



Pontífice
Universidad
Católica de Valparaíso

Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Pedagogía
Educación Parvularia

**Trabajo de titulación para optar al grado de licenciado en Educación y al
título de Educadora de Párvulos**

**“Lenguajes Artísticos Integrados: hacia la construcción de aprendizajes
globalizados en niños y niñas de Educación Parvularia”**

Profesor/a Guía: Carolina Aroca Toloza

Estudiantes: Karime Ahumada Alarcón

Claudia Garay Muñoz

Catherine Maturana Estay

Gabriela Quijón Matamala

Angélica M^o Romero Araya

Valeska Vera Ayala

INDICE

RESUMEN.....	7
ABSTRACT.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
1.1 Antecedentes Generales.....	12
1.1.1 Educación Parvularia y Lenguajes Artísticos.....	12
1.1.2 Educación Básica y Lenguajes Artísticos.....	15
1.1.3 Investigaciones a nivel nacional.....	17
1.1.4 Investigaciones a nivel internacional.....	22
1.1.5 Sistematización de las prácticas pedagógicas en ámbito de los lenguajes artísticos.....	26
1.1.6 Universidades que imparten asignaturas de Artes Integradas en Educación Parvularia.....	34
1.2 Problema de investigación.....	37
1.2.1 Contexto.....	37
1.2.2 Preguntas de investigación.....	40
1.2.3 Objetivos de la investigación.....	41
1.2.4 Justificación y relevancia.....	42
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	43
2.1 Bases curriculares de la Educación Parvularia.....	44
2.2 Lenguajes Artísticos.....	49
2.2.1 Medios de expresión artística.....	50
2.3 La creatividad como eje de los Lenguajes Artísticos.....	53
2.3.1 Proceso Creativo.....	57
2.3.2 Estímulos a la creatividad.....	58

2.3.3 Bloqueos y obstáculos a la creatividad.....	60
2.3.3.1 Bloqueos perceptivos y mentales.....	60
2.3.3.2 Bloqueos emocionales o psicológicos.....	61
2.3.3.3 Bloqueos socioculturales.....	62
2.3.3.4 Obstáculos en el ámbito escolar.....	63
2.4 Didáctica de los Lenguajes Artísticos.....	64
2.4.1 Contextos para el aprendizaje.....	64
2.4.2 Planificación y evaluación.....	65
2.4.3 Organización del espacio educativo.....	67
2.4.3.1 Organización del espacio en el lenguaje plástico-visual.....	70
2.4.3.2 Recursos y materiales en el lenguaje plástico-visual.....	71
2.4.3.3 Organización del espacio en el lenguaje teatral.....	73
2.4.3.4 Características del espacio teatral.....	75
2.4.3.5 Recursos y materiales para una clase de lenguaje teatral.....	77
2.4.3.6 Organización del espacio en el lenguaje corporal.....	78
2.4.3.7 Recursos y materiales para el lenguaje corporal.....	79
2.4.3.8 Organización del espacio en el lenguaje musical.....	80
2.4.3.9 Recursos y materiales para el lenguaje musical.....	82
2.4.3.10 Organización del espacio y recursos en el lenguaje literario.....	83
2.4.4 Organización del tiempo.....	84
2.4.4.1 Organización del tiempo en los Lenguajes Artísticos.....	86
2.5 Contenidos de aprendizaje en los Lenguajes Artísticos.....	87
2.5.1 Contenidos conceptuales en los Lenguajes Artísticos.....	88
2.5.1.1 Contenidos conceptuales en el lenguaje musical.....	89

2.5.1.2	Contenidos conceptuales en el lenguaje plástico-visual.....	91
2.5.1.3	Contenidos conceptuales en el lenguaje teatral.....	92
2.5.1.4	Contenidos conceptuales en el lenguaje corporal.....	93
2.5.1.5	Contenidos conceptuales y procedimentales en el lenguaje literario.....	94
2.5.2	Contenidos procedimentales en los Lenguajes Artísticos.....	95
2.5.2.1	Contenidos procedimentales en el lenguaje plástico-visual.....	96
2.5.2.2	Contenidos procedimentales en el lenguaje corporal y teatral.....	98
2.5.2.3	Contenidos procedimentales en el lenguaje musical.....	100
2.5.3	Contenidos actitudinales en los Lenguajes Artísticos.....	100
2.5.3.1	Contenidos actitudinales en el lenguaje plástico-visual.....	101
2.5.3.2	Contenidos actitudinales en el lenguaje corporal y teatral.....	101
2.5.3.3	Contenidos actitudinales en el lenguaje musical.....	102
2.5.3.4	Contenidos actitudinales en el lenguaje literario.....	103
2.6	Enfoque globalizador.....	105
2.6.1	Fundamentos del enfoque globalizador.....	105
2.6.2	Fundamentos paradigmáticos del enfoque globalizador.....	105
2.6.3	Principios del enfoque globalizador.....	108
2.6.4	Características del enfoque globalizador.....	111
2.6.5	Métodos globalizados.....	113
2.6.5.1	Centros de interés.....	113
2.6.5.2	Métodos de proyectos.....	116
2.6.5.3	Investigación del medio.....	117
2.6.5.4	Proyecto de trabajo global.....	118

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO.....	121
3.1 Diseño.....	122
3.2 Tipo de estudio.....	123
3.3 Unidades de análisis.....	125
3.3.1 Criterios de selección.....	126
3.3.2 Perfil de los participantes.....	126
3.4 Procedimientos e instrumentos de recolección de información.....	126
3.4.1 Unidades de análisis de entrevista.....	128
3.4.2 Unidades de análisis de video.....	130
3.5 Análisis de la información.....	132
CAPÍTULO 4: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	135
4.1 Tabla de categorías.....	136
4.2 Discusión.....	140
4.2.1 Categoría: Clima creativo en el aula.....	140
4.2.1.1 Subcategoría: Etapas del proceso creativo.....	140
4.2.1.2 Subcategoría: Estímulos a la creatividad.....	148
4.2.2 Categoría: Lenguajes Artísticos.....	158
4.2.2.1 Subcategoría: Saberes pedagógicos a nivel de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.....	158
4.2.3 Categoría: Enfoque globalizador.....	171
4.2.3.1 Subcategoría: Principales características del enfoque globalizador.....	171
4.2.4 Categoría: Principios pedagógicos.....	180
4.2.4.1 Subcategoría: principios pedagógicos presentes en las experiencias de aprendizaje.....	181

4.2.5 Categoría: Contextos para el aprendizaje.....	192
4.2.5.1 Subcategoría: Organización del espacio educativo.....	192
4.2.5.2 Subcategoría: Organización del tiempo.....	197
4.2.5.3 Subcategoría: Planificación.....	200
CONCLUSIÓN.....	205
BIBLIOGRAFÍA.....	209
LINKOGRAFÍA.....	215
ANEXOS.....	217

RESUMEN

Esta investigación cualitativa responde a la inquietud sobre las concepciones que poseen las Educadoras de Párvulos de este siglo XXI sobre los Lenguajes Artísticos, como son aplicados, qué importancia significan para éstas dentro del currículum en Educación Parvularia y el significado que le asignan. A su vez esta tesis se encuentra enmarcada dentro del enfoque globalizador, y el conocimiento que poseen las Educadoras participantes sobre éste. Para esto se utilizaron entrevistas aplicadas a tres Educadoras de Párvulos de las cuales dos pertenecen a una realidad VTF (vía transferencia de fondos) y una perteneciente a una realidad particular subvencionado. Así mismo fueron grabadas en una experiencia de lenguaje artístico escogida por éstas, para luego contrastarlas con el discurso de dichas Educadoras de Párvulos dadas en sus entrevistas y realizar la triangulación pertinente. Para la realización de ésta triangulación se consideran categorías preestablecidas, dejando abierta la posibilidad que surjan categorías emergentes, todas estas correspondientes al proceso de enseñanza-aprendizaje en base a los Lenguajes Artísticos y enfoque globalizador, lo que involucra el saber conceptual de las Educadoras de Párvulos participantes, sus preconcepciones y su aplicación didáctica. A partir de esto los principales hallazgos fueron concepciones positivas en relación a los Lenguajes Artísticos en contraposición a lo aplicado en sus prácticas educativas.

ABSTRACT

The following qualitative investigation responds to our questioning about the conceptions that nursery school teachers have in relation to Artistic Languages in XXI century; the way it is applied, its importance and its meaning in the nursery school teachers curriculum. At the same time, this thesis is framed within a global approach, and the knowledge, we as nursery school teachers have about it.

For this matter, interviews were used and applied to three nursery school teachers, from which two belonged to a TFV reality (Transfer of Funds Via) and the other one related to specific semi private school. Likewise they were recorded in an artistic language experience to contrast them with the nursery school teachers discourse given in their interviews.

Following the purpose of interrelating these three pre-established categories, there are open possibilities of new ones, which are part of the teaching-learning process on the basis of Artistic Languages and Global approach, which involves the conceptual knowledge of the Nursery School Teachers, their preconceptions and their implementation of the didactic method.

In reaction to this result, the main findings were positively conceived in relation to the Artistic Languages, in contrast to educational practices applied.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad en Chile, las Bases curriculares de la Educación Parvularia se constituyen en el marco curricular que entrega orientaciones y guía el proceso de enseñanza y aprendizaje en este nivel, a través de un enfoque integrado en la formación de los niños y niñas, con una orientación hacia la globalización de contenidos de manera amplia y generalizada.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia abordan los lenguajes artísticos en sus diferentes expresiones a través de un ámbito denominado Comunicación y en específico desde el núcleo “lenguajes artísticos”, no obstante estos lenguajes se presentan de manera fusionada en un mismo aprendizaje y no necesariamente integrado sino más bien yuxtapuestos unos y otros en un mismo aprendizaje esperado.

La presente investigación tiene como eje vertebrador los lenguajes artísticos y el objetivo del estudio es conocer las prácticas pedagógicas que las Educadoras de Párvulos aplican a través de los lenguajes artísticos en el aula, y cuáles son los significados que subyacen a estas prácticas.

En consecuencia, se pretende analizar las prácticas pedagógicas de Educadoras de Párvulos en cuanto a cómo ellas aplican los Lenguajes Artísticos en el aula, realizando un cruce entre lo que declaran y sus prácticas en el aula, para ello metodológicamente se aplicaron entrevistas y filmación de videos a tres Educadoras de Párvulos de tres realidades educativas, con el propósito de comprender las concepciones subyacentes y significados que éstas otorgan a los lenguajes artísticos.

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo con enfoque interpretativo correspondiendo a un estudio de casos, ya que se estudian tres

casos particulares de forma detallada: cada discurso (entrevista) y praxis (grabación de una experiencia).

Es importante señalar, que este enfoque es pertinente a ésta investigación, ya que el objetivo de ésta es vincular la práctica pedagógica de cada Educadora de Párvulos con su discurso en relación a los Lenguajes Artísticos.

Con la finalidad de desarrollar ampliamente cada una de las temáticas abordadas en la presente tesis, la organización de este trabajo investigativo se constituyó en cuatro capítulos los cuales validan a través de la teoría y la metodología esta investigación:

- Capítulo 1 “Planteamiento del Problema”, dentro de este capítulo se presentan los antecedentes generales del tema de investigación, en el cual se identifica el contexto de la temática, el problema, las preguntas y los objetivos de la investigación, su justificación y relevancia.
- Capítulo 2 “Marco teórico”, esta subdivido en 6 partes presentando en su contenido el trabajo conceptual y teórico de esta investigación.
- Capítulo 3 “Diseño metodológico”, en este capítulo se vincularán de manera coherente los referentes del marco teórico, el tipo de investigación definido, los participantes, el criterio de selección de éstos y las unidades de análisis para realizar la discusión final.
- Capítulo 4 “Análisis y discusión”, en este capítulo se realizará la triangulación de la información recabada en fuentes teóricas coherentes con la temática (marco teórico referencial), junto con las realidades observadas a través de videos y entrevistas realizadas a las Educadoras de Párvulos participantes, para finalmente establecer las conclusiones y hallazgos de esta investigación.

CAPÍTULO 1:
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes generales

1.1.1 Educación Parvularia y lenguajes artísticos

La Educación Parvularia o inicial, es históricamente el nivel de más reciente desarrollo. Esto implica entre otros aspectos, que desde que se inicia su que hacer efectivo, tanto por las vías formales como no formales, se impregna de las ideas más actuales y enriquecedoras que la educación a través de siglos ha generado en beneficio de los educandos y de la sociedad; considerando al niño y niña como sujeto, respetando su singularidad, autonomía, libertad y capacidad de relación a través de una acción muy compartida con la familia, comunidad y educadores, elementos, que han estado presente desde los primeros currículos que se generan en este nivel (Peralta, 1993).

De esta búsqueda de un currículum nacional que comienza en los años 90, en el año 2002 el nivel de Educación Parvularia cuenta con un documento oficial del Ministerio de Educación, que proporciona un marco referencial que orienta el desarrollo del currículo de manera integrada en el que se hallan todos los niveles educativos. Es necesario mencionar que en el transcurso de los años previos hubo diversos programas para la Educación Parvularia “En el ámbito de las orientaciones el Ministerio de Educación, elaboró Programas Educativos para el Segundo Nivel de Transición (1974) y para el Nivel Sala Cuna (1979)” (http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3042&id_portal=16&id_contenido=12128).

Este nuevo Marco orientador de la Educación Parvularia en Chile “Bases Curriculares de la Educación Parvularia” tiene como principal característica la

flexibilidad del currículo, el cual pretende brindar mejores oportunidades a los niños/as enfatizando en la importancia de los primeros agentes educativos (familia) además de potenciar el desarrollo integral de los párvulos en todas sus dimensiones.

Este marco orientador muestra además los contextos que deben ser favorecidos y los aprendizajes que deben alcanzar los niños y niñas según su nivel de desarrollo.

“Ofrece una propuesta curricular que define un cuerpo de objetivos que busca ampliar las posibilidades de aprendizaje considerando las características y potencialidades de niñas y niños, los nuevos escenarios familiares y culturales del país y los avances de la pedagogía. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, brindan amplias oportunidades para ser adaptadas a las diferentes modalidades y programas y a los diversos contextos en que estos se realizan”. (Bases curriculares de la Educación Parvularia, 2005, p.4).

Con el desarrollo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y su objetivo principal centrado esencialmente en la mejora progresiva del nivel educativo, es que se ordena de modo sistemático los contenidos a desarrollar, es así cómo se dividen en tres grandes ámbitos: Formación personal y social, Comunicación y Relación con el medio natural y cultural.

Específicamente las Bases Curriculares hablan de los Lenguajes Artísticos dentro del Ámbito Comunicación, el cual incluye dos núcleos: Lenguaje verbal y Lenguajes Artísticos.

Las Bases Curriculares (2005) respecto de los lenguajes Artísticos declara lo siguiente:

“Se refiere a la capacidad creativa para comunicar, representar y expresar la realidad a partir de la elaboración original que hacen los niños desde sus sentimientos, ideas, experiencias y sensibilidad, a través de diversos lenguajes artísticos”. (p. 65).

Objetivo general

Se espera potenciar la capacidad de la niña y del niño de:

“Expresar y recrear la realidad, adquiriendo sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa a través de distintos lenguajes artísticos que le permiten imaginar, inventar y transformar desde sus sentimientos, ideas y experiencias.” (Bases curriculares de la Educación Parvularia, 2005, p.66).

Este núcleo está conformado por variados aprendizajes los cuales hacen referencia tanto a la expresión corporal, teatral, plástica y musical, es decir, que tal como el nombre de este núcleo dice, está referido a los lenguajes artísticos en su totalidad, dando flexibilidad a su aplicación y pudiéndose de este modo tomar en cuenta los intereses y características personales de los niños y niñas.

Dentro de estos aprendizajes esperados existen quince para primer ciclo y quince para segundo ciclo. Dentro de estos una gran mayoría utiliza de forma explícita las palabras: creatividad, crear, recrear e inventar. Con lo cual se confirma que se tiene una mirada de potenciación de la creatividad de los párvulos.

1.1.2 Educación Básica y Lenguajes Artísticos

Es de importancia revisar también, que sucede con los Lenguajes Artísticos en otros niveles educativos, por lo cual se presenta este antecedente que hace referencia a Educación Básica, puesto que es el nivel educativo que tiene una articulación con Educación Parvularia.

A nivel de Educación Básica se puede apreciar que en la actualidad en nuestro país, aún no se les da el valor correspondiente a las artes, esto queda de evidenciado en las horas utilizadas en el desarrollo de este núcleo las cuales como se presenta en el siguiente cuadro¹ son mínimas e inferiores en relación a las utilizadas en los núcleos de matemáticas y lenguaje.

Establecimientos Con JEC

Asignatura	Horas Anuales 1° a 4° Básico	Horas Anuales 5° y 6° Básico
Lenguaje y Comunicación	304	228
Inglés	-	114
Matemática	228	228
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	114	152
Ciencias Naturales	114	152
Artes Visuales	76	57
Música	76	57
Educación Física y Salud	152	76
Orientación	19	38
Tecnología	38	38
Religión	76	76
Libre disposición	247	228
Total tiempo escolar	1444	1444

¹Información extraída de documentos del MINEDUC:
http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=

Las artes son utilizadas generalmente como algo complementario dentro del currículo, existiendo una suerte de jerarquización respecto de la importancia de algunas asignaturas por sobre otras. Una evidencia relevante es que en los establecimientos educativos municipalizados se aplica dentro de los niveles de transición el Programa de Apoyo Compartido (PAC) el cual apoya el trabajo en los núcleos de relaciones lógico matemáticas y cuantificación y lenguaje verbal.

El “Plan Apoyo Compartido” (PAC) es una iniciativa implementada por el Ministerio de Educación en más de mil escuelas del país desde marzo de 2011, que incorpora metodologías de aprendizaje exitosas tanto en Chile como en otros países, centrada en el fortalecimiento de capacidades en las escuelas en cinco focos esenciales: Implementación efectiva del currículum, fomento de un clima y cultura escolar favorable para el aprendizaje, optimización en el uso del tiempo de aprendizaje académico, monitoreo del logro de los estudiantes y desarrollo profesional docente.²

Para esto dicho programa plantea el siguiente desafío, que deja de manifiesto su objetivo:

“Desafío

– Fortalecer los aprendizajes en lenguaje y matemática de pre-kinder a 4° básico en las escuelas de más bajo desempeño a través de la generación de buenas prácticas.”³

² Información extraída de documentos del Ministerio de Educación de Chile:

<http://www.apoyocompartido.cl/Paginas/Pac.aspx>

³ Información extraída del Ministerio de Educación de Chile:

http://adminpac.mineduc.cl/Repositorio/Material_Apoyo/MA_129791419633712448_Plan%20Apoyo%20Compartido.pdf

Al revisar el objetivo del PAC se evidencia que desde transición 2 hasta 4° año de enseñanza básica, se pone mayor énfasis en las áreas de Matemáticas y Lenguaje, sin enfatizar los lenguajes artísticos para el desarrollo integral de los niños y niñas del país.

1.1.3 Investigaciones a nivel nacional

Dentro de los antecedentes recabados a nivel nacional con relación a la aplicación de las artes Integradas en educación inicial se encontraron las siguientes investigaciones:

A nivel de pregrado en la Universidad Del Mar en el año 2011 se realizó la tesis denominada “Es posible potenciar el desarrollo cognitivo en Nivel Transición1 (NT1) y Nivel Transición 2 (NT2) mediante los lenguajes artísticos, plástica, música y sus posibilidades integrativas”. Cuya temática estaba referida a la posibilidad de potenciar el desarrollo cognitivo en los niveles NT1 y NT2 a través los lenguajes artísticos de expresión plástica y música de manera integrada. Dicha investigación fue aplicada en el colegio “Las Pataguas”. El enfoque metodológico utilizado para la investigación es “investigación aplicada-interpretativa”, la tesis evidencia la importancia de los lenguajes artísticos para el desarrollo integral de los niños y niñas. En este sentido la tesis consta de tres periodos: Inicio (diagnóstico), desarrollo (proceso) y finalización (evaluación).

Los resultados de la evaluación diagnóstica no fueron alentadores ya que los párvulos demostraron no estar acostumbrados a trabajar las artes en ninguna de sus formas. En la segunda fase; desarrollo se permitió que los párvulos manipularan diferentes materiales por lo cual se comenzaron a adaptar a esta forma de trabajo, como consecuencia de esta intervención los niños/as desarrollaron progresivamente diferentes habilidades y al término del estudio, en

la etapa de finalización, se obtuvieron resultados positivos, los cuales quedan expresados en el porcentaje de logro obtenido en las evaluaciones de las últimas actividades aplicadas. El efecto de estos resultados generó que el colegio “Las Pataguas” iniciara un proceso de cambio progresivo en su currículo educativo, el cual comenzó a implementar una metodología de trabajo basada en las artes para la mejora del aprendizaje de los educandos, lo que evidencia el impacto positivo que tiene el desarrollar un currículo que integra los lenguajes artísticos.

Continuando con las investigaciones, en la Universidad de Viña Del Mar la investigación titulada: “Características de las Educadoras de Párvulos que potencian el desarrollo creativo en los párvulos de nivel transición” se diseñó un instrumento de evaluación que medía por medio de ítems, una serie de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de las educadoras frente a su labor docente. En esta investigación se utilizó una muestra de 15 educadoras, cinco de cada modalidad administrativa que trabajan en el nivel transición. Al aplicar el instrumento se obtuvieron los siguientes hallazgos: los indicadores con el mejor puntaje fueron “crecimiento infantil y proceso creativo”, “aceptación de los niños y niñas individualmente” y “desarrollo de las capacidades creativas”. El indicador con el menor puntaje fue “dinámica de grupos”. Dicha investigación aporta antecedentes referidos a cómo se llevan a cabo las prácticas docentes de las Educadoras de Párvulos en aula.

En la misma universidad en el año 2008, se halló otra tesis referida a la temática del “enfoque globalizador como propuesta educativa”, la que para efectos de este estudio es interesante de revisar ya que propone una participación activa por parte de los educandos y con un enfoque globalizado de los aprendizajes. Esta investigación tuvo como propósito lograr la participación activa de los niños y niñas en Educación Parvularia. Dicha tesis se adscribe al método de investigación acción. Los hallazgos que se obtuvieron en el primer ciclo de acción fue la limitada participación de los párvulos, viéndose influenciadas las acciones de ellos por la intervención de los adultos en actividades, respuestas dirigidas y diferentes

trabajos realizados. En el segundo ciclo de acción se observó mayor participación por parte de los niños y niñas. Se trabajó con preguntas abiertas y divergentes para escuchar lo que pensaba y sentía cada niño y niña. Finalmente en los hallazgos del tercer ciclo de acción se observó que a mayor interacción entre niños y adultos se construyen mayores aprendizajes.

Otra institución educativa consultada es la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, en la cual, en la carrera de Educación Parvularia no se encontraron tesis vinculadas al objeto de estudio de esta investigación. Sin embargo, en la carrera de Artes Plásticas de esta misma Institución de Educación Superior existe la memoria de título que está vinculada a la “Metodología para el aprendizaje de las artes integradas”. Esta memoria se adscribe al método descriptivo y explicativo, proveniente de la observación directa del investigador. La investigación fue implementada en la escuela “Aguas Nuevas” de la ciudad de Curicó en los niveles básicos: NB2, NB3 y NB4. Dicha memoria tuvo como objetivo aportar y proponer nuevas metodologías de enseñanza en el área de educación artística en educación básica, creadas para desarrollar en forma integral las distintas áreas de la educación artística, la finalidad es que los niños y niñas logran ser capaces de incluir en su lenguaje habitual lo visual, musical y la expresión corporal. Estas manifestaciones artísticas se integraron por medio de una obra de teatro, la cual se desarrolló a partir de cinco actividades planificadas. Los hallazgos obtenidos señalan que los niños y niñas pusieron en práctica su capacidad creadora para crear la obra, vestuarios, escenografías, música, etc. también se potenció el trabajo en equipo entre los educandos.

En la Universidad de Valparaíso no se encontraron tesis referentes al tema de artes integradas en Educación Parvularia, un alto porcentaje de las tesis revisadas se enfocan hacia el área de la salud de los párvulos en congruencia a su enfoque y propósitos, vinculada fundamentalmente a una perspectiva integradora entre salud y educación.

