

El cuerpo vestido como herramienta para el aprendizaje en la infancia.

Tomás Flórez Calle
Asesora: Claudia Fernández Silva PhD



Universidad
Pontificia
Bolivariana

Acreditación Institucional
ALTA CALIDAD • MULTICAMPUS
Res. MEN No. 17228 del 24 de octubre de 2018 • 6 años

Escuela de Arquitectura y Diseño
Facultad de Diseño de Vestuario

Medellín 2018 - 2

El cuerpo vestido como herramienta para el aprendizaje en la infancia.

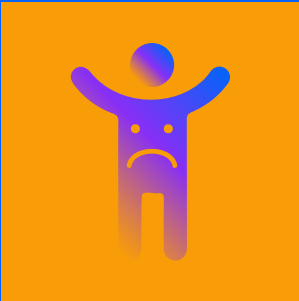
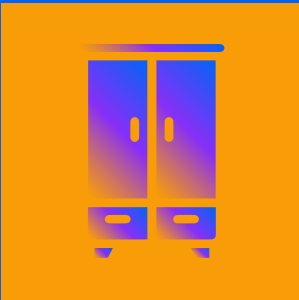
Tomás Flórez Calle

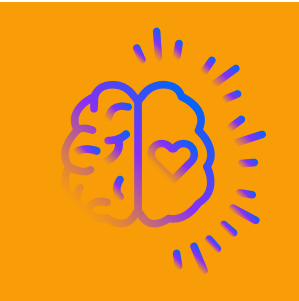
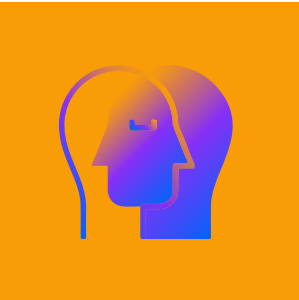
Trabajo de grado para optar por el título de
Diseñador de Vestuario

Asesora: Claudia Fernández Silva PhD

2018 - 2

Contenido

	Introducción	3
		10
	Capítulo 1 El cuerpo del aprendizaje no está vestido	
		20
	Capítulo 2 Vistiendo el aprendizaje ...sus contenidos	
		34
	Capítulo 3 Lecto-Armario: Vestuario para el aprendizaje.	

		59
	Capítulo 4 Procesos de aprendizaje en la etapa de las operaciones concretas	
		67
	Capítulo 5 Vestuario y Aprendizaje: Experiencias de co-creación	
		88
	Capítulo 6 Conclusiones	

Introducción

De acuerdo con la teoría del desarrollo de Piaget, entre los 7 y 11 años los niños atraviesan la Etapa de las operaciones concretas (Ginsburg y Oppenheimer, 1988), etapa en la que interiorizan su entorno y su percepción del mundo se fortalece; el mundo del niño se amplía y empieza a comprender e incorporar conceptos complejos. En este momento la imaginación adquiere gran importancia, en la medida en que logran configurar situaciones, sin depender del medio físico. Desde la literatura, esta etapa es conocida como la etapa imaginativa, a partir de allí se introduce al niño en la interiorización de nociones éticas, que junto con las posibilidades que le proporciona la construcción de personajes ficcionados, lo atraen a nuevos contextos y realidades alternas, en las que prima lo emocional y afectivo.

De acuerdo con Andrea Saltzman (2004), el vestuario es el primer espacio que el cuerpo habita y se encarga de vincularlo con su entorno, cumpliendo el papel de un dispositivo mediador entre el cuerpo y el contexto.

Si bien la literatura permite generar contextos imaginarios cargados de conceptos valiosos para la formación, el vestuario podría convertirse en una herramienta para incorporarlos y fortalecer el desarrollo formativo y afectivo de los niños en la etapa de las operaciones concretas.

PALABRAS CLAVE: Vestido, Embodiment, Aprendizaje, Infancia, Artefacto

SITUACIÓN REFERENCIAL

Vestuário infantil com conceitos de aprendizagem: o design como condutor projetual.

- **Suzana Aparecida de Santana¹⁶, Ivana Guilherme Simili**

En esta investigación las autoras buscan identificar los requerimientos para el desarrollo de un vestuario para el día a día, con elementos enfocados en el aprendizaje de los niños; no un vestuario para el desarrollo de un proceso formativo asistido por un profesor, sino un vestuario de moda con elementos interactivos alrededor de conceptos pedagógicos.

La investigación hace un seguimiento a las marcas Zig Zig Zaa y Owoko, que ofrecen vestuario interactivo para niños. A partir de un análisis del proceso de diseño, se encarga de identificar los procesos necesarios para la construcción de la indumentaria infantil y los elementos que le dan el carácter interactivo, que son los que despiertan la curiosidad y generan el aprendizaje durante la experiencia vestible y de consumo del producto.

Aunque la investigación hace una exploración general de lo que es el proceso de diseño para la generación del producto, concluye que es necesario generar situaciones o dinámicas para el empleo de este tipo de vestuario; una situación acorde con la que esta investigación aspira a plantear.

Pedagogias do vestir e moda infantil: contribuições da zig zig zaa para a alfabetização e para a formação das identidades de gênero.

- **Livia Marsari Pereira, Raquel Rabelo Andrade**

Este artículo se enfoca en fundamentar de qué manera las prendas de la marca de moda pedagógica Zig Zig Zaa promueve la alfabetización de niños entre los 1 y 6 años, y los conduce por los conceptos de género masculino y femenino. Aunque el artículo no comparte la etapa de formación de los niños en la que se enfoca esta investigación, la autora realiza un estudio de caso en el que relaciona conceptos y métodos pedagógicos con prendas diseñadas para aprender. Por otra parte, explora cómo la marca incorpora valores ligados a los géneros en los niños; y aunque el género no es un tema relevante en esta investigación, el artículo sí permite una mirada al vestuario como dispositivo mediador entre los niños, en su contexto real y en un contexto imaginario / construido que es el que se busca incorporar mediante las características pedagógicas.

Este tipo de investigaciones, además de exponer y analizar las propuestas de vestuario pedagógico que existen actualmente en el mercado, señalan algunos de los requerimientos para un vestuario pedagógico (ligado a la moda comercial). También señalan necesidades y retos para convertir al vestuario en una herramienta potente para la formación de niños, de tal manera que, más que un producto, este se convierta en un sistema de diseño para el aprendizaje, utilizando el cuerpo.

PROBLEMA

En las últimas décadas ha habido una variedad de debates alrededor de la educación escolar, especialmente en la infancia: la importancia de la imaginación en el aprendizaje (Roppola y Whittington,2014) y el empleo del cuerpo y el movimiento para el proceso formativo (Lora, 2011); sin embargo, poco se ha hablado del vestuario y la posibilidad de convertirlo en una herramienta dentro de las estrategias educativas.

Las investigaciones que abordan el vestuario vinculado al aprendizaje, se enfocan principalmente en el aprendizaje motriz y cognitivo en niños en situación de discapacidad (Espitia Giraldo, M., & Cortés González, 2017); y los estudios de caso que más se acercan a la identificación de requerimientos para la relación entre vestuario y elementos pedagógicos, los realizan sobre indumentaria para la vida cotidiana, es decir, un vestuario que no está ligado a directamente a los procesos de formación en escolares, y que no implica la participación de un guía -como un docente o tutor- en la interacción, ni un proceso o “situación de uso específico” como lo enuncia Pereira (2013), en sus conclusiones.

También, se han desarrollado proyectos universitarios alrededor de este tema, como los realizados en el Núcleo 1: Actitudes Mentales del programa de Diseño de Vestuario de la Universidad Pontificia Bolivariana. Sin embargo, como este campo del vestuario ha sido poco explorado y sus acercamientos no han dejado un registro accesible al público, el desarrollo de estos proyectos se dificulta por la poca información de apoyo disponible, directamente relacionada con el tema. Por otra parte, la información generada y validada que se adquiere al final de estos proyectos, en la mayoría de sus casos se abandona, o queda dispersa e inaccesible para otros proyectos relacionados.

En coherencia con estas realidades descritas, esta investigación busca identificar:

¿Cuáles son los requerimientos que debe cumplir el vestuario para convertirse en un dispositivo pedagógico para fortalecer la formación de niños entre 6 y 12 años?

HIPÓTESIS

Entendiendo que el vestuario está ligado a las características del usuario, los requerimientos de un vestuario pedagógico deberían estar mediados por la interacción que tienen cuerpo - vestido, y en el caso de un sistema que está además de enfocado en los niños, guiado por el profesor, la interacción cuerpo – cuerpo de ambos usuarios -mediada por el vestido-. Como estamos hablando de un usuario en un contexto específico, es decir un cuerpo situado, el contexto debe ser un requerimiento para la materialidad, y el contenido pedagógico para la incorporación.

OBJETIVOS

Identificar los requerimientos fundamentales que le permiten al vestuario cumplir el papel de un artefacto pedagógico para la infancia, durante la etapa de las operaciones concretas, a partir del proyecto “Lecto-Armario”.

- Reconocer y articular conceptos clave de investigaciones alrededor del vestuario como artefacto pedagógico, que puedan vincularse a la fundamentación del proyecto “Lecto-Armario”
- Identificar metodologías y requerimientos sobre procesos educativos que fortalezcan la etapa de las operaciones concretas en los niños, que puedan validar la información identificada en el proyecto “Lecto-Armario”.
- Desarrollar planteamientos enfocados a fortalecer las posibilidades del vestuario como dispositivo pedagógico mediador en el fortalecimiento de procesos formativos.
- Categorizar, a partir del proyecto “Lecto-Armario” las condiciones en las que el vestuario actúa como dispositivo pedagógico en la infancia, en la etapa de las operaciones concretas.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

Ginsburg, H and Oppenheimer, S. (1988). *Piaget's Theory of Intellectual Development*, New Jersey: Prentice Hall, p.152.

Saltzman, A. (2004). *El cuerpo diseñado: Sobre la forma en el proyecto de la vestimenta*. Buenos Aires: Paidós.

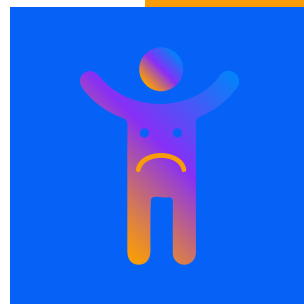
Pereira, L y Andrade, R. (2013). *Vestuário infantil com conceitos de aprendizagem: o design como condutor projetual*. *Projetica*, 4, 101-120.

Aparecida de Santana, S y Simili, I. (2010). *Pedagogias do vestir e moda infantil: contribuições da zig zag para a alfabetização e para a formação das identidades de gênero*. *IARA, Revista de moda, cultura e arte*, 5n.1, 110 - 137.

Roppola, T y Whittington, V. (2014). *Pedagogies that engage five to eight year old children's imagination and creativity at school*. *Journal of Educational Enquiry*, 13n.1, 67-81.

Lora, J. (2011). *La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 739 - 760.

Espitia Giraldo, M., y Cortés González, V. (2017). *Vestuario infantil inclusivo: elementos aplicados al vestuario para estimular los sentidos de niño con limitaciones cognitivas* (Tesis de pregrado). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.



Capítulo 1

El cuerpo del aprendizaje no está vestido

Estado del arte y Justificación

En Medellín, en los últimos cinco años, se han desarrollado una serie de investigaciones de pregrado que abarcan la relación entre aprendizaje, narrativa y cuerpo, en los procesos formativos, especialmente en la infancia. Para comprender cómo han sido abordados estos temas, cuáles conceptos y categorías han sido propuestas en los análisis y qué alcances han tenido las investigaciones realizadas, a continuación, reconstruye el contexto general de los trabajos identificados.

La investigación *El cuerpo como herramienta pedagógica para promover el desarrollo de las competencias ciudadanas y los valores en las aulas* desarrollada por **Javier Darío Hernández (2014)**, se enfoca en motivar la implementación del cuento corto en los procesos de formación en la infancia, para que, por medio de un acercamiento a las situaciones, los valores y moralejas que la literatura infantil proyecta, los niños puedan interiorizar principios éticos y morales, y encontrar herramientas para resolver problemas cotidianos, dentro y fuera del aula. El proyecto se desarrolla en la Institución Educativa La Avanzada en el barrio Santo Domingo Savio de Medellín y tuvo como objetivo promover la importancia del cuento como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia entre los estudiantes del grupo cuarto de primaria.

Hernández señala que la importancia del cuento infantil en los procesos formativos radica en la manera como se ponen en juego contenidos que apelan a valores para la toma de decisiones al tiempo que plantean distinciones entre lo bueno y lo malo. La mayoría de los cuentos recurren a narraciones breves, con una trama protagonizada por un grupo reducido de personajes, una estructura cerrada, un único climax y un argumento sencillo, que suele de fácil comprensión para los niños. (Hernández, 2014) Por otra parte, insiste en la implementación del cuento corto en procesos formativos en la infancia, por el impacto que genera al permitir que los niños y maestros puedan leerlo sin interrupciones.

Así mismo, propone la narración como un

medio eficaz para el desarrollo de diferentes actividades en el aula de clase, especialmente por poseer una estructura lineal, que implica una serie de acontecimientos secuenciales con un inicio y un fin. Esta característica, además de facilitar la comprensión de lo que narra, permite al docente plantear previamente los valores o conceptos que se desea analizar para, posteriormente, definir cómo se desarrollan y concluyen en el cuento, enfocándose en los requerimientos particulares del grupo con el que se trabaja.

Hernández sitúa al docente como integrador explícito e implícito de la representación, que dentro y fuera de la narración está generando contenidos observables e interpretables con su cuerpo (Hernández 2014). Esta realización es relevante para que el docente promueva una atmósfera favorable con su lenguaje corporal; una herramienta valiosa para la narración, toda vez que por medio de la concientización de sus movimientos, el docente puede potenciar el aprendizaje de los valores del cuento.



Por su parte, la investigación *El cuerpo como mediación y comunicación en el proceso de aprendizaje entre niños y niñas*, desarrollada por **Yurani Ospina Sánchez (2013)**, se interesa por identificar el lenguaje corporal que niños de prejardín del CDI PAN Miraflores en Medellín utilizan en el relacionamiento con sus compañeros, momentos de conflicto. El proyecto se desarrolla por medio de la observación

participativa y plantea que el lenguaje corporal, previamente aprendido, incide en el desarrollo de la mala convivencia. Como respuesta a la problemática la autora propone se incorpore el aprendizaje de un lenguaje corporal sano en de las instituciones educativas, que actúe a favor de la buena convivencia.

Entendiendo el conflicto como una situación cotidiana que nace del desacuerdo entre dos o más partes, Ospina propone la mediación como una forma adecuada de encontrar soluciones. De esta manera, la mediación es fundamentada como un procedimiento que posibilita a los actores de un conflicto, ser asistidos por una parte neutral, que considera alternativas para llegar a un acuerdo que satisfaga a las partes comprometidas en un conflicto (Ospina 2013). Si bien la mediación es expuesta como un procedimiento que requiere de una parte neutral para su desarrollo, es necesario identificar al mediador; en el proceso de identificación de este actor se señala que, a pesar de la importancia de los docentes en los procesos de relacionamiento y la promoción de un ambiente de convivencia, los protagonistas son los niños, así que el papel del docente es enseñar las herramientas para que los niños cumplan el papel de mediadores, lo que se podría fortalecer desde el aprendizaje e interiorización del lenguaje corporal.

Finalmente, se propone el juego como método para el aprendizaje del lenguaje corporal: “El juego dramático en la educa-

ción infantil se aborda desde la expresión corporal cuando incluye el juego simbólico como proceso de aprendizaje. La interpretación desde los roles y la simbología nutre el lenguaje oral narrativo. Es así como el teatro siendo una forma artística de formación, se constituye en un marco referencial de la expresión corporal.” (Ospina, 2013)



En 2013, **Juliana Cadavid Martínez** desarrolla la investigación titulada *El cuerpo en el espacio escolar*. Este proyecto propone una resignificación de los espacios de aprendizaje como ámbitos afectivos para el redescubrimiento personal de los alumnos, por medio de la implementación de juegos dramáticos en el contexto de la escuela, en los que se propone el desplazar la experiencia del arte hacia el cuerpo. La iniciativa encuentra en la asignatura de Educación Artística en la Institución Educativa Benedita Zur Nieden el lugar propicio para el desarrollo de la investigación.

Cadavid afirma que el juego es una estrategia para aprender de una manera didáctica que genera recordación, pero este debe establecerse como medio y no como finalidad: “El juego aparece entonces como el auto movimiento que no tiende a un final o una meta, sino al movimiento en cuanto movimiento, que indica, por así decirlo, un fenómeno de exceso, de la autorrepresentación del ser viviente” (Cadavid y Rojas, 2013). Al enfocarlo hacia el cuerpo como medio y como fin, reconoce efectos positivos en el desarrollo personal del participante, así como en el desarrollo de un

aprendizaje que reconoce en el cuerpo un dispositivo clave del proceso formativo. En este sentido señala cómo el juego dramático “abarca todo el amplio margen de expresión corporal que incluye la elocución, la interpretación el mimo, la danza y hasta el acompañamiento musical”, lo que implica una resignificación del movimiento del cuerpo y una disciplina de este, dependiendo de la forma de expresión elegida para desarrollarlo.

Cadavid ofrece una mirada del espacio físico (el aula) en relación al cuerpo como espacio, el cual, al estar aislado del entorno, alcanza un estado afectivo, mental, temporal e incluso íntimo que se relaciona con la realidad y cotidianidad del estudiante, pero también con su imaginario, que se afirma desde la expresión artística.



En una perspectiva similar, **Ana María Quiroz Urrea (2017)** desarrolla el proyecto titulado: *El desarrollo de habilidades lecto-escriturales en los niños y niñas*. A partir de la afirmación de que la lecto-escritura es fundamental en la infancia para el desarrollo social y comunicativo, construye una serie de planteamientos en los que sustenta la necesidad de que cada niño tenga una experiencia de aprendizaje adecuada a sus características cognitivas. Para el desarrollo de la investigación, la autora se encarga de indagar sobre las estrategias usadas por los docentes de la Corporación Educativa para el Desarrollo Integral- COREDI, de Rionegro, Antioquia,

para enseñar lectura y escritura.

