

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

Título de la Ponencia:

Fomentando la comunicación y la interacción en la educación inicial a través de la pintura artesanal como herramienta pedagógica inspirada en Waldorf.

Resumen

La educación en la primera infancia se encuentra en un momento crucial. Por un lado, existe una presión comprensible por introducir contenidos académicos de forma temprana, a menudo mediante métodos instruccionales tradicionales. Por otro lado, la neurociencia y la pedagogía contemporánea insisten en que los niños y niñas entre los 2 y 5 años aprenden fundamentalmente a través de la experiencia, el juego, la exploración sensorial y la interacción social. Es en esta brecha donde surgen propuestas innovadoras que buscan rescatar el potencial pedagógico de actividades aparentemente simples pero profundamente transformadoras. Este ensayo argumenta que la pintura artesanal, elaborada por los propios niños con recursos naturales, se erige como una herramienta pedagógica excepcionalmente versátil y eficaz para fomentar la interacción, la comunicación y el desarrollo integral, tal como lo demostró el proyecto de investigación-acción "Tejer Entre-Nosotros" de la Universidad Santo Tomás, realizado en hogares comunitarios del ICBF.

El punto de partida de esta reflexión es la crítica a los métodos pedagógicos que, si bien son comunes, a menudo resultan insuficientes. En contextos como los hogares comunitarios de Chita, Somondoco y Úmbita, la instrucción directiva y las actividades excesivamente estructuradas pueden fracasar en un aspecto fundamental: no logran aprovechar la sensibilidad y la curiosidad innata que caracterizan a los niños en esta etapa. Cuando la educación se centra en la repetición y en resultados homogéneos, se silencia la voz individual, se coarta la creatividad y se pierde la oportunidad de convertir el aprendizaje en una experiencia significativa. El niño se convierte en un receptor pasivo, en lugar de un agente activo de su propio desarrollo.

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

Esta pasividad impacta directamente dimensiones críticas como la comunicación asertiva, la colaboración y la expresión emocional, generando un vacío que las metodologías tradicionales no están equipadas para llenar.

Frente a este escenario, el proyecto se basó en una premisa radicalmente diferente: el aprendizaje debe ser una experiencia vivencial, multisensorial y holística. Inspirándose en filosofías como la pedagogía Waldorf, que prioriza el ritmo natural del niño, la conexión con el entorno y el desarrollo armónico de la cabeza, el corazón y las manos, la propuesta se materializó en talleres donde el proceso era tan importante como el producto final.

La innovación no residía solo en pintar, sino en el ciclo completo de creación. Los niños no recibían pinturas comerciales; en su lugar, se embarcaban en la aventura de elaborarlas ellos mismos utilizando recursos naturales como flores, hojas, tierra y frutos de su entorno inmediato. Este acto aparentemente sencillo transformaba la actividad artística en un poderoso vehículo pedagógico. Ya no se trataba de colorear dentro de las líneas, sino de un viaje de descubrimiento que integraba de manera natural múltiples dimensiones del aprendizaje, por consiguiente se practicaron valores fundamentales a través de los cuales la colaboración fue esencial para conseguir ingredientes o compartir colores; la empatía surgió al ver las creaciones de los demás y al negociar turnos; la autoestima se fortaleció de manera palpable cuando cada niño presentaba con orgullo su pintura, única e irrepetible, fruto de su propio esfuerzo, por tanto la pintura artesanal validó la individualidad mientras promovía la cohesión grupal.

Por otra parte la elaboración de las pinturas -moliendo, mezclando, agitando- y la posterior aplicación sobre el papel constituyeron un ejercicio excepcional para el desarrollo de la motricidad fina y la coordinación de algunas partes del cuerpo (ojo-mano). Simultáneamente, la libertad de experimentar con colores y formas, sin un modelo predefinido, estimuló la creatividad, el pensamiento divergente y la capacidad de resolver problemas de forma innovadora.