En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se encontró la investigación “Didáctica de la Expresión Plástica y Visual en Educación Parvularia: Prácticas Pedagógicas en los Niveles de Transición I y II” la cual tiene como objetivo principal conocer las prácticas pedagógicas y significados que las Educadoras de Párvulos aplican y otorgan a la didáctica de las Artes Plástico Visual en los niveles de transición I y II de Educación Parvularia. Este trabajo se adscribe al paradigma cualitativo interpretativo, el instrumento de recolección de datos utilizados fue la entrevista semi-estructurada. Para analizar los datos se utilizaron 5 categorías, las que se dividieron y se analizaron individualmente. Estos arrojaron los siguientes resultados: las Educadoras de Párvulos presentan una carencia en el manejo conceptual respecto a la definición de la expresión plástica y visual. Sin embargo al analizar las respuestas dadas por las educadoras se detecta un pensamiento generalizado hacia las artes; se considera que trabajar las artes ayuda al desarrollo de los niños y niñas, a la vez se piensa que por medio del arte se pueden trabajar los diferentes núcleos presentes en las Bases Curriculares.

Dentro de esta misma universidad se encuentra una tesis a nivel de Pregrado titulada “Las Artes Integradas: Uno de los Ejes Fundamentales en la formación del Educador o Educadora de Párvulos” esta tesis tiene como objetivo indagar la realidad que existió en la profesión de Educación Parvularia, en cuanto a las artes integradas, y a través de esta formular un proyecto que orientador para la mejora de la didáctica de las Artes Integradas.

Esta propuesta metodológica se divide en cuatro ciclos: un primer ciclo llamado relajación y control de las emociones, el segundo ciclo; expresión corporal, tercer ciclo plástica y material didáctico, el cuarto y último ciclo; metodología propia. Estos talleres se orientaron al propio conocimiento de cada Pedagogo ya que se plantea que las Artes Integradas están enlazadas con el crecimiento interno de los párvulos/as.

La importancia de esta tesis radica en la creación de un proyecto que orienta el trabajo de las Artes Integradas en los niveles de Educación Parvularia, la cual además finaliza en una propuesta metodológica para la didáctica de las artes integradas.

Finalmente un hallazgo pertinente de mencionar es que en la ciudad de Coquimbo entre los años 2001- 2008, se aplicó un proyecto de “La Red de Escuelas Líderes, Educación de Calidad contra la Pobreza el cual se define como un lugar de encuentro orientado a la difusión y fomento de buenas prácticas educativas desarrolladas en contextos de pobreza, las que muestran que en cualquier circunstancia es posible educar con calidad”⁴, dicha propuesta está referida a la aplicación de las artes integradas como proyecto innovador para hijos/as de pescadores y artesanos que asistían a la escuela G-88 “Manuel de Salas” Guanaqueros, Coquimbo. Este proyecto tuvo como objetivo, integrar las artes de manera transversal al currículum educativo de la escuela, con la finalidad de promover la cultura y las ciencias, generando oportunidades de mejora en la formación académica de los alumnos/as considerando además, que es la única escuela de la localidad. Este proyecto curricular está sustentado en las artes integradas, teniendo para cada una de estas una sala implementada con recursos adecuados a las necesidades de lenguajes artísticos. Esta iniciativa tuvo como efectos altos puntajes en el SIMCE y la adjudicación de la excelencia académica por dos años consecutivos. A pesar que la duración del proyecto fue de dos años actualmente esta escuela sigue funcionando con el proyecto curricular basado en las Artes Integradas.

Como conclusión de los antecedentes expuestos en el marco de investigaciones a nivel regional , es posible señalar que los estudios presentados abordan el tema de las Artes y Educación entregando una mirada complementaria en relación al eje de estudio de la presente investigación y, en este sentido se corrobora que el

⁴ Información extraída de <http://www.educarenpobreza.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=130848>

arte en la escuela facilita la interrelación e interacción armónica de diferentes saberes/conocimientos (matemáticas, ciencias naturales y sociales), ya que no hace una separación entre las distintas áreas del desarrollo del ser humano, afectiva, social, cognitiva y psicomotriz, puesto que más allá de su especificidad, favorece y enfatiza la expresión y el desarrollo de la personalidad en el marco de una educación integral. (Documento del MINEDUC).

1.1.4 Investigaciones a nivel internacional.

En el año 2001 en Brasil se realizó una nueva cumbre latinoamericana de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), en el cual se generaron reflexiones y conclusiones sobre Educación Artística y la creatividad en la escuela primaria y secundaria. Una de las conclusiones a las cuales llegaron fue la baja estimulación de los profesores en la búsqueda de cursos de perfeccionamiento y especializaciones más profundas en el área de las artes. Entre las conclusiones de este documento se da a conocer la creación de la página web LEA Internacional, la cual es otra de las contribuciones de UNESCO, que además busca propiciar la continuación de la discusión planteada en dicha cumbre. Esta sección en la página de UNESCO fue creada de forma especial para abordar las Artes en la Educación formal y no formal, preocupándose del papel secundario que estas tienen y buscando ideas para revertir esta situación, dándole real importancia a las artes integradas para la educación. Al respecto se declara: “Las artes en la mayoría, si no todas, las culturas son parte integral de la vida: la función, la creación y el aprendizaje están entrelazados. Las Artes intencionalmente esconden el potencial de ser fundamentalmente instrumental, tanto de manera formal como no formal, como

vehículos de conocimiento y los métodos de aprendizaje de diferentes disciplinas”.⁵

En el año 2010 en la ciudad de Buenos Aires Argentina, se realiza una investigación titulada “Aproximación a la Educación Artística en la Escuela”, la cual busca significar el impacto de la Educación de las Artes en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Dicha investigación documenta y realiza un análisis sobre las prácticas educativas que se realizan en distintas escuelas de la ciudad de Buenos Aires en relación a la aplicación de los diferentes lenguajes artísticos (visual/corporal/ musical/teatral) y como a través de ellos se posibilitan potencialidades de nuevos sentidos y capacidades en los estudiantes. Dentro de las realidades observadas en las actividades propuestas en los contextos educativos, se reflejó una participación activa de los estudiantes en obras tanto colectivas como individuales referidas a actividades plásticas y musicales, donde además se integraron dentro de estas mismas actividades aspectos históricos y personales tornando el aprendizaje más significativo. El resultado de esta investigación arrojó que sí existe una relevancia en integrar los lenguajes artísticos dentro de las escuelas desde marcos interdisciplinarios y reflejó el gran impacto que estas tienen en la estimulación de las capacidades creativas, sociales y cognitivas de los alumnos/as. (http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185116862010000100013).

Asimismo, en Argentina en el mismo año, el profesorado de Educación Artística realiza una propuesta de cambio curricular enfocado a la mejora de la formación inicial de los docentes, analizando su estado actual, hallando así variadas

⁵ Información extraída de documentos de UNESCO: <http://www.unesco.org/culture/lea/>

falencias en la selección de contenidos que se trabajan con los docentes en formación, para esto se plantean nuevos criterios de selección de contenidos con la meta de mejorar la formación inicial de docentes en artes y realiza recomendaciones para la mejora del diseño curricular de los lenguajes artísticos. Este documento generó gran impacto a nivel nacional por lo cual obtuvo la validación del Ministerio de Educación de Argentina. En este mismo estudio se enfatiza la importancia de las Artes Integradas en el mundo contemporáneo.

En el mes de Noviembre del año 2012 en el Centro Cultural Caja Granada organizado por la Universidad de Granada, España se realizó el *I Congreso Internacional de Arte, Ilustración y cultura Visual en educación Infantil y Primaria: Construcción de identidades*. En este congreso internacional, distintos profesionales pertenecientes al ámbito del arte, de la ilustración, de la literatura y de la educación, intercambiaron opiniones, compartieron experiencias y reflexionaron sobre los aspectos teóricos y prácticos ligados al uso del arte en general y arte contemporáneo en particular, de la ilustración y de la literatura en la educación Infantil y primaria, observando su repercusión en la construcción de la identidad cultural de los niños y niñas de la sociedad contemporánea. Entre las conclusiones de este congreso se establece que las representaciones artísticas y la cultura visual significan un estímulo intelectual y emocional para los niños y niñas, ya que potencian su desarrollo reflexivo y creativo. Por este motivo, se propone que la escuela debe trabajar las artes de forma integrada, creativa y en función de los intereses de los niños y niñas, ya que en el sistema educativo actual se obliga trabajar las artes como en otras materias como algo que hay que aprender. Al respecto se declara: "... en una escuela cuya educación artística se limita a la elaboración de manualidades, al igual que en la mayoría de centros españoles, constituye un argumento más para reclamar y poner en marcha ya una educación artística más acorde con las necesidad de nuestros estudiantes y próxima a sus experiencias vitales. Una educación artística que les ayude a

interpretar el mundo que les rodea y que les capacite para tener criterios ricos a la hora de elaborar sus propias producciones”.⁶

Como resultado de todas las investigaciones internacionales recopiladas de los países de Argentina, Brasil y España, se puede establecer a modo de conclusión que la Educación de las Artes impacta y forma parte esencial del proceso educativo y formativo de los seres humanos ya que ésta contribuye a potenciar y desarrollar la capacidad creadora, social y cognitiva con fundamentos éticos y actitud estética.

Es por este motivo que en las diversas realidades educativas de cada país asistente al congreso, existe interés en revertir la situación sobre la concepción que se tiene sobre las artes en un plano secundario, otorgándole la real importancia que tienen las Artes Integradas para la educación.

⁶ Información extraída de documento de Acta I Congreso Internacional : <http://edarte.org/wp-content/uploads/2010/12/libro-actas-extracto-GR-2010.pdf>

1.1.5 Sistematización de las prácticas pedagógicas, en el ámbito de los Lenguajes Artísticos.

Los años cursados en la carrera de Educación Parvularia y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en esta, permitieron sistematizar una serie de acontecimientos -episodios críticos- los cuales han sido validados en portafolios de práctica y que entregan información considerada relevante de integrar como un antecedente concreto de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo dentro de diversos contextos educativos en relación a los Lenguajes Artísticos.

Desde la didáctica de Los Lenguajes Artísticos surge la necesidad de investigar mayores antecedentes, los cuales brinden información sobre la formación de Educadoras de Párvulos en torno a los mismos, cómo también sobre las prácticas pedagógicas que los profesionales desarrollan dentro del contexto educativo, es por esto que se realiza la revisión de los episodios críticos registrados en diversas prácticas durante la formación de pregrado.

El autor Garanté (2011), describe los episodios críticos⁷ como eventos, hechos o sucesos ocurridos dentro del contexto educativo los cuales tienen una carga afectivo-emocional percibida por el docente y que pone en crisis o desestabiliza algún aspecto de aplicación habitual (algún rol docente, rol del alumno/a, alguna concepción sobre la enseñanza, alguna estrategia o procedimiento para enseñar). De modo que el educador/a necesita hacer un proceso de reflexión para reafirmar o modificar algún aspecto de su práctica docente.

Los episodios críticos están constituidos por 4 fases: Problematización, objetivación, interpretación y las alternativas de solución.

⁷ Badia Garganté "*Definición de Incidente Crítico Docente Contexto Educativo*", año 2011, http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/8572/1/Taller-IC-Documentacio_participants-ESP.pdf

Problematización: En esta fase se describe el suceso ocurrido de manera objetiva especificando y detectando el problema y los acontecimientos relevantes presentes en la situación problemática.

Objetivación: En esta fase se destacan los aspectos emocionales-afectivos y racionales a través de un proceso de reflexión acerca del suceso ocurrido, relevando la subjetividad dentro de la descripción.

Interpretación: A partir de la pregunta de investigación definida, en esta fase se describen las concepciones subyacentes y el Factor-social-institucional en relación a la situación problemática.

Alternativas de solución: En esta fase se realiza una búsqueda exhaustiva sobre diferentes teorías y metodologías que ayuden a obtener un sustento teórico para proponer diversas alternativas de soluciones que sean concretas y factibles al problema detectado.

Dentro de los Episodios recopilados en los portafolios de prácticas se encuentran situaciones vinculadas a los lenguajes artísticos, tanto desde la posición del niño frente al Arte, como también la postura de las Educadoras de Párvulos frente a la manera de trabajar dicha área. De estos episodios se identifican cinco que son pertinentes para la investigación.

El Episodio denominado “Haciendo arte” se describe una situación donde la Educadora del nivel transición 1 realiza una experiencia artística con los párvulos, dispone los materiales y comienza la propuesta dada por la Educadora. Uno de los párvulos se niega participar de la experiencia y no lo hace durante todo el transcurso de esta, algunas de las interpretaciones subyacentes que surgen: dentro del episodio registrado, llama la atención, que dentro de los intereses demostrados por los niños, no se encuentre el área de las Artes. Si bien se habla de un caso en particular, se hace repetitivo en varias ocasiones, donde el resto de sus compañeros al igual que él, niños entre los 4 y 5 años muestran muy bajo

interés, o mejor dicho demuestran que no han interactuado de manera constante con materiales o actividades de esta índole, ya que los primeros comentarios frente a la realización de un trabajo de plástica son: “¡Yo no sé! ¡Yo no puedo! ¿Me lo haces tú?”. Es decir, no estaban acostumbrados ni familiarizados con ciertos tipos de materiales, ni a la realización de sus propias creaciones, debido a la carencia de experiencias de aprendizajes relacionadas con las artes plásticas.

Resulta interesante puesto que la mayoría de los niños desde muy temprana edad suelen reaccionar de manera positiva y espontánea en presencia de ciertos materiales. (“Episodio Haciendo arte”).

El sustento teórico de este Episodio hace referencia a la relevancia que tienen las artes dentro del desarrollo de los niños y niñas ya que al facilitarles diversas experiencias de aprendizajes artísticas, los párvulos van reflejando sus sentimientos y su capacidad creativa, la cual a su vez permite a los Educadores conocer en profundidad las características de los niños y niñas. Según el autor Viktor Lowenfeld (1973) la expresión artística de los niños y niñas da a conocer sus características mostrando en profundidad lo que es.

“La figura que un niño dibuja o pinta es mucho más que unos trazos en papel. Es una expresión del niño integro correspondiente al momento en que pinta y dibuja. Algunas veces, los niños pueden estar totalmente absorbidos por el arte, y entonces su obra puede alcanzar una real profundidad.” (Lowenfeld, 1973, p.23).

En otro Episodio Crítico denominado “La Danza”, se describe una situación vivida en aula, en la cual se prepara un baile para una presentación de fin de año, donde los niños y niñas del nivel debían realizar un baile, dirigido por la Educadora, la cual requería la ayuda posible para que el baile resultara acorde a sus expectativas, es aquí donde los párvulos sólo imitaron y siguieron los pasos de la Educadora. Ésta misma no permitió ninguna propuesta ni sugerencia de los niños y niñas al realizar el baile. El sustento teórico hace alusión a la importancia de “La Danza como medio de expresión que le permite al ser humano desarrollarse en múltiples sentidos”. La Danza es un medio por el cual los niños y niñas pueden expresarse, a través de movimientos corporales de manera libre y espontánea desarrollando su capacidad creativa y motora. Según el autor Piedrahita Vásquez (2008), por medio de la Danza el ser humano puede transmitir y desarrollar sus sentimientos, emociones y su capacidad creativa.

“La danza permite desarrollar la capacidad expresiva, física, cognitiva y motriz. Por medio de la expresión le damos la oportunidad al individuo de salirse de ese camino que le lleva. El desarrollo de la capacidad expresiva le permite al niño estimular su creatividad” (Piedrahita Vásquez, 2008, p.10).

Otro Episodio que es adecuado de mencionar es “Rellenando el dibujo”, puesto que se describe una experiencia de aprendizaje de sala Cuna Integrada en donde los niños y niñas del nivel debían “rellenar con papel café la figura (perro)” dibujado por la Educadora. En este episodio se destaca el tema del uso de plantillas y llama la atención aún más que su uso comience desde tan temprana edad, por otro lado se estereotipa la imagen y el uso del color limitándolo sólo al tono café.

Dentro de esta experiencia, la mayoría de los niños/as, realizaban el trabajo sólo con ayuda de la Educadora. Sólo 3 niños/as lograron rellenar la plantilla por sí mismos, lo que evidencia un desconocimiento de la etapa de desarrollo del niño y niña de este nivel.

Existen variadas alternativas de actividades para sala cuna, siempre considerando que para este nivel se debe tener mucha precaución con los materiales que se utiliza y se les muestran a los párvulos, es conocido que las láminas no deben ser con objetos estereotipados, en esta caso lo correcto es utilizar fotografías de objetos reales, ya sean de animales u objetos de la vida cotidiana, puesto que al utilizar dibujos estereotipados, desarrollan imágenes erróneas de la realidad, coartan el desarrollo y formación de creatividad del niño, los niños tienden a reconocer estos objetos como únicos modelos de guía. El objeto u animal se debe presentar de la manera más real posible para que estos los reconozcan como tal y para que el aprendizaje sea aún más significativo. Como lo menciona Viktor Lowenfeld.

“Son actividades pre dirigidas que obligan a los niños a imitar e inhiben su propia expresión creadora. Estas actividades no estimulan ningún desarrollo, puesto que cualquier variación que introduzca el alumno no será sino una equivocación; tampoco promueve destrezas, pues ésta es una consecuencia de la propia expresión; por el contrario, obligan a los niños a aceptar los conceptos del adulto sobre arte, que el niño es incapaz de producir solo y, por consiguiente, sus impulsos creadores se ven frustrados.” (Lowenfeld, 1973, p.60).

Al realizar este tipo de actividades se debe tener en consideración las edades de los niños, puesto que se les presentan objetivos de alta complejidad y en ocasiones los párvulos no poseen los conocimientos previos para poder lograr los objetivos planteados; como lo son recortar-pegar, objetivo de alta complejidad para una sala cuna, es por este motivo que muchos niños y niñas no logran el objetivo de la actividad, por lo cual los adultos a cargo suelen terminar de hacer el trabajo por ellos, provocando así la pérdida del significado de la actividad.

Por esto es importante conocer en qué etapa de desarrollo evolutivo se encuentran los párvulos en cada nivel, y a partir de ello (como eje principal) diseñar experiencias de aprendizajes pertinentes, significativas y contextualizadas para los párvulos.

“Una importante diferencia entre teorías se radica en el desarrollo de los niños el hecho que hay que considerar que ocurre por etapas como lo sostiene Freud, Erickson y Piaget” (Papalia, 1975, p. 28).

En el Episodio Crítico denominado el “Niño se expresa a través de la música” (Romero, 2011, 52, Portafolio Práctica n° 4) se describe una experiencia de aprendizaje donde se presenta música para niños entre los 12 y 24 meses de edad en el cual los párvulos se mueven a través del ritmo de esta y donde alguno de los niños presenten se reúsan a participar de la actividad. La interpretación de este episodio hace referencia a la música como medio de expresión y aprendizaje en el cual los niños y niñas logran demostrar sus habilidades motrices como su capacidad de expresión libre ante ciertos estímulos. El sustento teórico se basa en la música cómo expresión, la educación musical tiene una función integral.

“De todos es sabido que toda enseñanza musical se basa en dos pilares fundamentales: la percepción y la expresión. Los procesos perceptivos y sus elementos son la base de la audición; pero tan importantes como éstos son los procesos expresivos” (Montoro, 2004). Además este autor añade que “si se pretende que un niño cante bien, baile bien y su formación instrumental sea buena, hay que educarle el oído”. Por tanto, si la percepción musical se lleva a cabo a través de la audición, la expresión musical se lleva a cabo a través del canto, el movimiento, la danza y la práctica instrumental. (Ballesteros, 2010, p.15).

Con la revisión de estos Episodios críticos, es posible identificar una debilidad desde la didáctica de los Lenguajes Artísticos, vale decir cómo se están trabajando dichos contenidos. Las metodologías y los enfoques de las prácticas pedagógicas se basan en métodos tradicionales que generan aprendizajes de tipo “mecánicos o repetitivos” en los niños y niñas, en donde las experiencias de aprendizaje creativas que se les entregan a los párvulos son limitadas, repetitivas y donde los materiales que se utilizan para la realización de experiencias de Lenguajes Artísticos no están acordes a las necesidades y características de los párvulos, presentando poca variedad y diversidad de materiales .

En el Episodio denominado “Sofía y los colores” (Quijón, 2012, 56, Portafolio Práctica n°5) se sistematiza una situación vivida en el aula.

En la hora del desayuno mientras los niños y niñas terminan de tomar su leche, Sofía es autorizada por La Educadora de Párvulos para dibujar, para ello la Educadora le entrega a Sofía una hoja con un dibujo predeterminado y sólo un plumón. Al transcurrir el tiempo Sofía pide otro color a la Educadora y esta se lo restringe, y argumenta que debe realizar su dibujo con un sólo color, y luego

cuando termine de dibujar puede sacar algunos lápices de colores para pintar su dibujo.

Es decir, la Educadora al parecer prioriza el orden de los materiales y la sala, antes de entregarle a los niños la libertad de elección de los materiales, en este caso más específico, restringe la utilización de más colores porque considera que sólo se debe trabajar con uno al momento de dibujar y que solo se utilizan los demás lápices para pintar. La interpretación de este Episodio se basa en la limitación de recursos materiales y la falta de autonomía que las Educadoras generan en los párvulos al realizar actividades relacionadas con los Lenguajes Artísticos, entregando como opción la utilización de materiales tradicionales y restringiendo la utilización de los mismos lo que no satisface las necesidades e intereses de los niños y niñas, coartando la libre elección de los colores o materiales que los niños quieran utilizar al momento de realizar su creación.

Fernández (2012) investigador chileno en neurociencias, explica sobre la relevancia de la expresión libre de las Artes la cual ayuda a desarrollar la capacidad creadora, la autonomía y el aprendizaje.

“Un clima permanente de libertad mental (...) integral y global que estimula, promueve y valora el pensamiento divergente y autónomo, ayuda a las funciones cerebrales superiores (lenguaje, predicción, aprendizaje y memoria) adquiriendo su máxima potenciación cuando son flexibles, armoniosas y creativas, y dejan de lado la rigidez y la rutina tradicional. (<http://club.ediba.com/esp/mentes-creativas-individuos-talentosos>).

Los Episodios críticos y sus respectivas referencias teóricas aluden nuevamente la importancia del trabajo de los Lenguajes Artísticos de forma integral, ya que no sólo existen las arte plásticas como eje, sino también la música, la danza,

elementos de los Lenguajes Artísticos, que como queda de manifiesto en los antecedentes sobre investigaciones, tanto nacionales como internacionales, son una base para todo tipo de aprendizajes, que trabajándolos de un modo transversal ayudan al desarrollo integral de los niños y niñas. Estos potencian el desarrollo del niño como un ser creativo, el cual a través del trabajo constante en las diferentes áreas, va desarrollando y potenciando las diferentes maneras de la resolución de problemas en todos los ámbitos de su vida, ya sea en el ámbito educativo como en su vida cotidiana.

1.1.6 Universidades que imparten asignaturas de Artes Integradas en Educación Parvularia.

Este punto brinda la información necesaria sobre la formación de Educadoras de Párvulos, específicamente sobre asignaturas que entreguen formación para el trabajo con los Lenguajes Artísticos presentes en las mallas curriculares de variadas universidades que imparten la carrera de Educación Parvularia. Dicha información se encuentra dividida por región.

Dentro de la Región Metropolitana:

Dentro de las Universidades pertenecientes al consejo de rectores se encuentra la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, la cual en la carrera de Educación Parvularia posee una mención en Educación Artística la cual dicta 4 asignaturas relacionadas con las artes; Educación Artística, Estética y apreciación artística, Didáctica de la Educación Artística y “Proyecto integrado de Arte en

Educación Parvularia”, siendo ésta última la que enuncia con claridad la incorporación de artes integradas en su plan de estudios.

En la Universidad Mayor se encontraron dos asignaturas denominadas: “Artes Integradas” y “Didáctica de Artes Integradas”.

Dentro de la Región de Valparaíso:

En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se encuentra la asignatura “Taller Integrado de Lenguajes Artísticos”, la cual se cursa en el 5 semestre de la carrera.

En la Universidad de Valparaíso existe la asignatura “Didácticas de las Artes Integradas” la cual se cursa en el segundo semestre de la carrera.

En la Universidad Andrés Bello, en cuarto año de la carrera se dicta la asignatura “Taller de expresión integrada”.

En cuanto a la Universidad de Viña del Mar no se encuentran asignaturas de artes integradas.

Otras regiones:

En la Universidad de Atacama se encuentra la asignatura “Taller Integrado de Expresión Artística”.

En la Universidad Arturo Prat se aprecia una variación puesto que se dicta la asignatura “Expresiones Artísticas Integradas” (I, II, III) las cuales se van cursando a lo largo de los semestres. Siendo una prerrequisito de la otra.

En síntesis, en las Universidades mencionadas se puede apreciar que se dictan asignaturas referentes a los Lenguajes artísticos y por lo tanto la importancia de las Artes para integrarlas en el Plan de Estudios de las carreras de Educación Parvularia.

