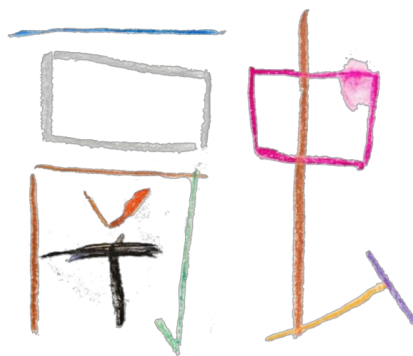




TRABAJO FIN DE MÁSTER

Mediación artística multimodal en el proceso inicial de adaptación escolar: estudio de caso de un niño migrante de origen chino en España

Máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales
Facultad de Bellas Artes



APELLIDOS Y NOMBRE: ZHU JIAYIN
TUTORA DE LA UNIVERSIDAD: NOELIA ANTUNEZ DEL CERRO
CURSO: 2025 -2026
CONVOCATORIA: JUNIO

ANEXO I: DECLARACIÓN DE NO PLAGIO

D./Dña. JIAYIN ZHU con NIF [REDACTED], estudiante de Máster en la Facultad de Bellas artes de la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2025 -2026, como autor/a del Trabajo de Fin de Máster titulado

Mediación artística multimodal en el proceso inicial de adaptación escolar: estudio de caso de un niño migrante de origen chino en España

y presentado para la obtención del título correspondiente, cuyo/s tutor/ es/son:

NOELIA ANTUNEZ DEL CERRO

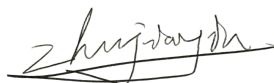
DECLARO QUE:

El Trabajo de Fin de Máster que presento está elaborado por mí, es original, no copio, ni utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones de cualquier obra, artículo, memoria, o documento (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. Así mismo, no he hecho uso de información no autorizada de cualquier fuente escrita, otra persona, trabajo escrito de otro, o cualquier otra fuente.

De igual manera, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Madrid, a 19 de MAYO de 2026

Fdo.:



Esta DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD debe ser insertada en primera página de todos los Trabajos Fin de Máster conducentes a la obtención del Título.



Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mi profundo agradecimiento a mi tutora, Noelia, por su acompañamiento a lo largo de este proceso. En su manera de estar —marcada por una presencia cercana y una risa abierta— he encontrado, al mismo tiempo, una gran claridad y rigor en la orientación. Sus observaciones, siempre precisas y esenciales, me han ayudado a enfocar la investigación y a avanzar con seguridad en los momentos más decisivos. Muchas veces, después de sus comentarios, sentía que ciertas ideas encontraban de pronto una nueva forma de abrirse y organizarse, permitiéndome volver sobre la escritura desde un lugar más claro, más vivo y más cercano a la experiencia.

Asimismo, agradezco a Sara Domínguez y a Javier Albar, ya que el origen de esta investigación surgió inicialmente como un trabajo realizado para una asignatura impartida por Javier. En aquel primer desarrollo del proyecto, las observaciones y orientaciones de Sara contribuyeron a ampliar y reorganizar las primeras ideas, que posteriormente fueron evolucionando hasta convertirse en el presente TFM.

A mi hijo Lele y a mi marido, por sostener este proceso desde la vida cotidiana. Por su paciencia, su presencia y su forma de acompañar, incluso en los momentos de silencio, de duda o de cansancio. Este trabajo también les pertenece, en todo aquello que no se escribe, pero que ha sostenido cada paso de este camino.

Como sugiere un pensamiento tradicional chino, “el camino está en el propio recorrido”. Este trabajo también nace de ese proceso compartido.

ÍNDICE

Agradecimientos	2
Resumen / Abstract	5
1. Introducción	8
2. Justificación e interés del estudio	9
2.1. Un problema que se hace visible: infancia migrante, escuela y adaptación	9
2.2. Cuando el lenguaje no alcanza: origen de la pregunta de investigación	11
2.3. Abrir otra vía: la mediación artística como espacio de sentido	14
3. Antecedentes / Estado de la cuestión	16
3.1. Infancia, creación y expresión en educación	16
3.2. La mediación artística como práctica educativa y relacional	17
3.3. Infancia migrante, escuela y procesos de adaptación	19
3.4. Producción visual infantil y multimodalidad como campo de lectura	21
4. Objetivos	22
4.1. Objetivo general	22
4.2. Objetivos específicos	22
5. Metodología	23
5.1. Enfoque metodológico	23
5.2. Diseño del estudio y contexto	24
5.3. Corpus y materiales de análisis	25
5.4. Procedimiento de análisis	27
5.5. Criterios analíticos	29
5.5.1. Modalidad de creación	30
5.5.2. Dimensiones de mediación	30
5.5.3. Indicios observables del proceso	31
5.5.4. Temporalidad del proceso	31
5.6. Consideraciones éticas	31
6. Marco teórico: Fundamentación teórica	32
6.1. Delimitación de los conceptos centrales	33
6.1.1. ¿Qué entendemos por mediación artística?	33
6.1.2. La multimodalidad como forma de mediación	35
6.1.3. La adaptación escolar en contexto migratorio	36
7. Marco empírico: desarrollo del proceso	37
7.1. Configuración y desarrollo del acompañamiento	38
7.2. Estrategias de mediación artística y modos de interacción	39

8. Análisis e interpretación de los datos	40
8.1. Presentación general del corpus	41
8.2. Recorrido por etapas	44
8.3. Lectura transversal	52
8.4. Síntesis interpretativa: dimensiones de la mediación artística multimodal	53
8.4.1. Dimensión lingüística: del silencio a la palabra	54
8.4.2. Dimensión emocional: expresión y elaboración afectiva	56
8.4.3. Dimensión relacional: vínculos y pertenencia	58
8.4.4. Dimensión simbólica: construcción de sentido	60
8.4.5. Caso integrador: continuidad y proyección del proceso creativo	61
8.4.6. Archivo, memoria y reorganización creativa.....	63
9. Discusión	66
10. Conclusiones	68
11. Aportaciones	69
12. Investigación futura	71
13. Referencias	72
14. Bibliografía	73
15. Anexos	74

Resumen

Este trabajo analiza de qué manera la mediación artística multimodal acompaña y se articula con el proceso inicial de adaptación escolar de un niño migrante de siete años, de origen chino, durante sus primeros meses de escolarización en Madrid, en una etapa en la que los recursos lingüísticos y de lectoescritura todavía eran limitados. La investigación parte de la idea de que, en un contexto donde conviven la lengua de origen en el ámbito familiar y la incorporación progresiva del español en la escuela, la producción artística puede convertirse en un espacio de expresión, relación y construcción de sentido.

El estudio se desarrolla desde una metodología cualitativa de carácter interpretativo, centrada en un estudio de caso único y cercana a una sensibilidad A/R/Tográfica. El corpus está formado por 36 producciones realizadas entre marzo y noviembre en distintos contextos: el hogar, la escuela y espacios culturales. El análisis se organiza a partir de las modalidades de creación, las dimensiones de mediación (lingüística, emocional, relacional y simbólica), la temporalidad del proceso y una serie de indicios observables vinculados a la adaptación escolar inicial.

Los resultados muestran que la mediación artística no aparece como una herramienta estable, sino como un proceso cambiante que acompaña distintas necesidades del niño a lo largo del tiempo. Las producciones permiten observar transformaciones relacionadas con la apropiación progresiva del lenguaje, la expresión afectiva, el vínculo con el entorno y la elaboración simbólica de la experiencia migratoria y escolar.

En conjunto, el estudio propone entender la adaptación escolar no únicamente desde el aprendizaje lingüístico, sino también desde dimensiones emocionales, relacionales y simbólicas que atraviesan la experiencia cotidiana del niño y que pueden hacerse visibles a través de la creación artística.

Palabras clave

mediación artística multimodal; adaptación escolar; infancia migrante; cultura visual; a/r/tografía; educación artística.

ABSTRACT

This study explores how multimodal artistic mediation accompanies and interacts with the initial school adaptation process of a seven-year-old Chinese migrant child during his first months of schooling in Madrid, at a stage where both language and literacy resources were still limited. The research is grounded in the idea that, in a context where the home language coexists with the gradual incorporation of Spanish at school, artistic production can become a space for expression, relationship-building and meaning-making.

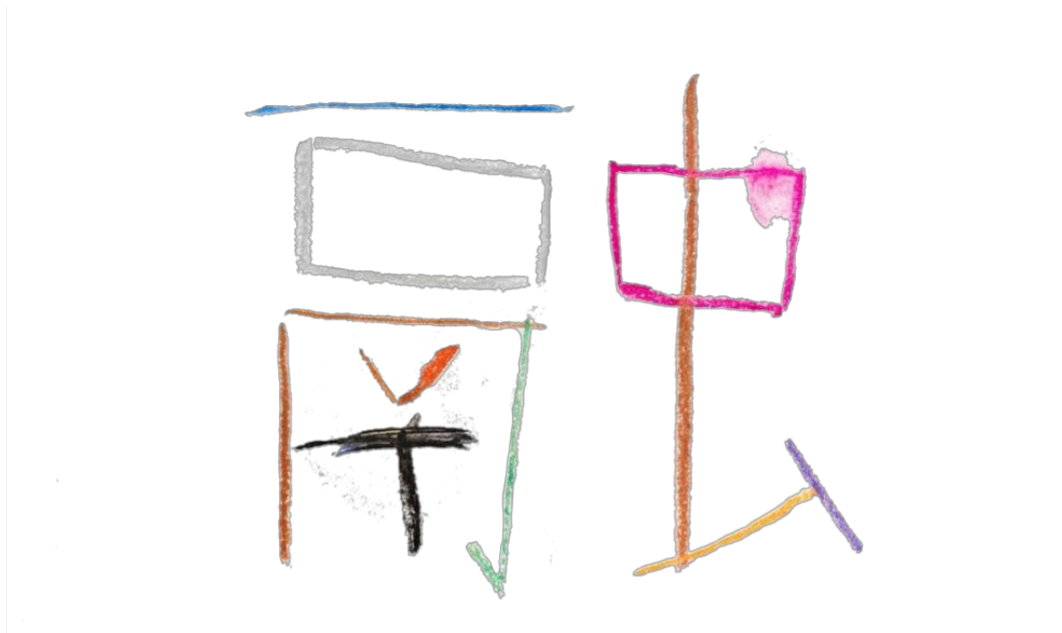
The study follows a qualitative and interpretative methodology centred on a single case study and informed by an A/R/Tographic sensibility. The corpus consists of 36 productions created between March and November across different contexts, including home, school and cultural spaces. The analysis is organised around the modalities of creation, the dimensions of mediation (linguistic, emotional, relational and symbolic), the temporality of the process, and a series of observable indicators linked to the initial school adaptation process.

The findings suggest that artistic mediation does not function as a fixed tool, but rather as a changing and situated process that responds to the child's different needs over time. The productions reveal transformations related to the gradual appropriation of language, emotional expression, relationships with the environment, and the symbolic elaboration of the migratory and school experience.

Overall, the study proposes understanding school adaptation not only through language learning, but also through emotional, relational and symbolic dimensions that shape the child's everyday experience and may become visible through artistic creation.

Keywords

multimodal artistic mediation; school adaptation; migrant childhood; multimodality; a/r/tography; art education.



Este carácter chino fue escrito por el niño protagonista de esta investigación, e incorporado aquí como huella visual de su propio proceso.

融 (róng)

Entrar en relación, mezclarse, transformarse mutuamente.

En este trabajo, remite a un proceso donde lenguaje, experiencia y vínculo se construyen de manera gradual a través de la relación con el entorno.

1. Introducción

En los últimos años, la presencia de alumnado de origen migrante en las escuelas españolas ha aumentado de forma significativa. Cuando un niño llega a un nuevo contexto escolar, no solo debe enfrentarse a una lengua diferente, sino también a nuevas relaciones, costumbres y formas de vida cotidiana. En las primeras etapas de la infancia, muchas de estas experiencias todavía no pueden expresarse fácilmente mediante la palabra, especialmente cuando los recursos lingüísticos y de lectoescritura son todavía limitados.

En este contexto, la mediación artística puede ofrecer otras formas de expresión y participación. Dibujar, escribir o combinar imágenes y colores permite al niño relacionarse con su entorno y expresar aspectos de su experiencia más allá del lenguaje oral. Desde esta perspectiva, las producciones visuales no se entienden únicamente como actividades creativas, sino también como parte de un proceso de adaptación vivido en el día a día.

El sujeto de este estudio es un niño de siete años, de origen chino, que se incorpora al sistema educativo madrileño en marzo de 2025. La investigación se centra en sus primeros nueve meses de escolarización, en un momento en el que todavía no habla español y se encuentra además en una fase inicial del desarrollo lectoescritor.

Esta investigación surge de un interés previo por los procesos de adaptación infantil en contextos interculturales, desarrollado durante mi formación en Bellas Artes y en experiencias educativas realizadas en España con niños chinos adoptados por familias españolas. A partir de estas experiencias comenzó a surgir una inquietud por observar cómo algunos niños utilizan formas no verbales de expresión cuando todavía no pueden comunicarse con fluidez mediante la palabra.

Con el tiempo, este interés se conectó con una experiencia cercana dentro de mi entorno familiar. Tras la llegada a España del niño protagonista de este estudio, surgió la necesidad de observar cómo las prácticas artísticas y las producciones visuales aparecían dentro de su proceso de adaptación escolar y social.

A partir del análisis de este caso, la investigación se centra en observar de qué manera la mediación artística multimodal acompaña y se articula con el proceso inicial de adaptación escolar. El interés no está en definir una función fija del arte, sino en comprender cómo determinadas formas de creación aparecen y se transforman dentro de la experiencia cotidiana del niño y su relación con el nuevo entorno escolar.

2. Justificación e interés del estudio

La elección de este tema nace de una realidad cada vez más visible en muchas escuelas españolas: la llegada de niños y niñas migrantes en edades tempranas. Aunque este proceso suele entenderse principalmente como una cuestión de idioma o de adaptación académica, en realidad implica mucho más. Supone entrar en nuevas relaciones, nuevas normas, nuevas formas de comunicación y nuevas maneras de situarse dentro de un entorno desconocido.

Por ello, este trabajo parte de la necesidad de mirar con más atención aquellos aspectos de la adaptación escolar que no siempre se perciben de forma inmediata. Algunas experiencias infantiles no aparecen directamente en la palabra, pero sí pueden dejar huella en otras formas de expresión. Desde ahí, esta investigación se justifica por el interés de abrir una mirada hacia esas dimensiones menos visibles y por la posibilidad de pensar la mediación artística como un espacio con sentido dentro de este proceso.

2.1. Un problema que se hace visible: infancia migrante, escuela adaptación

En las últimas décadas, la diversidad cultural en las aulas españolas ha experimentado cambios significativos. La escuela se ha transformado progresivamente en un espacio donde convergen diferentes lenguas, identidades y experiencias culturales, configurando entornos educativos cada vez más diversos.

Según datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025), en el curso 2024–2025 el alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias asciende a 1.125.860 estudiantes y representa el 12,9% del total. En la Comunidad de Madrid, contexto de esta investigación, la cifra alcanza el 15,5%, situándose por encima de la media nacional.

Además, el crecimiento del alumnado extranjero no se distribuye de manera homogénea entre todos los grupos de procedencia. Entre los cursos 2007–2008 y 2021–2022 destaca especialmente el aumento del alumnado procedente de Asia, que pasó de 34.229 a 88.641 estudiantes. Este dato sitúa el caso abordado en esta investigación dentro de una realidad educativa cada vez más visible en España.

Tabla 1. Evolución del alumnado extranjero en España según área de procedencia
(2007–2008 / 2021–2022)

Table 1. Distribution of foreign students according to area of origin

ÁREA DE PROCEDENCIA	Estudiantes		Peso		Variación	
	2007-08	2021-22	2007-08	2021-22	Personas	% cto.
Unión Europea	179.590	211.931	26%	24%	32.341	18%
Resto de Europa	25.540	59.092	4%	7%	33.552	131%
África	136.316	267.349	19%	30%	131.033	96%
América del Norte	6.671	9.647	1%	1%	2.976	45%
América Central	25.515	56.220	4%	6%	30.705	120%
América del Sur	293.332	183.891	42%	21%	-109.441	-37%
Asia	34.229	88.641	5%	10%	54.412	159%
Oceanía	332	394	0%	0%	62	19%
País no definido	1.972	5.649	0%	1%	3.677	186%
TOTAL	703.497	882.814	100%	100%	179.317	25%

Source: Statistics on Non-University Education (Subdirectorate-General for Statistics and Studies of the Ministry of Education and Vocational Training).

Nota. Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), Report on the Integration of Foreign Students into the Spanish Education System.

En este contexto, la escolarización de niños migrantes se convierte en una cuestión educativa relevante, especialmente durante los primeros meses de llegada. Entrar en la escuela implica comenzar a orientarse dentro de un entorno lingüístico, cultural y relacional diferente. En poco tiempo, el niño necesita familiarizarse con nuevas normas, ritmos escolares y formas de convivencia.

Esta situación puede resultar más compleja cuando la lengua de origen es muy diferente del español, tanto en el plano oral como escrito. En casos como el alumnado de origen chino, la distancia entre ambos sistemas lingüísticos puede generar dificultades añadidas durante las primeras etapas de escolarización. Además, muchos niños se encuentran todavía en una fase inicial del desarrollo lectoescriptor, lo que puede hacer más exigente su adaptación al nuevo entorno escolar.

Sin embargo, la adaptación escolar no puede entenderse únicamente desde el aprendizaje del idioma o desde la participación visible en el aula. Durante la infancia también intervienen aspectos emocionales, relacionales y de pertenencia que influyen en la forma en que el niño habita la escuela y se relaciona con el entorno. Muchas de estas transformaciones no aparecen de manera inmediata ni resultan fáciles de observar, por lo que requieren una mirada más atenta a otras experiencias y formas de expresión. Desde esta perspectiva, surge la necesidad de buscar otras maneras de acompañar y comprender estos procesos durante las primeras etapas de incorporación escolar.

2.2. Cuando el lenguaje no alcanza: origen de la pregunta de investigación

En muchos contextos escolares, la adaptación de un niño recién llegado suele entenderse principalmente en relación con el aprendizaje de la lengua y con su capacidad de seguir el ritmo del aula. Desde esta mirada, el proceso de incorporación parece medirse a partir de indicadores visibles, como comprender instrucciones, comunicarse oralmente, participar en clase o avanzar en la lectoescritura. Sin embargo, en la experiencia de la infancia migrante, estos elementos no explican por completo todo lo que ocurre durante los primeros meses de escolarización.

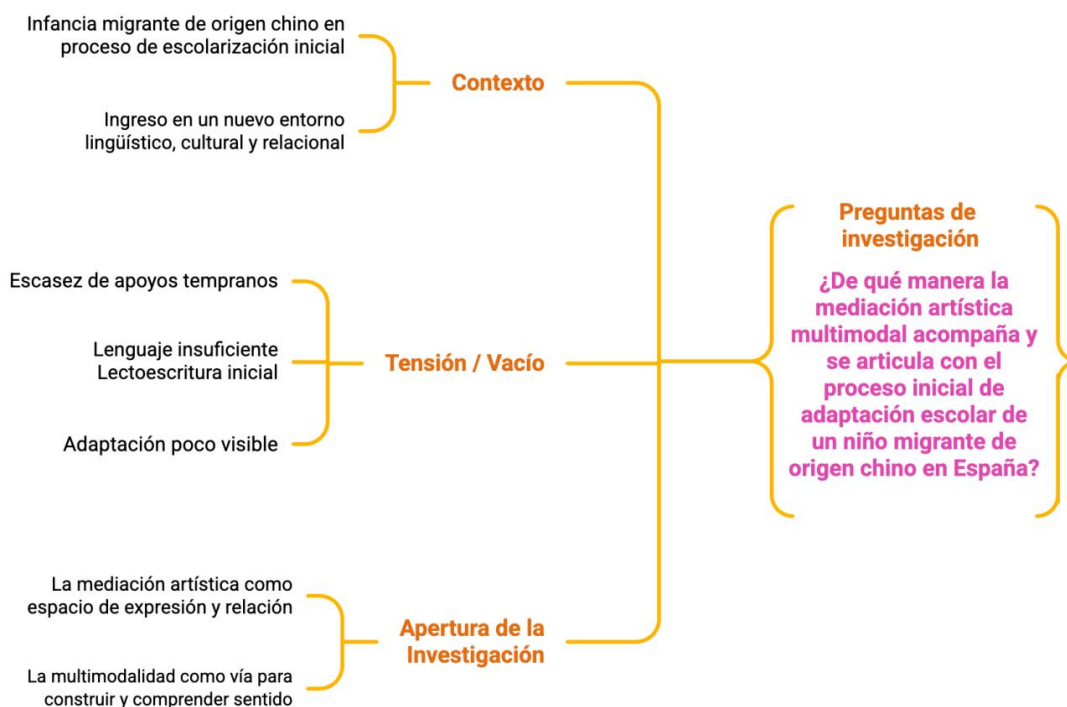
En las edades más tempranas, entrar en una nueva escuela también implica momentos de observación silenciosa, búsqueda de vínculo y formas de adaptación que no siempre pasan por la palabra. Muchas experiencias todavía no pueden expresarse claramente mediante el lenguaje oral, aunque formen parte importante de la vida cotidiana del niño.

Además, en el contexto madrileño, la respuesta educativa ante la incorporación tardía no siempre cubre de forma específica las necesidades del alumnado de menor edad. En la Comunidad de Madrid, uno de los recursos más conocidos para apoyar al alumnado recién llegado es el Aula de Enlace, concebida para facilitar la incorporación escolar de quienes llegan con un conocimiento muy limitado del español (Viceconsejería de Educación, 2008). No obstante, este recurso está dirigido al alumnado a partir de 3º de Educación Primaria, por lo que deja fuera de forma directa a niños y niñas que se incorporan al sistema educativo en etapas anteriores.