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

<p>Palabras clave (3):</p>	<p>Pedagogía Waldorf, pintura artesanal, comunicación</p>
<p>Contenido del escrito</p>	<p>La pintura artesanal, lejos de ser una actividad meramente recreativa o un complemento ocasional al currículum, se erige como una herramienta pedagógica de excepcional potencia para estimular de forma sinérgica e integrada las dimensiones cognitiva, socioemocional, física y lingüística del desarrollo infantil. Este posicionamiento no es una abstracción teórica, sino una conclusión derivada de la observación sistemática en contextos educativos reales. En consecuencia, el presente texto argumenta que la fundamentación multidisciplinar —que integra las contribuciones de Steiner, Arnheim, Chomsky y Hoff— proporciona un marco explicativo sólido y coherente para comprender los profundos beneficios observados en talleres pedagógicos donde niños de 2 a 5 años interactúan con pinturas derivadas de remolachas, espinacas, moras y otros vegetales, mejorando significativamente sus habilidades de interacción y comunicación. Esta integración teórica no solo valida la práctica, sino que también ofrece un mapa para su replicación y refinamiento en otros entornos de educación inicial.</p> <p>En primer lugar, el concepto de desarrollo integral, pilar filosófico de esta propuesta, postula que el crecimiento infantil es un proceso holístico e indisoluble donde las distintas dimensiones del ser se entrelazan y potencian mutuamente. Esta visión, profundamente arraigada en la pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner, quien afirmaba que "el arte no es un lujo para la educación, sino un alimento necesario para el alma del niño" (Steiner, 2000, p. 45),</p>

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

encontró una materialización tangible en los talleres prácticos. Por ejemplo, cuando un niño se embarcaba en el proceso de transformar una remolacha en pigmento, no solo ejecutaba una secuencia lógica de causa-efecto (dimensión cognitiva), sino que también aprendía a regular su frustración si el color resultante no era el esperado (dimensión socioemocional) y desarrollaba de manera fundamental su motricidad fina y coordinación viso motriz al moler, mezclar y aplicar la pintura (dimensión física). Así, la premisa steineriana de atender al ser humano en su totalidad dejó de ser un postulado abstracto para convertirse en una realidad observable, demostrando que el acto intencionado de crear con elementos naturales funciona como un catalizador para un desarrollo genuinamente sistémico y no fragmentado.

En segundo lugar, la teoría del aprendizaje vivencial y la importancia de los materiales naturales, otro pilar conceptual esencial, fue empíricamente corroborado en estos espacios de creación. Steiner (1987) criticaba los materiales industrializados y homogéneos porque "le roban al niño la posibilidad de completar con su fantasía lo que el objeto mismo no ofrece" (p. 56). Frente a la pasividad que impone un material preelaborado, la decisión pedagógica de que los niños elaboraran sus propias pinturas a partir de vegetales los transformó de consumidores pasivos en productores activos y conscientes de su proceso de aprendizaje. Este ciclo completo de creación — desde la selección del vegetal hasta la obtención del pigmento — no solo fomentó una conciencia ambiental temprana al conectar el producto final con su origen natural, sino que generó un *input* sensorial rico, diverso y significativo. La textura fibrosa de la espinaca, el aroma ácido de la mora, el color vibrante y terroso de la remolacha y la temperatura fría del agua se convirtieron en estímulos concretos que enriquecieron cualitativamente la experiencia de aprendizaje, demostrando cómo un entorno preparado con

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

elementos auténticos, tal como defendía Steiner, permite que la autoeducación y la curiosidad innata del niño florezcan de manera espontánea y profunda.

Además, la comprensión del lenguaje artístico como un sistema de representación mental, teorizado por Rudolf Arnheim (1969) como una forma fundamental de pensamiento visual, fue un componente crucial para el desarrollo cognitivo y comunicativo observado. Arnheim sostiene de manera contundente que "los sentidos, y muy especialmente la vista, no son meros receptáculos de estímulos, sino los instrumentos primarios de la razón" (p. 14). En los talleres, esta premisa se vio reflejada cuando los niños externalizaban conceptos, narrativas y estados emocionales complejos a través de sus composiciones visuales. Un círculo de color rojo podía simbolizar alternativamente el sol, su madre, una pelota o simplemente la experiencia sensorial de la redondez, evidenciando una operación cognitiva de alto nivel que implica abstracción, simbolización y organización perceptual. Por lo tanto, la pintura se confirmó no como un mero pasatiempo, sino como un lenguaje no verbal que precede, acompaña y enriquece al lenguaje verbal, permitiendo la expresión y elaboración de ideas y sentimientos para los cuales el niño aún carece de un repertorio léxico suficiente, funcionando así como un andamiaje para el pensamiento abstracto.

