nuestra propia mirada. *"Ahora si puedo verlo"*, expresó uno de los estudiantes al observar su silueta terminada, una frase sencilla que nos permitió pensar en cómo la representación podía generar una nueva forma de mirar el propio cuerpo.

Sin embargo, al observar estas representaciones nos surgió una nueva pregunta: si el cuerpo podía ser representado, ¿también podía mostrar lo que sentimos? Esta inquietud nos condujo hacia el rostro, los gestos y las emociones.



Foto 4 *Construcción del autorretrato*

Cuarta travesía: "Mi rostro también habla": gestos, emociones y expresión"

Llegamos a esta experiencia con la intención de detenernos en una parte del cuerpo que constantemente estaba apareciendo en las interacciones cotidianas: el rostro. Para ellos, disputamos diferentes elementos gráficos con los que los niños y niñas podían construir rostros, combinando ojos, bocas, cejas, narices y otras formas, la propuesta parecía sencilla, pero pronto comenzaron a surgir diferentes expresiones a partir de las combinaciones que realizaban. Mientras los niños cambiaban la posición de los elementos, observaban cómo se transformaba el rostro. *"Esta cara está feliz porque comió onces"*, *"esta parece que esta brava*", *"mira esta triste"* y "*esta tiene miedo de pasar el pasamanos"* fueron algunas de las asociaciones que surgieron mientras exploraban las posibilidades de cada rostro.

Una boca podía modificar completamente una expresión; unas cejas podían hacer que el rostro pareciera diferente; una mirada podía generar otra sensación. A partir de allí comenzaron a relacionar algunas de las expresiones con emociones y estados que reconocían en sí mismo o en los demás. *"Cuando estoy feliz sonrió con la boca así"*, comentó una de las estudiantes, mientras otro señala su creación y decía *"pero parece que está bravo".* Estas expresiones nos permitieron observar que las emociones podían empezar a ser reconocidas no solo como palabras, sino también desde las formas en que aparecen corporalmente.

Sin embargo, durante la experiencia fuimos comprendiendo que no se trataba de enseñarles que cada emoción tiene una única forma corporal. No queríamos establecer que una determinada boca significaba necesariamente felicidad o que unas cejas determinadas representaban siempre el enojo. Lo que nos interesaba era abrir la posibilidad de observar que el cuerpo puede expresar de múltiples maneras aquello que vivimos. Esto se hizo evidente cuando los niños y las niñas comenzaron a interpretar las producciones de sus compañeros y a atribuir diferentes significados a los rostros construidos. *"Yo creo que está asustado porque tiene la boca, así de lado"*, decía alguien, a lo que le respondieron, *"está con hambre"*, allí

apareció algo fundamental y es la posibilidad de como un rostro o creación podía ser leído de maneras diferentes.

El gesto comenzó a convertirse en una forma de comunicación. Una mirada, una sonrisa, una boca abierta o una determinada postura podían decir algo incluso antes de que apareciera una palabra. *"Mira mi cara"*, invitaba uno de los niños al cambiar su expresión, mostrando que también podía utilizar su propio rostro para provocar una respuesta en los demás, la expresión nos permitió reconocer que el cuerpo no solo se mueve o se representa; también comunica y construye relaciones.

Al terminar esta experiencia comprendimos que habíamos avanzado un poco más: el cuerpo que primero reconocimos y después representamos ahora comenzaba a hablar mediante sus gestos y expresiones. Pero si podía comunicar, también podía imaginar y transformarse. Por eso, la siguiente travesía nos llevó a jugar nuevamente con la representación, esta vez utilizando formas geométricas para preguntarnos qué otras posibilidades podían tener un cuerpo.

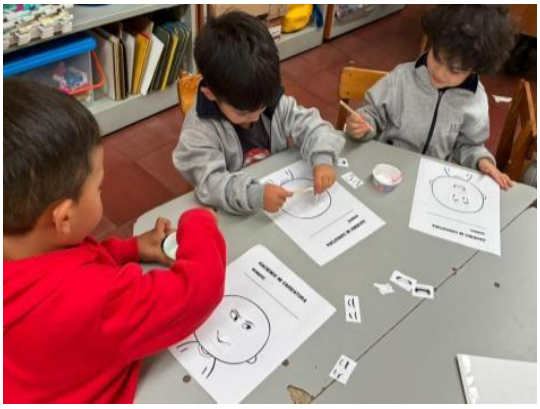


Foto 5 *Rostro y emociones*



Foto 6 *Gestos y relaciones*

Quinta travesía: "Puedo ser muchas cosas" el cuerpo imaginado y la creación

Para esta experiencia, dispusimos círculos, cuadrados y triángulos que los niños y las niñas podían utilizar libremente para construir representaciones corporales. La propuesta parte de una idea sencilla, poner diferentes formas de disposición de todos los estudiantes y observar

que podían crear con ellas. No les presentamos un modelo que deberán reproducir, queremos descubrir qué sucedía cuando las figuras podían organizarse de diferentes maneras.

Poco a poco aparecieron cuerpos distintos. Algunas figuras se convirtieron en cabezas, brazos o piernas, mientras que otras fueron utilizadas de maneras que no necesariamente correspondían con una representación convencional del cuerpo. *"Este círculo es mi cabeza"*, decía uno de los niños, y afirmó *"mi cuerpo es más grande que mi cabeza"*. También aparecieron formas menos reconocibles, pero igualmente cargadas de intención: *"este no es una persona, es un robot"* y *"yo hice un cuerpo con sombrero"*. Las figuras grandes, pequeñas, alargadas, fragmentadas o completamente imaginarias mostraban que el cuerpo podía desprenderse de una única forma de expresión.