Desde el inicio de la investigación, el cuerpo en movimiento se posiciona como el medio para el desarrollo de estrategias de lecto-escritura adecuadas para la infancia. También sustenta la valor que tienen algunos métodos como el Montessori para el aprendizaje de la escritura, toda vez que un punto esencial para el aprendizaje radica en la preparación indirecta de las habilidades motoras de los estudiantes y recomienda algunos ejercicios preparatorios con los que los que se inician también en la lectura. (Quiroz 2017)

El aprendizaje por medio del movimiento y otras estrategias lúdicas propias de la formación en la infancia, no se deben aplicar de manera aislada a cada estudiante, es necesario resignificar el enfoque de la enseñanza “personalizada” que, en este caso se refiere a utilizar estrategias que permitan generar conexiones y darle a cada niño el lugar que le corresponde en la interacción social. Esto le permitirá reconocerse como parte activa de los contenidos que se transmiten en las clases y reconocerse intersubjetivamente con sus pares: “el sujeto construye el conocimiento a partir de la interacción con las personas, los objetos, la creación de hipótesis y su esfuerzo por comprender el mundo que lo rodea” (Quiroz, 2017).



Desde la integración de juego dramático con la lectura, la investigadora **Jessica**

Pérez Urrego (2017) se ocupa de reflexionar sobre la posibilidad que logran los niños de expandir la comprensión de sus aprendizajes. El proyecto titulado *El teatro y la literatura infantil como posibilitador de nuevas miradas del mundo de cada infante*, toma como punto de partida la lectura en el aula y la lectura de la realidad como estrategias para expandir la capacidad de los niños de interactuar de manera significativa en diferentes contextos. La experiencia de este proyecto se desarrolla a partir de encuentros formativos y reflexivos con los niños de segundo de primaria de la Institución Educativa La Sierra sede Villa Turbay.

Todo lector, señala la autora, participa de un proceso constructivo en el que vincula todo aquello que conoce por sus experiencias previas y, junto con éstas, activa procesos lingüísticos y estrategias cognitivas que le permiten construir significados. Lo más importante dentro de este enfoque de la lectura es que todo lector va siempre buscando el sentido de todo aquello que lee. En todo proceso de lectura se encuentra un lector, un texto y un contexto, estos tres elementos se vinculan con lo que sucede en el aula, especialmente si todos los sujetos que participan del acto de aprendizaje están dispuestos para la actividad (Pérez 2017).

Si bien el cuerpo en movimiento puede ayudar a la comprensión y concientización de la lectura, el entender el espacio como una puesta en escena, posibilita la creación de un contexto en el que los

estudiantes pueden tener experiencias inmersivas, así sea de una manera intangible, a partir de la narración. En coherencia con esta premisa, “la puesta en escena vendría a ser un sinónimo de composición, pero aplicado al entorno audiovisual” (Pérez, 2017), el mismo que suscita la lectura de narraciones, cuando es asumiada con emotividad e interés.

Gracias a la riqueza imaginativa propia de la infancia, los niños pueden entrar y salir del juego dramático con facilidad, lo que la convierte en una herramienta viable para procesos formativos: “los niños saben adaptar posturas y actitudes respectivas a la situación, de ahí denotando el camuflaje del camaleón siendo metafórico en relación a su parte social teniendo representaciones diarias” (Pérez, 2017). Siendo este “una forma de captar los significados de fábulas, cuentos, leyendas o novelas, por parte de los infantes de una manera consciente” (Pérez, 2017). De esta manera, el juego dramático se plantea como la oportunidad de potencializar la comprensión lectora en el aula.

Como se puede observar, estas investigaciones plantean posturas valiosas relacionadas con la manera como se pueden apropiar los contenidos literarios para identificar los principio, valores y conceptos que se suelen enseñar en los procesos de formación en la escuela. La narración y dramatización se constituyen en herramientas para dinamizar la lectura y los conceptos que esta integra, y se convierten en una estrategia clave para planear consistentemente la forma en la que estos conceptos pueden ser transmitidos a los estudiantes; el docente se reconoce como un guía y no exclusivamente como un mediador; y el cuerpo del estudiante se reconoce como mediador y punto de encuentro de las diversas realidades que convergen en el aula.

Aunque todas estas investigaciones resultan valiosas para entender la riqueza que representa el uso de recursos expresivos y el despliegue de experiencias afectivas en la escuela para fortalecer los procesos que le corresponde asumir a la educación, es claro que en los hallazgos de estos antecedentes, no aparecen investigaciones interesada por reflexionar sobre el valor del vestido como dispositivo pedagógico en contextos particulares de la ciudad de Medellín.

Comportamiento

Lectura

El cuento como herramienta pedagógica para promover el desarrollo de las competencias ciudadanas y los valores en las aulas .

- Javier Darío Hernández (2014)
Universidad San Buenaventura

El cuerpo como mediación y comunicación en el proceso de aprendizaje entre niños y niñas.

- Yurani Ospina Sánchez (2013)
Universidad Pontificia Bilovariana

El teatro y la literatura infantil como posibilitador de nuevas miradas del mundo de cada infante.

- Jessica Pérez Urrego (2017)
Universidad San Buenaventura

El cuerpo en el espacio escolar.

- Juliana Cadavid Martínez (2013)
Universidad San Buenaventura

El desarrollo de habilidades lecto-escriturales en los niños y niñas.

- Ana María Quiroz Urrea (2017)
Universidad Pontificia Bilovariana

Lenguaje corporal

JUSTIFICACIÓN

Durante varias décadas, las disciplinas educativas se han preguntado por las posibilidades que ofrece la implementación del cuerpo en los procesos formativos, especialmente durante la infancia (Hannaford, 2005): su capacidad para interiorizar conceptos y valores por medio de la representación (Pérez, 2017), (Cadavid y Rojas, 2013); el movimiento y los desarrollos motrices como complemento adjunto a los procesos de aprendizaje de la escritura y la lectura (Quiroz, 2017); la implementación de la memoria corporal para naturalizar la convivencia sana por medio del aprendizaje de un lenguaje corporal afable (Ospina, 2013): entre otros. Sin embargo, a pesar de la vasta exploración del papel del cuerpo dentro del aprendizaje en los procesos formativos, el vestuario es constantemente omitido a pesar de su naturaleza inherente al cuerpo, a pesar de que como primer hábitat constituye su membrana social.

Abordar una investigación que relacione el cuerpo vestido con procesos de aprendizaje en las instituciones educativas es una oportunidad para desplazar la conversación que se ha venido dando en un área familiar al vestuario que es la moda comercial (Aparecida y Simili, 2010), (Andrade y Pereira, 2013), a un área ajena como lo es la pedagogía, invitando tanto a diseñadores como docentes a retar la dimensión comunicativa del vestido para identificar sus alcances como herramienta pedagógica.

Por otra parte, esta investigación que busca identificar los requerimientos fundamentales que le permiten al vestuario cumplir el papel de un artefacto pedagógico para la infancia, puede cumplir el papel de referente para proyectos futuros que se desarrollen con temáticas similares, tanto en el área de la moda comercial como en la pedagogía, y tal vez en áreas en las que se implementan artefactos de aprendizaje -no necesariamente en relación directa con el cuerpo- como la museografía; y así acortar procesos de experimentación o prueba u ofrecer un material sobre el que se pueda trabajar para profundizar en el tema.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- Hernández, J. (2014). *El cuerpo como herramienta pedagógica para promover el desarrollo de las competencias ciudadanas y los valores en las aulas* (Tesis de pregrado). Universidad San Buenaventura, Medellín
- Ospina, Y. (2013). *El cuerpo como mediación y comunicación en el proceso de aprendizaje entre niños y niñas* (Tesis de pregrado). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Cadavid, J; Rojas, L. (2013). *El cuerpo en el espacio escolar* (Tesis de pregrado). Universidad San Buenaventura, Medellín.
- Quiroz, A. (2017). *El desarrollo de actividades Lecto-escriturales en los niños y niñas* (Tesis de pregrado). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Pérez, J. (2017). *El teatro y la literatura infantil como posibilitador de nuevas miradas del mundo de cada infante* (Tesis de pregrado). Universidad San Buenaventura, Medellín.
- Hannaford, C. (2005), *Smart moves: Why Learning Is Not All in Your Head*, Estados Unidos, Great River Books
-



Capítulo 2

Vistiendo al aprendizaje...
sus contenidos

Marco Teórico

Para identificar cuáles son los requerimientos fundamentales que le permiten al vestuario cumplir el papel de un artefacto pedagógico para la infancia, durante la etapa de las operaciones concretas, a partir del proyecto “Lecto-Armario”, es fundamental reconstruir el sentido con el que se abordarán algunos de los conceptos más relevantes de la propuesta, poniendo en relación el modo como han sido abordados en diferentes trabajos de investigación en los que tales nociones aparecen implicadas.

DISEÑO DE VESTUARIO

Para iniciar, es importante señalar que el presente trabajo se desarrolla desde una comprensión que asume el *diseño* como proceso de resolución creativo de problemas y de comportamiento constructivo (Dunne y Watkins, 2015), lo que en la perspectiva de **Watkins y Dunne** (2015), involucra un proceso mental organizado capaz de emplear diversos tipos de información, ponerlas en relación con otras disciplinas y comprometer ideas diferentes, para proyectar un resultado coherente, que los integre y contextualice. En concordancia con esta perspectiva, este trabajo se proyecta como un ejercicio de integración, en el que se articulan, por un lado, las áreas del conocimiento que comprometen el campo del vestido y, por otro lado, el campo del aprendizaje. De allí que sea necesario revisar, desde diferentes pers-

pectivas, como se ha explorado el vestido y el aprendizaje con relación al cuerpo.



En el Diseño de Vestuario, el **vestido** da cuenta de unos requerimientos específicos cuando es atribuido a un determinado cuerpo. Estos requerimientos comprometen las dimensiones funcional/operativa, estético/comunicativa y tecno/productiva. Como concepto, el vestuario se ha desarrollado a partir de estas dimensiones, las cuales, a pesar de hacer referencia a procesos diferentes, no generan polaridades ni contradicciones, sino que más bien se vuelven complementarias y retributivas. Justamente, **Andrea Saltzman** (2004), desde una perspectiva comunicativa, y Watkins y Dunne (2015), desde una perspectiva funcional, dan cuenta de la complementariedad de estas dimensiones, al desarrollar los conceptos desde ideas

- La condición del vestido con el cuerpo: “Es el factor que condiciona más directamente al cuerpo en la postura, la gestualidad y la comunicación e interpretación de las sensaciones y el movimiento.” (Saltzman, 2004, p.9)
- El vestido como hábitat: “Hacia adentro funciona como interioridad, textura íntima y hacia afuera, como exterioridad y aspecto, deviene textualidad.” (Saltzman, 2004, p.9) “La ropa como un entorno portátil, que la define en función de dos criterios: que está unida o apoyada por el cuerpo y que se mueve con ella” (Dunne y Watkins, 2015, p. XIV)
- El papel del vestido como mediador: “La ropa puede formar una barrera entre el cuerpo y el ambiente y puede aumentar la capacidad del cuerpo para funcionar en una variedad de ambientes.” (Dunne y Watkins, 2015, p.XIV); “Regula los modos de vinculación entre el cuerpo y el entorno. Media entre el cuerpo y el contexto. Es el borde de lo público y lo privado a escala individual” (Saltzman, 2004, p.9)



Es así como el **Diseño de Vestuario** alude, esencialmente, a un rediseño del cuerpo y sus relaciones consigo mismo y con el entorno; lo que se proyecta en la ropa afecta directamente la calidad y el modo

de vida del usuario: sus percepciones, sus sensaciones, la noción de su cuerpo, su sexualidad, su vitalidad (Dunne y Watkins, 2015). Exige repensar y reelaborar, desde una perspectiva creativa, crítica e innovadora, las condiciones mismas de la vida humana, para así renovar nuestros modos de ser y con ello de “habitar” (Saltzman, 2004). Pero exige hacerlo con esfuerzos interdisciplinarios, en los que diferentes campos converjan para explorar problemas y soluciones desde un lenguaje común: Lo humano.



Para entender los procesos de mediación entre el cuerpo y el entorno, el concepto de **Embodiment** resulta clave, dado que alude a la manera como los seres vivos se incorporan a su contexto social y ecológico. Este concepto ha sido explorado desde diferentes disciplinas que han reconocido en el cuerpo, un objeto de estudio.

Desde la epidemiología, **Nancy Krieger** definió Embodiment, entre varias perspectivas, como un fenómeno multinivel, porque es inherente a las relaciones entre cuerpos, sus componentes (biológicos) y el mundo o los contextos que habitan. “Embodiment es la razón por la que somos capaces de discernir aspectos críticos de las condiciones de vida de las personas desde el estado de sus cuerpos, considerando las historias que cuentan los cuerpos, es posible superar los límites impuestos por lo que la gente puede o quiere recontar. la encarnación es necesariamente un proceso, ya que conlleva la

transformación temporal de las características corporales como consecuencia de los términos de compromiso de los seres animados en su mundo (Krieger 2005).

Por otra parte, **Van Rompay y Ludden (2015)** identificaron cuatro formas en las que el concepto de embodiment se relaciona con el diseño, específicamente en la percepción de un producto, a partir de sus formas, materiales y otros factores ligados al uso, como el sonido y el movimiento:

- **Antropomorfismo, familiaridad y semejanzas literales**, que se refiere a la tendencia que tenemos de encontrar semejanzas con el cuerpo y las formas humanas, en la cultura material
- **Propiedades relacionales**: esquemas de imagen y significado simbólico, al centrarse en los esquemas de imágenes y la representación de los significados simbólicos, ambos se conectan con las obras de los filósofos del diseño y proporcionan un medio para comprender la relación entre la apariencia y el significado.
- **Experiencias sensoriales significativas**: aborda el carácter multisensorial de un producto y se pregunta por cómo las personas lo experimentan a través de todos sus sentidos.
- **Movimiento y la acción del producto**: aborda la representación del significado en la acción y el movi-

miento, que es esencial para comprender los significados que surgen de la apariencia dinámica de un producto.

Esta aproximación directa al diseño de productos es relevante para la investigación porque permite identificar las nuevas posibilidades que el vestuario puede ofrecer, desde todas sus dimensiones, las cuales se deben tener en cuenta desde el momento mismo de la construcción de una prenda o un artefacto vestimentario. Sin embargo, lo más importante es reconocer que estos tipos de embodiment permitirían guiar la experiencia entre el objeto, el usuario y las personas que interactúan con el diseño de forma directa o indirecta. En el caso específico del proyecto que abordamos en este trabajo, hablaríamos de un profesor o estudiante que portan el vestuario y los integrantes de la clase que interactúa de manera directa o indirecta con él.

Diseño

"diseño como proceso de resolución creativo de problemas y de comportamiento constructivo"

Dunne, L; Watkins, S. (2015).
Functional clothing design: from Sportswear to Spacesuits

Vestuario

Hábitat Mediador Condicionante

Saltzman, A. (2004)
El cuerpo diseñado: Sobre la forma en el proyecto de la vestimenta.

Dunne, L; Watkins, S. (2015).
Functional clothing design: from Sportswear to Spacesuits

Diseño de Vestuario

"un rediseño del cuerpo y sus relaciones consigo mismo y con el entorno; lo que se proyecta en la ropa afecta directamente la calidad y el modo de vida del usuario: sus percepciones, sus sensaciones, la noción de su cuerpo, su sexualidad, su vitalidad"

Dunne, L; Watkins, S. (2015).
Functional clothing design: from Sportswear to Spacesuits

Embodiment

"un proceso, ya que conlleva la transformación temporal de las características corporales como consecuencia de los términos de compromiso de los seres animados en su mundo. "

Krieger, N. (2005).
Embodiment: a conceptual glossary for epidemiology. J

1 ANTROPOMORFO

2 SIMBÓLICO

3 SENSORIAL

4 INTERACTIVO

APRENDIZAJE EN LA INFANCIA

En su investigación sobre la manera como tienen lugar los procesos de aprendizaje en los sujetos, **Wang (2010)** expone que el **aprendizaje** se presenta como un cambio de conocimiento figurativo en la mente. En la misma perspectiva, **Dewey (1983)** expresa que la adquisición de conocimiento exige develar el mundo real pero oculto de un conocimiento prospectivo, es decir, que el aprendizaje es consecuencia de una acción. De esta manera, "los objetos del conocimiento son procesos controlados de cambio en los que agentes transforman una situación en otra" (p. 23).

Desde el entendimiento que nos aporta Dewey, el proceso de aprendizaje exige tener presente los saberes que posee el sujeto, adquiridos por diferentes medios o por la propia experiencia y que se convierten en punto de partida para la adquisición de nuevos conocimientos. La consideración de qué se sabe es clave para alcanzar una consciencia del cambio que representa la adquisición de nuevos conocimientos.

De acuerdo con Wang, solo el proceso mental que conduce a la adquisición de una representación exacta de la realidad, puede ser clasificado como aprendizaje. En cierta medida, el aprendizaje de nuevos conocimientos depende de una comprensión del cambio representativo. Sin embargo,

una persona que no es consciente del propio cambio de conocimiento y del esfuerzo mental en el aprendizaje puede adquirir nuevos conocimientos (Wang, 2010).

El conocimiento es una forma de representación mental que refleja una relación exacta entre la mente y el mundo físico externo (Wang, 2010). Todos los prerequisites de tener y adquirir conocimiento se forman sobre la base de la experiencia práctica pasada. La experiencia del pasado consiste en la experiencia evolutiva, el patrimonio cultural y la experiencia individual (Dewey, 1983).

Un factor esencial para la adquisición de conocimiento, de acuerdo a Dewey, es la experiencia. El mundo puede ser percibido de acuerdo con las cualidades fenoménicas, atribuidas a los objetos percibidos, pero especialmente se experimenta como posibilidad de cambio, o como posibilidad de acción. En este sentido, se puede decir que, en términos generales, toda experiencia está orientada a posibles experiencias futuras sobre el terreno de la experiencia práctica pasada (Dewey, 1938). A pesar de que en la percepción hay cierta acción y que ésta obedece a las lecturas del mundo derivadas de experiencias pasadas, es importante reconocer que tal acción permanece anclada en el subconsciente, mientras que la experiencia implica actuar sobre una situación para llegar a otra y ser

transformado en el proceso.

