



UEB
UNIVERSIDAD
ESTATAL DE BOLIVAR

EL ARTE COMO CAMINO AL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS EN LA PRIMERA INFANCIA

**Crea, juega, transforma. El arte
es la base del aprendizaje.**

**DIANA AYALA
JONATHAN CARDENAS
JUAN BONILLA
MARÍA NOBOA**

2025

ISBN 978-9907-0-0433-5

EL ARTE COMO CAMINO AL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS EN LA PRIMERA INFANCIA

AUTORES:

DIANA CATALINA AYALA GAVILANES

JONATHAN PATRICIO CARDENAS BENAVIDES

JUAN ELOY BONILLA

MARIA LORENA NOBOA TORRES



Este libro ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad científica.

©Grupo Editorial BLR
Universidad Estatal de Bolívar
Riobamba – Ecuador
Correo: publicaciones@grupobl.com
<https://grupobl.com/libros-investig>
REPOSITORIO



Ayala, D., Cárdenas, J., Bonilla, J., Noboa, M. (2025) El arte como camino al desarrollo integral de los niños en la primera infancia.
Grupo Editorial BLR.

© Diana Catalina Ayala Gavilanes
Jonathan Patricio Cardenas Benavides
Juan Eloy Bonilla
Maria Lorena Noboa Torres

ISBN: 978-9907-0-0433-5

El copyright promueve la libertad de expresión, protege la diversidad de ideas y conocimiento, además apoya la libre expresión. Se prohíbe de manera rigurosa la producción o el almacenamiento de esta publicación, ya sea en su totalidad o en parte, está estrictamente prohibido por ley, incluyendo el diseño de la portada, así como su difusión a través de cualquiera de sus medios, ya sean electrónicos, mecánicos, ópticos, de grabación o incluso de fotocopia, sin permiso de los propietarios de los derechos de autor.

FILIACIONES DE LOS AUTORES

Diana Catalina Ayala Gavilánez

Universidad Estatal de Bolívar

Correo Electrónico: dayala@ueb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6110-2797>

Jonathan Patricio Cardenas Benavides

Universidad Estatal de Bolívar

Correo Electrónico: jcardenas@ueb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9760-602X>

Juan Eloy Bonilla

Universidad Estatal de Bolívar

Correo Electrónico: jbonilla@ueb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8308-6100>

Maria Lorena Noboa Torres

Universidad Estatal de Bolívar

Correo Electrónico: mnoboa@ueb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1730-7098>



PRÓLOGO

El arte se reconoce como un medio de comunicación universal, intrínseco en cada persona desde edades tempranas. Dentro de cada pequeño niño existe un gran artista por emerger. Analizar cómo el arte apoya el crecimiento saludable de cada infante se vuelve cada día más importante. Lograr que cada niño o niña puede expresarse de manera libre y sincera, para un educador es lo más gratificante de su carrera.

No obstante, es común que como guías del proceso educativo se desconozcan cuáles son los beneficios de incluir actividades artísticas dentro de las horas de clase. Mediante los cuatro capítulos de esta obra se abordan las diferentes concepciones teóricas que sustentan el aprendizaje mediante la expresión artística; además, se plantean propuestas prácticas para implementar con los más pequeños, las mismas que impulsan su desarrollo integral abarcando áreas cognitivas, motrices, sentimentales y sociales. Todo bajo una concepción de inclusión y respeto hacia los niños, los cuales son el pilar de la sociedad futura.

Por tal razón, se recomienda esta obra a estudiantes y docentes interesados en la aplicación de actividades artísticas enfocadas en el desarrollo integral de los niños a lo largo de la primera infancia.

D.M.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	i
---------------------	----------

ÍNDICE	ii
---------------------	-----------

ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
------------------------------	-------------

ÍNDICE DE FIGURAS	ix
--------------------------------	-----------

INTRODUCCIÓN	xi
---------------------------	-----------

CAPÍTULO I.....	12
------------------------	-----------

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL DESARROLLO INTEGRAL Y EL ARTE EN LA PRIMERA INFANCIA	12
---	-----------

1.1 El desarrollo integral	12
---------------------------------------	----

1.1.1 Desarrollo físico	13
----------------------------------	----

1.1.2 Desarrollo cognoscitivo	14
--	----

1.1.3 Desarrollo emocional o socioafectivo	14
---	----

1.1.4 Desarrollo social.....	14
---------------------------------	----

1.2 La primera infancia	15
------------------------------------	----

1.2.1 El desarrollo infantil: Proceso no lineal	16
--	----

1.2.2 Una visión holística de la primera infancia	17
--	----

1.2.3	Nutrición y salud: Base para el desarrollo	17
1.2.4	Entornos saludables, niños felices.....	18
1.2.5	Estimulación y juego en la infancia	20
1.2.6	Cambio de paradigma: De espectador a protagonista	20
1.3	Perspectivas teóricas del desarrollo infantil	21
1.3.1	Teoría cognoscitiva	22
1.3.2	Teoría sociocultural.....	23
1.3.3	Teoría psicosocial.....	24
1.3.4	Teoría de inteligencias múltiples	25
1.4	La expresión artística y el desarrollo integral	26
1.4.1	Impacto en el área cognoscitiva	27
1.4.2	Impacto en el área afectivo-emocional y social	28
1.4.3	Impacto en el área motriz	28
1.4.4	Impacto en el área del lenguaje	29
1.5	Dimensión lúdica del arte y su vínculo con el juego simbólico.....	30
1.5.1	El impulso lúdico	30
1.5.2	Dimensión psicológica del juego simbólico	31

1.5.3	Actitud lúdica y juego estructurado	32
CAPÍTULO II		34
2	METODOLOGÍAS Y PRÁCTICAS ARTÍSTICAS PARA EL AULA.....	34
2.1	Diseño de ambientes: Espacios y materiales	34
2.1.1	Espacios	35
2.1.2	Materiales	36
2.2	Un ecosistema creativo: El educador y el ambiente de aprendizaje	37
2.2.1	El docente: Mediador y planificador	38
2.2.2	El arte: Un medio para la inclusión	39
2.3	Estrategias de exploración plástica	41
2.3.1	Pintura.....	41
2.3.2	Collage.....	42
2.3.3	Modelado	43
2.4	Exploración de la música y corporalidad	45
2.5	Narrativas y dramatización	47
2.6	La interdisciplinariedad del arte.....	48

2.7	Principios para una práctica artística	50
2.8	Actividades lúdico-artísticas.....	53
2.8.1	El fotomontaje.....	53
2.8.2	El monotipo.....	55
2.8.3	El cuerpo como territorio.....	56
2.8.4	Un cuerpo singular	57
2.8.5	Pintura con luz	58
2.8.6	Un aprendizaje musical	59
2.8.7	Música para la mente.....	61
2.8.8	Mi cuerpo es instrumento	62
2.8.9	Rincón de dramatización	64
2.8.10	Cine-foro emocional.....	66
CAPÍTULO III.....		68
3	IMPACTO DEL ARTE EN LAS DIMENSIONES DEL DESARROLLO.....	68
3.1	El arte y el desarrollo integral.....	68
3.2	La experiencia estética y creación de significado	69
3.3	Construcción de estructuras del pensamiento	70

3.4	Cultivo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal	71
3.5	Lo sensorial como medio de expresión y conocimiento	72
3.6	El arte: un aporte desde y hacia la cultura	74
3.6.1	El arte desde la cultura	75
3.6.2	Los lenguajes artísticos como expresión cultural	77
3.6.3	El arte hacia la cultura	79
3.6.4	Identidad y el bienestar psicológico	79
3.6.5	La transformación del entorno cultural	80
3.6.6	Perspectiva del arte como herramienta intercultural	81
CAPÍTULO IV		82
4	NUEVOS RETOS: SOSTENIBILIDAD Y ESCALABILIDAD DE INICIATIVAS ARTÍSTICAS ...	82
4.1	El nexo entre arte, educación y desarrollo sostenible	83
4.1.1	La emergencia de la Educación Artística para el Desarrollo Sostenible (EADS)	84
4.1.2	La cultura como cuarto pilar del desarrollo	85
4.1.3	La Agenda 2030: Un marco de acción para la cultura	86
4.2	El arte sostenible como herramienta pedagógica	88

4.2.1	Paradigmas del arte sostenible	89
4.2.2	Artistas y colectivos como referentes para el aula	90
4.3	El desafío de la escalabilidad	93
4.3.1	La sostenibilidad a largo plazo	93
4.3.2	Desarrollo de nuevas competencias	94
4.3.3	Ecosistemas de apoyo: Hubs y redes colaborativas	95
4.4	Herramientas para la implementación de una gestión cultural sostenible	96
4.4.1	Planificación estratégica: Un plan de acción sostenible	96
4.4.2	Indicadores para la sostenibilidad ambiental	98
4.4.3	La administración pública.....	100
BIBLIOGRAFÍA		103

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Inteligencias múltiples	25
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Elementos del desarrollo integral.	13
Figura 2. Apego de un infante a sus cuidadores.	19
Figura 3. Proceso de apropiación de conocimientos.....	22
Figura 4. Dependencia individuo-sociedad.	23
Figura 5. Superación de una crisis.	24
Figura 6. Espacio artístico.....	36
Figura 7. Materiales reciclados.....	37
Figura 8. Inclusión.	39
Figura 9. Dactopintura.	42
Figura 10. Collages.	43
Figura 11. Modelado con plastilina.	44
Figura 12. Niños danzando.....	46
Figura 13. Show de títeres.....	48
Figura 14. Interdisciplinariedad del arte.	49
Figura 15. Fotomontaje.	54
Figura 16. Monotipo.	56

Figura 17. Niños tocando instrumentos de percusión.....	60
Figura 18. Niños siguiendo el ritmo con aplausos.....	63
Figura 19. Baúl de disfraces.	65
Figura 20. Habilidades cognitivas estimuladas con el arte.	71
Figura 21. Espacio regulado por el docente.	74
Figura 22. El arte y las comunidades.	84
Figura 23. El arte alineado con los ODS.....	88
Figura 24. Fases enmarcadas en la sostenibilidad.	97
Figura 25. Indicadores de responsabilidad ambiental.....	99

INTRODUCCIÓN

El Desarrollo Integral de los niños viene marcado por la primera infancia, siendo esta una etapa de cambios físicos, sociales y emocionales. La estimulación en esta etapa es fundamental para el óptimo crecimiento de los infantes. Es por ello, que se plantea el arte como un agente beneficioso para la correcta maduración de los niños.

A lo largo del primer capítulo se abordan los fundamentos teóricos del desarrollo integral y cómo el impulso artístico incide de forma positiva en los elementos que lo componen.

En el capítulo dos, se exploran las metodologías y prácticas artísticas que se pueden llevar a cabo con los infantes durante su primera infancia; abarcando desde el diseño de espacios creativos hasta propuestas creativas.

En el capítulo tres, se explica cuál es el impacto de las actividades artísticas en las dimensiones del desarrollo integral, y adicionalmente, se expone brevemente el aporte de la cultura a la generación del arte.

Finalmente, en el cuarto capítulo se analizan los nuevos retos encontrados para la implementación de propuestas artístico-culturales, tomando como eje central los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

De esta manera, con esta obra se aporta al conocimiento científico sobre el desarrollo integral a través de la perspectiva del arte como agente propulsor durante la primera infancia.

CAPÍTULO I

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL DESARROLLO INTEGRAL Y EL ARTE EN LA PRIMERA INFANCIA

El desarrollo integral durante la primera infancia constituye la base sobre la cual se construye el futuro de cada persona. A más de ser un simple complemento curricular dentro del ámbito educativo, la expresión artística se destaca como un elemento crucial en el aprendizaje, pues se considera un camino para el crecimiento cognitivo, emocional, social y físico de cada infante.

A lo largo de este capítulo se exploran las principales teorías del desarrollo humano para demostrar cómo las diversas manifestaciones artísticas actúan como agentes catalizadores en la adquisición de nuevas competencias que serán de ayuda a los niños durante la primera infancia. A través de la interconexión entre los postulados de teóricos fundamentales de educadores como Piaget, Vygotsky, Erikson y Gardner, y la práctica artística en el aula, se logra demostrar que, el arte es el área en la cual estas ideas pedagógicas cobran vida y se materializan.

1.1 El desarrollo integral

El desarrollo humano es un proceso de amplia complejidad, cuyo estudio requiere un enfoque multidisciplinario que integre conocimientos sustanciosos de biología, psicología, sociología y educación. Para facilitar el análisis y comprensión del lector, se presenta que, la trayectoria evolutiva de un individuo puede ser estudiada

mediante cuatro dimensiones básicas que, aunque se presentan de forma separada, trabajan de manera conjunta e interconectada.

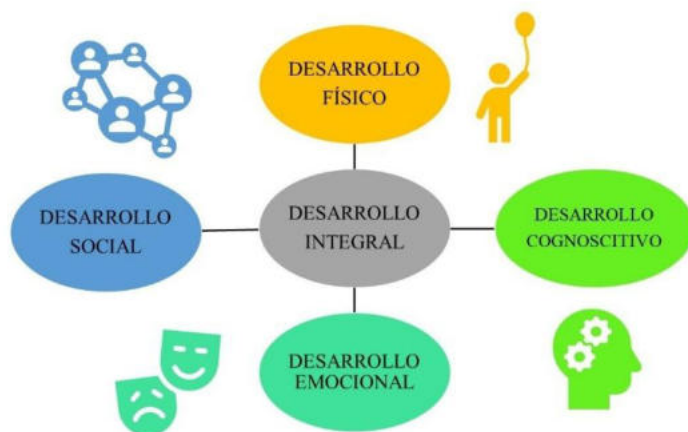


Figura 1. Elementos del desarrollo integral.

Como se observa en la Figura 1, el desarrollo integral se logra tomando en cuenta diversos factores propios de las personas que, con la estimulación adecuada permiten que los niños crezcan favorablemente, creando nuevos individuos capaces de desenvolverse en el mundo actual.

1.1.1 Desarrollo físico

Abarca las bases genéticas y el crecimiento de todos los componentes del cuerpo. Incluye los cambios en el desarrollo motor (tanto grueso como fino) con el paso de los años, la maduración de los sentidos y la evolución de los sistemas corporales. Se relaciona directamente con aspectos como la nutrición, la salud y los patrones de sueño.

1.1.2 Desarrollo cognoscitivo

Comprende la evolución de los procesos intelectuales, como el pensamiento, el aprendizaje, la memoria, el lenguaje y la resolución de problemas. Este componente busca explicar cómo los niños y niñas construyen su conocimiento, influenciados tanto por factores hereditarios (genéticos o culturales) como por las experiencias que les brinda su entorno.

1.1.3 Desarrollo emocional o socioafectivo

Trata el desarrollo de la vida emocional del individuo, abarcando la formación del apego, la confianza, la seguridad y el afecto; así como el desarrollo del autoconcepto y la autonomía. Incluye, a su vez, el manejo de la amplia gama de emociones y sentimientos que configuran la personalidad.

1.1.4 Desarrollo social

Explica la manera en que el niño o niña se relaciona con los demás. Afectan factores como el desarrollo moral, la comprensión de roles sociales y la interacción dentro de la familia. Tiene en consideración cómo las acciones pueden afectar a los demás (empatía), útil en las relaciones interpersonales.

Cabe destacar la conexión que existe entre estas áreas. El desarrollo integral no es un proceso aislado, sino un sistema integrado donde cada dimensión influye y es influida por las demás. Rice, (1997) menciona que, las capacidades cognoscitivas pueden depender directamente de la

salud física y del bienestar emocional, así como de la riqueza de la experiencia social. Un niño que se siente seguro y amado (desarrollo emocional) y que ha tenido oportunidades de explorar su entorno (desarrollo físico) estará en mejores condiciones para aprender y resolver problemas (desarrollo cognoscitivo).

1.2 La primera infancia

La primera infancia representa una etapa de importancia fundamental en la trayectoria vital de todo ser humano. Este período, que abarca la franja poblacional de los cero a los seis años de edad (Gómez Cardona, 2017), constituye una oportunidad decisiva y única para el desarrollo cerebral. Las investigaciones en neurociencia han demostrado que, durante estos años formativos, el cerebro crece a una velocidad asombrosa, estableciendo conexiones neuronales a un ritmo que no volverá a repetirse. Estas conexiones sientan las bases para el desarrollo cognitivo, social y emocional, influyendo de manera profunda en la capacidad del individuo para aprender, resolver problemas y relacionarse con los demás a lo largo de toda su vida (UNICEF, 2017).

El modelo tradicional del desarrollo infantil que se fundamenta en etapas rígidas y secuenciales, un paradigma que, con el paso de los años, ha sido superado por una entendimiento más complejo y actualizado. Con la investigación contemporánea se niega la idea de un desarrollo ascensional y uniforme, por lo contrario, se defiende el desarrollo como un proceso dinámico, variable y personalizado. Oponiéndose a una concepción de un avance lineal, el desarrollo se comprende como un fenómeno de reorganización constante, marcado por avances y

retrocesos aparentes en conjunto con la coexistencia de las muchas formas de comprensión del entorno mismo.

