

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE ARTE Y LÚDICA EN EL AULA PARA EL DESARROLLO DE LOS
PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE 2° Y 3° DE LA I.E.D.**

NUESTRA SEÑORA DE LA GRACIA

Ramiro Alfonso Jaime Alarcón, Teresa Isadit Gómez Galindo



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad de Educación

Universidad la Gran Colombia

Bogotá D.C

2023

Representaciones sociales de Arte y Lúdica en el aula para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales en los estudiantes de 2° y 3° de la I.E.D Nuestra Señora de la Gracia

Ramiro Alfonso Jaime Alarcón, Teresa Isadit Gómez Galindo

Maestría en Educación

Asesor. Yaneth Marcela Rodríguez



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINECUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad de Educación

Universidad la Gran Colombia

Bogotá D.C

2023

Agradecimientos

Agradecemos a la vida, la creación por darnos el don de la salud, la palabra, el entendimiento y el espíritu para seguir siempre adelante, agradecemos a nuestras familias por creer en nuestro trabajo; agradecemos a los niños y niñas que compartieron sus experiencias, conocimientos y saberes para que se lográramos ejecutar la investigación, agradecemos a nuestra tutora por el tiempo, asesoría y acompañamiento dedicado, agradecemos a las familias de los estudiantes por su confianza y apoyo en todo el proceso para que la investigación y las presentaciones artísticas se realizarán, agradecemos a las directivas del colegio que apoyaron todos los momentos del proyecto.

Ramiro A. Jaime Alarcón y Teresa Isadit Gómez Galindo

Contenido

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO	10
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
1.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	11
2. OBJETIVOS	11
2.1 OBJETIVO GENERAL.....	11
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
3. JUSTIFICACIÓN	12
4. ANTECEDENTES	15
4.1 ANTECEDENTES INTERNACIONALES	15
4.2 ANTECEDENTES NACIONALES	17
CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA	20
5. MARCO TEÓRICO	20
5.1 REPRESENTACIONES SOCIALES (RS)	21
5.1.1 Una aproximación al concepto de Representaciones sociales.....	21
5.2. ARTE.....	24
5.2.1 Una aproximación al concepto de Arte.....	24
5.3 LÚDICA	28
5.3.1. Una aproximación al concepto de lúdica.....	28
5.4. APRENDIZAJE	31
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO	33
6. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	33
6.1 TIPO DE ESTUDIO	34
6.1.1. Investigación Acción Participación. (I.A.P.).....	34
6.1.2. POBLACIÓN	36
6.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	36
6.2.1. Entrevista semiestructurada.....	37
6.2.2. Grupo Focal.....	38
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y HALLAZGOS	39
7. TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE RESULTADOS	39
8. ANÁLISIS DE RESULTADOS	40
8.1 REPRESENTACIONES DE ARTE Y LÚDICA	40
8.1.1. Entrevistas 2° y 3° - Representaciones sociales de arte y lúdica.....	40
8.1.2. Consideraciones acerca de las Representaciones sociales de Arte en los y las niñas de 2°.	44
8.1.3. Consideraciones acerca de las Representaciones sociales de Arte en los y las niñas de 3°.	47
8.2. DISEÑO DE SECUENCIA DIDÁCTICA	51
8.3. REPRESENTACIONES SOCIALES DE ARTE, LÚDICA DESPUÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	53
8.3.1. Grupo Focal y entrevista final	54

8.3.2 Consideraciones acerca de las Representaciones sociales de Arte en los y las niñas de 2° y 3° del Grupo Focal.....	56
8.3.3 Consideraciones acerca de las Representaciones sociales de Lúdica en los y las niñas de 2° y 3° del Grupo Focal.....	63
9.CONCLUSIONES.....	67
ANEXOS	73
11. LISTA DE REFERENCIA O BIBLIOGRAFÍA	73

Lista de Figuras

Figura 1 Resultado entrevista inicial - Nube de frecuencia de palabras Rs 2° sobre arte y lúdica - Atlas.ti.

Figura 2 Resultado entrevista inicial- Lista de Palabras con mayor frecuencia - Rs 2° sobre arte y lúdica - Atlas.ti.

Figura 3 Resultado entrevista inicial - Nube de palabras – Rs 2° sobre arte y lúdica.

Figura 4 Resultado entrevista inicial - Nube de palabras – Rs 3° sobre arte y lúdica.

Figura 5. Evidencia del diseño de la secuencia didáctica “ARTE Y LÚDICA PARA APRENDER Y CREAR”.

Figura 6. Evidencias implementación de la Secuencia didáctica “ARTE Y LÚDICA PARA APRENDER Y CREAR”.

Figura 7. Evidencias de las presentaciones artísticas fonomímica 2° y baile Maquerule 3° como producto de la Secuencia didáctica “ARTE Y LÚDICA PARA APRENDER Y CREAR”.

Figura 8. Nube de Conceptos de la entrevista Grupo Focal (Preguntas y respuestas) 2° y 3° sobre arte y lúdica.

Figura 9. Nube de frecuencia de palabras de la entrevista Grupo Focal (Sólo respuestas de los estudiantes) 2° y 3° sobre arte y lúdica.

Figura 10. Entrevista grupo focal (Codificación categoría arte) 2° y 3° sobre arte y Lúdica.

Resumen

El presente proyecto investigativo se desarrolló en la I.E.D. Nuestra señora de la Gracia en el municipio de Bojacá Cundinamarca y se enfocó en el trabajo con los niños de 2° y 3° de primaria a través de las entrevistas e implementación de una secuencia didáctica que permitiera conocer las Representaciones sociales de arte y lúdica en la escuela, para lograr ampliarlas. En la implementación del proyecto se decidió trabajar con 50 estudiantes, 25 de 2° y 25 de 3° de primaria. La metodología que se empleó es cualitativa con el método Investigación acción participativa (I.A.P), por medio de la observación participante como técnica investigativa e instrumentos de recolección de la información como la entrevista semiestructurada y el grupo focal. En el proceso de ejecución de la propuesta investigativa, se realizó en primer lugar 30 entrevistas iniciales a estudiantes. Luego se desarrolló una secuencia didáctica enfocada en el aprendizaje del área de ciencias sociales con 50 estudiantes de 2° y 3° a través del arte y la lúdica, al finalizar el procedimiento se empleó la entrevista con un grupo focal de 10 estudiantes de 2° y 3°. Al concluir el proyecto, se evidenció que las *Representaciones sociales* de los estudiantes sobre el Arte y la Lúdica se ampliaron, ya que lograron hacer una presentación artística (Danzas, Fonomímica) en toda la sede educativa, que les permitió ver, conceptualizar y emplear el arte y la lúdica como herramientas valiosas en la comprensión de los conceptos sociales. Desarrollando su creatividad e imaginación, participando y disfrutando del aprendizaje de las ciencias sociales.

Palabras clave: *arte, lúdica, entrevistas, representaciones sociales, aprendizaje, grupos focales, secuencia didáctica.*

Abstract

This research project was developed at the I.E.D. Nuestra Señora de la Gracia in the municipality of Bojacá Cundinamarca, which focused on working with 2nd and 3rd grade children through interviews and implementation of a didactic sequence that would allow them to learn about the social representations of art and ludic at school, in order to strengthen them. To implement the project, it was decided to work with 50 students, 25 from 2nd grade and 25 from 3rd grade. The research methodology that was developed is qualitative with the Participatory Action Research (PIA) method, using participant observation as a research technique and information collection instruments such as the survey, the semi-structured interview and the focus group. In the process of executing the research proposal, 30 initial interviews with students were first carried out, and then a didactic sequence focused on learning in the area of social sciences was implemented with 50 2nd and 3rd grade students through art and playful, at the end of the process the interview was used with a focus group of 10 2nd and 3rd grade students. At the end of the project, it was evident that the students' social representations of Art and Ludic were positively strengthened, since they managed to make an artistic presentation (Dance, Phonomimics) for the entire educational headquarters, which allowed them to see, conceptualize and use art and ludic as valuable tools to understand social concepts, develop their creativity and imagination, actively participate and enjoy the learning process of Social Sciences.

Keywords: Art, Ludic, Interviews, Social representations, Learning, Focus groups, Didactic sequence.

Introducción

La educación es un acción que transforma la sociedad y la realidad cotidiana, es por ello que la Universidad la Gran Colombia y la Maestría en Educación se han propuesto la búsqueda de proyectos investigativos que aporten al fortalecimiento e impacto positivo en las prácticas didácticas y pedagógicas de los y las docentes maestrantes en el territorio nacional.

Al respecto Jhonson (2020), dice que “La educación es un pilar fundamental en el desarrollo individual y social, su evolución ha sido constantemente influenciada por avances tecnológicos y cambios socioculturales” (p. 523). Cambios y retos a los que los y las docentes debemos responder con diversos tipos de herramientas y propuestas. En las que se hace evidente la necesidad de generar dinámicas de reflexión, profundización y análisis de la realidad educativa colombiana, en el municipio de Bojacá, Cundinamarca.

De esta manera, y teniendo en cuenta los retos generacionales, socioculturales y la realidad educativa del municipio, se planteó como propósito poder ampliar las *representaciones sociales* de arte y lúdica de los niños y niñas de 2° y 3° I.E.D Nuestra señora de la Gracia, para conocer sus imaginarios y creencias en los procesos de aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales.

En el marco conceptual referencial de la investigación, se optó por abordar los conceptos y reflexiones acerca de las *representaciones sociales* (RS) elaborado por Serge Moscovici (1984) y sus sucesores Raiter (1991) y Jodelet (1986), quienes reconocen su función social e investigativa, al posibilitar ahondar en una realidad de forma contextualizada. Para de esta manera describir sus particularidades, imágenes, preconcepciones y emociones que movilizan su aprendizaje en la escuela.

Con los postulados de Dewey (1916), respecto a la importancia del Arte en el aprendizaje de los niños y niñas, los aportes de Lev Vigotsky (1967) acerca de las zonas de desarrollo proximal (ZDP) en el

aprendizaje y las teorizaciones de Huizinga (1938), Fink (1960) sobre la forma en que la lúdica y el juego fortalecen y dan sentido al aprendizaje.

Con el fin de responder el problema investigativo y alcanzar los objetivos planteados, el proyecto implementó un diseño metodológico estructurado en tres fases de trabajo. Donde se planearon y aplicaron instrumentos y técnicas cualitativas de recolección de la información como lo fueron: entrevistas semiestructuradas, observaciones directas y diarios de campo que permitieron en una primera fase describir las *representaciones sociales* de arte y lúdica de los niños y niñas de 2° y 3°. En la segunda fase se decidió diseñar una secuencia didáctica enfocada en el uso del arte y la lúdica para ampliar las Rs de arte y lúdica, que se aplicó y trabajó con los grupos de 2° y 3°.

En la tercera fase se realizaron nuevamente entrevistas semi estructuradas con grupos focales, memoria fotográfica y audiovisual con la intencionalidad de describir las *Representaciones sociales* de arte y lúdica de los niños y niñas y evidenciar su ampliación en el proceso investigativo.

CAPÍTULO I DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Problema de Investigación

La razón fundamental que dinamizó la realización de esta propuesta investigativa en la Institución educativa Nuestra Señora de la Gracia del municipio de Bojacá Cundinamarca, fue la de aportar de forma pragmática a la reflexión educativa. En torno al aprendizaje a través del arte y la lúdica, estudiando su impacto en la escuela y su aporte en la búsqueda de estrategias de aula que brinden la oportunidad de resignificar la práctica docente.

La investigación parte del supuesto pedagógico sobre el efecto que tiene la motivación en el aprendizaje a través del arte y la lúdica, y reconoce que dichas formas no se evidencian como herramientas en el aula. En contraste con el discurso pedagógico del docente, las políticas educativas,

las teorías pedagógicas y los lineamientos curriculares institucionales, que plantean el aprendizaje contextualizado, significativo y vivencial. Como enfoque para la formación integral de los y las estudiantes.

De esta manera, buscó comprender la relación entre el arte, la lúdica y el aprendizaje, partiendo del precepto de que estimulan la creatividad, la sensibilidad, las emociones y el desarrollo humano en general. Es así como la investigación propendió por comprender cómo la ampliación de las *Representaciones sociales* de arte y lúdica inciden en el aprendizaje.

1.1. Pregunta de Investigación

¿Cómo ampliar las *representaciones sociales* de arte y lúdica en los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales de los y las estudiantes de 2° y 3° de primaria de la I.E.D. Nuestra señora de la Gracia por medio de la implementación de una estrategia pedagógica?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Ampliar las Representaciones sociales del arte y la lúdica a partir del diseño de una estrategia pedagógica (secuencia didáctica), para que los y las estudiantes de 2º y 3º de primaria de la I.E.D. Nuestra señora de la Gracia fortalezcan sus procesos de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales.

2.2 Objetivos Específicos

Aplicar 30 entrevistas a estudiantes de 2º y 3º de primaria con el fin de explorar sus representaciones sociales sobre el arte y la lúdica en los procesos de aprendizaje.

Desarrollar una estrategia pedagógica (secuencia didáctica) con los estudiantes de 2º y 3º de primaria en el área de las ciencias sociales, para ampliar sus representaciones sociales de arte y lúdica.

Describir las *Representaciones sociales* de arte y lúdica de un grupo focal de 10 estudiantes de 2º y 3º de primaria de la I.E.D Nuestra señora de la Gracia, por medio de una entrevista posterior, para comprobar si las Rs se lograron ampliar.

3. Justificación

La práctica educativa remite al educador a la reflexión continúa en un encuentro y reconocimiento del contexto social y académico de la I.E.D. Nuestra Señora de la Gracia de Bojacá-Cundinamarca en el que este proyecto se enmarca, lo que genera un acercamiento y conocimiento situado de las dinámicas escolares.

El estudio del arte y la lúdica en la escuela, hoy en día juega un papel fundamental en la educación, ya que va más allá de la simple creación de obras estéticas o el simple juego. Su inclusión en el proceso educativo aporta diversos beneficios para el desarrollo integral de los niños y niñas de Bojacá y Cundinamarca, tanto a nivel cognitivo como emocional y social.

En el desarrollo cognitivo, el arte estimula la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. A través de actividades artísticas, los estudiantes exploran diferentes formas de expresión, aprenden a analizar y comprender el mundo que les rodea, y desarrollan habilidades para innovar y adaptar su pensamiento a nuevas situaciones.

También es pertinente el desarrollo de la presente investigación porque en el campo emocional, el arte le permite a los estudiantes expresar sus sentimientos, emociones e ideas de manera individual y colectiva. El arte y la lúdica fomentan la empatía, la sensibilidad y la capacidad de apreciar la belleza en sus diversas formas. Además, contribuye al desarrollo de la autoestima y la autoconfianza, ya que brinda a los estudiantes la oportunidad de experimentar el éxito y la satisfacción de crear algo propio.

La presente investigación es muy importante para el desarrollo social y didáctico en la escuela, debido a que el arte y la lúdica promueven la colaboración, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva. A través de estas actividades cooperativas, los estudiantes aprenden a interactuar con sus compañeros, a respetar las diferentes perspectivas y a trabajar juntos para alcanzar objetivos en común.

La Institución educativa Nuestra Señora de la Gracia se ubica en un modelo pedagógico holístico-transformador caracterizado por un continuo análisis, revisión y mejora de sus prácticas pedagógicas. Involucrando la formación integral y la educación para la vida, donde se reconoce la capacidad de transformación de los y las estudiantes a nivel personal y comunitario.

Sin embargo, en la práctica pedagógica se reconocen vacíos en torno a la generación de espacios de formación y reflexión pedagógica que den coherencia entre la teoría, el modelo pedagógico y el quehacer en el aula. A su vez, se identifican dificultades en la motivación, el desarrollo de habilidades escriturales, lectura expresiva y desarrollo de habilidades comunicativas en los niños y las niñas, sumado al bajo rendimiento académico, pérdida de años consecutivos, y algunos problemas de convivencia, falta de autonomía entre otros.

En esta línea se entiende la importancia de fortalecer los procedimientos pedagógicos y la reflexión en torno a la función formativa, que ejerce cada uno en la comunidad educativa (docentes, directivos, padres de familia y estudiantes). Debido a que en algunos contextos continúan primando prácticas educativas tradicionales que priorizan la transmisión vertical de conocimientos, la repetición y no la construcción de aprendizajes significativos.

De otro lado, el proyecto optó por el estudio de las *representaciones sociales*, concepto y categoría teórica que propicia la interpretación y estudio de las construcciones en torno a una realidad/hecho social vivenciado por los sujetos de intervención. En este caso de los y las estudiantes de 2° y 3° referente a el arte, la lúdica en el aprendizaje. Este enfoque brinda la posibilidad de entender la forma en que se otorga significado al aprendizaje a través del arte y la lúdica, interpretando su acción interna y externa, configurando una imagen individual acerca de lo que para él o ella significa cantar, bailar, jugar y como estos imaginarios se van complejizando al interactuar con los otros (Moscovici, 1988, p. 224).