En la actualidad existe amplio acuerdo sobre la importancia de favorecer el aprendizaje de las artes desde la primera infancia, pues se reconoce que ello beneficia el desarrollo de las capacidades de goce, apreciación, interpretación y expresión artística. Asimismo, contribuye en el desarrollo de otras capacidades intelectuales, como el pensamiento creativo y divergente, y propicia la participación socio-cultural. En consecuencia, y a la luz de estos datos la educadora de párvulos que ha finalizado su formación inicial debiera contar con una sólida base teórica y práctica sobre las artes visuales, musicales y escénicas, que le permita descubrir, valorar, crear, analizar y reinterpretar los elementos formales y simbólicos del arte, ampliando así su comprensión de diversas formas de expresión artística. Gracias a estos conocimientos, puede apreciar contextualizadamente obras de las artes visuales, musicales y escénicas, y generar experiencias didácticas para desarrollar la inteligencia artística, el pensamiento divergente y hacer más significativa la experiencia con las artes de las niñas y los niños a su cargo (Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia, Beyer, 2011, p.37).

1.2 Problema de investigación

1.2.1. Contexto

En la actualidad en Chile el Ministerio de Educación ha aprobado las Bases Curriculares como un marco que orienta la Educación Parvularia en nuestro país, la revisión de esta permite confirmar que existe un enfoque integrado hacia la formación de los niños y niñas de este nivel educativo específico para efectos de este estudio, el cual tiene una tendencia hacia una integración de los lenguajes artísticos pero aún insuficiente.

Los lenguajes artísticos se trabajan en un ámbito llamado Comunicación y en un núcleo específico denominado Lenguajes artísticos:

Lenguajes artísticos

Se refiere a la capacidad creativa para comunicar, representar y expresar la realidad a partir de la elaboración original que hacen los niños desde sus sentimientos, ideas, experiencias y sensibilidad, a través de diversos lenguajes artísticos. (Bases curriculares de la Educación Parvularia, 2005, p.65).

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia abordan los lenguajes artísticos en sus diferentes expresiones a través de un ámbito denominado Comunicación y en específico desde el núcleo “lenguajes artísticos”, no obstante estos lenguajes se presentan de manera mezclada en un mismo aprendizaje y no necesariamente integrado sino más bien yuxtapuestos unos y otros en un mismo

aprendizaje esperado; tampoco se aprecia un enfoque globalizador” (Sanchez, 1999) en la que se articulen otros saberes de otros ámbitos y núcleos. Puesto que, a través de las artes se pueden desarrollar muchas habilidades y aprendizajes desde un enfoque integral de la educación, “cuando un niño dibuja, no solamente está haciendo plástica, tal vez está punteando y, además de dejar huellas, está produciendo un sonido rítmico...otras veces está intentando poner dentro de algo cinco cosas y...desarrolla una experiencia matemática, espacial, topológica...adopta distintas posturas corporales para hacerlo, por lo tanto hay una componente motriz” (Hoyuelos, 2004, p.53), desde esta perspectiva Sánchez (1994) asume que el eje fundamental de las experiencias de aprendizaje son la integración y la relación de los contenidos de estas.

Además, se observa en cuanto a la formación de Educadoras de Párvulos de variadas universidades de nuestro país la existencia de asignaturas referentes a los lenguajes artísticos y/o artes integradas, a lo que se hace referencia en los antecedentes después de la revisión efectuada de los planes de estudio impartidos por estas universidades.

Del mismo modo existen muy pocas investigaciones a nivel nacional y de pre grado relacionado con los lenguajes artísticos lo que da cuenta de la relevancia que tiene este tema para paulatinamente ir aportando en estudios e investigaciones en esta materia.

En consecuencia la presente investigación pretende analizar las practicas pedagógicas en cuanto a como se aplican los Lenguajes Artísticos, realizando un cruce entre lo que declaran las Educadoras de Párvulos y sus practicas pedagógicas en el aula, para ello metodológicamente se aplicarán entrevistas y filmación de videos a tres Educadoras de Párvulos a modo de comprender las concepciones subyacentes de cada Educadora y su modo de trabajar los Lenguajes Artísticos.

Para esto, además, es necesario relacionar lo que declara la teoría sobre el modo correcto de trabajar dichos contenidos, con el modo en que se están aplicando y lo que las Educadoras declaran en su discurso, para finalmente concluir cuales son los factores que influyen en la aplicación de los Lenguajes Artísticos y la integración de estos en el aula.

1.2.2 Preguntas de Investigación

A partir de los antecedentes presentados surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿De qué manera las educadoras/es de Párvulos aplican los lenguajes artísticos en el aula?
- ¿Se integran los lenguajes artísticos con otros ámbitos curriculares a través de un enfoque globalizador del proceso de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Cuál es la fundamentación teórica que poseen las Educadoras de Párvulos sobre la didáctica de los lenguajes artísticos?
- ¿Cuáles son las concepciones que poseen las Educadoras de Párvulos sobre el uso de los lenguajes artísticos?
- ¿Cuáles son los factores y/o variables que inciden en las prácticas pedagógicas de las Educadoras de Párvulos en cuanto a la aplicación de los lenguajes artísticos?

1.2.3 Objetivos de la investigación

1.2.3.1 Objetivo general

- Conocer las prácticas pedagógicas que las educadoras de párvulos aplican a través de los lenguajes artísticos en el aula, y cuáles son los significados que subyacen a estas prácticas.

1.2.3.2 Objetivos específicos

- Identificar las prácticas pedagógicas que las educadoras de párvulos realizan a través de los lenguajes artísticos
- Reconocer las concepciones y significados que las Educadoras de Párvulos poseen sobre los lenguajes artísticos.
- Interpretar las prácticas pedagógicas que llevan a cabo las Educadoras de Párvulos en torno a los lenguajes artísticos.
- Identificar las bases teóricas que poseen las Educadoras de Párvulos sobre los lenguajes artísticos.

1.2.4 Justificación y Relevancia

Esta tesis representa la continuación de una línea investigativa abierta recientemente el año 2012 en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, carrera de Educación Parvularia. Dicha línea investigativa está orientada a los Lenguajes Artísticos en Educación.

Al recabar los antecedentes se evidencia escasez de investigaciones respecto a las artes integradas y sus posibilidades de generar experiencias globalizadas para el aprendizaje de niños y niñas, por lo cual este estudio representa un aporte desde lo teórico y metodológico en esta materia.

El observar y analizar las prácticas pedagógicas que llevan a cabo Educadoras de Párvulos en distintos centros educativos de la quinta región, permitirá dar cuenta del nivel en que hoy en día se aplican los lenguajes artísticos, así como la forma en que estos son trabajados en el aula. Analizar diferentes actividades diseñadas e implementadas en las aulas educativas permitirá evidenciar el paradigma que subyace tras las metodologías y estrategias que se utilizan en la actualidad las educadoras para lograr el desarrollo de aprendizajes en los niños y niñas.

Por otro lado esta tesis contribuirá a dar respuestas en relación a la aplicación que en la actualidad se le da a los lenguajes artísticos como elemento más bien secundario en el currículo, y el por qué se utilizan de manera parcelada en el desarrollo de aprendizajes de los niños y niñas.

CAPÍTULO 2:
MARCO TEÓRICO

2.1 Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005) se definen, como “un marco orientador” que entregan una serie de fundamentos, principios y objetivos que guían el proceso pedagógico con los niños y niñas desde sus primeros meses de vida hasta los seis años, así como el trabajo con el equipo educativo, las familias y la comunidad. Dentro de estos fundamentos, las Bases Curriculares cuentan con ocho principios pedagógicos, los que deben estar presentes integralmente dentro de toda práctica pedagógica.

Estos principios son:

- Principio de bienestar
- Principio de actividad
- Principio de singularidad
- Principio de potenciación
- Principio de relación
- Principio de unidad
- Principio del significado
- Principio del juego

El principio de bienestar alude a que el niño/as se sienta considerado de acuerdo a sus características, necesidades e intereses, a la vez que paulatinamente vaya desarrollando confianza en sus capacidades a través del goce.

Toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos

de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales. (Bases curriculares de la Educación Parvularia, 2005, p.17).

Las experiencias de aprendizajes relacionadas con los lenguajes artísticos permiten a los párvulos expresarse y ser participes activos, desarrollando el goce a través de la expresión.

El arte como parte de la formación integral del niño puede ayudar a reparar las debilidades presentes en la educación formando individuos preparados para los nuevos tiempos: críticos y analíticos; seguros y capaces de tomar decisiones, resolver problemas y liberar tensiones; imaginativos, y productores de soluciones creativas para los problemas de la vida cotidiana. (Riofrío, 2009, p.12).

El principio de actividad se ha tomado en cuenta ya que a través de los lenguajes artísticos los niños y niñas logran ser protagonistas del aprendizaje. Dicho principio posee tres fases; apropiación, construcción y comunicación, las cuales son acordes con el proceso creativo, el cual, según Cerda (2006), consta de las siguientes fases:

En el periodo de preparación se va a definir el problema (...) una etapa donde es preciso tener primeramente un impulso ligado a una necesidad o aun problema (...).

El periodo de incubación corresponde a una etapa de búsqueda (...).

Si la fase de incubación tiene éxito entonces en la fase siguiente la persona experimenta una repentina iluminación, una súbita visión de lo que es la solución del problema (....).

La verificación en el proceso creativo no tiene el mismo significado que la verificación científica, que como sabemos exige reunir un conjunto de pruebas empíricas que demuestren o confirmen una hipótesis. A través de esta etapa es posible seleccionar todas aquellas actividades que satisfagan las necesidades que plantean y definir los criterios en la preparación del escenario que permitirá resolver el problema. (Cerde, 2006, p. 84-85).

Esta cita reafirma la congruencia de las etapas de proceso creativo con las etapas del principio de actividad, ya que en dicho principio presenta una primera fase de apropiación, en la cual el niño incuba e internaliza el problema que surge de una experiencia pedagógica, luego sigue una fase de construcción en la cual el niño formula mentalmente una idea de cómo trabajar, para finalmente llegar a una fase de comunicación en la cual el párvulo lleva a cabo la solución formulada.

El principio de significado señala que cada experiencia pedagógica debe necesariamente tener conexión con los conocimientos previos de los niños y niñas, formando desde allí una base la cual se va fortaleciendo durante el tiempo, logrando a través de la mediación de la educadora una trascendencia de los nuevos aprendizajes. “la mediación debe extenderse más allá de la necesidad inmediata que la originó, es decir, debe relacionar una serie de actividades del pasado o el presente con el futuro, logrando alcanzar un nivel de generalización de la información” (JUNJI, 2007, p.11).

Los lenguajes artísticos tienen como ventaja, en comparación con la enseñanza tradicional, lo práctico y sensitivo, ayudando a que los niños y niñas puedan explorar los diversos materiales que sean de su elección, expresándose a través

de ellos y con ellos, disfrutando de las experiencias que se le proponen o de las que surgen desde sus propios intereses, desarrollando la creatividad en los niños y niñas; futuros adultos con capacidad creativa.

En una sociedad como la actual, en la que el tecnicismo predomina por encima de otros aspectos relacionados con la expresión estética, imponiendo una visión en el ámbito educativo de tipo más bien intelectualista, en un mundo bajo el signo de lo útil, en las últimas décadas se ha empezado a otorgar un lugar de cierta importancia a la educación artística, que si bien hace unos años se consideraba un lujo que ornamentaba y embellecía la vida, en la actualidad se contempla como una de las necesidades vitales que la educación debe fomentar y extender al mayor número posible de personas.” (Oriol de Alarcón, 2001, p. 11-12).

El principio de singularidad hace referencia a los niños y niñas como seres únicos, con características propias que hay que conocer y respetar, a partir de éstas y de sus necesidades y fortalezas, podemos definir metodologías a utilizar para potenciarlas, como también para adquirir nuevas destrezas, “Esto destaca la importancia de desarrollar currículos que potencien las fortalezas del niño y niña y no se limiten a sólo compensar las carencias o necesidades, sino a aprovechar sus muchas potencialidades” (JUNJI, 2001, p. 18).

El principio de potenciación hace alusión a generar experiencias que favorezcan la confianza en los niños, una confianza basada en sus capacidades, al cruzar esto con los Lenguajes Artísticos hace sentido que el trabajo de estos tenga gran impacto en la creatividad de los niños, por ende en su capacidad de resolución de problemas, afectando de manera positiva a la confianza de cada niño en sus propias capacidades.

El principio de relación se refiere a la importancia de generar relaciones interpersonales, de ayuda y colaboración. Para generar estas instancias es fundamental hacer trabajar a los niños en conjunto con fines en común, en este caso al trabajar una metodología Globalizada se encuentran variados métodos, los cuales aparecen más adelante, basados en proyectos y trabajos grupales, lo cual potencia las buenas relaciones entre niño, niñas y educadores, ampliando esto más adelante a su vida personal.

Asimismo el principio de unidad afirma el sentido de que los niños aprenden de forma integral. “El niño como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2005, p.17), por lo cual no se puede obviar el trabajo con los niños y niñas de Educación Parvularia con un enfoque Globalizador del aprendizaje.

El principio de juego establece que éste es parte del proceso que vive el niño y la niña y por ende se convierte en un medio para la imaginación y creatividad, es a partir del juego donde el niño se expresa y da a conocer sus intereses. Es así que es importante que cada experiencia de aprendizaje sea lúdica y que permita que el niño y la niña adquieran nuevos aprendizajes, incorporándolos en sus juegos, logrando una trascendencia a lo largo del tiempo.

Como se ha señalado anteriormente cada principio es fundamental a la hora de ejercer el rol de Educadora de Párvulos con los niños y niñas y en este contexto el principio de unidad es fundamental para asumirlos/as como personas integrales.

“El niño como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Ello implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito específico, aunque

para efectos evaluativos se definan ciertos énfasis (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2005, p.17).

Para que se cumplan estos principios de forma integral, es primordial el rol que desempeña la educadora de párvulos, siendo una “Seleccionadora de los procesos de enseñanza y mediadora de los aprendizajes”, además de ser una “investigadora en acción”, como lo mencionan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia de Chile (2005).

Se debe considerar al niño y niña como un ser protagónico dentro de cada experiencia de aprendizaje, trabajando con ellos todas las áreas y ámbitos de su aprendizaje de un modo integral, también crear instancias en las cuales los niños y niñas puedan experimentar su entorno de diversas maneras potenciando sus fortalezas, logrando así el objetivo y fin último de las Bases Curriculares el cual es “Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas”. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2005, p.22).

2.2 Lenguajes Artísticos

Los Lenguajes Artísticos están presentes dentro de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005). Este núcleo se encuentra específicamente dentro del ámbito Comunicación.

Dado esto, es interesante revisar la definición que declaran las Bases Curriculares (2005) sobre los Lenguajes Artísticos:

(...) involucran todos aquellos medios de expresión artística que favorecen la sensibilidad estética, la apreciación y la manifestación creativa de los niños niñas.

De esta definición se desglosan dos importantes conceptos: “todos aquellos medios de expresión artística”, y “manifestación creativa de los niños niñas”. Los cuales se consideran pertinentes de desarrollar.

2.2.1 Medios de Expresión Artística

Para comprender que son los medios de expresión artística, es preciso definir primeramente que significa Arte.

El arte presenta su génesis desde que existe el ser humano, pues en él se ve expresada la dimensión social más remota del hombre, es un componente cultural que refleja la transmisión de ideas y valores pertenecientes a la cultura humana a lo largo del espacio y el tiempo de nuestra historia.

Vygotski (citado en Del Río, 2004) expresa su visión del arte desde una dimensión social; plantea "al arte como el instrumento cultural que nos permite acceder al descubrimiento de una verdad más humana, más elevada, de los fenómenos y situaciones de la vida." (p.49).

El término arte deriva del latín ars, que significa habilidad. Este concepto hace referencia a la habilidad técnica como al talento creativo que poseen las personas en determinados contextos relacionados con la música, literatura, plástica o de puesta en escena, mediante los cuales se expresan emociones, ideas o una visión de mundo.

No obstante para obtener una visión más acabada sobre el concepto de arte, es necesario consultar fuentes bibliográficas como diccionarios enciclopédicos y citas

de distintos autores especializados en el área de las artes, los cuales darán a conocer diversas definiciones y concepciones sobre el arte.

- **Arte:** “Ambiguo; actividad de nuestro ser por medio de la cual producimos al exterior lo que nuestro espíritu ha concebido interiormente”. (Diccionario Enciclopédico de la Lengua Española, 1870).
- **Arte:** “Acto por el cual el hombre, valiéndose de la materia, de la imagen o el sonido, imita o expresa lo material o lo inmaterial y crea copiando o fantaseando” (Diccionario enciclopédico ilustrado, 1954).
- **Arte:** “Cualquiera de las que tiene por objeto expresar la belleza” (Diccionario ideológico de la lengua española, 1979).
- **Arte:** “Ejercicio de las facultades humanas preparado por experiencias anteriores””. (Diccionario enciclopédico Color, 1992).
- **Arte:** “Manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recurso plásticos, lingüísticos o sonoros” (Real Academia Española, 2001).
- **Arte:** “Denominación que se da a la pintura, la escultura, la arquitectura y la música”. (Aristos diccionario ilustrado de la lengua española, 2003).

Distintos autores plantean que el arte es un medio de placer y de goce en donde se ve reflejada en la sensibilidad, creatividad e individualidad del ser humano.

“El arte es una actividad humana estrechamente ligada a la experimentación del goce y el placer que genera la producción de símbolos y sentidos” (Ortiz, 2005, p.31).

“El arte es el placer; el arte satisface el instinto creativo básico presente en cada uno de nosotros” (Tilley, 1978, p.15).

“El arte, suele decirse, expresa <<emoción>> mediante y por estados emocionales. Se debe a los <<sentimientos>> y transmite sentimientos” (Arnheim, 1993, p.44).

En relación a lo presentado precedentemente, se puede afirmar que el arte es el medio de expresión por el cual el hombre manifiesta su visión de mundo y lo expresa de tal forma, que enriquece la concepción de este, a través de diferentes lenguajes.

El arte favorece la activación de la sensibilidad por medio de la expresión y propicia el desarrollo de las potencialidades humanas.

Es por esto que el arte desde una mirada pedagógica, cumple un rol fundamental en la formación valórica, afectiva, emocional, de subjetivación y de construcción de una identidad en las personas, ayuda a potenciar el pensamiento divergente y la capacidad de análisis.

“En lo educativo la importancia de la vinculación con el campo artístico se basa fundamentalmente en la posibilidad que da el arte, al ser un discurso abierto y una práctica creativa, de incrementar y fortalecer la capacidad de análisis, interpretación y argumentación con diversas acciones posibilitando imaginar alternativas múltiples” (Ortiz, 2005, p.33).

El concepto arte⁸ se subdividen en los siguientes medios de expresión artística:

Artes plásticas: el arte plástica se caracteriza por incluir a todas aquellas formas de arte cuyos objetos finales u obras son tangibles, eso significa que son reales y se pueden ver y/o tocar.

Artes literarias: se define como el arte que utiliza como instrumento o medio de expresión, la palabra.

Artes escénicas: Las Artes escénicas son aquellas destinadas al estudio y práctica de cualquier tipo de obra escénica, es decir, destinada a ser presentada sobre un escenario, como el teatro, la danza y la música.

2.3 La creatividad como eje de los lenguajes artísticos.

En la actualidad, aparece constantemente en los medios de comunicación la palabra “creatividad” enfocada a áreas, como: la educación, la ciencia, la filosofía, artes, música, etc. Y parece ser una herramienta favorable para estos campos, a la vez una cualidad importante que deben tener las personas y el personal idóneo para enfrentar el mundo laboral. (Chacón. 2005).

Este concepto está inmerso en el arte y los lenguajes artísticos del cual existen numerosas definiciones expuestas por diversos autores, algunas de ellas son las siguientes:

⁸ Información extraída de Enciclopedia Icarito: <http://www.icarito.cl/enciclopedia/primer-ciclo-basico/363.html>

Creatividad:

Capacidad para formar combinaciones, para relacionar o reestructurar elementos conocidos, con el fin de alcanzar resultados, ideas o productos, a la vez originales y relevantes. Esta capacidad puede atribuirse a las personas, grupos, organizaciones, y también a toda una cultura. En medida importante la creatividad equivale a una cierta manera de utilizar lo que esté disponible, a hacer un uso infinito de recursos necesariamente finitos. (López, 2002, p. 21).

Según De Bono (2007) la palabra crear es traer al mundo algo que no existía, pero dándole valor a esto, un valor positivo para el mundo, de modo que si una persona crea algo que le sirva al mundo es creativo, al contrario si crea un problema, no presenta características de la creatividad. “Nos apresuramos añadir que lo que se trae a la existencia ha de tener (valor). De modo que la creatividad es traer a la existencia algo que tenga valor.” (p. 14).

Coincidiendo con lo que plantea De Bono, Gonzalez señala lo siguiente: “Cuando se habla de creatividad se hace referencia a la capacidad de reproducir cosas nuevas, de hacer de, dar o ser a situaciones u objetos inexistentes o desconocidos previamente, pues “crear” significa hacer existir, dar vida, establecer o fundar.”(2004, p.22).

En 1950 Guilford relaciona conceptos como fluidez, flexibilidad, originalidad y pensamiento divergente, con la creatividad, ya que antes de esta fecha se relacionan conceptos como, imaginación, ingenio, invención a la creatividad prácticamente considerándose creativos solo a genios o inventores (Citado en Cerda, 2001).

De la Torre (1995) define creatividad como: “Capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados” (p.272).

De Hann y Havighurst (1961 Citados en Chacón, 2005) señalan que creatividad es cualquier actividad que lleve a la producción de algo nuevo, ya sea artístico, científico o práctico.

Torrance (1976 citado en De la Torre, 1995) señala:

“Creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonías, etc.; de reunir una información válida de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formar hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados” (p.273).

Goñi (2000 citado en Chacón, 2005) se centra en que la creatividad se manifiesta en las personas talentosas que son capaces de aportar significativamente a la sociedad y a la vida diaria.

Trigo y otros (1999, p. 25) señalan que: “creatividad es una capacidad humana que en mayor o menor medida todo el mundo posee. Ha de ser vista como un potencial susceptible de desarrollo e integrada de forma compleja e íntima con el resto de las habilidades del pensamiento”.

Para Rogers (citado en De la Torre, 1995, p.272) “La creatividad es una emergencia en acción de un producto relacional nuevo, manifestándose por un

lado la unicidad del individuo y por otro los materiales, hechos, gente o circunstancias de su vida”.

En la actualidad en nuestro país según artículo de Ministerio de educación “cuando hablamos de creatividad nos referimos a la capacidad de observar y escuchar atentamente el entorno, encontrar grandes ideas y llevarlas a la práctica”.

(<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=219622>).

Todas estas definiciones conforman el concepto de creatividad y le dan importancia a diversos lineamientos, los que de acuerdo al artículo “Una revisión crítica del concepto de creatividad” (2005, p.2) señala que en algunos casos se le da más importancia al proceso, al potencial o a las condiciones o capacidades innatas de las personas para crear. En otras situaciones se brinda un enfoque sobre el producto creativo o se considera que debe ser una mezcla entre ambas líneas de pensamiento, pero también se estudia la influencia que tiene el ambiente sobre las personas creativas.

Según trigo y otros (1999) se debe considerar al hablar de creatividad que:

- La actividad creativa es humana: El hombre y solo este puede crear a partir del medio.
- La actividad creativa es intencional y direccional: el ser humano se caracteriza por guiar sus actos.
- La actividad creativa posee un carácter transformador: La persona creativa es capaz de crear, cambiar, reorganizar.
- La creatividad es comunicativa por naturaleza: el proceso creativo finaliza con la expresión porque si no se quedaría solo en la ideación.

2.3.1 Proceso Creativo

Tradicionalmente el proceso creativo se reconoce por sus fases. “Wallace en 1926-1930, quien abordó la creatividad aplicada a las actividades comerciales, y estableció cuatro fases del proceso cognitivo que le involucra, siendo estos: preparación, incubación, iluminación y verificación” (Esquivias, 2004).