1.2.1 El desarrollo infantil: Proceso no lineal

La noción de un avance acumulativo y predecible no captura la riqueza del pensamiento infantil. El desarrollo se entiende mejor como un proceso de "reconstrucción y reorganización permanente" (Puche Navarro et al., 2009). Una de sus características más fascinantes es la coexistencia de conocimientos implícitos y explícitos, lo que explica por qué un niño puede demostrar una comprensión avanzada en un momento y, poco después, parecer haberla olvidado. Dichos eventos, no representa específicamente una regresión, sino una expresión del progreso fluctuante del pensamiento infantil.

Un ejemplo simulado se presenta con María (personaje ficticio), una niña de tres años que, frente a la imagen de un gato que se muestra su reflejo como un león en un espejo. Prematuramente, dicta una interpretación algo elaborada: “el gato se mira como un león porque cree que es el rey de la selva y eso le encanta”. Sin embargo, pasado un periodo prolongado (quince días o más), su respuesta puede cambiar a una simple descripción de los elementos observados: “es un gato, un león y un espejo”. Nótese que ahora, no hay constructo interpretativo de la situación, es solo una descripción de los elementos, pero esto no quiere decir que María ha retrocedido en su conocimiento, sino que fluctúa entre estados implícitos y explícitos, una característica inherente a la construcción del saber en la infancia (Puche Navarro et al., 2009)

1.2.2 Una visión holística de la primera infancia

Esta naturaleza fluctuante del desarrollo cognitivo es, en sí misma, evidencia de un modelo más integral. Demuestra que el desarrollo no sigue una trayectoria aislada y predeterminada, sino que es el resultado de una "interpenetración mutua de la biología y la sociabilidad" (Perinat, 2015). La visión actual del desarrollo infantil adopta un criterio holístico, postulando que los componentes físico, cognitivo, emocional y social son interdependientes. Cada componente del ser humano depende, en parte, de los cambios que ocurren en las demás áreas (Sauceda García, 2023). Un niño que recibe una nutrición adecuada tendrá una mejor base biológica para el desarrollo cognitivo, y un niño que crece en un entorno afectivo seguro estará en mejores condiciones para explorar el mundo y construir relaciones sociales saludables.

1.2.3 Nutrición y salud: Base para el desarrollo

La nutrición es un pilar crucial que comienza incluso antes del nacimiento, con la salud de la madre, y se extiende a través de la lactancia materna y una dieta adecuada en los primeros años de vida (UNICEF, 2017). Una nutrición deficiente acarrea riesgos severos que comprometen tanto el desarrollo físico como el cognitivo. Entre sus consecuencias se encuentran:

- **Retraso en el crecimiento.** Una baja estatura en relación con la edad, una condición que afecta a al menos 155 millones de niños en el mundo y se asocia con discapacidades cognitivas.

- **Emaciación.** Un peso demasiado bajo en relación con la estatura, lo que debilita el sistema inmune y aumenta el riesgo de retrasos en el desarrollo.

Aunque la malnutrición durante los primeros dos años puede afectar el desarrollo cerebral de forma duradera, es importante señalar que el cerebro inmaduro también posee una alta capacidad de adaptación y recuperación si las condiciones mejoran (Sauceda García, 2023).

1.2.4 Entornos saludables, niños felices

Un entorno seguro, protegido y afectuoso es indispensable para el desarrollo saludable del cerebro. Experiencias adversas como la violencia, el maltrato o el abandono pueden generar "estrés tóxico", una condición que altera la arquitectura cerebral en desarrollo. La exposición prolongada al estrés provoca altos niveles de cortisol, una hormona que puede interferir en la formación de conexiones neuronales, afectando regiones cerebrales relacionadas con la memoria y el control emocional (UNICEF, 2017).

El principal factor protector contra el estrés tóxico es un vínculo afectivo sólido con un cuidador principal. La teoría del apego, formulada por John Bowlby, sostiene que este lazo es fundamental para crear un sentimiento de seguridad que permite al niño explorar el mundo (Perinat, 2015). Este vínculo, como subraya D. W. Winnicott, es el medio a través del cual el niño desarrolla su emocionalidad y su verdadero "yo" (Gómez Cardona, 2017).

Un entorno de ternura y amor que rodea al niño puede ser considerado como un "ambiente afectivo" (Perinat, 2015). La calidad de este ambiente en particular depende en gran medida de la interacción entre las características temperamentales propias del niño y la respuesta de los cuidadores (Figura 2). Según Chess y Thomas, existen patrones temperamentales y actitudinales que se enmarcan desde el niño "fácil" (aproximadamente el 40% del total) hasta el "difícil" (alrededor del 10%). Con el 50% restante se presenta una mezcla de ambos tipos (Sauceda García, 2023). Un bebé "complicado", es decir, con mal temperamento, pondrá a prueba la paciencia de sus cuidadores (padres y/o familiares). No obstante, una buena adaptación de los cuidadores ante estas características puede generar una relación sana y armoniosa, la cual propicia un desarrollo saludable del infante.



Figura 2. Apego de un infante a sus cuidadores.

Fuente: Ayala, D (2025). Apego de un Infante a sus Cuidadores (Figura Generada con IA). Canva IA

1.2.5 Estimulación y juego en la infancia

La estimulación se define como las interacciones positivas y la "receptividad mutua" entre el niño y un adulto afectuoso. Actividades como hablar, jugar, leer y cantar son fundamentales para la formación del cerebro (UNICEF, 2017). El juego, en particular, es una actividad esencial que no solo estimula las conexiones neuronales, sino que también permite el desarrollo de habilidades funcionales y de superación, como la capacidad de controlar los pensamientos y las emociones.

Al nutrir el cerebro, protegerlo del estrés, estimularlo a través del afecto y el juego, sentamos las bases para que el niño pueda dar los grandes saltos cualitativos en su comprensión del mundo que definen su desarrollo intelectual.

1.2.6 Cambio de paradigma: De espectador a protagonista

Hacia el final del primer año de vida, ocurre una reorganización fundamental: el bebé deja de ser un mero espectador para convertirse en un "sujeto que interviene con acciones que producen cambios" (Puche Navarro et al., 2009). Esta transformación en un actor dentro del mundo físico se manifiesta en varias conquistas clave, como el descubrimiento de la permanencia del objeto, que es la comprensión de que las cosas y las personas siguen existiendo, aunque no estén a la vista (Sauceda García, 2023). Al mismo tiempo, el niño aprende el uso social de los objetos (la cuchara para comer, el peine para peinarse), un aprendizaje que va más allá de la simple manipulación y que constituye una especie

de "bautismo cultural" que marca su entrada pragmática en la comunidad (Puche Navarro et al., 2009)

La creciente comprensión del mundo físico y social despierta en el niño una curiosidad insaciable por sus mecanismos subyacentes, transformándolo en un teórico en miniatura. Los infantes muestran una inclinación natural a generar ideas o hipótesis para comprender los fenómenos de su entorno inmediato, desde el funcionamiento de un objeto hasta las relaciones sociales (Moreno Zavaleta, 2020). Su contante cuestionamiento interno (las luchas del “¿por qué...?”), a más de ser una simple interrogativa molesta, son una herramienta cognitiva primaria fundamental. Con este ejercicio de interrogantes (muchas sin resolver) se hace analogía a la forma de pensamiento de un científico, pues está impulsada por un deseo insaciable de establecer relaciones entre fenómenos, verificar sus hipótesis y lograr obtener respuestas.

Estas conquistas cognitivas, desde la acción intencionada sobre el mundo hasta la formulación de teorías sobre él, preparan el terreno para la emergencia de la capacidad más distintivamente humana: el manejo de los símbolos.

1.3 Perspectivas teóricas del desarrollo infantil

Entender el desarrollo infantil requiere mucho más que la observación; exige un marco teórico que guíe la práctica docente. Las teorías del desarrollo y educativas son fundamentales, puesto que, como destacan Kail & Cavavaugh (2011), ofrecen un conjunto organizado de ideas que explican las razones del desarrollo, permitiendo a los docentes analizar

de forma objetiva las conductas infantiles y diseñar intervenciones pedagógicas adecuadas. A continuación, se presentan las principales teorías enfocadas en el desarrollo integral de los niños.

1.3.1 Teoría cognoscitiva

El pionero en el estudio infantil, Jean Piaget, marcó un hito en la comprensión del desarrollo infantil al postular que los infantes no son receptores pasivos de información, sino que, son entes activos en la exploración de nuevo conocimiento. En su teoría, el niño actúa como investigador que interactúa constantemente con su ambiente para darle sentido. Dicho proceso de apropiación, esquematizado en la Figura 3, se realiza a través de los mecanismos de esquematización, asimilación y apropiación.



Figura 3. Proceso de apropiación de conocimientos.

En esta teoría se destaca la etapa preoperacional (2 a 7 años), marcada por el pensamiento simbólico. Durante este periodo, los niños

desarrollan la capacidad de usar símbolos como palabras, gestos u objetos para representar su entorno, lo que les permite dar rienda suelta a su imaginación, participar en juegos de rol y desarrollar el lenguaje de forma básica pero lo suficientemente sólido para futuros desafíos.

1.3.2 Teoría sociocultural

Por su parte, Lev Vygotsky, alejándose de un enfoque individualista, pensaba que el conocimiento y el desarrollo cognitivo de los infantes son una construcción social (Figura 4). Su teoría gira en base a que el desarrollo de los niños no puede estudiarse sin considerar el contexto socio-cultural y las relaciones interpersonales en las que están involucrados. En el criterio de Vygotsky, las destrezas cognitivas se originan en la interacción social y son apropiadas por el niño gradualmente.

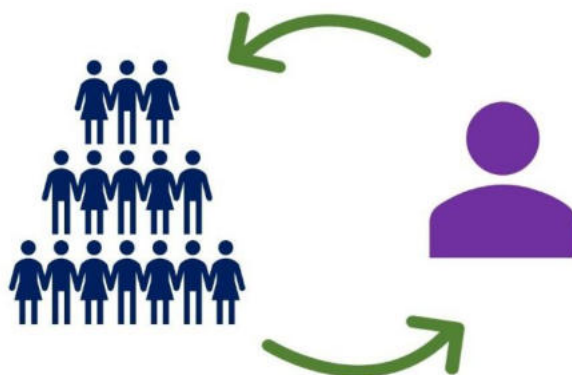


Figura 4. Dependencia individuo-sociedad.

1.3.3 Teoría psicosocial

Erik Erikson tomó la teoría psicoanalítica y la amplió, incluyendo la influencia social y cultural en la vida de los individuos. Erikson mostró que el desarrollo de la personalidad se produce mediante la superación de ocho crisis psicosociales. Cada crisis presenta un conflicto entre una postura positiva y otra negativa. En la Figura 5 se muestra que la resolución de cada crisis fortalece al individuo preparándolo para los retos de la siguiente etapa.



Figura 5. Superación de una crisis.

Un punto de interés es la crisis correspondiente a la educación inicial (4 a 5 años), ya que, es la etapa en la cual, se generan sentimientos de culpabilidad o conciencia moral. En el transcurso de esta fase, los niños tienen un deseo ferviente de planificar, organizar y llevar a cabo sus propias actividades. En un entorno educativo que apoye y aliente sus ideas se fomenta la iniciativa, la curiosidad y la autoconfianza. En

contraparte, un ambiente hostil puede generar sentimientos de culpa y recelo a la hora de expresar sus ideas y emociones.

1.3.4 Teoría de inteligencias múltiples

El psicólogo Howard Gardner (1995) cambió la visión tradicional de una inteligencia única y unitaria, planteando que la inteligencia es un conjunto de varias habilidades semindependientes. Su teoría actúa como un enlace entre las teorías clásicas del desarrollo y el desarrollo artístico, ya que, hace hincapié sobre las distintas formas en que los niños pueden ser aprender y desarrollar habilidades beneficiosas, muchas de las cuales se manifiestan por medio de las artes. En la **Tabla 1.** se muestran las inteligencias identificadas por Gardner, las cuales poseen diferentes medios y mecanismos de expresión.

Tabla 1. Inteligencias múltiples

Inteligencia	Descripción	Ejemplo
Lingüística.	Uso el lenguaje en sus diversas formas.	Literatura y teatro.
Lógico-matemática.	Razonamiento numérico e identificación de patrones.	Resolución de ejercicios.
Musical.	Sensibilidad para el ritmo, la melodía y el tono.	Manejo de instrumentos musicales.
Corporal-cinestésica.	Uso del cuerpo como medio de expresión.	Danza y teatro.

Espacial.	Percepción del mundo visual y espacial.	Artes plásticas y orientación.
Interpersonal.	Interacción eficaz con los demás.	Liderazgo y organización.
Intrapersonal.	Regulación personal de sentimientos y emociones.	Autonomía y autoestima.

Nota: Adaptado de Gardner, (2011). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Paidós.

Estas teorías de desarrollo, aunque contrapuestas en su época, ahora se consideran complementarias, lo que ofrece una visión panorámica del desarrollo infantil. La expresión artística surge, a más de ser solo un mecanismo de acción, como un principio pedagógico contundente en donde las bases teóricas pueden sintetizarse de forma material/expresiva para promover el crecimiento integral de los niños en sus diferentes ramas.

1.4 La expresión artística y el desarrollo integral

Explorados los marcos teóricos del desarrollo infantil, se resalta que estos no operan de forma abstracta. La expresión artística surge como el entorno ideal en el cual estos principios convergen, actuando no solo como un indicador del nivel madurativo del niño, sino como una herramienta que activa, integra y favorece el desarrollo en las múltiples habilidades del ser humano (Pinargote-Baque et al., 2022).

El acto de crear ya sea, un dibujo, una danza o una canción es un ejercicio de iniciativa del infante que, en un entorno educativo que reconoce su progreso (como la escuela) fortalece la autoestima y mejora el manejo emocional. Según Arguedas, (2004), el hecho de generar arte en sus múltiples manifestaciones, impacta diversas áreas específicas del desarrollo, contribuyendo al óptimo crecimiento de los infantes.

1.4.1 Impacto en el área cognoscitiva

La generación artística estimula procesos mentales de alta complejidad, puesto que, el arte desafía a los niños a pensar de manera divergente, a encontrar soluciones creativas y a evaluar sus resultados; inculcando, además, la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Meneses Luna & Valencia Arguello, 2023). Al crear una escultura con arcilla o al inventar una melodía, el niño está planificando, experimentando y tomando decisiones.

Mencionada capacidad de crear, defendida por Piaget, nutre directamente la práctica artística, que es, en esencia, un ejercicio continuo de pensamiento simbólico en el que, el niño que dibuja un círculo y dice que es el sol, está utilizando un símbolo para representar una idea captada del mundo real, una habilidad primordial para el desarrollo del lenguaje y el pensamiento abstracto. En adición, múltiples investigaciones corroboran que el arte fortalece procesos básicos como la memoria, y la imaginación, al activar conexiones neuronales y promover la plasticidad cerebral (Arguedas, 2004).

1.4.2 Impacto en el área afectivo-emocional y social

El arte es, ante todo, un lenguaje del alma que proporciona un medio de autoexpresión y se convierte en un canal para identificar, explorar y procesar la amplia gama de emociones que poseen los seres humanos, incluso aquellas consideradas negativas como la tristeza o el enfado (Akinola & Mendes, 2008). Un niño puede transmitir su alegría con un dibujo de colores vibrantes o desprender su energía usando como medio la danza. Estas actividades enseñan al infante a gestionar su mundo interior de emociones de manera saludable y artística.

La exploración emocional mediante el arte contribuye efectivamente al desarrollo de valores vitales como la empatía, la resiliencia y la autoestima (Charry & Galeano, 2014). Un niño al ser partícipe de una obra de arte o desempeñarse en un juego de rol, aprende a colocarse en el lugar del otro y empieza a comprender diferentes las diferentes perspectivas de las personas que lo rodean, a sentirse valioso por sus creaciones y actitudes.

A su vez, se puede usar el arte como un mecanismo de inclusión, que fomenta la comprensión intercultural y el respeto mutuo basado en reglas sociales (Castro, 2018). Debido a que, el arte celebra la diversidad, permite que todos los niños, sin importar sus habilidades u origen, se comuniquen en un lenguaje universal.

1.4.3 Impacto en el área motriz

Las artes plásticas y corporales son un campo de entrenamiento sustancial para el desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa

(Pinargote-Baque et al., 2022). El hecho de manipular un pincel, modelar arcilla o rasgar papel perfecciona la coordinación ojo-mano (destreza manual), mientras que, por su parte, la danza y el movimiento libre en el espacio desarrollan equilibrio, coordinación y control corporal en su totalidad.