En otras palabras, sería su proceso de aprendizaje; ya que estas estructuras psicológicas personales, surgen de la representación social que existe en su contexto familiar y escolar, que algunos autores como Bruner (1990), lo llamarían el “imaginario colectivo o conciencia organizada de cada cultura” (p. 123), sumándole las relaciones intersubjetivas propias de la historia personal de cada sujeto y cómo estas pueden aportar en su motivación hacia el aprendizaje.

De esta manera, la presente investigación pretende contribuir a la reflexión pedagógica, la formación integral de los y las estudiantes. Analizando sus saberes, imaginarios, prácticas y sentimientos, con el fin de que a través del diseño de la secuencia didáctica desarrollen sus habilidades cognitivas, corporales, sociales y actitudinales a través del arte y la lúdica. Competencias que son fundamentales para la vida, tanto en el ámbito personal como profesional. Contribuyendo a la formación de personas más sensibles, asertivas y equilibradas que se comprometen con su proceso personal y su entorno.

4. Antecedentes

La búsqueda bibliográfica incluyó el análisis de tesis de maestría, tesis doctorales y artículos de investigación, que posibilitaron identificar los avances en torno al arte la lúdica y los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales, las cuales han sido registradas a nivel nacional e internacional entre los años 2010 y 2022. En el procedimiento se revisaron cinco (5) tesis de maestría, seis (6) tesis doctorales, y dos (2) publicaciones en revistas indexadas.

4.1 Antecedentes Internacionales

En la tesis doctoral “El recurso a la educación artística en la enseñanza del francés como lengua extranjera: una propuesta innovadora” de Carrillo (2021), se abordan las dificultades educativas de poblaciones marginadas afectadas por conflictos bélicos en Colombia. En ella, se propone un proceso de investigación de tres fases, integrando recursos artísticos que permitieran mejorar la competencia lingüística y cultural, facilitando la expresión oral y escrita. Fomentando la creatividad y el pensamiento crítico, donde se destaca el uso del teatro, como herramienta para la resiliencia y la resignificación de la realidad, con metodologías prácticas y actividades artísticas recopiladas en cartillas de aprendizaje.

Se examinó el artículo de Álvarez et al. (2021), este se desarrolla desde un enfoque holístico, que propone establecer la relación entre la habilitación de espacios artísticos en la educación infantil y la generación de aprendizajes significativos, dialógicos y activos mediante los sentidos, el juego y el performance, buscando una formación integral de los estudiantes. El estudio concluye que la actitud y el rol del docente son fundamentales al movilizar los procesos de cambio en la escuela y la comunidad, cerrando la brecha entre la teoría y la práctica pedagógica.

La investigación internacional realizada por Aguilar et al. (2019), propone una estrategia pedagógica innovadora para mejorar la producción de textos escritos en estudiantes de 2° de la

educación básica primaria en Perú. Esta estrategia se basa en la aplicación de talleres lúdicos y la utilización de pruebas pre y post-test, adoptando un enfoque cuantitativo cuasiexperimental. El estudio se articula con un grupo de control experimental, permitiendo la comparación de resultados entre ambos procesos. Los hallazgos de la investigación muestran que los estudiantes del grupo que participaron en los talleres lúdicos, presentaron mejoras significativas en su competencia escrita a largo plazo. Estos estudiantes alcanzaron niveles más altos en los rankings de medición, en comparación con los del grupo de control. Además, la investigación sugiere la posibilidad de globalizar activamente esta estrategia pedagógica, que motiva y fomenta la escritura en estudiantes de diferentes contextos educativos.

En la tesis doctoral de Martínez (2017), se desarrolló una propuesta pedagógica dirigida a todos los niveles de formación escolar, articulando de manera interdisciplinaria la creatividad, la cultura y el arte como formas de expresión y como medios para acercarse al conocimiento de la realidad. La metodología planteada es de carácter cualitativo experimental, la cual se divide en dos fases. La primera fase consistió en el acercamiento y estudio de métodos pedagógicos relacionados con el arte, donde evaluaron diversas estrategias y enfoques de enseñanza.

Considerando su potencial al enriquecer el aprendizaje y fomentar la creatividad entre los estudiantes. En la segunda fase se realizó la construcción de la estrategia didáctica dividida en tres momentos de acercamiento al arte adaptados según la edad y la escolaridad de los participantes. Como resultado, se llegó a la conclusión de que los docentes deben formarse como gestores culturales. Respecto a los estudiantes se identificó que el arte genera experiencias significativas relacionadas con la emocionalidad y comprensión de la realidad, asimismo complementa el currículo y la cultura.

Siguiendo la línea de estudio en el trabajo de investigación doctoral “La integración de la música en la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta didáctica interdisciplinaria” desarrollada por Martínez (2017), se reconoce la importancia de la música como herramienta central de la estrategia

didáctica, en la enseñanza de conceptos propios de las ciencias sociales. Es así como la autora llega a la conclusión de que la música contiene significados de la memoria cultural e identidad social de la comunidad. Donde el estudiante se acerca de manera dinámica a entender y reconocer el valor cultural de estas expresiones en su contexto. También propone que es necesario en la formación docente recibir formación musical como componente pedagógico.

En la tesis doctoral de Palacios (2011), se propone un vínculo entre la educación artística, la comprensión del entorno ambiental, urbanístico en niños de educación básica primaria y en estudiantes en formación inicial docente. Reconociendo la importancia de la educación artística, no solo como una disciplina estética, sino como una herramienta integral para comprender y conservar el entorno construido, fomentando la creatividad y la interdisciplinariedad.

El estudio emplea una metodología cualitativa y experimental teniendo en cuenta la población destinataria, donde se diseñaron materiales didácticos y actividades que promovieran la maduración de habilidades de observación y artísticas. Dando relevancia al dibujo, como forma de expresión holística. Este enfoque facilitó el reconocimiento del patrimonio cultural, potenciando la creatividad y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4.2 Antecedentes Nacionales

Respecto a las investigaciones nacionales, se encuentran una diversidad de trabajos previos que abordan temáticas afines como la lúdica, el arte, las representaciones sociales y su vinculación con los procesos educativos. Particularmente en la enseñanza de las ciencias sociales, citados en los siguientes autores. En el artículo "La Ludosofía el arte de vivir en plenitud", publicado en la revista de Investigación pedagógica de la UPTC, Suárez y Mora (2022), realizan una recopilación documental donde indagan y profundizan en la relación, entre lúdica y la filosofía. Este artículo entiende la lúdica como una forma de vivir a plenitud.

En el campo de la Representaciones sociales el artículo publicado por la UPTC en la revista Educación y ciencia, “Panorama de la Representaciones sociales”, Suárez y Robles (2021), realizan una recopilación documental donde describen el estado del arte en Latinoamérica, Brasil, Argentina, México, Venezuela y Colombia. Reconociendo la escasa producción desde la ruralidad de las Representaciones sociales, que tienen los actores dentro del proceso educativo, maestros, padres de familia y estudiantes.

Asimismo, las autoras del trabajo de maestría de la universidad Pedagógica Nacional, titulado: “Sentidos construidos por niños de grado primero, sobre culturas de paz, a partir de experiencias artísticas como estrategia pedagógica.” Paternina et al. (2020), plantean cómo el arte es una herramienta primordial de suma importancia para comprender la cultura de paz, en una zona que ha sido vulnerada a través del tiempo por diferentes formas de violencia, como lo es Montelíbano Córdoba.

En el trabajo de grado de Quintero (2018), en su tesis de maestría “La lúdica como estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales en el grado octavo de la institución educativa Nuestra señora del Pilar”. La autora propone desarrollar una secuencia didáctica que aborda temas relacionados con competencias de las ciencias sociales, democracia, emancipación e independencia de América. Empleando un enfoque constructivista basado en el aprendizaje significativo, apropiando la lúdica como mecanismo de enseñanza, a través de actividades como representación teatral, álbumes familiares, cines foros, bailes entre otros.

La tesis de Maestría “El arte en la educación inicial, una propuesta artístico-pedagógica desde las inteligencias múltiples” Guerra (2017), enfatiza en el fortalecimiento de las habilidades cerebrales y su importancia en la educación. Principalmente dirigieron su experiencia a niños de tres años en formación inicial, desde el enfoque Spectrum, para activar las aptitudes kinestésicas, visuales, auditivas, motoras, orientadas hacia lo artístico. Con un enfoque cualitativo que estudió y concluyó: que el arte genera ambientes propicios de disfrute emocional en los y las estudiantes además de propiciar una vida creativa.

En la tesis de Maestría “Las Representaciones sociales de las prácticas pedagógicas de los docentes de ciencias sociales en la media vocacional en el colegio Nuestra señora de Fátima- Cartagena” el Magister Verdugo (2016), analiza desde un enfoque cualitativo las *Representaciones sociales* que tienen los maestros que orientan la media vocacional. Esta investigación da cuenta de la importancia de resignificar la labor del docente, en la formación de sujetos que transformen la sociedad. Reconociendo el valor que tiene la enseñanza en la generación de saberes con su estrategia Triple E: Explorar, Escuchar y Educar.

En la tesis de maestría “Representaciones sociales de la escuela en niños y niñas de básica primaria.” de la ciudad de Neiva los autores Coronado y Montoya (2016), proponen una serie de actividades de carácter metodológico cualitativo e interpretativo. Orientándolo a la comprensión de las diferentes *Representaciones sociales* de los estudiantes de los grados primero, tercero, cuarto y quinto, con estrategias como talleres, observación directa y grupos de discusión. Estableciendo los imaginarios representativos del papel de la escuela en su formación.

Por su parte Posada et al. (2014), realizan en la investigación una revisión bibliográfica y documental de los trabajos de grado de la Universidad nacional, que reposan en el Sistema Nacional de Bibliotecas hasta el segundo semestre del 2011. Donde abordan como categoría principal la lúdica en su variedad de aplicaciones en los diferentes procesos educativos. Logrando sistematizar y analizar 10 documentos en los que se establecen las relaciones entre la pedagogía, la lúdica y el juego en los procesos de maduración cognitiva, relacional, social y personal del ser humano.

En general, estos antecedentes cimentan las bases teóricas y experiencias previas relevantes que contextualizan y fundamentan el estudio del arte, la lúdica y el aprendizaje en lo pedagógico.

CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA

5. Marco Teórico

El presente marco teórico se organiza a partir de dos partes fundamentales: la presentación de las categorías de análisis apriorísticas que se consideran los fundamentos epistemológicos:

Representaciones sociales (RS), el arte, la lúdica y el aprendizaje.

La primera categoría abordada fue la de “*Representaciones sociales*” concepto desarrollado por S. Moscovici (1986), que la define como aquella interpretación de la realidad, que genera el conocimiento y comprensión de los imaginarios, creencias de las personas, en un contexto y momento socio-histórico determinado. Que en la investigación se enfocó en las categorías de lúdica y el arte como campo innovador, pertinente para la pedagogía y las prácticas didácticas que se implementan en el ámbito escolar.

La segunda y tercera categoría que se abordaron fueron las de “Arte” y “Lúdica” tomando como referentes los aportes teóricos de Eisner (1991), Dewey (1916), Huizinga (1938), Fink (1960), quienes lograron reflexionar y conceptualizar acerca de su importancia en el desarrollo del aprendizaje en los niños y niñas. Sus teorizaciones permiten profundizar en el conocimiento de las *Representaciones sociales* acerca del Arte y la Lúdica, sus imágenes, prácticas y didácticas en el contexto educativo.

En el presente estudio se hace pertinente comprender, cuáles son los argumentos acerca de las *Representaciones sociales*, ya que estas brindan la oportunidad de descubrir las creencias y significados dados al Arte y la lúdica por los y las estudiantes de 2° y 3° grado de la institución Nuestra Sra. de la Gracia.

5.1 Representaciones sociales (RS)

5.1.1 Una aproximación al concepto de Representaciones sociales

Para ello se decidió orientar el proceso investigativo tomando como referente teórico, los conceptos del Psicólogo francés, Serge Moscovici (1986) quien planteó que las Representaciones psico-sociales están directamente enfocadas en el aprendizaje de la vida diaria. Que está conformada por la información que circula allí en el contexto, donde la experiencia en sí misma genera significados.

Se identificaron las *Representaciones sociales* acerca del Arte y Lúdica como objetos de estudio, se observó en primer lugar la diferencia entre lo perceptivo y lo cognitivo, como lo propone Raiter et al. (2002), haciendo la aclaración de que las percepciones por su realidad en sí, siempre estarán limitadas a la obtención de sensaciones. En cambio, los procesos cognitivos remiten a la necesidad de llegar a comprender que los seres humanos pueden ser conscientes o no, de la construcción de imágenes en su pensamiento. Es decir que se lleva a cabo una operación mental acerca de lo recibido como los son las imágenes que se constituyen en sus representaciones del mundo.

Sin embargo, para Raiter et al. (2002) estas representaciones, “no son el mundo como tal, pero logran transformarse en las creencias acerca de las cosas, que cada persona tiene, a través de ideas, pensamientos, sentimientos, que configuran un contexto, una realidad, un objeto de estudio a analizar” (pp. 9-29).

Esta investigación busca tener en cuenta aquella información circundante entre los y las estudiantes de 2º y 3º de primaria de la I.E.D. Nuestra Señora de la Gracia, respecto al arte y la lúdica en el aula de clase, en la escuela, por ello se plantea que:

Las *Representaciones sociales* son sistemas cognitivos que tienen una lógica y un lenguaje propios, y que no son simples 'opiniones sobre', imágenes de 'actitudes hacia', sino 'teorías' sui generis, destinadas a descubrir la realidad y su ordenación... sistemas de valores, ideas y comportamientos con la

doble función de establecer un orden, que dé a los individuos la posibilidad de orientarse, dominar su medio social y material, la de asegurar la comunicación del grupo, proporcionándole un código para sus intercambios, para nombrar y clasificar de manera unívoca los distintos de su mundo" (García, 1990, p. 17).

Es así como Moscovici (1986), afirma que se debe tener en cuenta que *las Representaciones sociales* tienen dos funciones específicas: la primera es la de orden y sirve para orientar preconceptos en el mundo social. Es decir, que estos elementos permiten estudiar y comprender la manera en que los niños y niñas han venido construyendo su representación de qué es Arte y lúdica. Informaciones y conceptos que articulan o desplazan las ideas previas acerca del ¿Qué significa y cómo funciona, para qué les sirve la música, el teatro, la pintura, la lúdica?, ¿Les gusta o no?, ¿Por qué?

La segunda función es la de "Comunicar" algo, lo que produce en la realidad un código de intercambio que permite dar nombre a las cosas y clasificarlas, Moscovici (1986). Este precepto brindó la oportunidad de reflexionar en la escuela acerca de cuál fue su origen y cómo se transmitieron a los y las estudiantes de 2° y 3° de primaria y si aportaron o incidieron en sus aprendizajes.

Otros puntos de vista relacionados con el estudio de *las Representaciones sociales* que dieron continuidad al proceso postulado por Moscovici, fueron los expuestos por Raiter et al. (2002), al proponer que: "las *Representaciones sociales* son una serie de referencia" (pp. 9-29), dándoles su valor social y cultural. Debido a que al lograr reconstruirlas y recrearlas para compartirlas con la comunidad educativa posibilitan describir una realidad y fortalecerla.

Ellos plantearon clasificarlas R.S., en primer lugar, en aquellas creencias o planificaciones individuales. En segundo lugar, las creencias sociales, como la elección democrática de gobernantes y en tercer lugar aquellas creencias políticas, ideológicas que sirvieron de referencia, cuando tomaron un valor respecto a la misma. Por ejemplo, las preferencias políticas, el derecho al aborto, políticas de privatización etc. (Raiter et al.,2002).

Moscovici, (1988) también enfatizó en que. “Las representaciones sociales no son simples reflejos de la realidad, sino construcciones sociales que permiten comprenderla y actuar sobre ella” (como se cita en Jodelet, 1989, p. 215) bien sean en lo político o en lo social. Fue allí donde apareció la escuela como uno de los actores principales o institución que formó y transmitió estas representaciones acerca del arte y la lúdica. Si planeó, diseñó, enseñó a los niños a través de estos, ampliando las experiencias de aprendizaje en el salón de clase. Debido a que el estudio de las Rs tiene la capacidad de afectar positivamente las mismas, en virtud de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para Raiter et al. (2002) las Representaciones Sociales “no son, solo el reflejo del mundo, de una cosa u objeto, en ellas los seres humanos logran complementarse, soñar y visionar el mundo” (pp. 9-29), es decir que permiten a las personas y la sociedad avanzar en el camino de construcción del sentido, del conocimiento de manera prospectiva de la realidad. Es así como se encontró la posibilidad de generar pequeños cambios en las representaciones sociales, que, aunque anclan, configuran ideas y conceptos como creencias, estas de por sí, siempre están reconstruyéndose de forma constante, debido a los avances científicos, ideológicos y políticos.

De otro modo Jodelet, (2018) argumenta que “Las representaciones sociales son herramientas esenciales para la acción y la transformación sociales”, (p. 43), es decir que, en el contexto educativo de Bojacá, aunque existen diversas prácticas didácticas, discursos, los énfasis pedagógicos, estos afectan positiva o negativamente las Rs, pero como docentes debemos encontrar la manera de hacer significativo el aprendizaje para dar sentido y significado al arte y la lúdica en la escuela.