En estos casos, gran parte de la adaptación se sostiene dentro del aula ordinaria y en los apoyos cotidianos del entorno familiar y escolar, lo que hace que muchas dimensiones del proceso permanezcan poco visibles.

Fue precisamente en este espacio donde empezó a tomar forma la pregunta de esta investigación. A partir de la observación del proceso vivido por el niño protagonista del estudio, surgió la necesidad de atender no solo a lo que podía expresarse verbalmente, sino también a aquello que aparecía en sus dibujos, en sus elecciones materiales y en sus formas de representar escenas, recorridos o relaciones. Poco a poco, la producción artística comenzó a ocupar un lugar significativo dentro del propio proceso de adaptación escolar.

Figura 1. Esquema de configuración de la pregunta de investigación.



Fuente: elaboración propia.

Como se recoge en la figura anterior, el problema de investigación se configura a partir de tres núcleos conectados. En primer lugar, aparece un contexto marcado por la infancia migrante de origen chino en proceso de escolarización inicial y por la entrada en un nuevo entorno lingüístico, cultural y relacional. El caso estudiado se sitúa en un momento especialmente sensible, ya que el niño inicia la escolarización con recursos lingüísticos limitados y en una etapa temprana de la lectoescritura, además de enfrentarse al paso entre sistemas de escritura diferentes.

En segundo lugar, se identifica una tensión relacionada con la escasez de apoyos específicos en edades tempranas, con las limitaciones del lenguaje oral para expresar determinadas experiencias y con la poca visibilidad de algunos aspectos cotidianos de la adaptación escolar.

Finalmente, se abre una vía de investigación centrada en la mediación artística multimodal como posible espacio de expresión, relación y acompañamiento durante el proceso de adaptación. Desde esta mirada, el arte no se plantea como una solución automática, sino como una forma de observar y acompañar cómo el niño empieza a relacionarse con su nuevo entorno escolar.

A partir de este planteamiento, la investigación se articula en torno a la siguiente pregunta principal:

¿De qué manera la mediación artística multimodal acompaña y se articula con el proceso inicial de adaptación escolar de un niño migrante de origen chino en España?

De esta pregunta surge el interés por observar no solo las producciones A partir de esta pregunta, el interés de la investigación se centra no solo en las producciones artísticas en sí mismas, sino también en las relaciones y transformaciones que aparecen entre creación, lenguaje, vínculo y experiencia a lo largo del proceso.

2.3. Abrir otra vía: la mediación artística como espacio de sentido

Frente a un proceso de adaptación que no siempre puede comprenderse únicamente desde la palabra, la participación visible o los indicadores escolares más habituales, este trabajo propone acercarse a otra vía de observación: la mediación artística. Esta elección no parte de entender el arte como una solución automática ni como una herramienta terapéutica, sino como un espacio donde ciertas experiencias pueden empezar a tomar forma, hacerse visibles y ser compartidas de otro modo.

En la infancia, y especialmente en situaciones de cambio o desplazamiento, no todo lo importante aparece de manera directa. A veces, aquello que el niño todavía no consigue verbalizar surge en un dibujo, en una elección de color, en una repetición de formas o en la manera de organizar un espacio. Desde esta mirada, la producción artística no se entiende únicamente como un resultado final, sino también como un lugar donde se relacionan experiencia, emoción, lenguaje y formas de construir sentido.

Hablar aquí de mediación artística implica pensar el arte como un espacio intermedio. Un espacio que no sustituye al lenguaje oral, pero que puede acompañarlo o ampliarlo en determinados momentos del proceso. A través de imágenes, materiales, palabras, gestos o composiciones, el niño no solo crea algo visible, sino que también empieza poco a poco a situarse y relacionarse con el nuevo entorno.

En este estudio, además, la mediación artística se entiende desde una perspectiva multimodal. Esto significa que no se observa únicamente el dibujo como una imagen aislada, sino el conjunto de formas de expresión que aparecen en las producciones del niño: escritura, símbolos, color, disposición

espacial, secuencias narrativas o relaciones entre imagen y palabra. Esta mirada permite observar que el sentido no se construye de una sola manera, sino a través de diferentes recursos que aparecen conectados entre sí.

Por ello, la mediación artística aparece en esta investigación no solo como una práctica de creación, sino también como una vía para comprender de forma más amplia el proceso de adaptación infantil en contexto migratorio. Más que buscar en las producciones una “prueba” directa de lo que el niño siente o piensa, interesa observar qué formas de vínculo, participación y elaboración de la experiencia van apareciendo en las producciones.

Esta perspectiva orienta el desarrollo del estudio y permite situar las producciones artísticas no solo como materiales expresivos, sino también como parte activa de la experiencia observada.

Conviene señalar, no obstante, que este trabajo no pretende abarcar la totalidad del proceso de integración migratoria ni explicar todas las etapas posteriores de escolarización. La adaptación infantil constituye un recorrido dinámico y cambiante, en el que pueden aparecer nuevos desafíos con el paso del tiempo.

Por ello, la investigación delimita su mirada a la fase inicial de incorporación, centrada en los nueve primeros meses tras la llegada a España (marzo-noviembre de 2025). Se trata de un periodo especialmente significativo, marcado por la entrada en una nueva escuela, el contacto inicial con la lengua española y una etapa todavía temprana del desarrollo lectoescriptor.

A efectos de esta investigación, se entiende por fase inicial de incorporación el período comprendido entre la llegada al nuevo contexto escolar y el momento en que el niño comienza a mostrar una orientación más autónoma y sostenida dentro del mismo. En este trabajo, dicho período se sitúa en los nueve primeros meses de escolarización.

Este recorte temporal responde tanto a la relevancia educativa de este momento como al interés por observar cómo aparecen las primeras formas de orientación, vínculo, expresión y adaptación dentro del nuevo contexto. Al mismo tiempo, se reconoce que futuras investigaciones podrían continuar el seguimiento del caso y explorar transformaciones posteriores.

3. Antecedentes / Estado de la cuestión

3.1. Infancia, creación y expresión en educación

La relación entre arte, infancia y educación ha sido ampliamente trabajada dentro del campo de la educación artística. Cada vez se entiende más que la creación infantil no es solo una actividad complementaria dentro de la escuela, ni una simple manualidad o algo “bonito” para mostrar. Dibujar, pintar, construir, recortar, escribir o mezclar materiales también son formas de explorar el entorno, organizar lo vivido y dar sentido a la experiencia.

En esta línea, Dewey (1934/2008) defendió que el valor del arte no reside únicamente en el objeto final, sino también en la experiencia que se genera durante el proceso creativo y en la relación activa entre la persona y su entorno. Desde esta mirada, el arte en la infancia no ocupa un lugar secundario dentro del aprendizaje, sino que ofrece un espacio donde niños pueden observar, probar, imaginar, relacionar elementos y elaborar experiencias significativas.

La producción artística no aparece así solo como un resultado visible, sino también como una forma de pensar a través de la acción y de los materiales. En una línea cercana, Eisner (2004) plantea que las artes visuales no solo sirven para representar el mundo, sino también para desarrollar maneras de percibirlo, comprenderlo y organizar la experiencia. De este modo, crear también implica tomar decisiones, ensayar posibilidades y construir sentido.

Desde hace tiempo, distintas autoras y autores han insistido en que las producciones infantiles no deberían leerse solo desde criterios técnicos, estéticos o evolutivos. También pueden entenderse como formas situadas de relación con el mundo. Esto significa reconocer que, a través de sus imágenes, de sus elecciones materiales, de ciertas repeticiones o incluso de determinados vacíos, la infancia también expresa vínculos, organiza experiencias y construye significados propios.

En la escuela, esta perspectiva resulta especialmente importante, porque muchas veces el valor de las producciones artísticas queda reducido a su función didáctica, recreativa o decorativa. Sin embargo, cuando se observan con más atención, estas producciones pueden ofrecer pistas sobre cómo una niña o un niño está viviendo un espacio, qué le llama la atención, qué relaciones establece o qué formas de comprensión empiezan a aparecer.

Esto no quiere decir que cada dibujo esconda un mensaje fijo o una verdad interna que el adulto deba descifrar. Más bien, se trata de entender la creación infantil como un espacio donde se cruzan experiencia, percepción,

afecto, entorno y lenguaje. Precisamente por eso, dentro de la educación artística, las producciones visuales de la infancia han ido ganando interés no solo como recursos pedagógicos, sino también como materiales valiosos para pensar procesos educativos más amplios.

En esta investigación, esta mirada resulta especialmente útil porque permite superar una idea limitada del aprendizaje escolar y acercarse a algo más amplio: cómo un niño puede ir orientándose, expresándose, relacionándose y construyendo sentido dentro de un nuevo contexto. Desde aquí, el arte no se entiende como un añadido al proceso de adaptación, sino como una posible vía para acompañarlo, observarlo y comprenderlo.

3.2. La mediación artística como práctica educativa y relacional

En los últimos años, diferentes investigaciones han mostrado que la mediación artística puede desempeñar un papel relevante en contextos educativos marcados por la diversidad lingüística y cultural. Más que entender el arte como una actividad complementaria, estas experiencias lo presentan como un medio para favorecer la participación, la comunicación y la construcción de vínculos dentro de procesos de aprendizaje compartidos.

Un antecedente especialmente cercano a esta perspectiva es el trabajo de Daniel y Huizenga McCoy (2014), *Art as a Medium for Bilingualism and Biculturalism*. Las autoras señalan que las artes visuales pueden apoyar el desarrollo cognitivo, la adquisición de una segunda lengua y la alfabetización bilingüe. A través de imágenes, objetos, relatos visuales o producciones creativas, el alumnado puede comprender contenidos complejos, organizar ideas y participar en tareas escolares sin depender únicamente del lenguaje oral.

Entre las experiencias recogidas en este estudio destacan los llamados *identity texts*, en los que el alumnado crea libros bilingües, relatos colaborativos o producciones multimedia que reconocen la lengua de origen y hacen visibles identidades plurilingües dentro de la escuela. Estas propuestas resultan especialmente significativas porque permiten valorar el capital cultural y lingüístico que los niños ya poseen, en lugar de centrarse solo en aquello que todavía les falta.

También se presentan iniciativas como el *picto-spelling*, donde los estudiantes relacionan palabras e imágenes incorporando letras dentro de dibujos creados por ellos mismos. De este modo, la memoria visual, la creatividad y el aprendizaje léxico se articulan dentro de una misma experiencia. Este tipo de propuestas muestra que, en las primeras etapas,

aprender una lengua puede apoyarse también en recursos gráficos, simbólicos y expresivos.

El estudio subraya además que el arte puede ofrecer un espacio de expresión especialmente valioso para estudiantes que todavía están desarrollando la lengua de acogida. En estos casos, la creación artística reduce la presión comunicativa inicial y permite expresar experiencias, emociones o conocimientos mediante otros recursos simbólicos. Así, el foco no se sitúa solo en lo que el alumno “todavía no puede decir”, sino también en aquello que ya puede comunicar a través de imágenes, materiales y formas visuales.

En una línea complementaria, Liu Zhou¹ (2023) propone experiencias que relacionan aprendizaje lingüístico, ciudad, recorrido urbano y realidad aumentada en el aula de L2. Aunque se trata de otro contexto educativo, este trabajo coincide en una idea central: el aprendizaje de una lengua puede construirse también desde experiencias situadas, visuales, corporales e interactivas, y no solo desde ejercicios formales o repetitivos.

En conjunto, estos antecedentes permiten pensar la mediación artística como una práctica educativa y relacional capaz de conectar lenguajes, culturas, espacios y experiencias. Su interés no reside únicamente en el resultado final de una obra, sino en las condiciones que crea para participar, expresarse, vincularse y construir sentido.

Desde esta perspectiva, la mediación artística resulta especialmente significativa en procesos de adaptación escolar de la infancia migrante. Cuando el dominio verbal todavía es limitado, el arte puede abrir otras formas de presencia, comunicación y reconocimiento dentro del nuevo entorno escolar.

aquí como antecedente reciente por su relación entre creación artística, aprendizaje lingüístico y experiencia situada.

¹ Comunicación publicada en el libro de actas del I Congreso Internacional de Investigación Educativa Basada en las Artes: Arte y democracia (Universitat de València, 2025).

3.3. Infancia migrante, escuela y procesos de adaptación

La llegada a un nuevo país durante la infancia también supone entrar en una nueva escuela, con otra lengua, otras normas y nuevas formas de relación. En este sentido, la escuela suele ser uno de los espacios donde el proceso de adaptación se hace más visible, ya que es allí donde el niño empieza a orientarse, establecer vínculos y encontrar su lugar dentro de un entorno todavía desconocido.

Sin embargo, la adaptación escolar no puede entenderse únicamente a partir del aprendizaje de la lengua o del rendimiento académico. Aunque estos aspectos son importantes, diferentes estudios muestran que la experiencia escolar de la infancia migrante también está atravesada por factores emocionales, relacionales y de pertenencia, que no siempre resultan fácilmente observables en la vida escolar cotidiana.

En un plano más cercano a la experiencia infantil, Ortiz-López, Pavez-Soto et al. (2025), en su estudio *Trazando caminos: adaptación escolar de niñas y niños migrantes preescolares de segunda generación en Chile*, señalan que la entrada en la escuela también depende de sentirse seguro, acompañado y reconocido. Su investigación destaca la importancia de los recursos visuales, los materiales concretos y la relación con las familias para favorecer una incorporación más positiva. Desde esta mirada, adaptarse no significa solamente comprender una nueva lengua, sino también sentirse acogido y poder construir vínculos dentro del nuevo contexto.

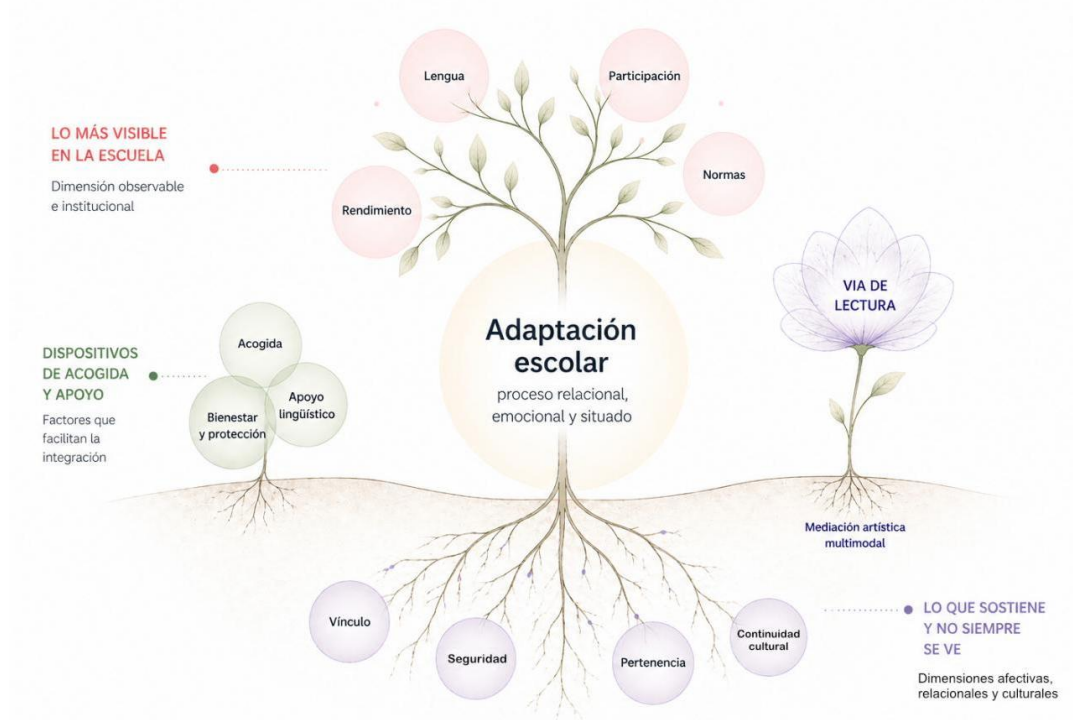
En un plano más institucional, María José Arroyo González (2011), en su estudio sobre las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España, analiza diferentes medidas desarrolladas para atender al alumnado extranjero, como las aulas de acogida o aulas de enlace. Estos recursos se centran principalmente en el apoyo lingüístico inicial y en facilitar el paso al aula ordinaria. Esto muestra la importancia que la escuela concede al aprendizaje de la lengua en los primeros momentos de incorporación, así como el valor de los dispositivos de acogida y apoyo. No obstante, en la Comunidad de Madrid, este tipo de recurso se dirige principalmente al alumnado a partir de 3º de Educación Primaria, por lo que los niños y niñas que se incorporan en edades anteriores quedan fuera de esta medida específica.

Si se observan conjuntamente ambos enfoques, puede apreciarse que la adaptación escolar reúne dimensiones distintas pero conectadas. Por un lado, aparecen aspectos más visibles y habitualmente valorados por la escuela, como la lengua, la participación, el cumplimiento de normas o el rendimiento. Por otro lado, existen factores menos visibles, aunque igualmente

importantes, como el vínculo, la seguridad emocional, el sentimiento de pertenencia o la continuidad cultural. Estos elementos no siempre aparecen en los indicadores escolares habituales, pero sostienen de manera profunda la experiencia del niño.

Desde esta perspectiva, resulta útil pensar la adaptación escolar no como un estado fijo, sino como un proceso dinámico y multidimensional, en el que conviven indicadores observables, apoyos institucionales y bases afectivas, relacionales y culturales. Con el fin de sintetizar estas aportaciones y orientar la mirada analítica del presente estudio, la siguiente figura propone una representación conceptual de la adaptación escolar como proceso multidimensional.

Figura 2. Representación conceptual de la adaptación escolar en infancia migrante



Fuente: elaboración propia con apoyo de herramientas digitales.

Nota. La figura organiza distintas dimensiones implicadas en la adaptación escolar de la infancia migrante: los aspectos más visibles en la escuela (lengua, participación, normas y rendimiento), los dispositivos de acogida y apoyo institucional, y las bases afectivas, relacionales y culturales que sostienen el proceso (vínculo, seguridad, pertenencia y continuidad cultural). Asimismo, señala la mediación artística multimodal como una posible vía de lectura y aproximación a dimensiones menos visibles del proceso.

Como puede observarse, la adaptación escolar incluye tanto elementos fácilmente reconocibles dentro del entorno educativo como otras dimensiones menos visibles que también influyen en la experiencia infantil. Aunque distintos estudios han señalado la importancia de estos factores, su

identificación concreta y su observación situada continúan siendo un desafío, especialmente cuando se trata de experiencias subjetivas, afectivas o relacionales difícilmente reducibles a indicadores convencionales.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo parte de la idea de que la mediación artística multimodal puede ofrecer una vía útil para acercarse a estos aspectos menos visibles. A través de imágenes, narraciones, objetos y otras formas expresivas, el arte puede ofrecer un espacio donde ciertos procesos de adaptación no siempre verbalizados encuentren formas alternativas de manifestarse.

3.4. Producción visual infantil y multimodalidad como campo de lectura

En el marco de la educación artística, las producciones visuales de la infancia han ido adquiriendo un interés creciente como espacios de expresión, observación y comprensión. Más allá de su dimensión didáctica o estética, estas producciones permiten acercarse a la manera en que niñas y niños organizan su experiencia, establecen relaciones y construyen sentido en contextos concretos.

Desde esta mirada, atender a la producción visual infantil supone desplazar el interés del resultado final hacia el propio proceso de creación. La cuestión no pasa solo por identificar qué representa una imagen, sino también por observar cómo se construye, qué elementos aparecen, cuáles se repiten, qué queda fuera y qué relaciones se generan entre formas, colores, materiales, palabras o gestos. Así, las imágenes pueden entenderse como configuraciones abiertas donde se cruzan experiencia, percepción y contexto.

En una línea cercana, Fernando Hernández (2000) plantea que las imágenes también están relacionadas con la experiencia y con la manera en que las personas interpretan el mundo. Desde esta perspectiva, las producciones infantiles pueden observarse como parte de procesos de exploración, aprendizaje y construcción de significado.

En esta misma dirección, la perspectiva de la cultura visual permite ampliar esta comprensión. Según Acaso (2009), la cultura visual se relaciona con el conjunto de imágenes, objetos y representaciones visuales que participan en la construcción de significado dentro de la vida cotidiana. Desde este enfoque, la producción visual infantil no se limita a objetos artísticos aislados, sino que se sitúa dentro de un entorno visual más amplio, en el que intervienen imágenes, juegos, materiales y experiencias propias del contexto del niño.

Esto resulta especialmente relevante en contextos contemporáneos, donde los referentes visuales del niño no se limitan al ámbito escolar, sino que incluyen también imágenes, objetos y experiencias presentes en la vida cotidiana.

Desde una perspectiva complementaria, Bock (2016) explora cómo los niños utilizan diversos modos semióticos —como el dibujo, la escritura o el juego de rol— para construir significados y relacionarse con su experiencia. Desde esta mirada, las producciones infantiles pueden entenderse no como dibujos aislados, sino como procesos en los que intervienen distintos recursos expresivos: composición, materiales, escritura, trazos, repeticiones, silencios o relaciones espaciales. Lo que aparece en una imagen no agota todo lo que allí se está construyendo.

Desde aquí, la producción artística infantil puede considerarse como un campo de lectura que permite acercarse a aspectos de la experiencia que no siempre se hacen visibles en otros registros. No se trata de un acceso directo a lo que el niño piensa o siente, sino de un espacio donde ciertas vivencias se transforman, se desplazan o se ponen en relación de maneras que requieren una mirada situada y atenta.

En este trabajo, esta perspectiva permite observar aspectos del proceso de adaptación que no siempre aparecen en los indicadores habituales de la escuela. A través de las producciones, no solo se observa lo que el niño representa, sino también algunas formas de relación con el entorno, con los demás y consigo mismo dentro de una situación de cambio. Estos aspectos se desarrollarán más adelante en el análisis del corpus.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Analizar de qué manera la mediación artística multimodal acompaña y se articula con el proceso de adaptación escolar de un niño migrante de origen chino durante sus primeros meses de escolarización en Madrid.