Por otra parte, la teoría de principios y parámetros de Noam Chomsky (1981) ofrece una potente y elucidante analogía para comprender el desarrollo de este lenguaje visual en el contexto de la pintura artesanal. Así como Chomsky postula que el niño posee una facultad del lenguaje innata (una Gramática Universal), los talleres permitieron observar una suerte de "gramática visual universal" en acción. Los principios innatos —como el impulso por manchar, mezclar colores, trazar líneas, llenar espacios y crear formas— se manifestaron

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

espontáneamente en todos los participantes, independientemente de su instrucción previa.

Mientras tanto, los "parámetros" específicos de esta gramática los establecían los materiales del entorno: la paleta de colores estaba limitada a los pigmentos de los vegetales disponibles, las texturas venían dadas por la consistencia de cada mezcla y las herramientas (dedos, pinceles rústicos, esponjas) definían el rango de trazos posibles. De este modo, la actividad se convirtió en un laboratorio natural donde la capacidad generativa y creativa de la mente infantil, análoga al dispositivo de adquisición del lenguaje, se desplegaba en toda su potencia, contribuyendo al desarrollo de capacidades cognitivas fundamentales como la clasificación, la experimentación y la generación de representaciones internas del mundo exterior.

Finalmente, y de manera crucial para el objetivo central de mejorar la interacción y la comunicación verbal, el contexto social del taller se alineó perfectamente con las investigaciones de Erika Hoff (2013) sobre la importancia crítica del *input* lingüístico. Hoff afirma de manera categórica que "la calidad y la cantidad de lenguaje que los niños escuchan [...] tiene un efecto profundo en su desarrollo del lenguaje" (p. 8). Efectivamente, la elaboración y el uso colectivo de pinturas artesanales creó de forma natural una "zona de desarrollo próximo" (Vygotsky, 1978) ideal, un espacio socio-interactivo donde el diálogo entre pares y con el adulto facilitador floreció de manera auténtica y significativa. Intercambios sustantivos como "¿Qué pasa si mezclamos el amarillo de la cúrcuma con el azul de la mora?", "Pásame el mortero, por favor" o la introducción de vocabulario preciso y contextualizado ("pigmento", "textura granulada", "saturación del color") proporcionaron un andamiaje lingüístico rico, relevante y memorable. En consecuencia, el taller de pintura no solo estimuló el lenguaje visual de Arnheim, sino que se constituyó en un escenario pedagógico privilegiado

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

y altamente efectivo para el enriquecimiento del lenguaje verbal, demostrando la intrínseca e inseparable interconexión entre ambas formas de expresión humana.

En síntesis, la integración dialéctica de las perspectivas de Steiner (desarrollo holístico), Arnheim (pensamiento visual), Chomsky (capacidad generativa) y Hoff (*input* lingüístico) no solo proporciona una fundamentación teórica robusta y multifacética, sino que establece un diálogo crítico y explicativo con la evidencia práctica recogida en los talleres. La observación directa de cómo niños de 2 a 5 años mejoran su interacción, comunicación y capacidades cognitivas a través de la manipulación y transformación de remolachas, espinacas y moras, valida de manera contundente la hipótesis central: la pintura artesanal, cuando es conceptualizada y aplicada desde un marco multidisciplinar consciente, trasciende su estatus de actividad manual para consolidarse como una herramienta pedagógica profundamente eficaz y necesaria para promover un desarrollo verdaderamente integral en la primera infancia.