De esta manera, fue de vital importancia comprender la escuela como un agente de transmisión de los sistemas de creencias sociales o como lo plantea Brunner (1997), “es el lugar en el que, entre otras cosas, los aprendices se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades” (p. 39). Para ello no hace falta que en el salón de clase se excluya la presencia de alguien cumpliendo el papel de profesor, simplemente basta que él no juegue el papel de monopolio,

movilizando a los estudiantes para que se ayuden mutuamente, en la apropiación y significación del conocimiento.

También se logró observar que la construcción del conocimiento en este caso se focalizó en los saberes acerca de la importancia del arte y el juego como medio de acceso a la cultura, lo cual para Eisner (2005), es un “derecho universal” (p. 142), al tener en cuenta que la complejidad o grado de desarrollo de la R.S. depende de las oportunidades de acceso y formación. Esto obedece al proceso de constitución de estas, por parte de quienes aportan a su construcción, que son los padres, maestros, amigos, la sociedad en general.

Por ello Jodelet (1976), propone que las R.S. son mecanismos necesarios para el establecimiento de identidades colectivas y, por ende, para la coexistencia y estabilidad social. Para ello la cultura ha de otorgarles cierta continuidad en el tiempo, sin que se conviertan en nociones estáticas. Lo que fue relevante a nivel investigativo ya que aclaró la dinámica de las R.S. generando la posibilidad de reconstruirlas y analizarlas en su proceso de anclaje en los imaginarios de los niños.

Se pudo inferir entonces que la escuela como agente transmisor de las R.S. de Arte y lúdica ha desarrollado y continúa de manera dinámica aportando a la transformación de cada uno de los procesos expuestos con anterioridad; es decir que en las aulas de clase y en los diferentes grados existen unas informaciones, contenidos y saberes que enmarcan el campo de la R.S.

5.2. Arte

5.2.1 Una aproximación al concepto de Arte

En la investigación se decidió abordar la categoría de Arte partiendo de la experiencia en el aula como estrategia pedagógica que ayudó a dar significado a los aprendizajes, pero que, en el contexto educativo de Bojacá, evidenció un leve reconocimiento, respecto a su valor pedagógico. Asimismo, la

investigación buscó reconocer su importancia como estrategia didáctica, expresiva y creativa en la escuela, que le otorga al ser humano la oportunidad de reconocer su identidad, sus talentos para poder llegar a un desarrollo integral.

Para Perkins (1992) el arte tiene un fin y un sentido para poder “crear sin duda, escuelas inteligentes en todas sus comunidades.” (p.30), lo que es vital en el contexto educativo. Al comprender que, se ha ido avanzando en los procedimientos y prácticas docentes. Acerca de cómo se aprende en la escuela, con modelos didácticos constructivistas que permiten valorar el arte y la lúdica como oportunidad didáctica.

Al respecto Dewey (1916), sugiere la importancia de tener una visión de escuela diferente, donde se logre cumplir con su función natural, es decir, socializar, enseñar y ampliarlas a prácticas más democráticas. Donde la exploración, la acción y la experiencia pueden proporcionar la materia prima para la construcción del conocimiento, del pensamiento crítico. Es allí donde se observa la importancia del arte y su relación con el aprendizaje. Saber, saber hacer, el ser de forma integral, que permite a las comunidades educativas vivirlo de forma interdisciplinar y transversal.

Características del aprendizaje propuestas por Dewey (1916), que son fundamentales para la educación, ya que, si el educador propicia experiencias de aprendizaje contextualizadas con la realidad en la que se encuentra, con las necesidades de su comunidad, los aprendizajes tendrán mayor perdurabilidad en el tiempo, serán significativos. De igual manera, se pudo ver que el arte en el aula posibilita la generación de experiencias de tipo vivencial. Donde los actores principales son los estudiantes y el rol docente se enfoca desde una perspectiva democrática, participativa.

Al respecto Vygotsky (1978), sugiere que en el aprendizaje los educadores deben tener en cuenta, las zonas de desarrollo real y zonas de desarrollo proximal (ZDP). La (ZDP) representa la distancia entre el nivel de desarrollo real de un individuo y su nivel de desarrollo potencial. El nivel de desarrollo real, se define en un individuo cuando puede lograr de forma independiente sus metas,

mientras que el nivel de desarrollo potencial, se refiere a lo que puede alcanzar con la guía y el apoyo de alguien más experto (Coll, et al., 2001).

En el proyecto, también fue relevante tener en cuenta el fomento del desarrollo cognitivo a través del arte en el entorno escolar, que ha sido ampliamente respaldado por investigadores como Howard Gardner en su obra "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" (1983), quien plantea que "El arte no es un lujo, sino una necesidad. Es tan importante para el desarrollo humano como la lectura, la escritura y las matemáticas" (p. 15), El autor, observó que las personas presentan habilidades y destrezas más desarrolladas en áreas que no se miden por el CI tradicional, como la música, el arte, el movimiento corporal, la resolución de problemas y la interacción social. Reconociendo que las actividades artísticas desempeñan un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes.

Gardner, (1983), estudió el desarrollo de habilidades cognitivas en diversas culturas y encontró que las culturas valoran y enfatizan diferentes tipos de inteligencia, lo que respalda la idea de que la inteligencia no es universal, monolítica, memorística. Este enfoque enriquece la experiencia educativa, contribuyendo significativamente al desarrollo integral de los estudiantes, en sus habilidades de forma holística. Al participar en las diversas expresiones artísticas de su cultura, los estudiantes se ven desafiados a resolver problemas de manera creativa.

En la obra "The Arts and the Creation of Mind", Elliot W. Eisner (2002), destaca el poder transformador del arte en las personas, en el desarrollo humano. A través de un estudio profundo y perspicaz, el autor propone, la importancia de llegar a explorar cómo las artes visuales, la música, el teatro y otras formas de expresión artística influyen en la comprensión del mundo. En el caso de los niños y niñas, en cómo ellos lo perciben, logrando enriquecer sus experiencias, sus vidas y promoviendo la creatividad y el pensamiento crítico en la escuela. (Eisner, 2002, p. 17).

Otro argumento válido que sugiere Eisner (2005), acerca del arte en el campo educativo es que: “El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos” sino “la manera de crear nuestras vidas, ampliando nuestra conciencia” (p. 142). Donde el arte como tal, le posibilita a los estudiantes, al ser humano poder expresar sus emociones, sentimientos y pensamientos, pero fundamentalmente darle significado a aquello que se hace, se crea, desde la necesidad de poder comunicar y expresar a los demás algo.

La expresión emocional a través del arte se desarrolla como un vehículo fundamental en que los estudiantes pueden comunicarse de maneras no verbales. Según Eisner (2002), estos procesos de expresión constituyen un componente crucial en la maduración personal y emocional de los niños, donde pueden explorar su identidad individual, social. Asimismo, pueden cultivar habilidades de autorreflexión, al generarse espacios seguros, libres de juicios para la expresión artística. Allí, los estudiantes tienen la oportunidad de conectarse a profundidad con su experiencia de vida.

De otro modo, Eisner (2002), argumenta que “el arte no sólo es una forma de entretenimiento, o expresión recreativa humana, sino que igualmente es un medio fundamental de la mente, en la creación de sus pensamientos y emociones respecto a la realidad” (p. 43). Es decir que los niños, los docentes a través del arte, pueden explorar y expresar sus emociones más profundas, así como también reflexionar sobre cuestiones sociales, políticas, culturales o filosóficas. Por ejemplo, la pintura, la danza, la música, y otras formas de arte le permiten al niño representar el mundo que les rodea de manera única, capturando su belleza, su complejidad y la diversidad de la experiencia humana.

Además, Eisner (2002), enfatiza que, en el arte, lo importante, no solo es producir obras finales, sino lograr un proceso creativo (p. 17). Esto es muy importante en la realidad educativa, debido a que tiene que ver con los procedimientos en los cuales se gesta el aprendizaje, en el cómo el arte activa la creatividad en los niños y niñas en el salón. Ya que, al poder participar en actividades artísticas, los niños

y niñas pueden desarrollar habilidades como: la resolución de problemas, la toma de decisiones y la experimentación con diversos objetos y materiales.

5.3 Lúdica

5.3.1. Una aproximación al concepto de lúdica

Abordar la lúdica como concepto y definirla puede ser complejo porque está relacionada con la individualidad de cada ser humano y su realidad, sin embargo, la lúdica según López, (2000) es entendida como una perspectiva de vida, en un continuo estado de placer, felicidad o goce, que se moviliza entre la disyuntiva del saber ser. Desde los diferentes estudios realizados en los años 80 hasta la actualidad, la lúdica ha estado ligada a la cotidianidad de las personas y ha sido objeto de estudio en varias campos del conocimiento como el psicológico, pedagógico. Concibiéndola, como posibilidad de desarrollo de la creatividad en experiencias educativas.

En el enunciado "todo juego es lúdico, pero todo lo lúdico no es juego" Jiménez, (1998) establece una distinción importante entre los conceptos de juego y lúdica, en esta afirmación sugiere que mientras todo juego pertenece al ámbito de lo lúdico, no todo lo que es lúdico se manifiesta necesariamente en forma de juego. Esto implica, que la lúdica es una categoría más compleja que el juego. El autor, plantea la lúdica desde dos dimensiones principales. La primera, como una experiencia educativa que fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y que dispone a las personas a aprender y filosofar.

Esta dimensión se relaciona con el desarrollo cognitivo y emocional, promoviendo un estado de plenitud y bienestar en el ser humano en su interacción con el mundo. En la segunda, la presenta como un estado de cuidado, tanto de uno mismo, como del entorno. Englobando una dimensión humana que

se estructura alrededor del disfrute y la felicidad. Que está íntimamente relacionada con actividades placenteras y divertidas, las cuales son fundamentales para el desarrollo integral de la persona.

Entendiéndola como una posibilidad para generar conocimiento, dinamizar el pensamiento y los aprendizajes escolares, de acuerdo con los intereses y sensaciones del sujeto. Este enfoque permite que la lúdica no solo sea una herramienta educativa, sino también una forma de ver la vida, que promueve la felicidad y el bienestar.

Por ejemplo, en el ámbito educativo, la lúdica puede manifestarse a través de actividades que integran el juego, pero también a través de métodos que fomenten la creatividad y el pensamiento crítico, como proyectos artísticos, experimentos científicos, o discusiones filosóficas. Estas actividades no solo hacen el aprendizaje más atractivo y motivador, sino que también ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades esenciales para su vida futura, como la resolución de problemas, la colaboración, y la capacidad de reflexión.

Huizinga, (2015) en su obra "Homo Ludens" presenta el juego como una actividad lúdica que circula dentro del ámbito cultural y social, fortaleciendo y cultivando las necesidades cognitivas e interpersonales, proporcionando un sentido de libertad a las expresiones humanas. Según el autor, el juego es la génesis de la cultura, ya que permite establecer vínculos en las relaciones sociales y crear reglas para la sana convivencia. El juego está en las diferentes dimensiones del ser humano, que, dependiendo de su intención, puede abarcar el saber filosófico, poético y artístico de las personas, enmarcando sus posibilidades creativas y su participación en la construcción de un tejido social y cultural.

Caillois (1986), amplía esta perspectiva al clasificar el juego y sus fases de ejecución en diversas categorías según la intención lúdica, este enfoque estimula las capacidades intelectuales, sociales y físicas de los estudiantes. Dado que la gran mayoría de personas practican diversos juegos, se pueden observar reglas que oscilan entre la libertad y la norma, estas reglas entrelazan la actividad ficticia y la

representación simbólica de la percepción física del mundo, demostrando cómo el juego puede reflejar y moldear la realidad.

De otro modo Jiménez (1983), expresa que, “lo lúdico puede estar inmerso en el juego” (p. 165), que es donde se referencia esta actividad, como algo agradable y enriquecedor, que fortalece y cultiva las dimensiones humanas. La lúdica igualmente moviliza las posibilidades creativas del niño, la niña, promoviendo su participación cultural.

Para Jiménez y Dinello (1998), la lúdica puede generar alegría y entusiasmo en el campo personal y profesional, prolongándose con la acción creativa de cada persona. Que está unida al protagonismo de quien aprende y la madura en la escuela “desestabilizando la evaluación, dando importancia a la motivación, adquiriendo significados simbólicos de las estructuras mentales o *Representaciones sociales* preconcebidas en relación con la enseñanza – aprendizaje” (Jiménez y Dinello 1998, p.170). permitiéndole fortalecer otras habilidades comunicativas y socioemocionales.

En los lineamientos curriculares M.E.N. se define la categoría de juego como: “la actividad rectora, en la que se pasa del egocentrismo a compartir con los demás, que desde la calidez y el goce son propios en cada niño”, además resaltan su importancia al sugerir que los “proyectos lúdico-pedagógicos requieren de la comprensión en docentes, familia, comunidad y de lo que implican estos y los ritmos individuales de aprendizaje” (p. 28), en la comunidad y la escuela.

Otra concepción es la del filósofo Eugen Fink (1957), quien se acerca al tema del juego y el mundo de lo lúdico en su obra: *El Oasis de la felicidad*. Considera la posibilidad de una ontología del fenómeno lúdico, basada en una profunda comprensión de la esencia del juego y del jugar.

En primer lugar, el autor, sugiere que el juego tiene un carácter vital, que acontece en la vida de las personas y hace parte de su horizonte experiencial. De tal modo, que la gran mayoría de personas pueda describir ¿Qué es el juego? y a qué se hace referencia, al hablar de dicha vivencia. En sí, “Todos hemos jugado alguna vez y podemos hablar sobre ello por experiencia propia”. (Fink, 1966, p. 7). Ahora

bien, aunque sea una experiencia que cada uno vive, en alguna de las etapas de su existencia, cada quien la percibe a su manera. Debido a que también es una experiencia compartida y de conocimiento común. El juego se vive de forma sociocultural, así el otro sea producto de la imaginación, de suerte que:

Es un hecho familiar y habitual del mundo social. A veces, se vive en el juego, se lo produce, se lo realiza, se lo conoce como una posibilidad de nuestro propio hacer. Y en ello, el individuo no se encuentra encerrado y enclaustrado en su individualidad, sino que en el juego tenemos conciencia del contacto colectivo con el prójimo con una intensidad especial. (Fink, 1966, p. 7)

Por ende, la lúdica afecta las estructuras internas en el ser, es esencial a él, así como lo son otros fenómenos de la existencia humana, que llegan a sobrecoger a las personas al posibilitarles experimentar diversos estados de ánimo, como: la alegría, la tristeza o en un estado personal que lo conmueve, lo dinamiza. Esta alegría lúdica, tal como lo indica el filósofo, no es “alegría por el juego, sino en el juego” (p. 18), por ello se constituye en una fuerza movilizadora al aprender. Es decir, que impulsa a quien la experimenta, a realizar diversas acciones, roles en diferentes vivencias y aprendizajes.

5.4. Aprendizaje

El aprendizaje como categoría investigativa conlleva a que el educador piense directamente en una aproximación de esta realidad y concepto, el cual gracias a los avances teóricos y aportes de autores como Jean Piaget (1973) y Lev Vygotsky (1978), permiten comprender el aprendizaje como un proceso complejo que implica la adquisición, retención y aplicación de conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes respecto a algo que se desea o tiene la voluntad de conocer. Que está íntimamente relacionado con la realidad, contexto de quien enseña y aprende.

El siguiente marco aborda diversas perspectivas y teorías que explican cómo ocurre el aprendizaje, destacando factores clave que influyen en este. Ambos teóricos abordan el tema desde diferentes ángulos y sus ideas han proporcionado un marco conceptual sólido, para entender cómo los niños y niñas internalizan y utilizan la información, cuando están aprendiendo. Destacando sus enfoques

distintivos y examinando cómo estos pueden integrarse para enriquecer la comprensión y práctica educativa.

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1952), se centra en la idea de que los niños pasan por distintas etapas en su proceso de maduración mental, cada una caracterizada por formas específicas de pensamiento y razonamiento. Que, según el autor, son cruciales en el proceso cognitivo, que avanza a través de cuatro etapas principales: sensoriomotora, preoperacional, operacional concreta y operacional formal.

Durante la etapa sensoriomotora, que abarca desde el nacimiento hasta los 2 años aproximadamente, los niños interactúan principalmente con el mundo a través de sus sentidos y acciones motoras. Luego, en la etapa preoperacional (de los 2 a los 7 años), los niños desarrollan la capacidad de representar mentalmente objetos y eventos, aunque su pensamiento todavía es egocéntrico y carece de conservación. Estas etapas proporcionan un marco sólido al comprender cómo los niños construyen su comprensión del mundo a medida que maduran cognitivamente.