4.2. Objetivos específicos

- Observar cómo las producciones artísticas permiten acercarse a dimensiones del proceso de adaptación no siempre visibles en la escuela.
- Identificar elementos recurrentes en las producciones (temas, materiales, formas, relaciones espaciales, escritura o símbolos).

- Analizar cómo estas producciones acompañan procesos de expresión, vínculo y construcción de sentido a lo largo del tiempo.
- Observar la aparición de indicios de desarrollo lingüístico y lectoescritor, teniendo en cuenta el punto de partida inicial del caso.
- Extraer posibles claves interpretativas útiles para contextos educativos con perfiles similares.
- Explorar formas de reorganización y representación visual del proceso creativo más allá del análisis individual de las producciones.

5. Metodología

5.1. Enfoque metodológico

Este trabajo se sitúa dentro de una investigación cualitativa de carácter interpretativo, centrada en el estudio de un caso único. La elección de este enfoque responde a la naturaleza del objeto de estudio: no se busca medir resultados ni comprobar hipótesis cerradas, sino comprender cómo se desarrolla una experiencia concreta a lo largo del tiempo, a través de las relaciones y de las producciones realizadas en distintos contextos.

Desde esta perspectiva, el interés no está en obtener datos generalizables, sino en acercarse de manera situada a un proceso singular. El estudio se centra en el análisis de las producciones artísticas de un niño migrante de siete años durante sus primeros meses de escolarización en Madrid, atendiendo a cómo la mediación artística multimodal acompaña formas de expresión, relación y adaptación en ese período inicial.

Este enfoque parte también de una comprensión de la experiencia como algo que se construye en interacción con el entorno. En una línea cercana a Dewey (1938/2010), interesa atender a la relación entre experiencia, acción, contexto y aprendizaje. Desde esta mirada, la adaptación escolar no se entiende como un estado fijo, sino como un proceso que cambia con el tiempo.

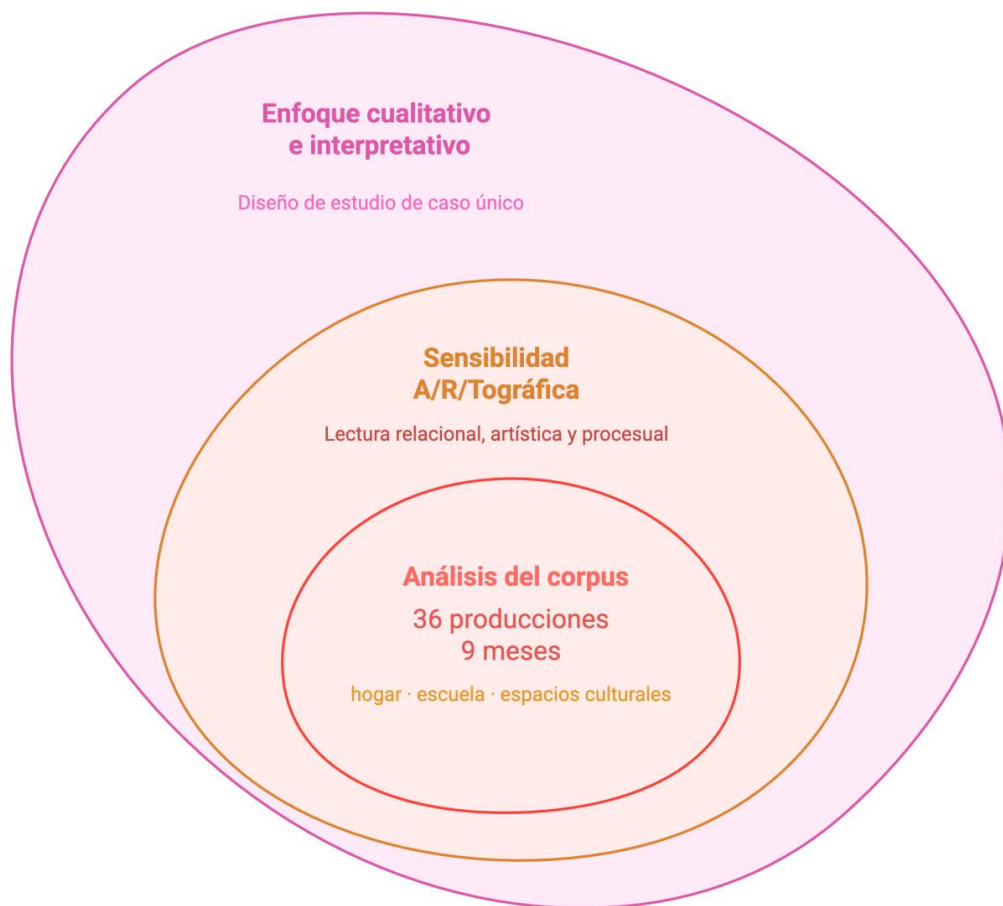
En este estudio se combinan tres aspectos metodológicos: una investigación cualitativa e interpretativa como marco general, el estudio de caso único como diseño principal y una orientación cercana a la sensibilidad A/R/Tográfica, que permite aproximarse a las producciones desde una mirada más situada y cercana. Esta organización se resume en la Figura 3.

La sensibilidad A/R/Tográfica, desarrollada por Rita L. Irwin (2013), propone

una forma de investigación que relaciona las perspectivas del artista, el investigador y el educador.

En este estudio, dicha sensibilidad no se adopta como metodología formal completa, sino como una orientación que influye en la manera de leer, interpretar y relacionarse con las producciones del corpus. Esta orientación también tiene relación con el posicionamiento de la investigadora, quien acompaña el proceso no solo desde el interés académico, sino también desde el vínculo cotidiano y afectivo de madre, aspecto que se abordará más adelante en las consideraciones éticas de la investigación.

Figura 3. Posicionamiento metodológico del estudio



Fuente: elaboración propia.

Este trabajo no sigue metodologías basadas en la distancia, sino que adopta una posición cercana al proceso observado. Esta cercanía puede tener algunas limitaciones, pero también ha permitido recoger materiales y situaciones cotidianas que serían difíciles de observar desde fuera. Al mismo tiempo, exige mantener una actitud reflexiva y prestar atención a posibles errores de interpretación durante todo el proceso.

5.2. Diseño del estudio y contexto

El presente trabajo se desarrolla a partir de un estudio de caso único, centrado en el seguimiento de un niño migrante de siete años durante sus primeros meses de adaptación escolar en Madrid. La elección de este diseño responde al interés por observar de manera cercana un proceso concreto, sin buscar representatividad estadística, sino comprender mejor el caso.

El caso se sitúa en el contexto de una experiencia migratoria reciente. El niño había llegado a España pocos meses antes del inicio del estudio y se encontraba en una fase inicial de incorporación tanto al entorno escolar como al nuevo contexto lingüístico, social y cultural. En ese momento, el español todavía estaba en proceso de aprendizaje, mientras que el chino seguía siendo la lengua principal en el ámbito familiar y afectivo.

Además, el caso presentaba una condición relevante para esta investigación: el niño se encontraba también en una etapa inicial del desarrollo lectoescritor. Esto significa que, al comienzo del proceso observado, no solo afrontaba la entrada en una nueva lengua y en una nueva escuela, sino también un momento temprano de aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta situación hacía diferente su punto de partida y resultaba interesante observar cómo iban apareciendo avances, intentos y nuevas formas de comunicación con el paso del tiempo.

Por ello, resultaba pertinente atender no solo a los aprendizajes más visibles dentro de la escuela, sino también a otras formas de expresión y de comprender la experiencia. En este sentido, el estudio no se centra exclusivamente en el rendimiento o en la integración escolar entendida en términos formales, sino en cómo el proceso de adaptación se va desarrollando a través de distintas producciones, relaciones y contextos cotidianos.

El contexto del estudio se articula principalmente en torno a tres espacios: el hogar, la escuela y distintos espacios culturales o de mediación artística frecuentados durante el periodo observado. Cada uno de estos ámbitos ofrecía condiciones diferentes de relación, lenguaje, producción y expresión, por lo que resultan relevantes para comprender cómo se fue construyendo la experiencia del niño a lo largo del proceso.

El periodo de observación y recogida de materiales se desarrolló entre marzo y finales de noviembre de 2025, a lo largo de aproximadamente nueve meses, coincidiendo con una etapa especialmente significativa de transición y ajuste al nuevo contexto escolar. Este marco temporal permitió no solo reunir producciones diversas, sino también observar cambios, repeticiones y evoluciones que serán abordados posteriormente en el análisis.

5.3. Corpus y materiales de análisis

Durante el proceso de investigación se reunieron más materiales de los que finalmente fueron analizados en profundidad. De ese conjunto general, se seleccionaron 36 producciones visuales como corpus principal del estudio. Estas producciones fueron elegidas por su capacidad para mostrar con mayor claridad ciertos cambios, repeticiones y transformaciones relacionados con el proceso de adaptación observado.

Junto a este corpus principal, también se recopilaron otros materiales complementarios que ayudan a situar mejor el proceso y a comprender las condiciones en las que surgieron las producciones. Aunque no constituyen el núcleo central del análisis, resultan útiles para contextualizar la experiencia y establecer relaciones entre distintos momentos, espacios y formas de participación.

Para organizar el conjunto, se realizó una primera clasificación general de los materiales según la función que cumplen dentro de la investigación.

Tabla 2. Clasificación general del corpus y materiales de análisis

Tipo de material	Descripción	Función en el estudio
Producciones visuales	Selección de 36 producciones consideradas centrales para el análisis, dentro de un conjunto más amplio de materiales reunidos durante el proceso.	Núcleo principal del análisis
Materiales complementarios	Informes escolares de seguimiento y evaluación, talleres, visitas culturales, experiencias expositivas y soporte visual digital interactivo vinculado a la organización del corpus.	Contextualizar y acompañar la lectura del proceso, así como facilitar la organización, visualización y presentación del corpus
Registros de proceso	Fotografías, anotaciones y observaciones contextuales realizadas durante el periodo de estudio.	Apoyar una lectura situada y reconstruir condiciones de producción.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla, las 36 producciones visuales seleccionadas ocupan el lugar central dentro del estudio, pero no representan la totalidad de los materiales reunidos. Por ello, esta investigación parte de una visión amplia del corpus. El proceso observado no aparece solo en las obras seleccionadas, sino también en otros documentos, registros y situaciones que ayudan a comprender mejor su contexto.

Los materiales complementarios cumplen principalmente una función de apoyo y contextualización. Entre ellos se incluyen informes escolares que permiten observar ciertos avances en competencias académicas y lingüísticas, así como talleres, visitas culturales y otras experiencias significativas desarrolladas durante el periodo estudiado. También se elaboró un soporte visual digital interactivo que facilitó la organización y la visualización del corpus, permitiendo explorar de forma más clara las relaciones entre las distintas producciones. Aunque no constituye un objeto central de análisis, se considera una herramienta de apoyo dentro del proceso de investigación.

Por su parte, los registros de proceso, como fotografías, notas de observación y anotaciones contextuales, permitieron reconstruir mejor las circunstancias en las que surgieron determinadas producciones. Además, ayudaron a realizar una lectura más cercana del conjunto de materiales.

Las producciones seleccionadas fueron realizadas en contextos diversos. Algunas surgieron en el hogar, otras en la escuela y otras en espacios culturales o de mediación artística frecuentados durante el periodo de estudio. Por ello, no se entienden aquí como piezas aisladas, sino como parte de una experiencia creativa más amplia vinculada a distintos entornos de vida y aprendizaje.

Además, para organizar de forma más detallada el corpus principal, se elaboró un sistema general de registro que permitió situar cada producción según su fecha, contexto de aparición, modalidad de creación, dimensiones de mediación y primeras pistas observables. Debido a su extensión, las tablas completas de este registro no se incluyen en el cuerpo principal del trabajo, pero pueden consultarse en el Anexo I.

En consecuencia, el corpus no se entiende en este estudio como una simple acumulación de dibujos, sino como un conjunto de materiales producidos en distintos momentos y espacios. Su lectura conjunta permite acercarse de una forma más amplia al proceso de adaptación escolar. El análisis detallado de estos materiales se desarrollará en los capítulos posteriores.

5.4. Procedimiento de análisis

El análisis del corpus se fue desarrollando poco a poco a lo largo del proceso de investigación. En lugar de aplicar desde el inicio una estructura cerrada, se eligió una forma de trabajo flexible que permitiera ajustar la lectura conforme las producciones iban mostrando repeticiones, cambios y relaciones entre sí.

En una primera fase, se realizó una organización general del material, diferenciando entre el conjunto amplio de producciones reunidas durante el estudio y las 36 obras seleccionadas como corpus principal. Esta primera ordenación permitió situar cada pieza en relación con su fecha de aparición, el contexto en que fue realizada y sus condiciones básicas de creación.

Posteriormente, se desarrolló una lectura más detallada del corpus, apoyada en tres ejes de análisis que fueron apareciendo durante el propio proceso investigador: la modalidad de creación, las dimensiones de mediación y los indicios observables. Estos ejes no se establecieron desde el principio como categorías rígidas, sino que surgieron a partir de la observación continuada de los materiales y de la necesidad de organizar ciertos aspectos que aparecían de manera repetida. Más que clasificar de forma cerrada, permitieron orientar la mirada y facilitar una lectura comparativa del conjunto.

El primer eje, modalidad de creación, permitió diferenciar si las producciones habían surgido de forma autónoma, conjunta o con acompañamiento familiar. El segundo eje, dimensiones de mediación, ayudó a reconocer la presencia de componentes lingüísticos, emocionales, relacionales o simbólicos activados en cada experiencia. El tercer eje, indicios observables, permitió atender a señales relacionadas con el lenguaje, la afectividad, el vínculo, la apropiación del entorno u otros aspectos relevantes dentro del proceso.

La identificación de estas dimensiones e indicios no se realizó de manera automática, sino a partir de la interpretación contextualizada de elementos presentes en cada producción, tales como el uso del color, la presencia de texto, la interacción con otros, la narrativa asociada o el contexto de realización. Esta lectura se desarrolló atendiendo tanto a la evolución temporal del proceso como a las condiciones específicas en las que surgía cada producción.

Asimismo, la lectura e interpretación del corpus se apoyó en diferentes perspectivas teóricas desarrolladas en el marco conceptual de la investigación. Más que aplicar categorías cerradas, estas referencias ayudaron a orientar la mirada sobre las producciones y sobre las relaciones que iban apareciendo a lo largo del proceso.

La perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) permitió considerar las producciones como formas de mediación vinculadas a la expresión y a la relación con el entorno. Del mismo modo, la teoría de la multimodalidad de Kress y van Leeuwen (2006) ayudó a observar las relaciones entre imagen, escritura, color y otros modos de representación presentes en las producciones. Finalmente, las aportaciones de la cultura visual y de la educación artística, especialmente desde autores como Hernández (2000) y Acaso (2009), ofrecieron herramientas para comprender las imágenes

infantiles dentro de experiencias situadas y contextos cotidianos. Estas perspectivas no se aplicaron como un sistema cerrado de categorías, sino como referencias interpretativas que permitieron orientar una lectura situada, flexible y atenta al desarrollo del proceso.

En una fase posterior, la lectura fue dando paso a una interpretación más amplia de las producciones, poniendo en relación las obras con los materiales complementarios, los registros de proceso y los distintos contextos en los que habían sido realizadas. Este cruce permitió comprender mejor cómo iban apareciendo determinadas formas de expresión, relación, seguridad o participación a lo largo del tiempo.

Finalmente, se elaboró una síntesis interpretativa orientada a ofrecer una visión general del proceso de adaptación observado. Esta síntesis no pretende dar un único significado a las producciones ni establecer relaciones causales simples, sino poner en relación distintas formas de hacer, expresar y situarse que fueron apareciendo durante el periodo estudiado.

Este recorrido se sintetiza en la Figura 4, donde se presenta el proceso general de lectura analítica del corpus utilizado en esta investigación.

Figura4 : Proceso de lectura analítica del corpus



Nota. Elaboración propia a partir del procedimiento de análisis desarrollado en esta investigación.

5.5. Criterios analíticos

Para organizar la lectura del corpus, se fueron definiendo distintos niveles analíticos que permitieran observar las producciones no solo como resultados visuales aislados, sino como parte de un proceso más amplio y situado. Estos criterios orientaron la interpretación del material y facilitaron una lectura relacional de las obras, sus contextos de producción y su evolución en el tiempo.

Con el fin de sintetizar este sistema de análisis, la Tabla 3 presenta la articulación entre los principales niveles analíticos empleados en la investigación. No se trata de una estructura rígida, sino de una guía flexible que ayudó a ordenar la observación e interpretación del corpus.

Tabla3 :Articulación de niveles analíticos para la lectura del corpus

Nivel analítico	Elemento	Función dentro del estudio	Forma de observación
concepto central 1	Mediación artística multimodal	Marco principal de lectura del corpus	Se reconoce a través de distintas dimensiones activadas en cada producción
Dimensiones de mediación	Lingüística / Emocional / Relacional / Simbólica	Organizan cómo se configura la mediación en cada caso	Una misma producción puede activar varias dimensiones simultáneamente
Concepto central 2	Adaptación escolar	Sitúa el proceso de transformación y posicionamiento del niño en el nuevo contexto	Se interpreta mediante señales observables a lo largo del tiempo
Indicadores observables e interpretativos	Desarrollo lingüístico / Lectoescritura emergente / Afectividad / Vínculo / Apropriación / Otros indicios del proceso	Orientan la interpretación de manifestaciones significativas del proceso	Se analizan en relación con producciones, contextos y evolución temporal
Eje temporal	Secuencia temporal del proceso	Introduce una perspectiva longitudinal del proceso	Se observa mediante secuencias, continuidades y cambios
Modalidad de creación	Modalidad de creación (por la madre / conjunta / autónoma)	Atiende a las condiciones de producción y participación	Se distingue según el tipo de creación implicada en cada obra

Nota. Elaboración propia. La tabla sintetiza los principales niveles analíticos empleados para organizar la lectura e interpretación del corpus en esta investigación.

Como puede observarse, dos conceptos centrales orientan la lectura general del estudio: la mediación artística multimodal y la adaptación escolar. A partir de ellos, las dimensiones de mediación (lingüística, emocional, relacional y simbólica) permitieron reconocer diferentes formas de acompañamiento, expresión e interacción presentes en las producciones.

Junto a ello, los indicadores observables e interpretativos facilitaron el acercamiento a manifestaciones concretas del proceso, tales como el desarrollo lingüístico, la lectoescritura emergente, la afectividad, el vínculo, la apropiación del entorno y otras señales significativas.

Asimismo, el eje temporal permitió situar el análisis en una perspectiva longitudinal, atendiendo a continuidades, cambios y desplazamientos a lo largo del periodo estudiado. Finalmente, la modalidad de creación ayudó a distinguir las condiciones de producción de cada obra, diferenciando entre creaciones realizadas de forma autónoma, conjunta o con acompañamiento materno.

En conjunto, esta articulación permitió desarrollar una lectura compleja y situada del corpus, conectando producciones, contextos y transformaciones del proceso de adaptación.

5.5.1. Modalidad de creación

La modalidad de creación se incorporó como criterio analítico para atender a las condiciones de participación presentes en cada producción. Más allá del resultado final, este eje permitió observar cómo se desarrollaba la actividad creativa y qué grado de acompañamiento o autonomía aparecía en cada caso.

Para ello, se distinguieron tres modalidades generales: producciones realizadas con acompañamiento materno, producciones conjuntas y producciones autónomas. Esta diferenciación no se utilizó como una clasificación rígida, sino como una referencia flexible para reconocer posibles desplazamientos en las formas de participación a lo largo del proceso.

5.5.2. Dimensiones de mediación

Las dimensiones de mediación se emplearon como herramienta de lectura para identificar distintos modos de acompañamiento activados en las experiencias creativas. En este estudio se consideraron cuatro dimensiones principales: lingüística, emocional, relacional y simbólica.

Estas dimensiones no aparecen de forma aislada, sino que con frecuencia se entrecruzan dentro de una misma producción. Su utilidad analítica reside en

facilitar una lectura más matizada del corpus y en reconocer cómo distintas formas de apoyo, expresión e interacción se articulan en cada contexto.

5.5.3. Indicios observables del proceso

Junto a los criterios anteriores, se incorporó un tercer nivel de lectura basado en una serie de indicios observables, orientados a reconocer manifestaciones significativas dentro del proceso estudiado. Entre ellos se consideraron aspectos relacionados con el desarrollo lingüístico, la lectoescritura emergente, la afectividad, el vínculo, la apropiación progresiva del entorno y otras señales que fueron apareciendo en las producciones.

Estos indicios no se aplican como medidas cerradas ni como categorías fijas. Su función principal es orientar una lectura atenta y situada del corpus, apoyada en la relación entre las obras, sus contextos de producción y su desarrollo en el tiempo. En este sentido, no se entienden como pruebas definitivas, sino como referencias analíticas que permiten aproximarse a cambios, continuidades y transformaciones dentro del proceso de adaptación observado.

5.5.4. Temporalidad del proceso

La dimensión temporal resultó especialmente relevante en esta investigación, al tratarse de un seguimiento desarrollado durante varios meses. Incorporar este eje permitió observar las producciones no como hechos aislados, sino como parte de una secuencia en transformación.

Desde esta perspectiva, el análisis atendió tanto a repeticiones y continuidades como a variaciones, desplazamientos y nuevas apariciones surgidas a lo largo del periodo estudiado. Esta mirada longitudinal facilitó comprender con mayor profundidad la evolución del proceso de adaptación.

5.6. Consideraciones éticas

Este estudio trabaja con materiales producidos por un niño menor de edad y se desarrolla desde una posición de implicación personal, en tanto la investigadora es la madre del niño estudiado. Por ello, las consideraciones éticas han estado presentes durante todo el proceso de investigación.