Mientras acompañábamos el proceso, nos dimos cuenta de que la experiencia estaba poniendo en cuestión una idea que muchas veces aparece de manera implícita en las actividades infantiles, que existe una forma correcta de representar el cuerpo. Aquí no había una respuesta única. Cada composición mostraba una manera diferente imaginarlo, en este punto encontramos una relación importante con Monroy (2003), quien plantea que las experiencias artísticas con los niños y las niñas pueden partir del juego, la imaginación y la apropiación de las formas, evitando que la creación se reduzca a la imitación de un modelo. Lo que nos interesaba no era conseguir reproducciones exactas, sino acompañar las decisiones que cada niño iba tomando. *"Yo quiero ponerlo aquí", "este va arriba"* o *"yo lo voy a cambiar"* mostraban que los niños y las niñas estaban tomando decisiones sobre sus creaciones. La creación se encontraba entonces en ese proceso de probar, mover, quitar, volver a colocar y transformar.

Esta experiencia nos permite observar el paso a paso del cuerpo representado al cuerpo imaginado después de reconocerlo, igual hay, utilízalo para expresar emociones, ahora los niños podían inventar otras posibilidades, el cuerpo podía cambiar combinarse, transformado así

adquirir nuevos significados, y esa posibilidad de imaginar nos llevó nuevamente el movimiento queríamos saber qué ocurría cuando ese cuerpo podía ser muchas cosas se encontraba con un espacio que también le planteaba diferentes posibilidades.



Foto 7 *Construcción de cuerpos mediante figuras*



Foto 8 *Percibiendo otros cuerpos*

Sexta travesía: "Mi cuerpo encuentra caminos" movimiento, espacio y posibilidad.

En la sexta travesía transformamos nuevamente el espacio del aula. Organizamos un recorrido con cuerdas, aros, pelotas y diferentes estaciones, de manera que los y las estudiantes encontrarán situaciones que les exigieran desplazarse, saltar, estirarse, equilibrarse y buscar diferentes maneras de atravesar los obstáculos.

Esta vez no queríamos que el circuito se convirtiera en una competencia. No nos interesaba determinar quién terminaba primero, ni quién ejecutaba mejor cada movimiento. Lo que queríamos observar era que decisiones tomaban los niños, cuando el espacio les presentaba diferentes posibilidades. Y eso fue precisamente lo que comenzó a ocurrir, frente a una cuerda, algunos buscaron pasar por debajo y otros por encima; ante un aro, encontró distintas maneras de atravesarlo. *"Yo puedo pasar por aquí"*, decían algunos de los estudiantes, mientras otros buscaron una alternativa, y expresaron, *"yo me meto por debajo"*

En lugar de existir un único movimiento correcto, aparecieron múltiples maneras de resolver una misma situación. *"Mira, yo lo hice así"*, mostró una de las estudiantes después de

encontrar una manera nueva y diferente de rodear la estación. Esta expresión nos permitió reconocer que el movimiento también podía estar relacionado con loa toma de decisiones y con la posibilidad de encontrar soluciones propias.

Y mientras los niños y las niñas hacían el recorrido, también pudimos observar algo especialmente significativo: los niños comenzaron a reconocer las posibilidades de su propio cuerpo. Algunos intentaban nuevamente una acción después de no conseguirla, otros cambian de estrategia. Algunos disminuían el ritmo o buscaban descansar antes de continuar. “Espera, necesito tomar descanso”, expresó un estudiante, otro después de intentarlo nuevamente, decía “ahora si puedo pasar”. Estas acciones nos permitieron comprender que conocer el cuerpo también implica reconocer sus posibilidades y sus límites.

La relación con el espacio se hizo entonces evidente. El movimiento no ocurrió de manera aislada, dependía de aquello que el entorno ofrecía y de las decisiones que cada niño tomaba frente a ello, esta experiencia diálogo con Ros (2003), quien reconoce en la expresión corporal una relación estrecha entre el movimiento y el espacio que se habita.

Al finalizar el cuerpo había recorrido mucho más que un circuito, había tenido que escuchar de decidir, adoptarse, resolver y relacionarse con el espacio, pero todavía nos faltaba ampliar esa relación más allá del aula. Por eso, en la siguiente travesía decidimos llevar el cuerpo hacia otro escenario y permitir que se encontrara con el entorno de una manera más sensible.



Foto 9 *Posibilidades corporales*



Foto 10 *El cuerpo en relación con el entorno*

Séptima travesía: "Mi cuerpo no está solo", sentir, habitar el entorno y encontrarse con otros

Para la séptima travesía salimos del aula y llevamos las experiencias corporales hacia un espacio abierto, allí organizamos diferentes momentos de exploración relacionados con las emociones, el movimiento y el contacto con el entorno. El cambio de escenario produjo inmediatamente otras posibilidades, los niños y las niñas podían desplazarse de manera diferente, observar lo que ocurría a su alrededor y entrar en contacto con elementos que no estaban presentes dentro del aula.

Durante la experiencia los niños interactuaron con el suelo, el aire, los sonidos, los objetos y las características propias del lugar. Algunos movimientos surgían espontáneamente a partir de lo que encontraban y otros eran provocados por las propuestas que habíamos preparado. "El viento me hace cosquillas", comentó una de las estudiantes al sentir el aire, mientras otro señaló el suelo y decía "está frío", estas afirmaciones nos mostraron cómo reconocer el cuerpo también construye conocimiento a través de las sensaciones que experimenta en contacto con el entorno.

El espacio amplio permitía correr, detenerse, cambiar de dirección y explorar diferentes maneras de habitarlo, mientras acompañábamos estas acciones comenzamos a comprender que el cuerpo no podía seguir siendo pensado como algo separado de aquello que lo rodea. El viento se sentía en el cuerpo, el suelo cambiaba la manera de desplazarse, los sonidos llamaban la atención y la presencia de los compañeros transformaba los movimientos. "Ven, corre conmigo", invitó uno de los niños a su compañero, mostrando que la experiencia corporal también podía construirse desde el encuentro con otro.