Según el autor, “el aprendizaje es un proceso activo en el que los individuos construyen su conocimiento a través de la interacción con su entorno, la asimilación y acomodación de nuevas experiencias a sus esquemas mentales preexistentes” (Piaget, 1970, p. 102). Concepto con el cual los educadores pueden comprender la realidad del estudiante, sus experiencias previas. Proveyendo al aprendizaje una base de significado, donde los esquemas, estructuras cognitivas y procedimentales se fortalecen y adquieren sentido.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje implica no sólo la adquisición de información, sino también la reestructuración cognitiva, para adaptarse a nuevas situaciones y conceptos. Del mismo modo Piaget (1970), sostiene que los niños aprenden mejor al estar activamente involucrados en actividades que desafían sus conocimientos actuales con ideas nuevas y aquellas que generan conflicto cognitivo. Este enfoque centrado en el estudiante, enfatiza la importancia de proporcionar

oportunidades para la exploración y el descubrimiento, así como el fomento de la resolución de problemas y el pensamiento crítico como parte integral del aprendizaje.

Para Vygotsky (1978), el aprendizaje “es un proceso social y culturalmente mediado en el cual los individuos adquieren conocimientos y habilidades a través de la interacción” (p. 90), con otros miembros de su comunidad en la internalización de herramientas y símbolos culturales. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no solo ocurre a través de la instrucción directa o la práctica individual, Asimismo es moldeado por la participación en actividades colaborativas, el intercambio de ideas y conocimientos con compañeros más competentes o con la guía de un adulto más experto.

El autor, enfatiza en la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se refiere a “la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (p.86). En esta zona, el aprendizaje se maximiza a través de la instrucción guiada y el apoyo social, lo que da impulso a los individuos para alcanzar un mejor resultado.

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

6. Enfoque de Investigación

La investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo que Denzin & Lincoln (2000), definen como: una metodología que brinda la oportunidad de comprender el complejo mundo de la experiencia vivida, desde el punto de vista de las personas involucradas. Al entender, que la realidad es susceptible de ser interpretada y representada en función de la interacción con sus actores. Debido a que parte del hecho social y responde a un momento específico.

De otro modo, para Taylor & Bogdan (1984), son investigaciones centradas en los sujetos, que reconocen su punto de vista y que pretenden entender la realidad desde lo más profundo del fenómeno. En este enfoque, el proceso de indagación es inductivo y el investigador interactúa con los participantes, los datos, ya que busca dar respuestas a preguntas que se centran en la experiencia social, cómo, por ejemplo: ¿cómo se crea y cómo se da significado a la vida humana? (Taylor y Bogdan, 1984). En el caso de la presente investigación se articuló con este precepto, al responder acerca de las representaciones sociales en los niños y niñas del arte y la lúdica, su significado y su relación con el aprendizaje.

Con relación a lo anterior, Vasilachis (1992) afirma que: “su fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis, 1992b, p.153). Del mismo modo, el autor enuncia la importancia del lenguaje en la investigación, enmarcándolo como un recurso y una creación, como una forma de reproducción y producción del mundo social.

Por consiguiente, la investigación se enfocó en la observación participante en el aula de clase y en los aprendizajes de los niños y niñas de 2° y 3° en su propio contexto, posibilitando conocer las ideas, saberes y creencias de forma más profunda. Explorando los sentidos y significados dados a las acciones lúdicas y artísticas en el aula, develando la construcción social de las *Representaciones sociales*.

6.1 Tipo de estudio

6.1.1. Investigación Acción Participación. (I.A.P.)

La investigación acción es una teoría pedagógica que nace de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, en la cual, la principal tarea de la teoría es emancipar a la gente para que se construya a

través de su propia práctica y su entendimiento del mundo. La Investigación Acción Participación (IAP) busca la transformación social a través de la acción conjunta de investigadores y participantes. Según Borda (1987), se caracteriza por ser cíclica y colaborativa, combinando la investigación, la acción y la reflexión crítica. "La IAP es una metodología de investigación que busca la transformación social a través de la participación de los actores sociales" (Borda, 1987, p. 12).

La IAP tiene sus raíces en la educación popular y el trabajo social de principios del siglo XX. Autores como Kurt Lewin (1944), Paulo Freire (1970) y Orlando Fals Borda (1987) fueron pioneros en la evolución de este enfoque. En América Latina, la IAP ha tenido un fuerte impacto en movimientos sociales y proyectos de desarrollo comunitario. "La IAP tiene sus raíces en la educación popular y el trabajo social de principios del siglo XX" (Mertens, 2007, p. 15).

Los principios fundamentales por los que se decidió emplear este enfoque metodológico en la investigación son: que en ella según Borda (1987), "La participación activa de los actores sociales es fundamental en todas las etapas del proceso de investigación" (p. 20). La colaboración se establece en una relación horizontal entre investigadores y participantes, donde ambos comparten conocimientos y experiencias. Además, no tiene un método único y rígido, sino que se adapta a las necesidades y características de cada contexto.

Un principio fundamental de la IAP desde Borda (1987), es el de buscar combinar la teoría y la práctica para generar cambios sociales concretos, reflexionando de forma crítica sobre la realidad social y las prácticas de intervención. Logrando llegar a un empoderamiento que fortalezca las capacidades de los actores sociales, en el que sean protagonistas de su propio desarrollo. También reconoce que sus actores deben de asumir acciones eficaces en el mejoramiento de sus condiciones de vida. En diferentes campos de acción e interacción, contrarrestando estructuras socio culturales impuestas y así mismo conducirlo a un crecimiento intelectual.

Donde todos los actores de la investigación participan en la reestructuración conceptual de algún nuevo conocimiento, tomando la comprensión significativa de la realidad. Debido a que el trabajo de investigación de la I.A.P., está dirigido a interpretar textos, creaciones artísticas, contextos sociales y así entender la relación directa con la cultura y con estos significados, generando procesos comunicativos (Borda, 1987, p. 145).

6.1.2. Población

La población partícipe de la investigación son un total de 50 estudiantes de 2º y 3º de primaria, con edades promedio de: 7-8 en segundo de primaria y de: 8 a 10 años en tercer grado, de estratos 1, 2, de los barrios Santa Helenita, Gaitán, el Zipa del municipio de Bojacá. Los cursos son mixtos, con un promedio aproximado de 30 a 35 estudiantes y se encuentran ubicados, en la sede urbana Santa Helenita.

Los estudiantes son de contexto urbano y rural, cuentan con veredas alrededor del colegio, donde aún se mantienen algunas tradiciones campesinas. La múltiple población flotante que llega al municipio en ocasiones desconoce su historia y riqueza cultural, entonces no se afana por cuidar, mantener su entorno y reconocer la importancia de valorar su contexto y medio ambiente.

6.2. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Las técnicas o instrumentos de investigación hacen referencia a las diferentes estrategias implementadas para recoger/ recolectar la información que dé cuenta de las comprensiones y narrativas de los diferentes participantes en torno al arte, el juego y la lúdica en el aula. La presente investigación implementó en primer lugar la entrevista semiestructurada, los diarios de campo y los grupos focales como técnicas de investigación.

6.2.1. Entrevista semiestructurada

Es un método de recolección de datos dominante en la investigación cualitativa, se encuentran diferentes formas de realizar entrevistas, este instrumento se basa en una guía de preguntas para determinar hallazgos en ciertos temas. Rubin (1995), argumenta que, el diseño es flexible, interactivo y continuo en la entrevista, adaptando las preguntas al progreso investigativo y determinando los aspectos más interesantes y accesibles de la información en el campo.

La entrevista se constituye en una herramienta fundamental para conocer la trama socio cultural, los significados o puntos de vista de una comunidad para poder profundizar y comprender lo que cada persona piensa o cree individualmente en relación con ciertos conceptos o situaciones. Asimismo, se puede considerar como una conversación cercana entre el investigador y los entrevistados, ya que es un diálogo sustentando, con capacidad de escucha, expresión y comprensión entre las partes interlocutoras. Kvale (2011), explica, que la entrevista tiene el propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado, con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos.

En esta investigación la entrevista se estructuró con un total de 10 preguntas enfocadas a conocer los saberes, imágenes, prácticas de aprendizaje, lugares, motivaciones y emociones relacionadas con las categorías de arte y lúdica. Para su aplicación se emplearon en promedio entre 10 a 15 minutos por cada estudiante, las preguntas se adaptaron a palabras o conceptos más concretos debido a las edades y desarrollos cognitivos de los niños de 2° y 3° de primaria.

Los criterios que se tuvieron en cuenta en la elaboración de las preguntas fueron aquellos elementos que recopilaban información descriptiva de las *Representaciones sociales* acerca del Arte, la lúdica y el aprendizaje, entre ellas: 1. ¿Qué significa para ti el arte, la lúdica o el juego?, las motivaciones o emociones que viabilizan el arte y la lúdica ¿Te gusta jugar, pintar, bailar o cantar? Si, No, ¿Por qué?

¿Cómo te sientes cuando juegas, dibujas, bailas o practicas un arte?, los agentes y lugares de enseñanza y aprendizaje del arte y la lúdica ¿Quién te enseñó a pintar, bailar, o cantar?, 3. ¿Cómo aprendiste a dibujar, bailar o cantar?, el tiempo de práctica del arte y la lúdica en el hogar y la escuela, ¿En qué materias tus profesores emplean el arte o la lúdica (Juegos) para que aprendas?, 10. ¿Cuánto tiempo dedicas por semana a pintar, bailar, cantar o jugar?, de esta manera se logró describir las mismas, al realizar el estudio de cada una de estas categorías. Ver Anexo C.

Se realizaron 30 entrevistas iniciales a los/as niños/as de 2° (15 entrevistas) y 3° (15 entrevistas) de primaria de la I.E.D. Nuestra Señora de la Gracia sede Santa Helenita, lo que permitió conocer en esta primera fase las *Representaciones sociales* de Arte y Lúdica, sus vivencias, creencias y aprendizajes en la familia y la escuela. El proceso de aplicación se implementó en 15 días, buscando los espacios más idóneos al realizarlas, por esto se emplearon las primeras horas de la jornada, dado que en ellas existe un mayor enfoque y concentración por parte de los menores. Sin embargo, debido a la cantidad de estudiantes y niveles altos de ruido en ocasiones se debió realizar el ejercicio varias veces.

6.2.2. Grupo Focal

Los grupos focales son una técnica de investigación cualitativa que se caracteriza por reunir a un grupo de participantes con experiencia o conocimiento relevante sobre un tema específico para discutirlo en profundidad (Krueger & Casey, 2000). El propósito principal de los grupos focales es obtener información detallada sobre las actitudes, creencias, percepciones y experiencias de los participantes respecto al tema de interés (Morgan, 1997).

El desarrollo o conducción del grupo focal consiste en que el moderador utiliza un guion de preguntas abiertas para dirigir la discusión, en la que los participantes expresen sus puntos de vista libremente y fomentando la interacción entre ellos (Krueger & Casey, 2000). Para ello "El moderador

debe ser hábil en mantener la discusión centrada en el tema, estimular la participación de todos los miembros del grupo y evitar expresar sus propias opiniones". Se anima a los participantes a compartir sus experiencias personales y a responder a las opiniones de los demás, promoviendo un intercambio rico y diverso de ideas (Morgan, 1997, p. 54).

Los grupos focales suelen estar compuestos por un moderador que guía la discusión y entre 6 a 12 participantes seleccionados cuidadosamente al representar diferentes perspectivas o experiencias relevantes (Krueger & Casey, 2000). "El tamaño ideal de un grupo focal es de 6 a 10 personas" (Morgan, 1997, p. 47). La duración de un grupo focal varía entre 60 y 120 minutos y se lleva a cabo en un ambiente cómodo y privado que facilite la interacción entre los participantes (Morgan, 1997).

En la investigación se decidió utilizar esta técnica donde se favorece la exploración en torno a las percepciones del trabajo desarrollado posteriormente a la implementación de la secuencia didáctica para poder entender las *Representaciones sociales* de Arte y lúdica y evidenciar si se generó la ampliación de estas.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y HALLAZGOS

7. Técnicas para el análisis de resultados

El proceso de análisis de la información incluyó la sistematización de los datos en una matriz de estudio que posibilitó su registro e interpretación, en el caso de la entrevista se realizó posterior a su transcripción. Así mismo, se empleó el software Atlas.ti que es una herramienta digital, que permite al investigador organizar, codificar y estudiar la información, que en el caso de la investigación fue de gran apoyo en la codificación avanzada: creando diferentes esquemas y aplicarlos a los datos de forma flexible.

8. Análisis de resultados

El siguiente apartado da cuenta de los principales hallazgos generados en la presente investigación para dar respuesta al objetivo general *“Ampliar las Representaciones sociales del arte y la lúdica a partir del diseño de una estrategia pedagógica (secuencia didáctica), para que los y las estudiantes de 2º y 3º de primaria de la I.E.D Nuestra señora de la Gracia fortalezcan sus procesos de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales”*, en este orden, se dará cuenta del proceso de análisis adelantado en cada uno de los objetivos específicos propuestos con sus respectivos instrumentos.

8.1 Representaciones de Arte y Lúdica

La investigación tomó como punto de partida el objetivo específico inicial *“Aplicar 30 entrevistas a estudiantes de 2º y 3º de primaria con el fin de explorar sus representaciones sociales sobre el arte y la lúdica en los procesos de aprendizaje”*, utilizando como técnica de estudio de la información una matriz de triangulación y contrastándola con el programa Atlas ti.; dentro de las principales consideraciones y hallazgos se encuentran:

8.1.1. Entrevistas 2º y 3º - Representaciones sociales de arte y lúdica

Se realizaron 30 entrevistas a los y las estudiantes de 2º y 3º de primaria con el ánimo de entender las *Representaciones sociales* de arte y lúdica, partiendo de la definición de Moscovici (1984), como las formas de conocer socialmente, en las que los estudiantes han compartido, construido sus aprendizajes, saberes con una finalidad práctica de su uso, en las clases de la escuela (p. 148).

De esta manera y posterior al análisis de los datos a través del programa Atlas.ti, se logró evidenciar que los conceptos de arte, que con mayor frecuencia relacionan los niños y niñas son: el de Dibujar con 33 casos de uso en sus respuestas, Dibujos con 20 casos, Dibujo con 7 casos, Pintar con 33

casos, Colorear con 12 casos. Estas conceptualizaciones se relacionan simultáneamente, es decir que se tienen un total de 60 casos, en que los niños y niñas usaron la palabra “Dibujar, Dibujo”. Examinando que la representación de arte en los estudiantes entrevistados está centrada en estas dos definiciones: Dibujar y pintar, que son sus saberes y preconcepciones de arte.

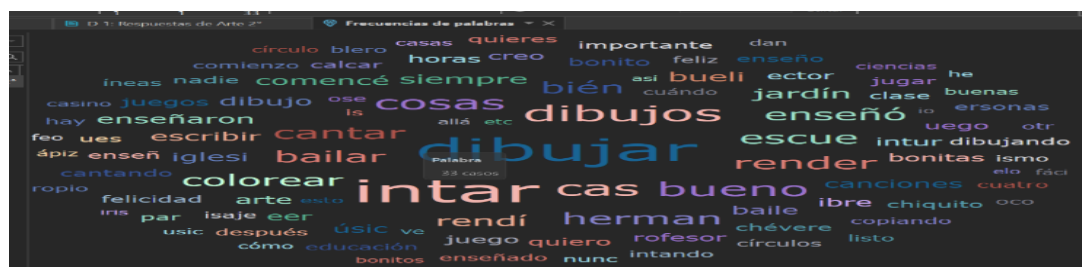
Al respecto es importante tener en cuenta las partes fundamentales de una R.S. según Moscovici (1984) "*Las Representaciones sociales* se estructuran en torno a cuatro polos: la información, la imagen, el concepto y la actitud" (p. 14), en este sentido y a partir de este primer hallazgo se identificó que la información y la imagen mental acerca de arte en los niños está centrada en la acción de realizar trazos, figuras, gráficos que den cuenta de la realidad o sucesos fantásticos. No obstante, la información del Atlas.ti, es básica, por ello al explorar los conceptos y las actitudes de las Rs se triángulo con las entrevistas.

Examinando que la representación de arte, está relacionada con la acción, con una práctica que se origina en el hogar. Luego estos aprendizajes se siguen fortaleciendo en la escuela, donde se generan diversas emociones al realizarlas. Estos motivos personales y sociales le dan la oportunidad al niño de crear algo estético, en sus palabras: “hacer algo bonito”, ratificando la teoría de Moscovici (1988), al expresar que estas características o polos de las representaciones no son aislados, se relacionan e influyen mutuamente.

En cambio, se examinó que, en el concepto de bailar y cantar, aunque son mencionados, su frecuencia de uso es más reducida al reflejar que sólo 13 estudiantes referencian la idea de Cantar con el arte y otros 12 usan la palabra Bailar como posibilidad artística. De acuerdo con este hallazgo, se pudo entender que los niños y niñas expresan sus ideas, emociones y valores en primer lugar por medio del dibujo y la pintura. Con mayor frecuencia en la escuela y de forma más reducida a partir del baile y el canto. Pero que demuestra que les brinda la oportunidad a los niños de expresar sus ideas, emociones y valores de diferentes maneras, como lo planteaba Eisner (2003).