En primer lugar, se ha priorizado la protección de la identidad del menor y de las instituciones vinculadas al estudio. En el trabajo no aparecen nombres reales, datos personales ni información específica que permita identificar al niño, a su familia o a su centro escolar. Del mismo modo, las imágenes y

producciones incluidas han sido seleccionadas con especial cuidado, respetando en todo momento la intimidad y la privacidad.

En segundo lugar, ha sido necesario considerar la posición de la investigadora dentro del propio caso. La investigación no se realiza desde una observación externa, sino desde una relación cercana de acompañamiento sostenido. Esta posición, lejos de ser únicamente una limitación, ha permitido acceder a materiales y contextos que difícilmente habrían sido observables desde una posición externa. Esta cercanía ha facilitado el seguimiento continuado del proceso y el acceso a materiales cotidianos, pero también ha exigido una actitud reflexiva constante para revisar posibles sesgos interpretativos y mantener el rigor analítico.

En cuanto al consentimiento, al tratarse de un menor de edad, la autorización para el uso de sus producciones con fines académicos ha sido otorgada desde la responsabilidad parental, siendo la propia investigadora quien asume dicha función. Esta situación ha sido considerada con especial cuidado, procurando que el uso de los materiales respete en todo momento la dignidad y el bienestar del niño.

Por otra parte, los materiales escolares complementarios, como informes de seguimiento o evaluaciones competenciales, no se han utilizado con fines diagnósticos ni clasificatorios. Su función dentro del estudio ha sido exclusivamente contextualizar determinados momentos del proceso y aportar información complementaria.

Además, se ha intentado respetar el carácter expresivo y de proceso de las producciones analizadas. Las obras no se entienden como pruebas cerradas ni como evidencias únicas, sino como formas de expresión relacionadas con un proceso más amplio de adaptación y relación. Por eso, se han interpretado teniendo en cuenta el contexto en que surgieron y los cambios observados a lo largo del tiempo.

En conjunto, estas consideraciones éticas no se entienden únicamente como una exigencia formal, sino como una dimensión central en la manera de construir, leer e interpretar el corpus de la investigación. En este sentido, la ética no ha operado como un conjunto de restricciones externas, sino como una orientación que ha acompañado cada decisión del proceso investigador.

6. Marco teórico: Fundamentación teórica

Este capítulo reúne algunos conceptos que ayudan a orientar la lectura de esta investigación. No se busca construir un marco teórico cerrado, sino presentar algunas ideas que permiten comprender mejor el sentido del estudio y la manera en que se ha analizado el corpus.

Como se ha señalado en el capítulo metodológico, este trabajo parte de una mirada que entiende las producciones visuales infantiles no solo como resultados gráficos, sino también como parte de un proceso más amplio de relación, expresión y experiencia. Por ello, en este capítulo se desarrollan tres conceptos centrales para la investigación: la mediación artística, la multimodalidad y la adaptación escolar en contexto migratorio.

Estos conceptos no aparecen aquí como categorías abstractas separadas del material, sino como herramientas que ayudan a pensar mejor las relaciones entre producción visual, experiencia infantil y proceso de adaptación. En este sentido, el marco teórico no funciona como un apartado aislado, sino como una base que orienta el análisis posterior.

6.1. Delimitación de los conceptos centrales

Los apartados siguientes desarrollan los tres conceptos que orientan el marco de lectura de esta investigación: la mediación artística, la multimodalidad y la adaptación escolar en contexto migratorio. Aunque se presentan por separado con fines analíticos, en la práctica aparecen estrechamente relacionados dentro del corpus estudiado.

Su delimitación permite precisar desde qué perspectiva serán interpretadas las producciones infantiles y cómo se relacionan expresión, vínculo y proceso de adaptación a lo largo del estudio.

6.1.1. ¿Qué entendemos por mediación artística?

El concepto de mediación artística no presenta una definición única dentro del campo académico. Se trata de un término interdisciplinar que ha sido trabajado desde la psicología sociocultural, la educación artística, la museología crítica y diferentes prácticas socioeducativas. Por esta diversidad de usos, su significado puede variar según los contextos, los objetivos pedagógicos y las perspectivas teóricas desde las que se utilice.

En un sentido amplio, la idea de mediación remite a la existencia de elementos, lenguajes o prácticas que hacen posible la relación entre la persona y su entorno. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el desarrollo humano no se produce de manera directa, sino a través de herramientas simbólicas que organizan la experiencia, transforman el pensamiento y ayudan a dar significado al mundo vivido. Esta perspectiva resulta relevante para la presente investigación, ya que permite comprender las prácticas artísticas como espacios donde el niño interpreta, reorganiza y expresa su experiencia.

Aunque los antecedentes teóricos del concepto son diversos, la expresión específica *Kunstvermittlung*² fue desarrollada de forma especialmente sistemática en el ámbito germanoparlante, sobre todo en Alemania y Suiza, donde adquirió relevancia en museos, centros de arte contemporáneo y programas educativos. En este contexto, la mediación artística comenzó a entenderse como un campo situado entre educación, comunicación, participación cultural y creación colectiva. No se limitaba a explicar obras al público, sino que buscaba generar diálogo, activar experiencias y revisar las relaciones tradicionales entre institución, arte y ciudadanía.

Posteriormente, en el ámbito hispanohablante, distintas autoras y autores ampliaron el concepto de mediación hacia contextos educativos y sociales más allá del museo. En este sentido, una referencia especialmente relevante para esta investigación es Ascensión Moreno González (2016), quien entiende la mediación artística como una práctica socioeducativa vinculada a procesos creativos de acompañamiento, expresión y construcción de vínculos. Desde una perspectiva educativa crítica, María Acaso (2016) plantea, en una entrevista centrada en arte y mediación, una comprensión de la mediación y el arte+educación como espacios de producción cultural y construcción compartida de conocimiento.

Este enfoque resulta especialmente útil para el presente estudio, aunque el caso analizado se sitúa en un contexto diferente. No se trata aquí de una intervención con colectivos en situación de exclusión social ni de un programa institucional de mediación cultural, sino del proceso cotidiano de adaptación escolar de un niño migrante en España. Por ello, el concepto requiere una adaptación al contexto de esta investigación.

En este trabajo, la mediación artística se entiende como un proceso relacional y contextual mediante el cual el niño, a través de distintas prácticas creativas, puede elaborar su experiencia, expresar emociones, construir vínculos con el nuevo entorno escolar y dar sentido a la transición migratoria vivida. El arte no aparece como una intervención externa aplicada desde fuera, sino como un espacio simbólico que el propio niño utiliza, transforma y hace suyo a lo largo del tiempo.

Las cuatro dimensiones utilizadas en esta investigación no parten de una clasificación teórica cerrada aplicada desde el inicio. Como se explicó en el capítulo metodológico, fueron apareciendo poco a poco a partir del análisis del corpus, de la observación repetida de las producciones y de las relaciones identificadas en función de los objetivos del estudio. Por ello, se

² *Kunstvermittlung* es un término alemán compuesto por *Kunst* (arte) y *Vermittlung* (mediación). En el contexto germanoparlante, designa un campo situado entre la educación artística, la mediación cultural y la interpretación crítica.

entienden aquí como herramientas analíticas construidas de manera situada para organizar la lectura e interpretación del caso.

Desde esta perspectiva, la mediación artística se observa principalmente a través de cuatro dimensiones relacionadas entre sí: una dimensión lingüística, vinculada al desarrollo expresivo y comunicativo; una dimensión emocional, relacionada con la elaboración afectiva de la experiencia migratoria; una dimensión relacional, centrada en los vínculos construidos con otras personas; y una dimensión simbólica, referida a los procesos de identidad, pertenencia y resignificación cultural.

Estas dimensiones no actúan de manera aislada. En muchas producciones del niño aparecen simultáneamente dibujo, color, escritura emergente, narración, gesto y composición visual. Esta combinación de varios modos expresivos remite al carácter multimodal de la experiencia creativa, cuestión que será desarrollada en el apartado siguiente.

6.1.2. La multimodalidad como forma de mediación

En esta investigación, la multimodalidad se entiende como una perspectiva que permite reconocer que el sentido no se construye solo a través del lenguaje verbal. En la infancia, muchas experiencias, emociones o formas de relación con el entorno también aparecen mediante imágenes, colores, materiales, gestos, disposiciones espaciales o combinaciones entre distintos recursos expresivos.

Esta idea resulta útil para este trabajo, ya que el corpus no está formado principalmente por textos escritos, sino por producciones visuales realizadas en distintos momentos y contextos. Por ello, para acercarse a estos materiales, es necesario partir de una idea más amplia del lenguaje y de la comunicación.

Desde la teoría de la multimodalidad, autores como Gunther Kress y Theo van Leeuwen (2006) han señalado que el significado se construye a través de diferentes modos de representación y no solo mediante la palabra. Desde esta mirada, la imagen, el color, el tamaño, la organización visual o la relación entre dibujo y texto también participan en la forma en que las personas interpretan y organizan la experiencia.

En el caso de la infancia, esta perspectiva es especialmente importante, porque los niños no siempre expresan lo que viven o sienten de forma directa con palabras. Muchas veces utilizan el dibujo, el juego, la repetición de formas, la elección de materiales o la mezcla entre imagen y escritura como maneras válidas de expresión. Por eso, la producción visual no se entiende

aquí como una simple ilustración de algo ya pensado, sino como una parte activa del proceso de elaboración de la experiencia.

Aplicado a esta investigación, esto significa que las producciones del niño no se leen como documentos cerrados ni como pruebas directas de una realidad previa. Se entienden más bien como señales parciales de un proceso en desarrollo. Lo importante no es descubrir un significado único, sino observar cómo, a través de formas visuales y materiales, aparecen modos de expresión, vínculo, relación con el entorno y comprensión de la experiencia migratoria.

En este trabajo, la multimodalidad no se utiliza como un sistema rígido de análisis técnico. Se entiende más bien como una forma de ampliar la lectura del corpus hacia otros modos de expresión. Desde esta mirada, las imágenes infantiles forman parte activa de la experiencia y de las formas de comunicación del niño durante el proceso de adaptación.

Además, en esta investigación la multimodalidad no se toma solo como un concepto general, sino como una noción reinterpretada dentro del marco de la mediación artística. Es decir, interesa observar cómo distintos modos expresivos —imagen, color, palabra emergente, gesto o materialidad— actúan conjuntamente como formas de mediación dentro del proceso vivido por el niño.

6.1.3. La adaptación escolar en contexto migratorio

Como se señaló en capítulos anteriores, la adaptación escolar en contextos migratorios no puede reducirse únicamente al aprendizaje de la lengua o al rendimiento académico. Se trata de un proceso más amplio, en el que intervienen también dimensiones emocionales, relacionales, culturales y cotidianas. En este sentido, Berry (1997) plantea que la adaptación en contextos migratorios implica transformaciones psicológicas, sociales y culturales vinculadas al encuentro entre diferentes contextos culturales.

En el caso de la infancia migrante, entrar en una nueva escuela implica situarse en un espacio desconocido, aprender nuevas dinámicas y construir relaciones dentro de un entorno distinto. Al mismo tiempo, supone mantener vínculos con experiencias previas, referencias familiares y formas de vida que siguen formando parte de la realidad del niño. Por ello, adaptarse no significa sustituir una experiencia por otra, sino reorganizar distintos elementos dentro de una nueva etapa.

Desde esta perspectiva, la adaptación puede entenderse también como un proceso de mediación intercultural. El niño transita entre lenguas, normas, expectativas y códigos que no siempre coinciden entre sí. La escuela, la familia y el entorno social pueden responder a lógicas diferentes, por lo que resulta necesario construir puentes, buscar acuerdos y encontrar formas propias de pertenencia.

En este sentido, algunos aspectos de la adaptación son más visibles dentro de la escuela, como la participación, el uso de la lengua o ciertas conductas observables. Sin embargo, otros factores igualmente importantes aparecen de manera menos evidente. Como se propuso en la figura presentada en el capítulo metodológico, bajo la parte más visible del proceso existen bases menos observables pero fundamentales: el vínculo con otras personas, la sensación de seguridad, el sentido de pertenencia y la continuidad cultural. Aunque estos elementos no siempre se reflejan en los indicadores escolares habituales, pueden sostener de forma importante la experiencia cotidiana del niño.

Esta mirada resulta especialmente relevante para la presente investigación, ya que permite comprender la adaptación como un proceso progresivo, situado y no siempre lineal. No depende solo de capacidades individuales, sino también de las condiciones de acogida, de las relaciones construidas y de los recursos disponibles en el entorno.

Aplicado al caso estudiado, esto implica que la adaptación no se observará como un estado final alcanzado o no alcanzado. Más bien, se atenderá a pequeños cambios, formas de participación, desplazamientos simbólicos y modos de relación que aparecen a lo largo del proceso. Desde esta perspectiva, adaptarse significa ir construyendo nuevas maneras de habitar la escuela, relacionarse con los demás y dar sentido a un contexto diferente.

Además, en determinados casos, la adaptación puede fortalecerse cuando la escuela reconoce referentes culturales del niño y genera espacios donde estos puedan tener una presencia legítima dentro de la vida escolar.

7. Marco empírico: desarrollo del proceso

Este capítulo presenta el desarrollo del proceso empírico de la investigación, centrado en el desarrollo de un proceso de mediación artística situado en el contexto de la incorporación escolar inicial. Más que responder a una intervención didáctica previamente definida, el proceso se configura de manera progresiva a partir de la experiencia, la interacción y la creación compartida.

En este sentido, se describen, por un lado, las condiciones y la evolución del acompañamiento a lo largo del tiempo, y por otro, las estrategias de mediación artística y los modos de interacción que se van desarrollando durante el proceso.

7.1. Configuración y desarrollo del acompañamiento

El proceso de acompañamiento que se describe en este capítulo se desarrolla a lo largo de nueve meses, entre marzo y noviembre de 2025, coincidiendo con los primeros meses de escolarización del niño en Madrid. No se trata de un programa de intervención diseñado previamente, sino de un proceso que se va configurando de manera progresiva a partir de la observación, la escucha y la atención a las necesidades que van apareciendo en cada momento.

Se trata de un proceso situado que tiene lugar en distintos espacios de la vida cotidiana, principalmente el hogar, la escuela y algunos espacios culturales, y que se construye a partir de la interacción continua entre el niño y la adulta acompañante. En este sentido, el acompañamiento no parte de una planificación cerrada, sino que se va ajustando poco a poco en función de la experiencia y de las situaciones que se van dando.

El acompañamiento se desarrolla principalmente en tres contextos complementarios: el hogar, la escuela y los espacios culturales. El hogar constituye el espacio central de creación, donde tiene lugar la mayor parte de las producciones y donde se desarrollan con mayor libertad las distintas formas de expresión. La escuela aparece como un contexto de referencia: algunas producciones surgen directamente de situaciones escolares, de relaciones con compañeros o de la necesidad de comunicarse en el nuevo entorno. Los espacios culturales —museos, exposiciones y entornos públicos— funcionan como lugares que amplían el mundo de referencia del niño y generan experiencias que después se trabajan a través de la creación.

En las primeras fases del proceso, el acompañamiento se caracteriza por una mayor presencia de la adulta, que facilita el acceso a los materiales, propone situaciones de creación y ofrece apoyo en la comprensión del entorno. A medida que avanza el proceso, se observan cambios en las formas de participación: el niño empieza a implicarse de manera más activa en las propuestas, toma decisiones y desarrolla sus propias producciones.

Este proceso se construye a través de distintos momentos en los que se combinan la exploración, la repetición y el ajuste de las propuestas. En este sentido, el acompañamiento se entiende como una práctica flexible que se adapta a las situaciones y a las formas de participación que van apareciendo

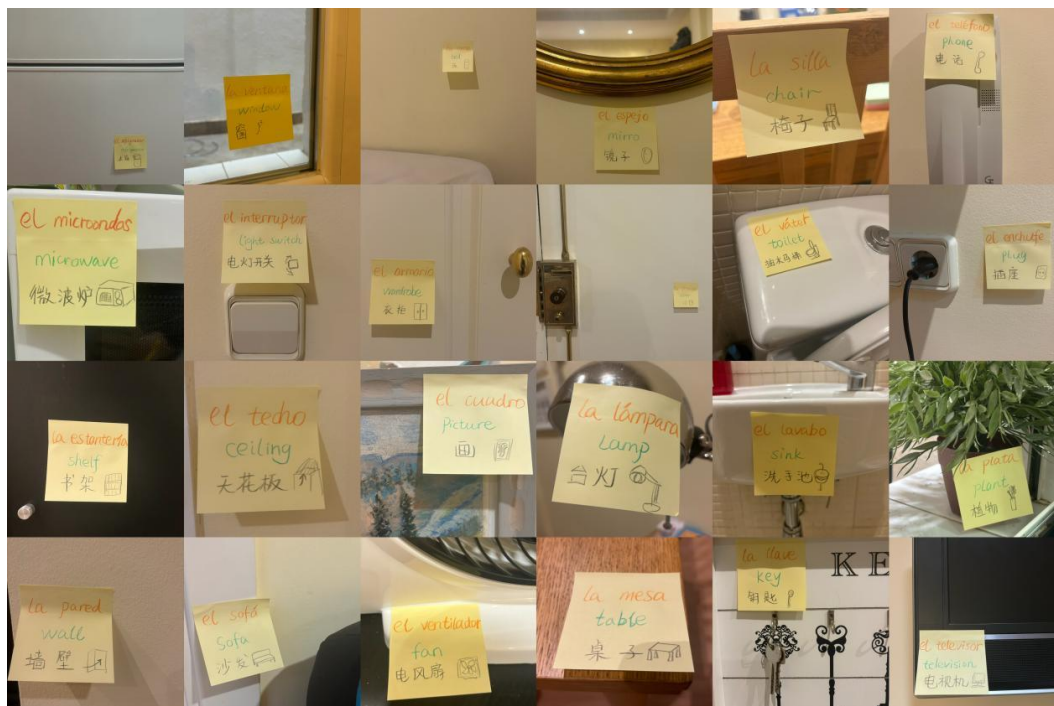
a lo largo del tiempo.

7.2. Estrategias de mediación artística y modos de interacción

A lo largo del proceso no se aplicó una metodología didáctica cerrada, sino un conjunto de estrategias de mediación artística que se fueron configurando poco a poco en función de las situaciones y de las necesidades que iban apareciendo. Más que responder a un diseño previo, estas estrategias se van construyendo en la práctica, a partir de la observación, la interacción y la experiencia compartida.

Al inicio del proceso se partía de algunas ideas generales relacionadas con el uso de recursos cercanos y accesibles en el entorno cotidiano. Entre ellas, destaca el uso de apoyos visuales como etiquetas, tarjetas o pequeños materiales escritos que se incorporan en distintos espacios de la casa. Estos recursos aprovechan la presencia constante de palabras e imágenes en la vida diaria y permiten relacionar lo visual con lo lingüístico sin depender únicamente del lenguaje oral. En algunos casos, estos apoyos incorporan más de una lengua, lo que refleja un entorno doméstico en el que conviven distintos referentes lingüísticos (véase Figura 5).

Figura 5. Ejemplo de incorporación de apoyos visuales en el entorno doméstico.



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, el juego aparece desde el principio como una forma natural de interacción. Teniendo en cuenta la edad del niño, las dinámicas lúdicas

permiten crear situaciones en las que el lenguaje se utiliza dentro de una actividad compartida. A través de juegos de cartas, pequeñas escenas o situaciones inventadas, se generan contextos donde la participación y la comunicación aparecen de manera espontánea.

Junto a estas ideas iniciales, a lo largo del proceso van apareciendo otras formas de mediación que no estaban previstas desde el inicio. En algunos momentos, surgen producciones que combinan imagen y escritura para recoger experiencias cotidianas, introduciendo así una forma de registro dentro del propio proceso de creación. Estas producciones no responden a una consigna previa, sino que surgen a partir de la propia iniciativa y de las situaciones vividas.

De manera similar, algunas producciones se relacionan con experiencias en espacios culturales, como visitas a museos, exposiciones u otros entornos públicos. Estas experiencias amplían el contexto de referencia del niño y dan lugar a nuevas producciones en las que se retoman elementos observados en esos espacios.

En relación con los modos de interacción, se pueden identificar distintas formas de participación a lo largo del proceso. En algunos casos, la actividad es iniciada o guiada por la adulta; en otros, se desarrolla de manera conjunta; y en otros, es el propio niño quien propone y organiza la acción. Estas formas de interacción no se presentan como categorías fijas, sino que van cambiando según el contexto y el momento.

En conjunto, estas estrategias y formas de interacción permitieron sostener un espacio flexible de creación y participación compartida. Más que seguir una secuencia fija, el proceso fue adaptándose a las situaciones y formas de participación que aparecían en cada momento.

8. Análisis e interpretación de los datos

En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir del corpus recogido durante el periodo de estudio.

El objetivo es comprender de qué manera la mediación artística multimodal acompaña y se articula con el proceso inicial de adaptación escolar del niño, atendiendo tanto a su desarrollo a lo largo del tiempo como a las relaciones que se establecen entre las producciones, los contextos y las formas de participación.