También retomamos las emociones, pero procurando no convertirlas en categorías que los niños simplemente debían identificar, nos interesaba generar situaciones en las que pudieran experimentar sensaciones y expresar aquello que esas experiencias provocaban en ellos. "aquí estoy tranquilo", expresó uno de los niños durante uno de los momentos de explotación, a lo

que nos explicó que tranquilo era que le gustaba estar más en el parque que en el aula, porque podía explorar con más alegría, y nuevamente dijo “me gusta estar acá”

En este punto. La experiencia estética cobró especialmente importancia. Teniendo presente lo que se había dialogado con la teoría donde se plantea la necesidad de ofrecer a los niños situaciones en las que puedan explorar, observar, escuchar, moverse, crear y relacionarse sensiblemente con aquello que acontece. Esta travesía nos permitió reconocer algo que hasta ese momento se había venido construyendo de manera progresiva, el cuerpo no se vive de forma aislada. Se construye en relación con los espacios, los objetos, las experiencias y las personas que lo rodean. Después de este encuentro con el entorno, sentimos la necesidad de volver, sobre todo aquello que habíamos vivido y ofrecer a los niños, una oportunidad para representarlo desde su propia experiencia. Así llegamos a nuestra última travesía.



Foto 11 *El ambiente parte del entorno corporal*

Octava travesía: “Lo que mi cuerpo tiene para contar”: memoria, emoción y resignificación.

Llegamos a la última travesía después de haber recorrido diferentes maneras de vivir y experimentar el cuerpo, ya no estábamos frente al mismo punto de partida, habíamos pasado por el reconocimiento, el juego con las sombras, la construcción de siluetas, los gestos, las emociones, la creación de cuerpos imaginados, los recorridos corporales y la exploración del entorno y por eso decidimos regresar a una representación corporal, pero esta vez desde todo aquello que había ocurrido durante el proceso.

Propusimos entonces una cartografía corporal relacionada con las emociones, los niños y niñas pudieron representar diferentes experiencias y emociones sobre el cuerpo, utilizando recursos gráficos para expresar aquello que quisieran recuperar de las experiencias anteriores. Mientras comenzaban sus creaciones, aparecieron expresiones sencillas que mostraban esa relación entre cuerpo y experiencia: “aquí siento mi alegría”, “mi miedo está en el estómago”, “yo pongo el hambre en la barriga” y “aquí en el corazón está el amor”. Mas que buscar una ubicación correcta de las emociones, nos interesaba reconocer las relaciones que cada niño había establecido entre aquello que sentía y su propio cuerpo.

Esta vez la cartografía no fue planteada como una prueba para comprobar si habían aprendido donde estaban las partes del cuerpo o donde debía ubicarse determinada emoción. Mientras acompañábamos sus producciones, pudimos reconocer que cada niño encontraba maneras diferentes de representar lo vivido. Algunos elementos aparecían asociados a determinadas emociones, otros recuperaban aspectos de experiencias anteriores y otros construían representaciones que no necesariamente coincidan entre sí. “Yo me acuerdo de la sombra”, comentó uno de los niños, mientras otro señaló su creación y dijo “esto fue cuando gritamos”. Así, cada creación comenzó a funcionar también como una forma de recuperar la memoria de lo experimentado,

Esa diversidad nos permitió comprender que no existe una única manera de sentir o de representar corporalmente una experiencia, la cartografía se convirtió entonces en una especie de memoria del recorrido, el cuerpo podía guardar aquello que habíamos vivido, y al mismo tiempo encontrar diferentes lenguajes para expresarlo. “Este soy yo cuando estoy feliz”, dijo una de las estudiantes frente a su propia creación, poniendo nuevamente sobre la mesa la relación entre cuerpo, emoción e identidad. Lo que al comienzo había sido una pregunta sobre las posibilidades del cuerpo ahora podía responderse de muchas maneras: el cuerpo puede moverse, jugar, imaginar, transformarse, crear, expresar, sentir relacionarse y también contar

lo que ha vivido.

Al mirar nuevamente todo el proceso, comprendimos que la última travesía no significaba llegar a una respuesta definitiva sobre la conciencia corporal, más bien nos permitió volver al punto de partida con una mirada diferente. La pregunta "¿qué puede hacer mi cuerpo?" ya no tenía el mismo significado que en aquella primera experiencia, ahora comprendíamos que no se trata únicamente de lo que el cuerpo puede hacer físicamente, sino de todo aquello que los niños pueden vivir, sentir, imaginar, expresar y construir desde él.



Foto 12 *Cartografías finales*

Capítulo 8

8. Análisis

El análisis de la información se construyó a partir de la triangulación de las voces de los niños y las niñas, las entrevistas realizadas a las docentes, los diarios de campo, las cartografías corporales y los registros derivados de las experiencias pedagógicas. Este proceso permitió poner en diálogo las situaciones vividas durante las ocho travesías con los referentes conceptuales que orientan la investigación, reconociendo que lo acontecido no puede comprenderse solamente desde el movimiento o el desarrollo de habilidades motrices, sino desde las múltiples maneras en que los niños y las niñas sienten exploran expresan juegan se relacionan y construyen significados a través de su cuerpo. Esta perspectiva guarda relación con la propuesta pedagógica “El cuerpo habla: ocho travesías hacia la conciencia corporal en la infancia”, en la cual la corporalidad se compra en la comuna dimensión simbólica, emocional y social desde la que los niños y las niñas construyen sentidos sobre sí mismos y sobre el mundo.

Para comenzar, uno de los principales hallazgos permitió reconocer que la corporeidad infantil se configura en la experiencia cotidiana y en relación permanente con los otros, los espacios, los objetos y las situaciones que atraviesan a los niños y las niñas.Al inicio del proceso se identificaron dificultades relacionadas con el reconocimiento de algunas partes del cuerpo, expresión corporal y emocional, interacción corporal y las posibilidades de utilizar el cuerpo como medio de comunicación. Estas situaciones evidenciaron que, en determinadas experiencias, el cuerpo podía permanecer asociado principalmente a la quietud, al seguimiento de instrucciones o a acciones instrumentales desconociendo otras posibilidades vinculadas con la expresión, la sensibilidad y la construcción de significados. No obstante, el desarrollo de las travesías permitió abrir espacios diferentes en los que el cuerpo pudo ser explorado y

experimentado desde el juego, el movimiento y los lenguajes artísticos, dando lugar a manifestaciones que permiten comprenderlo como un territorio vivo en el que convergen sensaciones, emociones, relaciones y experiencias.