En una segunda observación por medio del Atlas.ti, se constatan de forma más reducida los conceptos relacionados con el aprendizaje, que son: Aprender con 14 casos, La Escuela con 13 casos y el hecho de que alguien le Enseñó con 12 casos, lo que muestra que la representación del arte está ligada a la formación en el hogar, la casa y la escuela. Confirmando desde la teoría de Montessori (1913), que el aprendizaje es un proceso natural, que se da en el momento en que los niños exploran su entorno. Es por ello, que la enseñanza del arte y su relación sensible junto con las actividades lúdicas son formas de vincularse con el mundo, que han sido aprendidas en el hogar, como escenario de socialización primaria en el que se fundamentan estas dinámicas.

Figura 1. Resultado primera entrevista - Nube de frecuencia de palabras Rs 2° y 3° sobre arte y lúdica - I.E.D. Nuestra Señora de la Gracia -Sede Santa Helenita



Nota: Nube de frecuencia de palabras de las entrevistas de 2° y 3 Fuente: Elaboración propia Atlas.ti 23 (2023)

Un nuevo hallazgo es que la palabra Casa tiene un uso de 18 casos, Escuela 13, Jardín 09 casos, Iglesia 07 casos, lo cual reitera, el papel fundamental del hogar como primer lugar donde se concretan los aprendizajes iniciales de los menores. Donde estos espacios ayudan a que la R.S. de arte y lúdica se generen y concreten inicialmente, que, de acuerdo con Jodelet, (1994), este, se gesta por medio de los anclajes, ideas, imágenes y conceptos que se gestan en un lugar específico de su realidad.

En cuanto a quienes les han enseñado a pintar, dibujar, cantar y bailar, se logró identificar que los hermanos, hermanas quienes han ejercido un papel mayoritario en el hogar, con un total de 13 casos, es decir que estas relaciones familiares el aprendizaje y la representación social se desarrollan como producto de las interacciones familiares. Como diría Moscovici (1976), se amplían en la medida en

que se difunden en el grupo social, puesto que los niños manifiestan que han aprendido gracias a estos. Demostrando que en el aprendizaje según Vigotsky (1978), opera el andamiaje, especialmente con compañeros más avanzados en sus zonas de desarrollo real (ZDR) y zonas de desarrollo proximal (ZDP).

Luego seguirán los abuelos, abuelas con 8 casos, esta información es significativo al brindar la oportunidad de valorar aquellos aprendizajes que obtuvieron gracias a sus ancestros, igualmente considerando que este indicador puede estar ligado a los cambios que ellos han tenido que asumir con el tiempo, ejerciendo un rol de acompañamiento de sus nietos. Ya que en muchas de las ocasiones deben acompañar sus procesos de desarrollo y tutoría. Igualmente se comprueba en las respuestas de las entrevistas respecto a quien les enseñó a dibujar, pintar, que como lo plantea Raiter (2006), aquellos que comparten con los niños se han encargado de transmitir y conservar los saberes, memorias del arte, la lúdica en la familia.

El Profesor (profesor-profe) como palabra o concepto aparece en el Atlas.ti, con 8 casos, como agente del aprendizaje, quien surge al igual que la categoría de abuelos, como un protagonista del mismo. Esto sucede porque las Rs "Están enraizadas en la cultura del grupo social" (Raiter et al., 2008, p. 35), donde el profesor orienta y viabiliza los aprendizajes en el aula. Al respecto se infirió que la triada entre hermanos, abuelos, docentes son fundamentales en el desarrollo y acceso a la cultura de los niños y niñas.

Figura 2.

Resultado primero entrevista - Lista de palabras con mayor frecuencia - Rs 2° sobre arte y lúdica.



Palabra	Largo	Conteo	%	Respuestas de Arte	%
dibujar	7	33	2,89	33	2,89
pintar	5	33	2,89	33	2,89
dibujos	7	20	1,75	20	1,75
cas	3	18	1,58	18	1,58
bueno	5	17	1,49	17	1,49
cosas	5	16	1,40	16	1,40
render	6	14	1,23	14	1,23

Nota: Listado de palabras con mayor uso en las entrevistas de 2°. Fuente: Elaboración propia Atlas.ti. 23.

A su vez, es importante tener en cuenta que como lo plantea Moscovici (1986), las *Representaciones sociales* tienen cuatro elementos constitutivos, “lo que sé...”, “lo que veo”, “lo que creo”, y “lo que siento”, aspectos y características que se tuvieron en cuenta al momento de establecer las tendencias y recurrencias para estudiar cada una de las categorías y subcategorías que emergieron durante la implementación. Adicionalmente, es importante tener en cuenta los procesos de objetivación y anclaje de las representaciones de los niños en sus prácticas lúdicas y artísticas en el aprendizaje de las ciencias sociales, donde estás, diría Jodelet (1997), tienen una finalidad práctica, procedimental y pueden orientar la acción social de la escuela y la familia.

8.1.2. Consideraciones acerca de las Representaciones sociales de Arte en los y las niñas de 2°.

En cuanto a la categoría de Arte, emergieron las siguientes subcategorías: Pintar, dibujar, colorear cosas bonitas, hacer algo bonito, bailar, hacer arte libre, arte abstracto, crear y calcar.

En las subcategorías de “pintar y dibujar” se evidencia en los entrevistados E1, E3 y E4 que la representación de arte es “dibujar” ya que la asocian en varias ocasiones al hecho de realizar esta acción como forma de aprender artes, que, de acuerdo con Montessori (1913), se considera como un aprendizaje basado en la experiencia desde la manipulación de los objetos en la realización de actividades. De otra manera, la subcategoría “pintar” está más asociada al uso de vinilos y pinceles, porque en las respuestas hacen mayor énfasis en el uso del dibujo como arte.

En el caso del estudiante E2 se constató que tiene una representación más compleja en el significado otorgado al arte, al decir que es: “un mundo donde tú puedes crear... Un mundo donde primero comienzan blancos y después todo es de colores como un arco iris, Como si fuera... un mundo sin contaminación, sin nada... Solo paz y tranquilidad, puedes hacer lo que tú quieras”. En consonancia Dewey (1897), propone que el arte puede ser concebido como una herramienta que debe ser esencial en el aprendizaje, porque es a través de las actividades artísticas que los aprendizajes de los niños,

la matriz, el dibujo y el dibujar son en ellos, un concepto predominante, como oportunidad de desarrollo y perfeccionamiento de una habilidad. Al respecto Eisner (2008), plantea que "El arte es esencial para una educación completa y equilibrada" (p. 12), esto se evidencia al constatar que su representación mental de la categoría Arte tiene más de 26 casos de uso del concepto de Dibujo, dibujar en sus respuestas.

En la siguiente observación a través del Atlas.ti, se vio que el concepto de Arte aparece en primera instancia respecto al uso de los y las estudiantes sobre sus R.S., así se analizó que 48 estudiantes usan y relacionan la palabra Arte con "la clase de Educación artística y los tipos de arte" que conocen. Esto quiere decir, que las estarían utilizando para poder obtener puntos de referencia como diría Moscovici (1988), respecto a los demás o en su mundo social, donde se examinó, que la gran mayoría lo relacionan con el dibujo, en el contexto escolar. Esto se debe a que las R.S. siempre son compartidas por los miembros de un grupo social o comunidad, como se visibilizó anteriormente; en la gráfica respecto a los dos conceptos.

En cuanto a la subcategoría de Emociones acerca del arte se identificó que está muy relacionada con la motivación y actitudes encontradas en las *Representaciones sociales*. Sin embargo, en este caso específico se habla de la causa, el motivo, como factor potencial de movilización de las prácticas artísticas, que puede tener un fin u objetivo explícito o implícito.

Es de esta manera que se logró examinar que los motivos y fines por los cuales practican el arte los estudiantes están caracterizados por tendencias tales como: aprender, conocer cosas nuevas, mejorar su habilidad, poder expresar algo. Aclarando, que los motiva comunicar sus sentimientos, pensamientos, y sueños.

Para Raiter (2000), estas *Representaciones sociales* son un elemento fundamental en la construcción de la subjetividad, de la identidad de los seres humanos, de los niños, donde el motivo para aprender, en el fin es esencial. Además, si esta experiencia les permite interactuar, relacionarse

con el otro, aprovechar el tiempo, divertirse, lo que corrobora el postulado de Eisner (1998), que sugiere que el arte es una posibilidad y ayuda en el campo educativo, debido a que amplían sus habilidades sociales, emocionales, así como aprender a trabajar cooperativamente.

8.1.3. Consideraciones acerca de las Representaciones sociales de Arte en los y las niñas de 3°.

En el caso de las entrevistas de los y las niñas de tercer grado en primer lugar se realizó un análisis de la frecuencia de palabras, de acuerdo con sus usos en las respuestas de los menores. Identificando una primera diferencia en la RS de estos, en comparación con la de los niños y niñas de grado segundo ya que las subcategorías “Cantar, Bailar, jugar” aparecieron como palabras que tuvieron mayor uso entre 25 a 34 casos. Dejando en un segundo lugar las subcategorías de “pintar y dibujar” con un uso entre 21 y 25 casos, que como diría Doise y Paladino (1992), las *Representaciones sociales* se han ampliado más en este grupo por sus edades, brindándoles las herramientas que los hace tener esta peculiaridad. Comprobando que la RS de los niños de tercero acerca del arte y la lúdica, aunque sean de edades subsecuentes, su representación social es diferente.

Otro aspecto que emerge del estudio de la frecuencia de uso de palabras, es que la subcategoría de Enseñanza “Enseñó” presentó un empleo significativo, al ser referenciada por un total de 25 estudiantes. Esto demuestra que el aprendizaje y la enseñanza hacen parte de la construcción y ampliación de las Rs que como propone Moscovici (1976), son el producto de la interacción social al difundirse en los niños, en sus familias, manifestando quien les permitió el acceso a esta experiencia.

Es decir que la RS de arte y lúdica de los niños de 3° en este segundo momento, se enfoca en una acción que se configura en las experiencias de aprendizaje y en quienes han enseñado estos procesos. Confirmando que el planteamiento de Jodelet (1986), es real, al afianzar que las Rs se constituyen en formas de acceder al conocimiento, que se gestan de manera social, en la interacción

con los demás y con el tiempo, caracterizando la realidad de los niños de 3°, su grupo social. Aunque sean cercanos a los de 2° es diferente, lo que no sucede en la representación de los niños de 2°, debido a que su asociación con la enseñanza, se dio en un menor uso de la categoría o la palabra enseñar.

Otro hallazgo significativo al procesar la información en el Atlas.ti, es que en la RS de arte y lúdica de los niños de 3° fue el hecho de que para ellos el concepto de lúdica les es reconocible, porque aparecen nuevas subcategorías asociadas, como lo son: Juego, Jugar, divertirse donde emplearon la palabra jugar y juego con más de 30 referencias, que más adelante se observan en las entrevistas, donde lo relacionan directamente con sus prácticas artísticas y oportunidades de aprendizaje. A partir de este resultado se verifica que la teoría de Fink (1960), respecto al juego, tiene razón, sugiriendo que es una actividad libre, simbólica y creativa que le permite al niño explorar el mundo, conocerlo, lo cual comprueba, que, en ellos, es más cercano el concepto, pero además lo relacionan con divertirse, pasarla bien.

En el análisis de la frecuencia de palabras también se aclaró que para los niños de tercero el arte, la lúdica están relacionadas con tres lugares específicos donde se genera o propicia esta experiencia o aprendizaje, como lo son: el jardín, la casa y el colegio, cada uno de los espacios lo relacionan con las personas que estuvieron presentes en los mismos como lo son sus familiares, profesores, profesoras. Igualmente se examinó, que tanto la casa, el jardín y el colegio representan de manera equitativa los lugares donde se gesta el aprendizaje y la enseñanza del arte y la lúdica; sin embargo, al parecer por el orden de los procedimientos, la casa aparece como el primer nicho de aprendizaje, luego el jardín infantil y el colegio tiene un menor uso o relación en las respuestas de los y las estudiantes de 3°.

Para finalizar esta primera exploración de la frecuencia de uso de palabras, se estudió el mapa de árbol del Atlas.ti, identificando, que el arte y la lúdica en los niños de 3° están centradas en el hacer cosas, en la acción, debido a que se observa que emplean muchos verbos como bailar, cantar, dibujar,

pintar, jugar. Lo que indica, que es en la competencia procedimental donde se reconoce la concreción del arte y la lúdica. Materializándose en aquellos escenarios en que se vive esta experiencia, debido a que las RS se concretan gracias a las personas que conviven en la experiencia, que como plantea Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso que ocurre a través de la interacción con los demás, de manera sociocultural.

En un segundo momento se procedió a realizar el estudio de las categorías de arte, lúdica y aprendizaje por medio del Atlas.ti, con la herramienta de conceptos, al realizar esta acción se comprobó que aparecen como categorías emergentes, los agentes que posibilitan el aprendizaje de los niños y niñas, es decir mamá y papá como por ejemplo E17 manifiesta: "Mi mamá me enseñó a colorear, mi papá me enseñó a cantar". Dejando claro que la RS de los niños y niñas de tercero se enfoca en la enseñanza y aprendizaje en primer medida en el hogar, la casa, que como diría Dewey J, (1995) esto se debe a que "El hogar es la sociedad primaria y natural del niño, y la escuela debe ser una continuación y ampliación de la vida del hogar." (p. 45.) asimismo aparecen las subcategorías de profesor, tío, hermanos quienes aportan y los fortalecen.


También se examinó el uso en el que se enseña el arte y la lúdica en el hogar, donde el arte, está más centrado en la orientación de los adultos, por ejemplo, E 29 refuerza: "mi mamá se llama Alejandra y me puso una música que me encanta", pero adiciona una afirmación motivacional, emocional del hecho de cantar. En cambio, el de lúdica se ve relacionado en primer lugar desde lo emocional, motivacional afirmando: E 20 "a mi mamá le gusta que yo juegue fútbol y a veces me acompaña a entrenamiento" lo cual se debe tener en cuenta y es que la lúdica se ha enfocado en el aprovechamiento del tiempo libre, como se constata en las respuestas de las entrevistas.


De acuerdo, a este hallazgo se infirió, que el tiempo libre las familias no solo lo emplean al divertirse, sino que lo utilizan de forma en que se convierte en una oportunidad en el desarrollo de sus hijos, por ello dedican los fines de semana tiempo a prácticas formativas y deportivas.


8.2. Diseño de Secuencia Didáctica

Figura 5

Evidencia del diseño de la secuencia didáctica “ARTE Y LÚDICA PARA APRENDER Y CREAR”

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL NUESTRA SEÑORA DE LA GRACIA Bojacá - Cundinamarca		INSTRUMENTO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	DOCENTES	F-2
"ARTE Y LÚDICA PARA APRENDER Y CREAR"				
ÁREA O ASIGNATURA DOCENTES	CIENCIAS SOCIALES Ramiro A. Jaime Alarcón - Teresa Isadit Gómez Galindo	GRADO: 3	PERÍODO: 2	
COMPETENCIA ASIGNATURA (Competencias que se favorecen) CIUDADANA	Me reconozco como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional. Educación para la paz. Reconoce que las acciones se relacionan con las emociones, que se pueden aprender a manejar, para no hacerse daño a sí mismos, ni a sus compañeros/as.			
INDICADORES (DBA) (Aprendizaje esperado)	Diferencia los cambios vividos en los medios de transporte en su entorno cercano. Clasifica las formas de transportarse de las personas según el medio utilizado.			
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	Proyecto pedagógico de aula	Aprendizaje basado en problemas	Pedagogía activa x	
TOPICO GENERADOR / PREGUNTA PROBLEMATIZADORA / TITULO DEL PPA				
¿Cuáles eran las costumbres, los medios de transporte y las viviendas en Bojacá en la época colonial? ¿Cómo eran las comunidades afrodescendientes e indígenas de Colombia en aquel momento Histórico?				
PROPOSITO				
Generar un proceso de aprendizaje significativo acerca de las costumbres, los medios de transporte y las viviendas en Bojacá, las comunidades afrodescendientes e indígenas de Colombia, por medio de la música y el teatro, para que los y las estudiantes comprendan la importancia de la memoria histórica y el respeto a la diversidad socio-cultural.				



 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL NUESTRA SEÑORA DE LA GRACIA Bojacá - Cundinamarca		INSTRUMENTO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	DOCENTES	F-2
Luego observa el siguiente video y elabora una representación artística (dibujo, maqueta en tubitos de papel o plastilina) de: ¿Cómo eran las personas, los medios de transporte y las viviendas en aquella época Colonial?				
DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN (Actividades de desarrollo) Tiempo: 8 Horas				
TRANSFERENCIA: Elaborar una representación artística fonomímica, en la que se utilice música, danza y teatro con las Canciones "Rebelión" del autor José Arroyo (1988). "La vida es un carnaval" interpretada por Celia Cruz, de donde se logró exponer a los y las compañeras de los otros cursos, la importancia de conocer la historia de la Colonia en Colombia y América latina, la diversidad cultural de los pueblos indígenas, afrodescendientes, sus costumbres, vivencias y formas de transportarse en aquella época. Para ello el grupo se organizará en equipos de escenografía, teatro, etc.				
El docente elaborará y presentará un guion de ejemplo, luego en conjunto con los estudiantes se recreará, construyendo de manera colectiva, el cual se ensayará en clase, en el aula y fuera del aula, para su presentación en la plaza de Bañados, o acto cultural, de la institución.				
Fuente: José Arroyo. https://www.youtube.com/watch?v=TdRkacCEuNg https://www.youtube.com/watch?v=7dRkacCEuNg https://www.youtube.com/watch?v=7dRkacCEuNg				

Nota: Evidencia del diseño de la secuencia didáctica implementada con los niños de 2° y 3°. (Ver anexo F). Fuente: Elaboración propia (2023).