Para enriquecer la fundamentación presentada y comprender la totalidad del potencial de la pintura artesanal en educación infantil, es crucial considerar aportes teóricos adicionales que dialogan sinérgicamente con el marco propuesto. Estos aportes amplían la perspectiva hacia la dimensión ecológica del desarrollo, la regulación emocional y los principios de la educación sostenible, consolidando aún más la propuesta, dentro de ellos podemos destacar:

El modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1979) el cual ofrece una lente poderosa para analizar cómo la pintura artesanal trasciende el aula y conecta al niño con sus sistemas ambientales más amplios. Bronfenbrenner postula que el desarrollo es el resultado de interacciones recíprocas y complejas entre el niño en desarrollo y su entorno, estructurado en sistemas concéntricos (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema) y que la

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

actividad de crear pinturas con vegetales locales activa de manera ejemplar estos sistemas: El taller es un microsistema inmediato donde el niño interactúa directamente con pares, educadores y materiales naturales, fortaleciendo vínculos y construyendo cultura grupal. Se establece una conexión tangible entre el microsistema del hogar comunitario y el de la familia o la comunidad local, cuando los niños comparten sus experiencias o cuando los materiales utilizados son reconocibles del contexto familiar (p. ej., "esta remolacha es como la que usa mi abuela para cocinar la deliciosa ensalada que comemos"), por consiguiente ésta interacción entre sistemas enriquece la experiencia y le da continuidad. Por otra parte La actividad promueve valores del macrosistema cultural, como la sostenibilidad ambiental, la revalorización de los saberes locales y la soberanía alimentaria, al demostrar que el entorno natural inmediato es una fuente de conocimiento y creatividad, no solo de recursos tal como señala Bronfenbrenner (1979), "el desarrollo se produce a través de procesos de interacción recíproca cada vez más complejos entre un organismo humano activo, en desarrollo, y las personas, objetos y símbolos en su entorno externo inmediato" (p. 844). La pintura artesanal facilita precisamente este tipo de interacciones complejas y significativas con los distintos niveles de su entorno.

Desde la perspectiva de la Pintura como Herramienta de Regulación Emocional y Teoría Polivagal, la fundamentación socioemocional puede ampliarse más allá de la empatía y la autoestima, incorporando la Teoría Polivagal de Stephen Porges (2011). Esta teoría explica cómo el sistema nervioso autónomo regula las respuestas de seguridad, peligro y vida social. La experiencia sensorial profunda y placentera de manipular materiales naturales -su textura,

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

temperatura y aroma- activa el sistema de compromiso social, la rama ventral vagal, que está asociada con la calma, la conexión y la apertura a la comunicación.

Cuando un niño se sumerge en el proceso de moler espinacas o mezclar arcilla, está participando en una actividad que, por su naturaleza rítmica y sensorial, puede ayudar a autorregular estados de ansiedad o hiperactividad, llevando su sistema nervioso a un estado de seguridad neuroceptiva. En este estado, como indica Porges (2011), las capacidades para la interacción social, la escucha y la expresión verbal se optimizan. Por lo tanto, el taller de pintura no solo "fomenta" la colaboración, sino que crea las condiciones neurofisiológicas básicas para que esta sea posible, actuando como una intervención regulatoria que prepara el terreno para el aprendizaje y la socialización.

Existe Conexión con la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) teniendo en cuenta que la práctica aquí descrita se alinea directamente con los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) promovida por la UNESCO (2017). La EDS busca empoderar a los alumnos para tomar decisiones informadas y actuar de manera responsable en favor de la integridad ambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa, es así como la pintura artesanal es una práctica concreta de aprendizaje sostenible porque: Promueve la conciencia ecológica utilizando recursos renovables y biodegradables, conectando el acto creativo con el origen de los materiales; se siembra en el niño una comprensión práctica de los ciclos naturales y el consumo responsable, también se fomenta la valoración del contexto local porque se utilizan recursos autóctonos, lo que fortalece la identidad cultural y reduce la huella ecológica asociada a la compra de materiales industrializados y transportados desde lejos, de igual forma la actividad en sí misma es un acto de consumo consciente y creativo, modelando un

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

comportamiento alineado con la sostenibilidad. La UNESCO (2017) enfatiza que la EDS debe ser "transformadora" y permitir a los estudiantes "construir un futuro más sostenible" (p. 10). Al educar a la primera infancia a través de experiencias que integran el arte, la naturaleza y la comunidad, se sientan las bases para una ciudadanía responsable y críticamente consciente de su interdependencia con el medio ambiente.