A partir de ello, las cartografías corporales adquieren especial relevancia para comprender cómo los niños y las niñas construyen significados sobre su propio cuerpo. En estas producciones las emociones no fueron ubicadas de manera uniforme, sino que cada niño y niña estableció relaciones particulares entre aquello que sentía y determinadas partes de su cuerpo. Por ejemplo, en una de las cartografías se registró: “En su cara puso una carita temerosa porque a veces le da miedo cuando está sola, en su pecho puso una cara tranquila… en la barriga se colocó alegre” (S, Cartografía corporal, 2025). Esta expresión permite advertir que el reconocimiento corporal fue trascendiendo la identificación de partes corporales para aproximarse a la comprensión del cuerpo como lugar donde también acontecen las emociones. Así, la cartografía se convirtió en una posibilidad para hacer visible aquello que muchas veces permanece en la experiencia interna, permitiendo que cada niño y niña representará de manera singular la relación entre cuerpo y emoción.

Precisamente, esta particularidad de las producciones infantiles permite establecer una relación directa con la línea de profundización subjetividad diversidad y estética, ya que cada representación hace parte de una forma propia de interpretar y expresar la experiencia corporal. La estética, dentro de este proceso, no se reduce a los materiales, colores o recursos artísticos, sino que aparece en la posibilidad de transformar una vivencia en una representación de una imagen, un gesto o creación. Desde esta perspectiva, reconocer que cada niño y niña ubica, dibuja y expresa sus emociones de manera diferente implica reconocer también la diversidad de formas en la que las infancias construyen sentidos sobre sí mismas. Esta mirada coincide con Márquez, Román y Soto Gómez (2023), quienes señalan que la corporeidad se configura también a partir de significado sociales y culturales, por lo que las experiencias pedagógicas

requieren reconocer el cuerpo desde el cuidado, el valor y el respeto.

De igual forma, el movimiento se construyó en un elemento dentro del cual las experiencias, aunque su importancia no estuvo limitada al fortalecimiento de coordinación, equilibrio o desplazamiento. Las travesías permitieron que los niños y las niñas corrieran, caminaran, se detuvieran, cambiarán de dirección, experimentarán diferentes ritmos y explorarán diversas maneras de ocupar el espacio. Durante una de las experiencias se registró que *"la música lenta llevó a movimientos suaves y la música rápida a desplazamientos amplios"* (Puerto, Diario de campo N.º 5, 2025). Lo observado permite comprender que los niños y las niñas establecieron una relación sensible entre lo que escuchaban y aquello que expresaban corporalmente, convirtiendo el movimiento en una forma de interpretar la música y responder a ellas de su propia experiencia. En esta perspectiva, Arguedas (2004) relaciona la expresión corporal con la expresión artística, destacando sus posibilidades para favorecer la comunicación y la creatividad, mientras que Duarte Sánchez et al. (2017) Permiten comprender el cuerpo y el movimiento como elementos que adquieren sentido pedagógico dentro de las experiencias de educación inicial.

Más allá de esta relación entre música y movimiento, uno de los momentos que permitió comprender con mayor claridad la dimensión simbólica de la experiencia ocurrió cuando un niño expresó "soy una ola" mientras movía lentamente los brazos (Puerto, Diario de campo N.° 4, 2025). Esta expresión resulta significativa porque el niño no se limita a realizar un movimiento, sino que lo transformó en una imagen y le da un significado propio. El movimiento se convirtió así en una posibilidad de imaginar, representar y comunicar. Desde la perspectiva estética, este acontecimiento permite reconocer como una experiencia corporal puede generar metáforas y formas de expresión que no necesariamente habían sido anticipadas por las maestras. Por tanto, el cuerpo se presenta como un lenguaje que permite a los niños y niñas comunicar aquello que siente e imaginan mediante recursos diversos, e incluso cuando la

palabra no es su principal forma de expresión.

En relación, con la anterior el desarrollo y la conciencia corporal también mostró una transformación. En las primeras experiencias, las preguntas relacionadas con el cuerpo generan respuestas principalmente descriptivas. Ante la pregunta "¿Qué partes del cuerpo utilizas para jugar?", un niño respondió: *"Las manos, los pies… y en la cabeza tengo los ojos y la boca"* (A, 2025). Aunque esta respuesta evidencia un reconocimiento inicial de las partes corporales las experiencias posteriores permitieron ampliar esta relación hacia las sensaciones las emociones y las posibilidades de movimiento. Las cartografías, los ejercicios de exploración y los momentos de pausa posibilitaron que los niños y las niñas comenzarán a preguntarse no solamente qué partes conforman su cuerpo, sino también que sienten donde lo sienten y Cómo se manifiesta aquello que viven corporalmente. Esto se relaciona con Gamboa et al. (2022), quienes plantean que la conciencia corporal se construye a partir de experiencias sensoriales, afectivas y motrices.

A su vez, la voz de la docente permitió ampliar esta comprensión cuando señaló la importancia de "incluir momentos de relajación y conciencia corporal… con el fin de que reconozcan su respiración, su postura y sus emociones" (C, 2025). Esta apreciación muestra que la conciencia corporal requiere espacios pedagógicos en los que los niños y las niñas puedan detenerse, escuchar lo que ocurre en su cuerpo y reconocer sus propias sensaciones. Por ello, el proceso de desarrollado permitió comprender que la conciencia corporal no se limita al conocimiento de las partes del cuerpo, sino que involucra una relación más sensible consigo mismo. En esta perspectiva, las experiencias corporales que integran emoción juego y exploración adquieren relevancia porque permiten establecer relaciones entre sentir, actuar y pensar, tal como plantea Águila y López (2019).