8.1 Presentación general del corpus

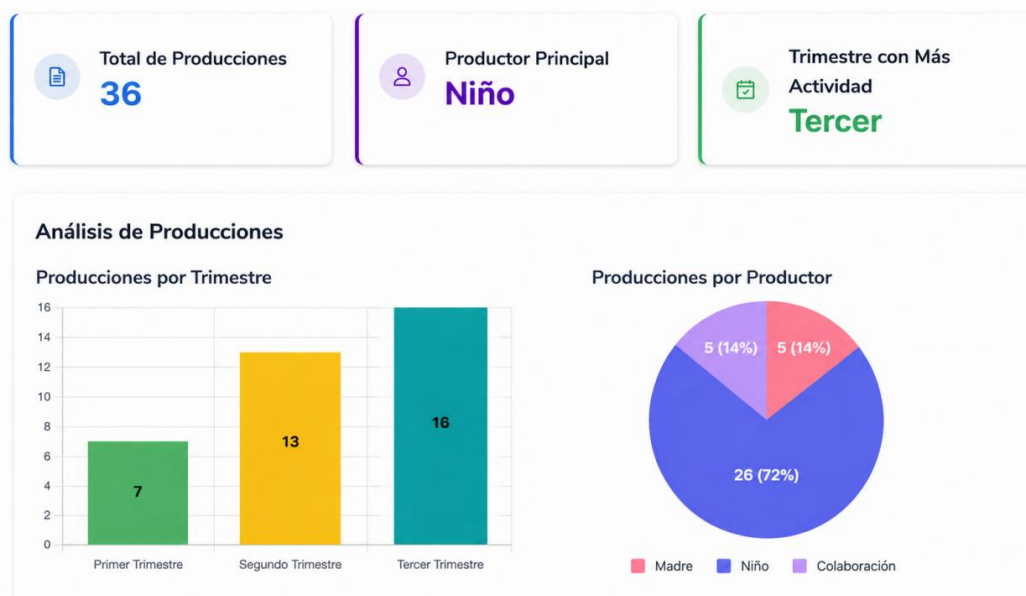
El corpus de esta investigación está compuesto por 36 producciones visuales que permiten aproximarse al proceso de adaptación a través de distintas formas de expresión y participación.

Desde esta perspectiva, el corpus no se entiende como un conjunto de piezas aisladas, sino como un proceso en desarrollo, donde las producciones se relacionan entre sí y reflejan diferentes momentos, situaciones y dinámicas de interacción.

La selección de las 36 producciones no respondió a criterios cuantitativos ni a la intención de reunir la totalidad de materiales realizados durante el periodo de estudio. Por el contrario, se realizó una selección intencional orientada a incluir aquellas producciones que permitían observar transformaciones, continuidades y distintas formas de participación a lo largo de la experiencia. También se tuvo en cuenta la diversidad de contextos, modalidades de creación y tipos de interacción presentes en las obras.

La siguiente Figura 6 ofrece una primera aproximación al corpus en su conjunto, mostrando su distribución a lo largo del proceso y las formas de participación implicadas en su realización.

Figura 6. Descripción general del corpus empírico



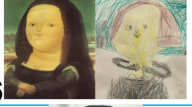
Nota. Elaboración propia a partir de las 36 producciones analizadas.

Como puede observarse, las producciones no se distribuyen de manera homogénea, sino que presentan variaciones a lo largo del proceso. También aparecen distintas formas de participación, en las que se combinan situaciones de acompañamiento, colaboración y realización autónoma.

Cabe señalar que esta distribución no responde a un criterio de equilibrio numérico entre etapas, sino a una selección intencional basada en la relevancia de las producciones para el análisis. En este sentido, las obras incluidas han sido elegidas por su capacidad para mostrar determinados momentos, cambios o formas de relación dentro del proceso, más que por su cantidad.

Para abordar este conjunto de materiales de manera más detallada, se ha utilizado un sistema de organización y registro que permite situar cada producción según distintos ejes de análisis, como el contexto de aparición, la forma de participación, las dimensiones de mediación y algunos elementos relacionados con el proceso de adaptación.

Tabla4.. Ejemplo del sistema de registro y codificación del corpus.

No.	Producción	Contexto	Modalidad de creación	Dimensiones de mediación	indicios observables
1 20/03		Tarjetas visuales con apoyos textuales para la comunicación escolar		 	- uso de palabras - Intención comunicativa
2 24/03		Tarjeta de agradecimiento dirigida al entorno escolar		 	- expresión afectiva - vínculo con la escuela
3 7/04		Creación de una figura simbólica de acompañamiento ("tortugueta-mascota")		 	- proyección imaginativa - elaboración simbólica
4 30/4		Regalo afectivo para mamá		 	- expresión afectiva - fortalecimiento del vínculo
5 1/05		Narración ilustrada de un trayecto imaginado ("Maleta de tortuga")		   	- inicio de construcción narrativa mediante escritura - integración de la experiencia
6 14/05		Construcción manual inspirada en el universo de "Minecraft"		 	- exploración imaginativa - construcción de mundo propio
7 25/05		Exploración de figuras geométricas y vocabulario básico en español			- ampliación de vocabulario - aproximación al lenguaje escolar
8 6/06		Participación en una actividad colectiva del entorno escolar: concurso de cocina			- participación en el entorno escolar - reconocimiento en un contexto colectivo
9 10/06		Creación autónoma de un juego de cartas con diseño y envoltorio propios			- organización autónoma del juego - proyección hacia la interacción
10 15/06		Reinterpretación visual de "La Mona Lisa" a partir de la obra de Botero.			- apropiación de referentes culturales - reinterpretación del entorno visual
11 16/06		Finalización en el entorno escolar de una máscara teatral de carácter expresivo		 	- expresión simbólica de estados internos - continuidad entre casa y escuela
12 17/06		Presentación en el acto de fin de curso de una danza china con cintas			- expresión de pertenencia cultural - visibilización pública de la identidad

Nota. Elaboración propia a partir del sistema de organización del corpus. Se presenta una muestra representativa; el registro completo puede consultarse en el Anexo I. Los colores utilizados en la columna "Dimensiones de mediación" corresponden a las siguientes categorías: verde = dimensión lingüística; rojo = dimensión emocional; amarillo = dimensión relacional; azul = dimensión simbólica. Una misma producción puede activar varias dimensiones simultáneamente.

A partir de esta base, en los siguientes apartados se analizará el corpus atendiendo a su desarrollo a lo largo del tiempo, con el fin de comprender las transformaciones que se producen en el proceso.

8.2.Recorrido por etapas

Primera etapa (marzo-mayo): aproximación y exploración inicial

En esta primera etapa se observan las primeras formas de contacto con el nuevo entorno a través de la producción visual. Las producciones de este periodo se caracterizan por una exploración inicial de recursos expresivos, en la que aparecen formas simples de representación, elementos visuales básicos y una relación todavía incipiente con el lenguaje escrito.

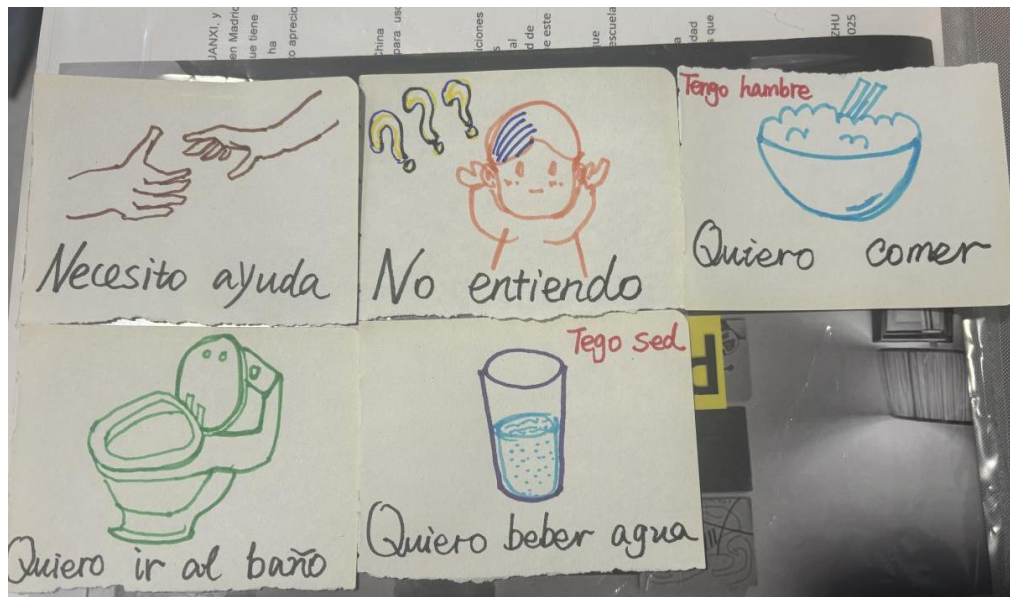
En varios casos, las producciones surgen como respuesta a situaciones cotidianas o a necesidades inmediatas de comunicación. Se observan dibujos acompañados de palabras aisladas, etiquetas o pequeños intentos de escritura, que permiten establecer una primera relación entre imagen y lenguaje.

En cuanto a las formas de participación, en esta etapa predominan las situaciones de acompañamiento o colaboración, en las que la actividad es iniciada o sostenida por la adulta. Este tipo de interacción genera un espacio compartido de creación, donde el niño comienza a explorar distintas posibilidades de expresión.

Por ejemplo, en el ámbito familiar, una de las primeras producciones (obra nº 1) consiste en un conjunto de tarjetas visuales elaboradas al inicio del periodo con el objetivo de facilitar la comunicación en el contexto escolar. Estas tarjetas combinan imágenes sencillas con expresiones básicas en español, como “necesito ayuda”, “no entiendo” o “quiero beber agua”, y fueron pensadas como un recurso accesible para situaciones cotidianas dentro de la escuela.

Este tipo de material introduce una primera relación entre imagen, lenguaje y acción, permitiendo al niño contar con un apoyo visual en momentos en los que la comunicación oral todavía resultaba limitada.

Figura 7. Producción del corpus (obra nº 1, 20 de marzo de 2025), tarjetas visuales para la comunicación básica en el entorno escolar.



Nota. Elaboración propia. Imagen correspondiente al corpus de estudio.

Por otro lado, en el ámbito escolar, una de las producciones de esta etapa (obra nº 5) surge a partir de una propuesta planteada aproximadamente un mes después de la incorporación al centro. En esta actividad, la tutora presenta al grupo una caja con una figura (una tortuga) y propone llevarla a distintos lugares para documentar una experiencia que posteriormente sería compartida en el aula.

A partir de esta consigna, se realiza una salida a un espacio público (Plaza de España), donde se toman imágenes y se construye posteriormente una narración. La producción resultante combina dibujo y escritura, incorporando elementos visuales junto a palabras aisladas, como el uso de “hola”, integrado dentro de la escena.

Asimismo, esta experiencia continúa en el contexto escolar, donde el trabajo es presentado y compartido con el grupo, generando un espacio de reconocimiento y participación.

En conjunto, esta primera etapa muestra un momento inicial de aproximación, en el que la producción visual funciona como un espacio de exploración y de primeros intentos de relación con el entorno, el lenguaje y los otros.

Figura 8. Producción del corpus (obra nº 5, 1 de mayo de 2025), Imagen correspondiente al corpus de estudio.



Nota. Elaboración propia.

En esta producción (véase Figura 8) aparecen de manera simultánea distintas formas de mediación vinculadas al lenguaje, la interacción y la experiencia compartida. La incorporación de palabras, la construcción de una pequeña narración y la presencia de la figura de la tortuga permiten observar cómo la actividad articula elementos visuales, relacionales y simbólicos dentro de una misma experiencia.

Asimismo, se identifican algunos indicios relacionados con el proceso de adaptación, como la aparición de referencias al entorno cercano, el uso de elementos reconocibles o la repetición de ciertos motivos. Estos aspectos no se presentan de manera estable, sino que aparecen de forma puntual dentro de las producciones.

En conjunto, esta etapa muestra un momento inicial de aproximación, en el que la producción visual funciona como un espacio de exploración y de primeros intentos de relación con el entorno, el lenguaje y los otros.

Segunda etapa (junio-agosto): consolidación y experimentación

En esta segunda etapa se observa una mayor continuidad en las producciones, así como una ampliación de los recursos expresivos y de las formas de interacción. Las producciones muestran más variedad de formatos, materiales y contextos, lo que permite identificar una consolidación de las formas de creación iniciadas en la etapa anterior.

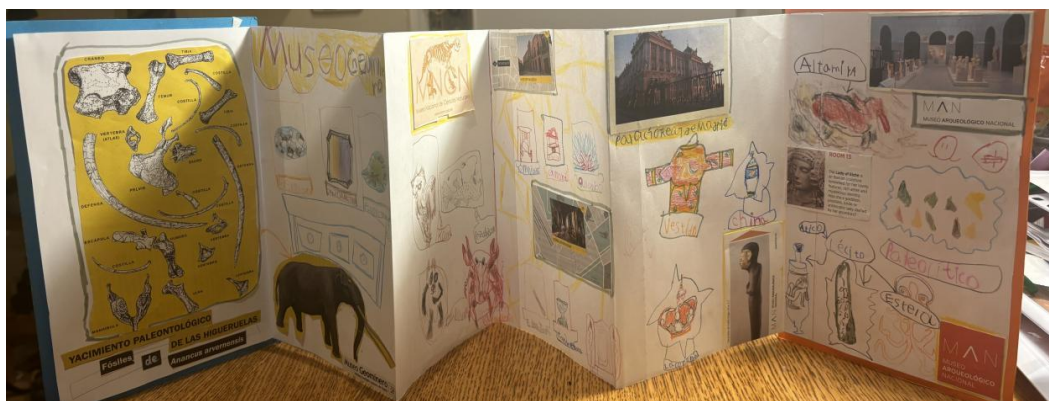
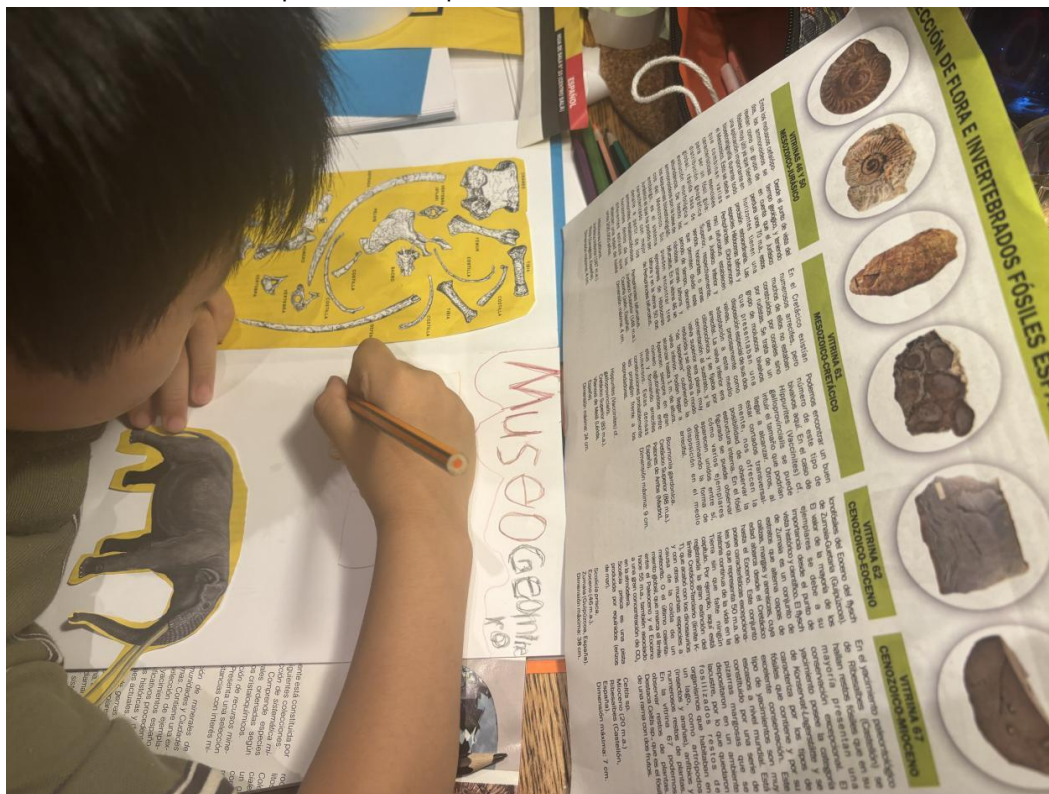
En relación con el lenguaje, aparece una presencia más estable de palabras y combinaciones sencillas integradas en las producciones. La relación entre imagen y escritura se mantiene, aunque comienza a organizarse de manera más compleja.

En cuanto a las formas de participación, continúan existiendo situaciones de acompañamiento, pero también se observa una mayor implicación del niño en el desarrollo de las actividades. En algunos casos, la interacción se vuelve más compartida y, en otros, empiezan a surgir iniciativas propias.

En este periodo aparecen producciones relacionadas con experiencias en espacios culturales. Por ejemplo, la elaboración de una guía artística a partir de la visita a distintos museos (véase Figura 9) muestra cómo la experiencia vivida en estos entornos es retomada y reorganizada posteriormente en forma de producción visual. La creación no se limita al momento de la visita, sino que continúa después, cuando se seleccionan imágenes, se organizan recorridos y se establecen relaciones entre distintos contenidos.

En estas producciones comienzan a integrarse de forma más estable palabras, títulos y pequeñas formas de organización escrita. Al mismo tiempo, las imágenes y los recorridos seleccionados muestran una manera más elaborada de reorganizar la experiencia cultural vivida a través de la creación. En conjunto, esta etapa muestra un proceso de consolidación y experimentación, en el que se diversifican los recursos, se estabilizan ciertas formas de uso del lenguaje y se amplían los contextos de referencia dentro de la producción visual.

Figura 9. Producción del corpus (obra n° 15, julio de 2025), guía artística elaborada a partir de la experiencia de visita a museos.



Nota. Elaboración propia. Imagen correspondiente al corpus de estudio.

Por otro lado, una de las producciones más representativas de este periodo (obra n° 20, 26 de agosto de 2025) consiste en un juego simbólico de “tienda”, diseñado para la práctica de diálogos cotidianos en español (véase Figura 10). La actividad se construye a partir de diferentes elementos materiales —objetos, tarjetas y organización del espacio— que configuran una situación simulada de interacción.

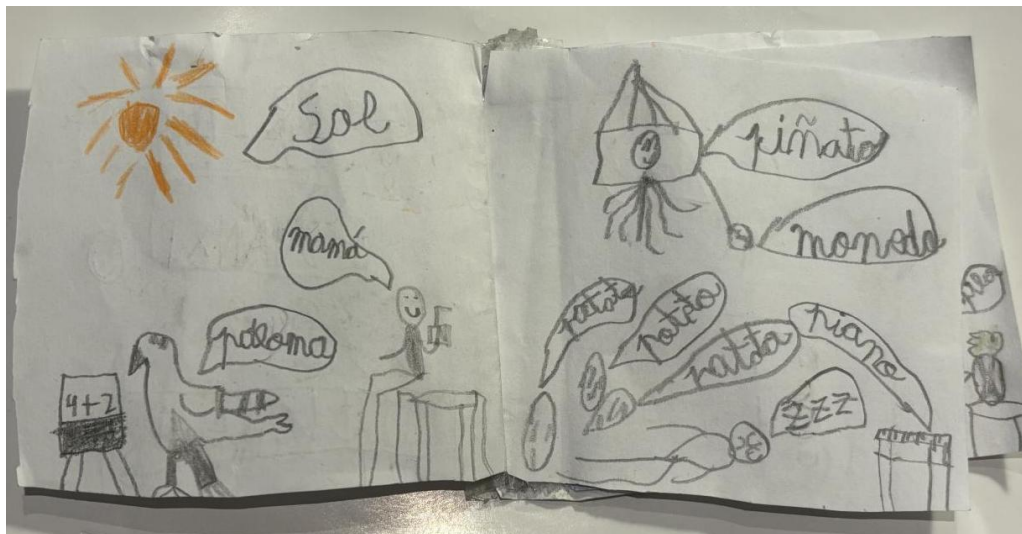
En este contexto, el lenguaje se utiliza de manera funcional dentro de una dinámica lúdica en la que se recrean situaciones de la vida cotidiana. Por

En cuanto a las formas de participación, se observa una mayor presencia de iniciativas que parten del propio niño, así como una mayor continuidad en las actividades. La producción ya no depende únicamente de situaciones propuestas, sino que comienza a desarrollarse también desde intereses propios.

En este periodo destaca la aparición del formato de diario de dibujo, que se desarrolla de manera continuada a lo largo de varias producciones (obras n° 23, 24 y 25). En estas producciones, el niño registra escenas cotidianas a través de dibujos acompañados de palabras, configurando una forma de narración visual vinculada a su experiencia diaria.

En estas producciones (véase Figura 11), las palabras comienzan a integrarse de forma más estable dentro del dibujo. Al mismo tiempo, la organización de escenas y elementos cotidianos muestra una manera más elaborada de registrar y dar forma a la experiencia a través de la producción visual.

Figura 11. Producciones del corpus (obras n° 23, 1 de octubre de 2025), registro gráfico en formato de diario de dibujo.



Nota. Elaboración propia. Imagen correspondiente al corpus de estudio.

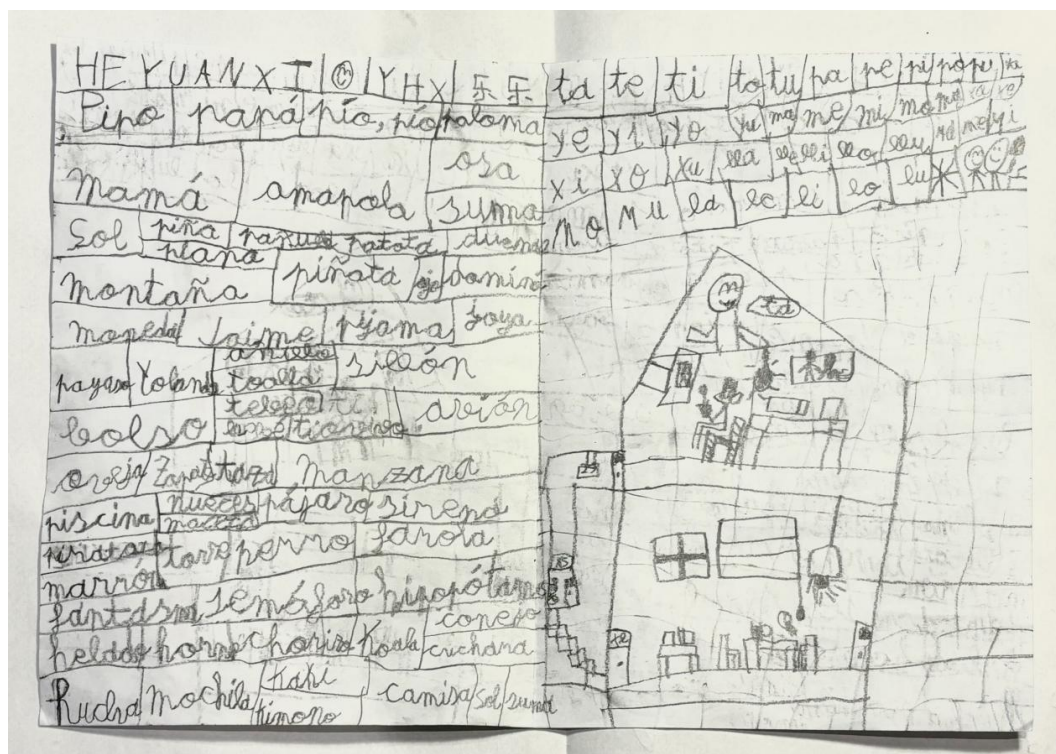
En un primer momento, se observa un registro gráfico en el que aparecen elementos del entorno cercano, acompañados de palabras aisladas como “sol”, “mamá”, “paloma” o nombres propios. También aparecen elementos recurrentes, como la repetición de figuras, la organización del espacio en la hoja y ciertas relaciones entre los elementos representados.