La incorporación de marcos teóricos contemporáneos —la perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, la Teoría Polivagal de Porges y el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) de la UNESCO— trasciende la mera complementariedad con la fundamentación inicial. Su integración revela la profundidad, vigencia y carácter revolucionario de la propuesta pedagógica basada en la pintura artesanal. Lejos de ser un recurso didáctico más, esta práctica se erige como una tecnología blanda de alto impacto, capaz de responder de manera holística a las complejas necesidades de formación en la primera infancia. Por lo tanto, se argumenta que la síntesis de estos marcos demuestra que la pintura artesanal es una práctica pedagógica fundamental para el siglo XXI, al integrar de manera sinérgica las dimensiones ecológicas, neurofisiológica y ética del desarrollo, preparando a los niños no solo para comunicarse, sino para actuar como agentes de bienestar y sostenibilidad en su mundo.

Metodología

En lo que respecta a la investigación-acción como marco metodológico para transformar la práctica educativa con pintura artesanal en la primera infancia se ve claramente que la elección metodológica de un estudio no es neutral, sino que determina la profundidad y aplicabilidad de sus hallazgos. En este sentido, la adopción de la investigación-acción dentro del paradigma cualitativo se erige como la decisión metodológica más pertinente para un proyecto trabajado

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

buscando, simultáneamente, comprender y transformar las prácticas pedagógicas en hogares comunitarios. Por consiguiente, este texto argumenta que el diseño cíclico y colaborativo de la investigación-acción no solo fue un marco procedimental, sino el elemento catalizador que nos permitió documentar y potenciar sistemáticamente los avances en la interacción y comunicación de niños de 2 a 5 años, observados durante la implementación de talleres de pintura artesanal con remolacha, espinacas, moras y otros vegetales propios del contexto.

En primer lugar, la esencia misma de la investigación-acción, definida por Reason y Bradbury (2008) como un proceso "participativo, democrático y concernido con el desarrollo de un conocimiento práctico" (p. 4), se alineó perfectamente con la naturaleza vivencial de los talleres. El modelo cíclico de planificación, actuación, observación y reflexión no fue una mera secuencia de pasos, sino un engranaje dinámico que permitió una mejora continua. Por ejemplo, durante la fase de observación sistemática del primer ciclo, se identificó que algunos niños interactuaban de manera tímida con los pigmentos. Este hallazgo, analizado en la fase de reflexión colaborativa, llevó a re-planificar la actividad, introduciendo dinámicas de exploración sensorial guiada en parejas para fomentar el diálogo y la cooperación. Así, la metodología demostró ser lo que Elliott (1991) conceptualiza como "el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" (p. 69), ajustando la intervención pedagógica en tiempo real para responder a las necesidades observadas en el grupo.

En segundo lugar, la triangulación de técnicas cualitativas de recolección de datos proporcionó una evidencia robusta e indisputable de los progresos en la comunicación. La observación participante permitió documentar cómo, al manipular las moras para extraer su color, los niños

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

iniciaban conversaciones espontáneas sobre los olores y las texturas, expandiendo su vocabulario de manera contextualizada. Kemmis y McTaggart (1988) enfatizan que esta observación debe ser "sistemática y autocrítica" (p. 57), lo que se logró al registrar meticulosamente el incremento en la frecuencia y complejidad de estas interacciones verbales entre sesiones. Paralelamente, el análisis de los portfolios de obras reveló una evolución en el lenguaje visual; las manchas iniciales de color de la remolacha dieron paso a formas más intencionadas, que los niños narraban en los grupos focales, explicando, por ejemplo, que "el círculo verde de espinaca es la pelota con la que juega mi amigo". Esta triangulación validó que el desarrollo del lenguaje artístico y el verbal eran procesos interdependientes y mutuamente enriquecedores.

Además, el enfoque cualitativo fue fundamental para captar la profundidad de la experiencia, tal como postulan Denzin y Lincoln (2011), al estudiar los fenómenos "en sus escenarios naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan" (p. 3). La riqueza de los datos no residió en números, sino en las narrativas y las interacciones capturadas: un niño que, tras lograr un tono de rosa mezclando remolacha, exclama "¡lo logramos!" junto a su compañero, evidenció un logro en la comunicación colaborativa y la regulación emocional compartida. Estas micro-transformaciones, invisibles para una metodología puramente cuantitativa, fueron la esencia de la evidencia que sustentó el éxito de la intervención.