Recientemente, otros autores han agregado otras fases al proceso como plantea Ortiz (2009), en uno de sus libros; donde menciona seis fases del proceso creativo:

- Preparación: Es donde se percibe la problemática del entorno y se demuestra interés para contribuir a su solución. Se dan a conocer las habilidades de las personas para realizar un diagnóstico de lo observado.
- Incubación: Es el momento donde se buscan ideas relacionando conocimientos teóricos para buscar diversas alternativas de solución.
- Iluminación: Es donde se selecciona la alternativa más apropiada para solucionar el problema, luego de haber tomado una decisión ocupando variadas estrategias de selección.
- Verificación- elaboración: Es donde se aplica e implementan las ideas para llegar al producto creativo. Para llegar a este producto se requieren características como una buena organización, conocimiento teórico, perseverancia, etc.

- Comunicación: Es donde se demuestran las competencias comunicativas, de manejo de equipo para dar a conocer el producto creativo, por medio de una fundamentación.
- Validación: Es donde se espera una retroalimentación y críticas constructivas del producto realizado.

2.3.2 Estímulos a la creatividad

De la torre (1995) señala que al hablar sobre estímulos a la creatividad se hace referencia a “aquellas situaciones que pueden resultar motivantes y alentadoras a la actitud o producción creativa” (p.33) entre las que plantea se hallan las siguientes:

- Realización en el juego: el juego permite al niño expresarse experimentar y descubrir el foco de la creatividad, resaltando la importancia del juego de roles, del juego de movimiento y del juego de ilusión.
- Clima creativo en clase: bajo esta denominación se destaca el clima de libertad de expresión que debe haber en el aula, además de la actitud que debe tener tanto el docente como el estudiante, la cual debe ser una actitud permisiva, flexible, tolerante, cordial, cooperativa, etc.
- Planteamientos divergentes: las preguntas deben ser estimulantes de la creatividad para esto deben ser preguntas abiertas donde el niño busque y piense la respuesta a la vez deben ser preguntas, provocativas e incitantes que promuevan la indagación y búsqueda. Por el contrario las preguntas

que dan la respuesta no permiten al niño pensar y desarrollar un pensamiento divergente.

- Actividades perfectivas: Son actividades que permite al niño/a pensar, resolver problemas, estimular su imaginación, son más bien actividades que permiten aprender haciendo obteniendo aprendizajes significativos.
- Utilización de técnicas creativas: “Creativa sería, pues, aquel conjunto de métodos, técnicas, estrategias y/o ejercicios que desarrolla las aptitudes y estimula las actitudes creativas de las personas a través de grupos o individualmente.” (De la Torre, 1995, p. 101).

Otros estimuladores de la creatividad:

- Los recursos: La variedad de recursos afecta de forma positiva a la creatividad, existen múltiples recursos a los cuales se le pueden dar a su vez múltiples usos. Estos recursos pueden variar dependiendo de las actividades y originalidad de los educadores.
- Las Alabanzas: Esta referido a las felicitaciones que se dan por el uso de la creatividad en variadas actividades siendo estas de manera actitudinal bajo un enfoque de valoración del proceso llevado a cabo, más que el producto.

2.3.3 Bloqueos y obstáculos a la Creatividad

“Los obstáculos al desarrollo de la creatividad nos puede venir por varias fuentes:

- a) De nosotros mismo, ya sea a nivel mental o emocional;
- b) Del propio medio sociocultural;
- c) Del entorno escolar.” (De la Torre, 1995, p.41).

2.3.3.1 Bloqueos perceptivos y mentales

Según el autor Saturnino De la Torre (1995) son los bloqueos que provienen de nosotros mismos y existen los siguientes:

- Dificultad para aislar el problema: Es cuando se centra una parte aislada del problema y se da énfasis en encontrarle solución a esta misma, no se ve el total del problema para poder buscar otra alternativa de solución. Esto suele suceder mayoritariamente en momentos de cansancio.
- Bloqueo por limitación al problema: Se le da poca atención a todo lo que hay alrededor del problema, sin ver la totalidad del contexto.
- Dificultad de percibir relaciones remotas: Esta referido a cuando uno se centra en una parte sin ver las conexiones o similitudes entre los elementos del problema.

- Dar por bueno lo obvio: Esta referido a cuando se acepta algo como verdad, la que aparentemente parece serlo, sin investigar más allá de esta.
- Rigidez perceptiva: Es cuando no se utilizan todos los sentidos para observar y delimitar el problema, enfocándose en un solo modo rígido de solución.

2.3.3.2 Bloqueos emocionales o psicológicos

Dentro de estos se encuentran los siguientes:

- Inseguridad psicológica: La necesidad de sentirse seguro con algo coarta la posibilidad de arriesgarse y probar cosas nuevas bloqueando la creatividad
- Temor a equivocarse o al ridículo: El temor social a decir o hacer ciertas cosas bloquea la creatividad, ya que la persona no es capaz de llevar a cabo lo que piensa por miedo a equivocarse.
- Aferrarse a las primeras ideas recibidas: El sujeto se aferra a las primeras ideas que piensa, y las posteriores las critica, ya que solo considera buenas las primeras ideas.
- Deseo de triunfar rápidamente: Se necesita ser constante para solucionar problemas, si se quiere conseguir todo rápidamente, y no se es constante, vienen las desilusiones, la frustración y el abandono.
- Alteraciones emocionales y desconfianza de los inferiores: El temor altera toda capacidad creadora, y relaciones sociales, ya que no permiten a la persona actuar con espontaneidad.

2.3.3.3 Bloqueos socioculturales

Dentro de estos se consideran los siguientes:

- Condicionamiento de pautas de conducta: La sociedad en la que vivimos lleva a inclinarnos a la adopción de pautas establecidas, por lo cual llega a ser incómodo romperlas, pensar diferente o actuar distinto no es una situación aceptable. Esto inhibe la creatividad.
- Sobrevaloración social de la inteligencia: la sociedad le da valor al pensamiento lógico y la retención de conocimientos memorizados por sobre el pensamiento divergente.
- Sobrevaloración de la competencia y cooperación: Se le da demasiada importancia a la competencia que existe en la actualidad, puede ocurrir que se desvaloran las propias capacidades creativas al comparar los trabajos propios con el de otros, esto debido a la competitividad.
- Orientación hacia el éxito: Este bloqueo tiene mucho que ver con el anterior, puesto que enfocarse en el éxito hace pensar en lo práctico, puesto que la creatividad muchas veces involucra fracasos y no un éxito inmediato, por otro lado el pensamiento lógico conduce a respuestas inmediatas.
- Excesiva importancia al rol de los sexos: Se atribuye la sensibilidad como cualidad femenina, esto arraigado a una cultura sexista puede hacer que se intente no ser creativo ya que es visto como una cualidad femenina.

2.3.3.4 Obstáculos en el ámbito escolar

Se consideran los siguientes:

- Presiones al conformismo: Los alumnos se conforman con una norma dada por el profesor, si su trabajo está dentro de la norma y expectativas del profesor es considerado bueno sin esforzarse por realizar algo más creativo y que se distinga.
- La actitud autoritaria: esta actitud del profesor inhibe la creatividad ya que no acepta espontaneidad, generalmente tiene que ver con un aprendizaje memorístico que no busca el descubrimiento del alumno.
- Ridiculización de los intentos creativos: no se favorece la creatividad cuando se pone en ridículo todo lo que se sale de las normas del profesor.
- La sobrevaloración de las recompensas o castigos: no representa una buena estrategia para favorecer la creatividad puesto que se acostumbra al niño/a a recibir alguna recompensa por actos que le parecen adecuados al profesor y no al niño/a.
- Excesiva exigencia de objetividad: no se dan mayores alternativas por parte del profesor, se esperan respuestas objetivas sin mayor flexibilidad.
- Excesiva preocupación por el éxito: Se le atribuye mayor importancia a los resultados y no al proceso, además se favorecen actitudes egoístas que no aportan a la creatividad.

2.4 Didáctica de los Lenguajes Artísticos

2.4.1 Contextos para el aprendizaje

El contexto para el aprendizaje, como su nombre lo señala, son una serie de elementos básicos del currículo para apoyar el logro de los aprendizajes esperados. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005) señala que los conceptos curriculares que son importantes de desarrollar para el logro de aprendizajes son:

- Planificación
- Conformación y funcionamiento de comunidades educativas
- Organización del espacio educativo
- Organización del tiempo
- Evaluación

Morrison (2005) explica en su libro como deben ser estos contextos para el aprendizaje, los que deben generar espacios para el desarrollo de experiencias que permitan la exploración, experimentación y manipulación con el medio y los objetos presentes en el medio en el que se desenvuelve el niño y niña para potenciar su desarrollo integral “se deberían ofrecer contextos para el aprendizaje activos permitiendo explorar e interactuar con otras personas y objetos” (Morrison, 2005, p. 93). Sin duda es importante que el contexto de aprendizaje sea adecuado para cada experiencia facilitando la adquisición del aprendizaje que se ofrece, ya que de ser así, se pueden facilitar la adquisición de aprendizajes, resultando un apoyo, tanto para los niños y niñas como para el docente. Loughlin y Suina (1987) señalan que la organización ambiental de los entornos es mucho más que un

lugar para almacenar libros, mesas y materiales, hay que darle una intención para el aprendizaje, el cambio de posición de las mesas, el cierre de cortinas, la luminosidad formara entonces un apoyo en la entrega del aprendizaje y en la intención que se le quiera dar.

En lo que a esta tesis compete, se abordará este tópico bajo tres puntos: la planificación, tomado en cuenta la evaluación como complemento de ésta; la organización del espacio y organización del tiempo, vinculados a los contextos de aprendizaje y contextualizándolo para cada una de las áreas que incluyen las artes integradas, las cuales son:

- Expresión plástica-visual
- Teatro
- Expresión corporal
- Música
- Literatura

2.4.2 Planificación y evaluación.

Algo fundamental para los contextos de un aprendizaje es la planificación y su respectiva evaluación, ya que en ella se encuentra plasmado lo que se llevará a cabo en función a un aprendizaje esperado. Venegas (2006) define planificación como “un proceso de tipo global, que se formula en función de las demandas sociales y del programa del gobierno (o de una organización no gubernamental) que pretende satisfacer necesidades sociales a través de la realización de un plan” (p. 125). Si se aplica esta definición a Educación Parvularia es necesario revisar lo que las Bases Curriculares (2005) señalan al respecto, definiendo planificación como “la selección, jerarquización, ordenamiento en secuencias y gradualidad de los aprendizajes esperados, como así mismo, la definición y

organización de los diversos factores que intervienen: comunidad educativa, espacio, tiempo y los recursos de enseñanza a emplear” (2005, p. 89).

La planificación en Educación Parvularia cuenta con 3 fases de aprendizaje: inicio, desarrollo y finalización. Lancaster (1991) define estas etapas para los lenguajes artísticos.

En el inicio, como primera etapa de una experiencia debe existir una incentivación por parte de la Educadora para generar interés en lo que se va a plantear, por medio de estrategias para la generación de curiosidad en los niños y niñas. Así mismo y en los lenguajes artísticos, Lancaster (1991) señala que es necesario una consideración de los materiales requeridos, la exploración, e instrucciones con respeto al mismo, la elección de tareas o asignación de éstas en cuanto a la organización y repartición para generar participación en esta etapa inicial de una experiencia planificada.

En el desarrollo de una experiencia existe la participación activa de los niños y niñas, en que se pone en aplicación los contenidos de aprendizaje, fundamentalmente los contenidos procedimentales. En los lenguajes integrados Lancaster (1991) indica que en esta etapa hay intervención de los niños, consideración de problemas imprevistos y utilización concreta de material.

Por último se encuentra la etapa de finalización, en la que el niño o niña comunica lo realizado, hay una retroalimentación de la experiencia y en la que el docente puede evaluar. Lancaster (1991) señala que en esta etapa hay una racionalización del trabajo efectuado, y una comunicación de este ya sea por medio de presentación o preguntas efectuadas por el docente.

Imprescindible en la planificación y ligada al aprendizaje, se encuentra la etapa de finalización, en la cual se debe efectuar una evaluación.

Evaluación se define según Tenbrink como “un proceso de obtención de información y su utilización para emitir juicios” (2006, p. 18). Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia definen la evaluación como “como un proceso permanente y sistemático, mediante el cual se obtiene y analiza información relevante sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para formular un juicio valorativo que permita tomar decisiones adecuadas que retroalimenten y mejor en el proceso educativo en sus diferentes dimensiones” (2005, p. 107). Lancaster (1991) aporta a la evaluación en los lenguajes artísticos mencionando que en esta etapa hay una estimación del éxito o resultado (verificación del logro) estimación de cada una de las aportaciones personales y estimaciones personales en pequeños grupos.

2.4.3 Organización del espacio educativo.

Uno de los aspectos importantes y que resulta un apoyo para la adquisición de aprendizajes por parte de los niños y niñas es la organización del espacio educativo. Según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005) espacio educativo es definido como “La conjunción de los aspectos físicos (la materialidad, la luz, el diseño, la ventilación, las dimensiones, entre otros) con los aspectos organizacionales, funcionales y estéticos (la distribución de equipamiento, la disposición de los materiales, etc.) propios del ambiente de aprendizaje” (p. 100).

Muchas veces no se le da la importancia que corresponde a este espacio, considerándolo como parte de algo natural y no influyente. Pero un espacio educativo determinará y resultará un apoyo fundamental para el docente y de cómo éste intencionará el aprendizaje. Doménech y Viñas (1997) expresan que “El espacio puede ser considerado neutral en tanto que no determina el uso que

se pueda hacer de él, pero dicha neutralidad es aparente ya que la práctica nos demuestra cómo un espacio puede facilitar o dificultar unos usos determinados, es más el hecho de asumir la distribución del espacio como algo natural o inamovible puede llevarnos a considerar también inamovible el uso y funcionamiento que se haga de éste, en un momento determinado” (p. 20). Para esto es entonces necesario poner atención en el espacio educativo que se llevará a cabo una experiencia de aprendizaje, y en consecuencia con ésta prepararlo para tal finalidad.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005) declaran que la organización de un espacio educativo es relevante para el aprendizaje, “alude tanto a la selección de las condiciones físicas espaciales como a la organización, distribución e implementación de los diversos recursos y materiales, provocando con ello efectos concretos en la funcionalidad de los espacios, en el tipo de interacciones que se generan y en el desarrollo de las prácticas pedagógicas” (p. 100). Con esta cita se comprende además, la necesidad de preparar con antelación el espacio educativo, el mobiliario y materiales hasta ventilación, espacio , luz , considerando todas las variables del contexto.

Criterios a considerar a la hora de diseñar un espacio educativo

El Marco Curricular de la Educación Parvularia establece una serie de criterios a considerar a la hora de diseñar un espacio educativo, estos son:

- a) El espacio físico debe garantizar la integración, la seguridad, el bienestar y la exploración confiada de las niñas y niños, esto implica:
 - Mantención de infraestructura de manera de resguardar situaciones de peligro, distribución y adaptación de recintos de acuerdo a su

funcionalidad; respecto a la superficie mínima que requiere un niño para sus necesidades de movimiento, ventilación y luminosidad, entre otras.

- Adaptaciones necesarias para la incorporación de niños y niñas con necesidades educativas especiales, instalación de rampas, barras u otros.
- Favorecer la conservación de un entorno natural y artificial externo que ayude a generar ambientes saludables para los niños: presencia de árboles, plantas y pasto, con contenedores donde pueda separar desperdicios para su reciclaje, etc.

b) Ambiente que favorezca el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad, para esto:

- Seleccionar diversos materiales; naturales, artificiales, elaborados, que permitan a los niños conectarse con variedad de recursos
- Que los materiales estén seleccionados de acuerdo a las características de los niños y de los aprendizajes esperados. La ubicación, organización son componentes que enriquecen la relación de los niños con los materiales, por ello es conveniente ubicarlos a su altura.
- Tener presente que la ambientación de los recintos debe conjugar aspectos que posibiliten diferentes expresiones. La incorporación de obras artísticas de autores conocidos, como la presencia de elementos propios de su cultura local, regional y nacional, forman parte de la comprensión estética y culturalmente pertinente de los espacios. La preocupación de los educadores por favorecer esta dimensión contribuirá a desarrollar la sensibilidad estética, aspecto fundamental de los aprendizajes vinculados a los lenguajes artísticos.

2.4.3.1 Organización del espacio en el lenguaje plástico-visual

La expresión plástica como todas las artes es un medio por el cual se pueden intercambiar ideas, sentimientos, momentos, etc. La diferencia de la expresión plástica es que este queda plasmado de manera permanente, “no es que otras artes no persigan el intercambiar ideas y el decir algo; lo que ocurre que en otras artes como la escénica, esto debe captarse durante la ejecución de la obra, a diferencia de las artes plásticas, donde el mensaje permanece inmobilizado en el cuadro o pieza, y puede ser apreciado después de años de haber sido plasmado” (Tocavén, 1992, p.19).

Así como todas las artes, la expresión plástica necesita de un espacio y un tiempo determinado para realizarlas de la mejor manera posible. González y Fosati (2008) señalan que “para el desarrollo de educación visual y plástica se requiere de espacios específicos y especializados para poder realizar todos los aprendizajes” (p. 66). De esta manera y una vez más queda en evidencia la importancia de los espacios y su organización para la adquisición de aprendizajes. Estos autores desarrollan una serie de implicancias espaciales para el aprendizaje de la plástica, ya que esta área demanda una gran variedad y cantidad de materiales que pueden ser utilizados para el aprendizaje. Para esto “es aconsejable que los centros educativos puedan disponer de una aula de plástica con una superficie entre 120 y 150 m². Esto permitirá la movilidad de sus ocupantes y se evitarán fricciones, situaciones de crispación y otros problemas de disciplina, favoreciendo un ambiente relajado y tranquilo que facilite y potencie los aprendizajes” (González y Fosati, 2008, p. 66). A partir de lo anterior se comprende la relevancia de favorecer un espacio tranquilo que facilite concentración y a su vez la imaginación, con la finalidad de facilitar aprendizajes enfocados en la plástica.

González y Fosati (2008) dan algunas condiciones, factores y recursos que facilitarán una óptima organización del espacio al intencionar la plástica, esto son:

- Luz natural, si es posible cenital o sin sombras, y luz artificial azul/blanca con la intensidad adecuada
- Agua corriente y lavamanos
- Mesas planas para trabajo en equipo y mesas de dibujo individuales.
- Espejo 2 x 1.
- Estanterías de secado.
- Estanterías de herramientas y materiales
- Pizarras móviles
- Corchos en la pared
- Persianas para oscurecer el aula
- Pantalla enrollable fija
- Proyector de diapositivas fijo
- Equipo con conexión a internet
- Video grabadora

2.4.3.2 Recursos y materiales en el lenguaje plástico-visual

A diferencia de otros lenguajes, la plástica tiene gran vinculación con los materiales, “las imágenes visuales son (también) “cosas”, objetos bidimensionales o tridimensionales, que ocupan un lugar en el espacio, realizadas con materiales que tienen peso, densidad, textura, etc. Todos los materiales tienen características visuales y táctiles, que tienen presencia y participación activas en el carácter expresivo de la imagen que forma parte” (Akoschky, 2005, p. 111). Estos materiales no suelen ser elegidos al azar, ya que sin duda desde los grandes artistas hasta los niños y niñas, les dan una intencionalidad a estos materiales, los cuales no solo forman parte de una obra artística sino también pueden ser motivo de reflexión e indagación. Así lo afirman Akoschky, Brandt, Calvo, Chapato (2005)

“los chicos, como artistas, pueden hacer de los materiales motivo de indagación y búsqueda no sólo para enriquecer su producción plástica sino además para ampliar sus conceptos acerca de las artes plásticas. Esto significa ofrecerles espacios para experimentar y producir con ellos y además generar situaciones que les permitan reflexionar acerca de su presencia, estableciendo relaciones entre los materiales y los distintos aspectos de la creación plástica” (p. 111).

A su vez, es de suma importancia el orden y la limpieza de los materiales y espacios que serán ocupados para la expresión plástica y para los niños y niñas esto debe ser algo sencillo. Mesonero y Torío (1996) dicen que para que los niños sientan el espacio artístico como algo suyo, es interesante que ellos mismos los encargados de su mantenimiento. Es conveniente que sepan dónde van a encontrar el material, y por lo tanto, donde y como guardarlo, así como conocer el sitio donde se trabajará la expresión artística. Es importante también que cada vez que se inicie una experiencia plástica se siga un procedimiento de limpieza y estos autores exponen una serie de consejos para este momento y para el espacio que será designado para las experiencias:

- Cubrir el suelo con periódicos o paños
- Tapizar las paredes con plásticos delgados
- Cubrir con plásticos las superficies de trabajo
- Tener preparadas esponjas, toallas de papel, paños.
- Una papelera para depositar desechos.

De este modo queda demostrada la importancia de los materiales para las artes plásticas visuales, su orden y limpieza, para su uso y para la indagación de sus características, su procedencia, etc. “el mundo de los objetos de a plástica, sus materiales y herramientas, su presencia y modalidades de uso, las reflexiones y

las indagaciones que alrededor de ellos se generen, puede someter a la enseñanza a un hacer continuo o pueden ampliar lo que como lenguaje plástico se entiende y expandir la visión del mundo concebido” (Akoschky, 2005, p. 115).

2.4.3.3 Organización del espacio en el lenguaje teatral

El lenguaje teatral como arte escénica es un lenguaje artístico en el que mayoritariamente se utiliza el movimiento del cuerpo por lo que el espacio pasa a cumplir un rol fundamental. Akoschky, Brandt, Calvo, Chapato (2005) señalan que “la elección de un espacio adecuado para dictar teatro dependerá no sólo de la infraestructura disponible por la unidad escolar, sino también de la naturaleza del proyecto pedagógico que orienta su puesta en marcha, de la valorización que la institución y sus miembros asignan a las experiencias lúdicas y dramáticas, del grado que efectivamente se propicia la generación de proyectos creativos y, finalmente, de la concepción metodológica del propio maestro”(p. 160). Así queda en evidencia la importancia de la mediación del docente y de la disposición que le otorgue al espacio, ya que como se ha dicho anteriormente, éste pasa a ser un factor y un apoyo para la adquisición del aprendizaje. A su vez las características del teatro son meramente lúdicas, sobre todo para la etapa inicial, “en ellas es frecuente que los alumnos realicen diversos movimientos, corran, salten, bailen, jueguen, canten”. (Akoschky, 2005, p.160).

En muchas ocasiones el desarrollo del lenguaje oral es tardío en algunos de los niños o simplemente por características particulares la comunicación oral se ve disminuida por timidez y vergüenza al expresar sus ideas y lo que conoce. Una alternativa que le permite al niño/a expresar lo que siente, lo que quiere y lo que sabe es a través de los lenguajes artísticos, de este modo el lenguaje teatral le permite representar lo que haya llamado su atención del cuento o de algo que

haya vivenciado y que sea significativo para él. Chalmers (2011) comenta que "los niños son por naturaleza, teatrales. Aprenden a conocer el mundo y a dar sentido a sus experiencias mediante la representación de escenas y personajes en sus juegos". (p. 9).

El juego simbólico es una característica que se observa en los niños/as y clarifica lo mencionado anteriormente. A partir de este juego los pequeños representan diferentes personajes de su interés y crean juegos colectivos o individuales en donde su cuerpo es la principal herramienta de expresión.

La dramatización es un concepto clave que se trabaja durante el desarrollo del lenguaje teatral, siendo definido como "una representación imaginaria de un conflicto o problema que ocurre entre determinados personajes" (Ramírez, 2009, p. 2).

Además Ramírez (2009), nombra cuatro objetivos que se persiguen a través de los ejercicios dramáticos (títeres, mascararas y mimos) siendo estos:

- como instrumento de análisis de la realidad.
- como ejercicio y educación de las capacidades de representación mental y de imaginación.
- como educación de aspectos concretos del esquema corporal.
- como globalización de todos los aspectos educativos de la educación de párvulos, pues incluye expresión verbal, expresión plástica, expresión musical, capacidades perceptivas, desarrollo de las representaciones mentales y todos los elementos de la psicomotricidad.

2.4.3.4 Características del espacio teatral

Akoschky, Brandt, Calvo, Chapato (2005) señalan una serie de características que debe tener el espacio para hacer clases destinadas al teatro, teniendo en consideración que es un arte donde domina el movimiento y la acción física, estas son:

- Amplio: espacio donde se pueda correr, y dé cabida al desplazamiento, donde subgrupos puedan quedar suficientemente distanciados unos de otros para que no interfieran unos con los otros.
- Seguro: libre de obstáculos materiales, que asegure la realización de actividades sin peligros que pueda proporcionar las condiciones físicas del local.
- Íntimo: que lo aisle de las miradas curiosas y del tránsito de otros alumnos, facilitando un clima de confianza sintiendo el trabajo como propio.
- Habitable: no expuesto a condiciones climáticas, suficientemente iluminado.