En las producciones posteriores (obras n° 24 y 25), aunque la presencia de texto sigue siendo limitada, se mantiene la relación entre imagen y escritura,

así como la continuidad en el formato de diario. Estas producciones refuerzan la idea de una práctica sostenida en el tiempo, en la que el dibujo funciona como un medio para registrar y organizar la experiencia cotidiana.

En esta misma línea, una producción posterior (véase Figura 12) muestra una ampliación en el uso de la escritura dentro del formato de diario. Además de palabras aisladas, aparecen sílabas, repeticiones e intentos de escritura fonética que ocupan una parte importante del espacio de la hoja.

Figura 12. Producciones del corpus (obras n° 30, 27 de octubre de 2025), registro gráfico en formato de diario de dibujo.



Nota. Elaboración propia. Imagen correspondiente al corpus de estudio.

En esta producción, la escritura adquiere una presencia más amplia dentro de la composición y comienza a utilizarse de manera más autónoma dentro del proceso creativo. Al mismo tiempo, el formato de diario continúa funcionando como una forma de registrar y organizar experiencias cotidianas a través de la creación visual.

8.3.Lectura transversal

A lo largo del proceso se pueden identificar una serie de transformaciones que atraviesan las distintas etapas analizadas y que permiten comprender el desarrollo de la mediación artística más allá de casos puntuales o producciones aisladas.

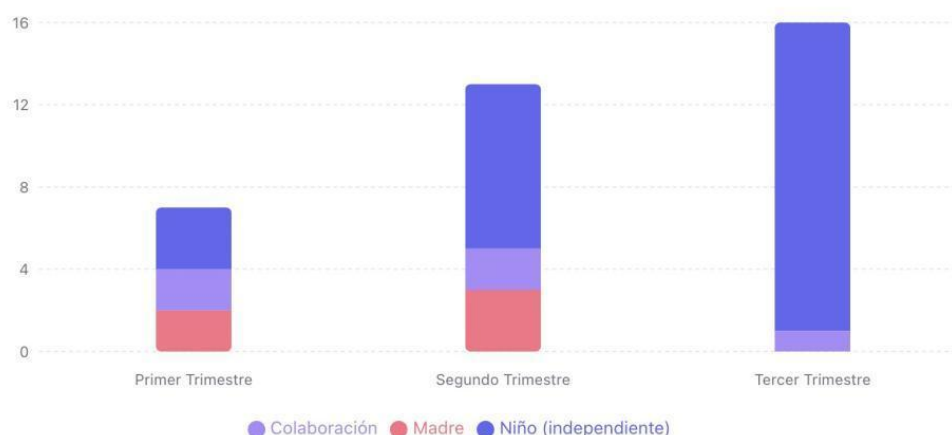
En primer lugar, se observa una evolución en las formas de expresión, en la que el lenguaje y la imagen van estableciendo relaciones cada vez más integradas. Mientras que en las primeras producciones predominan formas más fragmentarias, en las etapas posteriores se aprecia una mayor continuidad en las prácticas creativas, así como una progresiva articulación entre distintos recursos expresivos dentro de una misma producción.

En segundo lugar, se identifican cambios en los modos de interacción y participación. Al inicio del proceso, las actividades se desarrollan principalmente a partir del acompañamiento de la adulta, quien introduce los materiales, propone situaciones y sostiene la interacción. Posteriormente, se incorporan formas de participación compartida, en las que el niño comienza a implicarse de manera más activa en la construcción de las producciones. Finalmente, en la etapa más avanzada, se observa una mayor presencia de iniciativas propias, en las que el niño propone, organiza y desarrolla sus propias producciones de manera más autónoma.

Figura 13. Distribución de las formas de participación en la producción por trimestres.

Distribución de Autonomía

Comparativa de producción por trimestre



Nota. Estos datos deben interpretarse desde una perspectiva cualitativa, ya que la distribución de las producciones por etapa no es homogénea y responde a criterios de relevancia analítica.

Como se puede observar en la figura, la participación del niño de manera independiente aumenta progresivamente a lo largo del proceso, mientras que las formas de acompañamiento por parte de la adulta disminuyen. Asimismo, las situaciones de colaboración adquieren un papel intermedio, actuando como espacio de transición entre la dependencia inicial y la autonomía posterior.

Asimismo, esta evolución puede ponerse en relación con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), donde el acompañamiento y la interacción funcionan como formas de mediación que favorecen progresivamente mayores niveles de autonomía y participación.

Por último, desde una perspectiva más amplia, se aprecia una transformación en las formas de relación entre experiencia, lenguaje y creación. Las producciones dejan de ser respuestas puntuales a situaciones concretas para configurarse como prácticas sostenidas en el tiempo, en las que diferentes recursos —visuales, lingüísticos y simbólicos— se articulan progresivamente. Esta evolución permite observar cómo las producciones van adquiriendo una mayor continuidad y complejidad a lo largo del proceso.

8.4.Síntesis interpretativa: dimensiones de la mediación artística multimodal

A partir del análisis realizado en los apartados anteriores, se presenta a continuación una interpretación del proceso desde la mediación artística multimodal.

Con el fin de comprender cómo este proceso se relaciona con la adaptación escolar, se proponen distintas dimensiones que ayudan a organizar su análisis. Estas dimensiones no se entienden como categorías fijas, sino como formas de observar el proceso desde diferentes perspectivas.

En este sentido, se distinguen cuatro dimensiones principales: la dimensión lingüística, la dimensión emocional, la dimensión relacional y la dimensión simbólica. Estas dimensiones se articulan a través de diferentes modos de expresión —como la imagen, el lenguaje, el gesto, el juego y la acción corporal—, lo que permite comprender el proceso como una experiencia de carácter multimodal.

8.4.1. Dimensión lingüística: del silencio a la palabra

En relación con la dimensión lingüística, el proceso muestra una evolución progresiva en las formas de uso del lenguaje dentro de la creación.

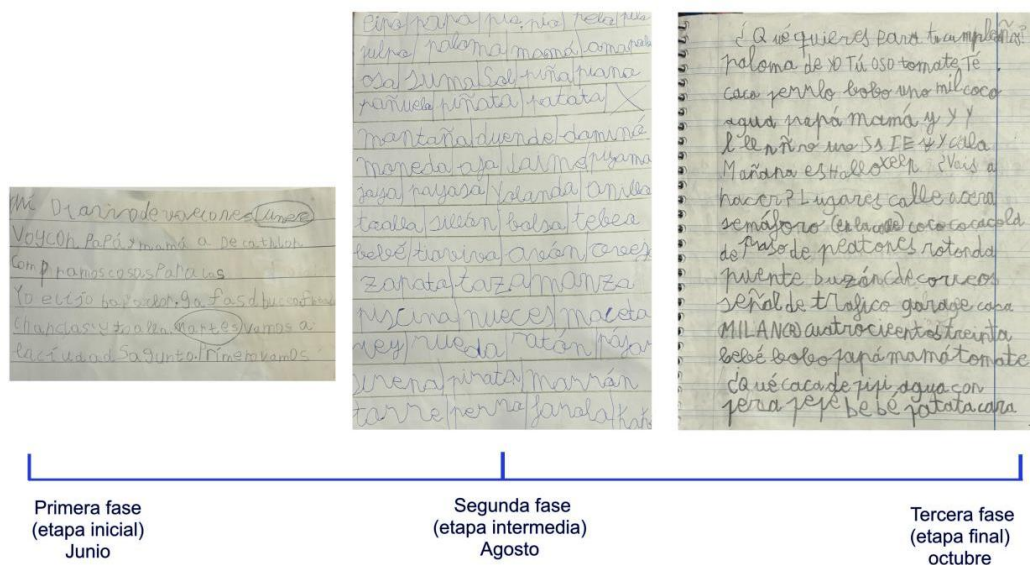
En las primeras etapas, el lenguaje aparece de forma limitada y fragmentaria, apoyándose principalmente en recursos visuales. El uso de tarjetas, etiquetas y apoyos gráficos permite establecer una primera relación entre palabra e imagen, facilitando la comprensión y la comunicación en un contexto en el que el lenguaje oral todavía no está plenamente desarrollado.

En etapas posteriores, el lenguaje comienza a integrarse de manera más activa en situaciones de uso. A través de dinámicas como el juego simbólico, el niño empieza a utilizar expresiones sencillas en contextos comunicativos, lo que permite que el lenguaje deje de ser un elemento aislado para convertirse en parte de la interacción.

Esta evolución se puede observar también de manera más concreta en la transformación progresiva de la escritura a lo largo del proceso. A partir de la comparación entre producciones de diferentes momentos, se aprecia un paso desde formas iniciales más inestables, con letras aisladas y sin continuidad, hacia una escritura más organizada, en la que aparecen enlaces, secuencias y una mayor regularidad.

Como se muestra en la siguiente figura:

Figura 14. Comparación de la evolución de la escritura en tres momentos del proceso (junio, agosto, octubre).



Nota. Elaboración propia a partir de ejercicios de escritura realizados en el contexto escolar. Material complementario no incluido en el corpus principal.

Este cambio no se entiende únicamente como un desarrollo técnico, sino como parte de un proceso de apropiación del lenguaje, en el que la escritura comienza a integrarse en la experiencia y en la expresión personal del niño. En este sentido, la aparición del formato de diario resulta especialmente significativa, ya que permite observar cómo el lenguaje deja de ser un elemento puntual para convertirse en una práctica más continua.

Esta evolución se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla5: Evolución de la escritura del niño: síntesis comparativa por etapas.

Etapa	Ejemplo	Características clave	Interpretación
1. Inicial (junio)	imagen 1	Trazos inestables, letras sin enlazar, tamaños irregulares.	Imitación visual básica; primer contacto con la norma gráfica española.
2. Intermedia (agosto)	imagen 2	Primeros enlaces, mayor control motor, repeticiones de práctica.	Paso de copiar a practicar; exploración activa de reglas y coordinación.
3. Final (octubre)	imagen 3	Escritura más fluida, enlaces naturales, regularidad y ritmo.	Interiorización de la norma; inicio de estilo propio y consolidación progresiva de la escritura

Nota. Elaboración propia.

Asimismo, esta evolución se ve reforzada por las observaciones recogidas en el contexto escolar. En los informes de evaluación del centro se señala que el alumno ha experimentado “una mejora notable en su proceso de adquisición del idioma, mostrando mayor comprensión y participación en el aula, aunque todavía se encuentra en una fase de consolidación(véase Anexo 2, Documentos 1 y 2).

Por otro lado, los informes de competencias correspondientes a distintos momentos del curso muestran una progresión en aspectos relacionados con la lectura, la escritura y la autonomía, lo que refuerza la idea de un desarrollo gradual en el uso del lenguaje dentro del contexto escolar (véase Anexo 2, Documentos 2 y 3).

Cabe señalar que algunos de estos documentos corresponden a un momento posterior al periodo principal de recogida de datos. No obstante, se incorporan como material complementario, ya que permiten observar la continuidad del proceso más allá del marco temporal del estudio.

En conjunto, esta evolución muestra un desplazamiento desde un uso inicial del lenguaje como apoyo visual hacia una incorporación progresiva del lenguaje como herramienta de expresión integrada en la experiencia del niño.

8.4.2. Dimensión emocional: expresión y elaboración afectiva

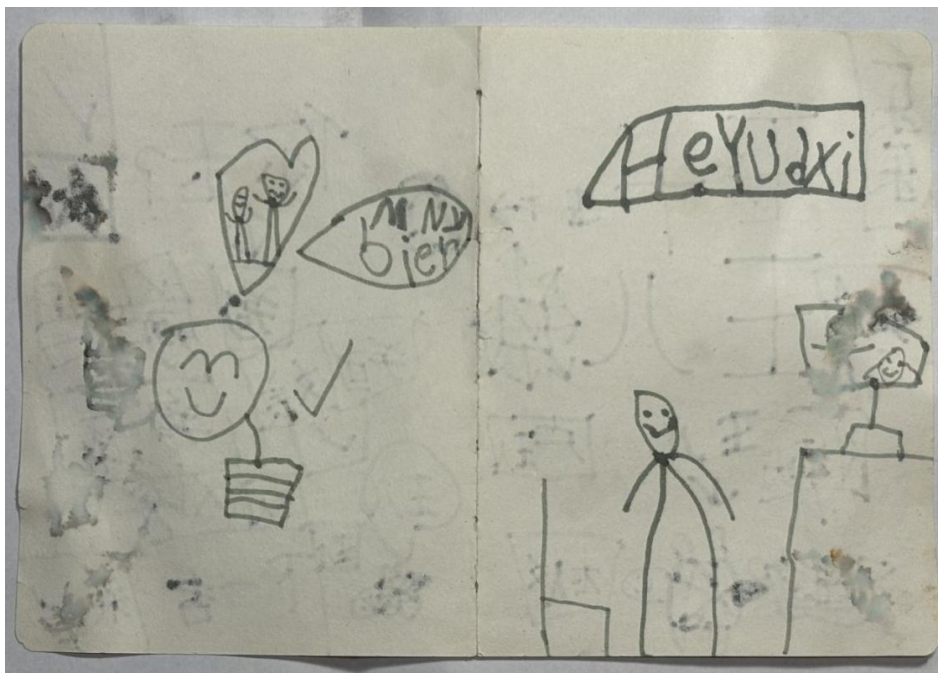
En relación con la dimensión emocional, se observa una evolución desde formas implícitas de expresión hacia una mayor capacidad de nombrar y diferenciar emociones.

En las primeras producciones, como la obra n° 3 (marzo), caracterizada por trazos desorganizados y de carácter impulsivo, la emoción se manifiesta principalmente a través de la acción, en un nivel pre-verbal. En una fase posterior, la obra n° 11 (junio), correspondiente a una máscara realizada en color negro, muestra una mayor concentración expresiva, aunque todavía con una limitada diversidad emocional.

Un cambio relevante aparece en la obra n° 19 (agosto), realizada en un contexto de creación compartida, donde el uso del color se vuelve más variado y abierto, lo que sugiere que la interacción favorece la expresión emocional. Posteriormente, en la obra n° 22 (septiembre), el niño comienza a acompañar sus dibujos con relatos orales, evidenciando un primer nivel de elaboración de la experiencia afectiva.

En la obra n° 24 (octubre), se observa un avance claro en la verbalización emocional (véase Figura 15), donde aparecen elementos gráficos positivos junto con la expresión escrita “muy bien”, lo que sugiere un primer intento de nombrar y valorar determinadas experiencias afectivas

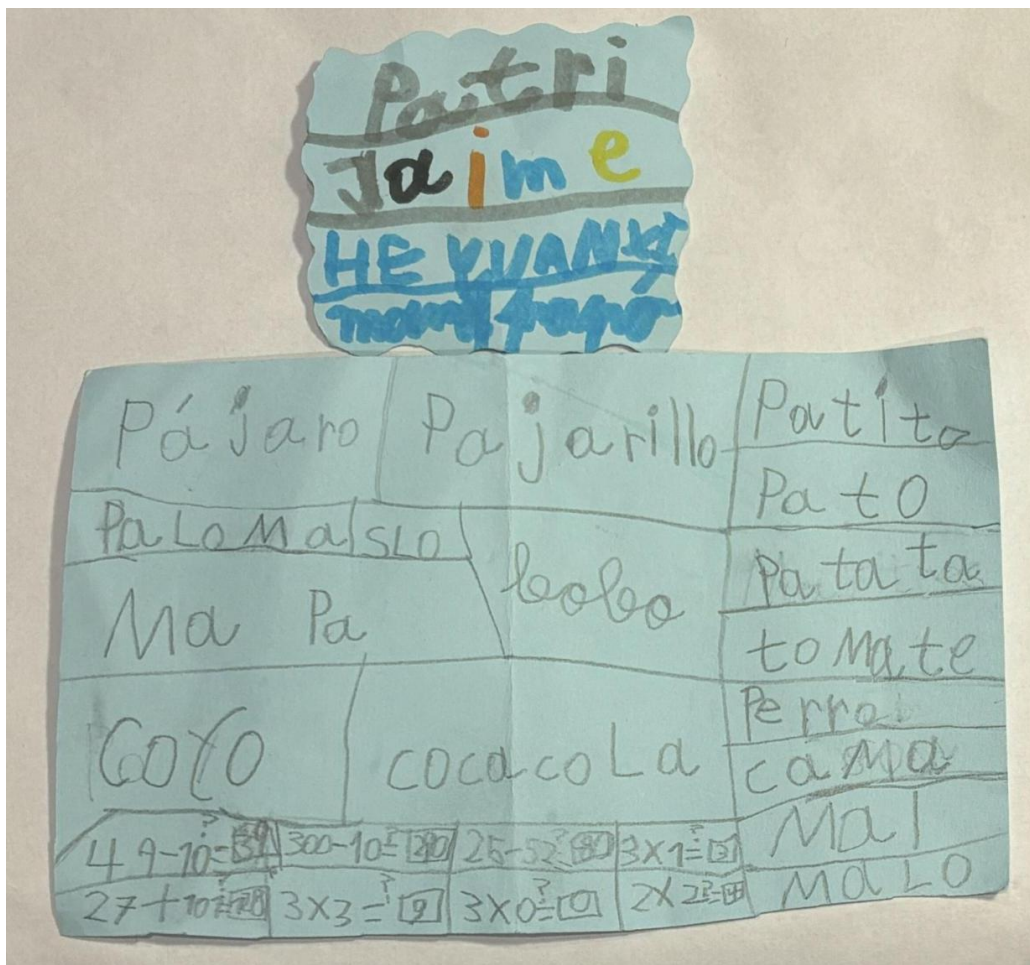
Figura 15. Obra n° 24. Continuación del diario de dibujo como registro de escenas cotidianas (octubre).



Nota. Se observa la integración de dibujo y escritura, así como la aparición de la expresión “muy bien” como forma de verbalización emocional. Elaboración propia.

Finalmente, en la obra n° 35 (noviembre), aparecen términos como “mal” y “malo” dentro de producciones que combinan palabras y ejercicios escolares (véase Figura 16), lo que sugiere una capacidad emergente de diferenciar y clasificar experiencias afectivas.

Figura 16. Obra n° 35. Elaboración de una lista ilustrada de vocabulario cotidiano (noviembre).



Nota: La producción combina organización visual y escritura, incluyendo términos como “mal” y “malo”, que indican una incipiente diferenciación de la experiencia afectiva. Elaboración propia.

En conjunto, el proceso muestra un paso desde una expresión emocional ligada a la acción hacia una capacidad progresiva de representación, verbalización y diferenciación de las emociones, en línea con la idea de que el lenguaje permite organizar la experiencia afectiva (Vygotsky, 1978).

8.4.3. Dimensión relacional: vínculos y pertenencia

En la dimensión relacional, se observa una evolución desde vínculos mediados por el entorno familiar hacia una participación más autónoma en las relaciones sociales dentro del contexto escolar.

En las primeras fases, la relación con el entorno se construye principalmente a través de la familia. La madre actúa como mediadora en la comunicación con la escuela, facilitando la adaptación inicial. En producciones tempranas, como las obras nº 4 y nº 5, aparecen referencias afectivas dirigidas a la madre, lo que indica que el vínculo principal se sitúa en el ámbito familiar.

Posteriormente, se amplía el espacio relacional dentro del entorno doméstico. En la obra nº 14, el niño propone un juego compartido con la madre, y en la obra nº 16 se observa una organización de las relaciones familiares a través de etiquetas que incluyen a padre, madre e hijo.

Un punto de transición importante se da en la obra nº 19, realizada conjuntamente con la madre y posteriormente ofrecida como regalo, donde la creación artística funciona como medio de vínculo y comunicación afectiva.

A partir de la obra nº 21, se observa un cambio hacia el contexto escolar. El niño comienza a establecer vínculos con sus compañeros, como se refleja en la realización de tarjetas de cumpleaños (obras nº 21 y nº 29), lo que indica una consolidación progresiva de las relaciones con iguales.

Este proceso se consolida en la obra nº 33 (noviembre) (véase Figura 17), en la que el niño realiza una tarjeta de agradecimiento dirigida a su tutora, en relación con una acción previa en la que regala lápices de colores a sus compañeros como parte de la celebración de su propio cumpleaños.

Figura 17. Obra nº 33. Tarjeta de agradecimiento realizada para la tutora en el contexto escolar (noviembre).



Nota. El niño combina escritura y elementos visuales para expresar agradecimiento hacia su tutora, mostrando una mayor implicación en las relaciones dentro del entorno escolar. Elaboración propia.

Esta producción refleja una comprensión más compleja de las relaciones, en la que el niño no solo expresa afecto, sino que participa activamente en el mantenimiento de los vínculos. Aunque esta producción surge en el contexto de su propio cumpleaños, este tipo de prácticas ya había comenzado a aparecer anteriormente a través de dibujos y tarjetas realizados espontáneamente para compañeros de clase.