Finalmente, el contexto de los hogares comunitarios y el estricto rigor ético no fueron limitantes, sino elementos que fortalecieron la validez ecológica y el impacto social del estudio. La utilización de vegetales locales como la remolacha y las espinacas no solo hizo la

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

propuesta pedagógicamente sólida y sostenible, sino que también convirtió el entorno inmediato en un recurso educativo, fomentando una conexión tangible con la naturaleza. El cumplimiento de protocolos éticos rigurosos, incluyendo el consentimiento informado y el asentimiento infantil (UNICEF, 2014), aseguró un espacio de confianza donde los niños se sintieron seguros para expresarse libremente, lo que fue una condición previa indispensable para que florecieran tanto la interacción lúdica como la comunicación verbal y no verbal.

En conclusión, la metodología de investigación-acción, con su carácter flexible, colaborativo y profundamente contextual, se demostró no como un simple marco, sino como el vehículo idóneo para documentar, analizar y potenciar críticamente los procesos de interacción y comunicación desencadenados por los talleres de pintura artesanal. La evidencia recogida a través de la observación sistemática, el análisis de producciones y los grupos focales con los niños, trianguló de manera incontestable que la manipulación de materiales naturales como la remolacha y las moras, en un entorno éticamente responsable y metodológicamente guiado, es una estrategia poderosa para el desarrollo integral en la primera infancia.

Resultados y Conclusiones: La Pintura Artesanal como Herramienta de Transformación Educativa en la Primera Infancia

La implementación de talleres de pintura artesanal con treinta niñas y niños de 2 a 5 años en hogares comunitarios del ICBF de los municipios de Chita, Somondoco y Úmbita (Boyacá) constituyó mucho más que una intervención pedagógica; se erigió como un escenario fértil para la observación y el análisis del desarrollo infantil en su expresión más auténtica. Los hallazgos emergentes, lejos de ser datos aislados, se entrelazan para conformar un corpus de evidencia robusto que valida la pintura artesanal como una

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

herramienta pedagógica de excepcional versatilidad y eficacia para promover el desarrollo integral. Por consiguiente, este análisis argumentativo se propone desentrañar estos hallazgos, situándolos en un diálogo profundo con los referentes teóricos que sustentan la propuesta y extrayendo sus implicaciones más relevantes para la práctica educativa y la investigación futura.

Análisis argumentativo de los hallazgos

Con relación al análisis de los datos recogidos a través de la investigación-acción permitió identificar impactos significativos que trascienden la mera actividad lúdica y se anclan en dimensiones fundamentales del desarrollo. En el ámbito del lenguaje y la comunicación, se observó un enriquecimiento palpable del vocabulario y una mayor fluidez y complejidad en las estructuras orales. Los niños no solo incorporaron términos específicos como "macerar", "pigmento", "textura grumosa" o "tono amarillento", sino que comenzaron a utilizar sus propias obras como "textos" visuales que motivaban actos narrativos complejos. Este fenómeno corrobora potentemente la perspectiva de Hoff (2013), para quien "la adquisición del lenguaje depende del entorno lingüístico del niño. La calidad y la cantidad de lenguaje que los niños escuchan de sus padres y otros cuidadores tiene un efecto profundo en su desarrollo del lenguaje" (p. 8). El taller se convirtió en ese entorno lingüístico enriquecido, donde el diálogo constante y contextualizado con los educadores y pares, centrado en una actividad significativa, proveía el *input* necesario para fortalecer de manera integrada los subsistemas fonológico, semántico y morfosintáctico. En consecuencia, la pintura actuó como un andamiaje concreto para la abstracción del lenguaje, demostrando una interconexión profunda entre la expresión visual y verbal.