Sin embargo estas características propicias para un trabajo óptimo de un arte como el teatro, muchas veces no se encuentran disponibles en un centro educativo por este motivo se señala que “cuando un lugar no reúne los requisitos mínimos será necesario adaptarlo a la tarea, creando un espacio libre de mobiliario escolar o transformándolo en elementos escenográficos, evitando el tránsito de personas durante el desarrollo de la clase y generando normas internas para un uso adecuado del ámbito físico, de los elementos que contiene y de las funciones específicas que se le asignarán durante las dramatizaciones”. (Akoschky, 2005, p. 162).

Con respecto a este punto el adulto debe ser flexible y tener la capacidad de reorganizar los espacios de acuerdo a cada experiencia de aprendizaje, y considerando aquellas que son vinculadas al lenguaje teatral procurar dejar espacios amplios donde los niños se puedan desplazar y realizar el trabajo plenamente.

Es importante tener en cuenta que el espacio cumple un rol fundamental para la intencionalidad de la clase, y su organización le dará un sentido a las propuestas docentes. “si tenemos en cuenta que el espacio condiciona la calidad de las propuestas pedagógicas posibles, es fácil comprender que las diferentes disponibilidades espaciales estarán generando posibilidades diferenciadas”. (Akoschky, 2005, p. 163)

A su vez Chalmers (2001) señala que en el caso de que se cuente con un espacio fijo para realizar dramatización, como un escenario, es necesario que los niños se familiaricen con este, tomando todos los cuidados respectivos, declara a demás que no se debe obligar a un niño a subir al escenario, es un proceso diferente en cada niño. También habla sobre adaptar la superficie si esta fuese dura, colocando colchonetas, alfombra o cojines, o algún elemento que ayude a atenuar caídas. Por seguridad también es necesario demarcar el término del escenario.

A si mismo Chalmers (2011) también hace mención al caso de no contar con un escenario, declara que en este caso es necesario designar un espacio para tal sentido, al cual se le debe llamar siempre “escenario”, esto a pesar de que sea removible.

Por su parte Tejedo (1977) habla sobre los inicios de la dramatización infantil, en donde se refiere al Área de expresión dinámica, lo cual de modo muy incipiente en los inicios de la integración de la dramatización infantil al currículum, consistía en un cajón de sastre que finalmente consistía en juntar todo tipo de actividad de expresión sin darle mayor conexión entre sí. Esto se presenta como un modo

precario de organización del espacio para el lenguaje teatral, con los autores anteriores queda de manifiesto la evolución que se ha conseguido en dicha área.

2.4.3.5 Recursos y materiales para una clase de lenguaje teatral

Para las clases de teatro se utilizarán “objetos cotidianos, disfraces y utensilios destinados a juegos y a dramatizaciones” (Akoschky, 2005, p. 160). Padin (2005) en su libro señala que a su vez “una clase de teatro dará la oportunidad de trabajar con títeres de material desechable” y es posible utilizar materiales como: envases plásticos, pedazos de tela, tapas plásticas, vasos plásticos, bolsas de papel, cajas de cartón, medias viejas.

Para mantener el orden del espacio Akoschky, Brandt, Calvo, Chapato (2005) proponen “disponer de armarios, baúles o algunas cajas para el almacenaje, ya que facilitará que estén siempre disponibles para su uso oportuno, evitando el traslado y permitiendo su conservación”. A su vez Pardo (2005) señala cómo interactúan los lenguajes artísticos, en este caso en la creación de objetos que serán utilizados en el lenguaje teatral “cuando un niño crea sus propios elementos plásticos, se puede hablar con toda seguridad de “expresión plástica” integrada en la dramatización” (p. 5). De este modo las diferentes artes aportan a la dramatización haciéndola propia de quien participa y para esto el autor nombra algunos utensilios propios de los lenguajes plásticos como: el maquillaje, algunos utensilios desechables que pueden ser modificados por la persona que los utilizará, títeres etc.

Por su parte Chalmers (2011) se refiere a la importancia del vestuario, “Un grupo de niños pequeños ataviados todos iguales con trajes atractivos convierten una representación en algo que merece la pena incluso antes de comenzar.” (p. 110), haciendo alusión al vestuario dice que es adecuado el uso de ropa normal y

pertinente al contexto y la estación del año, además de tener variados colores que se puedan utilizar para representar a animales o personajes diversos.

2.4.3.6 Organización del espacio en el lenguaje corporal

El lenguaje corporal será comprendido para efectos de esta tesis cómo un lenguaje artístico aparte del lenguaje teatral, puesto que el lenguaje teatral requiere de la dramatización y el movimiento en conjunto, no así necesariamente el lenguaje corporal, el cual está enfocado en el movimiento armónico del cuerpo.

El lenguaje corporal es movimiento y requiere de un espacio adecuado para su realización. Como se ha dicho anteriormente no todos los centros educativos cuentan con este espacio, por lo que hacer del aula un espacio adecuado dependerá meramente de como el docente acomoda las condiciones para ser aprovechado, “en nuestras escuelas no siempre existe el espacio para estas actividades, pero esto no es impedimento para su adecuado desarrollo, la misma aula puede brindar excelentes condiciones si es que sabemos aprovecharlas. Moviendo los muebles con los mismos niños (esto ya es una buena actividad de “precalentamiento”) podremos disfrutar de la seguridad que brinda este lugar ya tan conocido, para lanzarse a la aventura de expresarse corporalmente”. (Akoschky, 2005, p.250).

A su vez es importante la organización de los alumnos en este espacio, y que sepan orientarse en el mismo, para lo cual el uso de materiales es adecuado para este aprendizaje Larreta (2006) aclara que “no es lo mismo estar al centro, que atrás, sobre o abajo, esto tiene que ver con lo denominado “orientaciones espaciales” (p. 62). Learreta, Ruano, Sierra (2006) mencionan que el suelo forma parte de algo fundamental en la expresión corporal ya que tiene una infinidad de posibilidades y se pueden crear experiencias enriquecedoras para la corporalidad

de los niños y niñas “podemos invitar a que se acuesten, arrastren, deslicen, ruede, etc., en definitiva, a que trabaje a nivel bajo con gran cantidad de puntos de apoyo, con una amplia superficie de su cuerpo en contacto con el mismo”. (p. 62).

2.4.3.7 Recursos y materiales para el lenguaje corporal

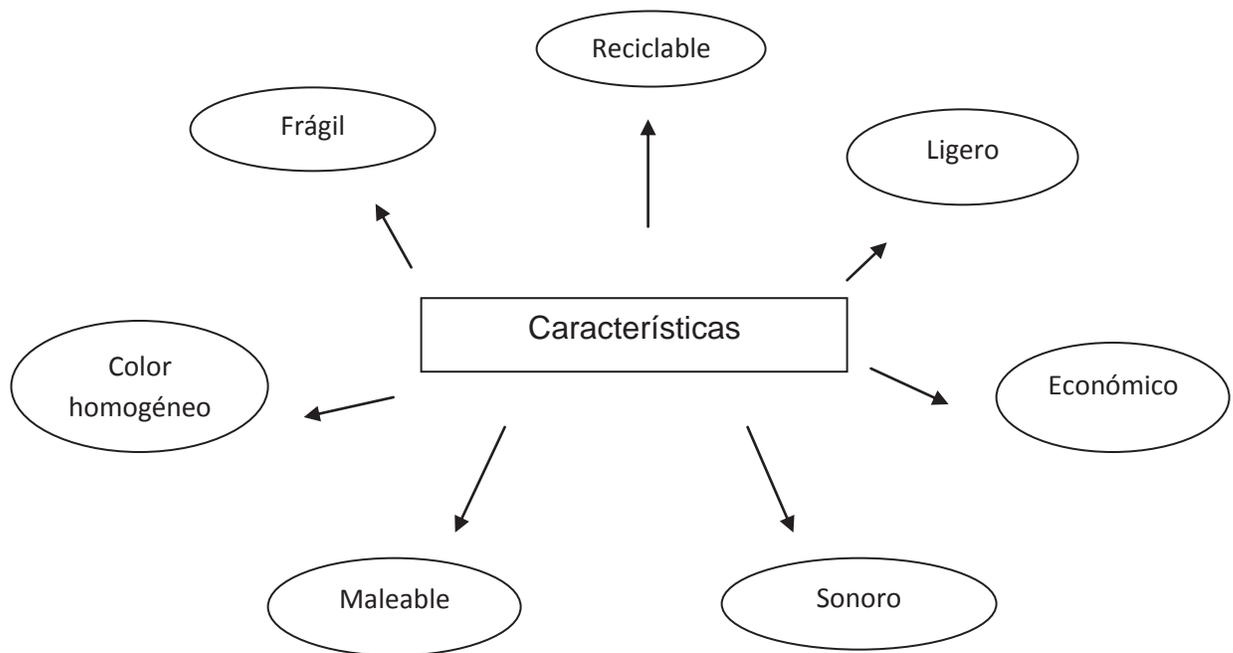
Hay materiales que no pierden vigencia para las clases de expresión corporal o lo que tiene que ver con la educación del cuerpo, “materiales convencionales como las pelotas, las cuerdas, los bancos” (Learreta, 2006, p. 62), lo que varía es el uso que se les da.

Con respecto a los materiales y según estos autores se pueden clasificar en: Naturales; piedras, hojas, etc., los reciclados; cajas, periódicos y los comerciales que son aquellos conseguidos en tiendas de especialidades como; globos o telas. A su vez estos autores añaden una nueva categoría que son los “materiales de caracterización” que al igual que el teatro nos da la posibilidad de transformar nuestra imagen, narices, pelucas, carteras etc., “en relación a esto materiales podremos denominar un “baúl de caracterización”, el que consiste en tener todo el material que permite modificar la apariencia y poder caracterizar ante un trabajo que así lo reclame, telas, ropa que ya no se use, gorros, cinturones, pintura de cara y espejos para poder pintarnos”. (Learreta, 2006, p. 63), además se pueden utilizar los mismos mobiliarios de la sala.

Otro aspecto en relación a los materiales es captar las posibles variedades de uso, sus características, por lo que este paso forma parte de una experiencia de expresión corporal. “En primera instancia es importante tomar conciencia de las características del material: su textura, forma, posibilidades de ser maleable, fragilidad, naturaleza, según su procedencia, tamaño, etc.” (Learreta, , 2006, p. 64)

dejar a los alumnos que exploren los materiales y se encanten con ellos para que al explorarlos descubran las posibilidades que le ofrece el material.

Learreta, Ruano y Sierra (2006, p. 60) entregan un cuadro de como clasificar el material:



2.4.3.8 Organización del espacio en el lenguaje musical

Primeramente para darle un espacio a la música se necesita de un lugar en donde los sonidos exteriores no interfieran con los que se quieren emitir o discriminar, “un lugar donde se puedan apreciar los resultados de la producción individual y grupal, un lugar donde la atención dirigida permita refinar la escuela y ampliar los márgenes perspectivas. Un lugar que dé cabida al silencio cuando se lo necesite” (Akoschky, 2005, p. 200).

Para generar esta instancia se debe observar previamente el contexto en el cual se está trabajando y cada una de las características del establecimiento, de los lugares aledaños a este y de los propios párvulos, ya que son factores que influyen en la educación del lenguaje musical.

El niño y la niña están en constante vinculación con la música dentro de su vida cotidiana, por lo que se debe complementar con la educación musical que se vaya a implementar en el jardín infantil. Como se mencionaba anteriormente, partir de lo más sencillo que es que la música tome un rol cotidiano en la vida de los párvulos, se puede poner de fondo mientras se trabaja en otra experiencia de aprendizaje, en la hora de siesta e incluso en experiencias motrices como lo son el baile, es así que la música "En cada ocasión tiene una función distinta, pero en todas ellas su presencia ayuda y colabora para que los niños sean amantes de la música, oyentes activos y, en algunos casos, lleguen a ser buenos músicos". (Sanuy, 1996, p. 39).

La distribución de un espacio musical y de cualquier índole dependerá del tipo de didáctica escogida. Jurado (2006) plantea que para que la organización del aula en relación al alumnado, es importante considerar hacer grupos pequeños de trabajo para que sea más personalizado, de igual manera este autor entrega los criterios a considerar en el trabajo musical a la hora de organizar un espacio para grupos grandes o pequeños, estos son:

- Planificación del trabajo con especialización y separación de tareas
- La existencia o elección de personas que ejerzan la coordinación de un grupo, que desempeñe funciones concretas.
- Supervisión general del grupo y particular de grupos pequeños. Esto exige una ubicación del alumnado que permita el libre desplazamiento del docente.

- Establecimiento de grupos no por afinidad o empatía sino por criterios sólidos.

A su vez entrega dos criterios para organizar el espacio musical, estos son; elección y distribución del mobiliario y empleo del instrumental. (Jurado, 2006).

2.4.3.9 Recursos y materiales para el lenguaje musical

Los recursos musicales son fundamentales para incentivar a los párvulos a conocer y encantarse con este lenguaje. La mayoría de sus sentidos son puestos en práctica a la hora de manipular recursos musicales; su visión, el tacto y la audición. El contexto específico (sala de clases, jardín Infantil , barrio) en el cual el docente y los niños y niñas se encuentran debe ser aprovechado como recurso inicial a través del cual se pueden abarcar e intencionar contenidos mas específicos "A través de los sonidos y ruidos propios del salón de clases o vecindario, se pueden hacer comparaciones de sonidos en cuanto a intensidad, timbre, altura, duración; así como reconocer y conocer, los sonidos de objetos, personas, animales, otros; además escuchar casetes o CDS que tengan ruidos y sonidos de puertas, carros, teléfonos, otros. Esto prepara al niño y la niña en la discriminación del sonido, lo que más adelante redundará en un desarrollo rítmico y melódico efectivo". (Ministerio de Educación y deporte de Venezuela, 2005, P. 13).

“El mismo interés por la ampliación de los recursos sonoros y la diversificación de posibilidades para su uso va ganando espacio en la educación musical que en las últimas décadas ensaya y adopta modalidades emparentadas con la composición. Tal caso de la exploración sonora con instrumentos convencionales o no y con todo tipo de materiales y objetos de uso cotidiano” (Akoschky, 1988 citado en Akoschky 1998, p.193). Una vez más es importante que los niños y niñas exploren

los materiales que van a utilizar para el conocimiento de sus características “la exploración pasa a ser un procedimiento frecuente para el aprendizaje de las propiedades de los instrumentos, los objetivos y los materiales, y propicia descubrimientos y hallazgos sorprendentes”. (Akoschky, 2005, p. 193).

Es necesario tener presente el desarrollo evolutivo del niño y niña para la selección del material a utilizar, y que cumpla con los parámetro de seguridad y objetivo planteado, como también la creación de experiencias que sean desafiantes “Pensar la organización de la tarea del aula a modo de recorridos didácticos podría ayudar a conservar la coherencia y la conexión a la que se hace referencia. Se trata de pensar el trabajo como una secuencia de proyectos que propongan un tratamiento equilibrado de los contenidos curriculares propuestos, la utilización de materiales musicales diferentes y de distinto tipo, y que planteen niveles de dificultad progresivos”.⁹

Dentro de una jornada de trabajo se realizan diferentes experiencias de aprendizaje las cuales deben tener un hilo conductor, un factor común que las vincule a todas y sean con un mismo objetivo general y que cada una de ella tenga a su vez un objetivo específico que puede ir aumentando en su complejidad en la medida que los niños vayan adquiriendo y dominando distintos aprendizajes.

2.4.3.10 Organización del espacio y recursos en el lenguaje literario.

La literatura infantil se refiere a la comunicación que da a conocer experiencias de la vida cotidiana y la fantasía propia del niño. Además de la representación de un mundo mágico e idealizado por los mimos párvulos.

⁹ http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/intensificacion_en_artes.pdf

Hargreaves (2002) señala que mediante la literatura se puede leer obras de ficción como de fondo real, utilizando una gran diversidad de textos y no solo como diversión si no que con un objetivo específico. Tucker (1981 citado en Hargreaves 2002, p.129) menciona que "A partir de la lectura, como a partir de su propio juego vivido, el niño puede descubrir que las buenas narraciones enriquecen la imaginación, desarrollan la comprensión lectura y la empatía y generan ideas".

La literatura infantil se subdivide en dos grandes géneros: narrativo y lírico. Dentro del primero se encuentran los cuentos, fábulas, mitos y leyendas. Mientras que en el segundo se encuentran los poemas, rimas, adivinanzas, trabalenguas, cuentas, nanas, glosolalias, retañas, jugos y rondas.

Según Pizarro y Russomando (1994) el espacio para realizar experiencias de literatura infantil debiese ser un espacio que permita a los niños y niñas ensayar, experimentar, errar y corregir.

La secretaria de estado de educación de Republica Dominicana (2009) propone organizar un espacio determinado en el aula que disponga de ciertos materiales a los cuales los niños/as tengan acceso, tales como; cuentos, libros, fotos, tarjetas, láminas, revistas, periódicos, calcomanías o propaganda, etiquetas de productos.

A su vez especifica con que zonas se debe contar para trabajar la literatura, señalando las siguientes; biblioteca, arte, dramatizaciones.

2.4.4 Organización del tiempo

Según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005) "la organización del tiempo dice relación con la definición de los diferentes periodos de trabajo, sus características y la secuencia que estos deben asumir para responder a los propósitos formativos generales que pretenden las Bases Curriculares, y la

planificación del currículo que haga cada comunidad educativa” (p. 104). A su vez las Bases Curriculares define periodos de organización estos son; a largo, mediano (considera semestres o periodos más cortos) y a corto plazo (diarios o semanales).

Las Bases Curriculares también entregan criterios para organizar el tiempo y trabajo diario estos son:

a). según las características, intereses, necesidades y fortalezas de los niños:

- Alternar periodos variables y regulares que favorezcan la seguridad y la atención de necesidades básicas de los niños, como también que sean entretenidas para favorecer la capacidad de asombro de los párvulos.
- Los periodos deben ser continuos para evitar “esperas” infructuosas. Es importante organizar a los niños en sub-grupos y contar con actividades alternativas previamente planificadas.

b). La duración de las jornadas de trabajo debe responder a cambios estacionales, necesidades de los niños, intereses y tiempo de concentración.

“La buena organización del tiempo en una escuela permite mejores condiciones para el desarrollo del proyecto pedagógico. Las escuelas de Intensificación deberán tener en cuenta, junto con las consideraciones habituales, otros criterios al armar sus horarios según las nuevas demandas”¹⁰

¹⁰http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/intensificacion_en_arte_s.pdf

2.4.4.1 Organización del tiempo en los Lenguajes Artísticos

Existen ciertos criterios de organización de tiempo en los lenguajes artísticos, los cuales pueden contemplar los siguientes lineamientos¹¹ :

- El horario para Teatro, Danza y Medios Audiovisuales se organizará en bloques de 80 minutos por semana. Se recomienda esta organización para un mejor desarrollo de la propuesta didáctica. Sin embargo, en el caso de Danza, en primer año, se puede considerar la distribución en dos días de 40 minutos cada uno.
- Se subraya la conveniencia de equilibrar la cantidad de horas por día que los alumnos trabajan con el profesor en el nivel o curso y con los otros docentes; es decir, deberían tener como máximo 4 ó 5 horas curriculares por día. De esta manera, se puede organizar, de manera pareja, las actividades durante toda la semana. Para un mejor aprovechamiento por parte de los alumnos, se sugiere evitar que tengan en el mismo día Teatro y Danza o Educación Física y Danza. En estas asignaturas se trabaja con el cuerpo de diferentes maneras y lo más beneficioso es distribuir las en el transcurso de la semana.
- En la carga horaria de los docentes de Intensificación se incluyen horas en las que no están frente a alumnos y que deben coincidir para facilitar el trabajo en común de articulación.
- Se recomienda considerar los espacios disponibles para la tarea en términos de la superposición de las actividades. Por ejemplo, si se cuenta con un salón de Música, que por sus características resulta un espacio óptimo para el desarrollo de las clases de Danza, se organizará para que los docentes no se superpongan en día y hora. Se debe considerar también la posibilidad de que estos docentes se encuentren para realizar proyectos compartidos.

¹¹ *intensificación marco curricular para la escuela primaria en artes* (2005) de Buenos aires.

2.5 Contenidos de aprendizaje en los Lenguajes Artísticos

Para realizar una labor docente intencionada es necesario contar con estrategias y saberes que permitan llevar a cabo esta tarea y así favorecer los procesos de enseñanza/ aprendizaje, uno de estos medios son los contenidos de aprendizaje. Los contenidos de aprendizaje según Zabala “dan respuesta a la pregunta ¿Qué se debe enseñar” (2000, p.5), refiriéndose no solo a conocimientos sino también a procedimientos y actitudes por lo que “se considera contenidos de aprendizaje no solo aquello que hay que conocer o saber, sino además todo lo que también es objeto de aprendizaje en la escuela, y así surgen contenidos de aprendizaje de distinta naturaleza; nombres, habilidades, acontecimientos, comportamientos, etc”. (Zabala, 2000, p.5).

Los contenidos de aprendizaje son divididos en tres grandes categorías, las cuales Zabala, Alsina, Bantulá y otros (2000) las diferencian entre los contenidos que hay que "saber hacer" que son los procedimentales, los contenidos que comportan que son los actitudinales y los contenidos que hay que saber que son los conceptuales.

2.5.1 Contenidos conceptuales en los Lenguajes Artísticos

Los contenidos conceptuales se definen como “un conjunto de hechos, conceptos y sistemas conceptuales” (Antunez, 1992, p. 120). Los contenidos conceptuales tratan de explicar la realidad natural, en ellos se incluyen: hechos, datos, conceptos, leyes, teorías.

Desde hace un tiempo a esta parte muchas investigaciones afirman las múltiples disciplinas que se pueden trabajar con los lenguajes artísticos, desde un enfoque globalizador y no parcelado. Giraldes y Pimentel (2008) confirman este postulado diciendo que el estado actual del conocimiento en este campo del arte, que hoy se nutre de múltiples disciplinas que en su confluencia generan perspectivas diferentes de las que teníamos hace algunas décadas¹². En consecuencia las artes como lenguajes pueden ser utilizados para abarcar un sin fin de contenidos conceptuales pertinentes a los niños y niñas.

¿Qué contenidos conceptuales se pueden trabajar por medio de los lenguajes artísticos?

Primero es importante entender que los lenguajes artísticos en sí mismos pueden ser utilizados de manera integral, articulando contenidos en función de éstos. “Es necesaria una articulación de los contenidos con los diversos talleres, de modo de no superponer acciones o propuestas, sino relacionarlas para así potenciar la enseñanza y evitar que un lenguaje esté en función de otro. El desafío es pensar propuestas que amplíen las posibilidades de los alumnos para comprender estos lenguajes de una manera integrada y no fragmentada”. (Secretaría de educación, 2005, p. 18).

¹² http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf

2.5.1.1 Contenidos conceptuales en el lenguaje musical.

Los contenidos conceptuales que pueden adquirirse a través de la música, implica por parte del docente, intencionar aquellos elementos disciplinarios propios de este lenguaje “Apropiarse del lenguaje significa vivenciar la melodía, el ritmo, las diferentes texturas y formas musicales a través de escuchar, cantar, tocar e improvisar música. También implica la exploración del sonido, el análisis de sus rasgos característicos, la altura, la intensidad, la duración y el timbre participando en experiencias de improvisación, creación y audición”. (Secretaría de Educación de Argentina, 2005, p. 21).

Los programas pedagógicos en Chile organizan los contenidos en tramos, considerando los aportes de las Bases curriculares de la Educación Parvularia. Estos son los contenidos conceptuales que se recopilieron de dichos programas:

- patrones rítmicos
- pulso.
- melodía
- intensidad y velocidad

Contenidos conceptuales:

- Sonido y la música.
 - Discriminación y reconocimiento de rasgos distintivos del sonido.
 - Discriminación y reconocimiento de sonidos del entorno natural y social.
 - Localización de la fuente sonora fija o móvil.
 - Discriminación y reconocimiento de los aspectos de la música a través de la percepción y producción individual y grupal.

- Discriminación y reconocimiento de aspectos musicales en el cancionero t en el repertorio musical de diferentes géneros y estilos.

- La audición sonora y musical.
 - La escucha sonora y musical
 - La memoria sonora y musical.
 - La evocación sonora
- La expresión musical del niño.
 - La voz: Exploración de la voz en el canto y en la voz hablada. Habilidad para una mejor emisión vocal. Exploración y reconocimiento de otros sonidos vocales. Reconocimiento de otras voces, expresividad en la discriminación. Reconocimiento de diferentes estilos musicales.
 - Los instrumentos: Exploración sonora con materiales y objetos cotidianos. Confección y uso de cotidiáfonos. Habilidad motriz para la ejecución instrumental: Individual y grupal.
- La comunicación sonora y musical.
 - Coordinación y sincronización individual y grupal en ejecuciones vocales y/o instrumentales.
 - Imitación vocal, instrumental y corporal.
 - Improvisación y creación utilizando sonidos hallados en la exploración sonora.