Stokoe, (1990) hizo mención a actividades que parten del concepto de sensopercepción, que relacionó como el "redescubrimiento de los sentidos" (kinestésico, visual, auditivo, etc.). Con el arte se invita a los niños a percibir el color de la pintura, a escuchar los acordes de una canción, incluso a ser conscientes del peso de su propio cuerpo al moverse. Con esta sensibilidad y exposición sensorial se da pie a la creatividad de los niños. Bajo este pensamiento, Wallon, (1987) postulaba que el movimiento es una emoción exteriorizada, vinculando de manera íntima el desarrollo físico con el emocional.

1.4.4 Impacto en el área del lenguaje

Tal como el lenguaje verbal o escrito permite a los adultos, el arte permite a los niños expresar ideas y sentimientos complejos para los cuales quizás aún no tienen palabras (Ortiz-Mancero & Núñez-Naranjo, 2021). Con los diferentes tipos de expresión artística (dibujo, baile, música o escultura) los niños pueden narrar una historia completa, transmitiendo matices que el lenguaje oral no siempre puede capturar.

La literatura infantil (rimas, adivinanzas, cuentos) y el teatro son aliadas directas de la educación lingüística, favoreciendo la adquisición de vocabulario, dicción y la estructuración del discurso (Estévez, 2007).

Estas prácticas artísticas proporcionan un contexto libre para que los niños puedan desempeñarse de manera abierta. La capacidad innata para el lenguaje encuentra en el arte un campo de desarrollo ideal con el fin de consolidar y expandir las habilidades comunicativas de forma natural.

1.5 Dimensión lúdica del arte y su vínculo con el juego simbólico

Cuando la expresión artística se aborda como una acción lúdica, se transforma en un instrumento para el desarrollo integral del ser humano. Se puede utilizar para generar la integración social prevenir la exclusión. A más de ser un pasatiempo llamativo y saludable, el arte puede concebido como un “juego” que sirve para la construcción de significados, como medio de comunicación activa y transformación personal.

Al entender el arte como una actividad lúdica significativa y no solo como entretenimiento, renace en el ser humano como una nueva función elemental en su vida que genera participación, y reflexión activa por parte de los niños (Huizinga, 2012). Es el puente que conecta la realidad y lo ficticio a través de la metáfora y la simbolización, abriendo la mente de los niños a nuevos mundos de posibilidades.

1.5.1 El impulso lúdico

El historiador Huizinga (2012) demostró que la cultura tiene componentes lúdicos desde su origen. Su obra *Homo Ludens* es esencial para entender el juego no como una derivación de la cultura, sino como una condición previa a ella. Dentro de esta obra se destaca el carácter voluntario, delimitado y libre de la lúdica, características que comparte

con el ritual sagrado y la creación artística. Para este autor, el impulso lúdico es un ente impulsor de formas culturales que, aunque con el tiempo se sintetizaran en formas más elaboradas, como el saber formal, permanece intrínseco en el arte de las personas.

Por su parte, Schiller (1990) coloca este impulso lúdico en el centro de la experiencia estética, identificándolo como un medio para expresar libertad y la participación activa de los individuos. Schiller estableció un nexo casi celestial entre el impulso hacia el juego, la belleza y la libertad. Bajo su criterio, la educación estética realizada con la mediación de la lúdica, es la única estrategia para reconciliar la sensibilidad y la razón, formando nuevas personas, individuos verdaderamente libres.

Posteriormente, Gadamer (1991) retoma esta idea considerando el juego, junto al simbolismo, como una base antropológica fundamental de la experiencia artística. En el pensar de Gadamer, el juego minimiza (o nulifica) la distancia entre la obra y el espectador. Las obras de arte no son simples objetos pasivos a contemplar, sino que, son una invitación a participar, a sentir. Su medio de existencia es el juego entre el autor, obra y espectador; este último, al aceptar el desafío, se convierte en parte de la obra, completando el sentido y las intenciones del autor en un acto de interpretación activa.

1.5.2 Dimensión psicológica del juego simbólico

Las definiciones filosóficas previas sobre el poder formativo del juego encuentran un sólido respaldo en la psicología del desarrollo. Mientras

que, Piaget observaba en el juego simbólico una herramienta para consolidar el intelecto, Vygotski, lo vio como el inicio e impulso mismo del progreso cognitivo, ya que, mediante el juego, se podía alcanzar los objetivos planteados de forma más auténtica y natural. Además, los juegos en los cuales el infante participa por encima de su nivel habitual, por ejemplo, ensayando roles o solucionando problemas, le permiten establecer progresos en su desarrollo.

Bruner (1984) posiciona al juego como eje central de la creatividad y la autoafirmación postulando que, mediante el juego se pueden exteriorizar los deseos de las personas, tal como lo hace el arte. Así, hace destacar la naturalidad de la relación entre estas actividades. El juego es, por tanto, una proyección del mundo interior de cada niño, un acto de soberanía e independencia donde cada individuo es capaz de moldear la realidad a través de su cosmovisión e ideales.

1.5.3 Actitud lúdica y juego estructurado

Para completar la comprensión de la lúdica y el juego, es virtuoso esclarecer la diferencia entre una forma completa de la actitud lúdica y el énfasis de un juego estructurado que, a pesar de ser unidades semánticas semejantes e interrelacionadas, saber discernir entre las mismas permitirá al educador tomar medias que compensen falencias específicas para cada caso.

Por un lado, la actitud lúdica (*play*) es el elemento que nos permite "desnaturalizar" las concepciones generalizadas o comunes. Es una

apertura mental, una disposición a pensar “fuera de la caja”, a mirar el mundo con curiosidad y ansias por explorar lo desconocido.

Mientras que, el juego estructurado (*game*) es el producto de esa actitud de la mano de un conjunto de reglas y parámetros establecidos. Es un sistema sintetizado de ideas y símbolos que, una vez aceptado, abre la puerta a la creación de nuevas relaciones y significados.

Tanto la actitud lúdica como el juego estructurado son vitales en la pedagogía artística. Una actitud lúdica fuertemente desarrollada fomenta la creatividad y el pensamiento divergente. Mientras que la creación o práctica de juego proporciona lo necesario para que esa creatividad se materialice, convirtiéndose en una experiencia gratificante.

CAPÍTULO II

2 METODOLOGÍAS Y PRÁCTICAS ARTÍSTICAS PARA EL AULA

El arte se ha desarrollado a la par con la humanidad, por ello, con la evolución de las tecnologías, han surgido nuevas formas de expresión artística, así como novedosas metodologías que hacen posible su creación. En este capítulo abordaremos cómo el diseño de ambientes artísticos, las variadas estrategias plásticas como la música, baile, narrativa y dramatización, así como los proyectos interdisciplinarios, contribuyen a potenciar experiencias significativas imbuidas de carácter artístico.

2.1 Diseño de ambientes: Espacios y materiales

Un ambiente artístico es aquel que invita a la exploración y creación mediante motivación y creatividad. No se limita a decorar con exceso, sino de organizar espacios funcionales con los elementos que sean necesarios, en los que cada material invite al juego creativo. Cada rincón debe ser pensado, ordenado y alineado la actividad realizada.

El espacio artístico trasciende lo puramente físico para convertirse en un territorio simbólico. El primer paso en cualquier actividad artística, es la delimitación de un espacio donde las normas habituales quedan suspendidas. Crear este círculo de libertad creativa es la condición primera para que los niños puedan entregarse a la experiencia con confianza y libertad.

Los límites de este espacio, ya sean físicos (un círculo dibujado en el suelo, las paredes de un taller) o tácitos (rincón de arte abierto), ofrecen un espacio seguro para la expresión de los niños, mismo que contiene la acción y permite la entrega de los infantes. Este espacio no tiene que ser necesariamente el aula de clases tradicional, de hecho, el uso de espacios no convencionales como patios, canchas, parques, espacios de juego o incluso las propias casas de los niños, lo que lleva además a expandir la educación fuera de la escuela o institución educativa, conectando el aprendizaje con el contexto cotidiano de los pequeños artistas, enriqueciendo así la experiencia sensorial. Desde unas simples líneas dibujadas en el suelo de un patio o el parque, pueden propiciar el impulso artístico, transformando un espacio “normal” y conocido en un territorio de nuevas posibilidades, abriendo la puerta a la creatividad.

2.1.1 Espacios

En caso de optar por espacios áulicos, se recomienda que los rincones dedicados al arte deben sean luminosos, ventilados y con mobiliario adaptado a la estatura de los niños. Como se identifica en la



Figura 6, la presencia de colores armónicos, iluminación natural y texturas variadas favorece la tranquilidad y apertura de los infantes. Lo más plausible es crear espacios diferenciados para actividades tranquilas (como dibujo) y para experiencias de mayor movimiento (como danza o dramatización).



Figura 6. Espacio artístico.

Fuente: Ayala, D (2025). *Espacio Artístico (Figura Generada con IA).* Canva IA

2.1.2 Materiales

Los recursos deben ser diversos y accesibles, pensando en la realidad de los niños. Pinturas, crayones, arcilla, papeles de distintas texturas, telas, semillas y madera permiten a los niños descubrir posibilidades creativas. También es indispensable fomentar el cuidado del medioambiente trabajando de forma esporádica con materiales reciclados como botellas o cartones, tal como se observa en la Figura 7. Además, se pueden emplear elementos de la naturaleza que sean aprovechables como hojas, palitos, pigmentos de frutas o verduras, etc. Disponer los materiales de

forma ordenada y al alcance de los niños provee confianza y responsabilidad.



Figura 7. Materiales reciclados.

Elementos poco usuales son los objetos relacionales propuestos por Clark, (1977) , una artista brasileña la cual demostró cómo con objetos sin una analogía formal con el cuerpo (bolsas con arena, tubos de caucho, conchas) pueden, a través de su imagen sensorial (textura, peso, temperatura), hacer emerger la memoria corporal y las experiencias que lo verbal no consigue detectar.

2.2 Un ecosistema creativo: El educador y el ambiente de aprendizaje

El docente de educación inicial no es un mero instructor de técnicas artísticas; es un actor clave, un arquitecto de experiencias que crea un entorno propicio para la exploración, la expresión y el desarrollo integral. La calidad de la mediación pedagógica y la configuración del ambiente

de aprendizaje son determinantes para que el potencial del arte pueda florecer en cada niño.

2.2.1 El docente: Mediador y planificador

El papel del educador en la educación artística va más allá de la simple instrucción. Se define como un mediador y motivador permanente, cuya función es observar, escuchar y proponer, estimulando el crecimiento físico, psíquico y social del niño a través de experiencias artísticas significativas (Pinargote-Baque et al., 2022). Esto implica:

- **Provocar la curiosidad.** Presentar materiales novedosos y desafiantes, plantear preguntas abiertas que inviten a la reflexión y diseñar situaciones de aprendizaje que despierten el interés y el deseo de explorar.
- **Acompañar el proceso.** Estar presente para ofrecer apoyo técnico cuando sea necesario, pero sin imponer modelos o dirigir el resultado. El docente valida los descubrimientos de los niños y los anima a seguir sus propios caminos creativos.
- **Documentar y valorar.** Registrar los procesos creativos de los niños (a través de fotos, videos o anotaciones) para comprender su evolución y compartir sus logros con ellos y sus familias.

Crear un entorno de seguridad emocional es fundamental. El aula debe ser un espacio donde el error sea visto como una oportunidad de aprendizaje. Eisner E., (2002) decía que el arte proporciona un espacio para experimentar sin miedo al fracaso, lo que fomenta la resiliencia, la

toma de riesgos y la apertura a nuevas ideas. La valoración debe centrarse en el proceso de exploración y expresión, no en la calidad estética del producto final.

2.2.2 El arte: Un medio para la inclusión

Las expresiones artísticas son la vía perfecta para la inclusión, ya que trascienden las barreras del lenguaje verbal y se adaptan a la diversidad de habilidades, culturas y estilos de aprendizaje. El arte permite que cada niño participe y se exprese desde sus propias capacidades, promoviendo la inclusión y el desarrollo de habilidades sociales en entornos multiculturales (Sánchez Muñoz & Tomalá Gonzabay, 2019).

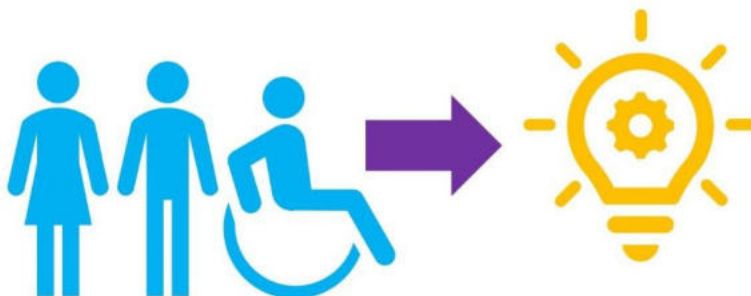


Figura 8. Inclusión.

En la **Figura 8. Inclusión.**Figura 8, se identifica que sin importar la condición física o de género se pueden generar ideas que pueden ser aprovechadas para, luego, convertirse en obras de arte. También puede considerarse la interpretación de que de manera conjunta se puede

trabajar, manteniendo igualdad de condiciones en cualquier grupo de estudiantes.

Para que el arte sea una herramienta inclusiva efectiva, los docentes pueden implementar las siguientes estrategias didácticas:

- **Adaptar los materiales.** Ofrecer herramientas con agarres especiales, soportes de diferentes tamaños o texturas adaptadas a las necesidades motrices o sensoriales de cada niño.
- **Fomentar proyectos grupales.** Diseñar actividades colaborativas (murales, esculturas colectivas, dramatizaciones) donde se valoren los diferentes aportes y habilidades de cada miembro del grupo.
- **Utilizar el arte para explorar la diversidad cultural.** Al integrar música, danzas, cuentos, entre otros estilos plásticos de las diferentes culturas presentes en el aula, no solo enriquece la experiencia artística, sino que también ayuda a fomentar el respeto y la valoración hacia la diversidad (Concha-Huarcaya et al., 2024).
- **Priorizar la multisensorialidad.** Con el diseño de experiencias que involucren múltiples sentidos (tacto, oído, vista, olfato o gusto), se está permitiendo que niños con diferentes capacidades sensoriales puedan integrarse a las actividades realizadas.

Establecido que la mediación docente y la creación de un ambiente inclusivo son las condiciones indispensables para la praxis artística, corresponde ahora sintetizar los argumentos presentados y proyectar una

visión pedagógica que integre plenamente el arte en el corazón de la educación inicial con diferentes medios de expresión artística que existen.

2.3 Estrategias de exploración plástica

Las artes plásticas son un medio privilegiado mediante el cual los niños son capaces de experimentar con colores, formas y volúmenes. Su valor no radica netamente en el producto final, sino en el proceso a través del cual fue creado. La expresión plástica abarca un amplio abanico de actividades que permiten a los niños explorar materiales, texturas y colores mientras dan forma a su mundo interior. Dentro de las formas más comunes en las que encontramos este tipo de expresión tenemos la pintura, el collage y el modelado.

2.3.1 Pintura

En el comienzo de la exploración sensorial, uno de los sentidos que más suele ocupar capacidades cognitivas es la vista, por ello, no es de extrañar que haya sido la pintura uno de las primeras expresiones artísticas de la humanidad, encontrándose pinturas rupestres de hace millones de años como muestra temprana de esta inclinación artística de plasmar desde hechos cotidianos hasta hechos fantásticos, e incluso pensamientos abstractos sin forma específica alguna, simplemente elaboradas por expresar algo que con palabras no es posible.

Bajo esta premisa impulsar a los niños proporcionar incentivos desde temprana edad es de suma importancia para su desarrollo. Dotarlos de pinceles de distintos tamaños, esponjas, brochas es un buen comienzo

para propiciar el despegue artístico. Más incluso los dedos pueden ser usados como herramientas sensoriales en la creación de un lienzo.

Emplear técnicas libres, como la pintura con manos (Figura 9), permite que los niños entren en contacto directo con la obra que están creando, reforzando habilidades motrices finas, o llevando al niño a un estado de relajación mediante su expresión, lo que sugiere que esta técnica plástica también puede emplearse para tratar actitudes negativas o violentas durante las crisis de edades tempranas.



Figura 9. Dactopintura.

Fuente: Ayala, D (2025). *Dactopintura (Figura Generada con IA).* Canva IA.

2.3.2 Collage

Cercana a la pintura, la creación de un collage requiere elevar las habilidades de organización y composición. El proceso de recortar, rasgar, pegar y superponer materiales favorece de igual manera el desarrollo de la motricidad fina. Como reducidas formas de arte el

collage permite tomarnos libertad de incluir elementos de la naturaleza o reciclados fomentando la conciencia medioambiental y la valoración de los elementos de uso diario.



Figura 10. Collages.

Tal como se observa en la Figura 10, los collages no siguen patrones específicos, pues no existe un manual para la creación de este tipo de trabajos, sin embargo, se denota la creatividad de los niños en su intento de formar nuevos elementos o al tratar de generar patrones abstractos dentro de sus obras.

2.3.3 Modelado

En el recorrido de expresiones artísticas hallamos el modelado, el cual ha acompañado a diversas culturas a lo largo de la historia, desde la creación de vasijas para guardar agua o aceite, hasta ollas de barro usadas para cocinar por las civilizaciones prehispánicas. En los comienzos de esta actividad artesanal pensada como una actividad de

provecho el principal material usado fue la arcilla o barro, debido a su disponibilidad.