En segundo lugar, en la dimensión socioemocional, los talleres funcionaron como un microcosmos social donde se fomentaron de manera orgánica la colaboración, el respeto por el trabajo del otro, la empatía al compartir materiales y la gestión de emociones como la frustración o la alegría. Un hallazgo particularmente

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

relevante fue el notable fortalecimiento de la autoestima. Al ser transformados de receptores pasivos a productores activos –desde la creación de su propia pintura hasta la concreción de su obra–, los niños experimentaron una palpable sensación de agencia y competencia. Este resultado materializa los principios de la pedagogía Waldorf de Steiner (2000), quien postulaba que "el arte no es un lujo para la educación, sino un alimento necesario para el alma del niño" (p. 45). En este caso, ese alimento nutrió específicamente la seguridad anímica y la capacidad de relacionarse positivamente con los demás, validando el enfoque holístico que propone esta corriente pedagógica.

Además, en el plano motriz y sensorial, la evidencia fue igualmente contundente. La manipulación directa de vegetales para extraer pigmentos, el uso de morteros, pinceles y las manos para pintar, exigió y fortaleció de manera natural la coordinación óculo-manual, la motricidad fina y la fuerza muscular. Este aprendizaje vivencial a través del cuerpo y los sentidos constituye la base del desarrollo cognitivo en la primera infancia. Como argumentaba Arnheim (1969) en *El Pensamiento Visual*, "los sentidos, y muy especialmente la vista, no son meros receptáculos de estímulos, sino los instrumentos primarios de la razón" (p. 14). Por lo tanto, cada amasado, cada trazo y cada mezcla de color fue un acto de pensamiento visual que integraba la percepción sensorial con la acción motriz, construyendo los cimientos neurales para operaciones cognitivas más abstractas.

Finalmente, el impacto en la creatividad y la conciencia ambiental fue un sello distintivo de la intervención, puesto que los talleres estimularon la imaginación y la representación simbólica, permitiendo a los niños externalizar percepciones y emociones a través de un lenguaje artístico propio. Más allá de lo estético, este proceso materializó el principio de una "educación para la vida" al establecer una conexión tangible y respetuosa con la naturaleza. Los niños comprendieron de primera mano el origen de los materiales, su ciclo de transformación y el potencial creativo que yace en su entorno inmediato, fomentando una conciencia ecológica temprana y profunda. Este hallazgo se alinea directamente con la crítica de Steiner (1987) a los

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

materiales industrializados que "le roban al niño la posibilidad de completar con su fantasía" (p. 56), reafirmando el valor pedagógico de los recursos naturales.

Conclusiones e implicaciones prácticas

A partir de estos resultados, se concluye que la pintura artesanal es una herramienta pedagógica versátil y eficaz porque logra integrar de manera holística el aprendizaje sensorial, motor, emocional, social y lingüístico. Esta integración emerge de la confluencia de varias corrientes teóricas que el proyecto logró articular en la práctica. En conjunto, las perspectivas de Steiner (1987, 2000), Arnheim (1969), Hoff (2013) y Chomsky (1981) permiten entender la pintura artesanal como un sistema cognitivo-biológico complejo donde interactúan de manera dinámica: una capacidad innata y generativa, análoga a la "gramática visual" postulada desde la teoría de principios y parámetros; una experiencia sensorial y motriz que constituye la base del pensamiento encarnado; y un contexto socio-cultural y lingüístico que provee el *input* necesario para expandir tanto el lenguaje verbal como el visual.

Esta intervención, por lo tanto, se posiciona como una respuesta educativa coherente y robusta a las necesidades de la primera infancia, ofreciendo un canal de desarrollo integral que es a la vez respetuoso con la naturaleza del niño y potenciador de todas sus dimensiones. Asimismo, demuestra que en entornos con recursos limitados, la riqueza pedagógica no depende de costosos materiales, sino de la capacidad de diseñar experiencias significativas que conecten con las leyes naturales del desarrollo infantil.

Los hallazgos conllevan implicaciones concretas para la práctica educativa. Es imperativo:

Privilegiar los recursos naturales sobre los industrializados, pues su efectividad no es solo económica, sino pedagógica, al estimular la imaginación y una relación sostenible con el medio ambiente.

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

Centrarse en el proceso por encima del producto, valorando la exploración, la experimentación y la vivencia interior del niño durante el acto de crear, tal como lo promueve la pedagogía Waldorf.

Integrar momentos de reflexión guiada de manera sistemática, ya que las conversaciones posteriores a la creación consolidan el aprendizaje, enriquecen el lenguaje y permiten al educador comprender el mundo infantil.