La experiencia, entonces, sólo es posible, en relación con otras realidades y como resultado de la actuación de percepts, condiciones del objeto percibido. Este concepto se relaciona directamente con los tipos de embodiment en el diseño, ya que se experimenta como un objeto de acción potencial, de manera no lingüística ni táctil, es decir no hay que interactuar directamente con el objeto para recibir esta información (Dewey, 1938). En consecuencia, esta acción potencial puede referirse a cómo interactuar con el objeto, cuanta fuerza requiere moverlo, cuánto pesa, entre otras, lo que representa una interpretación del embodiment en el diseño.

El cuerpo es el primer y necesario instrumento para experimentar el mundo. El esfuerzo muscular se encuentra con la resistencia del mundo físico. El comportamiento corporal se adapta a estas condiciones objetivas. Hasta cierto punto, el mundo físico puede ser cambiado por su propio esfuerzo, pero esto tiene límites obvios. Esta es la razón por la cual la acción como elemento de experiencia es más contundente que la percepción sola (Dewey, 1938).

Sin embargo, todos los cuerpos tienen experiencias diferentes alrededor del aprendizaje.

"Se necesitan varios años para que los niños aprendan que las personas tienen estados mentales que son diferentes de los suyos, o que son incompatibles con la realidad física. ... para el tercer año de vida, los niños adquieren una psicología del deseo que les ayuda tener en cuenta las acciones de la gente en términos del deseo. Sin embargo, no es hasta la edad de 5 años que los niños empiezan a usar la psicología de las creencias para entender los Estados mentales epidémicos tales como la creencia, el conocimiento" (Wang, 2010).



En sus teorías, **Jean Piaget** ha "permitido comprender cómo el niño interpreta el mundo de acuerdo con su desarrollo cognitivo, es decir, de acuerdo con las transformaciones que van sufriendo sus capacidades mentales en el transcurso de la vida. Especialmente durante el periodo de desarrollo Piaget reconoce cómo el niño va incrementando sus conocimientos y la habilidad para percibir, pensar, comprender y manejarse en la realidad" (Linares, 2008, p.1).

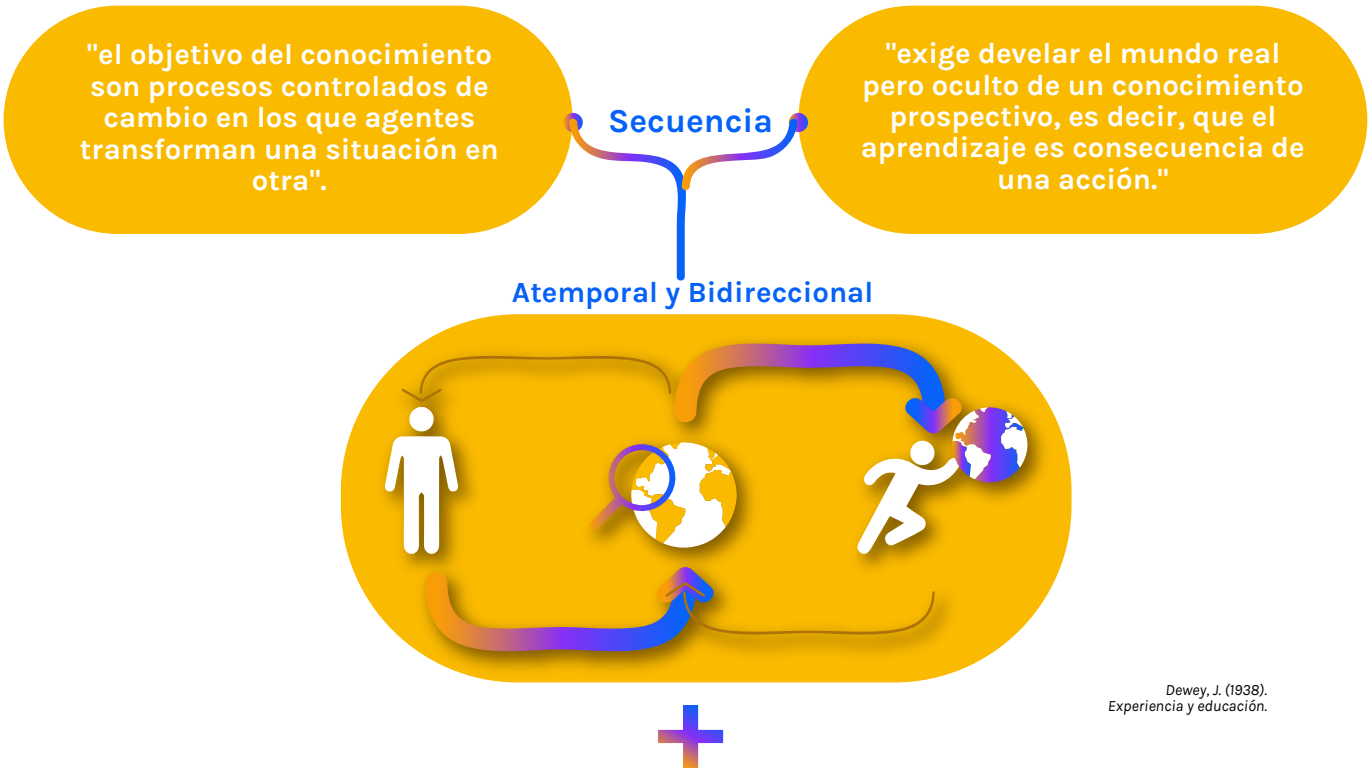
La etapa comprendida entre los 7 y los 11 años se identifica como la de las **Operaciones Concretas**, y se corresponde con un momento del desarrollo cognitivo en el que se desarrolla "el niño

práctico quien aprende las operaciones lógicas de seriación, clasificación y conservación... su pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real." (Linares, 2008, p.2). Durante esta etapa, los niños empiezan a tener mayor comprensión de lo abstracto y conceptual ... empiezan a utilizar las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente. La capacidad de aplicar la lógica y las operaciones mentales le permite abordar los problemas en forma más sistemática que un niño que se encuentra en la etapa preoperacional. (Linares, 2008, p11)

- Su pensamiento muestra menor rigidez y mayor flexibilidad. El niño entiende que las operaciones pueden invertirse o negarse mentalmente. Puede devolver a su estado original un estímulo. El pensamiento parece menos centralizado y egocéntrico.
- Puede fijarse simultáneamente en varias características del estímulo, en lugar de concentrarse exclusivamente en los estados estáticos. Ahora está en condiciones de hacer inferencias respecto a la naturaleza de las transformaciones.
- En esta etapa ya no basa sus juicios en la apariencia de las cosas.

Desde temprana edad, los juguetes y los juegos pedagogizados, presentes en la temprana e hiperestimulada infancia del niño moderno, buscan, por ejemplo, activar los sentidos a través de la percepción (Pedraza, 2010), sin embargo, esto se va perdiendo a medida de que los niños crecen, haciendo del aprendizaje una proceso cada vez más estático y de la dicotomía cuerpo-mente una idea cada vez más evidente en la cultura occidental (Arboleda, 1997). Esta manera de escindir al sujeto ha contribuido a que "toda una serie de actividades y valores de una gran complejidad pasen de una generación a otra, sin que uno se dé cuenta de que se aprenden, se interiorizan. Esta educación más informal trata sobre comportamientos que escapan a la conciencia: proxemia, percepciones sensoriales, sexualidad etc." (Le Breton, 2000, p. 39)

APRENDIZAJE EN LA INFANCIA



Proceso atemporal de transformación consciente

Etapa de las Operaciones Concretas

Cuando el niño puede simbolizar operaciones (es decir, puede realizar una imagen mental concreta) sin tenerlo que hacer físicamente. El niño ha desarrollado imágenes realistas internas del mundo que le rodea, de modo que a los 7-8 años de edad un modo concreto de representación visual se ha convertido en la forma predominante de pensar y recordar la experiencia, junto a representaciones kinestésicas y auditivas



Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología. Barcelona

ARTEFACTO / APARATO

El concepto **aparato / artefacto** ha sido tematizado por **Atienza (2014)**, quien expone algunos de los planteamientos de Deotte sobre los Aparatos, quien “centra la discusión en el fenómeno perceptivo y estético y otorga un valor muy relevante a las prácticas simbólicas, inevitablemente asociadas a la construcción de una temporalidad, de una época.” A pesar de que puede integrarse en la cultura material, la noción de artefacto o aparato, no necesariamente se identifica con una tecnología material específica, no constituye un elemento tangible, no es la máquina, un género o una adscripción disciplinaria, no se define desde el dispositivo técnico que les da cuerpo, como pudiera ser la cámara u otro mecanismo, sino que encuadra el problema desde un ámbito mucho mayor que tiene que ver con innovaciones técnicas de la mirada, del habla, de la escucha, etcétera. Es desde esta perspectiva que adquiere gran relevancia el planteamiento de **Stahl (2000)**, cuando señala que nuestros pensamientos y nuestro lenguaje no son más que formas redificadas de artefactos primitivos.

A diferencia de la noción de dispositivo, que se planteaba como fenómeno en el contexto de las relaciones entre sujeto, poder y saber, los aparatos inventan nuevas temporalidades y provocan la llegada de nuevas espaciali-

dades. Por la misma vía, impulsan la irrupción de innovaciones en el ámbito de la experiencia cotidiana, tanto individual como comunitaria.

Un artefacto requiere internalización para que así pueda ser entendido, tanto de los usuarios que se comunican, como de los receptores que reciben la información, en otras palabras, debe tener un vasto reconocimiento por parte de quienes interactúan por mediación de él. Por otra parte, debe haber una conciencia de la intención. Por ejemplo, un gesto es un artefacto, encarna el significado en el mundo físico y de una manera física (Stahl, 2000), pero para que esto sea posible debe haber una concesión social que permita que ese gesto sea identificado en intención y tono.

Con la problemática de que nuestra cultura fue instruida para hacer del otro lo mismo, y que parece no haber lugar para las diferencias, ni siquiera en el lenguaje, **Ribetto (2014)** expone el concepto de gesto mínimo, una unidad mínima de comunicación que media entre las diferencias y permite que la comunicación sea incluyente respetando las diferencias de cada persona. Un acontecimiento que irrumpe y provoca experiencia.

ARTEFACTO DE TRANSMISIÓN

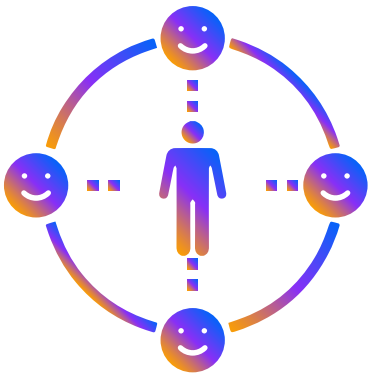
"Centra la discusión en el fenómeno perceptivo y estético y otorga valor a las prácticas simbólicas, inevitablemente asociadas a la construcción de una temporalidad, de una época."

Atienza, L. (2014).
La época de los aparatos.



Déotte, Jean-Louis, (2012.)
¿Qué es un aparato estético?

"Innovaciones técnicas de la mirada, del habla, de la escucha"



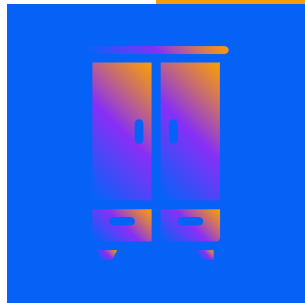
Una unidad mínima de comunicación que media entre las diferencias y permite que la comunicación sea incluyente respetando las diferencias de cada persona. Un acontecimiento que irrumpe y provoca experiencia.

Ribetto, A. (2014).
Gestos mínimos y pedagogía de las diferencias.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- Dunne, L; Watkins, S. (2015). *Functional clothing design: from Sportswear to Spacesuits*. Ames: Bloomsbury.
- Saltzman, A. (2004). *El cuerpo diseñado: Sobre la forma en el proyecto de la vestimenta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dunne, L; Watkins, S. (2015). *Functional clothing design: from Sportswear to Spacesuits*. Ames: Bloomsbury.
- Krieger, N. (2005). *Embodiment: a conceptual glossary for epidemiology*. J Epidemiol Community Health, 59#3, 350-355. 12/09/2018, De jech.bmj.com
- Van Rompay, T; Ludden, G. (2015). *Types of Embodiment in Design: The embodied foundations of meaning and affect in product design*. International Journal of Design, 9#1, 1-3. 12/09/2018, De ijdesign.org
- Wang, Z. (2010). *Mindful learning: Children's developing theory of mind and their understanding of the concept of learning* (Tesis Doctoral, Universidad de Pensilvania). https://researchgate.net/publication/44166390_Mindful_learning_Children's_developing_theory_of_mind_and_their_understanding_of_the_concept_of_learning
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1960.
- Linares, A. (2008). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y Vygotsky* (Tesis de Maestría). www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- Pedraza, Z. (julio-diciembre 2010). *Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática*. CALLE14, 4#5, 44-55.
- Arboleda, R. (1997). **Cuerpo y Pedagogía. Educación Física y Deporte**, 19#2, 83-91.
- Le Breton, D. (2000). *El Cuerpo y la Educación*. Complutense de Educación, 11#2, 35-42.
- Atienza, L. (2014). *La época de los aparatos*. Revista Arbitrada de Artes Visuales, 35, 59-61.
- Ribetto, A. (2014). *Gestos mínimos y pedagogía de las diferencias*. Polis, Revista Lati-

noamericana, 13#37, 191-202.



Capítulo 3

Lecto-Armario:
Vestuario para el aprendizaje

Primera categoría de investigación

Objetivo general

Identificarán las características que fueron necesarias para que el vestuario cumpliera el papel de herramienta para el aprendizaje durante la interacción entre los estudiantes y docente.

Objetivos específicos

Identificar los diferentes elementos que interactuaron en el proyecto Físicas y Conceptuales.

Identificar las diferentes etapas en las que se desarrolló el proyecto. Identificar los sujetos de cada etapa y sus funciones en cada actividad.

Identificar los conceptos / ideas que se pretendió enseñar a los estudiantes en cada etapa.

Analizar los procesos de aprendizaje en relación con el cuerpo y al vestido, en cada etapa.

ESTUDIO DE CASO

Una de las técnicas de investigación más apropiadas para abordar el estudio en profundidad de un determinado fenómeno sociocultural es el estudio de caso. Su gran validez recae en la singularidad de las situaciones o acontecimientos que pueden ser indagados a partir de las pistas que nos ofrecen los casos particulares. De acuerdo con Stake (1995):

Se espera que un estudio de caso atrape la complejidad de un solo caso. Una sola hoja, incluso un solo palillo de dientes tiene complejidades únicas – pero raramente nos preocuparemos lo suficiente para someterlo al estudio de caso. Estudiamos un caso cuando es de interés muy especial. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un solo caso, llegando a entender su actividad dentro de circuns-

tancias importantes. (p.XI)

El estudio de caso se caracteriza por precisar de un proceso de búsqueda e indagación, así como el análisis sistemático de un caso particular (bounded system); o varios casos integrados (integrated system). Al respecto, se reconocen tres tipos para su aproximación (Stake, 1995):

- **Intrínseco:** focaliza su interés en lo propio del caso, es decir, aquello es intrínseco a una naturaleza. En este tipo de situaciones el caso es dominante.
- **Instrumental:** Interesado por entender aspectos relevantes asociados al caso. Aquí el tema es dominante.
- **Colectivo:** Toma en consideración varios casos, cuyas circunstancias tengan algún grado de convergencia o correlación, bien por el tema, o bien por la naturaleza misma de los casos. En esta tipología estudian varios casos a la vez.

Para la selección del caso, es importante tener en cuenta que este método, a diferencia de los muestreos, explora un caso a profundidad para determinar sus particularidades. En el campo de las ciencias sociales y de los estudios de la cultura, se propone que los estudios de caso sean asumidos como técnica de investigación cuando el interés no está focalizado en

generalizar determinados aspectos del fenómeno estudiado, sino en su caracterización desde la singularidad que entrañan las condiciones, circunstancias o realidades lo que integran. De allí que el estudio de caso se conciba como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Carazo, 2006), con el fin de describir una realidad, comprender un fenómeno o construir teorías que aporten a su comprensión.

Según Yin (1984), las descripciones que posibilita el abordaje de este método suelen estar en consonancia con la experiencia del lector, tanto a nivel epistemológico como experiencial, lo que se explica con la tradición de emplear un lenguaje natural, capaz de dar cuenta de la interpretación (personal) del autor del estudio. Este método tiene también un enfoque progresivo, que se compone de la observación o experiencia del caso (obtenida en campo), un interrogante que renueva la manera de pensar la experiencia y, por último, sus explicaciones o aserciones (‘assertions’), es decir, las interpretaciones explicativas escritas inmediatamente después de las observaciones.

Esta focalización en el estudio exhaustivo de los fenómenos, desde sus singularidades, convierte el estudio de caso en una técnica de investigación de carácter cualitativa, la cual se diferencia significativamente de los enfoques cuantitativos, más interesados en el análisis estadístico de los datos ya existentes (Carazo,

2006). En su condición de método cualitativo, se preocupa por la comprensión de relaciones complejas, por poner en práctica la posibilidad de un acercamiento empático/experiencial, usando la descripción gruesa, la observación directa y la interpretación en contexto, como estrategia para traducir las características de los hechos o situaciones estudiados y los hallazgos identificados en el proceso. En todos los momentos se opera desde el respeto a la singularidad del caso y las múltiples realidades implicadas en este, así como desde la búsqueda de patrones o regularidades en las relaciones, pero sin determinar presupuestos anticipados o paradigmas esperados. Podríamos decir que es la mirada atenta en el significado de lo emergente y no en lo prescrito, lo que domina este tipo de estudios.

Existen diferentes formas de caracterizar los estudios de caso, de acuerdo con la manera como se aborda la relación con el fenómeno o situación analizada. Entre las características más destacadas de los estudios de caso, podemos señalar las siguientes:

- **Holístico:** Examina el fenómeno desde una perspectiva global, procurando un buen desarrollo conceptual, capaz de dar cuenta de la totalidad de la realidad, incluso si se tratara de situaciones en las que el caso lo integran varios subcasos o subunidades diferenciadas por algún rasgo o aspecto. El foco de la

mirada está puesto en un caso a la vez, con el fin de abarcar una realidad o abordar el análisis de un tema específico. Es esta posibilidad de focalizar el fenómeno estudiado lo que constituye esta técnica en una de las más eficaces para analizar situaciones únicas y concretas. La perspectiva holística, evita caer en reduccionismo o simplificaciones elementales de los hechos, o en comparaciones, pues el interés está más volcado en entender objeto de estudio, antes que en conocer cómo se diferencia de otros.