Actualmente, se sigue utilizando a arcilla, solo que para trabajos más profesionales. En las instituciones educativas suele optarse por usar plastilina o masas caseras que ofrecen el beneficio de ser prácticas y seguras para los niños (Figura 11). Al amasar, presionar, enrollar o cortar, los niños fortalecen su coordinación ojo-mano y logran aprender sobre volumen mejorando su percepción espacial.



Figura 11. Modelado con plastilina.

Fuente: Ayala, D (2025). *Modelado con plastilina (Figura Generada con IA). Canva IA.*

A más de la creación plástica se debe acompañar el aprendizaje de los infantes con preguntas abiertas por parte del docente, tales como, *¿Qué pasaría si mezclas estos colores?* o *¿Cómo podrías hacer que tu figura se mantenga en pie?* Con estas preguntas se busca estimular la reflexión y el pensamiento crítico desde edades tempranas.

2.4 Exploración de la música y corporalidad

La música es una forma de arte que conecta directamente las emociones con el cuerpo. Durante la primera infancia, la relación entre la música y el movimiento es inseparable. El principio de una canción se da por el ritmo, un compás armónico que resuena en los tímpanos generando sensaciones transmitidas a todo el cuerpo. Dependiendo del ritmo o tonada también se puede influir en el estado de ánimo de una persona, puesto que las canciones son compuestas por artistas para transmitir un sentimiento en específico.

Existen melodías que incitan a el baile, mientras que otras proveen relajación en momentos de alta tensión. El ritmo puede variar dependiendo de la intensidad del artista, incluso una misma canción con ritmos diferentes pueden evocar sentimientos opuestos. Uno de los ritmos más básicos que se puede crear con los niños es mediante los aplausos, recordando también que como son niños, no pueden manejar instrumentos complejos, así pues, con las palmas, panderetas o tamborcillos empiezan a crear sus primeras armonías.

Para acompañar la música, el baile es lo ideal. El movimiento libre al compás de diferentes ritmos, ya sean, tradicionales, clásicos o modernos ayuda a que los niños expresen sus emociones, como se evidencia en la Figura 12. Adicionalmente, mediante esta corporalidad los niños llegan a desarrollar y apreciar su identidad cultural, de igual manera, el baile en grupo fomenta el respeto y la convivencia armónica dentro de espacios culturales.



Figura 12. Niños danzando.

Fuente: Ayala, D (2025). *Niños Danzando* (Figura Generada con IA). Canva IA.

En la infancia, el cuerpo es el primer instrumento de expresión. Desde la etapa neonatal se poseen reflejos heredados como vestigio de nuestro origen evolutivo. Como elemento cultural, el baile también tiene gran peso desde los rituales precolombinos en adoración a los dioses de cada región o como forma de cortejo en algunas culturas europeas.

Con juegos de imitación, bailes coordinados, movimientos con telas o circuitos de desplazamiento permiten a los niños ampliar su destreza corporal y fortalecer la motricidad gruesa. Realizar estas actividades con el acompañamiento musical apoya la coordinación y mejora el reconocimiento de patrones auditivos.

La música y el movimiento corporal propician el desarrollo de la autorregulación emocional dado que, los niños encuentran en estas actividades una vía para canalizar energía y sentimientos, aprendiendo

a manejar de manera sana sus emociones, sin lastimas a sus compañeros de clase o familiares dentro del hogar.

2.5 Narrativas y dramatización

La narrativa es un recurso poco utilizado dentro del impulso del desarrollo integral pues se cree poco práctico con niños durante el periodo de educación inicial. La representación más notoria de esta expresión viene por parte de los docentes que leen cuentos, fábulas o alguna historia con el simple objetivo de entretener durante un momento a los niños.

Es muy desaprovechado este recurso artístico pues impulsa la imaginación y el lenguaje a temprana edad. Escuchar a los niños las historias que tienen por contar es por mucho más provechoso que hacer que escuchen historias de un libro una y otra vez hasta que la memoricen. Claro está que también es importante fomentar la retentiva de información, sin embargo, no hay que dejar de lado el incentivo a creatividad que pueden poner los niños inventando historias por su cuenta.

Una forma llamativa de llamar la atención de los niños y hacer que, a más que se aprendan una historia, se involucren en la narrativa es mediante el uso de títeres (Figura 13). Un muñeco caracterizado como el personaje de la historia narrada resulta más llamativo que escuchar pasivamente un relato lo que, a su vez, activa procesos mentales para generar los escenarios en los que se desarrollan las aventuras.



Figura 13. Show de títeres.

Superando la representación mediante títeres, se puede pasar a la personificación de historias mediante el teatro. El arte dramático ofrece un espacio para la empatía y la resolución de conflictos. Al interpretar personajes, los niños se ponen en el lugar del otro y aprenden a reconocer distintas perspectivas. Si dentro del proceso se involucra a los padres, se genera confianza en sus hijos y promueve la participación familiar a lo largo del proceso de aprendizaje.

2.6 La interdisciplinariedad del arte

Dentro de las formas de comunicación, se considera al arte como un lenguaje universal porque, indiferentemente de la nacionalidad, idioma, cultura o época, se puede comprender los sentimientos que los artistas quieren evocar a través de sus obras. Por tal razón, como se observa en la Figura 14, el arte puede ser combinado con diferentes disciplinas con el fin de obtener los resultados esperados por el autor de cada obra.

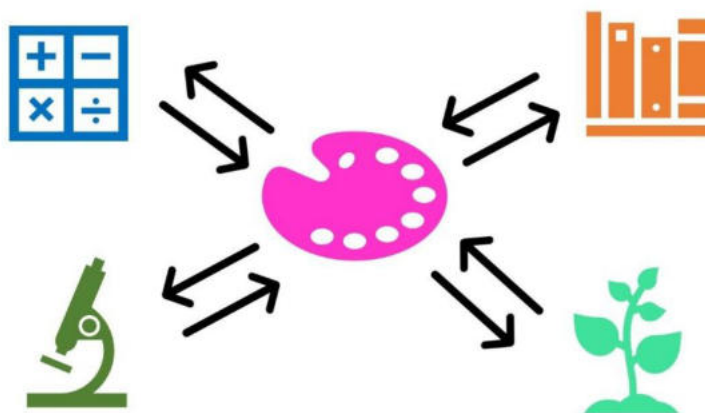


Figura 14. Interdisciplinariedad del arte.

En el ámbito del desarrollo integral, combinar el arte con las asignaturas enseñadas en el periodo escolarizado, refuerza de manera positiva los conocimientos que quieren transmitirse hacia los alumnos. Así, el arte se convierte en un puente para conectar diversas áreas del conocimiento mediante una orientación adecuada que aproveche la versatilidad de los temas abordados en clase.

Como propuestas a manera de ejemplo se plantean el uso de la ciencia y el arte en conjunto para realizar representaciones plásticas de animales o ecosistemas; al integrar arte y lenguaje se propone representar mediante teatro obras conocidas por los niños acompañados de canciones alusivas a los momentos representado en la obra; si se desea integrar arte y matemáticas, se pueden crear dibujos geométricos o mediante el uso del modelado representar unidades de conteo o figuras geométricas.

El arte a través de todas sus manifestaciones ofrece una guía hacia el desarrollo integral de los niños. Con el diseñar de ambientes artísticos se promueve la exploración plástica y al integrar música, además del movimiento se fomenta la práctica de ejercicio físico, mientras que, con el teatro se divulga la narrativa. Por su parte, generar proyectos interdisciplinarios enriquece la experiencia educativa. En la educación inicial, el arte no es un complemento, más bien, es un eje fundamental que posibilita el reconocimiento de los niños como entes creativos, sensibles y plenos.

Para que la educación artística cumpla con su ideal de transformar a los individuos, los educadores deben contar con un amplio repertorio de estrategias pedagógicas que logren conectar la parte teórica con la acción en el aula, es decir, relacionar aspectos lógico-científicos con lo artístico-expresivo. Existen diversas experiencias exitosas en Iberoamérica y aunque sean profundamente contextualizadas, comparten principios fundamentales que se determinan como una buena enseñanza, a través de una práctica intencionada, ética y epistemológicamente sólida, la cual busca un aprendizaje sustancioso y significativo.

2.7 Principios para una práctica artística

Al analizar las experiencias regionales, emergen una serie de principios pedagógicos recurrentes que garantizan una educación artística de alta calidad:

- **El Niño como protagonista.** La enseñanza debe partir de los intereses, la curiosidad y las capacidades del niño. Se lo considera un ente activo y constructor del conocimiento, no como un receptor pasivo (Milán López, 2014).
- **El proceso sobre el producto.** El verdadero aprendizaje no reside en el resultado final, es decir, el dibujo bonito o la manualidad perfecta, sino en el proceso realizado. Es en el viaje, no en el destino, donde se desarrollan las competencias clave (Ivaldi, 2014).
- **El juego como motor creativo.** El juego, especialmente el simbólico, es el lenguaje natural de la infancia y el punto de partida para toda expresión artística. Es a través de las simulaciones que los niños exploran roles, construyen narrativas y dan forma a su comprensión del mundo (Sarlé, 2014).
- **La participación de la familia y la comunidad.** La escuela no es una isla abandonada o un lugar aislado, por lo que, involucrar a las familias, comunidades (entes portadores de saberes), tradiciones y memorias colectivas enriquece el currículo haciéndolo pertinente y fortalecedor de lazos sociales. Las experiencias presenciadas en Uruguay y Colombia son un claro ejemplo de este principio en acción (Peralta, 2014).
- **El docente como elemento mediador.** Un profesor no solo es una persona que orienta sobre técnicas sino, un profesional crítico y reflexivo que, en palabras de Azar (2010), "provoca procesos,

conmueve, incita, aviva, sacude". Su función es crear un clima de confianza, plantear preguntas desafiantes, ofrecer materiales inspiradores y documentar los procesos para hacer visible el pensamiento de los niños.

Además de estas cualidades, debemos tener en cuenta características adicionales que convierten al arte en un juego cultural, educativo y único. Mediante estas concepciones podemos anidar las actividades lúdicas dentro de los procesos educativos convencionales, lo que otorga un toque de naturalidad a este proceso educativo. A continuación, se presentan mencionadas cualidades:

- **Actividad libre y voluntaria.** El juego es, por definición, una ocupación libre. No puede ser forzado ni impuesto, ya que su esencia reside en el impulso propio y la elección personal. Un juego artístico en el que se participa por obligación deja de ser un juego provechoso.
- **Espacio y cronograma definidos.** La acción lúdica se desarrolla dentro de espacios físicos y temporales que permitan generar los conocimientos deseados sin perder la hilaridad de las temáticas abordadas. En este lapso se permite la creación de un mundo enteramente personal, con un orden relativo y singular.
- **Reglas consensuadas.** Todo juego o actividad lúdica se rige por reglas intrínsecas aceptadas por los participantes. Estas pueden ser explícitas, en el caso del *ludus* (juegos de competencia o

construcción), o pueden ser tácitas y flexibles, tal es el caso de la *paidia* (el juego espontáneo o la improvisación).

- **Carácter ficticio y simbólico.** Al empezar un juego, los niños o participantes se sumergen en una actividad ficticia que les permite representar la realidad de una nueva manera, explorando nuevas emociones. Esta capacidad de simbolización es la base de todo pensamiento abstracto y creativo, que luego es aplicado a la resolución de problemas.

2.8 Actividades lúdico-artísticas

Este apartado funciona como una "caja de herramientas" pedagógica. Las actividades que se presentan a continuación no son recetas rígidas, sino modelos flexibles diseñados para ser adaptados a diferentes contextos, edades y objetivos. Cada propuesta se fundamenta en los principios teóricos del juego, el azar, la colaboración y la simbolización, sin dejar de lado los impulsos artísticos.

2.8.1 El fotomontaje

El fotomontaje es una técnica que utiliza pedazos de la realidad (fotografías, textos de periódico) para transmitir ideas de forma directa, irónica y creativa. Es un juego que descompone y recompone el mundo para generar nuevos significados. El objetivo de esta actividad es desarrollar un lenguaje visual propio mediante la exploración de relación dialéctica entre texto e imagen, creando un "retrato colectivo" que refleje los intereses del grupo. El proceso a seguirse enlista a continuación:

- **Juego de azar con textos.** Se dispone de una gran cantidad de titulares de periódicos o revistas recortados. Cada participante elige tres al azar y los combina para crear una nueva frase, buscando un sentido poético, crítico o humorístico.
- **Búsqueda visual.** Los participantes buscan en revistas y periódicos imágenes que refuercen, contradigan o dialoguen de manera inesperada con la frase que han creado.
- **Composición individual.** Cada uno crea su fotomontaje, ensamblando las imágenes y el texto sobre un soporte. Se valora la capacidad de construir un mensaje visual creativo.
- **Creación colectiva.** Como se aprecia en la Figura 15 Todos los trabajos individuales se ensamblan en un gran mural. En esta fase, se presta especial atención a las relaciones que se generan entre las piezas contiguas, creando un diálogo visual colectivo que trasciende las obras individuales.



Figura 15. Fotomontaje.

Como resultado de la actividad se ejercita la visión, y se fortalece la habilidad de reconocer patrones en frases o imágenes. En adición, se promueve la participación colectiva de los niños, los cuales excavan en la cultura de masas para construir un producto personal que a su vez es parte de un colectivo.

2.8.2 *El monotipo*

El monotipo es una técnica de grabado que produce una única estampa. Conecta directamente con los métodos de la pintura libre, donde el proceso y el azar son tan importantes como el resultado. Al realizar esta dinámica se experimenta con el azar como un método válido de creación, desarrollando la intuición plástica para valorar los resultados inesperados como puntos de partida para la imaginación. El proceso se detalla a continuación:

- Se trabaja sobre un material liso e impermeable (un azulejo, una plancha de metal o acetato) aplicando pintura al óleo, tintas de grabado o ceras.
- Se establecen reglas de tiempo cortas (de 1 a 5 minutos) para crear las imágenes sobre el material utilizado, promoviendo el gesto intuitivo y creativo. Se estampa presionando una hoja de papel sobre la base.
- A partir de las manchas y formas abstractas resultantes, los niños descubren figuras o formas, de manera similar a un test de Rorschach. Luego, pueden completar estas imágenes con lápices o crayones, dejando que la mancha inicial guíe su imaginación, tal como se observa en la Figura 16.



Figura 16. Monotipo.

Con esta experiencia, se puede enseñar a los niños una lección de humildad; a ser resilientes, enseñando a los niños a dialogar con la obra y ceder el control de su imaginación, descubriendo que los errores son comunes y pueden verse como oportunidades de aprendizaje.

2.8.3 El cuerpo como territorio

Estos juegos utilizan el cuerpo y la interacción grupal como medio para el desarrollo de habilidades sociales. Son especialmente eficaces para fomentar un clima de confianza y respeto entre grupos nuevos de estudiantes. Esta experiencia busca fomentar la comunicación no verbal, cooperación, solidaridad y el reconocimiento del cuerpo de forma individual y colectiva. Como ejemplos de este tipo de dinámicas tenemos:

- **Mi cuerpo como territorio.** Talleres formativos que utilizan las artes expresivas (teatro, danza) para que los participantes

reconozcan sus características, cualidades y habilidades corporales.

- **Mi cuadra.** Se diseñan circuitos de juegos cooperativos en espacios del entorno de los participantes (parque, patio escolar). Cada estación del circuito propone un desafío que solo puede resolverse en grupo, explorando valores como la confianza, la solidaridad y la comunicación. El proceso culmina en la creación de composiciones grupales con la técnica del collage en el espacio en el que se desarrolló la actividad.

2.8.4 Un cuerpo singular

Este juego combina elementos surrealistas se basados en la creación colectiva y el azar. Se puede disponer de dos versiones de la actividad: escrita y dibujada. Para la versión dibujada un participante dibuja la cabeza de una figura en la parte superior de una hoja, la dobla para ocultar el dibujo dejando solo unas pequeñas líneas de guía y se la pasa al siguiente, que dibujará el torso, y así sucesivamente. Para la versión escrita se sigue el mismo procedimiento, pero con frases para construir una historia colectiva.

Dentro de las ventajas de este juego es la poca cantidad de recursos que requiere, pues solo se necesitan hojas de papel, lápices de colores o bolígrafos. El recurso más valioso a considerar va a ser la imaginación y creatividad e los niños durante la realización de la actividad.

Los beneficios que otorga esta dinámica es la activación de procesos mentales responsables de la imaginación y la construcción de narrativas

colectivas. Con este ejercicio se fomenta la escucha y la atención a los detalles prestados por el entorno, es decir, plantea interés en las ideas de los demás, en sus opiniones y sentimientos expresados durante el juego. Adicionalmente, se ejercita la comprensión de la secuencialidad de una manera divertida, recordando siempre mantener el respeto hacia los demás.