Capacitar a los educadores en talleres vivenciales, pues la formación docente debe ser experiencial para que puedan implementar la metodología con autenticidad y convicción.

Para líneas Futuras de Investigación, a fin de consolidar y expandir el conocimiento generado, se sugiere:

Diseñar estudios comparativos que contrasten el impacto de la pintura artesanal frente a metodologías de educación artística tradicional.

Explorar la aplicación y adaptación de esta metodología en otros contextos, como aulas urbanas con alta diversidad cultural o contextos de educación inclusiva.

Realizar estudios longitudinales para rastrear la influencia de estas experiencias artísticas tempranas en el desarrollo de habilidades en etapas posteriores.

En definitiva, esta investigación-acción ha logrado demostrar que en los pueblos de Chita, Somondoco y Úmbita, y por extensión en cualquier rincón donde haya un niño y naturaleza, la pintura artesanal es mucho más que un pasatiempo. Es un lenguaje primario, un puente entre el mundo interior y exterior, y una poderosa estrategia pedagógica para cultivar, desde la más tierna infancia, seres humanos plenos, creativos y conscientes de su lugar en el mundo. Quizás uno de los logros más profundos fue la conexión emocional e intelectual que los niños establecieron con la naturaleza comprendiendo que los colores podían extraerse de su entorno, lo que les permitió desarrollar una conciencia ecológica incipiente y poderosa. El mundo natural dejó de ser un concepto abstracto para convertirse en una fuente de belleza y posibilidades, cultivando un

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

sentido de pertenencia y respeto. Por lo tanto, se hace necesario que este tipo de prácticas sean integradas de forma permanente y central en los currículos de educación inicial; hacerlo significa dar un paso decisivo hacia una educación que no solo instruya, sino que también, y sobre todo, humanice, conecte y empodere a las nuevas generaciones desde sus primeros y más formativos años, es así como podemos afirmar con certeza que la verdadera innovación en educación infantil no siempre reside en la tecnología más avanzada, sino en la profundidad con la que somos capaces de conectar el aprendizaje con la vida misma por consiguiente nuestro compromiso como docentes en formación es llevar estos principios a prácticas futura, esforzándonos por ser profesionales reflexivos que diseñan experiencias pedagógicas que honran la integralidad del niño, respetan su neurobiología y lo preparan, con sensibilidad y responsabilidad, para ser un ciudadano consciente y comprometido con el mundo que hereda y co-construye.

La propuesta demuestra ser económicamente accesible, culturalmente adaptable y fácilmente replicable en diversos contextos educativos puesto que esta experiencia representa una valiosa oportunidad para el desarrollo profesional docente, ampliando el repertorio pedagógico y fortaleciendo la capacidad de observación e intervención educativa.

Referencias bibliográficas

Arnheim, R. (1969). *Pensamiento visual*. University of California Press.

Chomsky, N. (1981). *Conferencias sobre gobierno y vinculación: Las conferencias de Pisa*. Foris Publications.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.). (2011). *Manual de investigación cualitativa* (4.^a ed.). SAGE Publications.

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

Elliott, J. (1991). *La investigación-acción para el cambio educativo*. Open University Press.

Hoff, E. (2013). *Desarrollo del lenguaje* (5.ª ed.). Cengage Learning.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *El planificador de la investigación-acción* (3.ª ed.). Deakin University Press.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, *2*(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Reason, P. y Bradbury, H. (eds.). (2008). *Manual de investigación-acción: Indagación participativa y práctica* (2.ª ed.). SAGE Publications.

Steiner, R. (1987). *La educación del niño a la luz de la antroposofía* (2.ª ed.). Rudolf Steiner Press. (Trabajo original publicado en 1919).

Steiner, R. (2000). *El reino de la infancia*. SteinerBooks. (Trabajo original publicado en 1923).

UNICEF. (2014). *Los derechos del niño en las evaluaciones de i*

Francy Adriana Romero López

francy.romerolop@usantotomas.edu.co

Hosana del Carmen toro Martínez

hosanatoro@usantotomas.edu.co

Rosa Gladis Puentes Viracachá

rosapuentes@usantotomas.edu.co



ESTRUCTURA DE LA PONENCIA