- **Empírico:** Se enfoca en la experiencia derivada de la observación en campo, incluyendo lo observado por informantes. En la medida en que estos estudios procuran ser neutrales, se sugiere discriminar las intervenciones y el punto de vista de quien investiga.
- **Interpretativo:** los investigadores se valen de diferentes criterios para abordar la comprensión de los fenómenos, dando un valor importante a la intuición. La observación directa y en contexto permite mantener la atención focalizada en lo que es relevante para el estudio, lo que genera una verdadera sintonía y una interacción dinámica entre el investigador y el objeto de estudio. Inductivo: A partir de la operación del razonamiento inductivo el investigador logra elaborar hipótesis y

hallar nuevas relaciones entre factores o rasgos particulares, a partir de uno o varios casos concretos.

- **Empático:** Aborda intencionalmente a los agentes o actores sociales involucrados, busca marcos de referencia que estén en consonancia con su realidad, compromisos de valor, entre otros, que, aunque planeados, se afianzan en lo emergente, en interacciones receptivas afincadas en los problemas analizados o que progresivamente permiten acceder a la experiencia que se aspira a interpretar.
- **Heurístico:** Permite hallar nuevos aspectos de un tema específico o confirmar aquello que ya sabemos, sin embargo, estas observaciones e interpretaciones deben ser validadas, normalmente por medio de la triangulación de datos. El acercamiento a los fenómenos posibilita desestimar interpretaciones caprichosas, de tal manera que, a partir del informe, los lectores puedan construir otras interpretaciones.
- **Descriptivo:** En la medida en que permite profundizar en la naturaleza del fenómeno estudiado. Al finalizar un estudio de caso, se espera que el investigador logre configurar una descripción exhaustiva y cualitativa de una situación o condición específica (Stake, 1995; Carazo, 2006).

En su libro Stake (1995) expone los requerimientos:

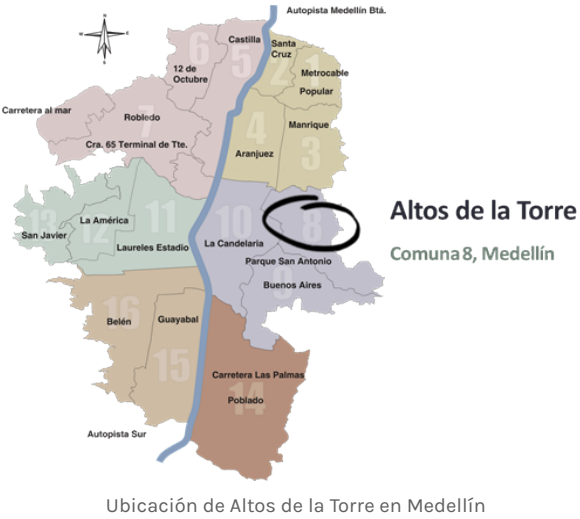
- Organización conceptual.
- Ideas para expresar la comprensión necesaria.
- Puentes conceptuales que parten desde ideas conocidas.
- Estructuras cognitivas para guiar la recolección de datos.
- Esquemas para presentar las interpretaciones al lector.

Lecto-Armario:
Vestuario para el aprendizaje

El proyecto Lecto-Armario Medellín nació como un proyecto del Núcleo 1: Actitudes Mentales, del programa de Diseño de Vestuario de la Universidad Pontificia Bolivariana y se desarrolló durante el segundo semestre del 2015 en la escuela Cedepro, ubicada en el barrio Altos de la Torre en la comuna ocho.

El barrio Altos de la Torre, está habitado por personas desplazadas, en un alto porcentaje llegadas de municipios como Peque, Urrao, Ituango, el Urabá Antioqueño y Chocoano, especialmente, durante la década de los 90. Los habitantes del barrio valoran mucho su espacio, a pesar de dificultades que tienen que soportar, especialmente, la escasez de agua; circunstancia que ha contribuido a fortalecer los lazos de unidad en torno al

proyecto de agua potable que los une además a barrios como Golondrinas y El Pacífico. Estas circunstancias, al lado de otros factores de orden social, económico y cultural, convierten este sector en un contexto dinámico y lleno de complejidades, en el que, no obstante, resulta de la mayor relevancia poder desarrollar un proyecto de diseño, que tome en cuenta la singularidad de la comunidad y las condiciones que particularizan sus modos de habitar y construir el proyecto de vida que los impulsa día a día.



El principal referente de integración del barrio Altos de la Torre es la Escuela Cedepro, en donde además del servicio educativo se dinamizan las actividades sociales y la asistencia social, siendo el colegio un lugar de inclusión, que convoca e integra a la comunidad, al haber sido construido por iniciativa de la propia comunidad. En la Escuela Cedepro, el proyecto Lecto-Armario Medellín se desarrolló específicamente con el grado 2A, dirigido por la profesora Sandra Cano.

Los usuarios del proyecto fueron el grupo de niños y la profesora del grado 2A. Se trataba de niños cuyas edades promedio oscilaban entre los 8 y 10 años. Estos niños presentaban falencias en los procesos de lectura y escritura. En el proyecto se integraron estrategias para atender estas necesidades, desde cada una de las actividades implementadas en el grupo. La respuesta de los niños a los ejercicios y las actividades propuesta fue bastante positiva. De manera particular, mostraron mucho interés y receptividad por las actividades que implicaban lectura voz alta.

Para la realización del proyecto, fue necesario implementar herramientas de recolección de información, especialmente las que nos proporciona el método etnográfico, método de estudio e interacción social, en el que es fundamental la inmersión en la comunidad que se aspira a estudiar o en donde se aspira a realizar una práctica de intervención. Herramientas como la entrevista informal, la entrevista semiestructurada y estructurada, nos ayudaron a reconocer las problemáticas del grupo, que más tarde se convertirían en las problemáticas de diseño que se aspiraba a desarrollar. Asimismo, la observación participativa, nos permitió identificar las necesidades y requerimientos que exigía el contexto para la materialización del proyecto mientras interactuábamos con el grupo, mientras que el diario de campo fue una herramienta necesaria para reflexionar alrededor de elementos que constituirían la fase conceptual del proyecto.

Varias de las etapas del proyecto se realizaron de manera simultánea, atendiendo a las posibilidades que nos generaban las diferentes técnicas de investigación incorporadas en la etapa inicial. El proceso de diseño se realizó atendiendo las necesidades del grupo y las particularidades del contexto, pero también resignificando la experiencia individual de los niños y de la docente del grado 2A. Fue una experiencia de empatía, de intercambio y de enriquecimiento mutuo, en la que pudimos reflexionar de manera profunda sobre las implicaciones del trabajo con la comunidad, la responsabilidad ética y estética con los otros, el respeto a la diferencia, el valor de la solidaridad y la riqueza, pero también el compromiso social y profesional que entraña el trabajo del diseño cuando muchas de las situaciones o las necesidades con las cuales nos enfrentamos son nuevas o sobre ellas no se ha tenido la suficiente experiencia de manera previa.

De esta manera, el proyecto del Lecto-Armario nos permitió entender el cuerpo vestido como un punto de encuentro, de intercambio, de conocimiento, creatividad y transformación social. Gracias a las estrategias que se incorporaron en la propuesta, a la cohesión que se logró con la comunidad y la asertividad en las necesidades focalizadas, se fomentaron escenarios de inclusión y aprendizaje entre la docente, los estudiantes del grado 2A y el equipo de diseño responsable del proyecto.

Esta categoría busca identificar las características que fueron necesarias para que el vestuario cumpliera el papel de herramienta para el aprendizaje durante la interacción entre estudiante – docente – vestuario.

Para esto se revisaron los registros de todo el proyecto y de estos se identificaron:

- Etapas en las que se desarrolló el proyecto.
- Las actividades desarrolladas.
- Los actores y sus funciones en el proyecto.
- Los conceptos / ideas que se fortalecieron en cada estrategia o actividad.
- El papel del cuerpo y el vestuario en la concreción del proyecto.

Para posibilitar un manejo ordenado de la información, se introducirá en una matriz de coherencia entre las etapas del proyecto, las actividades, los actores, sus funciones, los conceptos y el tipo de solución diseñado.

DESARROLLO DE LA CATEGORÍA

Para la realización del proyecto, fue necesario implementar herramientas de recolección de información del método etnográfico, método de estudio e interacción social en el que es fundamental la inmersión en la comunidad –a estudiar-. Herramientas como la entrevista informal, semiestructurada y estructurada, nos ayudaron a reconocer las problemáticas del grupo que se convertirían en las problemáticas de diseño; la observación participativa, nos permitió identificar las necesidades y requerimientos que exigía el contexto para la materialización del proyecto mientras interactuábamos con el grupo; el diario de campo fue necesario para reflexionar alrededor de elementos que constituirían la fase conceptual del proyecto.

Durante todo el proceso se desarrollaron cinco tipologías principales de actividades / intervenciones: previa, actividad, análisis, conceptualización y proyección; 12 diferentes etapas:



Etapa 1: Investigación previa

Esta etapa se desarrolló antes de iniciar el trabajo de campo e implicó la comprensión de ciudad y específicamente de Medellín como una ciudad practicada, que se define y redefine por las relaciones entre sus habitantes y los espacios -en constante transformación- que como consecuencia integra múltiples contextos.

Principalmente se caracterizó por preparar al equipo de diseño para que el encuentro con el contexto del usuario tuviera como principio el respeto Para esto fue necesario aprender sobre procesos de investigación, especialmente ligados al método etnográfico, es decir que nos permitieran recolectar información por medio de una inmersión responsable en el contexto de los usuarios, teniendo como base la empatía.

Entender el contexto y el método etnográfico finalmente llevo a una redefinición del papel del diseñador a un facilitador de información e integrador de disciplinas.

Reconocimiento				
*Reconocer a los sujetos y su contexto para desarrollar coherentes con sus necesidades.				
Qué		Reconocimiento del contexto: observación del barrio y la escuela.	Primera aproximación al grupo 2do de la escuela Cedepro: Entrevista con la profesora.	Actividad 1 (con el grupo): Colorear mandalas.
Por qué		Establecer una primera aproximación al contexto.	Conocer a los niños e identificar las fortalezas y debilidades como grupo social y académico. Métodos más favorables para el aprendizaje, métodos para evitar implementar; y las dinámicas de la escuela, y de las clases en general.	Evaluar el estado de la motricidad fina propios del nivel de desarrollo cognitivo que deberían tener para estar en este grado. Entrar en confianza.
Cómo	Actividad	Observación participativa, con el diario de campo como instrumento de registro: Apuntes y fotografía.	Entrevista semiestructurada, con unos temas guías sobre el estado / comportamiento del grupo, pero abierto a la posibilidad de nuevas preguntas para profundizar en temas que surgieron durante el desarrollo de la entrevista.	Cada niño eligió un mandala entre diferentes modelos, y por grupos recibieron una caja de colores para compartir. Observación participativa.
	Cuerpo			Colorear es una actividad que ayuda al desarrollo de la motricidad fina, requerimiento del aprendizaje de la lectura y escritura.
Quién	Equipo de diseño	Cada integrante del equipo escribió en su diario personal, para así tener múltiples puntos de vista, y abarcar observaciones que otro pudiera omitir.	El equipo de diseño desarrolló el formulario de preguntas de acuerdo con la información anteriormente estudiada, y entregada por los docentes del Núcleo.	Ayudaron a dirigir la actividad, asistieron a los niños en sus inquietudes y en el proceso de compartir herramientas. Hablaron con los estudiantes para conocerlos y su contexto.
		Informante clave	La profesora respondió a las preguntas de acuerdo con su experiencia con el grupo durante el resto del año; y de acuerdo a las metas del plan de estudio de ese grado específico.	Dirigió la actividad y validó la autoridad de los integrantes del equipo de diseño.
				Desarrollaron la actividad: colorear los mandalas. Cumplieron el papel de sujeto de estudio e informantes.
			Se identificó que el mayor reto ha sido desarrollar habilidades de lecto-escritura (como escribir sus nombres). Su trato refleja el conflicto que subyace el contexto (uso de lenguaje, temas de conversación, etc.)	
	Profesora	La información recibida por grupos anteriores afectó las observaciones iniciales del contexto.		Trabajar de manera individual no generó emoción. Conversar con ellos los dispersó de la actividad.

Durante esta fase, la de aproximación y reconocimiento, se identificaron las problemáticas relacionadas a la configuración del espacio en términos de: 1. infraestructura, 2. accesibilidad (vías y transporte público) y 3. sanidad (manejo de basuras y suministro de agua potable); problemáticas que en general no podían ser abordadas por el equipo de diseño. Entre las problemáticas del proceso formativo identificadas dentro del aula (en el grupo de 2ª bajo la dirección de la docente Sandra Cano) se destacaron: 1. dificultades en el área de Lengua Castellana, 2. conflictos de convivencia entre los niños y 3. una proyección de vida (que en algunos casos) responde a las lógicas violentas que subyace el contexto.



Etapas 3: Análisis. Necesidades y requerimientos.



La noción de las necesidades humanas de Manfred Max Neef fue implementada para identificar la causa de las necesidades, los aspectos que afectan la vida del grupo de estudio, y para categorizar las posibles soluciones de acuerdo con estos aspectos. Por otra parte, fue necesaria para reconocer de qué modo una necesi-

dad malinterpretada puede generar una solución que, en lugar de responder a una situación concreta, termina por interferir o crear otras necesidades.

Entre los ejercicios de análisis teórico, revisar la consolidación sociohistórica de Medellín permitió comprender la causa de las características del barrio Altos de la Torre; principalmente como un barrio de personas desplazadas por la violencia, esto traducido a su ubicación periférica y su configuración infraestructural. El reconocimiento de la ciudad de Medellín como una ciudad dividida, en la que cada sector hace parte de un contexto diferente a los demás, da cuenta del cuerpo como un ente situado, definido por su entorno.



Etapas 4: Recolección de información.

La etapa de recolección de información se enfocó en conocer a los usuarios, estudiantes y profesora, con el fin de empatizar: la primera etapa del proceso de pensamiento de diseño.

En esta etapa el objetivo, fue desarrollar una comprensión empática de los usuarios y de los problemas y oportunidades de su contexto, que pueden ser solucionados desde el diseño de vestuario.

Especialmente tratándose de un sistema de diseño, esta parte permitió generar aproximaciones al diseño, por medio de la experiencia, desarrollando rondas de lectura, y otras actividades y estudiando

cómo los estudiantes y la profesora respondieron a estos.

Entre los ejercicios de análisis teórico, revisar la consolidación sociohistórica de Medellín permitió comprender la causa de las características del barrio Altos de la Torre; principalmente como un barrio de personas desplazadas por la violencia, esto traducido a su ubicación periférica y su configuración infraestructural. El reconocimiento de la ciudad de Medellín como una ciudad dividida, en la que cada sector hace parte de un contexto diferente a los demás, da cuenta del cuerpo como un ente situado, definido por su entorno.



Etapas 5: Conceptualización. Los libros como punto de encuentro.

A partir de las observaciones y procesos de análisis realizados, se inició una etapa de indagación conceptual; teniendo en cuenta los requerimientos específicos del contexto. Las teorías de desarrollo cognitivo/ético/moral de Piaget y Kohlberg, permitieron identificar rasgos del pensamiento entre los niños de 6 a 8 años de edad necesarios para conectar dichas teorías con conceptos como: La “lectoescritura”, la “narrativa literaria”, la “incorporación”, la “interactividad”, el “lenguaje infantil”, y la “Lectura Viva”. Esta última entendida como la metodología para promover la lectura en la infancia involucrando todo el cuerpo; como el proceso de interiorización e incorporación de la narrativa y la estrategia empleada para

su comunicación.

Fue entonces como la literatura se convirtió en una potencia pedagógica para el desarrollo del plano ético mediante la construcción de historias, e igualmente un método para afianzar aptitudes como la gramática y la escritura. Este proceso dio paso a los siguientes interrogantes: ¿Cómo se desarrolla el interés por la lectura y la construcción de valores en los niños mediante el cuerpo? Y ¿Cuál es la función del vestuario en la actividad de “Lectura Viva”?



Etapas 6: Aprendiendo de los estudiantes.