2.5.1.2 Contenidos conceptuales en el lenguaje plástico-visual

La secretaria de educación de Argentina propone contenidos conceptuales para ser adquiridos en la educación inicial “El color, la forma, la textura y el espacio tanto en la bidimensión como en la tridimensión serán los principales protagonistas de la enseñanza, poniendo de relieve las características y las distintas posibilidades expresivas que ofrecen”. (Secretaría de educación, 2005, p. 38).

Los contenidos conceptuales son principalmente tres: El alfabeto Visual, la composición y la lectura de Imagen fija.

Las Bases curriculares de la Educación Parvularia (2005) señalan contenidos conceptuales tales como:

- materiales y recursos
- líneas
- formas
- colores
- Texturas
- Figura humana
- Volumen
- organización espacial
- relieve.

Por su parte Caja y Berrocal (2001) mencionan los siguientes contenidos conceptuales que se trabajan en el lenguaje plástico, que a su vez los clasifica en subgrupos, siendo estos los siguientes:

A) La percepción: referido a la observación de la naturaleza y las obras de arte.

- formas.

- materiales.
- colores (primarios y secundarios)
- espacio (bidimensional y tridimensional)

B) La creación a través del lenguaje plástico: referida al uso del alfabeto.

- punto.
- línea.
- color.
- plano, superficie, volumen.
- forma, superficie, volumen.
- textura (visual y táctil).

2.5.1.3 Contenidos Conceptuales en el lenguaje teatral

Con respecto al lenguaje teatral, se propone que los niños y niñas puedan adquirir “el trabajo sobre uno mismo, la comprensión del Teatro como tarea grupal y la práctica de la improvisación. Conocer los elementos del lenguaje teatral es central para el aprendizaje del Teatro. A través de explorarlos y usarlos creativamente los alumnos podrán ir logrando mayor autonomía y dominio para organizar sus trabajos y utilizarlos como medios de expresión. Se espera que hacia el final del ciclo los alumnos comprendan cómo funcionan estos elementos en un todo organizado y dispongan de ellos para la creación de nuevas situaciones”. (Secretaría de Educación, 2005, p.55).

Cuando trabajamos los contenidos teatrales se puede incorporar la literatura, trabajando con los niños y niñas lo siguiente:

- El cuerpo: los gestos, la voz, el movimiento, la expresión.
- los elementos del lenguaje teatral.
- diferentes tipos de texto.

Los planes y programas de la educación parvularia (Mineduc, 2008) esperan que los niños y niñas adquieran los siguientes contenidos conceptuales en lenguaje teatral:

- conocer las diversas opciones de representación y dramatización.
- Movimiento
- Expresión.

2.5.1.4 Contenidos conceptuales en el Lenguaje corporal.

En lo que al lenguaje corporal se refiere se proponen los siguientes contenidos conceptuales para lenguaje corporal:

- El cuerpo: movimiento y expresión.
- calidades de movimiento (lento-rápido, fuerte-suave)
- el cuerpo en el espacio (lejos-cerca, arriba-abajo).

Los planes y programas en sus tramos entregan los siguientes contenidos para ser adquiridos en el nivel inicial:

- gestos, posturas desplazamiento
- danzas tradicionales y modernas

2.5.1.5 Contenidos conceptuales y procedimentales en el lenguaje literario

Dentro de la literatura infantil los contenidos conceptuales y procedimentales se pueden distinguir los siguientes:

- Funciones de la lengua informativa y literaria. Semejanzas y diferencias.
- Discursos literarios. Reconocimiento.
- Características de los textos literarios.

Narrativo (cuento novela).

Elementos:

-Argumento.

-Narración cronológica (causalidad).

-Personajes principales (protagonista y antagonista) y secundarios.

-Recursos expresivos.

Poesía.

Elementos:

-Ritmo.

-Rima.

-Valor sonoro de las palabras y de los silencios.

-Recursos expresivos.

- Lo real y lo imaginario. Interrelación y diferenciación.
- Las ilustraciones. Relación con los textos literarios.
- El libro como objeto. Partes. Diferencias entre los libros de literatura y los informativos de referencia. De divulgación de conocimientos, tanto en lo formal como lo estético. (Secretaría de Educación, 1995).

2.5.2 Contenidos Procedimentales en los Lenguajes Artísticos.

Los contenidos procedimentales es la agrupación de contenidos ligados netamente a la acción, es decir, al saber hacer. Zabala, Alsina, Bantulá y otros mencionan que el término "contenidos procedimentales" incluye todos aquellos contenidos de aprendizaje que cumplen con la definición de ser un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia un fin (2000, p. 8).

Al mismo tiempo mencionan algunos rasgos distintivos de los contenidos procedimentales propuestos por Valls, los cuales son:

- Se refiere a un curso de acción, un camino, un proceso, una secuencia, una operación o una serie de operaciones.
- Debe haber un orden determinado que los presida (el curso de acción, el proceso, etc.), de modo que unas cosas vayan detrás de las otras de acuerdo con unos criterios determinados.
- Todo está en función de obtener un resultado o de conseguir una meta con éxito.

Por su parte, Bloom en su taxonomía menciona la "aplicación" como uno de los objetivos que debe cumplir el alumno. El sujeto es capaz de utilizar aquello que ha aprendido. Cuando aplica las destrezas adquiridas a nuevas situaciones que se le presenten. Cuando utiliza la información recibida en situaciones nuevas y concretas para resolver problemas.

Por otra parte propone que el estudiante al enfrentarse a alguna tarea favorece a algunas de los tres dominios psicológicos propuestas por el que son:

- Dominio afectivo.
- Dominio psicomotor.
- Dominio cognoscitivo.

De estos el dominio psicomotor está ligado netamente a lo práctico a la habilidad de manipular y lo físico. Dentro de este dominio se clasifican fundamentalmente las destrezas. Estas son conductas que se realizan con precisión, exactitud, facilidad, economía de tiempo y esfuerzo. Las conductas del dominio psicomotriz pueden variar en frecuencia, energía y duración. La frecuencia indica el promedio o cantidad de veces que una persona ejecuta una conducta. La energía se refiere a la fuerza o potencia que una persona necesita para ejecutar la destreza, y la duración en el lapso durante el cual se realiza la conducta.

2.5.2.1 Contenidos procedimentales en el lenguaje plástico-visual.

Deben existir y trabajar ciertos contenidos procedimentales para lograr apreciar el arte, reflexionar sobre él, interpretar ciertas imágenes y obras artísticas que observe para tener la capacidad de posteriormente crear sus propias obras de arte. Para la creación de estas obras entran en juego otro tipo de procedimientos

que el niño debe ejecutar para lograr el objetivo, ya sea la manipulación de ciertos materiales y el orden en el cual los debe implementar en su creación.

La expresión plástica es una actividad realizada por los párvulos incluso antes de establecerse en jardines infantiles o colegios. Generalmente se observa a niños y niñas pintando sobre alguna superficie plana con diferentes materiales, debido a esto es que posteriormente se debe trabajar con mayor profundidad los procedimientos que se deben llevar a cabalidad frente al trabajo que se está realizando, ya sea pintar, modelar, etc.

Se refiere al "Saber hacer", es decir el conocimiento en el uso de determinadas herramientas y materiales, que le permitirá al niño alcanzar mayores logros y mas "libertad" e independencia en su expresión. Aprenderá a hacer para "saber hacer". (Secretaría de Educación, 1995 p. 264).

En cuanto a los contenidos procedimentales en sí se mencionan los siguientes;

- Exploración y profundización de mas características y posibilidades expresivas de:
 - Todo tipo de material.
 - Los medios empleados para su aplicación.
 - Los soportes donde se realiza.

- Reconocimiento de los procedimientos más adecuados para la representación bidimensional y tridimensional apropiadas al proyecto personal.

- Conocimiento del uso de herramientas: pinceles, pasteles, tizas, tijeras.

- Observación de su propia producción y de las producciones de los otros.
- Construcción en la bidimensional y la tridimensional con diferentes técnicas y procedimientos.
- Interpretación de producciones de sus pares y de las obras de la cultura presente y pasada a través de la sensibilización.

2.5.2.2 Contenidos procedimentales en el lenguaje corporal y teatral

El cuerpo y sus sentidos son las principales herramientas de los niños y niñas para explorar y conocer su entorno y los objetos que se encuentran en él. (Secretaría de Educación, 1995).

En cuanto a los contenidos procedimentales se efectúa la siguiente clasificación en bloques:

- El movimiento corporal, en el tiempo y el espacio.
 - Movimiento de las distintas partes del cuerpo.
 - Imagen global y segmentaria del cuerpo en movimiento y quietud.
 - Conciencia corporal.
 - Movimiento en el espacio: cerca-lejos, adelante-atrás.
 - El movimiento en el tiempo.
 - El espacio que ocupan los objetos. los otros. Relaciones.
- Expresión y comunicación.

- Calidades de movimiento (pares opuestos): fuerte- suave. rápido-lento, pesado-liviano.

- Los estados anímicos.

- El estilo del movimiento.

- La coreografía. Forma y contenido. Nociones básicas.

- El espectáculo. La danza.

- Imitación de personajes reales y del mundo de la fantasía: semejanzas y diferencias.

- Lenguaje corporal:

- Exploración de las posibilidades del movimiento del cuerpo propio y del otro.

- Exploración de las posibilidades del movimiento a partir de objetos de uso cotidiano, disfraces, mascarar, personajes de la vida real y del mundo de la fantasía.

- Coordinación del movimiento.

- Ejecución de movimientos iguales o distintos a otros.

- Improvisación de movimientos solos o con otros.

- Percepción del movimiento de inicio y de cierre en un mensaje en movimiento.

2.5.2.3 Contenidos procedimentales en el lenguaje musical

Los niños y niñas están en constante vinculación con la música, es parte de su vida cotidiana en sus hogares, en el jardín infantil y en el entorno que los rodea. Por otro lado, además de trabajar la escucha atenta de diversos estilos musicales y sonidos del medio ambiente, se puede crear música con la implementación de diferentes materiales. (Secretaría de Educación, 1995).

- Discriminación, reconocimiento y selección.
- Coordinación motriz en la ejecución vocal e instrumental.
- Experimentación de diferentes modos de acción para producir sonidos: Percutir, raspar, frotar, sacudir, entrechocar, soplar, puntear.
- Interpretación individual y grupal de un repertorio de canciones.
- Reconstrucción de situaciones sonoras a través de su evocación.

2.5.3 Contenidos actitudinales en los Lenguajes Artísticos

Por último los contenidos actitudinales como se mencionaba anteriormente están ligados al comportamiento el ser para enfrentar ciertas situaciones y actuar sobre estas. Berrocal, Izquierdo y otros, mencionan que los contenidos actitudinales no se pueden desligar de los procedimentales ni de los conceptuales porque implican el desarrollo del modo de ser, de estar, de sentir, de pensar y de actuar. (2001, p. 18).

Dentro del campo afectivo propuesto en la taxonomía de Bloom se menciona que el criterio que sirve de base para la discriminación de las categorías de los

objetivos en el campo afectivo es el grado de interiorización que una actitud, valor o apreciación revela en la conducta de un mismo individuo. Los objetivos del campo afectivo se manifiestan a través de la recepción, la respuesta, la valorización, la organización y la caracterización con un valor o un complejo de valores.

2.5.3.1 Contenidos actitudinales en el lenguaje plástico-visual

Al realizar cualquier creación artística los niños/as debe tener una actitud frente a esto la cual le permite llevar a cabo su creación en base a sus sentimientos, lo que piensa y lo que siente.

"En el nivel inicial, el niño desarrollará innumerables actitudes, normas y pautas de trabajo. Dichos contenidos actitudinales pueden y deben ser enseñados por los docentes. (Secretaría de Educación de Buenos Aires, 1985 p. 276).

2.5.3.2 Contenidos actitudinales en el lenguaje corporal y teatral

Dentro de este lenguaje como su nombre lo dice está enfocado netamente en el cuerpo, es por esto que todo lo que se trabaja con los niños /as es a partir de su propio cuerpo y la expresión de este en base a lo que pueda vivenciar con su entorno.

Ramos, Zamorano y Arrieagada (2005) proponen los siguientes contenidos:

- Desinhibición.
- Respeto por el trabajo propio y por el de los demás.

- Valoración de los recursos expresivos, comunicativos y creativos como dimensiones humanas a desarrollar.
- Valoración de actividades artísticas donde el cuerpo y su movimiento sea protagonista (danza, teatro, mímica, cine, etc.).

A su vez, se pueden integrar los siguientes contenidos procedimentales (Secretaría de educación de Buenos Aires ,1985).

- Confianza en sus propias posibilidades. Autonomía. Autoestima.
- Respeto por el propio cuerpo. Por el cuerpo del otro.
- Valorización de las posibilidades y limitaciones del movimiento del propio cuerpo y del cuerpo del otro.
- Respeto por sí mismo y por los otros, sus ideas, emociones, sentimientos.
- Goce y placer por la producción del movimiento expresivo.
- Disfrute por la danza corporal.
- Vínculo con el mundo imaginario y su manifestación en el lenguaje corporal

2.5.3.3 Contenidos actitudinales en el lenguaje musical

"Es necesario que el maestro cree un ambiente de confianza en el que los niños se puedan expresar en forma personal y donde estén presentes las actitudes de participación activa. Valoración de trabajo personal y de los otros ayuda y cooperación. (Secretaría de educación, 1995 p. 253).

En cuanto contenidos actitudinales se plantean los siguientes:

- Curiosidad por el descubrimiento sonoro.
- Valoración y apreciación de un repertorio de canciones y obras instrumentales, de patrimonio cultural propio y de otras regiones, países y épocas.
- Placer y gusto por la audición sonora y musical.
- Disfrute por la conciencia de sus propios logros vocales e instrumentales.
- Placer por el canto propio y por el canto compartido.
- Respeto por el tiempo propio y de los demás.
- Valoración y cuidado de la propia voz.

2.5.3.4 Contenidos actitudinales en el lenguaje literario

Dentro de la literatura infantil los contenidos y actitudinales se pueden mencionar son los siguientes:

- Acercamiento a variados textos literarios que promuevan el placer e interés por la lectura y la audición de textos literarios y por la escritura.
- Iniciación en la valoración de las posibilidades lúdicas del lenguaje (Secretaría de Educación, Argentina, 1995).

En síntesis los diferentes lenguajes artísticos (lenguaje plástico, lenguaje corporal y lenguaje musical) se deberían favorecer los siguientes contenidos actitudinales:

- En relación al conocimiento y su forma de producción:

- La valoración del vínculo afectivo con el mundo interno, externo y su exteriorización.
- El goce por la producción expresiva, por la creación.
- La valoración y disfrute de las manifestaciones artísticas propias y de los otros.
- El juicio crítico de las producciones artísticas de su medio.
- En relación con los otros.
 - La valoración de las posibilidades y aceptación de las limitaciones de los otros, evitando discriminaciones.
 - El respeto por el tiempo y el espacio propio y del otro.
 - El respeto por las opiniones diferentes o complementarias.
 - La valoración del trabajo en grupo.
 - El respeto por sí mismo y por los otros, sus ideas, emociones y sentimientos.
- En relación consigo mismo.
 - Confianza en sus propias posibilidades. Autonomía. Autoestima.
 - La valoración de sus posibilidades y aceptación de sus limitaciones.

2.6 Enfoque globalizador

2.6.1 Fundamentos del enfoque globalizador

Dentro de los autores que se refieren a los fundamentos del enfoque globalizar, se encuentra Gallegos (2010), la cual toma en consideración tres puntos esenciales. La primera consideración es la sociológica referida a la capacidad para analizar la realidad y lograr interrelacionar sus distintos componentes para solventar los problemas cotidianos. Considerar la dimensión epistemológica en el cual se menciona la importancia de interrelacionar las diferentes áreas de estudio para comprender en profundidad un objeto de estudio, ya que, cada uno por sí solo no logra este objetivo y por último las consideraciones psicopedagógicas donde el estudiante debe realizar conexiones mentales entre lo que él ya sabe, conocido como conocimientos previos, construyendo significados sobre la realidad que está viviendo o parte de ella.

2.6.2 Fundamento Paradigmático del Enfoque Globalizador

Zabala (1999) explica que los principios del enfoque globalizador están basados en dos aspectos: en la función social de la enseñanza y en la comprensión del aprendizaje. De este modo, el enfoque globalizador tiene que ver con la función social del aprendizaje, se aborda desde el paradigma de formación de la persona como un ser integral y que puede dar respuesta a los desafíos y problemas que le

entrega la vida. Del mismo modo, se asume desde un paradigma socio crítico el cual se fundamenta en¹³:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Articular teoría y práctica: conocimiento, acción y valores.
- Utilizar el conocimiento para alcanzar la libertad del hombre, entendida ésta como conciencia de la necesidad.

El paradigma socio crítico o crítico “trata de mostrar cómo la escolaridad puede ser educativa en el sentido más pleno: fomentando la capacidad de resolver problemas de los docentes de forma evolutiva” (Young, 1993, p. 16). De este modo el objeto de estudio en la enseñanza es la realidad: la comprensión de la realidad para intervenir en ella y transformarla¹⁴ y para poder comprenderla es necesaria la presencia de los contenidos y su organización como una herramienta básica, principal característica del enfoque globalizador.

Uno de los impulsores de la teoría socio crítica o crítica son Carr y Kemmis (1988) los cuales dicen que la teoría crítica requiere de educadores investigadores de sus propias praxis, de esta manera el docente se convierte en alguien reflexivo de sus prácticas para transformarlas si es necesario y en función a quienes enseña.

En cuanto a la característica del enfoque globalizador de la comprensión del aprendizaje, implica hablar de aprendizaje significativo, cuyo precursor es Ausubel y por lo tanto de un paradigma constructivista. Morrison (2005, p.92) dice que constructivismo “se define en términos de organización, estructuración y reestructuración de las experiencias del individuo, un proceso continuo a lo largo de

¹³ http://www.ucp.cm.rimed.cu/uzine/transformacion/articulos/02_Colunga_InvestAccion.pdf

¹⁴ http://sistemas02.minedu.gob.pe/archivosdes/fasc_ped/01_pedg_d_s1_f4.pdf

la vida de acuerdo con esquemas previos de pensamiento”. De esta manera Morrison (2005, p.372) da a conocer que Vigostky agrega algo más a la teoría “el discurso del adulto con el niño y el propio discurso del niño (conversación privada)”. De este modo el maestro se convierte en alguien mediador, que guía el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de preguntas, conversaciones, modelado etc. “el discurso tiene que ver también el hablar con los niños el cómo resolver problemas, guiar la conducta, interactuar y cooperar con los demás, comprender las normas de conducta social y aprender valores relacionados con la escuela y la vida familiar” (Morrison, 2005, p. 373). Esto es lo que Bruner denomina “andamiaje” y “ZDP” (Zona de Desarrollo Próximo). vigotsky (1979, citado en Pinaya, 2005, p. 106) define ZDP como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en la colaboración de otro compañero más capaz” En este sentido, el aprendizaje se va desarrollando a través de la interacción social lo que sin duda, tiene que ver también, con el primer principio antes mencionado, en tanto que el aprendizaje es adquirido por el contacto social y de que manera el docente también es capaz de mediar ese proceso, “el andamiaje es una de las formas en que los docentes pueden guiar a los niños en su ZPD”. (Morrison, 2005, p. 374).

Para que se produzca un aprendizaje a través de una teoría constructivista es necesario, referirse a lo que se entiende por enfoque globalizador lo que también implica promover la motivación a través del fortalecimiento de la autoestima, la atribución de sentido a la tarea y el interés de contenido¹⁵.

¹⁵ http://sistemas02.minedu.gob.pe/archivosdes/fasc_ped/01_pedg_d_s1_f4.pdf

2.6.3 Principios del enfoque globalizador

Zabala (1999), realiza una división de los principios que están a la base de este enfoque, vinculados a la estructura cognitiva y esquemas de conocimiento, al proceso de aprendizaje y a la motivación del aprendizaje.

Con respecto a los principios relacionados a la estructura cognitiva y esquemas del conocimiento, el autor comenta que el objetivo del aprendizaje es modificar la estructura cognitiva generando mayor potencia, agregando que esta potenciación está ligada a la cantidad y calidad de relaciones entre los esquemas de conocimiento que la constituyen y a la calidad de los propios esquemas de conocimiento. En otro de los principios, menciona que los contenidos deben tener una organización conceptual lógica para que sean aprendidos y por último, menciona el principio relacionado a la actualización de los conocimientos previos y su riqueza para relacionarse con nuevos contenidos.

También señala los principios relacionados con el proceso de aprendizaje, explicando que para lograr un desequilibrio de los esquemas es necesario generar conflictos cognitivos y que para reequilibrar este esquema, son fundamentales las experiencias de aprendizaje, el tiempo y calidad de ayuda pedagógica que exista. Otro de los principios propuestos es en cuanto a la reflexión de los conocimientos adquiridos, realizando un análisis del proceso seguido para así mejorar los aprendizajes. Por último plantea que la capacidad del conocimiento y la acción están ligadas a las estrategias que se apliquen en la planificación de las actividades y de aprender a aprender.

Por último menciona los principios relacionados con la motivación y el interés, y que el auto-concepto que poseen los propios estudiantes repercute en la actitud que tengan al enfrentar tareas y aprender significativamente; la motivación se constituye en un principio importante dentro de este enfoque, pues depende del

sentido que el alumno le designe a la tarea lo que se realizará, teniendo que ser ésta interesante y que cubra alguna necesidad del estudiante, en este contexto también se haya el principio de la gratificación, el cual debe demostrar a los estudiantes que se puede aprender a través de las diversas experiencias de aprendizaje. También menciona otro principio vinculado a la valoración del trabajo y la posibilidad de auto-evaluarse, y por último que los aprendizajes deben ser interesantes por sí mismos, es decir que tengan utilidad y los estudiantes puedan contar con ellos cuando se le presenten problemas.

Por su parte, Requena y Sainz (2009) comentan que el principio de globalización consiste en aproximar a los párvulos a los contenidos que va a aprender desde una perspectiva integradora y diversa, siendo la escuela o jardín Infantil los que deben interrelacionar de manera dinámica los conocimientos de las distintas áreas, así también poner en conexión los distintos lenguajes expresivos y comunicativos.

Zapata, Murillo y Martínez (2006) mencionan al currículo lineal como un curriculum que organiza los contenidos de enseñanza basado en la multidisciplinariedad entre las diferentes asignaturas no habiendo relación y conexión entre ellas.

Por otra parte, es esencial tener en cuenta los demás factores de la educación y los cambios que estos han tenido, referido al rol que cumple el educador y el rol que cumple el educando. El educador o profesor ha tenido un cambio en la forma en la cual entrega los conocimientos a los estudiantes, antiguamente él se limitaba a dictar contenidos, luego ya se pasó a ayudar a los estudiantes, explicando lo que estos no entendían de las materias dándole estrategias para comprender, posteriormente se preocupó de la enseñanza integral y hoy en día cumplen el rol de mediadores entre los conocimientos y los estudiantes, con eficacia y pertinencia con el propósito de que ellos puedan transformar la realidad en la cual viven. A partir de este cambio, el rol de los estudiantes también ha tenido un cambio, pasando de ser un actor más bien pasivo a ser el protagonista de su

propio aprendizaje, a través de la verificación, comprobación y resolución de problemas.

"Actualmente la Educación Infantil insinúa una gran propensión hacia orientaciones directas y creativas, donde los intereses de los pedagogos y maestros son el niño, sus necesidades e intereses, y el medio; es decir, los diferentes estímulos que ofrece la situación del aula infantil" (Vázquez, 2004, p. 14).

Hoy en día, han surgido diversos métodos y enfoques de enseñanza, cuyo objetivo es revertir estas perspectivas tradicionales, organizando los contenidos de manera integral con el propósito de entregar una educación holística, formando a las nuevas generaciones a través del saber y saber hacer dentro de su contexto socio-cultural, desarrollando a la vez actitudes frente a los nuevos aprendizajes, formas de pensar y actuar frente a situaciones que deba resolver, aludiendo así a la función social que cumple la enseñanza.

"Una primera gran función social de la educación preescolar, la función por antonomasia, se refiere pues, a la forma en que, crecimiento personal e integración social se articulan y traducen en propuestas educativas (contenidos, dinámica relacional, formas de conexión escuela-medio, etc.)" (Zabalza, 2006, p.51).