Se recomienda que la persona encargada del grupo mantenga animados a los participantes, ofreciéndoles ideas u opiniones sobre su trabajo, teniendo en cuenta su esfuerzo y dedicación, para que al momento de la revelación del trabajo colectivo cumplir con las expectativas de los niños. Al leer la historia creada o mostrar el cuerpo terminado tener en cuenta que no hay respuestas correctas ni ideas consideradas equivocadas. El fin primordial de esta dinámica es divertirse juntos ante los resultados inesperados. Este juego enseña una lección fundamental de colaboración: cada parte es importante, pero solo cobra sentido cuando forma parte del todo.

2.8.5 Pintura con luz

Con esta actividad se busca desarrollar la exploración sensorial, la coordinación ojo-mano y la expresión creativa mediante la creación de imágenes usando luz sobre superficies oscuras. Para llevar a cabo este trabajo se siguen los siguientes pasos:

- **Preparación del espacio.** Colocar el fondo negro vertical u horizontal y dejar el material a mano.

- **Demostración.** El docente muestra cómo mover la linterna despacio para dibujar líneas y formas; toma una fotografía de ejemplo con exposición larga.
- **Práctica guiada.** cada grupo realiza 2 o 3 turnos de alrededor de 3 minutos; el docente toma la foto de cada turno y muestra el resultado en obtenido inmediatamente.
- **Variaciones.** Usar filtros de papel vegetal coloreado, pintar con pintura fluorescente sobre acetato y moverlo frente a la luz, o crear siluetas con manos u objetos.
- **Presentación.** compartir imágenes seleccionadas, nombrar colores y formas que aparecen, y guardar trabajos digitales en un álbum del aula.

2.8.6 Un aprendizaje musical

La música es una de las manifestaciones artísticas que tienen influencia temprana en los niños, empezando desde las nanas cantadas en la cuna. Su presencia en el aula es otorga beneficios para el desarrollo sensorial y la coordinación grupal. El objetivo de esta experiencia es compartir con los niños mejorando las relaciones afectivas, generando confianza y seguridad entre los participantes. Dentro de las estrategias planteadas para las actividades musicales tenemos:

- **Canto y rondas.** El canto de canciones infantiles, la participación en rondas y juegos musicales tradicionales, son actividades que unen al grupo de estudiantes además de apoyar el desarrollo de la memoria y el sentido del ritmo.

- **Audición activa.** Proponer momentos de escucha atenta a diferentes géneros musicales, pidiendo a los niños que identifiquen los instrumentos empleados en las distintas melodías para que, posteriormente, expresen las emociones que la música les provoca o representen a través de un dibujo recuerdos que retomaron al escuchar las canciones.
- **Exploración sonora.** Como se aprecia en la Figura 17, ofrecer instrumentos de percusión sencillos como maracas, tambores, triángulos u objetos cotidianos para que los niños exploren la producción de sonidos sencillos, descubriendo conceptos como timbre, intensidad, ritmo y duración de los diferentes elementos utilizados en la actividad.



Figura 17. Niños tocando instrumentos de percusión.

Fuente: Ayala, D (2025). Niños Tocando Instrumentos de Percusión. (Figura Generada con IA). Canva IA.

El uso de la música como estrategia pedagógica nació en los aportes de varios educadores que pensaban que desarrollar oído musical, sentido rítmico, memoria auditiva y la atención sirven como complemento para el desarrollo integral óptimo de los infantes (Andrade Rodríguez, 2000). Tanto el canto colectivo, como las rondas, sirven como herramientas para el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia y mejora de las habilidades blandas.

2.8.7 Música para la mente

Existe un método estructurado para aprender nuevas canciones, fortaleciendo diversas habilidades cognitivas. Consiste en la apropiación mediante la audición profunda, acompañada de ritmos determinados que permitan descomponer y apropiarse de las canciones por partes, evitando sentirse abrumado por mucha cantidad de información o frustración por no entender el significado de las canciones.

Para llevar a cabo este ejercicio, en primer lugar, se debe realizar la psíquica del oyente. Se inicia con breves ejercicios de relajación y concentración, con el objetivo de prepararse a una escucha atenta. Una vez completada la adecuación, se procede a la escucha de la obra musical. Se escucha la canción o música completa una o las veces que sean necesarias para familiarizarse con la pieza melódica y el ritmo general de la obra.

Concluido este ejercicio, se da inicio a una ronda de preguntas con el fin de afianzar lo aprendido acerca de la canción escuchada. Al conversar

sobre la letra, se va explicando el significado de las palabras nuevas y la historia que cuenta la canción.

Mediante esta práctica se da la oportunidad de modular el ritmo en el lenguaje a través de la recitación de la historia creada. De igual manera, se puede implementar música, o generar ritmo con palmas o percusión corporal para interiorizar la estructura rítmica que acompañase a la narrativa.

Otra opción es cantar la historia creada por frases, primero el educador y luego los niños, hasta ensamblar la pieza completa. Con este proceso secuencial se fortalece la memoria auditiva, la atención sostenida y se amplía el vocabulario, con el beneficio intrínseco de mejorar las capacidades sociales, al ser una actividad en la que participa todo el grupo de niños.

2.8.8 *Mi cuerpo es instrumento*

Esta dinámica se fundamenta en el ritmo de la palabra, usando el propio cuerpo como instrumento musical para explorar. Con esta actividad se trabajan secuencias rítmicas utilizando cuatro planos sonoros. Para ejecutar esta actividad se proponen patrones rítmicos simples (a partir de los nombres de los niños, de animales, etc.) y se reproducen utilizando los pies (dando pisotones en el suelo), las rodillas con palmadas sobre los muslos, las manos para aplaudir, e incluso los dedos para producir chasquidos.

El golpeteo causado en el cuerpo desarrolla el instinto del ritmo, la coordinación psicomotriz y la memorización de patrones y secuencias.

Al tener que recordar y ejecutar patrones de movimiento y sonido, los niños ejercitan la concentración y la capacidad de seguir instrucciones complejas.

Se recomienda empezar con ritmos que surjan de los propios niños como se puede emplear las palmas, como se observa en la Figura 18 . El ritmo de sus nombres ("Ma-rí-a", "Ra-úl") es un punto de partida oportuno debido a que, al involucrar sus nombres, que son parte de su identidad personal, los niños se sienten comprometidos y atendidos durante el ejercicio.



Figura 18. Niños siguiendo el ritmo con aplausos.

Fuente: Ayala, D (2025). *Niños siguiendo el Ritmo con Aplausos (Figura Generada con IA).* Canva IA.

Una vez dominada la creación de ritmos se plantea formar una "orquesta" donde diferentes grupos, que pueden dividirse entre niños y niñas, hacen ritmos distintos y luego se unen. Esto da pie a comenzar la sincronización grupal a través de la escucha activa.

Al manejar este tipo de grupos (niños pequeños) suele ser complicado transmitir instrucciones complicadas, sin embargo, con la práctica diaria se puede lograr que grupos heterogéneos de estudiantes logren coordinarse para formar canciones y establecer ritmos más elaborados.

Como el desarrollo de estas capacidades cognitivas y lingüísticas está íntimamente ligado a la habilidad para comprender y gestionar el mundo interior, se abre paso a la expresión socioemocional de los niños. Con esta idea en mente, se puede dar inicio a la siguiente actividad que relaciona la motricidad y la expresión sentimental.

2.8.9 *Rincón de dramatización*

Al participar en creaciones artísticas, ya sean individuales o colectivas, se promueven habilidades de convivencia básicas como la empatía, la cooperación, la autoestima y la inclusión. El arte no solo permite expresar lo que a veces no se puede decir con palabras, sino que también enseña a escuchar, a valorar las aportaciones de los demás y a sentirse parte de una comunidad. Esta actividad consiste en habilitar un espacio permanente en el aula, equipado con disfraces, telas, objetos cotidianos y variedad de accesorios como sombreros, utensilios de cocina de juguete, maletines de médico, etc., que inviten al juego de roles espontáneo.

Los materiales recabados son ubicados en una caja o baúl, como se observa en la Figura 19, situado dentro el aula. Este debe ser colocado dentro del rincón creativo, al cual los niños tengan libre acceso para las interacciones teatrales que llevarán a cabo.



Figura 19. Baúl de disfraces.

Fuente: Ayala, D (2025). *Baúl de Disfraces* (Figura Generada con IA). Canva IA.

Una vez organizados los recursos y espacios de trabajo, se empieza la actividad proponiendo a los niños actuar como personas de su entorno como si fueran su mamá, un médico, incluso personajes ficticios como un superhéroe, un pirata, una princesa, etc. De esta manera los niños practican la toma de perspectiva, aprendiendo a ponerse en el lugar del otro tratando de reflejar sus actitudes e ideas. Esta actividad impulsa la empatía, la negociación entre roles cambiando de personajes de manera oportuna, por ejemplo, ahora tú eres el enfermo y yo seré el médico; reglas sociales y la exploración de las diferentes formas de resolver disputas interpersonales.

Llegado este punto, el instructor o docente toma un rol casi permanente de observador y solo ocasionalmente participa de "actor secundario". En caso de que el juego se estanque, se puede intervenir con una pregunta o un nuevo objeto: “Mire doctora, tenemos un nuevo paciente que dice

que le duele mucho la cabeza" (mientras se le entrega un muñeco a la niña). Evite dirigir el juego; su función es enriquecerlo sutilmente para que los propios niños elaboren soluciones y narrativas más complejas.

2.8.10 Cine-foro emocional

En la línea del manejo emocional, esta actividad utiliza el lenguaje cinematográfico para iniciar una conversación sobre las emociones, pues el uso de un mediador (en este caso películas) se puede descubrir sutilezas emocionales y psicológicas que nos permitan apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje de los infantes. Por la naturaleza de la actividad que se plantea, es necesario disponer de algún medio de proyección digital que permita compartir el recurso audio visual con los estudiantes, es decir, es requerido un proyector o pantalla. Adicionalmente, se emplearán hojas, lápices, colores, plastilina o algún instrumento para que los niños puedan expresarse. Esta práctica se estructura en tres pasos:

- **Ver la escena de una película.** Se proyecta un fragmento corto y significativo de una película infantil que represente una emoción de forma clara (alegría, tristeza, enfado).
- **Iniciar el dialogo sobre las emociones.** Se crea un espacio de conversación con cuestiones fáciles de resolver para los niños, procurando ser claros y concretos con las preguntas, por ejemplo: ¿Cómo crees que se siente el personaje? ¿Por qué crees que se siente así? ¿Te has sentido de esa manera?

- **Crear una respuesta artística.** Una vez identificado el sentimiento o emoción, se procede a incentivar a los niños a expresar lo que están sentido o aquello que comprendieron a través del arte: dibujando al personaje, moldeándolo con plastilina o arcilla, inventar una canción sobre la historia o interpretar al personaje a manera de teatro.

Con esta actividad se ayuda a desarrollar y manejar el vocabulario emocional, mejorando capacidad de identificar y nombrar las emociones tanto personales como las de los demás. Conecta la experiencia visual con la expresión personal, validando todas las emociones como parte de la experiencia humana.

Implementar estas prácticas no constituyen una limitación entre las actividades que pueden desarrollarse, cabe resaltar que cada contexto educativo es único y deberán aplicarse las adaptaciones necesarias en cada caso. El valor rescatable de cada actividad siempre debe ser el desarrollo integral de los infantes, orientándolos con valores y respeto hacia la diversidad. Pues la efectividad de estas prácticas depende en gran medida del rol que asuma el educador y del ambiente que se construya en el aula. Un ecosistema que debe ser diseñado intencionadamente para canalizar la creatividad y la exploración.

CAPÍTULO III

3 IMPACTO DEL ARTE EN LAS DIMENSIONES DEL DESARROLLO

Más allá de su valor estético, el arte incide en las diversas dimensiones del desarrollo humano. En este capítulo se analiza la influencia del arte en cada aspecto del desarrollo integral, promoviendo procesos de inclusión, identidad y resiliencia. Se aborda el impacto del arte como mediador del desarrollo y crecimiento de cada infante, postulando una mirada interdisciplinaria que articule lo artístico con los procesos educativos.

3.1 El arte y el desarrollo integral

Meneses Luna & Valencia Arguello (2023) sostienen que las artes actúan como un catalizador que estimula procesos mentales complejos, incluyendo la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Su práctica no solo cultiva habilidades técnicas, sino que fomenta competencias socioemocionales cruciales para el bienestar y la formación integral de los niños.

El arte en conjunto con el concepto de desarrollo integral constituye el hilo conductor de este capítulo, el cual se comprende como un proceso holístico que abarca múltiples dimensiones interconectadas del ser humano. Dichas dimensiones tratadas anteriormente en el primer capítulo (desarrollo físico, cognoscitivo, emocional y social), son por mucho una forma de describir de manera casi exacta a un individuo, pues estas se consideran que describen la totalidad del ser humano

Mediante el arte, en sus múltiples manifestaciones y a través de su propia naturaleza lúdica, actúa como fortificador, unificando y potenciando las áreas del desarrollo humano. Como se ha mencionado anteriormente, el arte es una herramienta pedagógica fundamental para la construcción de un aprendizaje significativo. Por medio del arte se forma la base para el crecimiento de individuos críticos, sensibles, socialmente competentes y capaces de enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio.

3.2 La experiencia estética y creación de significado

El desarrollo artístico se fundamenta en la experiencia estética, un proceso que transforma las ideas y sentimientos en vivencias propias cargadas de significado. Según Andrade Rodríguez (2000), educar para generar aptitudes estéticas es una forma de que los alumnos entren en contacto con la realidad, pensando en el principio fundamental de que están vinculados a la vida, a través de las relaciones humanas (amigos y familiares) y bajo principios morales. Por lo que, no se trata solo de enseñar técnicas ya que, la técnica sin la sensibilidad artística para apreciar o comprender belleza del propio arte, genera artistas vacíos, los cuales no llegan a transmitir sus sentimientos al espectador.

Con la práctica artística se activan las esferas cognitivas, afectivas y conductuales desde las edades más tempranas. Este proceso valida la concepción del arte como una forma de conocimiento, tal como lo propuso Eisner E. (1972), quien argumentaba que las artes nos enseñan que los problemas pueden tener más de una solución y que los propósitos de las mismas pueden ser flexibles. Esta presencia de resultados válidos

es una manifestación práctica de la asimilación piagetiana, donde el niño integra la realidad a sus propias estructuras mentales en lugar de simplemente copiarla. El arte, por lo tanto, se convierte en un espacio de entrenamiento ideal para el pensamiento, un lenguaje que permite construir significados e interiorizarlos para, luego, comunicarlos a través de medios que trascienden lo netamente verbal.

3.3 Construcción de estructuras del pensamiento

Al crear, los niños no solo manipulan materiales, sino que también planifican, toman decisiones y evalúan sus resultados, con las actividades artísticas se logra estimular la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Mencionadas actividades, al no tener una única respuesta correcta, propician la formación de una mentalidad resiliente, abierta a la experimentación sin miedo al error (Eisner E. , 2002).

Otras habilidades cognitivas básicas son estimuladas mediante la creación artística como la observación de formas, colores y texturas en las artes plásticas (Figura 20); o la distinción de melodías y ritmos en la música, que afinan la percepción visual y auditiva. Estas experiencias sensoriales son cruciales para el desarrollo temprano de la atención y la memoria (Condori & Taype, 2020). De hecho, se ha demostrado que los estudiantes que participan activamente en programas de arte tienden a mostrar un mayor rendimiento en materias como matemáticas y ciencias, debido a la transferencia de estas habilidades cognitivas (Espín García et al., 2025).

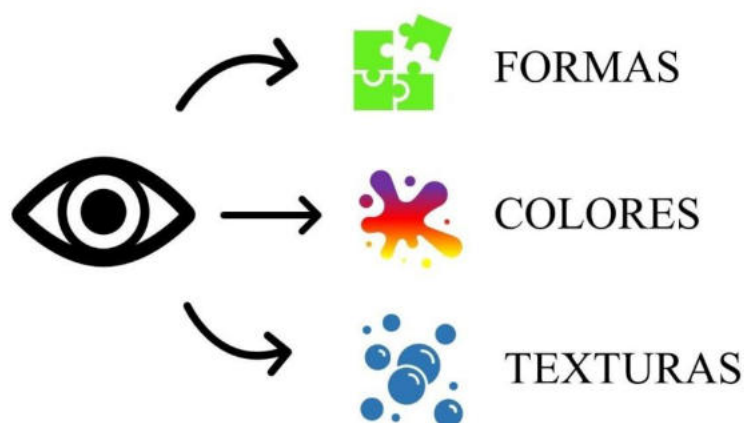


Figura 20. Habilidades cognitivas estimuladas con el arte.

El arte es el mediador por excelencia para la formación de la función simbólica. Piaget (1994) pensaba que, el juego simbólico y el dibujo son las primeras manifestaciones de la capacidad del niño para representar mentalmente objetos. Este paso es un precursor indispensable para el desarrollo del lenguaje y el pensamiento abstracto, sentando las bases de todo el aprendizaje académico futuro, pues la capacidad de abstracción es útil en la resolución de ejercicios matemáticos de mayor complejidad.