Para esta etapa fue necesario conocer las historias de los estudiantes, ya que estas se convertirían en atajos para entender cómo algunos objetos y productos alcanzan un estatus simbólico en la vida de las personas; esta relación fue clave para comprender el mundo de los niños, y por lo tanto cómo desarrollar una interacción que se aproximara a ellos de manera natural: *Nuestra relación con cualquier producto depende de la ecología de los bienes que ya existen en nuestras vidas.*

A las rondas de lectura se integraron accesorios vestimentarios realizados en clase con materiales recreativos como papel, cartulina, marcadores, entre otros. Estos prototipos permitieron entender la relación cuerpo-materialidad y la motivación de los estudiantes al desarrollar sus

Recolección de información sobre los estudiantes				
*Reacciones de los niños frente a las rondas de lectura; la materialidad; y ellos mismos.				
Qué		Actividad 2: Abejorro	Actividad 3: Mural de los sueños	Actividad 4: Primera ronda de lectura (Día de la antioqueñidad)
Por qué		Conocer como interactúan los niños con el espacio lúdico, entre ellos y con los objetos. Aprender más sobre la dinámica de vida del barrio. Establecer lazos de confianza.		Conocer la receptividad de los niños frente a la ronda de lectura en voz alta. Aproximarnos a la dinámica de Incorporación del cuerpo mediante el vestuario en actividades de participación colectiva. Presentar la escritura como un juego de letras y palabras (rompecabezas)
Cómo	Actividad		Dibujando y escribiendo con tizas, marcadores y colores sus aspiraciones para el futuro, en un papel pegado sobre la pared. Este papel además de la observación registrada en el diario de campo, fue el instrumento de registro para analizar durante y después de la actividad.	Lectura en voz alta aproximada a la declamación. Desarrollo de vestuario utilizando papel periódico, recortes, cartulinas, adhesivos, marcadores, entre otro material.
	Cuerpo	En un espacio abierto y lúdico.con los objetos. Aprender más sobre la dinámica de vida del barrio. Establecer lazos de confianza.	El cuerpo también se evidenció como proyección, al representarse a sí mismos por medio del dibujo-	Por medio de la lectura en voz alta que pretendía representar a los personajes, se integraron algunos de los valores del cuento en el cuerpo que narraba.
	Vestido		El vestido apareció como una representación de sí mismos, como un elemento importante de sus ideales, que valida sus profesiones o roles soñados.	La decoración de los ponchos de papel periódico, permitió a los niños un acercamiento a sus ideales estéticos.
Quién	Equipo de diseño	Asistir a los estudiantes, observar las interacciones estudiantes – estudiante y estudiante – objeto. Observar el comportamiento de los niños en el espacio abierto.		Desarrollar la lectura, representando la voz de los personajes. Observar la reacción de los estudiantes y la profesora a la actividad.
		Orientar la actividad.		Mantener el orden.
	Profesora		A pesar de la realidad en la que viven los niños tienen una mirada positiva/ optimista frente a su futuro. Trabajaron muy bien en equipo, respetaban el espacio de trabajo y compartían los materiales con facilidad.	Escuchar y participar de la ronda haciendo preguntas, y reaccionando en ella en general. Sujetos de estudio.
		No hubo problemas de agresión entre los niños; interactuaban de manera pasiva al estar en un espacio abierto al aire libre. La actividad propició una apertura comunicativa a los integrantes del equipo por parte de los niños. Aprender más sobre la dinámica de vida del barrio. Establecer lazos de confianza.	Al dar ejemplos de posibles formas de abordar el ejercicio, o respuestas a la pregunta ¿Qué quieres ser cuando crezcas? Algunos niños se pudieron haber sesgado en sus respuestas.	Los niños mostraron gran interés y concentración por la ronda de lectura. Los niños demostraron un buen nivel de participación e interacción con nosotros y entre ellos con la actividad de los ponchos.
	Estudiante	El objeto a pesar de ser fácil de crear y replicar con el grupo de niños no llamó la atención de la totalidad del grupo; algunos niños se sintieron desmotivados al ver que no funcionaba como una cometa tradicional.La actividad propició una apertura comunicativa a los integrantes del equipo por parte de los niños.		El cuento leído era de una complejidad mayor a la capacidad de comprensión de lectura del grupo. El vestido no estaba relacionado con la lectura. Los niños demostraron un buen nivel de participación e interacción con nosotros y entre ellos con la actividad de los ponchos.

propias piezas; en otras palabras: consistió en testear y validar la experiencia antes del desarrollo del sistema final.



Etapa 7: Análisis.

Etapa 8: Conceptualización:

El cuerpo como punto de encuentro

En esta etapa se designó el papel que cumplirían los conceptos principales del proyecto en el sistema de diseño en sus diferentes dimensiones:

Funcional:

Como es la habilidad que se proyectó fortalecer, la Lecto – escritura hace parte de la dimensión funcional, y se estimula por medio de ejercicios de motricidad fina y la participación de la narrativa y de las rondas de lectura.

La narrativa hace también parte de la dimensión funcional, pues es la actividad principal que guía el sistema de diseño, y se desarrolla tanto por medio de la lectura, como por medio de la interacción con el vestuario: ensamble y descubrimiento de imágenes.

La incorporación que es la funcionalidad principal del vestuario, e integra las tres problemáticas: Lectura, escritura y el plano ético y moral.

Productiva:

Narrativa: Comparte la dimensión funcional con la productiva, porque es gracias al

cuento que nace la dimensión objetual del proyecto; por otra parte, la narrativa ensambla el sistema por medio de la Interactividad, estudiantes y profesora -vestuario.

Comunicativa:

Lenguaje infantil: Para que sea coherente con el contexto, todo el sistema utiliza el lenguaje infantil como medio de integración y comunicación, así para que pueda ser utilizado por los estudiantes de manera natural.

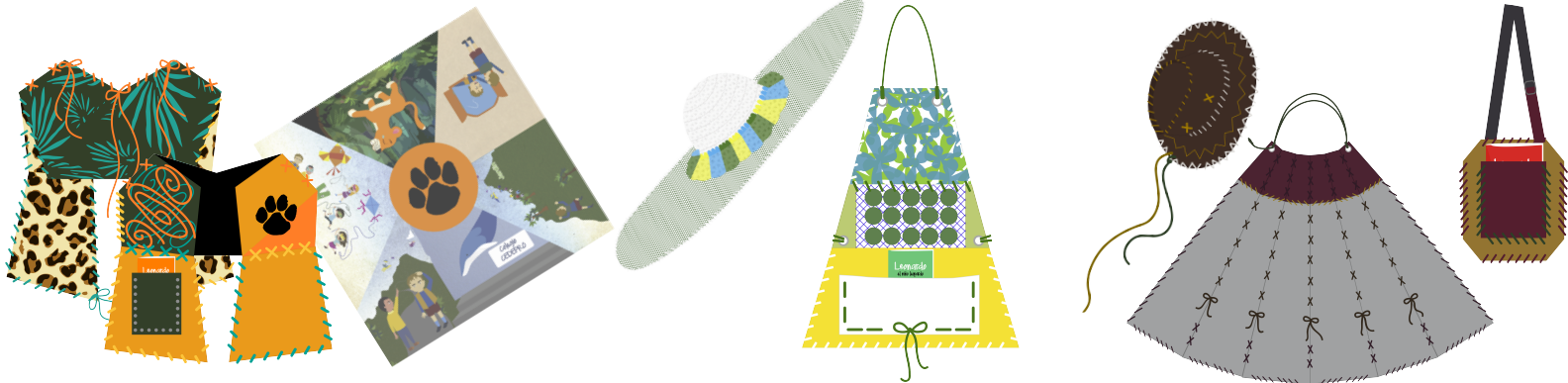
Plano ético y desarrollo moral: Plano ético + Literatura infantil: inducen al niño a identificarse con los rasgos éticos y estéticos

Así, el cuerpo del niño se convierte en el punto de encuentro entre las problemáticas, el vestuario como medio para acercarse e incorporar conceptos, y la literatura y el lenguaje infantil como medio y fin.

Recolección de información sobre los estudiantes					
*Reacciones de los niños frente a las rondas de lectura; la materialidad; y ellos mismos.					
Qué		Actividad 5: Segunda ronda de lectura	Actividad 6: Historieta	Actividad 7: Tercera ronda de lectura (música, vestuario y lectura)	Actividad 8: Cuarta ronda de lectura
Por qué		Realizar una prueba piloto de la dinámica de “lectura viva” usando el cuerpo/vestuario como herramienta dinamizadora de la actividad. Recopilar información sobre la percepción de los niños para usarlo como insumo para el proyecto.	Recopilar más información o “insumos teóricos” para el desarrollo de las posibles narrativas que queremos redactar e implementar como parte de nuestro proyecto de diseño. Recopilar información sobre la percepción de los niños para usarlo como insumo para el proyecto.	Enseñarles la canción para disponerlos a realizar la actividad, involucrar a la docente en la ronda de lectura, transmitir un mensaje de carácter ético, trabajar en aspectos de la motricidad fina mediante la manualidad, y prepararlos para futuras rondas de lectura. Recopilar información sobre la percepción de los niños para usarlo como insumo para el proyecto.	Probar objetos vestimentarios diferentes a las máscaras; practicar la ronda involucrando a los niños a la lectura como narradores por turnos.manualidad, y prepararlos para futuras rondas de lectura Recopilar información sobre la percepción de los niños para usarlo como insumo para el proyecto.
Cómo	Actividad	El vestuario condicionó al cuerpo para asumir algunos de los valores previamente conocidos de los personajes (animales) y de los nuevos expresados con la lectura. Recopilar información sobre la percepción de los niños para usarlo como insumo para el proyecto.	Para esta clase llevamos una plantilla de historieta para cada uno de los niños del salón. Sobre la plantilla los niños ilustraron y escribieron lo que realizan en su rutina diaria. Recopilar información sobre la percepción de los niños para usarlo como insumo para el proyecto.	El equipo de diseño escribió un cuento basando sus personajes en algunos niños del grupo y sus sueños e ideales de acuerdo con la información recopilada en anteriores actividades. Ya que el canto era la herramienta que la profesora utilizaba para generar orden y disponer a los niños en los ejercicios de clase, esta actividad se integró a la lectura viva. Por otra parte, se llevaron máscaras y accesorios con herramientas y materiales para personalizarla de acuerdo al tema de la lectura: Héroes. manualidad, y prepararlos para futuras rondas de lectura Recopilar información sobre la percepción de los niños para usarlo como insumo para el proyecto.	
	Cuerpo				
	Vestido	Los vestuarios permitieron a los niños sentirse más identificados con la historia, y estar atentos al momento en el que los personajes que representaban fueran mencionados.Recopilar información sobre la percepción de los niños para usarlo como insumo para el proyecto.		Se integró a la lectura por medio del canto y los movimientos que se integran con él como los aplausos y el baile. Ya que el canto era la herramienta que la profesora utilizaba para generar orden y disponer a los niños en los ejercicios de clase, esta actividad se integró a la lectura viva. Por otra parte, se llevaron máscaras y accesorios con herramientas y materiales para personalizarla de acuerdo al tema de la lectura: Héroes. Recopilar información sobre la percepción de los niños para usarlo como insumo para el proyecto.	
	Equipo de diseño	Debimos haber dejado que la profesora leyera toda la historia en vez de turnarnos; puesto que ella lo hacía con mayor entusiasmo y fuerza que el resto del equipo, especialmente ese día que había tanto ruido en las afueras del salón y era difícil concentrarse.		Se encargó de conectar al cuerpo con la lectura, al mismo tiempo que ser un elemento para repasar el cuento durante la decoración (posterior a la ronda).	
Quién	Profesora			Leyó fragmentos del cuento y asistieron durante toda la actividad. Observación participante.	
	Estudiante	Participó de la lectura como uno de los personajes y ayudo a mantener el orden del grupo.		Lectura y coordinación del grupo	
		Escucharon la lectura y participaron con sus reacciones.	Sobre una plantilla los niños ilustraron y escribieron lo que realizan en su rutina diaria. *La plantilla fue el instrumento de recolección de información.	Participación en la lectura y, desarrollo de vestuario.	
		Los niños reaccionaron con bastante interés al poder interactuar con los objetos vestimentarios a medida que la historia se iba contando... Esto ayudó a mantenerlos involucrados y concentrados. los resultados del cuestionario escrito nos sirvieron de insumo teórico para nuestro proyecto.	Conocer más sobre las actividades y los espacios donde los niños se desenvuelven, igualmente nos dimos cuenta de la gran inseguridad que les causa hablar sobre sí mismos.*La plantilla fue el instrumento de recolección de información.	Llevamos materiales adicionales al papel para personalizar los objetos y fue todo un éxito; a los niños les gusta mucho trabajar con otros materiales adicionales. La canción les encantó, se la aprendieron de memoria y no paraban de cantar; nos ayudó mucho para la concentración de los niños Debimos haber dejado que la profesora leyera toda la historia en vez de turnarnos; puesto que ella lo hacía con mayor entusiasmo y fuerza que el resto del equipo, especialmente ese día que había tanto ruido en las afueras del salón y era difícil concentrarse.gusta mucho trabajar con otros materiales adicionales.	



Etapa 9: Desarrollo del Lecto - Armario:
Contenido:



L. SOY MI HEROE.

Este es un manual que ayudará a darle vida al cuento
El niño leopardo. Este manual.

Objetivo: Para realizar los materiales necesarios:
- cartulina.
- lápiz, tijera, cinta, hilo, etc.
- colores.

¿Cómo se hacen?

1. Pídelo y recórtalo. Solo debes colorear y recortar la plantilla que
está en la siguiente hoja.
2. Con colores vas a personalizar los materiales y después
al momento que quieras con un el cuento.
3. Con la ayuda de los padres o abuelos con los niños se
hacerán los materiales para poder hacer el cuento y contar la historia.

Aquí te mostramos algunos ejemplos de cómo puedes personalizar
la historia.



Recolección de información sobre los estudiantes		
*Reacciones de los niños frente a las rondas de lectura; la materialidad; y ellos mismos.		
Qué	Lecto – Armario: 3 Cuentos basados en el contexto 3 Outfits para la docente, basados en los cuentos	
Por qué	Principal Problema académico Grupo 2Aª Lengua Castellana (Lectura, Escritura, Gramática) La dinámica en clase se ve afectada igualmente por una problemática de convivencia entre los alumnos y se potencia mediante el lenguaje. Es necesario que los niños se identifiquen con las temáticas de las narrativas y se incorporen de manera colectiva a las actividades. Es necesario hacer uso del cuerpo como herramienta dinamizadora de la actividad (para propiciar la receptividad de los niños). Se necesita incorporar la materialidad vestimentaria como herramienta dinamizadora del cuerpo. Se necesita aplicar la lectura como un medio afianzador del plano ético.	
Cómo	Actividad	Lectura Viva: Metodología para promover la lectura en la infancia involucrando todo el cuerpo; proceso de interiorización e incorporación de la narrativa y estrategia empleada para su comunicación. La lectura como medio y como fin: • un medio para la construcción e interiorización de valores • un fin académico afianzador de aptitudes como escritura/gramática.
	Cuerpo	Punto de encuentro Medio de representación
	Vestido	La materialidad como un medio (y no un fin): • un medio para la dinamización corpórea de la lectura. Encuentro entre la docente y el estudiante.
	Profesora	Lectura y declamación,
Quién	Estudiante	Escuchar y participar de la lectura viva, leyendo y adaptando sus movimientos a los de la docente, o los que la lectura propone.

El diseño, específicamente el de vestuario, busca encontrar en el cuerpo y en la materialidad llevada al mismo, la solución a problemáticas de la cotidianidad de una comunidad específica. El diseño de vestuario, abordado desde la perspectiva de la “Lectura Viva”, busca satisfacer necesidades de carácter emocional y académico, de entendimiento, participación, identidad, ocio, afecto, libertad, e imaginación. A pesar de estar situados en un espacio de la ciudad de grandes retos y limitaciones, el vestuario se convirtió en la herramienta fundamental para instaurar y promover la actividad de “Lectura Viva” como medio afianzador de valores éticos/morales y aptitudes académicas en el contexto, que se logró dinamizando el cuerpo mediante el vestuario al llevar a cabo la actividad.

El proyecto del Lecto-Armario permitió entender el cuerpo vestido como un punto de encuentro, intercambio, conocimiento, creatividad y transformación social. Por medio del Lecto-Armario se fomentaron escenarios de inclusión entre la docente, los estudiantes de 2A y el equipo de diseño.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. California: Sage Oaks.

Young, P. (1950). *Las Técnicas de la Investigación Social. Capítulo X: El Método del Estudio Causístico*. *Revista Mexicana De Sociología*, 12(1), 65-96. doi:10.2307/3537976

Martínez Carazo, P. (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica*. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.

Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design & Methods*. California: SAGE.



Capítulo 4

Procesos de aprendizaje en la etapa de las operaciones concretas

Segunda categoría de investigación

Objetivo general	
Validar y contrastar los procesos y características del proyecto Lecto-Armario, desarrollado en la Escuela Cedepro de Medellín.	
Objetivos específicos	
Construir una propuesta metodológica que permitan fortalecer el aprendizaje en la etapa de las operaciones concretas, implementando dispositivos vestimentarios en los que el cuerpo se convierta en un activador de experiencias de aprendizaje y transformación cognitiva para los niños.	
Identificar fuentes que permitan incorporar referentes propios de la pedagogía infantil en la fundamentación del proyecto, para posibilitar su implementación en el contexto para el que fue diseñado.	
INFORMACIÓN DOCUMENTAL	
La investigación documental es uno de los métodos que mejor permite observar y reflexionar sistemáticamente sobre realidades teóricas y empíricas a partir del uso de información y datos divulgados a través de diversos medios -impresos, electrónicos, gráficos y audiovisuales-. Este recurso permite indagar e interpretar datos, para dar cuenta de un fenómeno o tema determinado. Para ello, se vale de instrumentos y técnicas, cuya finalidad es obtener resultados que pueden ser base para el desarrollo de la creación científica (Martínez, 2002).	Según su nivel, las fuentes de información se pueden clasificar en primarias y secundarias : las fuentes primarias están conformadas por testigos, personas que experimentaron el evento, la situación o el comportamiento que queremos estudiar. Por su parte las fuentes secundarias están configuradas por los diferentes documentos o medios de información, producidos por personas que, si bien no estuvieron presentes en la escena, sí recibieron información de diferentes testigos para compilar los documentos; se trata de información de archivo, que ha sido

reorganizada, analizada y/o criticada por el autor que la está presentado. Sin embargo, el hecho de que la información contenida en estas fuentes no sea original, no significa que no sea auténtica.

Los documentos también son clasificados por un rango de públicos, privados y personales:

- **Documentos públicos:** estas fuentes incluyen publicaciones del gobierno tales como actos, declaraciones de política, informes del censo, boletines estadísticos, informes de comisiones de la investigación, informes anuales ministeriales o departamentales, informes de la asesoría, etc.
- **Documentos privados:** a menudo emanan de organizaciones de la sociedad civil como las empresas del sector privado, los sindicatos y las organizaciones no gubernamentales, así como de personas particulares. Incluyen actas de reuniones, resoluciones de la Junta, anuncios, facturas, expedientes de personal, manuales de capacitación, memos interdepartamentales y otros informes anuales, etc.
- **Documentos personales:** incluye libros de cuentas domésticos, álbumes de fotos, libretas de direcciones, registros médicos, notas suicidas, diarios, cartas personales, etc. (Mogalakwe, 2006)

De acuerdo con Scott (1990), la selección de documentos debe de cumplir con cuatro factores: La autenticidad, se refiere a la veracidad de los orígenes; la evidencia es genuina, tiene atribuciones, compromisos, sinceridad, devoción e intenciones o evidencia para el análisis en tanto criterio fundamental en cualquier investigación; la credibilidad, es decir, que sea confiable y esté libre de error, no haya sido distorsionada; la experiencia, que se pueden identificar en credenciales, certificación o calidad de la información en general; y la representatividad, referida a la coherencia de la información con su área o disciplina del conocimiento, lo que incluye que sea clara y comprensible.