"El enfoque globalizador pretende desarrollar en el alumno y en la alumna un pensamiento complejo que le permite identificar el alcance de cada uno de los problemas que la intervención en la realidad le plantea y escoger los

diferentes instrumentos conceptuales y metodológicos de cualquiera de los diferentes campos del saber que, independientemente de su procedencia, relacionándolos o integrándolos, le ayudan a resolverlos” (Zabala, 1999, p. 30).

2.6.4 Características del Enfoque Globalizador

Dentro del enfoque globalizador se encuentran diversas características las cuales son:

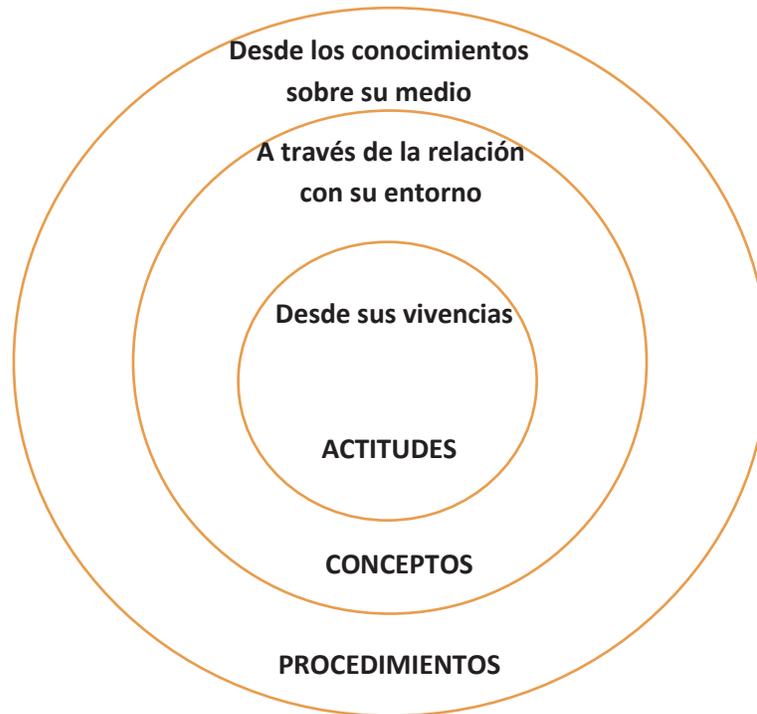
- Los contenidos que se abordan son en base a un tema concreto que actúa como organizador.

Para favorecer que los niños y niñas comprendan de mejor forma los aprendizajes, se trabaja en base a un eje vertebrador (tema), del cual se desprenden distintos contenidos.

- Promueve la participación activa del alumno, favoreciendo una respuesta global frente a los aprendizajes propuestos, desarrollando los tres contenidos; conceptual, actitudinal y procedimental.

Para que haya una participación activa del alumno es necesario que el docente genere estrategias que ayuden a los estudiantes a aprender a aprender. Para esto importante trabajar los contenidos procedimentales, ligados a la práctica lo que permite la participación activa de los estudiantes. “La importancia de los contenidos procedimentales para favorecer la participación del alumno, la respuesta que este debe dar ante los aprendizajes propuestos debe tener un carácter global, para lo cual es preciso que intervengan de manera relacionada los otros tipos de contenidos: conceptos y actitudes” (Sánchez, 1995, p. 36).

Sánchez (1995) propone como los alumnos responden globalmente a los aprendizajes, lo cual está representando en el siguiente esquema:



- Necesita de una práctica docente creativa e innovadora, en la cual el docente interprete el currículo y lo adapte a las características de los alumnos.

El docente debe tener en cuenta los factores que influyen a la hora de poner en práctica el currículo para tomar decisiones pertinentes. Algunos de estos factores son: elaboración de secuencias generales de objetivos y contenidos, elección de ejes de contenido, selección de materiales curriculares, distribución del tiempo y el espacio de manera flexible, etc.

2.6.5 Métodos globalizados

Por otra parte existen los métodos globalizados, por ellos se entiende que son la organización de contenidos, basados en los temas de interés de los párvulos o problemas que surjan en su vida cotidiana y que necesiten ser resueltos. Dentro de estos temas y acciones que se realicen pueden o no ser incluidas las materias disciplinarias, intentando “romper la estructura parcializada de la enseñanza en asignaturas, proponiendo una organización de los contenidos de carácter “global” (Zabala, 1999, p. 23). Así de esta manera a partir de la resolución de problemas o de temas de interés de los párvulos se trabajan implícitamente las diferentes áreas de aprendizaje.

Dentro de los métodos globalizados se encuentran:

2.6.5.1 Centros de interés

Los Centros de interés fueron unos de los primeros métodos globalizados impulsados por Decroly quien indicaba que debían hacer referencia principalmente a “necesidades de alimentación e higiene, de refugio y protección de la intemperie, de defensa de los peligros buscando seguridad, junto con la necesidad de relacionarse con los demás en una dimensión cooperativa de solidaridad” (Sánchez, 1995, p.108). De este modo los centros de interés surgen en primera instancia, inspirados en las necesidades básicas de los seres humanos que Decroly consideraba similares para todos, sin embargo la elección de estos centros de interés es en directa relación con las características que tienen cada grupo de niños y niñas para no hacer del centro de interés algo impertinente y se ajuste a las demandas y necesidades que éste grupo disponga “la elección de los

centros de interés debe hacerse en base a las características de la comunidad educativa a la que pertenecen los alumnos, y por tanto dentro del contexto en el que se desenvuelven habitualmente adaptando así la intervención docente a la realidad de cada centro educativo” (Sánchez , 1995, p. 108).

Los centros de interés se inician y son definidas por Decroly como una idea general para todos los niños y niñas en base a necesidades básicas que van cambiando con el tiempo. A partir de esto se establecen ciertas características las cuales serán señaladas a continuación:

- Es un método que facilita el proceso de enseñanza/aprendizaje que se agrupan en torno a un tema central que se genera a partir de los intereses de un grupo de niños y niñas. De este modo Sánchez (1995, p.109) señala que “los centros de interés son ideas fuerza en torno a las cuales convergen las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales de las personas”.
- Los centros de interés se ubican en los distintos ciclos de la etapa educativa, siguiendo las secuencias definidas para cada una de las áreas que la componen.
- Los centros de interés deben ser planificados, y por todo el equipo educativo “se considera al método como una unidad de evaluación, y por tanto de planificación, dentro de la organización general de la etapa de Educación Primaria” (Sánchez, 1995, p. 110).
- No representan programaciones cerradas, ya terminadas y sin posibilidad de modificación. Al ser un centro de interés y basarse en las características da cabida a la participación del niño y niña e intervención del docente por lo que es importante que sea flexible y capte las demandas del grupo educativo. Por tanto los centros de interés serán según Sánchez (1995, p.

111), “esquemas de relaciones generales de objetivos y contenidos, junto con decisiones y tiempos, y la selección amplia de materiales, recursos, etc., con el fin de facilitar la actuación de los docentes en el aula”.

Ya nombradas sus principales características es necesario también hacer una diferencia entre lo que es un “centro de interés” y un “tópico”. Es habitual que estos dos métodos sean confundidos por su modo de ser abordado pero presentan diferencias en su implicancia con los niños y niñas. Para aclarar y hacer diferencias entre lo que es un tópico, que Sánchez (1995) define como “un modo de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a temas puntuales que atraen la atención de los alumnos, y que son conocidos por el equipo docente con la antelación suficiente para incorporarlos en su programación” (p.137) y un centro de interés definido como “método que facilita al docente y sus alumnos en el tratamiento de un conjunto de contenidos que se agrupan en torno a un tema central que da nombre a mismo, elegido en función de los intereses de los alumnos” (p.108). Se expondrá a continuación un cuadro comparativo entre estos dos métodos:

Centro de interés	Tópico
Tienen mayor grado de generalidad.	Son más concretos en su formulación.
Tienen una mayor relación con las necesidades e intereses básicos de los alumnos	Responden a un interés dada por la circunstancia del momento
Tienen una mayor estabilidad en su	Se programan en función de

programación a lo largo de la etapa	acontecimientos puntuales
La relación de progresión que se establece entre ellos a lo largo de los ciclos, favorece a la coherencia en el proceso de aprendizaje del alumno	Son independientes unos a otros y no precisan una continuidad a lo largo de los ciclos
Pueden ser por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Lo alimentos • La nutrición • La producción de alimentos 	Pueden ser por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Las golosinas • La vendimia • Los helados

2.6.5.2 Método de proyectos

Por su parte, los métodos de proyectos de Kilpatrick, surgen de los problemas que presentan los párvulos, de sus iniciativas personales y del aprender haciendo. Kilpatrick señala que “el pensamiento se origina a través de una situación que es percibida como un problema, y aprender es hacer y resolver problemas, porque en la vida no hay asignaturas sino problemas que solucionar” (Iglesias, 2007, p. 219).

De esta manera, los párvulos trabajan las distintas áreas de desarrollo a partir de lo que ellos desean resolver, teniendo un rol activo y proactivo además de formarse como personas competentes frente a las dificultades que se le presentan. Así se logra generar aprendizajes significativos trabajándose los diversos contenidos de manera implícita, dejando de lado la memorización de datos aislados. “Los contenidos de estudio se constituyen en medios y recursos

para el desarrollo personal y del pensamiento, y no en un objetivo en sí mismo” (Paymal, 2008, p. 241).

Estos proyectos a su vez cuentan con fases, las cuales son:

- Determinar la intención o propósito del proyecto.
- Preparación o realización de un plan de trabajo.
- Ejecución del plan de trabajo
- Evaluación del trabajo realizado.

2.6.5.3 Investigación del medio

La investigación del medio del MCE (Movimiento de Cooperación Educativa de Italia), tiene como eje fundamental la investigación para la adquisición de aprendizajes, fundamentando que lo que se investiga es a partir de los intereses del párvulo en su entorno inmediato. Este tipo de metodología se basa en los contenidos actitudinales que presenten los párvulos a diferencia de la metodología de proyecto que se basa en los contenidos procedimentales.

- Tipos de aprendizaje

A partir de las diversas formas de enseñanza que se aplican hoy en día, ya sean las que se basan en métodos globalizados o las tradicionales, surgen distintos tipos de aprendizajes los cuales impactan de manera sustancial en las personas. Estos aprendizajes son de dos tipos, los denominados “aprendizajes mecánicos o repetitivos” y los “aprendizajes significativos”.

Los aprendizajes mecánicos, son aquellos que utilizamos exclusivamente en el contexto en el cual fueron entregados o su utilización en otros contextos es muy limitada, además cuando lo utilizamos es de manera memorizada repitiendo textualmente lo enseñado.

Al contrario de este tipo de aprendizajes memorísticos, son los aprendizajes significativos los cuales ayudan diariamente a resolver situaciones de nuestra vida cotidiana. Con la adquisición de aprendizajes significativos es uno es capaz de enfrentar diversas situaciones actuando de modo apropiado a partir de lo aprendido, en este sentido los estudiantes deben lograr comprender el motivo por el cual están aprendiendo un contenido, para un posterior uso. Sobre esto las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005), en uno de sus principios alude al significado que deben tener los contenidos afirmando que “Una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos. Esto último implica que para la niña o el niño las situaciones educativas cumplen alguna función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica, entre otras”. (p. 17).

Ausubel por su parte define al aprendizaje significativo como “un proceso por el medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender” (citado en Méndez, 1987, p.91).

2.6.5.4 Proyecto de trabajo global

A su vez surge como complemento lo denominado proyectos de trabajo. Estos proyectos de trabajo son necesarios a la hora de dar mayor profundidad a temas que el docente considere relevantes y que surgen, por ejemplo, dentro de otro método, como es el centro de interés. Para adoptar proyectos de trabajo es

necesario que exista una problemática que no se haya agotado en ese centro de interés y que será abordado a través de la investigación. Sánchez (1995) señala que “En estos casos es necesaria la participación de los alumnos en la organización del proceso de enseñanza/aprendizaje, que podemos abordar mediante el método de proyectos de trabajo” (p.140).

Como toda metodología, los proyectos de trabajo tienen una serie de características. A continuación se plantean algunas de ellas consideradas las más relevantes y que son expuestas por Sánchez (1995):

- Los proyectos de trabajo surgen como una manera de organizar el proceso de enseñanza/aprendizaje abordando una problemática detectada por los alumnos. Esto facilita que los niños y niñas construyan respuestas colectivas y supuestas soluciones al problema ya que “favorece la motivación y la contextualización de los aprendizajes, a la vez que aumenta la funcionalidad de los mismos, y propicia su aplicación a otras situaciones distintas a las estudiadas” (p. 141).
- En el desarrollo de los proyectos de trabajo toma relevancia los contenidos procedimentales, ya que el cómo los alumnos seleccionen y procesen la información que surge de la investigación, para luego dar respuesta a la problemática, es el objetivo de estos proyectos. A su vez asumen importancia las estrategias de aprendizaje ya que “contribuyen a favorecer la autonomía de los alumnos a través de la reflexión sobre la forma en que construyen sus propios aprendizajes” (p. 141).
- Para generar proyectos de trabajo es necesario que los niños y niñas tengan adquiridos procedimientos de trabajo, de no ser así estas falencias se pueden trabajar como objetivos del proyecto, “la adquisición de destrezas y hábitos puede formar el cuerpo principal de los objetivos que se quieren alcanzar” (p. 143).

Como cualquier metodología de trabajo con párvulos es importante el papel de mediador que cumple el docente, es por eso que a continuación se dan algunas acciones que facilitan a los alumnos la ejecución de un proyecto de trabajo, estas son las siguientes:

- Como se ha mencionado anteriormente, un proyecto de trabajo nace de una problemática escogida por los niños y niñas. En este primer paso es necesario que el docente oriente en el criterio de la elección del problema, generando información e interrogantes en los niños y niñas, además de la revisión de objetivos.
- Los niños y niñas generan un debate sobre los temas, en esta etapa “el docente comprueba el nivel de conocimiento de que los alumnos tiene respeto a un tema” (Sánchez, 1995. p.147).
- Es importante que el docente vaya recapitulando los objetivos a los niños y niñas revisando en conjunto los contenidos que se van a trabajar, generados mediante el debate, a su vez “el docente hace una propuesta de las actividades que se pueden realizar, tanto individuales como el grupo, para tratar los contenidos” (Sánchez, 1995. p.151).
- Una vez que se haya realizado el proyecto, es importante que el docente invite a los niños y niñas a compartir con los demás lo trabajado, así mismo que se genere una conversación sobre lo aprendido y que le falta por aprender esto debe reflejar los objetivos que se han conseguido y los contenidos tratados. También se revisan las respuestas a las preguntas que se realizaron en el proyecto y se organizan nuevas preguntas que surgieron mediante la investigación Sánchez (1995) señala que estas constituyen el punto de partida para el siguiente proyecto, enlazándolo con lo que se ha trabajado.

CAPÍTULO 3:
DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Diseño

Para dar respuesta a los objetivos y preguntas de esta investigación, se vincularán de manera coherente los referentes del marco teórico que se han analizado en el capítulo precedente y el ámbito de estudio definido de acuerdo a criterios establecidos a través de la utilización de mecanismos congruentes que permitan obtener información de calidad pertinente y relevante.

Para lograr este propósito, es necesario triangular la información recabada en fuentes teóricas coherentes con la temática (marco teórico referencial), junto con las realidades observadas a través de videos y entrevistas realizadas a Educadoras de Párvulos de tres jardines infantiles de la Región de Valparaíso; cabe destacar que a estas mismas Educadoras se les realizará una entrevista semi-estructurada en profundidad, esto para contrastar lo que ellas declaran trabajar y conocer sobre los lenguajes Artísticos Integrados y lo que efectivamente aplican en aula .

Para llevar a cabo la investigación se efectuarán grabaciones de video a tres Educadoras de Párvulos realizando una experiencia de aprendizaje de Lenguajes Artísticos, todas de distintos establecimientos Educacionales de la Región de Valparaíso, para luego analizar y triangular la información.

Se han escogido como instrumentos para recolección de información el Video y la Entrevista semi-estructurada en profundidad, puesto que son los instrumentos más pertinentes a este tipo de investigación, permitiendo dar mayor veracidad a la información recabada.

También se explicará el enfoque de esta investigación y sus respectivas características donde se incluye: tipo de estudio, procedimientos e instrumentos de recolección de datos e información, procedimientos de análisis de la información y categorías de análisis.

3.2 Tipo de estudio

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo con enfoque interpretativo, el cual según Lucio-Villegas (2011) posee los siguientes rasgos:

- Su finalidad es comprender e interpretar un fenómeno educativo.
- Concibe la realidad en forma holística, global y divergente.
- La ciencia social se ocupa del “entendimiento interpretativo” de la acción social. La característica más notable de su acción es su significado subjetivo.
- Las acciones humanas, para que tengan significado, deben ser situadas en el contexto social donde se ubican los individuos.
- La metodología cualitativa es una estrategia de investigación fundada en una rigurosa descripción contextual de un hecho o de una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de la realidad compleja. Es necesaria una recogida abundante de datos desde distintos ángulos para poder crear un conocimiento válido.
- El investigador se implica a nivel relacional con el objeto de estudio, y es el filtro por el que pasa la información significativa de la investigación.
- La investigación permite sacar teorías sustantivas contextualizadas.
- Es una investigación inductivo-deductiva, holística e ideográfica, que utiliza el método cualitativo, que se define como “dinámico, flexible y abierto”.
- Su validación y credibilidad se obtienen por diversos procesos de investigación. (Lucio-Villegas, 2011. p. 64).

Esta investigación corresponde a un estudio de casos, puesto que se estudian tres casos particulares de forma detallada: cada discurso (entrevista) y praxis (grabación de una experiencia). Con lo cual se pretende conocer las prácticas pedagógicas y lo que declaran las Educadoras de Párvulos respecto de sus prácticas y significados que otorgan a los Lenguajes Artísticos.

Es importante señalar, que este enfoque es pertinente a ésta investigación, ya que la finalidad de ésta es vincular la práctica pedagógica de cada Educadora de Párvulos con su discurso en relación a los Lenguajes Artísticos. “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p.11).

Ottenberger (2000) Señala:

“El estudio de casos puede caracterizarse, actualmente como una estrategia de investigación empírica, detallada y profunda, que intenta descubrir significados y sentidos de las acciones humanas, considerando una amplitud de factores relacionados con el hecho en estudio, sus interrelaciones mutuas, los orígenes y evolución del hecho y que procura comprender cómo tales factores, incluyendo los escenario socio-culturales, han condicionado su presencia”. (p. 23).

Esta información permitirá conocer de manera más cercana los conocimientos y la forma que tienen de aplicar los Lenguajes Artísticos las Educadoras de Párvulos.

3.3. Unidades de análisis

Se considera primordial establecer una serie de criterios que puedan aportar información pertinente a la investigación, puesto que la selección de estos determina la viabilidad de la investigación.

En efecto, se seleccionaron tres establecimientos educacionales pertenecientes a la Región de Valparaíso, los cuales debían cumplir con el requisito de tener niveles medios o transición, correspondientes a niveles de Educación Parvularia, esto con la finalidad de poder observar cómo las Educadoras de Párvulos aplican los Lenguajes Artísticos en niveles con niños de dos años de edad en adelante; por el mayor nivel de autonomía que poseen los niños y niñas de dichos niveles.

A su vez, otro criterio de selección de los establecimientos, corresponde a la elección de establecimientos que declaran trabajar con un currículo artístico y establecimientos que no lo declaran. Con la finalidad de contrastar o descubrir si existen variables que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los Lenguajes Artísticos entre ambas realidades.

3.3.1. Criterios de selección

Centros Educativos que no declaran utilizar un enfoque artístico en su que hacer pedagógico:

- Realidad educacional particular: Jardín Infantil Tía Cecilia
- Realidad educacional Integra: Jardín Infantil Pequeño Paraíso

Centro Educativo que declaran utilizar un enfoque artístico en su quehacer pedagógico:

- Realidad educacional subvencionada: Colegio Leonardo da Vinci.

3.3.2. Perfil de los participantes

Educadoras de párvulos a cargo de niveles Medio menor a transición, con más de un año de experiencia en aula.

3.4. Procedimiento e instrumentos de recolección de información

El diseño de esta investigación consta de tres fases:

- Primera fase: Consiste en la revisión de antecedentes para poder sintetizar las investigaciones que ya existen sobre el tema, a demás de contribuir a la delimitación el problema de investigación. También aporta a la revisión de literatura vinculada al tema de estudio para elaborar el Marco teórico referencial.

- Segunda fase: Corresponde a la construcción de un marco teórico referencial pertinente a la temática de los Lenguajes Artísticos. Esto involucra revisión bibliográfica y búsqueda de autores que abordan el tema de estudio.

- Tercera fase: Corresponde a la selección de instrumentos a utilizar para la recolección de datos, estos son entrevistas y videos. La elaboración de la entrevista es semi-estructurada y en profundidad con el propósito de conocer las percepciones, significados, saberes y prácticas pedagógicas vinculadas a los Lenguajes Artísticos de las Educadoras de Párvulos seleccionadas.

- Cuarta fase: Consiste en la triangulación de información a partir del análisis del discurso y prácticas de las participantes identificando los hallazgos que surjan. En este ámbito es necesario definir el significado de triangulación; según Yuni y Urbano (2006) es un procedimiento que permite combinar los datos recogidos con distintos tipos de instrumentos para poder realizar un análisis teórico en base a toda la información rebabada. Además declaran que existen cuatro tipos de triangulación. La que compete a esta tesis es denominada:

“triangulación metodológica: que puede implicar la triangulación dentro del mismo método o entre métodos diferentes. En el mismo proceso se pueden utilizar diferentes técnicas e instrumentos provenientes de un método particular referidas al mismo objeto; o también se puede utilizar una combinación de métodos (la observación, la entrevista, el análisis de documentos, etc.) que van a dar mayor consistencia a la información y reducir los sesgos que producen los instrumentos particulares.” (Yuni y Urbano, 2006. p. 36).

3.4.1. Unidades de entrevistas

La entrevista semi-estructurada en profundidad permitirá obtener información sobre el problema de investigación, a través de una serie de preguntas que se formulan a los informantes. Este método de recolección de datos es propio de la investigación cualitativa.

“La entrevista es una técnica recurrente en estudios sobre el comportamiento de diversos grupos de usuarios en el proceso de búsqueda de información para satisfacer sus necesidades informativas. En las investigaciones cualitativas es habitual hacer uso de entrevistas en profundidad, grabadas, estructuradas o semi-estructuradas, de tal forma que se concede libertad al individuo para que aporte todos aquellos datos que considere de interés sobre el tema investigado, al mismo tiempo que el investigador sigue algún tipo de esquema que le permita mantener centrado el tema de investigación, sin alejarse en exceso del núcleo del problema”. (Borrego, 1999. p. 144).

En consecuencia, las entrevistas permitirán de manera guiada, obtener información sobre las percepciones que poseen las Educadoras de Párvulos respecto a los lenguajes artísticos y su aplicación en el aula. A su vez:

“Existen multitud de modalidades de entrevista. En la investigación cualitativa estas modalidades varían, tanto por el número de participantes en la entrevista (individual o grupal) como por su nivel de estructuración

(abierta, estructurada, o semi estructurada) y por el grado de implicación del entrevistador. (Iñiguez, 1999. p. 501).

En cuanto a las unidades de la entrevista, lo que hace referencia al número de participantes, esta corresponde al tipo de entrevista individual, la que se sostiene con un solo individuo entrevistado.

La entrevista realizada corresponde al tipo de semi-estructurada, ya que, se realizó con anticipación, creando una serie de preguntas las cuales deben guiar la conversación entre el entrevistado y entrevistador.

“La utilización de entrevistas semi-estructuradas “han suscitado interés y se utilizan mucho. Este interés se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario”. (Flick, 2007, p.89).

La entrevista construida consta de ocho preguntas, las que deben servir como guía de la conversación, para orientar la conversación hacia el tema relevante de la investigación, pero que a su vez permita al entrevistado responder de manera abierta.

Con el propósito de validar en instrumento de recolección de datos, ésta se efectuó por validación de experto con el propósito de evaluar si efectivamente el instrumento diseñado permite recoger la información que se requiere de acuerdo al objetivo de la investigación. (Valles, 1997).

3.4.2 Unidades de video

En esta investigación, elegir el video como un instrumento de recolección de datos, significa una decisión importante para dar validez al estudio, puesto que el video capta datos verídicos sobre el hecho, suceso o proceso a investigar. (Flick, 2004).