Al ejecutar el objetivo número dos “Desarrollar una estrategia pedagógica (secuencia didáctica) en 2° y 3° de primaria, para el fortalecimiento de las *Representaciones sociales* del arte y de la lúdica en el aprendizaje en el área de ciencias sociales” se creó e implementó una secuencia didáctica que incluía ocho (8) sesiones de intervención. En las que se buscó generar un aprendizaje significativo en torno a las costumbres, los medios de transporte, las viviendas en Bojacá y en las comunidades Afrodescendientes e Indígenas de Colombia. Por medio de la música y el teatro, al favorecer la comprensión la importancia de la memoria histórica y el respeto a la diversidad socio cultural en el área de ciencias sociales.

Para ello se diseñó una estrategia pedagógica orientada desde el enfoque sociocultural que fortaleciera en los niños las *Representaciones sociales* de arte y lúdica, en los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales de los estudiantes de 2º y 3º. La secuencia didáctica se estructuró en 4 sesiones en las que se utilizó la danza, el juego la música y el teatro, como estrategia didáctica. La temática de la secuencia se enfocó en la época de la colonia, el fenómeno de la esclavitud y las costumbres de los

pueblos ancestrales a través de la danza, con el fin de aportar significativamente a la ampliación de sus *Representaciones sociales* y aprendizajes de las ciencias sociales.

Figura 6.

Evidencias implementación de la Secuencia didáctica “ARTE Y LÚDICA PARA APRENDER Y CREAR”



Nota: Fotografías del proceso de implementación de la secuencia didáctica con los niños y niñas de 2° y 3° de la I.E.D. Nuestra Señora de la Gracia -Sede Santa Helenita. (Ver anexo J) Fuente: Elaboración propia (2023).

A través de la secuencia didáctica, también se logró identificar el grado de evolución de sus habilidades artísticas y creativas, trabajo en equipo, autonomía, por medio de la elaboración de dibujos, carteleras, montaje de la fonomímica. Para su posterior presentación en una izada de bandera o acto cultural. Los productos resultantes de esta fase se socializaron, registraron de forma fotográfica y en video con el objetivo de evidenciar su fortalecimiento y efecto.

La secuencia incluyó adicionalmente los derechos básicos de aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Se estructuró en cuatro momentos para su desarrollo a saber: Un momento inicial de indagación que consiste en generar un espacio de actividades de inicio y exploración de saberes previos de los estudiantes. Un segundo espacio de definición que consiste en la estructuración o profundización teórica de los temas a tratar, dónde se incluyó la historia de Bojacá y una infografía acerca de la organización social en las colonias españolas entre 1520 -1810.

Figura 7.

Evidencias de las presentaciones artísticas fonomímica 2° y baile Maquerule 3° Secuencia didáctica “ARTE Y LÚDICA PARA APRENDER Y CREAR”



Nota: Fotografías de las presentaciones que se prepararon durante 2 meses como producto de la implementación de la secuencia didáctica con los niños y niñas de 2° y 3°. (Ver anexos J, K) Fuente: Elaboración propia (2023).

Un tercer encuentro denominado desarrollo e implementación, que consistió en la elaboración de una representación artística en la que se utilizara la danza y el teatro como forma de expresión con canciones alusivas al contexto histórico del periodo de la colonia. Por ello se utilizó la canción “la rebelión” de Joe Arrollo y la “Vida es un carnaval” de Celia Cruz. Al finalizar se les presentaron vídeos de las canciones a trabajar, performance y coreografías referentes al tema para construir la fonomímica, ensayar y preparar la presentación final, implicando sesiones adicionales de ensayo y práctica permanente.

8.3. Representaciones sociales de Arte, lúdica después de la implementación de la Secuencia didáctica

A continuación, se presentarán los resultados y análisis realizados para dar cumplimiento al objetivo tres *“Describir las Representaciones sociales de arte y lúdica de un grupo focal de 10 estudiantes de 2° y 3° de primaria de la I.E.D Nuestra señora de la Gracia, por medio de una entrevista posterior, para comprobar si las Rs se lograron ampliar”*.

8.3.1. Grupo Focal y entrevista final

Se realizó un grupo focal con 10 niños y niñas de los grados 2° y 3° grado con el objetivo de estudiar y describir su efecto en la implementación de la secuencia didáctica “Arte y lúdica para aprender y crear”, donde se buscó observar y describir nuevamente, las *Representaciones sociales* de Arte y lúdica de los y las estudiantes para poder comprobar la ampliación o debilitamiento de la misma en la ejecución de la secuencia didáctica. En este sentido después de haber realizado la secuencia didáctica, se procedió a la selección de 10 estudiantes de 2° y 3° de primaria niños y niñas que quisieran participar voluntariamente de la segunda entrevista acerca de las RS de arte y la lúdica. La conformación del grupo focal y el instrumento que se utilizó fue el mismo empleado en la primera etapa del procedimiento, con las mismas diez preguntas.

Luego de la aplicación de la secuencia didáctica, se procedió a recolectar la información de las entrevistas finales realizadas al grupo focal, las cuales se realizaron en el mes de octubre y noviembre del año 2023, en horas de la jornada académica, porque que no fue posible habilitar otros espacios con la comunidad educativa. De esta forma se buscaron espacios en las primeras horas de clase de la jornada, donde la atención de los y las menores era más propicia para que pudiesen responder con mayor claridad y concentración.

Al iniciar el estudio de resultados en el grupo focal, se empleó nuevamente la matriz de análisis de las entrevistas utilizando el software Atlas.ti, lo que permitió constatar que el uso de las palabras Arte, Bailar y Cantar tienen una alta frecuencia en los discursos de la entrevista. Obteniendo un total de 135 usos de la palabra Arte y 117 de la palabra Bailar, como se puede examinar en los anexos.

Sin embargo, al contrastar esta información con la frecuencia de palabras, analizando solo las respuestas literales de los estudiantes del grupo focal. Donde se percibieron diferencias en la información, como lo son: que la palabra Bailar sería la más empleada por los niños y la frecuencia de uso es mucho menor en cada una de las palabras, bajando a un total de 56 casos, a diferencia del primer ejercicio.

De igual manera, es notable, como la categoría de arte pasa a ocupar un valor posicional menor a nivel gráfico, por la frecuencia de palabras; pero aparecen nuevas palabras y categorías como lo son: cantar, aprender, cosas, bien, sociales. Las cuales posibilitaron la profundización en el reconocimiento de las *Representaciones sociales* de arte, lúdica y visibilizar si fue posible un fortalecimiento de las mismas gracias a la secuencia didáctica.

Figura 8.

Nube de Conceptos de la entrevista Grupo Focal (Preguntas y respuestas) 2° y 3° sobre arte y lúdica



Nota: La siguiente figura presenta la nube de conceptos de las entrevistas al Grupo Focal (Preguntas y respuestas de la categoría de Arte) de 2° y 3° sobre arte y lúdica. Fuente: Elaboración propia Atlas.ti, 23 (2023).

En esta primera exploración, se realizó el mismo ejercicio haciendo uso del análisis de conceptos del Atlas.ti, donde se percibió que la categoría preponderante sería la de arte con un total de 155 casos en los que se utilizó. Pero, que al estudiar el fragmento discursivo de la entrevista (cuadro a la derecha de la gráfica) que permite ver que esta frecuencia se da debido al uso reiterativo de la categoría Arte, en

el planteamiento de las preguntas de la entrevista. Sin embargo, se empezó a examinar conceptos que en las primeras entrevistas no se presentaron, como lo son: teatro, canción, esclavitud, juguete, músico, fonomímica.

Al realizar la misma exploración de conceptos en las respuestas literales de los estudiantes las categorías y conceptos empiezan a cambiar, sin embargo, la categoría de Arte sigue estando en el primer lugar de uso de conceptos utilizados por los niños. En primer lugar, se ve que hay un cambio en las RS de los y las estudiantes que como afianza Jodelet (2001), estas se transforman con el tiempo y las interacciones sociales. Debido a que las categorías como: dibujar, pintar no aparecen en esta nueva información, como el eje central de la representación social del arte.

Al parecer la categoría está más enmarcada en bailar y cantar, al manifestar GFE7: “El arte para mí, es la felicidad, me hace sentir muy feliz, me hace sentir muy ocupada, cuando yo estoy triste” proporcionando evidencia nueva, acerca del componente motivacional y emocional en la representación social de la estudiante que la anima a Bailar, como opción de estar bien, de ser feliz, porque la fonomímica y la secuencia didáctica de acuerdo con Dewey (1930), les brindó una oportunidad de aprender y expresar sus emociones de forma diferente a las tradicionales.

8.3.2 Consideraciones acerca de las Representaciones sociales de Arte en los y las niñas de 2° y 3° del Grupo Focal.

En la realización de las consideraciones acerca de las *Representaciones sociales* de Arte del grupo focal, en primer lugar, se examinó la matriz de análisis de las entrevistas, posibilitando comprobar que, aunque la RS de Arte de los estudiantes está prefijada en el experiencia de dibujar y pintar como se había mencionado anteriormente.

La implementación de la secuencia didáctica dio espacio al fortalecimiento de la categoría de Bailar y Cantar dentro del marco de la representación de lo artístico, donde el uso del estudio de las RS

De igual manera se interpretó que la RS se ampliaron en los estudiantes, al especificar diferentes tipos de expresión artística al responder que: GFE4: "Es cantar, bailar, teatro". Debido a que nuevamente ellos manifiestan que el arte es: GFE4: "Sí, ¿qué más es? Dibujar, pintar y calcar", para luego exponer los espacios en el aula en los cuales se han concretado estas experiencias al responder ¿En qué materias te enseñan artes? "GFE4: Artes, Sociales y Matemáticas". De acuerdo con este hallazgo encontramos consonancia con la teoría de Vasilachis (2003), planteando que la identificación de componentes comunes en varias personas, demuestran que se genera una interacción cognitiva entre las mismas, transformándolas, esto quiere decir que el proceso de la secuencia didáctica fue significativo, al mencionarlas.

Otra relación fundamental que se logró confirmar en el análisis con el grupo focal, fue que la RS de arte definitivamente está ligada a la enseñanza y aprendizaje en el hogar y la escuela. Que en concordancia con los aportes de Montessori (1967), propone que "La familia es la primera escuela del niño y la madre es su primera maestra" (p. 39), como ya se había expuesto en las entrevistas. Sin embargo, en la presente gráfica se vio que los conceptos de mamá, papá, profesor, emergen alrededor del concepto de Arte.

Donde los estudiantes manifiestan que: GFE5: "le pintaba a mi mamá muchas cosas porque la quería mucho", GFE5: "Se interesan en el arte, a cantar y a bailar porque mi papá me quiere meter a una escuela de canto", GFE7: "mi papá... el arte, pintar, dibujar... hacer manualidades", GFE9: "A cantar y a pintar o a jugar. ¿Por qué? Porque... Mi papá le gusta mucho la música y a mi mamá le gusta mucho el arte", de otra forma, no fue fácil encontrar la referencia discursiva respecto al concepto de profesor ya que fue menos utilizado.

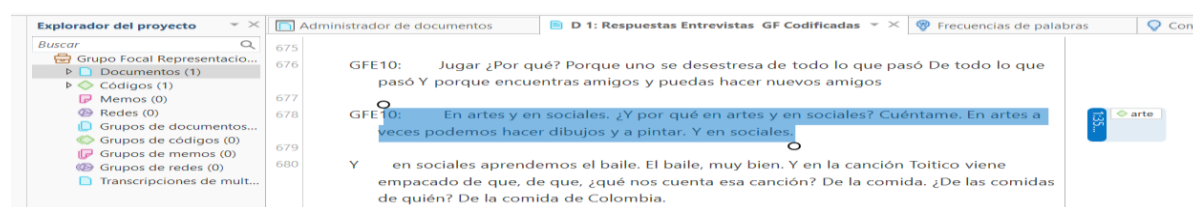
Sin embargo, ellos dicen: GFE4: "en informática, en paint El juego, dibujamos lo que la profesora diga" frente a esta realidad no se logró aclarar por qué sucede esto, una hipótesis que se plantea, es que el rol del profesor para los y las estudiantes está implícitamente ligado al desarrollo de la materia, del

espacio en el que se aprende. Al respecto la teoría de Dewey (1995), sugiere que el hogar es la sociedad primaria y natural del niño, por ello les es tan importante nombrar al agente de enseñanza en su casa, papá, mamá y la escuela debe ser una oportunidad de dar continuidad a sus procesos, está es la labor del profesor y la asocian directamente al lugar, la escuela y la materia “Artes, sociales, Matemáticas”.

En las entrevistas, esto se observó y analizó en los siguientes discursos: GFE4: “En sociales, cuando estábamos haciendo la fonomímica, en artes y en matemáticas”. GFE8: “En educación física hacemos el arte que es colorear, dibujar o calcar. En matemáticas, por ejemplo, jugar a la tienda o jugar con el reloj. En sociales hacemos la fonomímica”, GFE9: En sociales, son las comidas típicas de Colombia. Y en arte son dibujos en renglones, como en líneas y eso. Y pintar.”, permitiendo ver cómo se empezó a ampliar la RS, al ampliar la categoría de arte y lúdica a través de la secuencia didáctica en áreas como Sociales, matemáticas, como se puede examinar en la gráfica.

Figura 10.

Entrevista Grupo Focal (Codificación categoría arte) 2° y 3° sobre arte y Lúdica - I.E.D. Nuestra Señora de la Gracia -Sede Santa Helenita



Nota: La siguiente figura presenta el análisis del discurso para la identificación de la categoría arte y su codificación en las entrevistas al Grupo Focal de 2° y 3° sobre arte y lúdica. Fuente: Elaboración propia Atlas.ti, 23 (2023).

Otro aspecto analizado, es que el papel de la familia mamá, papá, profesoras, profesores, es fundamental en los aprendizajes de los niños y niñas, al respecto Piaget (1994), propone que los adultos deben brindarle la oportunidad a sus hijos, estudiantes de tener experiencias y ambientes de aprendizaje adecuados a sus realidades y necesidades. Esto es fundamental en la formación de los niños y niñas, debido a que son los primeros responsables de posibilitar o imposibilitar los mismos. Como dice Montessori (1998), "El papel del educador es preparar un ambiente que favorezca el desarrollo natural

del niño." (p. 25.) que, en el caso del arte, movilizan y potencializan un desarrollo integral. Por ello se debe trabajar desde la corresponsabilidad de la familia y la escuela, debido a que, en ambos escenarios, se amplían los saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales acerca del arte.

Al respecto GFE6 dice: "En la casa aprendo a cantar, pero acá en la escuela a bailar, cantar en sociales", demostrando que a partir del arte los docentes pueden generar aprendizajes críticos y significativos acerca de la historia de Colombia. Donde el arte, es una oportunidad de dar sentido y significado al aprendizaje, al ser una estrategia que fortalece los desarrollos cognitivos, procedimentales, actitudinales de los y las estudiantes.

Al finalizar se procedió a rastrear la relación entre la categoría de arte y el aprendizaje de las ciencias sociales, para poder observar si definitivamente se logró ampliar La RS en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales, a través de la secuencia didáctica "ARTE Y LÚDICA PARA APRENDER Y CREAR". Al respecto los y las estudiantes del grupo focal expresaron en las entrevistas: GFE1: "aprendemos en artes y en sociales. Y nos estamos aprendiendo "laito y coi bien empacado" y más que Herule. La Hitoiko viene empacado ehmm... es hablar" evidenciando el saber de la RS del niño, que según Moscovici (1988), no solo se queda allí, en manifestarlo, hablarlo, conceptualizar las palabras de artes en sociales. Sino que se transformaran en unas prácticas, haceres del baile, la danza, la poesía fijando nuevos puntos de referencia de su mundo y contexto.

Luego GFE1: expone: "una... una tierra que... de nosotros... le gusta... la gallina, la papa, el ajiaco, tostado con chocolate, así", estas respuestas las dio un niño de 3° con dificultades de aprendizaje, que logró identificar el concepto de arte en la materia de ciencias sociales. Esta canción y danza fue utilizada en ciencias sociales de 3° para que los estudiantes aprendieran a valorar la historia y tradiciones colombianas. Además, a través del arte se fortalecen sus habilidades corporales, rítmicas, musicales, lectoras y comunicativas afirmando que: GFE1: "Maquerule trata sobre una historia que un panadero ya estaba cansado de que fien su pan y lo vendía bien contado y se lo paguen bien. Y al fin se

fue a una ciudad y su mujer lo dejó". Según Raiter (2000), esto se debe a que la RS hacen que las personas puedan "Transmitir y conservar la memoria colectiva del grupo" (p. 40), donde a través de la danza del Maquerule los niños y los docentes lograron aprenderse esta historia, sus tradiciones orales, los cuales enseñaban sus ancestros a través de sus cánticos y bailes.