3.4 Cultivo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal

Es bien sabido que a y través del arte se pueden comunicar ideas abstractas o aquellas para las cuales no se encuentran palabras, pues las expresiones artísticas funcionan como un léxico no verbal, ofreciendo a los niños un canal para la externalización de sus estados emocionales de una manera segura y consciente. La creación artística se convierte en un medio para transformar experiencias emocionales, para regular incluso

las negativas, lo que es fundamental para la regulación emocional (Charry L. , 2014).

En el plano interpersonal, las actividades artísticas colaborativas son un campo de entrenamiento para las habilidades sociales. Proyectos grupales como murales, obras de teatro o ensambles musicales requieren la cooperación de todos los miembros involucrados en la actividad, para poder alcanzar aquellos objetivos comunes. Un estudio de Paliza y otros (2025) demostró que el juego simbólico guiado incrementó la empatía en un 88% y la cooperación en un 90% entre los niños del grupo experimental. Con estas prácticas se fortalecen los vínculos afectivos, al mismo tiempo que enseñan a los niños a valorar las contribuciones de los demás.

Contemplando el plano intrapersonal, el acto de crear es un agente para el fortalecimiento del yo, de la identidad de cada infante. Ver una idea propia materializada en una obra tangible refuerza la autoestima. Por medio del arte, los niños pueden explorar quiénes son, qué les gusta y qué sienten durante las sesiones de trabajo, formando de esta manera su identidad personal, que complementa el desarrollo de confianza en sus propias capacidades y habilidades (Bajardi, 2016).

3.5 Lo sensorial como medio de expresión y conocimiento

El desarrollo motriz está íntimamente ligado a la práctica artística. Desde actividades como dibujar, hasta el desempeño de un performance, son ejercicios cruciales para el desarrollo de la psicomotricidad fina, es decir, la coordinación de los músculos pequeños de las manos y los

dedos. Por otro lado, las expresiones corporales que implican el uso de todo el cuerpo como el baile o el teatro, desarrollan la psicomotricidad gruesa, el equilibrio, la coordinación y la percepción espacial (Pinargote-Baque et al., 2022)

Para generar algún trabajo artístico se debe recurrir casi por obligación a la multisensorialidad. La manipulación de diferentes texturas, la mezcla de colores, la exploración de sonidos y el movimiento en el espacio proporcionan una basta exploración sensorial (sensopercepción). Estas experiencias son la base del aprendizaje a lo largo de la primera infancia, ya que con estas se activan instintos de percepción, memoria y fantasía, lo que permite al niño construir sus concepciones del mundo a partir del contacto directo (Ayres, 2008).

Las prácticas de baile liberan energía, fomentando la espontaneidad y la versatilidad de roles. Desde edades tempranas inculcar valores y este impulso creativo va a ayudar a que los niños crezcan más felices sabiendo que no se encuentran rodeados de prejuicios que limiten su expresión, a más de sentir el apoyo continuo de los padres que es de vital importancia, principalmente durante los primeros años de vida.

Las expresiones corporales en conjunto con los juegos de rol son esenciales para que los niños adquieran conciencia de su propio cuerpo, ya que, a través del movimiento, aprenden a reconocer sus posibilidades y limitaciones. No hay que dejar de lado la existencia de niños con limitaciones físicas que pueden sentirse excluidos de las dinámicas de grupo. En estos casos, como se interpreta en la Figura 21, es la obligación del docente encargado, generar espacios de convivencia

armónica y a su vez lograr diseñar actividades que fomenten la participación activa de todos los niños bajo su cargo.



Figura 21. Espacio regulado por el docente.

3.6 El arte: un aporte desde y hacia la cultura

En el complejo panorama del siglo XXI, la educación artística en la primera infancia se erige como un pilar de vital importancia estratégica, lejos de ser un mero complemento curricular. Según Marchesi (2014), Las experiencias vividas en los primeros seis años de vida son fundamentales para el desarrollo posterior de cada persona y en un mundo globalizado habitado por "múltiples infancias" (Ivaldi, 2014), el arte ofrece un lenguaje universal para la comprensión, la expresión y la humanización. Es decir, no se trata solo de una actividad de carácter recreativo sino, de un instrumento pedagógico dinámico y versátil que nutre la imaginación, el espíritu y el compromiso social desde muy temprana edad.

La educación artística a lo largo de la etapa inicial es un ciclo armonioso en entera sincronización con la cultura. Por un lado, tenemos un concepto de arte que actúa desde la cultura, siendo el enlace que transmite a los niños y niñas el legado artístico y simbólico que representa las sensibilidades y el patrimonio cultural acumulado de su comunidad. Por otro lado, como consecuencia de este enriquecimiento, el arte proyecta su influencia hacia la cultura, formando individuos creativos, empáticos y proactivos, equipados con las herramientas para interpretar, transformar y enriquecer la sociedad de la que forman parte.

3.6.1 El arte desde la cultura

Para integrar el arte de manera eficaz y significativa en la educación, es fundamental comprenderlo primero como una herencia, un vasto patrimonio humano que nos define y nos conecta. Bajo este campo de acción, la escuela cumple la función de mediador, un puente que, como señala Bruner (1984), nos ayuda conectar, a "encontrar nuestro camino en nuestra cultura". La educación artística, por lo tanto, no tiene sus comienzos desde la simple hoja en blanco, sino que surge del inmenso conocimiento de símbolos y técnicas que la humanidad ha desarrollado para transmitir sentimientos a lo largo de la historia.

La conexión entre arte, cultura y educación ha estado en continuo cambio debido al surgimiento de diversos paradigmas. Tras las devastadoras guerras mundiales del siglo XX, pensadores como Read (1943) e Ivaldi (2014) propusieron una revalorización del arte como pilar para la reconstrucción humana, acuñando el influyente concepto de "Educación por el arte" como un camino hacia la paz y la sensibilidad.

Esta misma pulsión de reconstrucción comunitaria dio origen a la filosofía de las escuelas de Reggio Emilia en Italia. Impulsadas por padres y madres tras la Segunda Guerra Mundial, y con la visión pedagógica de Loris Malaguzzi, estas escuelas conciben al niño como un ser rico, potente y co-constructor de su propio aprendizaje. En este enfoque, el ambiente, cuidadosamente diseñado y estéticamente rico, se convierte en el tercer educador, un espacio que provoca, dialoga y documenta los procesos de descubrimiento infantil (Ivaldi, 2014). Así, el enfoque de Reggio Emilia ejemplifica cómo un entorno estéticamente rico, nacido desde la cultura de reconstrucción de una comunidad, se convierte en el medio mismo para transmitir ese legado cultural a la siguiente generación.

A lo largo de los años, diferentes paradigmas han congeñado y de igual manera, han tenido sus diferencias, más así se ha enriqueciendo la práctica actual. Corrientes como la Escuela Nueva velaron por la autoexpresión creativa de los alumnos, partiendo desde la premisa de que el niño es por naturaleza un artista, aquel que solo necesita libertad para expresarse, más no la intervención de algún adulto. En contraste los siguientes enfoques como la DBAE (*Discipline Based Arts Education*), propusieron un modelo más estructurado, apelando que los infantes son en esencia, aprendices culturales que necesitan una guía para comprender conceptos artísticos mediante la educación formal y la apreciación de obras valoradas culturalmente (García, 2012). La pedagogía contemporánea se nutre de la tensión productiva entre estos dos polos: el respeto a la expresión singular del niño y la responsabilidad de darle acceso al canon cultural que le precede.

3.6.2 Los lenguajes artísticos como expresión cultural

La cultura se transmite a través de múltiples lenguajes simbólicos. La educación artística ofrece a la primera infancia las llaves para acceder, comprender y, eventualmente, dominar estos lenguajes.

a) El lenguaje visual

El lenguaje visual constituye un sistema cognitivo fundamental mediante el cual el niño no solo registra, sino que activamente construye y negocia su comprensión del mundo (Alcaide, 2003). Más allá de la producción personal, la apreciación de obras de arte es una herramienta pedagógica de sumo valor. Experiencias como las desarrolladas en el Museo Artequin en Chile (interacción obra-espectador) o las visitas de jardines de infantes al Museo Sívori en Buenos Aires demuestran que el contacto directo con el patrimonio artístico desarrolla la sensibilidad estética, agudiza la capacidad de observación y permite a los niños comprender el arte como un fenómeno cultural, un diálogo a través del tiempo (Becerra, 2014). De este modo, la apreciación artística se revela como un acto educativo que trae el legado visual desde la cultura directamente a la experiencia formativa del niño.

b) El lenguaje literario

La literatura es el arte de la palabra, un puente que nos transporta a mundos ficticios para enriquecer nuestra emocionalidad y nuestra razón. Como señala Schenck (2014) su presencia en la primera infancia es fundamental y ancestral. Desde los cantos de cuna y las nanas que transmiten afecto y seguridad, hasta la narración oral que teje lazos

intergeneracionales, la literatura es un vehículo primordial para la transmisión cultural. Al escuchar un cuento, el niño no solo se entretiene, sino que se apropia de estructuras narrativas y explora la complejidad de las emociones humanas, recibiendo desde la cultura las herramientas simbólicas para comprenderse a sí mismo y a los demás.

c) El lenguaje musical

"Se nace musical", argumenta Akoschky (2014) y es el entorno familiar y escolar el que tiene la responsabilidad de nutrir y desarrollar esa sensibilidad innata. La música es uno de los primeros lenguajes que comprende el ser humano. Los juegos de crianza, las nanas, las rondas y las canciones tradicionales son una forma primaria de comunicación afectiva y de fortalecimiento de la identidad cultural. Este repertorio, transmitido de generación en generación, conecta al niño con la memoria sonora de su comunidad, estableciendo un vínculo profundo desde su cultura hacia su propia sensibilidad en desarrollo.

d) El lenguaje corporal y dramático

Mucho antes de sostener un pincel o un lápiz, el niño se expresa con el instrumento más íntimo y primordial: su propio cuerpo. Como pensaba Abad Molina (2014), el cuerpo no es solo un medio, es el instrumento el lienzo, el lenguaje del aprendizaje y la comunicación. Por medio del juego simbólico, en conjunto con el gesto y el movimiento, el niño elabora su concepción del mundo, representando roles, construyendo así su identidad. Casos similares como el de la compañía infantil "La Colmenita" en Cuba o el taller de creación teatral desarrollado en Brasil

descrito por Figueiredo (2014) demuestran cómo la expresividad natural se transmite desde la cultura de forma lúdica hacia la infancia, la misma que puede ser canalizada hacia una creación artística consciente y una profunda formación personal y colectiva en valores.

Una vez que el niño ha sido expuesto a este rico legado cultural, una vez que ha comenzado a decodificar y a experimentar con los lenguajes del arte, se encuentra equipado para iniciar su propia producción creativa, su respuesta personal y su contribución transformadora hacia la cultura que lo nutre.

3.6.3 El arte hacia la cultura

La educación artística trasciende el acto de recepción pasiva para pasar a ser fuente de desarrollo, acción y transformación social. Al apropiarse de los lenguajes del arte, los niños y niñas adquieren herramientas para expresar su singularidad, para dialogar críticamente con su entorno y, en última instancia, para enriquecer la cultura de la que forman parte. Este proceso los convierte, como afirman Díaz Fernández & Ledesma Gómez (2021), en "ciudadanas y ciudadanos responsables, solidarios, empáticos y proactivos".

3.6.4 Identidad y el bienestar psicológico

El arte ofrece un canal único para la autoexpresión, el autoconocimiento y el fortalecimiento de la autoestima (Henao & Gomez, 2024). Al crear algo propio y significativo, los niños experimentan una sensación de logro y agencia que nutre su confianza. Además, proporciona un lenguaje no verbal para expresar y procesar emociones complejas,

funcionando como una herramienta eficaz para la gestión emocional y la reducción del estrés (Carrera Rodríguez, 2025). Esta construcción de una identidad segura y un bienestar psicológico robusto es la base desde la cual el niño puede proyectarse con confianza hacia la cultura.

3.6.5 La transformación del entorno cultural

El impacto del arte no se limita al desarrollo individual; tiene el poder de traspasar las aulas para transformar física y socialmente a la comunidad. Un caso a destacar es la iniciativa "Leer para Crear", que fue asesorada y dirigida por el proyecto "Al Mural" en Monterrey, México (Díaz Fernández & Ledesma Gómez, 2021). En esta iniciativa, niños, niñas y jóvenes participaron en talleres de lectura, creación de murales con la técnica de mosaico y otras expresiones plásticas. El proyecto finalizó con la creación de varios murales colectivos en las aceras del barrio El Nejayote. El resultado presentado trasciende mucho más que el simple embellecimiento del espacio público, pues con estas actividades artísticas se lograron:

- **Recuperar espacios comunes.** Con lo cual se transformó un área abandonada por la inseguridad, en un lugar vibrante y con significado cultural.
- **Fortalecer la convivencia entre miembros de la comunidad.** Debido a que el proceso creativo involucró tanto a vecinos como a artistas del colectivo, se generaron lazos de cooperación bajo un propósito compartido.

- **Crear pertenencia.** A través de los murales, elaborados por los miembros de la comunidad, fruto de su arduo trabajo, la sensación de pertenencia se hizo presente. Pues, estas obras de arte se convirtieron en su símbolo de orgullo, una insignia del trabajo en equipo.

Como expresó una colaboradora del proyecto, el arte puede ser una vía para recuperar espacios y esperanzas en comunidades vulnerables (Díaz Fernández & Ledesma Gómez, 2021) demostrando su capacidad para canalizar la resiliencia y la transformación social desde la base.

3.6.6 Perspectiva del arte como herramienta intercultural

En un mundo cada vez más diverso, el arte se mantiene como puente entre culturas. Peralta (2014) subraya la importancia de construir currículos interculturales que partan de la cultura de pertenencia de los niños para que, desde esa base, abrirse al conocimiento y valoración de otras culturas. Para que este enfoque sea auténtico, es crucial evitar la importación acrítica de modelos y la reproducción de estereotipos e involucrar activamente a las familias, a la comunidad como portadoras de saberes. El arte comunitario, en este sentido, "permite a las personas expresar su identidad y abordar problemáticas sociales, fomentando el diálogo y la cohesión social" (Carrera Rodríguez, 2025).

CAPÍTULO IV

4 NUEVOS RETOS: SOSTENIBILIDAD Y ESCALABILIDAD DE INICIATIVAS ARTÍSTICAS

La sostenibilidad se ha consolidado como un eje central en el debate sobre el desarrollo global, impulsada por una creciente preocupación social ante la crisis climática y enmarcada en la hoja de ruta que propone la Agenda 2030. Este paradigma de desarrollo, que busca equilibrar las necesidades del presente sin comprometer las de las generaciones futuras, ha permeado todos los sectores de la sociedad, incluido el ámbito de la cultura y la educación. En este contexto, surgen dos conceptos fundamentales que articulan los desafíos y oportunidades para las iniciativas que vinculan el arte con la pedagogía, la sostenibilidad y la escalabilidad.

En este capítulo se abordan los criterios que determinan si las iniciativas artísticas son verdaderamente sostenibles y escalables. Es vital que se incorporen nuevas competencias de gestión que exploren modelos de negocio innovadores para su inserción en ecosistemas con apoyo robusto de políticas públicas en beneficio de los niños. Todo ello debe enmarcarse en un paradigma pedagógico renovado que entienda el arte no solo como un fin en sí mismo, sino como una estrategia para el cambio social y la formación de una ciudadanía crítica. Para comprender esta integración, se debe explorar primero la lucha conceptual que ha posicionado al arte y la educación en el centro del discurso sobre el desarrollo sostenible.

4.1 El nexo entre arte, educación y desarrollo sostenible

La sostenibilidad, definida formalmente en el informe *Nuestro futuro común*, se sostiene tradicionalmente sobre tres pilares interdependientes: la economía, la sociedad y el medioambiente. Sin embargo, desde hace varias décadas el sector cultural ha sugerido la urgente necesidad de incorporar un cuarto pilar: el aspectocultural. Su argumento se basa en que sin este componente, el desarrollo infantil no puede considerarse verdaderamente integral. Desde otra perspectiva, la escalabilidad en el contexto de las iniciativas artísticas representa un reto a superar. La naturaleza espontánea y poco duradera de muchos proyectos para lograr un impacto sistémico, generalmente no logra alcanzar los objetivos planteados de sostenibilidad, generando que no sean viables económicamente a largo plazo, afectando la escala individualizada para consolidarse como modelos de proyectos replicables y duraderos.

La sostenibilidad y escalabilidad de los proyectos artísticos en el ámbito educativo se generan a partir de un marco sólido que identifique el reconocimiento de la cultura y su papel crucial para el desarrollo. Con este punto de partida es posible comprender cómo la educación artística ha evolucionado desde un rol centrado en la expresión estética hasta convertirse en una herramienta estratégica con un impacto profundo en los aspectos social y ecológico. La historia de esta convergencia es la de una lucha por la visibilidad, desde la formulación de nuevos paradigmas pedagógicos hasta la decepción y parcial victoria que supuso la Agenda 2030.