Así mismo, para guardar su coherencia, la información documental, según Restrepo (2018) debe cumplir con los siguientes principios:

- Posibilitar la recolección, selección, análisis y presentación de los datos documentados para mostrar los resultados de la investigación.
- Configurar una base que fundamente el redescubrimiento de datos para generar nuevas preguntas y formas de investigación.
- Utilizar formas de procesamiento que se pueden usar en cualquier campo de investigación como lo son los lógicos y los mentales.
- Permitir el desarrollo de una investi-

gación ordenada y con objetivos precisos, con la finalidad de que sirva de base para a la construcción de conocimientos.

En general, el método de información documental se diferencia de la investigación con base en fuentes primarias, por el papel del investigador que, para este caso, es el responsable del desarrollo total del proceso: diseño, recopilación, análisis e interpretación de los datos.

DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA

Esta categoría consiste en una revisión documental sobre pedagogías y procesos de aprendizaje adecuados para el desarrollo educativo de los estudiantes en la etapa de las operaciones concretas. Para este proceso inicialmente se identificarán documentos de acuerdo con cuatro categorías:

- **Conocimientos previos:** de acuerdo con Piaget (Linares 2008), las etapas del desarrollo cognitivo no se discriminan entre ellas, sino que están integradas unas a otras, es por esto que el nuevo conocimiento debe construirse con base en el pasado.
- **Aprendizajes esenciales en la etapa de las operaciones concretas:** ya que el aprendizaje está ligado al desarrollo cognitivo de los estudiantes, y el programa se construye con base a sus edades, la etapa de las

operaciones concretas comprende unos aprendizajes esenciales que fortalecen el conocimiento y ayudan a desarrollarse hacia la nueva etapa.

- **Recomendaciones para afianzar el aprendizaje:** basándose en las características de la etapa de las operaciones concretas, se han propuesto herramientas y procesos que apoyan la enseñanza y la hacen más asequible al desarrollo cognitivo de los estudiantes

- **Nuevas propuestas pedagógicas o reinterpretaciones de propuestas tradicionales.**

Estas categorías serán relacionadas con los factores del aprendizaje expuestos por Selon P. Miniser (2003) que están divididas en Factores internos y Factores externos ligados al estudiante; ambos factores se subdividen en las siguientes categorías:

- **Factores Internos:** Cognitivo, conativo y afectivo.
- **Factores externos:** Contexto de clase, características del docente, contexto societal, y contexto familiar, que será excluido porque no tiene relevancia en el proyecto.

La información que se recolectará será filtrada en un **Mapa Joins**, con el fin de relacionar factores y tipo de información. Además, al finalizar esta etapa, el mapa

permitirá hacer una unión de los procesos, metodologías y propuestas que tienen relación con el proyecto Lecto-Armario, relacionando así ambas categorías.

Esta categoría se desarrolla con el objetivo de **validar, o contrastar los procesos y características del proyecto Lecto-armario.**

DESARROLLO DE LA CATEGORÍA



Etapas previas:

Motricidad fina y función ejecutiva: La estructura de la función ejecutiva es la de una estructura cognitiva compleja y multicomponente involucrada en la planificación y coordinación de las respuestas. La motricidad por definición implica actuar físicamente sobre el mundo exterior, mientras que función ejecutiva es más integral e implica actuar sobre ideasal mismo tiempo que sobre el mundo exterior. En otras palabras, la función ejecutiva es una amplia construcción que abarca múltiples procesos, incluyendo, pero no limitado a los relacionados con la habilidad motriz (Cameron, 2012).



Etapas de las Operaciones Concretas:

Clasificación: es la capacidad de identificar las propiedades de las categorías, de relacionar categorías o clases entre sí, y de utilizar información categórica para resolver problemas. Uno de los componentes de las habilidades de clasificación

es la capacidad de agrupar objetos de acuerdo con alguna dimensión que comparten. La otra capacidad de los subgrupos de orden es jerárquicamente, de modo que cada nueva agrupación incluirá todos los subgrupos anteriores (Linares, 2008).

Problemas lógicos / analíticos: durante las operaciones concretas se entiende el mundo a través del pensamiento lógico y las categorías. Esta etapa se caracteriza por razonamientos lógicos sobre situaciones reales sin verse influenciados por los cambios en las apariencias, a la edad de siete u ocho años (Linares, 2008).



Afianzadores

Apoyos y ayudas visuales: Cuando el niño puede simbolizar operaciones (es decir, puede realizar una imagen mental concreta) sin tenerlo que hacer físicamente. El niño ha desarrollado imágenes realistas internas del mundo que le rodea, de modo que a los 7-8 años de edad un modo concreto de representación visual se ha convertido en la forma predominante de pensar y recordar la experiencia, junto a representaciones kinestésicas y auditivas.



Manipular y testear (interactividad): La interactividad se refiere a la posibilidad de emitir un estímulo y desarrollar una respuesta a este: "Interactividad es la capacidad del receptor para controlar un mensaje no-lineal hasta el grado estable-

cido por el emisor, dentro de los límites del medio de comunicación asincrónico." (Bedoya,1997)

De acuerdo con Allen (2004) la interactividad promueve el compromiso, la comprensión y el recuerdo, por lo que el lenguaje interactivo implica proporcionar oportunidades para que los niños comuniquen, escuchen y puedan experimentar con los usos y formas del lenguaje, y respondan.

Maestro sentido: de acuerdo con Le Breton (2000), el maestro sentido es un mediador del descubrimiento de sí mismo del niño, en su proyección hacia la sociedad, al igual que puede ser un obstáculo según la calidad de su presencia ante la clase. Para esto la enseñanza del maestro del sentido trata de una relación con el mundo y la experiencia alrededor de este, para generar conocimiento en un proceso honesto y no uno de verdades preestablecidas e incuestionables.



Actuales / reinterpretadas

Aprendizaje auto-dirigido: El aprendizaje auto-dirigido es el aprendizaje en el cual la conceptualización, diseño, conducta y evaluación de un proyecto de aprendizaje son dirigidas por, o en colaboración con el alumno. Esto no significa que el aprendizaje auto-dirigido sea un aprendizaje altamente individualizado que siempre se lleva a cabo aisladamente.

Los estudiantes pueden trabajar en

formas autodirigidas mientras se dedican a la configuración de aprendizaje grupal, siempre que ésta sea una elección que hayan hecho creyendo que es conducente a sus esfuerzos de aprendizaje (Bookfield, 2009).

Constructivismo: es una teoría de aprendizaje encontrada en la psicología que explica cómo la gente puede adquirir conocimiento y aprender. Por lo tanto, tiene aplicación directa a la educación. La teoría sugiere que los seres humanos construyan el conocimiento y el significado de sus experiencias. El constructivismo no es una pedagogía específica. La teoría de Piaget sobre el aprendizaje constructivista ha tenido un amplio impacto en las teorías de aprendizaje y en los métodos de enseñanza en la educación y es un tema subyacente de muchos movimientos de reforma educativa. Se ha mezclado el apoyo a la investigación para las técnicas de enseñanza constructivista, con algunas investigaciones que apoyan estas técnicas y otras investigaciones que contradicen esos resultados. ()

Personal: durante la tercera infancia (7-12 años) las habilidades motrices de los niños se fortalecen junto a su coordinación. Hay también aumento en la fuerza. De acuerdo con el desarrollo psicomotor, en esta edad se genera emoción y curiosidad para poner a prueba los límites/ capacidades del cuerpo. De acuerdo con el desarrollo cognitivo, los niños se encuentran en la edad de las operaciones concretas (6-12 años), donde la vivencia de expe-

riencias permite más tarde la conceptualización. Los niños aprenden de la experiencia junto a representaciones kinésicas (gestos/movimiento), auditivas y visuales.

El aprendizaje activo y aprendizaje kinésico son tipos de aprendizaje capaces de afectar (directamente) varios sentidos en una actividad. Se integran diferentes asignaturas o temas, manteniendo el movimiento corporal y los artes implícitos como medio para el aprendizaje.

De acuerdo con Carla Hannaford en su libro *Aprender moviendo el cuerpo* (1995), el contacto en suma con otros sentidos permite una activación mayor del cerebro durante el proceso de aprendizaje.

In personal learnings: los educadores pueden estructurar el tiempo en persona de manera flexible y creativa para maximizar la cantidad de atención individual y/o de grupos pequeños que reciben los estudiantes, así como permitirles trabajar a su propio ritmo y en contenidos y tareas diferenciados, solos y juntos (Shelton, 2017).

- Enfoque en las fortalezas individuales, aspiraciones y necesidades de cada estudiante,
- Voluntad de rediseñar el ambiente de aprendizaje y la experiencia para satisfacer las necesidades del usuario.

- Comprensión de las estrategias y prácticas que serían más eficaces para los grupos e individuos.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

Martínez, S. (2002). *Guía de apuntes básicos para el docente de la materia de técnicas de investigación en Grupo Emergente de Investigación Oaxaca* [En línea]. México, disponible en: <http://www.geiuma-oax.net/asesoriasam>

Restrepo, L. (NA). *INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL*. 09 de Octubre, 2018, de Universidad de Antioquia Sitio web: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/658/Glosario_Invest_Documental_final_-_Lina_Rpo.pdf

Mogalakwe, M. (2006). *The Use of Documentary Research Methods in Social Research*. *African Sociological Review*, 10, (1), pp. 221-230

Scott, J., 1990, *A Matter of Record, Documentary Sources in Social Research*, Cambridge: Polity Press.

Linares, A. (2008). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y Vygotsky* (Tesis de Maestría). www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf

Selon, P. (2003). *Facteurs qui influencent l'apprentissage*. 10 de Octubre, 2018, de Université du Québec Sitio web: <http://www.uqac.ca/pminier/act2/gra2.htm>

Cameron, C; Murrah, W; Grissmer, D. (Julio/Agosto 2012). *Fine Motor Skills and Executive Function Both Contribute to Kindergarten Achievement*. *Child Development*, 83 (4), pp. 1229-1244.

Bedoya, A. (Septiembre 1997). *¿Qué es la interactividad?*. Usuario.

Allen, S. (2004). *Designs for Learning: Studying science museum exhibits that do more than entertain*. *Scienc Education*, 88#1, 17-33.

Le Breton, D. (2000). *El Cuerpo y la Educación*. *Complutense de Educación*, 11#2, 35-42.

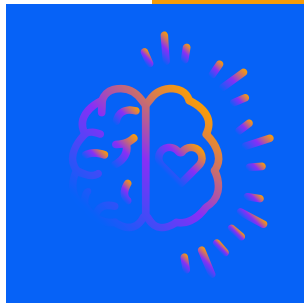
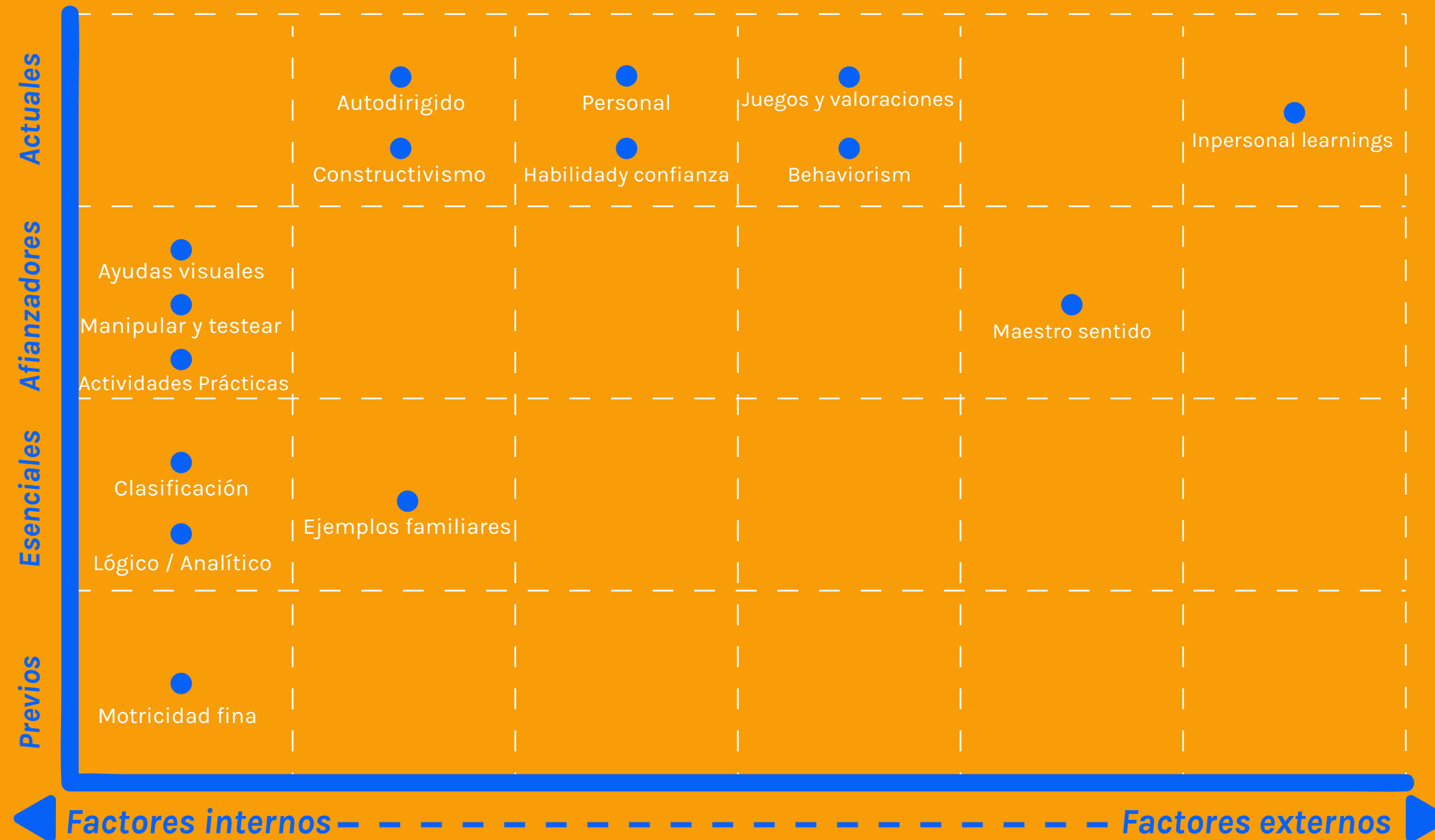
Brookfield S.D. (2009) *Self-Directed Learning*. In: Maclean R., Wilson D. (eds) *International Handbook of Education for the Changing World of Work*. Springer, Dordrecht

Hannaford, C. (1995). *Aprender moviendo el cuerpo*. Carolina del norte: Great River books.

Shelton, J. (2017). *More personal means more equitable and just*. 12 de Octubre, 2018, de Medium Sitio web: <https://medium.com/@JIMSEDU/more-personal-means-more-equitable-and-just-bdc8235f1d32>

Vestuario y Aprendizaje: Experiencias de co-creación

Hallazgos



PROCESOS SECUENCIALES DE
CO-CREACIÓN

El proyecto Lecto-Armario fue desarrollado por medio de fases que, mediante observaciones y ejercicios secuenciales que fueron evidenciando hallazgos valiosos para el proceso, así como la proyección de los pasos a seguir en el desarrollo de la propuesta. Las fases de reconocimiento y de recolección de información fueron claves para desarrollar el sistema vestimentario, ya que permitieron recoger la información necesaria para proyectar el diseño, a partir de las características del contexto real, generando unas dinámicas de familiaridad con el entorno que facilitaron validar las actividades y acciones, a medida que se fueron proponiendo.

De acuerdo con Linares (2008), las etapas del desarrollo cognitivo se relacionan generalmente con ciertos niveles de edad, pero el tiempo que dura una etapa muestra gran variación individual y cultural. Los estadios son jerárquicamente inclusivos, es decir, las estructuras de un estadio inferior se integran en el siguiente. Las operaciones concretas se mantienen en todos los progresos del periodo sensorio-motor y, puede decirse, que las operaciones concretas se construyen sobre los logros del periodo operacional. Es de esta misma forma, según Dewey (1938), como tiene lugar el conocimiento derivado de la experiencia, que se orienta a posibles eventos futuros sobre el terreno de las experiencias pasadas.