Por otra parte, el juego atravesó las diferentes experiencias como una posibilidad para que los niños y las niñas explorarán su cuerpo sin que todas sus acciones estuvieran

determinadas previamente por una instrucción. Las sombras, las dramatizaciones, los circuitos, las representaciones y los juegos de movimiento generaron situaciones en las que podían tomar decisiones, transformar sus acciones e imaginar otras posibilidades corporales. En consecuencia, el juego no funcionó únicamente como recurso para ser más atractivas las actividades, sino como una experiencia en la que los niños y las niñas pudieron construir significados desde aquello que hacían, sentían e imaginaban. Esta perspectiva se relaciona con la fundamentación pedagógica de la propuesta, que reconoce al niño como sujeto activo y participante en la construcción de conocimiento mediante la exploración, la experiencia corporal, el juego y la interacción con los otros.

De esta manera, las experiencias artísticas ampliaron las posibilidades de expresión corporal. El teatro de sombras, la música, la danza, las dramatizaciones y la elaboración de cartografías permitieron que los niños y las niñas encontrarán diferentes formas de comunicar aquello que estaban experimentando. Algunos recurrieron al movimiento, otros al dibujo, los gestos, las palabras para la representación de emociones, mostrando que no existe una única manera de expresar lo que sucede en el cuerpo. Nuestra diversidad de lenguaje adquiere especial relevancia desde la perspectiva de Malaguzzi (1996), retomando en la propuesta, al reconocer que las infancias cuentan con múltiples maneras de expresar y construir significados. De esta manera, los lenguajes artísticos no fueron utilizados solamente para producir un resultado, sino para abrir posibilidades de comunicación y creación desde las particularidades de cada niño y niña.

En este recorrido, la experiencia estética se configuró como una dimensión transversal de las ocho travesías. La música, la luz, las sombras, los materiales, los colores, las texturas, el espacio y el movimiento generarán encuentros sensibles que permitieron a los niños y las niñas explorar, sentir, imaginar y crear. En particular, durante la experiencia con la sombra se registró que “al observar su sombra, los niños exploraron su silueta, descubrieron la relación entre

cuerpo, movimiento y reflejo... la sombra se convirtió en lenguaje: el cuerpo se veía, se reconocía y se reinventan bajo la luz" (Chacón, Diario de campo N.º 2, 2025). Más que representan un recurso visual la sombra de una experiencia en la que los niños y las niñas pudieran observar su cuerpo desde otra perspectiva y descubrir nuevas posibilidades de movimiento. De acuerdo con esto, Soto y Violante (2016), las experiencias estéticas en la primera infancia pueden comprenderse como oportunidades para explorar, sentir, crear y construir sentidos a partir de aquello que se vive.

Desde esta perspectiva, la estética no se ubicó como un componente adicional de la propuesta, sino como una manera de comprender lo que sucedía en las experiencias. Cuando un niño o una niña transforma un movimiento en una ola, cuando otra ubica el miedo en su rostro o cuando una sombra se convierte en una posibilidad para imaginar, se está produciendo una experiencia en la que la percepción, emoción, cuerpo e imaginación se encuentran. Palau (2004) permite sustentar esta relación al plantear que las pedagogías estéticas y la experiencia artística posibilitan una expresión corporal creativa y simbólica en la que se articulan percepción, emoción y pensamiento. Por ello, lo estético se manifestó en las maneras particulares en que los niños y las niñas percibieron, interpretaron y transformaron aquello que experimentaban.

Del mismo modo, las emociones ocuparon un lugar significativo durante las travesías. Sin embargo, los registros permiten comprender que estas no aparecieron simplemente como categorías que deberían ser identificadas, sino como experiencias que se manifestaban corporalmente y adquirían diferentes sentidos según cada niño o niña. Durante una actividad, un estudiante expresó: "Qué miedo, no quiero hacer eso, me da miedo poner la cabeza así..." (Chacón, Diario de campo N.° 1, 2024). La situación, muestra la importancia de reconocer la voz infantil y respetar los límites que aparecen durante la experiencia corporal. En lugar de entender la negativa como una dificultad que debía superarse, esta pudo ser escuchada como

una forma legítima de aquello que la niña estaba sintiendo.

De acuerdo a esto, otro momento que permitió observar una experiencia diferente frente al desafío corporal. Después de realizar una actividad que inicialmente le generaba inseguridad, un niño expresó: "¡Mira, sí pude hacerlo!", mientras abrazaba a su compañero (Chacón, Diario de campo N.º 1, 2025). En este caso, el significado de la experiencia no se encuentra únicamente en haber realizado el movimiento, sino en el reconocimiento que el propio niño o niña hace de lo ocurrido y en la necesidad de compartir con otro. el cuerpo aparece entonces relacionado con la confianza, la emoción, el vínculo y la construcción de una imagen de sí mismo. Desde esta perspectiva, la experiencia corporal puede generar transformaciones subjetivas que se desenvuelven en acción motriz.

Ahora bien, la relación con nosotros y con el entorno también permitió ampliar la comprensión de la corporeidad. Las experiencias realizadas en espacios abiertos posibilitaron que los niños y las niñas interactuaron con el suelo, el aire, los sonidos, los objetos y el movimiento de sus compañeros. Estas condiciones modificaron sus posibilidades de desplazamiento y percepción, mostrando que el cuerpo no se construye de manera aislada, sino en relación con aquello que los rodea. El entorno, por tanto, dejó de ser un simple escenario para convertirse en parte de la experiencia. Esta perspectiva coincide con la intención de la propuesta de generar ambientes estéticos y relacionales en los que la docente observe, escuche y acompañe las experiencias.

Finalmente, al observar las ocho travesías como un proceso articulado, se identifica un recorrido que parte del reconocimiento inicial del cuerpo y avanza hacia formas más amplias de explorarlo. Las producciones finales permiten observar esta ampliación de sentidos cuando los niños y las niñas incorporan en sus representaciones rasgos personales, emocionales y referencias a sus vínculos. Un niño expresó, por ejemplo: "Mis ojos y mi cara son diferentes a los de A, me parezco a mi mamá" (Mr., 2025), mientras que otra producción registró diferentes

emociones ubicadas en distintas partes del cuerpo. Estas expresiones muestran que el cuerpo comenzó a aparecer no solamente como algo que se observa desde afuera, sino como una experiencia vinculada con la identidad, las emociones, las relaciones y la historia personal.