4.1.1 La emergencia de la Educación Artística para el Desarrollo Sostenible (EADS)

La Educación Artística para el Desarrollo Sostenible (EADS) surge como respuesta a la necesidad de reorientar la pedagogía del arte hacia las problemáticas contemporáneas. Desde el año 2007, Graham advertía sobre cómo las economías de consumo a gran escala tienden a marginar las realidades locales y las preocupaciones ecológicas, provocando la degradación del hábitat y una profunda desconexión con las comunidades. Como alternativa, este autor propuso una "pedagogía crítica basada en el lugar", definida como un enfoque que busca vincular la creación artística con la ecología de las comunidades locales (Figura 22), difuminando las fronteras entre la práctica artística, la crítica social y el activismo (Graham, 2007).

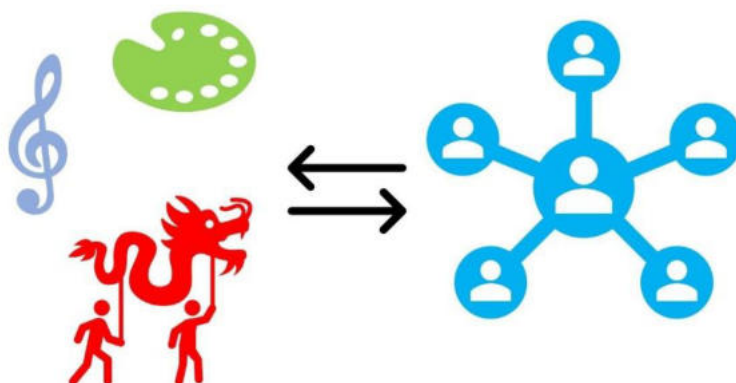


Figura 22. El arte y las comunidades.

En una línea similar, Inwood (2008) acuñó el término de "eco-educación artística", destacando la urgencia de desarrollar metodologías didácticas

donde el arte funcione como un andamio para el pensamiento crítico sobre la ecología y la sostenibilidad. Estos antecedentes han consolidado un marco pedagógico que, en la actualidad, se alinea con los principios de la Agenda 2030. El objetivo de la EADS contemporánea es lograr que los estudiantes adquieran las competencias, destrezas y valores necesarios para afrontar problemáticas complejas de su comunidad transformando el aula en un espacio de reflexión y acción ciudadana (Vázquez-Marín et al., 2023).

4.1.2 La cultura como cuarto pilar del desarrollo

La idea de que la cultura es un componente esencial del desarrollo no es nueva, sino el resultado de una prolongada reivindicación. Hitos como el Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural y la aprobación de la Agenda 21 de la Cultura en 2004 sentaron las bases para posicionar la cultura como un pilar fundamental del desarrollo a escala local. Estos esfuerzos buscaron trascender una visión puramente económica del progreso, reconociendo que los valores, las identidades y la creatividad son dimensiones irrenunciables del desarrollo humano integral.

A pesar de las luchas, el recorrido histórico y las campañas a nivel internacional como "El futuro que queremos incluye la cultura", la aprobación de la Agenda 2030 generó una marcada decepción en el sector cultural. Dentro de la Agenda, la escases de un Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) que sea específico para la cultura, fue interpretada como una omisión sustancial que invisibilizaba el rol estratégico de la cultura para la sociedad. A raíz de esta medida, el sector cultural ha duplicado sus esfuerzos para sustentarr la necesidad

indispensable de un cuarto pilar cultural. Como planteó Hawkes (2001), sin un desarrollo cultural que atienda a las identidades, los valores y la creatividad de las comunidades, el desarrollo no puede considerarse sostenible o, en el mejor de los casos, estaría incompleto.

4.1.3 La Agenda 2030: Un marco de acción para la cultura

Aunque la Agenda 2030 no incluye un ODS cultural específico, la cultura se integra de manera transversal en varios de sus objetivos y metas, lo que ofrece un marco de acción concreto para el sector. Este enfoque permite vincular la práctica artística y la gestión cultural con desafíos globales. Las metas que mencionan explícitamente la cultura son:

- **Meta 4.7.** Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.
- **Meta 8.3.** Promover políticas orientadas al desarrollo que deberían apoyar la creatividad y la innovación, junto a las actividades productivas, la creación de empleo decente y el emprendimiento.

- **Metas 8.9 y 12.b.** Elaborar y poner en práctica políticas que promuevan un turismo sostenible, mediante la promoción entre otros de la cultura y los productos locales, y a la necesidad de elaborar y aplicar instrumentos que permitan seguir de cerca los efectos de estas políticas.
- **Meta 11.4.** Duplicar sustancialmente los esfuerzos para proteger y precautelar el patrimonio cultural y natural a nivel mundial.

Adoptando estas ideas, la UNESCO considera la educación artística como el medio ideal para llevar a cabo los ODS a nivel escolar ya que, el arte posee la capacidad de generar emociones, crear vínculos profundos entre las personas y los postulados de la sostenibilidad dentro de los ODS (Figura 23). Una muestra de la implementación a nivel nacional de estos objetivos se encuentra enmarcado en la legislación española, en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) y las normativas autonómicas como lo es el Decreto 77/2023 de la Comunidad Autónoma Vasca. Estos vinculan directamente los currículos de educación artística con los ODS insertados en la Agenda 2030.



Figura 23. El arte alineado con los ODS.

Estos fundamentos teóricos, forjados a través de décadas de debate y reivindicación social, cobran vida a través de la práctica de artistas e iniciativas comunitarias que los materializan.

4.2 El arte sostenible como herramienta pedagógica

El arte contemporáneo ha legado un vasto repertorio de recursos conceptuales y materiales que nutren directamente la Educación Artística para el Desarrollo Sostenible (EADS). Las prácticas artísticas de las últimas décadas, caracterizadas por su compromiso con el entorno y su mirada crítica hacia los sistemas de producción, ofrecen a los docentes un valioso conjunto de referentes. Estos ejemplos permiten desarrollar en el alumnado una conciencia crítica hacia las problemáticas ecológicas, conectando la creación en el aula con los debates globales sobre sostenibilidad.

4.2.1 Paradigmas del arte sostenible

El arte sostenible se manifiesta a través de una doble vertiente: una de carácter material y otra conceptual. La dimensión material, se destaca por el uso de materiales de desecho, materiales reciclados o naturales, lo que da lugar a técnicas artísticas como el *assemblage*, el *ready-made* o el arte *povera*. Este enfoque no se basa en lo puramente estético; pues se centra en la elección de los materiales para el fin conceptual propio de la obra, desencadenando una "conciencia ecológica derivada del contacto con elementos desechables o naturales" (Martínez Campos, 2015). El hecho de crear obras de arte a partir de lo descartado o desechado se transforma en un reclamo representativo sobre el ciclo de vida de los objetos y los recursos del planeta.

Pasando a la dimensión conceptual, el arte sostenible se eleva sobre la materialidad. Al analizar acerca de la relación entre el arte y el consumo, cada obra se convierte en una reivindicación, un mensaje que busca hacer reflexionar sobre las consecuencias de un ciclo de producción sin sentido y consumo ilimitado. Por tal razón, las obras de arte pensadas como un grito de ayuda hacia la sostenibilidad actúan como un producto crítico que apela al espectador sobre su rol en un medio masivo de sobreproducción. Como señala Scarani (2022) el arte posee la capacidad de transformar un producto industrial en un antiproducción, una pieza que, a través de la resignificación, contrasta con la lógica de la obsolescencia programada y el consumo masivo.

4.2.2 Artistas y colectivos como referentes para el aula

Partiendo de la idea formulada por Vela & Herrán (2023) "*¿Qué pasaría si, los artistas, en vez de legar cuadros o esculturas, legáramos recursos?*", es posible identificar a numerosos creadores cuyas prácticas funcionan como un valioso legado pedagógico para la EADS. Dentro de los artistas impulsados por estos objetivos tenemos los siguientes referentes:

- **Andy Goldsworthy y Lucía Loren.** Ambos artistas trabajan directamente con materiales naturales encontrados en el lugar de la intervención. Su obra explora una poética de la naturaleza, la temporalidad y la profunda vinculación entre la persona y su entorno. Pedagógicamente, su práctica materializa la "pedagogía crítica basada en el lugar" de Graham (2007) y sirve como referente para enseñar sobre la ecología de los ecosistemas locales, el carácter cíclico de la naturaleza (sus obras son a menudo efímeras) y el uso de recursos de proximidad, fomentando una conexión sensible con el medio ambiente.
- **Olafur Eliasson.** Genera sus obras de forma contraria a sus predecesores, pues lo hace mediante el desplazamiento y la descontextualización. Su expresión artística consiste en introducir un paisaje natural (rocas y un riachuelo típico de Islandia) en el espacio artificial de un museo, desafiando las expectativas del espectador obligándolo a reflexionar sobre el enlace construido entre el entorno natural y el medio urbano. Su obra sirve primordialmente para generar debates en el aula sobre la

percepción del paisaje un natural y lo artificial que se muestra en la división espaciales.

- **Daniel Canogar.** Inspirada directamente en el "Gran vórtice de basura del Pacífico", esta obra utiliza materiales de desecho para reflexionar sobre el agua, el reciclaje y la sostenibilidad a gran escala. El trabajo de Canogar es un ejemplo claro de cómo el arte puede visibilizar problemas ecológicos globales, conectando la práctica artística directamente con las metas del ODS 12 relativas a la producción y el consumo responsables.
- **David Kemp.** Es un artista considerado como referente del *assemblage* y el *happening* con un enfoque medioambiental. Kemp trabaja con una inflexible determinación de que el arte puede ejercer un cambio en la sociedad (Martínez Campos, 2015). Sus obras, frecuentemente en modalidad *site-specific*, están vinculadas a la historia ecológica del lugar. Utiliza objetos naturales que va encontrando para contar nuevas historias y denunciar el deterioro ambiental. Su enfoque es provechoso para enseñar a los niños sobre la memoria histórica de los lugares y la capacidad del arte para el cambio comunitario.
- **Basurama.** Este colectivo centra su obra en los procesos productivos y la generación de desperdicios. Su metodología basada en *workshops* y la colaboración de los residentes, llega a ser considerado es un modelo pedagógico capaz de responder directamente al objetivo de la EADS de adquirir habilidades y destrezas para afrontar los problemas más complejos de la

comunidad (Vázquez-Marín et al., 2023). El equipo de Basurama busca generar procesos comunitarios que responden a necesidades reales, incentivando la apropiación de cada comunidad de sus proyectos, para demostrar que los residuos que se generan a montones pueden ser útiles para la transformación.

- **Banksy.** Artista reconocido por su performance en el cual un camión de ganado repleto de peluches chilla con desesperación camino al matadero. Un claro ejemplo de cómo el arte puede crear conciencia y reflexión sobre un tema delicado como la matanza industrial de animales de una manera que conecta genuinamente con los espectadores, incluso los más pequeños (Sutherland & Judge, 2019). Pasando a un contexto áulico, esta obra podría ser utilizada como recurso para debatir el maltrato animal y las consideraciones éticas ante el consumo (¿está bien o mal sacrificar animales?) lo que moviliza la empatía y el pensamiento crítico.

Estos artistas pueden servir como fuente de inspiración para los niños, para crear una conciencia colectiva y futurista de cómo a pesar de que vivimos en una era tecnológica, aún existen prácticas equivocadas en cuanto al cuidado del medioambiente. Además, no solo pueden inspirar a los niños, sino también a los padres, lo que resultaría en una cadena de cambios positivos para la comunidad en general puesto que, no hay que olvidar que la familia es el componente básico de una sociedad, es decir, una familia unida y comprometida con el cuidado de la naturaleza, es una sociedad que avanza hacia un mejor futuro.

4.3 El desafío de la escalabilidad

El ecosistema creativo y cultural padece una precariedad endémica. A pesar de su enorme potencial innovador, enfrenta una alta tasa de mortalidad de proyectos, sucumbiendo a una inestabilidad estructural que impide la acumulación de impacto social. La brecha entre la creatividad artística y la viabilidad a largo plazo puede ser fatal para cualquier iniciativa artística, pues los retos estructurales y las estrategias no planificadas adecuadamente no sirven para construir un ecosistema que fomente la sostenibilidad y escalabilidad de los proyectos artísticos.

4.3.1 La sostenibilidad a largo plazo

El sector creativo y cultural opera en un entorno de alta fragilidad. La experiencia en contextos latinoamericanos, revela que la falta de políticas de fomento al emprendimiento y la inexperiencia del propio sector en gestión empresarial son causas directas de la desaparición de numerosas iniciativas. Este problema es global ya que, un estudio del Reino Unido advertía que "un tercio de las pequeñas y medianas empresas del sector creativo carecían de sistemas formales de planeación de negocios" (British Council, 2010).

Esta debilidad estructural se ve agravada por las características intrínsecas del sector debido a que, existe una fuerte tendencia hacia el autoempleo y la generación de proyectos de corta o mediana duración. Esta dinámica da como resultado un sector inestable y fragmentado, con severas dificultades para construir modelos de negocio que aseguren la

continuidad y el crecimiento de las iniciativas, impidiendo que el impacto de proyectos piloto se traduzca en un cambio sistémico.

4.3.2 Desarrollo de nuevas competencias

Para que las iniciativas artísticas transiten de la idea a la consolidación, es fundamental que sus impulsores desarrollen un conjunto de habilidades que van más allá de la creación artística. El diagnóstico del Encuentro Internacional Arte y Sustentabilidad identificó una brecha competencial y una serie de habilidades gerenciales y empresariales clave:

- Estrategias de comunicación y uso efectivo de redes tecnológicas.
- Capacidad para generar planes de negocio sólidos y realistas.
- Habilidades para la procuración de fondos, la búsqueda de patrocinios y la creación de coproducciones.
- Conocimientos de marketing y estrategias para el desarrollo de públicos.

La realidad es que la mayoría de los emprendedores, a pesar de contar con una alta formación artística, carecen de formación profesionalizada en gestión, consecución de fondos y desarrollo de públicos. Cerrar esta brecha formativa es un paso indispensable para profesionalizar el sector y dotar a las iniciativas de las herramientas necesarias para su sostenibilidad a largo plazo.

4.3.3 Ecosistemas de apoyo: Hubs y redes colaborativas

El desarrollo de competencias individuales es necesario, pero no suficiente. La escalabilidad de los proyectos artísticos requiere de la existencia de ecosistemas de apoyo que ofrezcan formación, mentoría y oportunidades de colaboración. Con este panorama, los *hubs* creativos toman un papel crucial dentro de las redes artísticas. Un *hub* puede definirse como aquel puerto de conexión de entrada y salida, un eslabón dentro de una cadena que articula y potencia las capacidades del grupo creativo.

Un claro ejemplo es el *HubConArteMx* ubicado en México. Nacido con la valiosa misión de conectar al colectivo que crea, sueña y vive por el arte, por una sociedad más equitativa. En este espacio no solo se busca fomentar el desarrollo en las competencias de gestión, sino que también dar comienzo a la colaboración a nivel local y mundial. El objetivo de este tipo de plataformas es buscar transformar la visión pragmática de la creatividad a ser un ingrediente nuevo en la economía. En adición, en estos grupos se busca que el arte sirva para lograr un cambio social efectivo, crear un mundo más incluyente, diverso y participativo. Estos centros son por tanto, nuevos asentamientos para que las propuestas artísticas puedan crecer, conectarse y multiplicar su impacto en la sociedad actual.

Frente a la inestabilidad sectorial y la brecha competencial diagnosticadas, se requiere la adopción de un marco de gestión sistemático con herramientas que puedan responder directamente a la

necesidad de profesionalizar la planificación, medir el impacto y alinear la acción individual con políticas públicas de apoyo.

4.4 Herramientas para la implementación de una gestión cultural sostenible

La transición hacia una cultura sostenible requiere pasar del debate teórico y la creación artística a la acción práctica en la gestión cotidiana de las organizaciones. Para que los principios de sostenibilidad se materialicen es prescindible acoger un conjunto de herramientas y metodologías concretas que faciliten a las organizaciones culturales y artísticas diseñar, implementar y evaluar sus propias estrategias previo a la implementación de proyectos o iniciativas. A lo largo de esta sección se presenta un marco de acción para guiar todo este proceso, desde la planificación estratégica hasta la medición de impacto ambiental y socio-cultural, además del rol de las políticas públicas respecto a la conservación.

4.4.1 Planificación estratégica: Un plan de acción sostenible

Integrar la sostenibilidad en una organización cultural no es un hecho aislado sino un proceso estratégico que debe ser planificado y organizado. Tomando en cuenta la guía “Hacia una cultura sostenible” de REDS (2021), este proceso, tal como se muestra en la Figura 24, puede descomponerse en cinco fases clave que aseguran una implementación transversal de calidad:



Figura 24. Fases enmarcadas en la sostenibilidad.