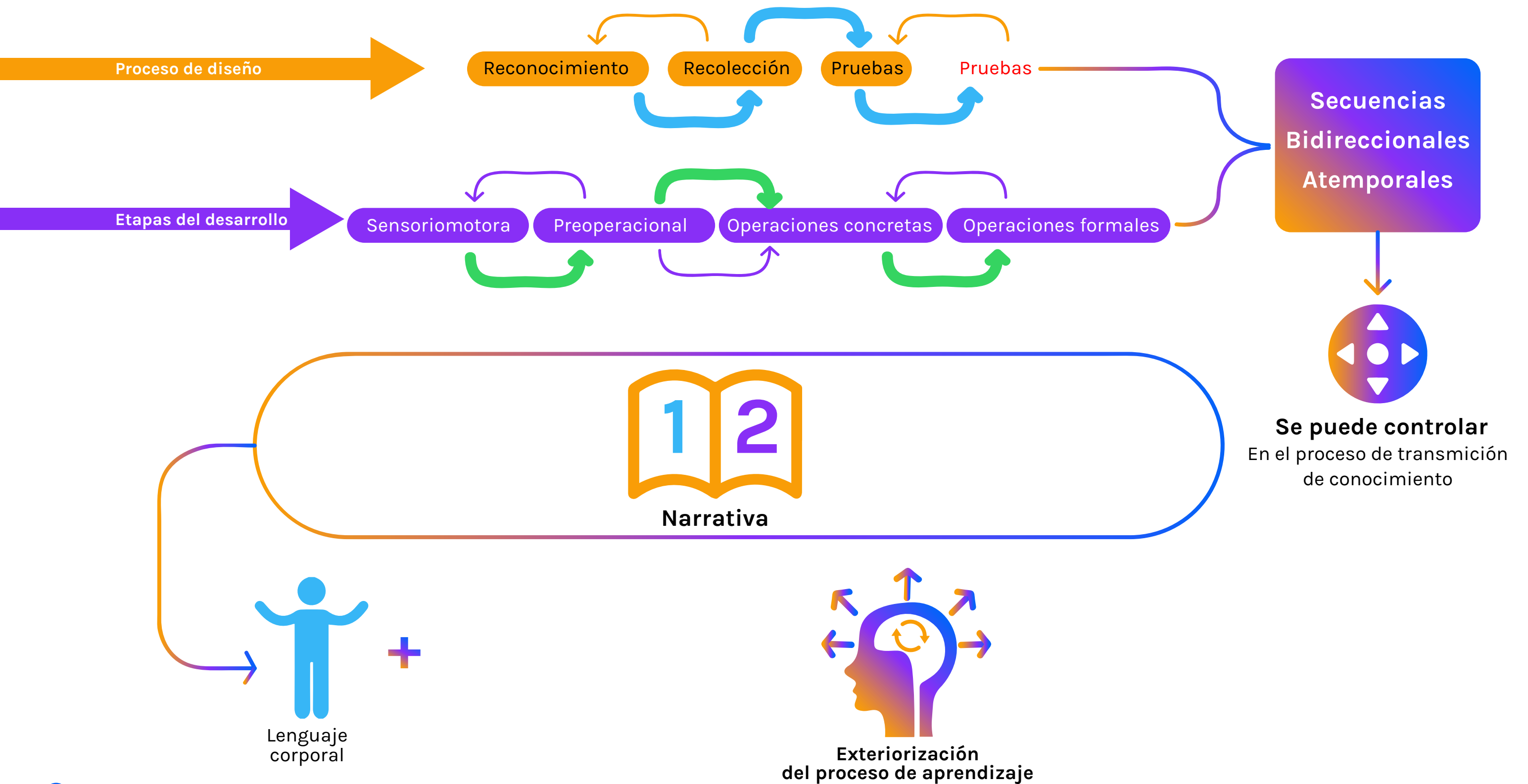
En el proceso de desarrollo del sistema de diseño, este enfoque bidireccional fue implementado por medio del cuento. En el contexto, los niños y los personajes del cuento inician su experiencia en un punto determinado de la cotidianidad; posteriormente se van transformando a partir de los hechos y acontecimientos que vivencian, a medida que se desarrolla la historia y que tiene lugar el desarrollo del proyecto. Al finalizar el proceso es posible identificar cómo tiene lugar su transformación mediada por la experiencia y la adquisición de nuevos conocimientos (por ejemplo, el propio contenido de los cuentos).

El propósito del conocimiento es develar las consecuencias ocultas de unas acciones determinadas (Dewey, 1938). En el caso del Lecto-Armario este propósito se logró evidenciar a medida que se narraba la historia y el vestuario respondía a la interacción que mantenía activa la participación de los estudiantes y la profesora. También Dewey afirma que el conocimiento es prospectivo, no retrospectivo. La generación de una experiencia de conocimiento es un proceso controlado, en el que los agentes de cambio logran transformar una situación en otra, por medio de la acción. De la misma manera, la narración es una herramienta que permite dirigir y controlar un proceso de conocimiento, toda vez que responde a un ejercicio progresivo de acciones, que se inician de una manera y se van transformando paulatinamente, a medida que se avanza

en la historia narrada. En el caso del Lecto-Armario, la narración fue afianzada por el género del cuento, una herramienta asertiva para desarrollar una experiencia de aprendizaje que, de acuerdo con Hernández (2014), permite a quien guía la lectura, ubicar los valores que quiere comunicar, en el orden que considere que tendrán más impacto, de acuerdo con los requerimientos de los niños.

Exteriorizar los procesos de aprendizaje, como sucede en el caso de la narrativa, permite generar una transformación evidente y en la que es posible que los participantes alcancen conciencia sobre el proceso de aprendizaje que atraviesan y lo valoren en términos de unos propósitos identificados. Wang (2010) afirma que una persona que no es consciente de su cambio y esfuerzo no podrá interiorizar los aprendizajes derivados de sus propios actos. De allí que resulte tan valioso, en el caso de la dinámica aplicada con la propuesta del Lecto-Armario, haber podido llevar a cabo el proyecto a partir de ejercicios secuenciales de cocreación, en los que fue posible valorar la experiencia vivida y, en consecuencia, el conocimiento y los saberes derivados de cada etapa del proceso.

PROCESOS SECUENCIALES DE CO-CREACIÓN



EL CUERPO COMO CUERPO SITUADO Y EL CONTEXTO COMO TERRITORIO

Para que el sistema de diseño del Lecto-Armario pudiera tener validez, fue innegociable entender no solo las condiciones del contexto, sino la relación de los usuarios con los múltiples contextos a los que se enfrentan cotidianamente. Pedraza (2010) afirma que para entender el orden epistemológico de un sujeto deberá ser posible percibir y comprender su interacción de representación y experiencia, discurso y práctica, vida individual y orden social, habitus y reproducción simbólica, pues, la corporalidad del sujeto trasciende también a su contexto. Atendiendo al sentido de este planteamiento fue como el proyecto Lecto-Armario focalizó el interés en reconocer y comprender el despliegue de corporalidades, representaciones y habitus que tenían lugar en el ámbito escogido para desarrollar la propuesta.

Pero, así como es posible acceder a la comprensión del orden epistemológico del sujeto a partir de las interacciones y prácticas que comprometen su cuerpo, también es posible dimensionar el cuerpo como territorio, como espacio de inscripciones, marcas y huellas que se transmiten culturalmente. Para apuntalar esto, es clave que tomemos en cuenta lo que señala Saltzman (2004), cuando plantea que el territorio es el escenario en “donde se inscriben nuestra historia, miedos, angustias...”, y que este “muta en el tiempo para dar cuenta del imparable

fluir de la existencia”. También es importante que traigamos a colación los planteamientos de Bovio (1998), cuando dice: “El ser del hombre es un ‘estar ahí’, un estar situado de manera contingente, en algún lugar y en relación con cosas y personas. Dicha relación se da como conciencia nadificadora que solamente adquiere facticidad gracias al cuerpo”. De allí que, en la perspectiva del proyecto Lecto-Armario, identificar y comprender el entorno, para encarnarlo en acciones significativas para los sujetos que participan de la experiencia, se convirtió en una condición inherente a la posibilidad de aludir a un cuerpo determinado, o mejor, de un cuerpo situado.

Concebir la actividad humana enraizada en un orden corporal, implica dar cuenta de la emocionalidad, la sensibilidad, la “posicionalidad” de la condición humana (Pedraza, 2010), y de aquella actividad de la conciencia designada como subjetividad; rasgos todos inherentes a la condición existencial de la cultura, que ni limitan ni frenan el ejercicio racional, sino que más bien lo potencian y lo hacen viable en términos pragmáticos y epistémicos. Es por esto que implementar herramientas y modelos, como las etapas del desarrollo cognitivo o la pirámide de Maslow, para entender a las personas y sus contextos, aunque resulten válidas para el proceso, no son suficientes para entender la totalidad de la experiencia de un sujeto en su entorno.

Si bien el cuerpo y su contexto están en continua interacción, estos están consti-

tuidos por una cultura material con una dimensión espacial que se configura de acuerdo con los territorios de quienes los consumen. Antes de introducir un nuevo objeto, artefacto o sistema en un contexto, se debe considerar esta dimensión, pues de otra manera podría ser rechazado, o llegar a generar más necesidades que satisfacciones para los usuarios. Los objetos, en su sentido espacial, median entre las personas y el entorno, para configurar hábitats delimitados transitoriamente (mientras que se está allí), territorios temporales constituidos a través de marcas, que no son otra cosa que actos, comportamientos, objetos, colores y sonidos (Sanín, 2006).

EL CUERPO COMO CUERPO SITUADO Y EL CONTEXTO COMO TERRITORIO



Cuerpo en contexto

Desarrolla

Corporalidades
Representaciones
Habitos

por medio de su
habitar



Cuerpo contexto

Transmite

Inscripciones
Marcas
Huellas

por medio de sus
relaciones



Objeto contexto

Genera

Hábitats
delimitados
transitoriamente.

por medio de su
consumo

Permite inscribir marcas: actos, comportamientos, objetos, colores, sonidos... en el sistema de diseño

CREACIÓN DE ARTEFACTOS EN LA INTERACCIÓN VESTUARIO - USUARIO

Los símbolos del vestuario puestos en relación con las narrativas creadas y el uso de recursos escénicos para transmitir la historia, como la declamación, hicieron posible la generación de diferentes artefactos de transmisión, que resultaron valiosos para proyectar los resultados del proyecto. La noción de artefacto responde en este contexto al conjunto de mecanismos empleados para abordar las diferentes fases del proceso. Recordemos con Deotte (2012) que, “cualquier técnica que desarrolle un juego autónomo sobre la percepción y la sensibilidad y, que afecte a una singularidad, la transforme, se considera un artefacto”. A lo largo del desarrollo de la experiencia, la creación de artefactos, tanto personales como colectivos o globales, fue marcando los momentos más relevantes del proceso.

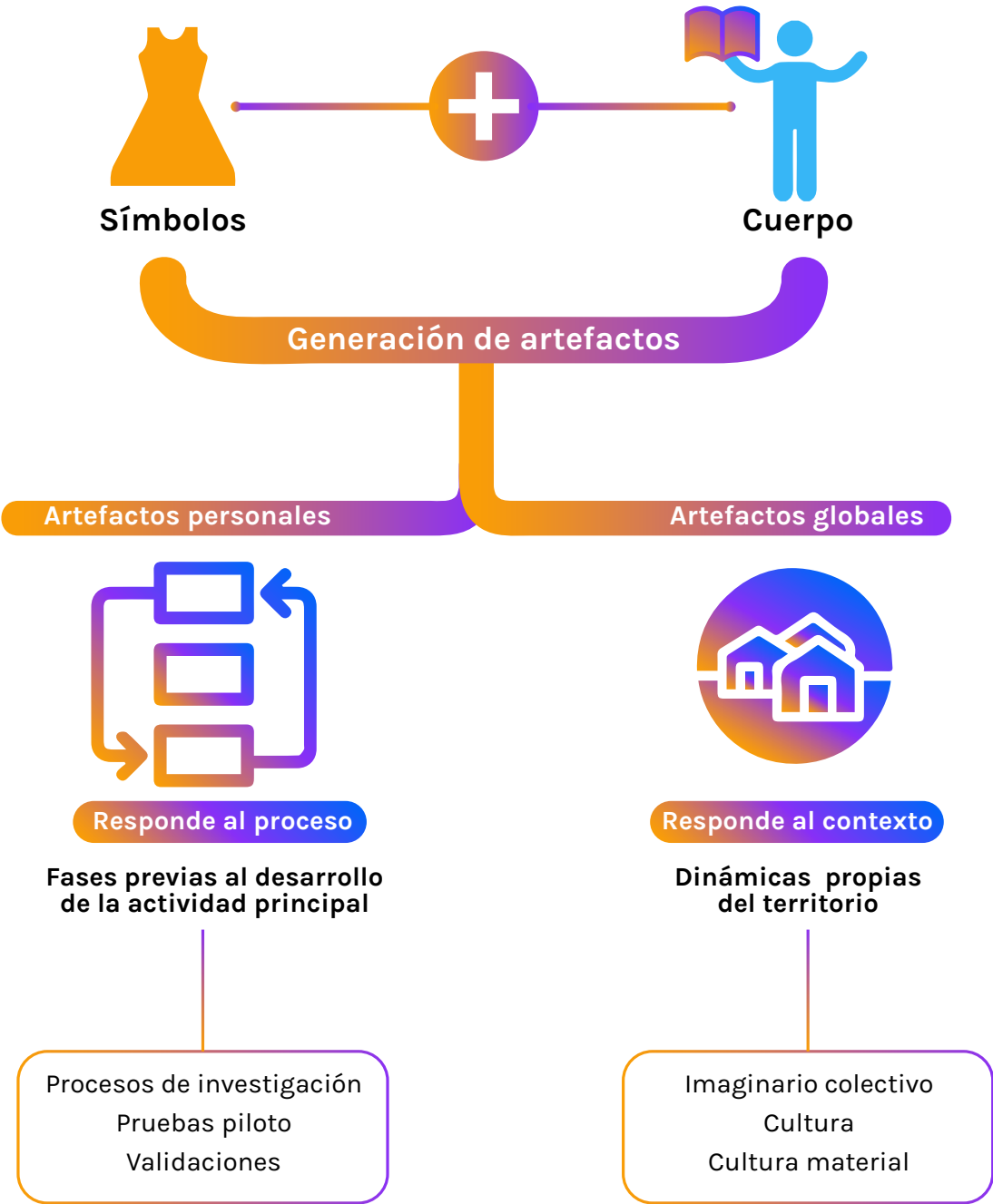
Los artefactos personales fueron aquellos diseñados para desempeñar el papel de dirigir la actividad de manera natural y estuvieron vinculados a las fases previas al proyecto, tales como responder a una señal para interactuar con el vestuario o participar de la declamación. Se trata, en esta etapa, de gestos que posibilitan “entrever en el espacio de la mismidad –representado por la generalidad discursiva–, un gesto, u gesto mínimo”. Fue así como se logró que en el espacio de interacción tuvieran lugar acontecimientos planificados o expresiones inusitadas, que irrumpían en el medio para provocar

experiencia. La sumatoria de gestos que no se excluyen, sino que más bien se complementan o resignifican le aportó riqueza a la experiencia y permitió valorar la importancia de los artefactos empleados en cada caso.

Por otra parte, los artefactos colectivos o más globales permitieron comunicar e incorporar arquetipos, conductas y conceptos, arraigados en el imaginario colectivo, que gracias a detonantes socio-culturales, salen a flote. Recordemos con Foucault que los artefactos no son géneros ni tendencias en una linealidad temporal, sino instrumentos o mecanismos creados en el seno de una cultura, capaces de construir un mundo común, es decir, que tienen potencial para instaurar espacialidades y temporalidades específicas y no sólo modos de visibilidad o enunciabilidad particulares (Foucault, 1969).

A pesar de que el vestuario creado en la propuesta del Lecto-Armario vinculaba elementos que referenciaban algunos animales o ciertos estilos de vida, fue la narración construida el medio que le dio vida al vestuario y a unos personajes que, aunque nuevos, resultaban familiares a todos los participantes. Esta posibilidad tácita de acuerdo, según Rompay y Ludden (2015), hace parte del embodiment de antropomorfismo, y correlaciona familiaridades y semejanzas literales, que para el caso del proyecto implicaba similitudes entre el sistema y los personajes en términos de movimiento y gestos.

CREACIÓN DE ARTEFACTOS EN LA INTERACCIÓN VESTUARIO - USUARIO



EL DISEÑO COMO SISTEMA FACILITADOR

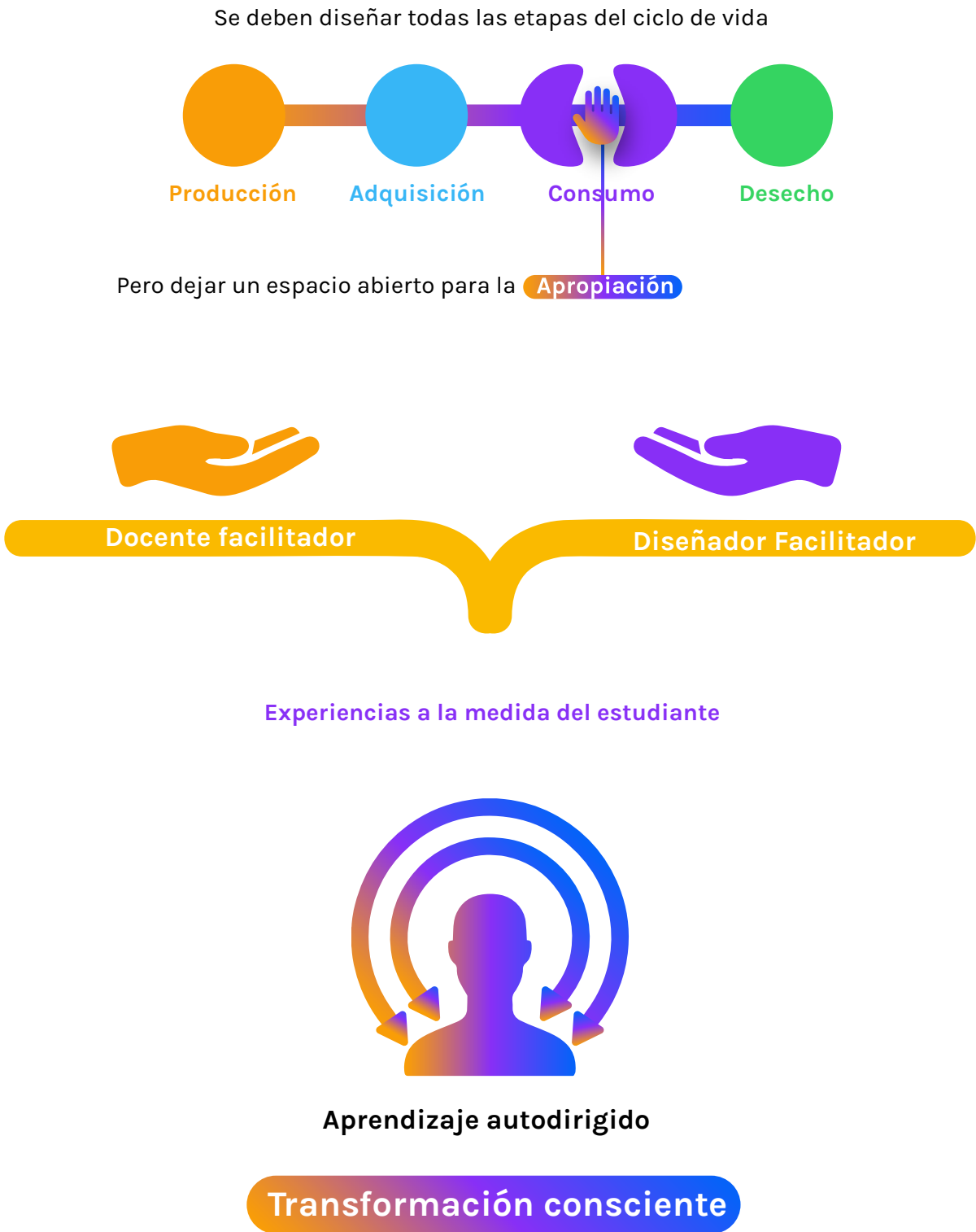
Es necesario diseñar la vida de los productos durante cada una de las etapas del ciclo de consumo; pero al mismo tiempo dejarlo abierto para la apropiación y transformación por parte de los usuarios. En el caso de los productos diseñados para niños, la flexibilidad que crean los diseños expansibles se convierte en un estímulo fundamental para fortalecer procesos de aprehensión y construcción de conocimiento. Bien lo señala Le Breton (2000) cuando plantea: “Si al niño se le da el contexto, queda por preguntarse el color personal que él añade, el estilo de su presencia en el mundo”. Estas posibilidades de cambio, cuando son proyectadas en el diseño, permiten a los niños en etapa escolar participar de manera activa en su propio proceso de aprendizaje, al tiempo que va ganando autonomía y posicionamiento en el mundo.