Otra categoría que emergió acerca del arte y su relación con el aprendizaje de las ciencias sociales en los niños y niñas del grupo focal GF, fue la de "Fonomímica" que se asoció al aprendizaje en ciencias sociales y se verificó en las siguientes expresiones GFE4: "En sociales aprendemos, cuando estábamos haciendo la fonomímica, en artes". De acuerdo a este hallazgo se relacionan los aportes teóricos de Lecoq (1987), quien propone que la fonomímica es una forma de expresión artística que le da la opción a los niños, al docente, de interactuar, conectarse con los demás, es decir que relacionaron la palabra, con los aprendizajes de artes y ciencias sociales.

Luego GFE6 refuerza: "En artes... En artes y en sociales aprendemos. ¿En artes y en sociales? ¿En sociales que has aprendido? De bailar y cantar", esto significa que en ellos el arte es una forma de poder aprender ciencias sociales, donde la música, el canto, el teatro y el baile se unificaron en el concepto de fonomímica, que Lecoq (1987), referencia como "Un arte que ayuda a encontrar la voz interior" (p. 12). Sin embargo, al ser tan concretas y literales las respuestas de los estudiantes, se logró constatar, que la fonomímica les permitió a los niños de 2° y 3° encontrar sus habilidades y talentos.

Para poder evidenciar esta realidad, se hace necesario recurrir a la secuencia didáctica, que buscó implementar la práctica del dibujo, el baile, el teatro y el canto en las clases de ciencias sociales, haciendo que los niños y niñas encontrarán sus talentos, aprendiendo en el hacer, aprendiendo del error y del poder de la práctica de las artes en la escuela. Asimismo, en el Atlas.ti, se ve que en 8 ocasiones se usó la palabra fonomímica y la de sociales un total de 26, lo que manifiesta que, en sus discursos y *Representaciones sociales* de arte, estas dos categorías o conceptos ya están presentes.

En los niños de 3° la danza, las canciones abordadas en la secuencia didáctica generaron aprendizajes acerca de las comidas típicas de Colombia, afirmando que: GFE9: “Sociales y artes. ¿Por qué? porque en sociales nosotros teníamos una actividad que tenemos que presentarla y nosotros la vamos practicando y es de sociales y en artes estamos... dibujando por renglones y bailando”, GFE9: “En sociales, son las comidas típicas de Colombia. Y en arte son dibujos en renglones, como en líneas y eso. Y pintar, GFE10: “En artes y en sociales. En artes a veces podemos hacer dibujos y pintar. Y en sociales aprendemos el baile, en la canción Toitico viene empacado”.

Es decir que realizaron una asociación de la danza y la música con el aprendizaje de las comidas típicas de Colombia, asimismo se analizó, que empezaron a diferenciar el dibujo, la pintura como expresiones artísticas del área académica de artes, pero que igualmente pueden utilizarse al aprender en la materia de ciencias sociales. Visibilizando un impacto positivo en las representaciones de arte y en los procesos de aprendizaje.

Según Moscovici (1961), esto se debe a que las Rs se ampliaron o transformaron al pasar de entender, conceptualizar que la música y la danza también son otros tipos de arte, que debieron practicar al representar lo aprendido en las clases de ciencias sociales. Esta posibilidad le permite al estudiante, ser más consciente de la manera en que emplea el arte en las diferentes asignaturas, concediendo el disfrute de las clases, al divertirse y lograr que sea significativo.

8.3.3 Consideraciones acerca de las Representaciones sociales de Lúdica en los y las niñas de 2° y 3° del

Grupo Focal.

Al leer las entrevistas del grupo focal y estructurarlas en la matriz frente a la categoría de lúdica nuevamente se observó que, en los niños, niñas de 2° y 3° el concepto de lúdica, no es muy familiar o cercano. Ya que tienden a generalizar en muchos sentidos, por lo cual la lúdica, la interpretan o relacionan con arte, pintar, jugar, libertad de forma indiscriminada.

Una prueba de esta situación es que únicamente cuatro de los menores del grupo focal utilizaron o intentaron dar razón de su significado, por el contrario, todos los demás la argumentaron desde la categoría de juego. De acuerdo a Moscovici (1976), esto se debe a que "La ampliación de las *representaciones sociales* se produce a través de la repetición, la exageración y la simplificación." (p. 145), proceso que conlleva tiempo pero que se va generando si se utiliza continuamente. Por eso, en ellos la categoría juego es más clara y concreta, como se examinó en la tabla de la matriz de análisis de las entrevistas del grupo focal.

Sin embargo, hay un avance en el sentido en que el concepto empezó a ser utilizado por los niños de 2° y 3°, debido a que en las primeras entrevistas realizadas a los 30 estudiantes de 2° y 3° evidenciaron que la palabra o concepto de lúdica no se conocía o no se emplea en sus contextos familiares y escolares. Donde la representación social de lúdica en los niños del grupo focal es "Aprender jugando, bailando, cantando... aprender de forma divertida".

Un segundo estudio que se hizo a la información recolectada en la matriz de análisis respecto a la categoría de lúdica es que definitivamente la Rs de lúdica, se asocia a la categoría emergente de juego, jugar. Que está enfocada fundamentalmente en la acción de compartir, de divertirse y de asumir roles. A partir de este resultado se constata que como bien lo propone Piaget (1987), el juego es una forma importante de aprendizaje para los estudiantes en el hogar y en la escuela, pero en espacios

mayoritariamente personales y no académicos como se observó en la expresión: GFE1: “El juego es divertirse, correr, moverse, bailar”.

De otro modo difiere con las conceptualizaciones teóricas de lúdica, pero que, en su estadio de desarrollo, significa lo mismo, inclusive mezclándolo directamente con el baile; en esta afirmación hay un componente adicional muy importante y es la relación del juego con el movimiento, con el utilizar el cuerpo, la dimensión corporal y su función en la memoria y el aprendizaje del niño.

Al respecto, Fink (1960), sugiere que "El juego es una actividad libre, simbólica y creativa que le permite al niño explorar el mundo y comprenderlo de una manera más profunda." (p. 10), realidad que se examinó en la respuesta de la niña GFE4, ella dice: “jugamos a la mamá y la hija, lo divertido es que con las amigas nos peleamos en el juego, que nosotras no nos queremos, podemos solucionar la pelea”. Manifestando que el juego es en ellas una oportunidad de ejercer roles y situaciones de la vida cotidiana, que se relaciona con los conceptos de Huizinga (2007), respecto al juego, debido a que no solo es importante en el aprendizaje en los primeros años escolares, sino que igualmente puede ser una herramienta valiosa para la maduración de diversas habilidades, como: la resolución de problemas, conflictos, aprendizaje de valores como: el liderazgo, el trabajo en equipo y apropiación normas.

Luego GFE5 expresa: “El juego para mí significa muchas cosas porque mi hermana juega conmigo, entonces juego con otras cosas, con bombas, pues corro, hago con mis abuelitos, otras cosas”, GFE10 dice: “El juego se trata de divertirse y para jugar con sus amigos”. Este hallazgo demuestra que el juego es fundamental al compartir, para relacionarse con los demás, en estos casos los amigos, la familia, pero también en la escuela, con los profesores al expresar: GFE4: “Sí, aprendemos jugando en matemáticas. Sí ¿por qué? Por lo que estamos haciendo en la tienda Ah, entonces juegas en la tienda, y ¿Qué te gusta del juego? Me gusta columpiarme y el tobogán, ¿Te gusta columpiarte? si, Y en el juego de la tienda de matemáticas.

En concordancia con el anterior resultado, se dedujo, que los niños del grupo focal a través del juego, se relacionan con sus hermanos, abuelos o compañeros de clase desarrollando sus habilidades sociales y cognitivas, sumando, restando. Además GFE4 dice: en el juego yo vendía y luego compraba” lo que proporciona evidencia relacionada con los postulados de Piaget (1982), al expresar que el juego puede cargar de significado un aprendizaje en la escuela, al tener ellos, ellas que asumir un rol protagónico. Roles en los que se aprendió a contar, vender productos como lo hacen los adultos en la vida cotidiana al tener que ir de compras, donde el aprendizaje a través del juego permite contextualizar las situaciones hipotéticas de la matemática en la escuela.

Pero además existen otros espacios, de diversión, juego y aprender en sus tiempos libres, gracias a los programas extracurriculares, artísticos, culturales o deportivos que ofrece el municipio. Para que los niños desarrollen todo su potencial, esto se constata en GFE2 al expresar: “aprendo en la casa y en el centro cultural. Fue muy chévere porque allá empezamos a bailar, nos enseñaron a dibujar y aprender con el juego. Con la pintura nos enseñaron a escribir en los papelitos y así y en porras, también me enseñaron a bailar” lo que demuestra que existe un componente motivacional, emocional en estas actividades lúdicas y artísticas que el municipio les patrocina.

Luego de realizar el análisis de la matriz se procedió a observar la información por medio del Atlas.ti, para poder verificar e identificar otros elementos constitutivos de la RS de lúdica en los niños y niñas del grupo focal y constatar si se amplió o no, la representación al aplicar la secuencia didáctica. Lo primero que se decidió examinar, fue la frecuencia de palabras de las categorías lúdica, juego y jugar por medio de un Mapa de árbol y una nube de palabras. Estos posibilitaron ver de forma general las palabras que enmarcan la RS de lúdica del GF, al respecto solo se usó 7 veces la palabra lúdica, lúdico, la palabra jugamos obtuvo 7 usos, la palabra jugando 13 usos, la palabra juego 26 usos y la palabra jugar 30 usos, como se puede examinar en las gráficas (ver anexos).

Brindando indicios de que los anteriores aspectos identificados en la matriz de triangulación, no están errados, ya que se adquirió el concepto e incrementó el uso de este, asimismo se debe, según Moscovici (1961), a que el campo de la RS de lúdica de los niños y niñas está en construcción y formación. Donde la Rs de lúdica se ha venido ampliando través del lenguaje, la práctica de la lúdica en las clases de sociales y las interacciones sociales, pero aún se deben estudiar la congruencia entre el uso de las palabras y el sentido que le dan a este, como se explicó anteriormente.

Al realizar la revisión de conceptos respecto a las categorías de lúdica y juego en el Atlas.ti, se logró constatar la diferencia que establecen los niños, respecto al significado que ellos le dan a la lúdica y juego, conceptos que ellos mismos en ocasiones equiparan o utilizan como si fuesen iguales. En las respuestas se entendió que la categoría de lúdica, lúdico que ya lograron incorporar a sus RS está más asociada a la idea de “aprender jugando” en espacios académicos de la escuela, al expresar: GFE2: “La lúdica para mí es aprender con el juego”, GFE3: “La lúdica, aprender bailando, cantando y jugando”, GFE9: “La lúdica es como una forma de aprender jugando, bailando, dibujando”.

De acuerdo, al anterior resultado se infirió, que se operaron cambios en las representaciones de forma constante en los niños, debido a que evidenciaron nuevos discursos en sus respuestas, claridad en sus afirmaciones, explicaciones, menor divagación verbal, confrontación con las ideas, mayor razonamiento y estructuración discursiva. Lo cual quiere decir que se logró el objetivo de que entendieran este concepto a través de la implementación de la secuencia didáctica.

Respecto a la categoría de juego, igualmente se analizó que ellos la relacionan con espacios para compartir, divertirse con sus compañeros, amigos y familia, porque les genera una sensación de libertad. Esto se pudo comprobar en sus respuestas al exponer GFE1 que: El juego es divertirse, jugar, correr, moverse, bailar, GFE3: El juego es divertirse y ser libre, como se vio en GFE4 al responder: “jugamos a la mama y la hija, lo divertido es que con las amigas nos peleamos en el juego, GFE8: Los juegos y cantar...Y el juego que te gusta? Correr, jugar con el balón, saltar lazos, jugar a correr.

A partir del anterior hallazgo se evidenció, que en correspondencia a los planteamientos de Dewey (1916), esto se debe a que existen varios tipos de juegos, el primero es aquel relacionado con el juego "sin rumbo", que podríamos asociar más a la categoría de diversión, porque carece de un objetivo claro y puede ser simplemente agradable, emotivo o más libre. Que es el que están representando y enfocando en el espacio en que comparten con su familia; en cambio el juego "ocupacional" estaría más relacionado, con aquel en el que se tiene un propósito más definido y está vinculado directamente con el aprendizaje, jugando baloncesto, a policías y ladrones, a la tienda, juegos que les otorgaron la oportunidad de explorar, aprender por medio del manejo de diversos roles.

9.CONCLUSIONES

Al iniciar el proceso, los y las estudiantes de 2° y 3° evidenciaron que sus *Representaciones sociales* de Arte y Lúdica estaban centradas en saberes, imaginarios y creencias focalizadas en el dibujo, la pintura y el juego como herramientas para el aprendizaje en la escuela. Sin conocer conceptos como la lúdica, debido a que la gran mayoría no ha logrado asociar o conceptualizar el término, por ello en las entrevistas se le dieron ejemplos más cercanos y concretos por medio de la relación con la categoría de juego.

Las entrevistas realizadas a los niños y niñas de 2° y 3° (30 estudiantes) permitió identificar que la representación social de Arte se enfoca predominantemente en el dibujo y la pintura, ya que principalmente asocian el arte de forma directa y concreta con la acción de dibujar y la de pintar. Esta asociación se ve reforzada por la frecuencia con la que estas actividades se realizan en su contexto escolar y familiar. Es decir que la representación del arte como "dibujar" y "pintar" ha sido la más plausible y concreta en su contexto. Además, esta realidad está caracterizada por la falta o comprensión de otros tipos de expresión artística, desarrollando de forma más amplia sus habilidades corporales, estéticas, conocimientos y representaciones sociales de arte y lúdica.

La primera entrevista posibilitó estudiar el rol del hogar en el aprendizaje, como un espacio fundamental para el desarrollo de las primeras *Representaciones sociales* sobre el arte y la lúdica. Donde los hermanos, abuelos y padres de familia son figuras muy importantes en la construcción de conocimientos y valores relacionados con estas áreas. En este sentido, se examinó en las entrevistas de 3° que el papel de la madre, es la figura que más se asocia con la enseñanza del arte y la lúdica en el hogar, lo que significa que es importante fortalecer la participación de la familia en estas actividades. Por ello es necesario potenciar la comunicación, el trabajo conjunto entre la escuela y el hogar, para poder robustecer los procesos de enseñanza y aprendizaje integral de los niños y niñas de Bojacá.

En las entrevistas se logró identificar que los estudiantes de 2° y 3° reconocen la importancia del juego como herramienta al aprender, sin embargo, la categoría de Lúdica es diferente en los niños de 2°, debido a que no la expresan en sus preconceptos. En el caso de 3° algunos ya la reconocen, pero de forma reducida. En este sentido se concluyó que, para los estudiantes, el juego representa una oportunidad de explorar, experimentar y madurar sus habilidades físicas, cognitivas y sociales. Por ello es necesario promover estrategias pedagógicas, que integren la lúdica en el campo educativo.

De acuerdo a las entrevistas se observó que las *Representaciones sociales* y experiencias de arte y lúdica de los estudiantes debían ampliarse, donde estaban principalmente enfocadas al dibujo y la pintura. Por ello era necesario diversificar las oportunidades y posibilidades en que los niños experimentaran con diferentes formas de expresión artística. Los niños de 2° y 3° desarrollaron una comprensión más amplia del arte y sus posibilidades, fortaleciendo su creatividad.

En esta investigación se logró ver la importancia y relevancia de la formación docente, de manera continua, porque que jugó un papel fundamental en la construcción de las *Representaciones sociales* en la escuela. Es necesario diversificar la formación de los maestros en estrategias pedagógicas que integren el arte, la lúdica y las nuevas tecnologías en el aula. Esto generará que los docentes

empleen mayores herramientas didácticas, al crear ambientes de aprendizaje más enriquecedores y motivadores para los estudiantes.

Las *representaciones sociales* del arte y la lúdica en la educación infantil son complejas y están influenciadas por diversos factores como el contexto social, cultural y educativo. Por ello fue necesario en la investigación, implementar una estrategia pedagógica, secuencia didáctica, que permitiera fortalecer y ampliar las *Representaciones sociales* y experiencias artísticas y lúdicas, de los niños de 2° y 3° de la I.E.D Nuestra Señora de la Gracia, con el apoyo y colaboración entre la escuela y el hogar, para potenciar la formación integral de los niños.