En este sentido, se observa un paso desde la recepción de apoyo hacia una implicación activa en la construcción de relaciones, lo que indica un desarrollo significativo en el sentido de pertenencia dentro del entorno escolar.

8.4.4. Dimensión simbólica: construcción de sentido

En la dimensión simbólica, se observa una evolución desde la construcción de situaciones imaginadas hacia una organización más estructurada de un mundo propio.

Un momento clave se identifica en la obra n° 14 (julio) (véase Figura 18), en la que el niño crea tarjetas para un juego de rol con figuras teatrales. En esta producción, el niño no solo representa elementos aislados, sino que construye personajes y situaciones que permiten la interacción. El uso de tarjetas como soporte muestra una forma de organizar el juego y de proyectar experiencias internas en un sistema simbólico compartido.

Figura18.Obra n°14. Creación de tarjetas para juegos de rol con figuras teatrales (julio).



Nota. El niño construye personajes y situaciones que permiten la interacción, evidenciando la proyección de experiencias internas en un sistema simbólico organizado. Elaboración propia.

Este proceso se desarrolla en producciones posteriores, donde las representaciones adquieren una mayor coherencia visual y espacial. En la obra n° 36 (noviembre) (véase Figura 19), la creación de un paisaje con encuadre decorativo muestra una organización más estable del entorno imaginado, así como una expresión estética personal. Tras finalizar la producción, el niño describió la escena como un avión volando sobre el

océano Atlántico bajo la lluvia y el arcoíris, antes de aterrizar en una isla. Esta narración amplía el sentido de la imagen y permite observar cómo la producción articula elementos visuales, espaciales y narrativos dentro de una misma experiencia imaginada.

Figura 19. Obra n° 36. Creación de una ilustración de paisaje con encuadre decorativo(noviembre).



Nota. La composición evidencia una mayor estructuración del espacio y una organización visual del entorno imaginado, lo que indica un avance en la construcción simbólica. Elaboración propia.

En este sentido, la producción puede entenderse no solo como una representación visual aislada, sino también como una forma de organizar y dar sentido a la experiencia cotidiana a través de la imagen, en relación con los planteamientos de la cultura visual desarrollados por Hernández (2000).

En conjunto, estas producciones muestran un paso desde la creación de situaciones imaginadas hacia la construcción de un mundo simbólico más organizado, en el que el niño no solo representa elementos, sino que estructura y da coherencia a su propia experiencia.

8.4.5. Caso integrador: continuidad y proyección del proceso creativo

Como síntesis del proceso analizado, se incorpora la obra n° 19, *Entre nosotros: piedras de luz* (2025), realizada conjuntamente por la autora y el niño durante el periodo vacacional de agosto, y concebida como un regalo de

cumpleaños para la madre. Como se muestra en la Figura 20, esta producción sintetiza los principales ejes de desarrollo abordados en las secciones anteriores.

En una fase posterior, la obra fue seleccionada para formar parte de un proyecto expositivo vinculado al ámbito de arte y salud, desarrollado en marzo de 2026 en colaboración entre el centro de prácticas de la autora y un entorno hospitalario. En este contexto, la obra se desplaza de su ámbito de creación original hacia un espacio público, lo que permite observar la continuidad y proyección del proceso creativo más allá de su contexto inicial.

Figura 20. Obra conjunta *Entre nosotros: piedras de luz* (2025).



Nota. Pastel seco sobre papel (29 × 40 cm). Elaboración conjunta de la autora y el niño.

Tal como se recoge en la ficha de la obra, el proceso creativo se configura como “un espacio de regulación emocional y adaptación”, en el que el uso del color permite transformar la experiencia vivida en un nuevo entorno. En este sentido, la obra da cuenta de la consolidación de la dimensión emocional, en la medida en que el arte deja de ser únicamente un medio de expresión para convertirse en una herramienta de elaboración y equilibrio afectivo.

Asimismo, el carácter compartido de la producción pone de relieve la dimensión relacional del proceso. La obra es descrita como “el rastro de un vínculo y una práctica de acompañamiento”, lo que permite observar cómo la creación conjunta funciona como un espacio de interacción, apoyo mutuo y experiencia compartida.

Por otro lado, la presencia de las denominadas “piedras de energía” introduce una dimensión simbólica significativa, en la que los elementos visuales adquieren un valor representativo vinculado a ideas de cuidado, protección y fuerza. Este aspecto sugiere un avance en la capacidad de construcción de significado a través de formas simbólicas que trascienden la representación literal.

Finalmente, el hecho de que la obra haya sido presentada en un contexto expositivo introduce una dimensión adicional, en la que la producción artística se desplaza del ámbito íntimo al espacio público. Este tránsito puede interpretarse como una forma de validación externa del proceso y como una apertura hacia nuevas posibilidades de desarrollo, en las que la experiencia creativa continúa generando sentido más allá del contexto inicial.

En conjunto, este caso integrador permite observar cómo las dimensiones emocional, relacional y simbólica no se desarrollan de forma aislada, sino que se entrelazan y se proyectan en el tiempo. Cabe señalar que, aunque en este análisis se han distinguido diferentes dimensiones con fines organizativos, en la práctica estas se integran de manera simultánea, configurando un proceso dinámico y de carácter multimodal.

8.4.6. Archivo, memoria y reorganización creativa

Como cierre del proceso descrito anteriormente, se realizó una propuesta de reorganización creativa a partir de las producciones desarrolladas durante la experiencia. Tal como se observa en la Figura 21, este conjunto reúne dibujos, objetos, cuadernos y otros materiales elaborados a lo largo del proceso, configurando un archivo afectivo construido desde la experiencia creativa compartida.

Figura 21. Archivo afectivo construido a partir de producciones conjuntas.



Nota. Conjunto de dibujos, objetos y producciones elaboradas conjuntamente durante el proceso creativo. Fotografía realizada por la autora.

Cabe señalar que este archivo no se limitó únicamente a las 36 producciones seleccionadas para el análisis principal, sino que incorporó también otros trabajos, bocetos y materiales realizados durante el mismo periodo que no fueron incluidos dentro del corpus analizado. De este modo, la reorganización permitió construir una visión más amplia del recorrido creativo desarrollado a lo largo de la experiencia.

A diferencia de las obras analizadas individualmente en apartados anteriores, este conjunto no aparece como una obra cerrada, sino como una reunión de recuerdos, materiales y huellas del proceso compartido. En este sentido, el valor del conjunto no se encuentra únicamente en cada objeto por separado, sino también en las relaciones que surgen al reorganizar y observar las producciones de manera conjunta.

La variedad de materiales y formatos evidencia además el carácter multimodal del proceso creativo. A través de dibujos, escritura, objetos y diferentes formas de organización visual, puede observarse cómo las dimensiones emocional, simbólica y relacional aparecen conectadas entre sí. Al mismo tiempo, conservar y reorganizar estos materiales permitió entender el arte no solo como una forma de expresión, sino también como un espacio de memoria compartida.

Esta propuesta también se relaciona con ciertas prácticas artísticas basadas en la idea de archivo o colección portátil, como la Boîte-en-valise de Marcel Duchamp, aunque aquí aparece desde una dimensión más cercana a la experiencia afectiva y familiar.

Dentro de este proceso de reorganización, una de las propuestas principales fue la creación de una caja-archivo destinada a reunir y presentar las producciones realizadas durante la experiencia. Como se muestra en la Figura 22, el niño participó activamente en la elaboración visual y material de la caja, tomando decisiones relacionadas con los colores, la disposición de los elementos y la organización general del conjunto.

Figura 22. Proceso de elaboración de la caja-archivo para la organización y presentación de las producciones creativas.



Fuente:Fotografía realizada por la autora.

Aunque la autora acompañó el proceso y proporcionó algunos materiales de apoyo, muchas de las decisiones visuales fueron tomadas por el propio niño. Esto permite observar una participación más autónoma y una mayor implicación en la manera de organizar y presentar sus propias producciones.

Asimismo, la elaboración de esta caja-archivo estuvo vinculada a la preparación de las obras para su presentación en el espacio expositivo del máster. En este contexto, las producciones comenzaron a entenderse no solo

como trabajos aislados, sino como parte de un conjunto construido a partir de la experiencia compartida.

En este sentido, la caja-archivo no funciona únicamente como un lugar donde guardar las obras, sino también como una forma de reunir recuerdos, experiencias y materiales creados a lo largo del proceso. La organización de los elementos permite establecer relaciones entre dibujos, objetos y textos, configurando un espacio visual y afectivo en constante transformación.

Asimismo, en el Anexo 3 se incluyen algunas imágenes complementarias de la caja-archivo y de su organización visual, con el fin de ampliar la documentación del proceso.

9. Discusión

Los resultados de este estudio permiten comprender mejor cómo la mediación artística multimodal puede acompañar los primeros momentos del proceso de adaptación escolar en un contexto migratorio marcado por la ausencia de una base lingüística previa. A lo largo del análisis, las producciones artísticas aparecieron no solo como formas de expresión, sino también como espacios de relación, comunicación y reorganización de la experiencia dentro del nuevo entorno.

En muchos momentos del proceso, diferentes formas de expresión —como el dibujo, el juego, los gestos, la escritura y el lenguaje oral— aparecieron conectadas entre sí. Antes de poder comunicarse verbalmente de manera más fluida, el niño ya conseguía participar y relacionarse a través de imágenes, acciones y dinámicas compartidas. Esto dialoga con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), quien entiende que el desarrollo se construye a través de distintas formas de mediación y relación con el entorno. A lo largo del proceso también puede observarse un paso progresivo desde formas de acompañamiento más guiadas hacia una participación cada vez más autónoma por parte del niño, en una dinámica cercana a la idea de “andamiaje”, donde el apoyo inicial favorece progresivamente nuevas formas de participación y autonomía.

La relación entre imagen, escritura, gesto y oralidad recuerda también a las perspectivas de la multimodalidad desarrolladas por Kress y van Leeuwen (2006), donde el significado no depende únicamente de las palabras, sino que se construye a través de distintos modos de representación. En este sentido, las producciones muestran cómo el niño fue utilizando diferentes recursos expresivos para participar, comunicarse y dar forma a su experiencia cotidiana.

El análisis permitió observar relaciones entre distintas dimensiones del proceso creativo. Las dimensiones lingüística, emocional, relacional y simbólica no aparecieron de manera separada, sino conectadas y en transformación constante a lo largo del proceso. En algunos casos, una misma producción reunía varias de estas dimensiones al mismo tiempo, integrando aspectos emocionales, relacionales y lingüísticos dentro de una misma experiencia de creación. Esto hace visible que las categorías utilizadas en el análisis no funcionan como compartimentos cerrados, sino como formas de aproximarse a un proceso complejo y cambiante.

Desde esta perspectiva, la interpretación del corpus implica necesariamente una mirada situada y contextual, propia de los enfoques cualitativos e interpretativos. Más que establecer clasificaciones fijas, el análisis busca comprender relaciones, transformaciones y significados que fueron apareciendo progresivamente a lo largo de la experiencia.

También se observaron cambios relacionados con la expresión emocional, las formas de relación y la reorganización de la experiencia migratoria y escolar. Estas transformaciones no se produjeron de manera lineal, sino a través de pequeños desplazamientos que fueron apareciendo poco a poco en las producciones y en las dinámicas de creación compartida. Las imágenes no funcionaron únicamente como resultados visuales, sino también como formas de organizar y dar sentido a la experiencia, en relación con las aportaciones de la cultura visual desarrolladas por Hernández (2000).

Poco a poco, la mediación artística dejó de funcionar únicamente como un apoyo puntual para la comunicación y comenzó a convertirse en una práctica integrada dentro de la vida cotidiana del niño. Un ejemplo de ello puede observarse en la realización continuada de tarjetas de cumpleaños para compañeros de clase, práctica que comenzó a aparecer de manera espontánea durante el periodo analizado. En estas producciones, el niño combina dibujo, escritura y mensajes afectivos como una forma habitual de relacionarse con los demás. Este tipo de prácticas favoreció también la construcción de vínculos y amistades dentro del entorno escolar, mostrando cómo las producciones artísticas terminaron formando parte de sus formas cotidianas de participación social.

Desde el ámbito educativo, este estudio permite pensar la mediación artística multimodal no solo como un recurso complementario, sino también como un espacio de participación, relación y construcción de vínculos dentro del entorno escolar. El proceso observado pone de relieve la importancia del contexto educativo y de las formas de acogida desarrolladas por la institución, especialmente en relación con el acompañamiento emocional y social del alumnado durante sus primeros momentos de incorporación.

De manera significativa, algunas experiencias desarrolladas posteriormente por el propio centro educativo también permitieron observar esta dimensión de acogida y reconocimiento cultural. Un ejemplo de ello tuvo lugar durante la celebración del Año Nuevo chino en 2026, cuando la tutora propuso realizar una actividad artística relacionada con esta festividad junto al grupo de clase, generando un espacio de intercambio y reconocimiento cultural dentro del aula. Este tipo de situaciones permite pensar la adaptación no solo como un esfuerzo individual del niño por integrarse, sino también como un proceso en el que el propio contexto escolar se muestra disponible para reconocer y acoger diferentes formas de experiencia cultural.

Por último, este trabajo presenta algunas limitaciones. Al tratarse de un estudio de caso situado, no pretende representar todas las experiencias de adaptación escolar en contextos migratorios. El análisis se centra únicamente en una etapa concreta del proceso, sin un seguimiento posterior a largo plazo. Del mismo modo, el enfoque cualitativo implica necesariamente una interpretación contextual del material analizado.

Finalmente, la posición de la investigadora como participante en el proceso creativo introduce una doble mirada que, aunque puede influir en la interpretación, también permitió un acceso cercano y continuo a la experiencia, en coherencia con la sensibilidad A/R/Tográfica presente en este estudio.

10. Conclusiones

En relación con la pregunta de investigación planteada al inicio de este trabajo —¿de qué manera la mediación artística multimodal acompaña y se articula con el proceso inicial de adaptación escolar de un niño migrante de origen chino en España?—, el estudio permitió observar cómo la creación artística fue formando parte de distintas situaciones cotidianas vinculadas a la comunicación, la participación y la relación con el entorno durante los primeros meses de incorporación escolar.

A lo largo del proceso, las producciones mostraron pequeñas transformaciones relacionadas con la expresión, el uso del lenguaje, las formas de relación y la construcción de vínculos dentro del contexto escolar. En este sentido, el análisis permitió comprender la adaptación no únicamente como un aprendizaje lingüístico, sino como una experiencia compleja en la que intervienen también aspectos emocionales, relacionales y simbólicos.

El estudio permitió identificar además algunos elementos recurrentes dentro de las producciones y observar cómo la mediación artística multimodal

acompañó procesos de expresión, vínculo y participación a lo largo del tiempo. La reorganización final de las producciones, a través de formatos como la caja-archivo y la visualización interactiva del corpus, amplió también la mirada sobre el proceso creativo y sus formas de representación (véase Anexo 4).

Aunque se trata de un estudio de caso situado que no pretende representar todas las experiencias de adaptación escolar en contextos migratorios, esta investigación puede aportar algunas referencias útiles para seguir pensando el papel de la mediación artística multimodal en contextos educativos con alumnado migrante durante las primeras etapas de incorporación escolar.

De manera significativa, la palabra china “融” (róng), presente al inicio de este trabajo, puede entenderse también como una pequeña síntesis simbólica del proceso observado a lo largo de la investigación. Más allá de su significado literal, este carácter remite aquí a la posibilidad de relación, convivencia y transformación entre diferentes lenguas, experiencias y formas de habitar el mundo.

11. Aportaciones

Este trabajo aporta algunas reflexiones sobre el papel de la mediación artística en contextos educativos, especialmente durante los primeros momentos de adaptación escolar en situaciones de diversidad cultural y ausencia de una base lingüística previa.

En primer lugar, la investigación propone entender la adaptación escolar no solo desde el aprendizaje del idioma, sino también desde otros aspectos relacionados con la emoción, los vínculos y las formas de expresión que aparecen a lo largo del proceso. Desde esta perspectiva, la adaptación no se entiende únicamente como la incorporación a una nueva escuela, sino también como una experiencia cotidiana en la que el niño empieza poco a poco a relacionarse con el entorno, participar y construir nuevas formas de pertenencia.

A lo largo del análisis, estas dimensiones no aparecen de manera aislada, sino conectadas y en transformación constante. La representación conceptual desarrollada en el estudio (véase Figura 2) permitió organizar esta mirada y prestar atención no solo a los aspectos más visibles de la adaptación escolar —como el lenguaje o el rendimiento académico—, sino también a otros elementos menos evidentes, como la seguridad afectiva, la continuidad cultural o las formas de relación que acompañan el proceso.

En segundo lugar, la investigación desarrolla una forma de lectura del corpus centrada no únicamente en las obras individuales, sino también en las relaciones que se establecen entre las producciones, la temporalidad del proceso y las distintas formas de participación que fueron apareciendo a lo largo de la experiencia. En esta misma línea, la orientación cercana a la sensibilidad A/R/Tográfica permitió sostener una mirada más próxima al proceso, integrando experiencia artística, educativa y personal.

Desde una perspectiva educativa, el estudio muestra también que la mediación artística multimodal puede funcionar como un espacio de participación y comunicación en situaciones donde el lenguaje todavía es limitado. En este sentido, el caso puede ofrecer algunas referencias útiles para contextos escolares con alumnado migrante en etapas iniciales de incorporación.

Asimismo, la elaboración final de la caja-archivo permitió reorganizar las producciones desde una mirada más amplia del proceso vivido. A través de la selección y disposición de dibujos, objetos y materiales realizados durante la experiencia, el niño pudo volver a recorrer parte de sus propias vivencias y establecer nuevas relaciones entre las producciones. De este modo, la caja-archivo no funcionó únicamente como una forma de conservación, sino también como un espacio de memoria y reorganización creativa dentro del propio proceso.

Por otra parte, como complemento del análisis, se desarrolló una herramienta digital de visualización interactiva del corpus que permitió relacionar obras, momentos y dimensiones del proceso de una manera más visual y dinámica. Aunque se trata de una propuesta experimental, esta experiencia muestra algunas posibilidades de incorporación de herramientas digitales dentro de investigaciones artísticas y cualitativas.

12. Investigación futura

Como posible continuidad, este trabajo podría ampliarse mediante un seguimiento más prolongado del proceso de adaptación, incorporando también otros casos que permitan observar experiencias diferentes según la edad, el contexto escolar, las trayectorias migratorias o las condiciones iniciales del alumnado. En este sentido, también podría resultar interesante comparar procesos de adaptación en niños y niñas con diferentes condiciones iniciales, como distintos niveles previos de alfabetización o de contacto con la lengua del país de acogida, observando cómo estas variables pueden influir en las formas de participación, expresión y relación con el entorno escolar en los primeros momentos del proceso.

Asimismo, sería interesante seguir explorando cómo la mediación artística multimodal se desarrolla en distintos contextos educativos y cómo determinadas prácticas de creación, archivo y reorganización de las producciones pueden influir en los procesos de expresión, vínculo y construcción de sentido.

Del mismo modo, futuras investigaciones podrían profundizar en la relación entre creación artística y vida cotidiana, observando cómo determinadas prácticas de mediación artística dejan de aparecer únicamente como actividades puntuales para integrarse progresivamente en formas habituales de relación, comunicación y experiencia dentro de la vida diaria. En este sentido, resultaría interesante explorar cómo estos procesos pueden influir no solo en la adaptación escolar, sino también en la manera en que el niño construye vínculos, recuerdos y formas de habitar el entorno a lo largo del tiempo.

Por otra parte, el uso de herramientas digitales, como la visualización interactiva del corpus, podría seguir desarrollándose como apoyo para organizar, relacionar y analizar materiales dentro de investigaciones artísticas y cualitativas.

Más que cerrar una respuesta definitiva, este trabajo deja abiertas algunas preguntas y posibles líneas para continuar investigando las relaciones entre creación artística, experiencia, memoria y adaptación escolar.

13. Referencias

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2025). *Alumnos extranjeros*. Redie-Eurydice España.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/capitulo-1-contexto/alumnos-extranjeros.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Report on the integration of foreign students into the Spanish education system*. Gobierno de España.

Dewey, J. (1934/2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (1938/2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

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

Daniel, M. C., & Huizenga McCoy, M. (2014). *Art as a medium for bilingualism and biculturalism*. Education and Learning Research Journal, 8, 171–188.

Liu Zhou, Y. H. (2025). *Derivas urbanas y realidad aumentada en el aula de L2: Arte, ciudad y conciencia intercultural. Una experiencia con la lengua china*. En A. Alonso-Sanz y R. Ramon (Eds.), *I Congreso Internacional de Investigación Educativa Basada en las Artes. Arte y democracia. Libro de actas* (pp. 62–63). Universitat de València.

Ortiz-López, J. E., Pavez-Soto, I., Ríos Chandía, M., Ruz Gallegos, C., & Luengo Henríquez, F. (2025). *Trazando caminos: adaptación escolar de niñas y niños migrantes preescolares de segunda generación en Chile*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 19(1), 45–61. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000100045>

Arroyo González, M. J. (2011). *Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España*. SL&I en red, 5, 114–139.

Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los Libros de la Catarata.

Bock, Z. (2016). *Multimodality, creativity and children's meaning making: Drawings, writings, imaginings*. Stellenbosch Papers in Linguistics.

Irwin, R. L. (2013). *La práctica de la a/r/tografía* (D. García Sierra, Trad.). Revista Educación y Pedagogía, 25(65-66), 106-113.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Moreno González, A. (2016). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario*. Barcelona: Octaedro.

Acaso, M. (2016). La mediación es todo [Entrevista realizada por Gila Kolb]. The Art Educators Talk. <https://thearteducatorstalk.net/es/?interview=maria-acaso>

Acaso, M. (2013). *Reduvolution: Hacer la revolución en la educación*. Paidós.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.

Berry, J. W. (1997). *Immigration, acculturation, and adaptation*. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34.