En consecuencia, los hallazgos no permiten afirmar solamente que los niños y las niñas desarrollaron determinadas habilidades relacionadas con el cuerpo y el movimiento; permiten reconocer, más ampliamente, que las experiencias propuestas abrieron posibilidades para habitar, sentir, expresar y significar el cuerpo de diferentes maneras. Las ocho travesías favorecieron encuentros en los que el juego, el movimiento, los lenguajes artísticos y las experiencias sensibles se articularon para que los niños y las niñas pudieran construir sentidos propios sobre aquello que corporalmente. De este modo, la propuesta responde a la necesidad identificada durante la investigación de devolverle al cuerpo a un lugar central en la educación infantil, comprendiendo como lenguaje, espacio y conocimiento y territorio donde se construye subjetividad.

Capítulo 9

9. Conclusiones

Las conclusiones de la presente investigación permiten responder a la pregunta acerca de cómo se fortalece la participación del cuerpo en el desarrollo de la conciencia corporal de los niños y las niñas de grado Jardin. A partir del recorrido realizado, fue posible comprender que dicha participación no ocurre únicamente cuando se proponen actividades de movimiento o ejercicios orientados al reconocimiento corporal, sino cuando generan experiencias en las que los niños pueden vivir, explorar, expresar, imaginar y significar su cuerpo, en relación consigo mismos, con los otros y con los espacios que habitan. De esta manera, la investigación permitió desplazar la mirada de un cuerpo entendiendo principalmente desde sus posibilidades motrices hasta una comprensión de la corporeidad como experiencia vivida, sensible, simbólica, relacional y subjetiva.

En relación con el propósito de comprender las experiencias corporales y emocionales presentes en la cotidianidad de los niños y las niñas, se reconoció que el cuerpo constituye un lugar desde el cual se experimentan y comunican diversas formas de estar en el mundo. Las primeras aproximaciones permitieron identificar situaciones relacionadas con el miedo, la inseguridad, el reconocimiento corporal y las formas de inyección con los demás y con el espacio, sin embargo, a través de las ocho travesías, estas experiencias encontraron nuevos escenarios de expresión.

El juego, las sombras, las representaciones corporales, los gestos, la creación, el movimiento, la exploración del espacio y las experiencias en relación con el entorno posibilitaron que los niños ampliarán las maneras de relacionarse con aquello que sienten y experimentan. Así, aquello que inicialmente podía parecer como una dificultad corporal

comenzó también a comprenderse como una posibilidad de exploración y construcción de significado.

Uno de los principales hallazgos fue reconocer que la conciencia corporal no se reduce a identificar las partes del cuerpo, sino que implica construir una relación cada vez más significativa con aquello que se vive corporalmente. Las experiencias permitieron pasar de preguntas centradas en que partes tengo hacia otras posibilidades relacionadas con “qué puedo hacer”, “que siento”, “como me muevo”, “como puedo expresarme” y “como me relaciono”. Las cartografías corporales adquirieron especial importancia en este proceso, pues permitieron hacer visibles relaciones singulares entre cuerpo, emociones, identidad y experiencia. Cada representación mostró que los niños y las niñas no significan su corporeidad de una única manera, sino que construyen interpretaciones propias a partir de sus vivencias.

Así mismo, el juego se consolidó como una experiencia fundamental para vivir la corporeidad. Las travesías no se limitaron a utilizar el juego como estrategia para alcanzar determinados aprendizajes, sino que permitieron reconocerlo como un territorio en el que los niños pudieron tomar decisiones, imaginar, transformar acciones y construir posibilidades. En el juego de sombras, por ejemplo, el cuerpo pudo convertirse en personaje, figura o imagen; en las experiencias de creación, pudo transformarse en aquello que la imaginación permitiera; y en los recorridos espaciales, pudo encontrar diferentes caminos para desplazarse y relacionarse con los objetos y con los otros. De esta manera, jugar con el cuerpo significó también descubrir que el cuerpo puede ser de muchas maneras y que no existe una única forma de habitarlo.

Los lenguajes artísticos también ocuparon un lugar significativo en la construcción de estas experiencias. La danza, la expresión corporal, la dramatización, la música, las, el dibujo y las representaciones permitieron que los niños y las niñas

comunicarán aquello que no siempre podía expresarse mediante la palabra. Esto permitió comprender que el cuerpo no es solamente aquello que se observa o se mueve, sino también un lenguaje capaz de crear, representar, comunicar y transformar experiencias. Las propuestas artísticas, por tanto, no funcionaron como recursos complementarios para trabajar el cuerpo, sino como territorios desde los cuales los niños y las niñas pudieron construir y expresar sentido sobre su propia corporeidad.

La experiencia estética atravesó, de manera transversal, las ocho travesías. La luz, la luz las sombras, los sonidos, la música, los materiales, los colores, las texturas, el movimiento y los espacios generan situaciones de exploración y sensibilidad en las que los niños y las niñas pudieron sorprenderse, disfrutar, imaginar y crear. En este recorrido, las emociones y las sensaciones dejaron de aparecer sólo como contenidos que debían ser identificados para convertirse en parte de aquello que cada niño y niña experimentaba corporalmente. Así, la alegría, el miedo, la tranquilidad, la curiosidad o la inseguridad pudieron expresarse mediante gestos, movimientos, palabras, imágenes y producciones propias, mostrando qué sentir también forma parte de conocer y habitar el cuerpo.

De igual manera, la relación con los otros y con el entorno permitió ampliar la comprensión de la corporeidad como una construcción que no sucede de manera aislada. Las experiencias compartidas hicieron posible reconocer diferentes formas de proximidad, encuentro, cooperación, observación y cuidado. A su vez, los espacios abiertos y los elementos del entorno modificaron las maneras de moverse, percibir y experimentar. El cuerpo, entonces, no aparece separado del mundo, sino profundamente vinculado con aquello que lo rodea. Esta comprensión resulta especialmente significativa para la educación infantil, porque invita a pensar los ambientes pedagógicos no solamente como lugares donde ocurren las actividades, sino como espacios que también participan en la construcción de las experiencias infantiles.