- **Compromiso.** Una visión y misión claras en organización permiten integrar los objetivos de desarrollo sostenible en su eje transversal. La sostenibilidad de la organización debe contar con el respaldo de cada miembro (más aún en contextos educativos) para guiar la toma de oportuna de decisiones.
- **Diagnóstico.** Previo a la implementación es necesario comprender el estado inicial. Dentro de esta fase se contempla la realización un sondeo de las acciones o iniciativas ya existentes. Así se logra identificar las fortalezas y debilidades de la organización, sirviendo como fundamento para seleccionar los ODS que sean prioritarios, a su vez, sobre estos se centrarán los esfuerzos de los involucrados.
- **Integración en la gestión.** Con el enfoque sostenible se posee la ventaja de conectar todas las áreas de la organización. Desde la programación artística hasta la gestión de espacios culturales, cada

elemento humano es de gran relevancia al momento de la ejecución de un proyecto.

- **Evaluación y seguimiento.** Durante esta esta fase se definen indicadores, que posteriormente van a ser evaluados a través de los datos que se obtengan de manera sistemática. Con los resultados se elabora una memoria o informe en el que se reflejen los avances logrados en cuanto a sostenibilidad ambiental y cultural.
- **Comunicación.** Por último, visibilizar públicamente el compromiso adquirido con la comunidad refleja de mejor manera los logros alcanzados. La comunicación íntegra no solo rinde cuentas a la comunida, sino que también inspira a otras organizaciones o grupos, contribuyendo a una cultura de sostenibilidad en todo el sector educativo y artístico.

4.4.2 Indicadores para la sostenibilidad ambiental

Para que las organizaciones culturales o artísticas puedan gestionar y reducir de manera efectiva sus efectos negativos sobre el entorno, es imprescindible medir su impacto ambiental. Tal como se aprecia en la Figura 25, existen cuatro indicadores fundamentales de responsabilidad ambiental que sirven como herramientas de diagnóstico y seguimiento.



Figura 25. Indicadores de responsabilidad ambiental.

- **Huella ecológica.** Mide el grado en que la actividad de una actividad afecta los recursos biológicamente productivos de la tierra. Se expresa en hectáreas globales y permite comparar la demanda de recursos con la capacidad regenerativa del planeta.
- **Huella de carbono.** Calcula la totalidad de gases de efecto invernadero emitidos de forma directa o indirecta por una organización, o proyecto; por ejemplo, a causa de los viajes a otras ciudades por compra de materiales o el consumo eléctrico de una sala de exposiciones.
- **Huella hídrica.** Es aquella que mide el volumen total de agua dulce utilizada en la producción de bienes y servicios consumidos por la organización o utilizados dentro de un proyecto. Se incluye tanto el agua consumida en el aseo del espacio de trabajo como la utilizada en la fabricación de productos artísticos dentro de una clase o curso.
- **Huella ambiental.** Este criterio indica los posibles daños ambientales de un producto, servicio o práctica artística de una

organización o proyecto durante su ejecución, desde la adquisición de materias primas hasta su gestión como desecho.

Tanto en proyectos de desarrollo cultural como artístico es importante tener en cuenta cual es el impacto real hacia el medioambiente, pues, al ser actividades que buscan expresar ideas o emociones, también existen concepciones culturales (principalmente en Latinoamérica) que guardan mucho respeto hacia los elementos de la naturaleza como el agua, las plantas y la tierra. En caso locales de Ecuador, Perú y Bolivia, se guarda un vínculo sagrado con la Pachamama, realizando prácticas culturales ancestrales que perduran aún en la memoria colectiva de los pueblos aborígenes.

4.4.3 La administración pública

La transición hacia un modelo cultural sostenible no puede depender únicamente del esfuerzo de las organizaciones individuales. Las administraciones públicas tienen un papel insustituible como agentes transformadores. Según la guía de la Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS), las actuaciones clave que pueden emprender son:

- Integrar criterios de sostenibilidad en la contratación pública y en las bases de las políticas de ayudas y subvenciones.
- Facilitar herramientas, desarrollar criterios de evaluación culturales específicos que permitan a las organizaciones o grupos artísticos medir su aporte al cumplimiento de los ODS.

- Promover alianzas público-privadas con el fin de canalizar recursos materiales, económicos o intelectuales para el beneficio de todos.
- Brindar capacitación a los gestores y profesionales dedicados a la cultura, para que adquieran competencias relacionadas con el desarrollo sostenible.
- Establecer grupos de trabajo con actores de diversas ramas para abordar la sostenibilidad de forma multidisciplinaria, conectando el ámbito cultural con otras áreas como el medio ambiente, política o economía.

La condensación de un marco sólido es clave para construir un sector cultural y artístico verdaderamente sostenible. Ya que, para lograr que la educación artística dote al alumnado de competencias críticas para afrontar los desafíos de nuestro tiempo, se requiere una planificación efectiva y el uso de recursos pedagógicos innovadores que llamen la atención de los niños. Asimismo, mediante el arte se busca la reivindicación de la cultura como un cuarto pilar del desarrollo, un elemento indispensable para que el progreso sea humano, inclusivo y amigable con el medioambiente.

Sin embargo, con el análisis se ha puesto en manifiesto el doble desafío que enfrentan los proyectos artísticos en cuanto a sostenibilidad y escalabilidad. La viabilidad a futuro de los proyectos artísticos con iniciativa transformadora no depende únicamente de su calidad creativa o conciencia ecológica, su realización está ligada íntimamente a su

capacidad para desarrollar modelos de gestión sólidos, siendo capaces de adquirir nuevas destrezas empresariales que forjen alianzas estratégicas para trabajar dentro de un ecosistema de apoyo que incluya redes colaborativas interinstitucionales, que a nivel educativo resultan muy beneficioso.

Para concluir, fomentar iniciativas artísticas que sean sostenibles y escalables no debe ser visto solo como una estrategia más para impulsar el sector cultural, sino como una inversión primordial en el capital humano del futuro. Al buscar integrar el arte, la educación para el desarrollo integral y los principios de la sostenibilidad, se está contribuyendo a la formación de una nueva ciudadanía global, una generación más consciente, crítica y proactiva, la cual es capaz de construir los futuros brillantes alineados con los objetivos que la Agenda 2030 pretende alcanzar.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad Molina, J. (2014). El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego. *OEI*, 67-85.
- Akinola, M., & Mendes, W. B. (2008). The dark side of creativity: biological vulnerability and negative emotions lead to greater artistic creativity. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 34(12), 1677-1686.
- Akoschky, J. (2014). El lenguaje musical en la primera infancia. *OEI*, 87-101.
- Alcaide, C. (2003). *Expresión plástica y visual para educadores*. IC Editorial.
- Andrade Rodríguez, B. (2000). Sobre la educación artística de los niños en la edad temprana y preescolar. Ponencia presentada al Tercer Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “Infancia y Desarrollo”. *Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP)*.
- Arguedas, C. (2004). La expresión musical y el currículo escolar. Educación.
- Ayres, A. J. (2008). *La integración sensorial y el niño*. TEA Ediciones.

- Azar, S. (2010). Didáctica espiral [Ponencia]. *Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina.*
- Bajardi, A. (2016). Aportaciones de las Disciplinas Artísticas al desarrollo de Competencias Socioemocionales y a la Configuración de la Identidad. *Option*, 32(13), 53-72.
- Becerra, Y. (2014). Arte y educación en la primera infancia museo Artequin. *OEI*, 177-185.
- British Council. (2010). *Economía creativa; una guía introductoria.*
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Alianza Psicología.
- Carrera Rodríguez, T. (2025). *Los beneficios del arte en la educación infantil: Una revisión sistemática [Trabajo Fin de Grado].* Universidad de Valladolid.
- Castro, P. H. (2018). Arteterapia y educación artística para la inclusión educativa en Ecuador. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 267-276.
- Charry, H., & Galeano, A. (2014). *Desarrollo socioafectivo: Educar en y para el afecto: reorganización curricular por ciclos.* Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Charry, L. (2014). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad.* Universidad de Externado.

- Clark, L. (1977). Lygia Clark. Catálogo exposición. *Catálogo exposición*. Fundación Antoni Tàpies.
- Concha-Huarcaya, M. A., Alva-Olivos, M. A., Sosa-Aparicio, L. A., & Carbonell-García, C. E. (2024). Impacto de la educación artística en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. *EPISTEME KOINONIA Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(14), 122-140. <https://doi.org/https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4152>
- Condori, E., & Taype, P. (2020). *Percepción visual en niños de 4 años de instituciones educativas públicas de la urbanización San Carlos – Huancayo*.
- Díaz Fernández, A., & Ledesma Gómez, R. D. (2021). El arte y la creatividad en niños y jóvenes: procesos de transformación del espacio escolar y público. *Revista Educación*, 45(2), 527-553. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43550>
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Eisner, E. W. (1972). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Espín García, M. C., Peñafiel Guerra, V. R., Bermeo Bermeo, M. E., Santana Campos, J., Galeas Caicedo, G. M., & Tigrero Ramos, J. J. (2025). *El impacto de la educación artística en el desarrollo*

integral de los estudiantes de educación básica en el Ecuador.
INNOVACIÓN Y CONVERGENCIA: IMPACTO
MULTIDISCIPLINAR.

- Estévez, M. A. (2007). *Educación perceptiva interdisciplinaria basada en la percepción múltiple para la apreciación y expresión musical: Una estrategia didáctica*. Universidad de Cienfuegos.
- Figueiredo, R. C. (2014). A criança como protagonista da aprendizagem teatral: uma experiência de criação na escola de Educação Infantil. *OEI*, 201-209.
- Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Paidós/ICE-UAB.
- García, M. C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? el arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y sociedad. Revista de investigación*, 1, 1-13.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Gómez Cardona, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184.
- Graham, M. A. (2007). Art, ecology and art education: Locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in Art Education*, 48(4), 375-391.

- Hawkes, J. (2001). *The fourth pillar of sustainability: Culture's essential role in public planning*. Common Ground.
- Henao, A., & Gomez, C. (2024). *El arte como estrategia para el desarrollo integral en la educación inicial [Monografía de Grado]*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Inwood, H. (2008). Mapping eco-art education. *Canadian Review of Art Education*, 35, 57-73.
- Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. *OEI*, 13-44.
- Kail, R. V., & Cavavaugh, J. C. (2011). *Desarrollo Humano: una perspectiva del ciclo vital*. CENGAGE Learning.
- Marchesi, Á. (2014). Presentación de el Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. *OEI*, 7-9.
- Martínez Campos, C. (2015). El arte reciclado de David Kemp: Assemblages y esculturas comprometidos con su entorno. *De Arte*, 14, 221-236.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18002/da.v0i14.1664>

- Meneses Luna, E., & Valencia Arguello, E. (2023). El impacto de la educación artística en el desarrollo integral de los estudiantes. *Bastcorp International Journal*, 2(2), 15-24.
- Milán López, A. (2014). Conjugando ética y estética: arte en y con la comunidad. *OEI*, 149-161.
- Moreno Zavaleta, M. T. (2020). Aprendizaje y desarrollo en la primera infancia. *Educación*, 26(1), 38-51.
- Ortiz-Mancero, M. F., & Núñez-Naranjo, A. F. (2021). Inteligencia emocional: evaluación y estrategias en tiempos de pandemia. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(11), 57-68.
- Paliza, Y., Paucar, I., Villegas, S., Alcántara, J., & Espinosa, Z. (2025). El juego simbólico: un recurso de aprendizaje temprano. *Revista InveCom*, 5(4), 1-8. <https://zenodo.org/records/15009213>
- Peralta, M. (2014). Interculturalidad, primera infancia y educación artística. *OEI*, 103-119.
- Perinat, A. (2015). *La primera infancia*. Editorial UOC.
- Piaget, J. (1994). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Pinargote-Baque, K. Y., Calderón-Alcívar, C. E., Arteaga-Briones, G. J., Loor-García, L. L., Pinargote-Mendoza, S. K., & Ormaza-

- Villafuerte, D. F. (2022). La expresión artística en el desarrollo integral de la educación inicial. *Polo del Conocimiento*, 7(5), 321-334.
- Puche Navarro, R., Orozco Hormaza, M., Orozco Hormaza, B. C., & Correa Restrepo, M. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Read, H. (1943). *Educación por el arte*. Paidós Ibérica.
- REDS. (2021). *Hacia una cultura sostenible. Guía práctica para integrar la Agenda 2030 en el sector cultural*. Red Española para el Desarrollo Sostenible.
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. Prentice Hall.
- Sánchez Muñoz, J. S., & Tomalá Gonzabay, G. P. (2019). El arte en la educación inclusiva en Guayaquil. *Revista Mapa*, 3(14).
- Sarlé. (2014). Educación infantil y arte: una trama que entreteje buenas prácticas pensadas para niños pequeños. *OEI*, 121-131.
- Sauceda García, J. M. (2023). *El desarrollo en la infancia: Revisión*. Departamento de Psiquiatría y Salud Mental, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Scarani, S. (2022). Acción artística de ecorreciclaje. *Sonda*, 11, 151-162.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4995/sonda.2022.19107>
- Schenck, L. (2014). La literatura en la primera infancia. *OEI*, 45-65.
- Schiller, F. (1990). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Anthropos.
- Stokoe, P. (1990). *Expresión corporal: Arte, salud y educación*. Humanitas.
- Sutherland, B., & Judge, P. (2019). Animals in advertising: War, vulnerability, and the return of the reed. *Journal for Critical Animal Studies*, 16(5), 3-28.
- UNICEF. (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Vázquez-Marín, P., Cuadrado, F., & López-Cobo, I. (2023). Connecting sustainable human development and positive psychology through the arts in education: A systematic review. *Sustainability*, 15(3), 2076.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su15032076>
- Vela, P. V., & Herrán, M. (2023). *En el principio fue la acción*. Litera Libros.

Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Visor/Mec.



El arte como camino al desarrollo integral de los niños en la primera infancia, se publicó en el mes de diciembre de 2025.

ISBN: 978-9907-0-0433-5

**Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
[https://grupoblir.com/
publicaciones@grupoblir.com](https://grupoblir.com/publicaciones@grupoblir.com)**

BIOGRAFÍA DE LOS AUTORES

Diana Catalina Ayala Gavilanes:

Magíster en Educación Parvularia con mención en Juego, Arte y Aprendizaje y Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Educación Parvularia por la Universidad Técnica de Ambato. Poseo una sólida experiencia profesional en el ámbito de la Educación Inicial y el subnivel de Preparatoria, así como en la docencia universitaria tanto a nivel de pregrado como de posgrado.

Jonathan Patricio Cárdenas Benavides:

Doctor en educación, ingeniero en informática y ciencias de la computación, maestría en el área de informática, facilitador en programas de maestrías, con 16 años de experiencia en el campo de la educación superior. autor y co-autor de varias publicaciones, asistencia a eventos como ponente, autor de proyectos de investigación y vinculación con la sociedad.

Juan Eloy Bonilla:

Soy Juan Eloy Bonilla soy un profesional en el campo de la docencia especialmente en la rama de las Matemáticas y la Física, docente de matemática y física en educación media y docente de las asignaturas de física, calculo diferencial e integral, ecuaciones diferenciales en la educación superior en la universidad estatal de Bolívar, con una amplia experiencia de 28 años en la docencia.

María Lorena Noboa Torres:

Doctorado en Educación(PhD), Magister en Gestión Educativa, Licenciada en Educación Parvularia, experiencia en currículo, experiencia laboral tanto profesional como docente en educación en los niveles de educación inicial, básica y pedagogía de la informática. Ponencias en diversos eventos educativos y publicaciones en diversas revistas con trabajos investigativos sobre educación.

EL ARTE COMO CAMINO AL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS EN LA PRIMERA INFANCIA

Estimado lector, el arte es un **medio de comunicación universal** e inherente a la infancia, crucial para el **crecimiento saludable** y la **expresión libre** del niño. A pesar de ser gratificante para los educadores, existe una problemática común: la **falta de conocimiento** de los guías educativos sobre los beneficios específicos de las actividades artísticas en el aula.

Para resolver esto, la obra, estructurada en cuatro capítulos, expone las **concepciones teóricas** del aprendizaje a través de la expresión artística. Lo más destacado son las **propuestas prácticas y concretas** diseñadas para impulsar el **desarrollo integral** de los niños más pequeños, abarcando las áreas **cognitivas, motrices, sentimentales y sociales** de forma simultánea.

Todo el contenido se desarrolla con un enfoque de **inclusión y respeto** hacia los infantes. Por su combinación de teoría y práctica, este libro es una herramienta recomendada para **estudiantes y docentes** interesados en la aplicación efectiva del arte en la **primera infancia**.

Agradecemos a todos los lectores que se acercan a esta obra con ánimo de aprender, aplicar y transformar.



Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
<https://grupoblrl.com/>
publicaciones@grupoblrl.com

ISBN: 978-9907-0-0433-5