14. Bibliografía

Acaso, M. (2013). *Reduvolution: Hacer la revolución en la educación*. Paidós.

Benítez Sánchez, M. L. (2014). *Los lenguajes artísticos en la educación infantil*. *Innovación Educativa*, 14(66), 103–126.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Lawrence Erlbaum.

García García, S., & González Barbero, T. (2022). *Análisis de la inmigración en el sistema educativo español: Una propuesta intercultural para facilitar el duelo migratorio y la inclusión*. *Revista de Educación Social*, 34, 222–245.

Jewitt, C. (2008). *Multimodality and literacy in school classrooms*. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>

Li, T. (2024). *Transición escolar de dos alumnos inmigrantes de 1,5 generación de origen chino en el sistema educativo español. Un estudio cualitativo*. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 138-159. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.17537>

Paczkowski Reloba, M. de los A. (2018). *Arte y resiliencia: Los relatos de la mediación artística en contextos de vulnerabilidad y exclusión desde el propio sujeto*. Universidad Complutense de Madrid.

Pereira, M. B. P. (2017). *Mediation processes in art education: An ethnomethodological research at the RISS* [Doctoral dissertation, Erasmus University Rotterdam]. URL:<https://thesis.eur.nl/pub/39686/Bigardi-Marina.pdf>

Rodrigo Montero, J. (2015). *Kunstcoop: Experiencias de mediación artística en Alemania*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(3), 375 –393. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n3.43723

Mirzoeff, N. (2003). *Cultura visual*. Barcelona: Paidós.

Freedman, K. (2006). *Enseñar cultura visual*. Octaedro.

15. Anexos

Anexo 1. Sistema de registro y codificación del corpus

Tabla A1. Registro de producciones (marzo–junio)

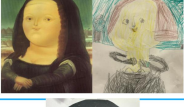
Nº	Producción	Contexto	Modalidad de creación	Dimensiones de mediación	indicios observables
1 20/03		Tarjetas visuales con apoyos textuales para la comunicación escolar		 	- uso de palabras - Intención comunicativa
2 24/03		Tarjeta de agradecimiento dirigida al entorno escolar		 	- expresión afectiva - vínculo con la escuela
3 7/04		Creación de una figura simbólica de acompañamiento ("tortugueta-mascota")		 	- proyección imaginativa - elaboración simbólica
4 30/4		Regalo afectivo para mamá		 	- expresión afectiva - fortalecimiento del vínculo
5 1/05		Narración ilustrada de un trayecto imaginado ("Maleta de tortuga")		   	- inicio de construcción narrativa mediante escritura - integración de la experiencia
6 14/05		Construcción manual inspirada en el universo de "Minecraft"		 	- exploración imaginativa - construcción de mundo propio
7 25/05		Exploración de figuras geométricas y vocabulario básico en español			- ampliación de vocabulario - aproximación al lenguaje escolar
8 6/06		Participación en una actividad colectiva del entorno escolar: concurso de cocina			- participación en el entorno escolar - reconocimiento en un contexto colectivo
9 10/06		Creación autónoma de un juego de cartas con diseño y envoltorio propios			- organización autónoma del juego - proyección hacia la interacción
10 15/06		Reinterpretación visual de "La Mona Lisa" a partir de la obra de Botero.			- apropiación de referentes culturales - reinterpretación del entorno visual
11 16/06		Finalización en el entorno escolar de una máscara teatral de carácter expresivo		 	- expresión simbólica de estados internos - continuidad entre casa y escuela
12 17/06		Presentación en el acto de fin de curso de una danza china con cintas			- expresión de pertenencia cultural - visibilización pública de la identidad

Tabla A2. Registro de producciones (julio–septiembre)

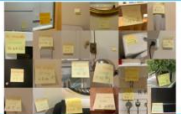
Nº	Producción	Contexto	Modalidad de creación	Dimensiones de mediación	indicios observables
13 21/06		Dibujo de observación realizado en el Museo de Ciencias Naturales			- atención a la realidad observada - representación del entorno cultural
14 1/07		Creación de tarjetas para juegos de rol con figuras teatrales			- construcción de situaciones imaginadas - interacción lúdica con otros
15 10-21/07		Elaboración de una guía artística del museo a partir de la experiencia de visita			- organización de la experiencia - reconstrucción del recorrido cultural
16 1/08		Uso de etiquetas domésticas para la adquisición de vocabulario cotidiano			- incorporación de vocabulario cotidiano - uso del lenguaje en contexto real
17 2/08		Juego de tarjetas para la construcción de oraciones básicas			- construcción de frases - estructuración gramatical
18 9/8		Creación de un libro ilustrado para el aprendizaje del español			- integración de lenguaje e imagen - construcción narrativa básica
19 12/08		Producción pictórica compartida inicialmente concebida como regalo de cumpleaños para la madre			- expresión afectiva - creación compartida de significado - resignificación de la obra
20 26/08		Juego simbólico de "tienda" para la práctica de diálogos cotidianos en español			- uso funcional del lenguaje - simulación de situaciones cotidianas - interacción comunicativa
21 19/09		Tarjeta de cumpleaños realizada para un compañero de clase			- iniciativa de vínculo con iguales - expresión afectiva hacia un compañero
22 21/9		Serie de cuatro producciones artísticas con pequeñas narrativas visuales			- iconstrucción de relato - elaboración simbólica de experiencias
23 1/10		Registro gráfico en formato de diario de dibujo.			- organización de la experiencia cotidiana - autoexpresión visual - escritura continua emergente
24 2/10		Continuación del diario de dibujo como registro de escenas cotidianas			- mayor integración entre dibujo y escritura de palabras enlazadas

Tabla A3. Registro de producciones (octubre–noviembre)

Nº.	Producción	Contexto	Modalidad de creación	Dimensiones de mediación	Pistas observables
25 8/10		Continuación del diario de dibujo con escenas y elementos narrativos			- expresión de vivencias personales - organización simbólica de la experiencia
26 12/10		Ilustración del universo y de los planetas como exploración visual			- exploración imaginativa del entorno - ampliación del mundo representado
27 18/10		Diseño autónomo de un juego de mesa y de sus elementos materiales			- organización de reglas y objetos - construcción de un sistema lúdico propio
28 22/10		Cuaderno ilustrado con escenas y pequeñas historias.			- construcción de narrativas propias - elaboración simbólica de experiencias
29 25/10		Tarjeta de cumpleaños escrita y decorada a mano para un compañero.			- iniciativa de vínculo con iguales - escritura autónoma con apoyo memorístico
30 27/10		Diario de dibujo con incorporación de palabras y sílabas en español			- integración de escritura e imagen - experimentación autónoma con la escritura
31 2/11		Creación de una ruleta de juego como recurso lúdico de interacción			- participación en dinámicas compartidas - organización lúdica de la interacción
32 5/11		Construcción de un dispositivo de papel con dibujos de aviones			- exploración de objetos y mecanismos - proyección imaginativa
33 13/11		Tarjeta de agradecimiento realizada para la tutora escolar			- expresión de gratitud - fortalecimiento del vínculo con la escuela
34 22/11		Diseño de una camiseta ilustrada con palabras y elementos gráficos			- incorporación de vocabulario en un soporte propio - expresión visual de la identidad
35 26/11		Elaboración de una lista ilustrada de vocabulario cotidiano			- ampliación léxica - organización visual del vocabulario
36 28/11		Creación de una ilustración de paisaje con encuadre decorativo			- expresión estética personal - organización visual del entorno imaginado

Anexo 2. Informes escolares del alumno

- Documento 1: Informe de evaluación (diciembre 2025)

CALIFICACIONES DE MATERIAS POR EVALUACIONES

Materias	Evaluación 1
Ciencias de la Naturaleza	IN
Educación Física	BI
Lengua Castellana y Literatura	IN
Primera Lengua Extranjera Inglés	IN
Religión	IN
Matemáticas	IN
Ciencias Sociales	IN
Educación Artística	BI
Tecnología y Robótica	BI

OBSERVACIONES DE MATERIA

Lengua Castellana y Literatura

Con práctica constante, estás mejorando tu comprensión y uso del lenguaje. Sigue reforzando la lectura.

Matemáticas

Se recomienda seguir practicando el cálculo mental para ganar rapidez y seguridad, así como dedicar más tiempo a la lectura y análisis de los problemas matemáticos.

- Documento 2: Informe de evaluación (marzo 2026)

CALIFICACIONES DE MATERIAS POR EVALUACIONES

Materias	Evaluación 2
Ciencias de la Naturaleza	IN
Educación Física	BI
Lengua Castellana y Literatura	IN
Primera Lengua Extranjera Inglés	IN
Religión	BI
Matemáticas	IN
Ciencias Sociales	
Educación Artística	NT
Tecnología y Robótica	NT

OBSERVACIONES DE MATERIA

Lengua Castellana y Literatura

Ha experimentado una mejora notable en su proceso de adquisición del idioma, mostrando mayor comprensión y participación en el aula. No obstante, todavía no alcanza los objetivos mínimos del área, ya que se encuentra en fase de consolidación del vocabulario y de las estructuras básicas. Es importante continuar reforzando el idioma de manera progresiva. Con constancia y apoyo, continuará avanzando y desarrollando su competencia lingüística.

Matemáticas

Se observa una evolución muy positiva desde su incorporación, mostrando avances significativos en la comprensión y participación en el área de matemáticas. A pesar de ello, aún no alcanza los objetivos mínimos, ya que necesita seguir reforzando la comprensión de las consignas y la base de los contenidos trabajados. Con el acompañamiento adecuado y la práctica continuada, seguirá progresando y ganando seguridad en su aprendizaje.

- Documento 3: Informe de competencias (diciembre 2025)

LECTURA	Conseguido	En Proceso	No Conseguido	No trabajado
Rapidez lectora		X		
Comprensión		X		
Entonación. Signos de puntuación				X
ESCRITURA:				
Ortografía	X			
Gramática				X
Expresión escrita				X
CÁLCULO:				
Conocimiento de los números		X		
Domina las operaciones		X		
Cálculo mental				X
Resolución de problemas				X
Interioriza conceptos				X
Utiliza estrategias				X
OBSERVACIÓN:				
Hábitos y conducta	X			
Autonomía y autorregulación	X			
Motivación y esfuerzo	X			

- Documento 4: Informe de competencias (marzo 2026)

LECTURA	Conseguido	En Proceso	No Conseguido	No trabajado
Rapidez lectora		X		
Comprensión			X	
Entonación. Signos de puntuación		X		
ESCRITURA:				
Ortografía	X			
Gramática				X
Expresión escrita				X
CÁLCULO:				
Conocimiento de los números	X			
Domina las operaciones	X			
Cálculo mental	X			
Resolución de problemas			X	
Interioriza conceptos		X		
Utiliza estrategias			X	
OBSERVACIÓN:				
Hábitos y conducta	X			
Autonomía y autorregulación	X			
Motivación y esfuerzo	X			

Nota. Estos documentos se incluyen como material complementario para contextualizar y contrastar el proceso descrito en el estudio.

Anexo 3. Documentación visual de la caja-archivo

Las siguientes imágenes presentan diferentes vistas y detalles de la caja-archivo elaborada conjuntamente como parte del proceso de reorganización creativa descrito en el apartado 8.4.6. Se incluyen fotografías del exterior, de la estructura desplegable y de algunos elementos visuales y materiales incorporados durante la preparación de la propuesta expositiva.

Figura A1. Vista exterior de la caja-archivo.



Figura A2. Estructura interior desplegable de la caja-archivo.



Figura A3. Detalles compositivos y organización interna de la caja-archivo.



Anexo 4. Visualización interactiva del corpus: Cartografía de la mediación artística

Disponible en: <https://cartografiamediacion.vercel.app/>



Nota. Visualización interactiva desarrollada por la autora como recurso de apoyo para la organización y representación relacional del corpus. La herramienta permite visualizar las conexiones entre las producciones, las etapas del proceso y las dimensiones analizadas desde una perspectiva multimodal, mediante el uso de herramientas digitales de visualización interactiva.

**COMPROMISO DEONTOLÓGICO PARA LA ELABORACIÓN, REDACCIÓN
Y POSIBLE PUBLICACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MASTER (TFM)**

***MÁSTER EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN INSTITUCIONES SOCIALES Y
CULTURALES***

CENTRO: FACULTAD DE BELLAS ARTES

ALUMNO DE MÁSTER: JIAYIN ZHU

TUTOR/ES DEL TFM: NOELIA ANTUNEZ DEL CERRO

TÍTULO DEL TFM:

Mediación artística multimodal en el proceso inicial de adaptación escolar: estudio de caso de un niño migrante de origen chino en España

FECHA DE PRIMERA MATRÍCULA: 3 de junio de 2025

FECHA DE SEGUNDA MATRÍCULA (en caso de producirse):

1. Objeto

El presente documento constituye un compromiso entre el alumno matriculado en el *Máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales* y su Tutor/es y en el que se fijan las funciones de supervisión del citado Trabajo de Fin de Máster (TFM), los derechos y obligaciones del alumno y de su/s profesor/es tutor/es del TFM y en donde se especifican el procedimiento de resolución de potenciales conflictos, así como los aspectos relativos a los derechos de propiedad intelectual o industrial que se puedan generar durante el desarrollo de su TFM.

2. Colaboración mutua

El/los tutor/es del TFM y el autor del mismo, en el ámbito de las funciones que a cada uno corresponden, se comprometen a establecer unas condiciones de colaboración que permitan la realización de este trabajo y, finalmente, su defensa de acuerdo con los procedimientos y los plazos que estén establecidos en la normativa vigente al respecto.

3. Normativa

Los firmantes del presente compromiso declaran conocer la normativa general vigente reguladora para la realización y defensa de los TFM específica en la Universidad Complutense y aceptan que las disposiciones contenidas en la misma regulan el desarrollo y defensa del TFM objeto del presente compromiso.

4. Obligaciones del alumno de Máster

- Elaborar, consensuado con el Tutor/es del TFM un cronograma detallado de trabajo que abarque el tiempo total de realización del mismo hasta su lectura.
- Informar regularmente (al menos 1 vez al mes) al Tutor/es del TFM de la evolución de su trabajo, los problemas que se le planteen durante su desarrollo y los resultados obtenidos.
- Seguir las indicaciones que, sobre la realización y seguimiento de las actividades formativas y la labor de investigación, le hagan su tutor/es del TFM.
- Velar por el correcto uso de las instalaciones y materiales que se le faciliten en el campus de la Universidad Complutense con el objeto de llevar a cabo su actividad de trabajo, estudio e investigación.

5. Obligaciones del tutor/es del TFM

- Autorizar, supervisar y realizar con regularidad el seguimiento de las actividades formativas que desarrolle el alumno tutorado; así como todas las funciones que le sean propias como Tutor, desde el momento de la aceptación de la tutorización hasta su defensa pública.
- Facilitar al alumno la orientación y el asesoramiento que necesite.

6. Buenas prácticas

El alumno de Máster en formación y el Tutor/es del TFM se comprometen a seguir, en todo momento, prácticas de trabajo seguras, conforme a la legislación actual, incluida la adopción de medidas necesarias en materia de salud, seguridad y prevención de riesgos laborales.

También se comprometen a evitar la copia total o parcial no autorizada de una obra ajena presentándola como propia en las obras o los documentos literarios, científicos o artísticos que se generen como resultado del TFM. Para tal, el alumno firmará la Declaración de No Plagio del ANEXO I, que será incluido como primera página de su TFM.

7. Procedimiento de resolución de conflictos académicos

En el caso de mediar algún conflicto derivado del incumplimiento de alguno de los extremos a los que se extiende el presente compromiso y que pueda surgir durante el desarrollo de su TFM, incluyéndose la posibilidad de modificación del nombramiento del tutor/es, se buscará una solución consensuada que pueda ser aceptada por las partes en conflicto. En ningún caso el alumno podrá cambiar de Tutor directamente sin informar a su antiguo Tutor y sin solicitarlo oficialmente al Coordinador del Máster.

En el caso de que el conflicto no pudiera, así, resolverse se trasladaría el conflicto a la Comisión de Calidad del Centro y, en última instancia, a la Comisión de Estudios de Posgrado de la facultad correspondiente.

8. Confidencialidad

El alumno que desarrolla un TFM dentro de un Grupo de Investigación de la Universidad Complutense, o en una investigación personal del Tutor, que tenga ya una trayectoria demostrada, o utilizando datos de una empresa/organismo o entidad ajenos a la Universidad Complutense de Madrid, se compromete a mantener en secreto todos los datos e informaciones de carácter confidencial que el Tutor/es del TFM o de cualquier otro miembro del equipo investigador en que esté integrado le proporcionen o revelen por cualquier medio, así como a emplear la información obtenida, exclusivamente, en la realización de su TFM.

Asimismo, el alumno de Máster que lleve a cabo el TFM no revelará ni transferirá a terceros, ni siquiera en los casos de cambio en la tutela del TFM, información del trabajo, ni materiales producto de la investigación, propia o del grupo, en que haya participado sin haber obtenido, de forma expresa y por escrito, la autorización correspondiente del anterior Tutor del TFM.

9. Propiedad intelectual e industrial

El alumno que ha elaborado el TFM será reconocido como titular de los derechos de propiedad intelectual o industrial que le pudieran corresponder de acuerdo con la legislación vigente y a figurar como coautor en todos los trabajos, artículos, comunicaciones o parte gráfica en los que se expongan los resultados de su TFM y en los que su aportación pueda ser considerada original o sustancial.

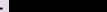
10. Vigencia

Este compromiso entrará en vigor en el momento de su firma y finalizará por alguno de los siguientes supuestos:

- Cuando el alumno del Máster haya defendido su TFM.
- Cuando el alumno sea dado de baja en el Máster en el que fue admitido.

- La superación académica por parte del alumno del TFM no supone la pérdida de los derechos y obligaciones intelectuales que marque la Ley de Propiedad Intelectual para ambas partes, por lo que mantendrá los derechos de propiedad intelectual sobre su trabajo, pero seguirá obligado por el compromiso de confidencialidad respecto a los proyectos e información inédita del tutor.

Firmado en Madrid, a 19 de Mayo de 2025

El alumno de Máster Fdo.: 	La Titular ANTUNEZ DEL CERRO NOELIA - Firmado digitalmente por ANTUNEZ DEL CERRO NOELIA -  DN: C=ES, serialNumber= IDCES- GN= NOELIA, SN=ANTUNEZ DEL CERRO, CN= ANTUNEZ DEL CERRO NOELIA -  Razón: Soy el autor de este documento Ubicación:  Fecha: 2026.05.20 13:46:14 +02'00' Foxit PDF Editor Versión: 12.1.7
---	--



**Declaración Responsable sobre Autoría y Uso Ético de
Herramientas de Inteligencia Artificial (IA)**

Yo, ZHU JIAYIN

Con DNI/NIE/PASAPORTE: [REDACTED]

declaro de manera responsable que el/la presente:

Trabajo de Fin de Máster (TFM)

Con el título

*Mediación artística multimodal en el proceso inicial de adaptación escolar:
estudio de caso de un niño migrante de origen chino en España*

es el resultado de mi trabajo intelectual personal y creativo, y ha sido elaborado de acuerdo con los principios éticos y las normas de integridad vigentes en la comunidad académica y, más específicamente, en la Universidad Complutense de Madrid.

Soy, pues, autor del material aquí incluido y, cuando no ha sido así y he tomado el material de otra fuente, lo he citado o bien he declarado su procedencia de forma clara -incluidas, en su caso, herramientas de inteligencia artificial-. Las ideas y aportaciones principales incluidas en este trabajo, y que acreditan la adquisición de competencias, son mías y no proceden de otras fuentes o han sido reescritas usando material de otras fuentes.

Asimismo, aseguro que los datos y recursos utilizados son legítimos, verificables y han sido obtenidos de fuentes confiables y autorizadas. Además, he tomado medidas para garantizar la confidencialidad y privacidad de los datos utilizados, evitando cualquier tipo de sesgo o discriminación injusta en el tratamiento de la información.

En Madrid, a 14/05/2026

INFORME DEL TUTOR

Nombre y apellidos del estudiante:

JIAYIN ZHU

Nombre y apellidos del tutor:

NOELIA ANTÚNEZ DEL CERRO

Título del TFM:

Mediación artística multimodal en el proceso inicial de adaptación escolar: estudio de caso de un niño migrante de origen chino en España

Se ha firmado el documento "Compromiso deontológico-No plagio": si ☒ no ☐

PROCESO DE TUTORIZACIÓN (Actitud y Trabajo del Estudiante)	Nunca demostrado	Escasamente demostrado	A veces demostrado	Frecuentement e demostrado	Siempre demostrado
Interés/Iniciativa					X
Asistencia a tutorías					X
Dedicación					X
Uso de la metodología					X
Capacidad de síntesis					X
Búsqueda y manejo bibliografía					X
Entregas en plazo					X
Estructuración					X
Capacidad de redacción					X

Aportaciones a destacar (del trabajo, propias del alumno):

El trabajo destaca por la sensibilidad y madurez con la que aborda la relación entre mediación artística e infancia migrante, así como por el interés mostrado en conectar teoría, práctica y análisis visual desde un enfoque multimodal. La estudiante ha desarrollado una propuesta coherente y reflexiva, mostrando capacidad de revisión y mejora a lo largo del proceso.

Porcentaje de coincidencia del trabajo (Turnitin): 4%

Otras consideraciones relevantes:

Madrid, a 20 de mayo de 2026

**ANTÚNEZ DEL
CERRO NOELIA**

Firmado digitalmente por ANTÚNEZ DEL
 CERRO NOELIA - [REDACTED]
 DN: C=ES, serialNumber=IDCES-
 [REDACTED], GN=NOELIA, SN=ANTÚNEZ
 DEL CERRO, CN=ANTÚNEZ DEL CERRO
 NOELIA - [REDACTED]
 Razón: Soy el autor de este documento
 Ubicación:
 Fecha: 2026.05.20 14:45:47+02'00'
 Foxit PDF Editor Versión: 12.1.7

Firma del tutor/a