En cuanto a los objetivos específicos, la investigación permitió describir las experiencias corporales y emocionales que emergieron durante el proceso, analizar transformaciones en las formas de relacionarse consigo mismos, con los otros y con el espacio, e interpretar algunos de los sentidos construidos alrededor de las prácticas corporales. No obstante, estos hallazgos no deben comprenderse como transformaciones definitivas para todo el grupo. La corporeidad Es una construcción continua y situada por lo que las experiencias desarrolladas forman parte de posibilidades de apertura más que resultados acabados. Reconocer esta condición, permite evitar una mirada instrumental sobre el cuerpo y comprender que los procesos de conciencia corporal requieren continuidad, escucha y ambientes pedagógicos sensibles.

Finalmente, la investigación permite afirmar que “El cuerpo habla” no fue únicamente una propuesta compuesta por ocho actividades, sino un recorrido pedagógico que permite escuchar diferentes maneras de vivir la corporeidad durante la infancia. Cada travesía abrió una posibilidad distinta: explorar, imaginar, representar, expresar, transformar, desplazarse, encontrarse y recordar. al observarlas como un proceso articulado, se comprende que la corporeidad no se construye siguiendo una secuencia rígida, más bien se potencia su desarrollo mediante experiencias que se entrelazan y adquieren nuevos significados en cada encuentro. Desde esta perspectiva, educar desde el cuerpo implica reconocer a los niños y las niñas como sujetos sensibles, creativos y capaces de construir conocimiento desde la experiencia vivida. En relación con la línea Subjetividad, diversidad y estética, este proceso reafirma la necesitas de una educación infantil que no busque homogeneizar las formas de sentir, moverse o expresarse, sino que genere las condiciones para que cada infancia pueda habitar su cuerpo, construir sentidos sobre sí misma y encontrar múltiples lenguajes para decir aquello que el cuerpo tiene para contar.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos, se recomienda continuar promoviendo en los contextos educativos propuestas pedagógicas que reconozcan la corporeidad como una dimensión fundamental del desarrollo infantil. Se evidenció que las experiencias corporales y motrices contribuyen al fortalecimiento de la conciencia corporal, el reconocimiento de sí mismos, la regulación emocional y la construcción de relaciones con los otros y el entorno; por ello, resulta fundamental sostener y ampliar este tipo de prácticas en el aula. En este sentido, se sugiere generar espacios donde el movimiento, el juego y la expresión corporal sean comprendidos no como actividades complementarias, sino como formad de aprendizaje y construcción de conocimiento, integradas de forma transversal en la práctica pedagógica.

Desde la experiencia desarrollada y los logros alcanzados durante el proceso investigativo, se hace necesario ampliar estas recomendaciones, reconociendo que, aunque se evidenciaron transformaciones importantes en los niños y las niñas, estas se dieron de manera diferenciada según sus ritmos y procesos individuales. Por ello, se recomienda dar continuidad a propuestas pedagógicas más prolongadas y sistemáticas que permitan consolidar de forma más profunda procesos como la conciencia corporal y la interacción social. Asimismo, se sugiere fortalecer el acompañamiento a aquellos niños y niñas que aún presentan dificultades en la seguridad corporal, la expresión y la interacción, favoreciendo ambientes pedagógicos basados en la confianza, la escucha y el reconocimiento de la diversidad.

De igual manera, se recomienda diseñar e implementar experiencias corporales más diversas e intencionadas que integren el arte, la música, el juego dramático y el movimiento… ampliando las posibilidades de exploración, expresión y construcción de sentido. En coherencia con las consecuencias, donde se reconoce el cuerpo como eje del

aprendizaje, resulta clave potenciar el uso de los recursos pedagógicos y los espacios institucionales para favorecer prácticas un poco más abiertas, dinámicas y significativas. Igualmente, se sugiere fortalecer procesos de observación, registro y reflexión pedagógica que permitan a los docentes comprender con mayor profundidad las transformaciones, continuidades y necesidades del grupo, ajustando sus prácticas de forma pertinente.

Finalmente, se considera pertinente que las maestras en formación continúen fortaleciendo sus prácticas educativas sensibles a las experiencias corporales de los niños y las niñas, promoviendo procesos formativos que integren el cuerpo, la emoción y la expresión como dimensiones importantes del quehacer pedagógico. De esta manera, se favorecerán ambientes educativos que permitan a los niños y las niñas explorar, expresar y habitar su cuerpo como un territorio de identidad, creatividad y relación con el mundo.

Referencias Bibliográficas

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). *Diagnóstico local: Condiciones de las mujeres y su situación en materia de derechos en La Candelaria*. Bogotá, Colombia: Secretaría Distrital de la Mujer.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2024). Diagnóstico de la localidad de La Candelaria. Bogotá, Colombia: Alcaldía Local de La Candelaria.

Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona, España: Graó.

Bachmann, M. L. (2006). La expresión corporal: Un camino hacia la comunicación y la creatividad. Barcelona, España: Paidotribo.

Benito, A., Mora, F., Poveda, M., & Silva, Z. (2022). El cuerpo, el movimiento y la expresión corporal abordados desde la estrategia de taller educativo: Experiencia piloto con niños del curso 107 de la I.E.D. Colegio Ciudadela Educativa de Bosa [Trabajo de grado]. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Berruezo, P. P. (2014). El cuerpo y el gesto en la educación infantil. Barcelona, España: Graó.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México, México: Distribuciones Fontamara.

Bravo, L. (2008). Psicomotricidad: Enfoque de la escuela francesa. Propuesta pedagógica de un taller del esquema y la imagen corporal para el desarrollo integral del niño de seis años [Tesis de maestría]. España.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá, Colombia: Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1651 de 2013: Por la cual se modifica la Ley General de Educación y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia: Diario Oficial.