La posibilidad de que el diseñador asuma también el papel de facilitador, creando condiciones para involucrar e inspirar a los usuarios a participar creativamente a partir de un producto o estimulándolo para entender sus desafíos y crear respuestas innovadoras para ellos mismos, constituye para Tan (2010), un proceso relevante, que resulta clave a la hora de generar iniciativas para incentivar el aprendizaje desde iniciativas propias. En la infancia, este papel del diseñador en tanto facilitador adquiere todavía mayor relevancia, dado que, además de hacer partícipes a los niños

del sistema que provee el diseño, debe propiciar herramientas modulares e interactivas, que les permitan incidir en los resultados, para que estos puedan ser dueños de sus acciones, transformaciones y procesos.

El papel como facilitador es inherente al rol del docente, cuya enseñanza de acuerdo con Le Breton (2000) se afianza en una relación empática con el mundo, sobre una actitud moral más que sobre una colección de verdades envueltas. En otras palabras, el papel del docente hoy debe estar enfocado a propiciar experiencias a la medida de los estudiantes, del mismo modo que el papel del diseñador debe estar proyectado en función de las necesidades de los usuarios.

EL DISEÑO COMO SISTEMA FACILITADOR

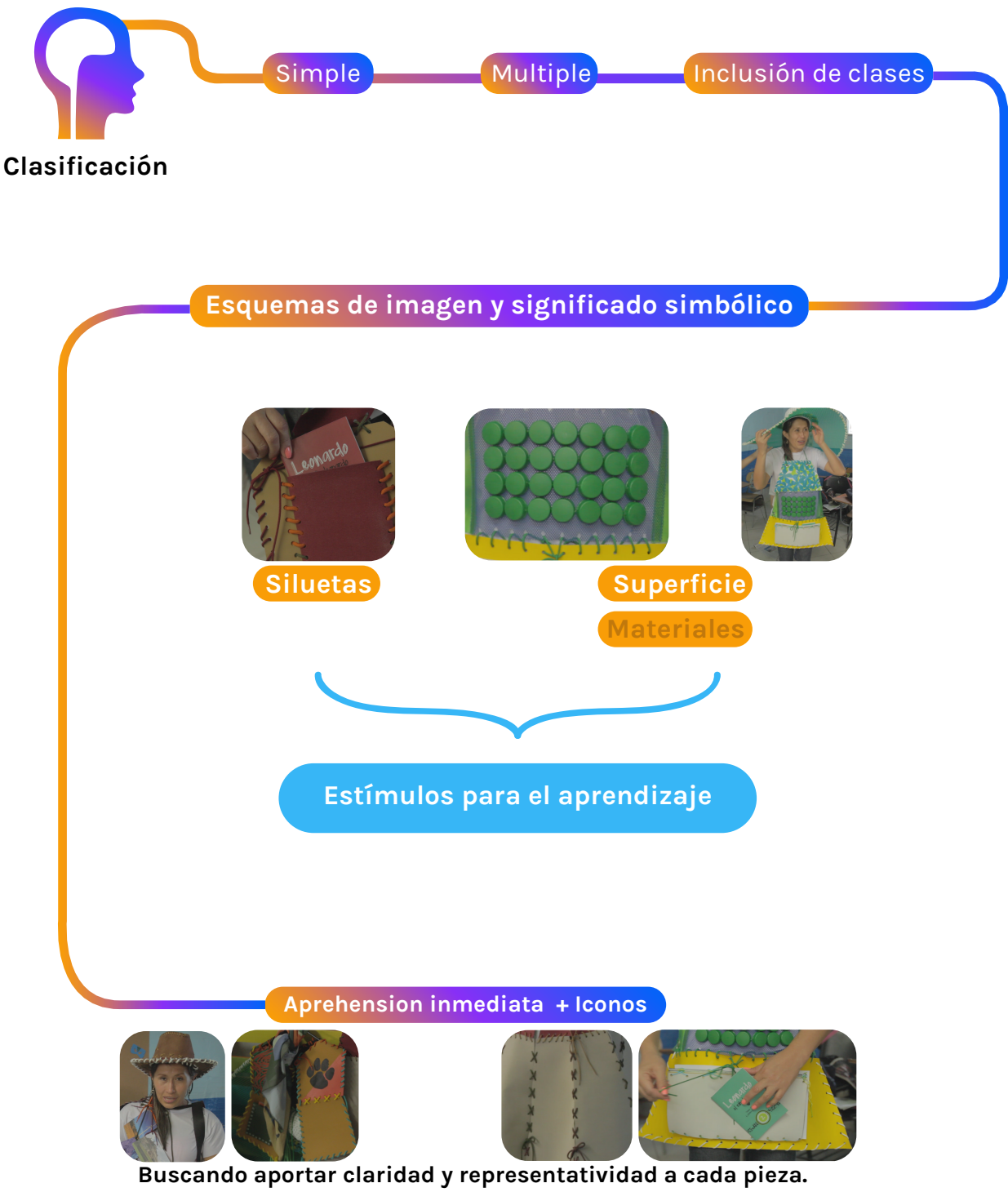


ESTÍMULOS PARA LA APREHENSIÓN DE SIGNIFICADOS

El diseño del sistema Lecto-Armario fue planeado para transmitir sentidos, propiciar experiencias y comunicar contenidos desde dimensiones que comprometen al sujeto en su individualidad y en el escenario de lo colectivo. Para esto fue necesario desentrañar y comprender los imaginarios colectivos enmarcados en el contexto. Las siluetas fueron elegidas para representar características propias de las prácticas tradicionales de los personajes: un chaleco de explorador, un delantal de jardinero y un sombrero de explorador. Igualmente, el manejo de la superficie, tanto la selección de los materiales como los estampados, evocaban el tono y aspectos relacionados con la caracterización de los personajes, representados de manera simbólica en el diseño creado. Estas funciones representativas son las que Rompay y Ludden (2015) describen en el segundo tipo de embodiment en el diseño: Propiedades relacionales, esto es, esquemas de imagen y significado simbólico que proporcionan un medio para controlar la relación entre apariencia y significado. Si tenemos en cuenta que el período de las operaciones concretas sirve como referencia para que el niño logre construir operaciones intelectuales más abstractas, es claro inferir que la manera como se proyectó el diseño del sistema estaba orientado facilitar la comprensión de símbolos y su clasificación, de tal manera que los niños (usuarios) pudieran dife-

renciarlos y comprenderlos. “También durante esta etapa se afianza la habilidad para clasificar, estableciendo relaciones de pertenencia entre objetos y conjuntos, hasta obtener colecciones figurales” (Linares, 2008). Recordemos que en etapas previas ya el niño ha logrado el desarrollo de imágenes realistas internas del mundo que le rodea, de modo que a los 7-8 años ese modo concreto de representación visual se empieza a convertir en la forma predominante de pensar. Ahora bien, en términos metodológicos y con el propósito de facilitar una mejor interpretación de las imágenes creadas, se eligieron los iconos que iban a ser implementados en cada dispositivo, buscando aportar claridad y representatividad a cada pieza. Una huella para representar un animal, las hojas para representar la selva, las flores para representar a la jardinera, entre otros. Incluso se pensaron las funciones del vestuario desde estas condiciones, lo que dio como resultado la creación de un sistema interactivo de amarres con cordones -como los usados en los zapatos-. Aunque estos aspectos parecieran redundar en la obviedad, en el contexto del proyecto resultaron necesarios para generar una apprehension inmediata (Immediate Apprehendability), por parte de los usuarios. Una experiencia que Allen (2004) describe como la calidad de un estímulo o entorno más amplio, que permite que las personas que lo introduzcan o perciban por primera vez entiendan su propósito, alcance y propiedades, casi de inmediato y sin esfuerzo consciente.

ESTÍMULOS PARA LA APREHENSIÓN DE SIGNIFICADOS



EXPERIENCIA SENSORIAL E INTERACTIVIDAD

La participación del cuerpo y la actividad motora es inherente a la experiencia sensorial. Especialmente entendiendo que el cuerpo se convierte en un agente de cambio durante la experiencia; su participación activa en la interacción ofrece experiencias alternas en la construcción del conocimiento.

De acuerdo con Rompay y Ludden (2015), “el encuentro entre el cuerpo y la materialidad compromete el carácter multi-sensorial de un producto. Las decisiones sobre el peso del producto, la conductividad del material y la selección de su textura son aspectos comunes de los procesos de diseño. El conocimiento sobre cómo estas decisiones de diseño influyen en factores como la usabilidad, la ergonomía, la constitución de la expresión o el carácter de un producto, son importantes cuando se diseña para la experiencia”.

El proyecto Lecto-Armario se ocupó de explorar las relaciones entre las características materiales y algunas atribuciones de significado conferidas a la prenda desde la fabricación. Se buscó implementar soluciones que, a la manera de un ensamble, pudieran ser montadas y desmontadas por los usuarios, para afianzar el vínculo estrecho con el objeto, la interactividad y la apropiación de la funcionalidad. Para esto fue necesario crear una familiaridad operativa visual en los participantes de la experiencia, que estuvo guiada por la experiencia narrati-

va que se construyó previamente. Estas acciones sirven de estímulo a diferentes sentidos, en la medida en que refuerzan la operatividad de los procesos concretos de representación visual que, como ya lo hemos señalado, tienen lugar en la etapa de los 7-8 años, momento en el que los niños ya tienen la capacidad para usar las imágenes de manera asociativa, para pensar y recordar la experiencia, junto a representaciones kinestésicas y a otros estímulos del medio.

La interactividad constituye una de las cualidades más significativas del proyecto Lecto-Armario, en la medida en que el sistema valora y toma en cuenta la experiencia del otro, su lugar como agente social y cultural, reconociendo la riqueza que aporta su participación activa en el logro de un propósito. De acuerdo con Allen (2004), en la comunicación, la interactividad promueve el compromiso, la comprensión y el recuerdo, por lo que el lenguaje interactivo implica proporcionar oportunidades para que los niños comuniquen, escuchen y puedan experimentar con los usos y formas del lenguaje. En el diseño, la interactividad se encarna en movimiento y acción (Embodiment in Product Movement and Action) Rompay y Ludden (2015), lo cual es esencial para entender los significados que emanan de la apariencia dinámica de un objeto y su relación con el usuario.

EXPERIENCIA SENSORIAL E INTERACTIVIDAD



NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen, S. (2004). *Designs for Learning: Studying science museum exhibits that do more than entertain*. *Scienc Education*, 88#1, 17-33.

Atienza, L. (2014). *La época de los aparatos*. *Revista Arbitrada de Artes Visuales*, 35, 59-61.

Déotte, Jean-Louis, (2012.) *¿Qué es un aparato estético?* Benjamin, Lyotard y Rancière, Santiago de Chile: Metales pesados.

Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1960.

Dunne, L; Watkins, S. (2015). *Functional clothing design: from Sportswear to Spacesuits*. Ames: Bloomsbury.

Foucault. (1969). *Arqueología del saber*. París: Routledge.

Hernández, J. (2014). *El cuento como herramienta pedagógica para promover el desarrollo de las competencias ciudadanas y los valores en las aulas* (Tesis de pregrado). Universidad San Buenaventura, Medellín.

Le Breton, D. (2000). *El Cuerpo y la Educación*. *Comlutense de Educación*, 11#2, 35-42.

Linares, A. (2008). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y Vygotsky* (Tesis de Maestría). www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf

Pedraza, Z. (julio-diciembre 2010). *Sabe, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática*. *CALLE14*, 4#5, 44-55.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor S.A.

Rico, A. (1998). *Las fronteras del cuerpo: crítica de la corporeidad*. Quito: Abya Yala.

Saltzman, A. (2004). *El cuerpo diseñado: Sobre la forma en el proyecto de la vestimenta*. Buenos Aires: Paidós.

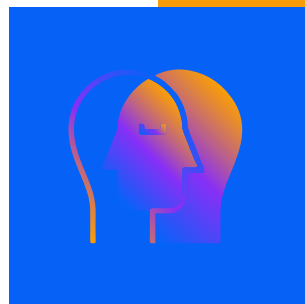
Sanín, J (2006). *Estéticas del consumo: configuraciones de la cultura material* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín.

Selon, P. (2003). *Facteurs qui influencent l'apprentissage*. 10 de Octubre, 2018, de Université du Quebec Sitio web: <http://www.uqac.ca/pminier/act2/gra2.htm>

Tan, L. (2010). *The different roles of the designer and their value: Researcher, Strategist and Facilitator*. *bbetween*, 6#3, 39-44.

Van Rompay, T; Ludden, G. (2015). *Types of Embodiment in Design: The embodied foundations of meaning and affect in product design*. *Internarional Journal of Design*, 9#1, 1-3. 12/09/2018, De ijdesign.org

Wang, Z. (2010). *Mindful learning: Children's developing theory of mind and their understanding of the concept of learning* (Tesis Doctoral). https://researchgate.net/publication/44166390_Mindful_learning_Children's_developing_theory_of_mind_and_their_understanding_of_the_concept_of_learning



Capítulo 7

Conclusiones

El trabajo de grado asumió como objetivo principal identificar los requerimientos fundamentales que le permiten al vestuario cumplir el papel de un artefacto pedagógico para la infancia, durante la etapa de las operaciones concretas, a partir del proyecto “Lecto-Ar-mario”, desarrollado en la escuela Cedepro de Medellín. Para su desarrollo se asumió el estudio de caso como metodología propicia para develar la complejidad y las particularidades del proyecto estudiado, no para generalizar los aspectos inherentes al sistema de diseño estudiado, sino para caracterizarlo desde la singularidad que entrañan las condiciones, circunstancias o realidades con las que fue creado.

En su perspectiva conceptual, el trabajo se desarrolló desde una comprensión que asume el diseño como un ejercicio proyectivo de resolución creativo de problemas, en el que aparecen involucrados comportamientos, sistemas de información, diálogos interdisciplinarios, procesos de contextualización y sistemas de valores socio-culturales, con miras a construir soluciones coherentes con las demandas de los usuarios. Adicionalmente, el trabajo se abordó como un ejercicio de integración en el que se articulan dos campos fundamentales: el campo del vestido y el campo del aprendizaje, a partir de la consideración del vestuario como artefacto pedagógico para transformar la experiencia formativa de los estudiantes.

Como se identificó en la reconstrucción del estado del arte, si bien se han desarrollado estudios importantes sobre la exploración del papel del cuerpo en procesos de aprendizaje en la escuela, es necesario enfatizar que el vestuario ha sido dejado de lado como objeto de estudio, a pesar de que, tanto el vestido como el adorno corporal se constituyen en símbolos fundamentales de la identidad étnica y la distinción de los grupos sociales, es en este sentido que se señala que el vestuario es el primer hábitat del cuerpo, su membrana social.

La oportunidad abordar una investigación como esta, en la que se relacione el cuerpo vestido con procesos de aprendi-

zaje en las instituciones educativas se convirtió en una oportunidad para dimensionar las posibilidades pedagógicas del vestuario, para explorar el potencial de transmisión que puede alcanzar los artefactos vestimentarios, cuando se articulan con otros dispositivos de comunicación, como el fue caso de las narrativas, los mecanismos de ensamblaje, los sistemas de interacción y las estrategias de cocreación en las que entraron en relación investigadores, estudiantes y docentes.

Si bien a investigación permite responder a la pregunta formulada para guiar el proceso, es claro que en el horizonte del mismo quedan muchos aspectos que merecen ser profundizados. En el contexto del programa de Diseño de Vestuario es necesario continuar impulsando el desarrollo de proyectos con temáticas similares, bien desde el campo de la moda comercial o en el de la pedagogía, que permitan proyectar artefactos de aprendizaje novedosos, que fortalezca la experiencia de los usuarios y afiancen su relación con los entornos.

Como se señala en los hallazgos de la investigación, si bien es responsabilidad del diseñador planificar la vida de los productos en función de los ciclos de consumo, es importante tener presente el papel que puede jugar el usuario en los procesos de apropiación y transformación de los artefactos. De manera particular, los diseños que involucren a los niños como usuarios potenciales, deben ser

pensados en términos flexibles, de tal manera que el producto mismo sea un estímulo para impulsar procesos de aprendizaje y ejercicios de pensamiento que afiancen la creatividad y la autonomía. De manera particular, el proyecto Lecto-Armario, diseñado e implementado en la Escuela Cedepro de Medellín asumió el compromiso de otorgarle un papel activo a los usuarios, para que pudieran interactuar autónomamente con el artefacto, ampliando sus posibilidades de usabilidad y aprovechamiento en el contexto. De esta manera la integración de los conceptos de diseño y procesos de aprendizaje vinculados en el desarrollo del proyecto, permiten concluir que el vestuario se constituye en parte de un sistema y no un objeto aislado.

A lo largo del desarrollo de la investigación se enfatizó sobre la necesidad de fortalecer los procesos de aprendizaje de los niños en la etapa de las operaciones concretas. Este momento del desarrollo del niño (7-8 años) se constituye una oportunidad para que los adultos, especialmente los docentes, generen estímulos orientados a fortalecer la capacidad de estos para asumir operaciones intelectuales más abstractas, manejar conceptos y solucionar problemas usando tales nociones. Por esto, la manera como se proyectó el diseño del sistema tuvo un carácter estrictamente didáctico, en el que era posible que los niños accedieran a la comprensión de referentes simbólicos, los clasificaran con criterio y los diferenciaban en el mismo contexto. En la

interacción constante con los dispositivos del sistema Lecto-Armario los niños podían refinar el desarrollo de estas operaciones, accediendo, por esta vía a la cualificación de formas más estructuras de pensar y de usar el pensamiento de manera creativa.