Las entrevistas también propiciaron la comprensión de que las *representaciones sociales* del arte y la lúdica de los niños evolucionan con la edad, se estructuran y amplían con sus aprendizajes y desarrollos. Es por esta misma razón que los niños de 3° tienen una comprensión más amplia y elaborada de estas dos categorías de estudio a diferencia de la representación de los niños de 2°. Esta evolución y robustecimiento de la representación de arte y lúdica, se debe a su desarrollo cognitivo, a la mayor cantidad de experiencias, oportunidades y prácticas relacionadas con el arte y la lúdica que han tenido y a la influencia de diferentes agentes socializadores como la familia, la escuela y los amigos.

En cuanto a las características de las *Representaciones sociales* del arte y la lúdica en los niños de 3° grado, se analizó, que estas se centran en la acción, en la experiencia práctica. Los niños asocian el arte y la lúdica con actividades como dibujar, pintar, cantar, bailar, jugar, etc. Además, estas actividades se asocian con la diversión, el esparcimiento y la posibilidad de "desestresarse".

Es importante destacar que, si bien el dibujo y la pintura siguen siendo las principales formas de expresión artística en los niños de tercer grado, se hace necesario generar experiencias de aprendizaje en la escuela que le permitan a los estudiantes ampliar y fortalecer sus *Representaciones sociales* de arte y lúdica, ya que se observó, una mayor apertura hacia otras formas como la danza. Esto se debe a

que la danza genera espacios de exploración y desarrollo del cuerpo, expresándose de forma creativa.

Por ello se procedió a diseñar una secuencia didáctica que fortaleciera y ampliará las mismas.

En este proceso descriptivo se examinó, que otra característica fundamental de las *Representaciones sociales* de los niños de 2° y 3° es que en ellas surge la categoría de "compartir" como una de las funciones del arte y el juego. Los niños reconocen que el arte y la lúdica son experiencias que se pueden compartir con otros, fomentando la interacción social en la familia y la escuela, posibilitando la maduración de habilidades como la comunicación, la cooperación y la empatía.

La estrategia pedagógica "ARTE Y LÚDICA PARA APRENDER Y CREAR" diseñada y enfocada en la integración del arte y la lúdica, para que los y las estudiantes logran ampliar sus *Representaciones sociales* en el aprendizaje de las Ciencias sociales. Permitiéndoles a los y las estudiantes de 2° y 3° apropiarse de conceptos de manera significativa y creativa, como el de lúdica, fonomímica, danza, teatro, los cuales se robustecieron en sus representaciones.

Asimismo, es importante destacar el impacto positivo que la secuencia didáctica "Arte y lúdica para aprender y crear" tuvo en las RS de los niños participantes. Se evidenció una ampliación en la comprensión del arte como una herramienta en el aprendizaje, la expresión y el desarrollo de habilidades en diferentes áreas. La asociación entre el arte y la lúdica como estrategias para el aprendizaje significativo, se vio fortalecida.

Sin embargo, es necesario reflexionar sobre algunos aspectos que pueden influir en la construcción de las RS de Arte y Lúdica. El papel del docente y la familia es fundamental, debido a que son ellos quienes brindan las primeras experiencias y oportunidades para que los niños exploren diferentes expresiones artísticas. Es importante que se fomente un ambiente positivo y estimulante que favorezca la creatividad y la expresión artística, promoviendo el diálogo y la reflexión sobre el arte y su papel en la vida familiar y escolar.

La estrategia pedagógica posibilitó a los y las estudiantes fortalecer sus habilidades artísticas, pensamiento crítico, expresión y comunicación al representar momentos sociohistóricos de Colombia y cómo estos afectan sus costumbres e historia en la época de la colonia y la conquista en su territorio. Además, la secuencia generó nuevos procesos de interacción social, trabajo colaborativo, despertando mayor motivación e interés por el aprendizaje de las ciencias sociales.

En este sentido, se hace necesario seguir implementando estrategias que fortalezcan la formación de los docentes en el área de la enseñanza del arte y la lúdica, brindándoles herramientas pedagógicas y didácticas, que puedan generar experiencias de aprendizaje significativas para los niños. Adicionalmente, es fundamental la participación de las familias en el aprendizaje del arte y la lúdica. Involucrar a las familias en actividades artísticas, visitas a museos o talleres, puede contribuir a ampliar las RS del arte en los niños.

En las entrevistas al grupo focal se evidenció el fortalecimiento de la categoría de arte en su relación con la música, el canto, el baile, el teatro y la fonomímica, ampliando la representación inicial que se focalizó en dibujar y pintar. Asimismo, demuestra que se dio un cambio en su imaginario, conceptualización y práctica. También se observó que los estudiantes ampliaron su comprensión del arte como una herramienta o forma divertida para aprender en diferentes áreas, incluyendo ciencias sociales y matemáticas.

Con la información analizada en la entrevista al grupo focal se concluye, que la categoría de lúdica y juego no se logró asociar de forma significativa o relevante con el proceso de la secuencia didáctica, lo cual se podría mejorar, o implementar en otra investigación, si se consigue enfocar específicamente en la ampliación de la RS de lúdica en los niños y niñas. Pero que, por medio de la investigación presente, da muestras de la importancia de conocer y describir la realidad a través de estas, debido a que el docente y la escuela están llamados a comprender el contexto y dar respuesta a los retos educativos del siglo XXI.

Al finalizar la implementación de la estrategia pedagógica, se evidenció que las *Representaciones sociales* de los estudiantes sobre el Arte y la Lúdica en el aprendizaje de las ciencias sociales se fortalecieron de forma positiva. Donde los y las estudiantes lograron reconocer que el arte y la lúdica son herramientas valiosas para comprender mejor los conceptos sociales, desarrollar su creatividad e imaginación, participar activamente y disfrutar del aprendizaje de las ciencias Sociales.

10.RECOMENDACIONES

Implementar investigaciones que se enfoquen en el fortalecimiento de la RS de lúdica específicamente, donde, por medio de la investigación presente, se demuestra la importancia de conocer y describir la realidad a través del estudio de las RS. Lo que posibilita la transformación de estas y de las prácticas pedagógicas en la escuela comprendiendo el contexto y dando respuesta a los nuevos retos educativos.

Se deben realizar mayores espacios de reflexión pedagógica en las Instituciones educativas de Cundinamarca, acerca de las prácticas pedagógicas, enfoques de enseñanza y aprendizaje. Propiciando espacios donde las comunidades educativas compartan sus experiencias didácticas, pedagógicas y culturales, sobre la importancia del arte y la lúdica para enseñar y aprender. Estos encuentros pueden ser liderados por los propios docentes o líderes de la comunidad.

Entender el arte y la lúdica como herramienta y oportunidad para que las prácticas educativas de las diferentes materias como las ciencias Sociales, Naturales, Castellano, matemáticas sean espacios que propicien el aprendizaje significativo, cargando la experiencia educativa de motivación y sentido.

Implementar secuencias didácticas en las instituciones educativas utilizando el Arte y la Lúdica como eje transversal que permita el fortalecimiento del trabajo colaborativo y desarrollo integral de las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de los niños en la escuela, son una gran oportunidad para hacer de la escuela un espacio de socialización y maduración del pensamiento crítico.

Anexos

<https://docs.google.com/document/d/1jcCywh9J8ZVFgQ42Sbq4r14vkYoBgOj5xS-3mg4Tsu0/edit?usp=sharing> (ver)

Anexo A. Cronograma

Anexo B. Cuestionario primera entrevista semiestructurada Rs estudiantes 2° y 3°

Anexo C. Matriz de análisis primera entrevista Rs 2° y 3°

Anexo D. Figuras Rs estudiantes 2° y 3° Atlas.ti.

Anexo E. Secuencia didáctica

Anexo F. Matriz de análisis entrevista final Rs 2° y 3° Grupo Focal

Anexo G. Figuras Rs estudiantes 2° y 3° Grupo Focal Atlas.ti.

Anexo H. Matriz de triangulación y análisis entrevistas Rs 2° y 3° Grupo Focal

Anexo I. Fotografías de la implementación de la secuencia didáctica.

Anexo J. Video de las presentaciones artísticas fonomímica, danzas, producto de la secuencia didáctica.

11. Lista de Referencia o Bibliografía

Abatedaga, N. (2014). IAP Investigación –Acción –Participativa: metodologías para organizaciones de gestión horizontal. Argentina: Editorial Brujas.

- Aguilar Reyes, D. E. (2019). Estrategias Lúdicas para mejorar la producción de textos escritos en estudiantes de segundo grado de educación primaria (Tesis Doctoral, Universidad Cesar Vallejo de Trujillo, Perú). Repositorio institucional <https://hdl.handle.net/20.500.12692/44412>
- Arroyo Paternina, L. M., Ortega Caldera, J. P., Ortega Jimenez, Z. F., & Ramos Puello, E. R. (2020). Sentidos construidos por niños y niñas de grado primero, sobre culturas de paz, a partir de experiencias artísticas como estrategia pedagógica. Colección Maestría en desarrollo educativo y social (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagógica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11518/TO-23758.pdf>
- Álvarez-Uria, A., Garay, B., & Teresa Vizcarra, M. (2022). Las instalaciones artísticas en educación infantil: Experiencias lúdicas y performativas. *Arte, individuo y sociedad*, 34(3). <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/issue/view/3958>
- Britton, L M. (2017). Jugar y aprender con el método Montessori. España: Paidós.
- Caillois, R. (1986). Los hombres y los juegos. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Caillois R. (1986). Los juegos. México: Fondo de cultura económica. Recuperado de <http://morfologiawainhaus.com/pdf/Caillois.pdf>.
- Calméls, D. (2021). Cuerpo y saber: Nueva edición ampliada. Argentina: Editorial Biblos.
- Carrillo Mora, N. (2021). El recurso a la educación artística en la enseñanza del francés como Lengua Extranjera: una propuesta innovadora para lograr la resiliencia en los alumnos de formación inicial en Colombia. (Tesis Doctoral, Universidad autónoma de Madrid). Repositorio institucional https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/697199/carrillo_mora_nancy.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castorina, J. (Comp.). (2003). *Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. (Educación. Psicología cognitiva, cultura y educación; 4). Barcelona: Gedisa.

Cerda, G, Hugo. (2000). La creatividad en la ciencia y en la educación. Colombia: Editorial Aula alegre.

Magisterio.

Cole, M (1999). Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro. España: Morata.

Coronado Rojas, J. A., & Montoya Rodríguez, M. (2016). Representaciones sociales de la escuela en niños y niñas de básica primaria (Tesis de maestría ,Universidad de Manizales).Repositorio

Institucional <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2636>

Dewey, J. (1938). Experience and education. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1995). The school and society. Chicago: University of Chicago Press.

Díaz M., H. A. (2006). La función lúdica del sujeto. Colombia: Magisterio.

Díaz M., H. A. (2008).). Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica.

Colombia: Aula Abierta. Magisterio.

Doise, W., & Paladino, A. M. (1992). A socio-cognitive approach to the study of social representations.

European Journal of Social Psychology.

Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. España: Paidós.

Elichiry, N. E., & Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela: an

overview. Anuario de investigaciones, 17, 129-134.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=s1851-16862010000100013&script=sci_arttext

Fals-Borda, O. (1962). La educación en Colombia: bases para su interpretación sociológica. Colombia:

Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Sociología

Fals-Borda, O. Reason, P., & Bradbury, H. (2006). Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. *Handbook of action research: Participative inquiry and practice,*

Recuperado de <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=JIUZWpgvXvUC&oi=fnd&pg=PA27&dq=th3e+participatory+action-research+Challenge+Re+->

[A27&dq=th3e+participatory+action-research+Challenge+Re+-](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=JIUZWpgvXvUC&oi=fnd&pg=PA27&dq=th3e+participatory+action-research+Challenge+Re+-)

[issued+in+Colombia+fals+borda&ots= -](#)

[9YOxVBbs&sig=9rOOzRn3Wzr8g6eWLp1WAKBXZGg#v=onepage&q=th3e%20participatory%20ac](#)

[tion-research%20Challenge%20Re%20-issued%20in%20Colombia%20fals%20borda&f=false](#)

Fals-Borda, O. (2010). Antología Orlando Flas Borda. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Fink, E. (1996). Oasis de la felicidad: Pensamientos para una ontología del juego. Colombia: Centro de estudios filosóficos, Universidad nacional autónoma de México.

Flick, U. (2015). El diseño de la Investigación Cualitativa. España: Ediciones Morata.

Gardner, H. (1983).). Frames Of Mind. Reino Unido: Basic Books.

Garrido, A. P. (2005). La comprensión del entorno construido desde la educación artística: una propuesta para educación primaria y formación inicial del profesorado (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid). Repositorio Institucional.

<https://hdl.handle.net/20.500.14352/47867>

Hernández Sampieri, R. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. España: McGraw-Hill Interamericana.

Herrera Farfán, N. A. (2018). Saber colectivo y poder popular: tentativas sobre Orlando Fals Borda. Argentina: Ediciones desde abajo.

Huizinga, J. (1938). Homo Ludens. Argentina: Alianza

Jiménez V, C. A., Jiménez V., J. (1996). La lúdica como experiencia cultural: etnografía y hermenéutica del juego. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Jiménez V, C. A., Jiménez V., J. (2001). Lúdica, cuerpo y creatividad: la nueva pedagógica para el siglo XXI. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Jiménez V, C. A., Dinello R., Alvarado, L. (2004). Recreación Lúdica y juego. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Jiménez V, C. A. (2004). *Neuro Recreación una pedagogía para el siglo XXI*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Moscovici, Serge (comp.), *Psicología Social II*. Barcelona, Paidós
- Krueger, R. A., Casey, M. A. (2009) *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. India: SAGE Publications
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Lewin, K. (1992). *Investigación-acción participativa: inicios y desarrollo*. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Ley General de educación: Ley 115 del 8 de febrero de 1994. (1995). Colombia: Universidad Nacional.
- López, L. & González, R. A. (2000). *El juego como posibilidad del ser del hombre. Una aproximación a la condición lúdica del ser humano desde la perspectiva de Roger Caillois* (Tesis de maestría, Universidad autónoma del estado de México). Repositorio institucional UAEMEX.
<http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/139770?show=full>
- López-Martínez, M. D., & Moreno, L. (2019). *La instalación artística como propuesta didáctica para fomentar el desarrollo social en educación infantil. Interacciones artísticas en espacios educativos y comunitarios*, 241-266.
<https://portalinvestigacion.um.es/documentos/63c0b2953df4c204fbafa789>
- Martínez, I. (2017). *¡ Profe, enséñame con canciones! Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, España).Repositorio institucional
<https://hdl.handle.net/10803/457987>
- Martínez de Ubago Campos, M. (2018). *El uso del arte como mediador del aprendizaje en la etapa escolar ,Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato* (Tesis doctoral,Universidad Universidad

- Complutense de Madrid España).Repositorio Institucional.
<https://hdl.handle.net/20.500.14352/16058>
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2014). El juego en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá, DC: Editorial Magisterio.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2014). Preescolar. Obtenido de Serie de lineamientos de curriculares.: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf
- Montessori, M. (1965). The Montessori method. New York: Schocken.
- Montessori, M. (2004). The Montessori Method: The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's the Montessori Method. Reino Unido: Roman & Littlefield Publishers.
- Morgan, D. L. (1997). Focus Groups as Qualitative Research. India: SAGE Publications.
- Moscovici, S.(1986). Psicología social, vol. 2: Pensamiento y vida social / Psicología social y problemas sociales. España: Ediciones Paidós.
- Moscovici, S.(1999). Psicología social, vol. 2: Pensamiento y vida social / Psicología social y problemas sociales. España: Ediciones Paidós.
- Moscovici, S. (1999). Psicología social. Argentina: Paidós.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1997). Psicología del niño. Costa Rica: Morata.
- Piaget, J. (2001). Psicología y pedagogía. España: Crítica.
- Posada González, R. (2014). . *La lúdica como estrategia didáctica* .(Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia). Repositorio institucional
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/47668>
- Raitter, A. Sánchez, k. & Zullo, J. (2002). Representaciones sociales. Buenos Aires Argentina: Editorial Eudeba.

- Raitter, A. (2003) *Lenguaje y Sentido Común*. Buenos Aires, Biblos.
- Rubin, H. J., Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. India: SAGE Publications.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Romero, M. (2017). *El arte en la educación inicial, una propuesta artístico pedagógica desde las inteligencias múltiples*.(Tesis de Maestría, Universidad pedagógica nacional). Repositorio institucional <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9620/TE-21642.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sarlé, P. M. (2010). *Lo importante es jugar ...: cómo entra el juego en la escuela*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: the search for meanings*. Reino Unido: Wiley.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I: Los problemas teóricos-epistemológicos*. Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y Representaciones sociales*. España: Gedisa Editores.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Editorial Gedisa.
- Vygostky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygostky, L. S. (1993). *Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil, pensamiento y lenguaje, Obras escogidas, tomo 2*. Madrid: Ediciones Visor
- Winnicott, D. W. (1987). *Realidad y juego*. Argentina: Gedisa Mexicana.

Suarez, V.T.,Mora,V,D. (2022). Ludosofía: el arte de vivir en plenitud. Revista de investigación y pedagogía Praxis y saber, volumen 13. vol.13, n.35.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14611>