Duarte Sánchez, J. A., Rodríguez, L. C., & Castro-Martínez, J. A. (2017). Cuerpo y movimiento

en la educación inicial: Concepciones, intenciones y prácticas. *Infancias Imágenes, 16*(2), 204–215.

Duschatzky, S., & Corea, C. (2002). Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. (4.ª ed.). Madrid, España: Morata.

Feldenkrais, M. (1980). Autoconciencia por el movimiento. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Flórez Díaz, L. J. (2024). Creando mundos posibles leyendo a través del cuerpo. La literatura como medio del desarrollo psicomotriz [Trabajo de grado]. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://hdl.handle.net/11349/92877

Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Gamboa Jiménez, R., Flores Flies, S., Maturana, C. H., Pacheco Becerra, M., & Cacciuttolo-Juárez, C. (2022). Corporeidad en educación infantil: Visión crítica de su (in)visibilización en contextos sobreescolarizados. Perspectiva Educacional, 61(2), 117–141. Viña del Mar, Chile. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1302

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, España: Morata.

Guio Fandiño, J. A., & Parada Rodríguez, A. D. (2020). Experiencia corporal: Una aventura con las ideas de los niños y niñas de transición y primero [Trabajo de grado]. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gutiérrez, E., & Castillo, J. A. (2014). Reflexiones sobre la concepción del cuerpo y del movimiento para una educación integral de la primera infancia. *Praxis Pedagógica, 14*(15), 15–42.

Jauffret Sánchez, S., Moraga Yevenes, L., & Fouillioux Yavar, E. (2018). Dimensiones

estructurales requeridas para el desarrollo del núcleo de aprendizaje corporalidad y movimiento en educación parvularia [Trabajo de grado]. Santiago, Chile: Universidad de las Américas.

Johnston Jiménez, R. (2016). Cartografía y primera infancia: Explorando el entorno desde la perspectiva infantil. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Kemmis, S. (1998). El currículum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, España: Morata.

Laban, R. (1975). El dominio del movimiento. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Larrosa, J. (2003). La experiencia de la infancia: Palabras, silencios y tiempos. Barcelona, España: Gedisa.

Le Boulch, J. (1995). El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años: Consecuencias educativas. Barcelona, España: Paidós.

Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Le Breton, D. (2015). La sociología del cuerpo. Madrid, España: Siruela.

Londoño, P., & Ballesteros, D. (2016). Soy cuerpo, soy arte [Trabajo de grado]. Bogotá, Colombia: Escuela Pedagógica Experimental.

Lugo, D., & Pulido, C. (2023). Entre palabras y títeres: Un camino hacia la exploración de las obras teatrales creadas por niños y niñas para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales [Trabajo de grado]. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación: Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica. Sonora, México: Universidad de Sonora.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994: Por el cual se reglamenta la

organización de la prestación del servicio educativo estatal. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Orientaciones pedagógicas para la educación en contextos rurales. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075 de 2015: Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2024). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Monroy, M. (2003). La danza como juego, el juego como danza. *Educación y Educadores, 6*, 159–167.

Muñoz Arias, L. M., & Olarte Ramírez, D. (2019). *Desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas de 4 años del Hogar Infantil "La Alegría"* [Trabajo de grado]. Bello, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://hdl.handle.net/10656/12951

Muñoz López, H. P., & Ceballos Rodríguez, L. F. (2023). La corporalidad, emociones e interacciones de los niños y las niñas en los espacios áulicos [Trabajo de grado]. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://hdl.handle.net/11349/41905

Márquez-Román, A., & Soto Gómez, E. (2023). La estética del espacio escolar: Un eje para transformar el conocimiento práctico docente. Investigación en la Escuela, 106, 174–188. Sevilla, España. https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.14

Otero Saavedra, M. del P. (2019). La danza y la expresión corporal como estrategias pedagógicas

para el fortalecimiento de las relaciones entre pares con niños y niñas de Jardín 1 del Colegio Rafael Bernal Jiménez [Trabajo de grado]. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://hdl.handle.net/11349/22106

Palau Valls, E. (2004). Aspectos básicos del desarrollo infantil: La etapa de 0 a 6 años. Barcelona, España: CEAC.

Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning. London, Inglaterra: Routledge.

Roa Betancourt, L. (2022). Revisión bibliográfica de la asociación del juego y el desarrollo de la psicomotricidad de los niños y niñas en la primera infancia [Trabajo de grado]. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Roz Faraco, C. C. (2018). La experiencia de la psicomotricidad significativa y experimental en la educación inicial (0 a 6 años) [Tesis doctoral]. Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá. http://hdl.handle.net/10017/42347

Saforcada, E. (2005). Investigación-acción y educación popular: Estrategias participativas para el cambio social. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. Entelequia: Revista Interdisciplinar, 1, 103–121. España.

Soto, C., & Violante, R. (Comps.). (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años: Reflexiones y propuestas de enseñanza*. Paidós.

Tonucci, F. (2005). Con ojos de niño. Salamanca, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Torres González, K. L. (2022). Una estrategia pedagógica para fortalecer el esquema corporal en el equilibrio de los niños de 5 a 6 años del Gimnasio Infantil Creciendo y Aprendiendo [Trabajo de grado]. Soacha, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/17818

Vayer, P., & Picq, L. (1979). Educación psicomotriz y retraso mental. Barcelona, España:

Científico-Médica.

Velandia, M., & Laverde, D. (2020). Sintiendo a través del cuerpo: Propuesta pedagógica para la expresión corporal y la educación emocional en la formación de licenciados en educación infantil [Trabajo de grado]. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Crítica.

Wallon, H. (1959). Psicología del niño. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Águila Soto, C., & López Vargas, J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: Una mirada reflexiva desde la Educación Física. Retos, 35, 413–421. Almería, España. https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035

Anexos

https://drive.google.com/drive/folders/1OVG8GgddvkqngnVefNwxPGzcXm4B4LR5?usp=sharing