En este sentido, se asume que el video aporta datos más exactos que otros instrumentos.

Además de las competencias de hablar y escuchar que se utilizan en las entrevistas, observar es otra destreza de la vida cotidiana que se sistematiza metodológicamente y aplica en la investigación cualitativa. Se integran no sólo las percepciones visuales, sino también las basadas en la audición, el tacto y el olfato (Adler y Adler, 1998 citado en Flick, 2004).

El video es un instrumento basado en la observación. La importancia de este medio radica en la utilidad que brinda para recoger datos verídicos sobre las praxis de las Educadoras, va más allá de su discurso, permite recoger información verídica en un determinado tiempo, esta información queda plasmada y permite revisar una y otra vez para analizar en profundidad la información recogida. Cabe destacar que el uso de cámaras en la investigación (ya sea fotográfica o de video):

“Permiten registros detallados de los hechos y además proporcionan una presentación más amplia e integral de los estilos de vida. Permiten el

transporte de artefactos y su presentación como imágenes, y también la transgresión de los límites del tiempo y el espacio” (Flick, 2004, p.165).

Sumado a este beneficio, los videos permiten no influenciar al participante; según Raymond L. Gold (1958) los videos pertenecen al tipo de rol participante clasificado como: observador completo, puesto que el observador no se involucra dentro de lo observado para no influir en la situación.

Por lo anterior se escoge el video con la intención de dar mayor validez a los datos recogidos, considerando además que la investigación cabe dentro del área de la pedagogía y análisis de las prácticas docentes, para lo cual en los últimos años ha tomado mucha importancia el uso del video.

“En Chile, el recurso del video ha sido ampliamente utilizado para la evaluación del desempeño docente, pues, se ha demostrado que es uno de los elementos que aporta más información del proceso no sólo evaluativo, sino de lo que sucede en la sala de clases en la interacción entre el profesor y los alumnos/as” (<http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n2/art07.pdf>).

Consecuentemente con lo anterior Almajano y Valero-García (2001) reafirman la eficacia del uso del video en su investigación “La grabación de clases como ayuda a la mejora docente”, en la cual declaran lo siguiente: “El análisis de una clase filmada está descrito como uno de los medios más eficaces para la mejora de la docencia, especialmente en la fase de formación inicial”

Si bien, el objetivo de esta tesis no es evaluativo, de igual modo el video permite analizar elementos cómo la interacción profesor-alumno (mediación), contenidos

abordados en las experiencias didácticas, diversos aspectos de la didáctica de los Lenguajes Artísticos, información que contribuye al eje de estudio.

3.5 Análisis de la información

La información recogida mediante los instrumentos de recolección de datos (entrevistas y videos), será triangulada y analizada con la finalidad de lograr una comprensión tanto del conocimiento, como de las concepciones y percepciones que poseen las Educadoras de Párvulos a las cuales se les aplicó dichos instrumentos, para finalmente llegar a comprender como son aplicados los lenguajes artísticos en aula con niños y niñas de Educación Parvularia.

Para efectuar el análisis de información es necesario realizar una exhaustiva transcripción de los datos recogidos del discurso de los participantes- Entrevistas y videos- luego se procede a extraer categorías de análisis, las cuales surgen al encontrar respuestas reiterativas dadas por las Educadoras en las entrevistas, “las categorías se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos. Como unidades significativas, dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos” (Galeano, 2004, p.38.), así mismo en las grabaciones al observar conductas y actitudes que se repitan o sean similares entre los videos obtenidos. Cabe destacar que también se trabaja con ciertas categorías establecidas a priori y categorías emergentes.

Este proceso corresponde a la categorización de los datos recopilados. Al identificar las diversas categorías se buscan las coincidentes con las establecidas a priori y se crean las nuevas categorías que han surgido de manera emergente.

Las diversas categorías corresponden a los conocimientos, concepciones, acciones de los participantes, vinculado al ámbito de los Lenguajes Artísticos. Finalizado este proceso se da paso al análisis de información, es en este último proceso donde se triangula la información recabada.

Se realiza cruce de la información recogida con los instrumentos, entre los discursos de las Educadoras y las praxis de las mismas. Toda esta información junto con la información expuesta en el marco teórico de la investigación es finalmente llevada a una triangulación de la información. En este ámbito la principal discusión es analizar si es coincidente el manejo teórico con el desempeño en las praxis.

Es pertinente destacar la importancia de los instrumentos elegidos para la recolección de datos, los cuales permiten realizar el cruce de la información desde tres puntos de vista: Un correcto desempeño, desde la teoría (información expuesta en el marco teórico), lo que declaran las Educadoras en el discurso (información recogida por medio de la entrevista), lo que aplican las Educadora en las praxis (información recogida por medio del video).

Cada característica perteneciente a una categoría se justificó con el texto correspondiente, consignando la siguiente nomenclatura.

Entrevistas:

Establecimiento Pequeño Paraíso: Educadora 1: Pregunta número (E1p. n°)

Establecimiento Particular Subvencionado Leonardo Da Vinci: Educadora 2
Pregunta número (E2p.n°)

Establecimiento Tía Cecilia: Educadora 3: Pregunta número (E3 p .n°)

Texto eliminado por no ser descriptivo de la situación (...)

Videos:

Establecimiento Pequeño Paraíso: Minutos, Educadora 1: (00:00, E 1)

Establecimiento Particular Subvencionado Leonardo Da Vinci: Minutos, Educadora 2: (00:00 E2)

Establecimiento Tía Cecilia: Minutos, Educadora 3: (00:00 E3)

Establecimiento Pequeño Paraíso: Minutos, Técnico1: (00:00, T1)

Establecimiento Particular subvencionado Leonardo Da Vinci: Minutos, Técnico2: (00:00, T2)

Establecimiento Tía Cecilia: Minutos, Técnico3: (00:00, T3)

Establecimiento Pequeño Paraíso: Minutos, Niño/a 1: (00:00, Niño/a 1)

Establecimiento Particular subvencionado Leonardo Da Vinci: Minutos, Niño/a 2: (00:00, Niño/a 2)

Establecimiento Tía Cecilia: Minutos, Niño/a 3: (00:00, Niño/a 3)

Establecimiento	Educadora	Nivel	Experiencia	Fecha (Entrevista-Experiencia)	N° Anexo Entrevista	N° Anexo Experiencia
Jardín Infantil "Pequeño Paraíso"	E1	Medio Menor	Pintura con Tempera (Pintar Un dibujo "Paraguas")	8/10/2013	N°2	N°5
Colegio "Leonardo Da Vinci"	E2	Heterogéneo	Finalización del Proyecto " las Abejas"	22/10/2013	N°3	N°6
Jardín Infantil " Tía Cecilia"	E3	Medio Menor	Técnica de Pintura con tenedor	29/10/2013	N°4	N°7

CAPÍTULO 4:
RESULTADOS, DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

4.1 Tabla de categorías

A continuación se presenta una tabla de doble fila, en la cual se da a conocer, en primera fila las categorías preestablecidas para triangulación y análisis de la información y en segunda fila sus respectivas sub-categorías.

1° Categoría	Etapas del proceso creativo
Clima creativo en el aula	Estímulos a la creatividad
2° Categoría	Saberes pedagógicos (a nivel de contenidos).
Lenguajes artísticos	
3° Categoría	Principales características y técnicas del enfoque
Enfoque Globalizador	
4° Categoría	Principios pedagógicos presentes en las experiencias de aprendizaje.
Principios pedagógicos	
5° Categoría	Organización del espacio educativo
	Organización del tiempo
	Planificación
Contexto para el aprendizaje	

Categorías y sub categorías:

1º Categoría Clima creativo en el aula: Esta categoría se refiere al clima adecuado que debería tener el aula, para favorecer el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas respecto de las etapas del proceso creativo y los estímulos y bloqueos a la creatividad. Esta categoría se ha dividido en dos sub categorías.

- **Etapas del proceso creativo:** Esta sub categoría se refiere a las diversas etapas que se deben llevar a cabo en el proceso creativo las cuales son las siguientes: Preparación- incubación- iluminación- Verificación o elaboración- Comunicación- Validación.
- **Estímulos a la creatividad:** Esta sub categoría se refiere a los diversos estímulos existentes hacia la creatividad: Realización en el juego- Clima creativo en clases- Planteamientos divergentes- Actividades perfectivas- Utilización de técnicas creativas- Recursos- Alabanzas.

2º Categoría Lenguajes artísticos: Esta categoría se refiere a las características específicas de cada lenguaje artístico. Se ha dividido en una sub categorías.

- **Saberes pedagógicos:** Esta sub categoría se refiere a los contenidos específicos de cada lenguaje artístico, en cuanto a contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

3º Categoría Enfoque globalizador: Esta categoría está referida netamente a las características del enfoque globalizador. Se divide en una sub categoría.

- **Principales características y técnicas del enfoque globalizador:** Esta sub categoría se refiere a las principales características del enfoque globalizador: Contextualización; la realidad como objeto de estudio- Modo de entender y organizar el proceso Educativo en base a un eje vertebrador (Tema), Principales técnicas del enfoque (Método de Proyectos, Centros de interés, Investigación del medio y Proyecto de trabajo Global).

4º Categoría Principios pedagógicos: Esta categoría se refiere a las principales características que presentan los principios pedagógicos propuestos por las bases curriculares de la Educación Parvularia.

- **Principios pedagógicos presentes en las experiencias de aprendizaje:** Como el nombre lo señala esta sub categoría se refiere a los principios pedagógicos presentes en las situaciones de aprendizajes grabadas y a sus principales características. Dichos principios son los siguientes: Principio de bienestar, Principio de actividad, Principio de singularidad, Principio de potenciación, Principio de relación, Principio de unidad, Principio del significado y Principio del juego.

5º Categoría Contextos para el aprendizaje: Esta categoría Se refiere a los principales factores que deben estar presentes para un buen contexto de aula. Se divide en tres sub categorías.

- **Organización del espacio educativo:** Esta sub categoría está referida a las principales características que debe tener el espacio educativo según las características de cada lenguaje artístico.
- **Organización del tiempo:** Esta sub categoría se refiere a las características de la organización del tiempo en el aula.
- **Planificación:** Esta sub categoría se refiere a los elementos que deben estar presentes dentro de una experiencia educativa: Inicio- Desarrollo- cierre. A su vez a la pertinencia que esta planificación posee de acuerdo a las características de desarrollo evolutivo de los párvulos.

4.2 Discusión

4.2.1° Categoría: Clima creativo en el aula

Como clima creativo en el aula se entenderá la libertad de expresión que debe haber en el aula para que los niños/as se comuniquen libremente, además de la actitud que debe tener el alumno y el docente, la que debe ser flexible, tolerante, permisiva, cordial, cooperativa, creativa, estimulante. Para esto deben estar presentes las etapas del proceso creativo y los estímulos a la creatividad.

4.2.1.1° Sub Categoría: Etapas del proceso creativo

Al consultarles a los participantes sobre creatividad, todos/as coinciden en sus respuestas en que relacionan este concepto con el concepto de expresión de los niños/as.

(E3p. n°. 6) “...Creo que es la única manera que puede sacar su creatividad, porque no es lo mismo hacer una actividad de motricidad fina, que es estructurada cierto, que va dirigida, hay que tener súper presente los objetivos. Los objetivos que tienen la los lenguajes artísticos, es eso, que el niño exprese eh con otros lenguajes su lado artísticos...”

(E2p. n°. 4) “...Si nosotros le entregamos al niño las herramientas para aprender a través del hacer el niño se va a ver siempre beneficiado, en la parte creativa, ya en la parte personal y también nos hemos dado cuenta, que al desarrollar todos los lenguajes artísticos, el niño tiene una personalidad mucho más atrayente es capaz de expresar y es fundamental eso...”

(E1p. n°. 3) "...La verdad es que la imaginación es la que, la que aquí tiene un rol fundamental para que los niños se expresen ¿Y cómo? preguntándoles a cada uno que es lo que a ellos les gusta, creo que así es la manera que uno puede eh fomentar y llevar a cabo la creatividad de ellos..."

Según diversos autores la creatividad está relacionada con la capacidad de crear, ya sea una idea o un producto.

Según De Bono (2007) la palabra crear es traer al mundo algo que no existía, pero dándole valor a esto, un valor positivo para el mundo, de modo que si una persona crea algo que le sirva al mundo es creativo, al contrario si crea un problema, no presenta características de la creatividad. "Nos apresuramos añadir que lo que se trae a la existencia ha de tener (valor). De modo que la creatividad es traer a la existencia algo que tenga valor." (p. 14). Del mismo modo la creatividad es la "Capacidad para formar combinaciones, para relacionar o reestructurar elementos conocidos, con el fin de alcanzar resultados, ideas o productos, a la vez originales y relevantes. Esta capacidad puede atribuirse a las personas, grupos, organizaciones, y también a toda una cultura. En medida importante la creatividad equivale a una cierta manera de utilizar lo que esté disponible, a hacer un uso infinito de recursos necesariamente finitos. (López, 2002, p. 21).

En relación al clima creativo se puede señalar que las participantes destacan la creatividad y la expresión como dos aspectos importantes de favorecer en los niños/as pero no se precisa que entienden por ambos conceptos, son más bien utilizados de manera discursiva pero carente de profundidad.

En este contexto la creatividad y por ende favorecer un clima creativo requiere de un proceso el cual esta descrito por diversos autores (Ortiz, 2009; Rodriguez, 1998; Daves, 1992) el cual consta de 6 etapas fundamentalmente.

Tradicionalmente el proceso creativo se reconoce por sus fases. "Wallace en 1926-1930, quien abordó la creatividad aplicada a las actividades comerciales, y

estableció cuatro fases del proceso cognitivo que le involucra, siendo estos: preparación, incubación, iluminación y verificación”. (Esquivias, 2004).

Recientemente, otros autores han agregado otras fases al proceso como plantea Ortiz (2009), en uno de sus libros; donde menciona seis fases del proceso creativo.

Los participantes en las experiencias de aprendizajes realizadas, ejecutan una serie de preguntas a los párvulos referente a la primera etapa del proceso creativo la denominada **preparación**, esta etapa es descrita por Ortiz (2009) de la siguiente manera:

“Preparación: Es donde se percibe la problemática del entorno y se demuestra interés para contribuir a su solución. Quedan de manifiesto las habilidades de las personas para realizar un diagnóstico de lo observado”.

En las experiencias de aprendizajes realizadas por los participantes se percibe esta etapa de preparación, ya que las Educadoras formulan preguntas abiertas, para el periodo de inicio de la experiencia a través de preguntas que estimulan el recuerdo, conocimientos previos, así como elección de alternativas que promueven en los niños /as procesos mentales divergentes.

(01:45 E3) ¿Pinceles?, niños ¿Sólo podemos ocupar pinceles para pintar?

01:52 E3) ¿Podemos ocupar algún otro elemento para pintar?

(02:07 E3) ¿Helado, también con helado podríamos pintar. ¿Qué más?, Renato.”

(00:13 E2) ¿De qué se alimentan las abejas?

(02:22 E2) Cierto ¿Y por qué pican las abejas?

(10:50 E2) ¿Con qué vuelan las abejas?"

(00:32 E1) ¿Y por qué está la lluvia? ¿Quién sabe?

(00:44 E1) oye ¿Quién sabe lo que usamos cuando llueve? ¿Qué me pongo yo para no mojarme?"

Las tres siguientes etapas del proceso creativo se describen a continuación por Ortiz (2009):

- Incubación: Es el momento donde se buscan ideas relacionando conocimientos teóricos para buscar diversas alternativas de solución.
- Iluminación: Es donde se selecciona la alternativa más apropiada para solucionar el problema, luego de haber tomado una decisión ocupando variadas estrategias de selección.
- Verificación- elaboración: Es donde se aplica e implementan las ideas para llegar al producto creativo. Para llegar a este producto se requiere características como una buena organización, conocimiento teórico, perseverancia, etc.

Las etapas anteriormente mencionadas (Incubación- iluminación- Verificación) son las etapas donde se buscan diversas alternativas de solución al problema planteado. Esto no se refleja en las experiencias de aprendizajes de las

Educadoras de Párvulos participantes, se puede apreciar que en sus experiencias, le entregan instrucciones de manera dirigida a los párvulos sobre lo que tienen que hacer y como tienen hacerlo; incluso sobre lo que no tienen que hacer.

(02:39 E3) Estas líneas tienen curvas, vamos a ver si lo que ustedes hacen va a tener curvas, van a ser líneas rectas o van a ser líneas curvas.

(06:10 E3) Van a pintar.

(09:39 E3) A ver. Vamos pinten, el tenedor tiene que... ser, mm no, muy untado en la témpera, meterlo bien. Adentro el tenedor, adentro, eeesooo. Muy biiieen. Su tenedor, míreme, donde lo dejo. Saquen arrr. Saquen harta témpera, muuchaaa, porque sino el tenedor no va a poder pintar.

(10:38 E3) Con el tenedor tú tienes que pintar, laaa mano, las manos no. Arrastren las pintura que tienen, arr strenla.

(01:24 E2) El paraguas. El paraguas esta triste porque no tiene color.  Lo quieren pintar?

(01:43 E2) Vamos a pintar con témpera.

Como se puede observar dos Educadoras de Párvulos (Educadora 1, Educadora 3) en sus experiencias de aprendizajes, ejercen un rol directivo e impositivo respecto de cómo los niños /as deben efectuar la experiencia, no permitiendo un aprendizaje por experimentación, ni exploración, generando además una pre concepción respecto de que la tristeza es la ausencia de color ; por el contrario la Educadora de párvulos n  2 no impone lo que deben realizar los párvulos, solo guía y media la experiencia.

(14:04 Niño/a 2) Pero tía yo no s  hacer las alas.

(14:05 E2) Hacer algo, pero mira, como la sofí hizo una alita y ahora la vamos a poner...(zzzzzz)

En contraposición a lo que se observa en los videos donde las Educadoras De Párvulos señalan lo que los niñas/as lo que deben realizar, los participantes en las entrevistas dan las siguientes declaraciones, referidas a la autoexpresión y libertad del párvulo:

(E3p. n°. 6)“... Los objetivos que tienen la los lenguajes artísticos, es eso, que el niño exprese...”

(E3p. n°. 6) “...El objetivo a mí, va a decir hasta donde yo voy, porque ese objetivo es la presión de pinzas, no es que el niño se exprese al pintar, porque él no puede expresarse, porque hay algo que está por encima de él que es el círculo, que enmarca su trabajo...”

(E2 P.N°. 3) “...Mm nosotros lo favorecemos en todas las áreas, tratamos de que el niño cree siempre de sus puntos de vista...”

(E1p. n°. 3) “...Los niños se expresen ¿y cómo? preguntándoles a cada uno que es lo que a ellos les gusta, creo que así es la manera que uno puede eh fomentar y llevar a cabo la creatividad de ellos...”

(E1 p. n°. 12) “...y creo que uno fundamental y primordial es nuestra labor como educadoras, ya que somos las que entregamos seguridad y los instrumentos para que ellos se puedan expresar libremente a través de estos lenguajes...”

Con respecto a las etapas señaladas anteriormente (Incubación- iluminación- Verificación) Las Educadoras De Párvulos señalan en sus entrevistas, la importancia de la libertad y la expresión de los párvulos, sin embargo esto no se

ve reflejado en sus prácticas educativas, como se deslumbro anteriormente, donde las Educadoras señalan a los niños/as lo que deben realizar y como lo deben realizar.

Para finalizar las últimas etapas del proceso creativo son las siguientes:

- Comunicación: Es donde se demuestran las competencias comunicativas, de manejo de equipo para dar a conocer el producto creativo, por medio de una fundamentación.
- Validación: Es donde se espera una retroalimentación y críticas constructivas del producto realizado.

Como se ve reflejado en los discursos de las participantes se habla de expresión pero no se da espacio para que los párvulos expresen y/o comuniquen sus creaciones, ya que las experiencias de aprendizajes no constan con un periodo de finalización como se puede observar en los últimos segundos de los videos.

(08:20 T3) ¿Quién más?

(08:22 E3) se escucha a la Educadora decir algo, no se comprende)

(08:26 Niño/a 3) yoo, yo tía.

(08:29 E3) a sentarse, ahora, a las sillas, vamos, a sus sillas por favor. A sentarse, noo

(Los segundos restantes se escuchan muchos gritos y murmullos)

(18:44 E2) ¿Cómo?

(18:45 Niño/a 2) Colócame las alas por favor tía

(18:46 E2) Al tiro

(18:50 Niño/a 2) Colóqueme al tiro las alas.

(03:33 E1) Oye me ayudan a limpiar las mesas.

(03:35 Niño/a 1) sí

(03:37 E1) Ya, pídele una toallita más a la tía

(03:57 E1) Cuidado, permiso.

(04:13 T1) Las toallitas no pueden estar en el piso, en el basurero

Con respecto a las fases del proceso creativo queda en evidencia que las Educadoras De Párvulos, en sus discursos le dan relevancia a la importancia de la libertad y la expresión de los párvulos, lo que no queda reflejado en sus experiencias de aprendizajes, solo se observa una preparación de las experiencias a través de preguntas, pero no se permite a los niños/as buscar alternativas de solución o crear libremente lo que ellos deseen. A su vez las experiencias de aprendizajes no constan de finalización, por ende no están presentes en dichas experiencias las etapas de comunicación y validación del proceso creativo.

4.2.1.2° Sub categoría: Estímulos a la creatividad

Se entiende por estímulos a la creatividad diversos factores que favorecen el desarrollo de la creatividad.

De la torre (1995) señala que al hablar sobre estímulos a la creatividad se hace referencia a “aquellas situaciones que pueden resultar motivantes y alentadoras a la actitud o producción creativa”. (p.33).

Las Educadoras de Párvulos participantes señalan lo siguiente, al consultarles por estímulos o factores que potencien la creatividad.

(E3 p. n°. 6) “...Si los dejan hacer se puede desprender toda la creatividad de un niño. Y... disfrutar yo creo del momento que le brinda la experiencia, mmmm darles su tiempo, aunque obviamente... Tener una estructura de organización, eh pero como entregarle los primeros lineamientos de cómo tienen que ocupar el material..... Creo que es la la única manera que puede sacar su creatividad, porque no es lo mismo hacer una actividad de motricidad fina, que es estructurada cierto, que va dirigida, hay que tener súper presente los objetivos. Los objetivos que tienen la los lenguajes artísticos, es eso, que el niño exprese eh con otros lenguajes su lado artísticos, no así cuando trabajamos motricidad fina que yo digo, pinte a dentro o rellene a dentro, no creo que sea...”

Al observar la discusión anterior, podemos decir, que la preconcepción que tiene la participante respecto al trabajo de la psicomotricidad en base a la realización de dibujos, se contrapone con lo expuesto por la Secretaria de educación de Argentina (1995) en relación a los contenidos procedimentales correspondientes a los lenguajes artísticos, específicamente plástico-visual, señalando que el conocimiento del uso de herramientas como pinceles, pasteles, tizas, tijeras están relacionados directamente con el desarrollo psicomotriz. Por su parte Bloom (1985) señala que el dominio psicomotor está ligado netamente a lo práctico a la

habilidad de manipular y lo físico. Dentro de este dominio se clasifican fundamentalmente las destrezas. Estas son conductas que se realizan con precisión, exactitud, facilidad, economía de tiempo y esfuerzo. Las conductas del dominio psicomotriz pueden variar en frecuencia, energía y duración. La frecuencia indica el promedio o cantidad de veces que una persona ejecuta una conducta. La energía se refiere a la fuerza o potencia que una persona necesita para ejecutar la destreza, y la duración en el lapso durante el cual se realiza la conducta.

(E2 p. n.º 13) "...Factores que potencien, yo creo que la educadora de párvulo es la principal eje gestor de todo el aprendizaje artístico yo creo que también va en la experiencia de la educadora, como lo relacione porque, te vuelvo a contar, mi experiencia de juntarme con una educadora que amaba un poco la música y la parte creativa y el que hacer con los niños de esta forma con los lenguajes artísticos. Todo depende de la educadora en sí, creo que es el único factor que influye, en que se de los resultados y se aplique..."

(E1 p. n.º 12) "...Sí, considero que existen factores que potencian los lenguajes artísticos y creo que uno fundamental y primordial es nuestra labor como educadoras, ya que somos las que entregamos seguridad y los instrumentos para que ellos se puedan expresar libremente a través de estos lenguajes..."

De acuerdo al discurso de las participantes se evidencia un vago manejo conceptual sobre estímulos a la creatividad, como la realización en el juego, sin embargo todas se acercan en sus respuestas a que los estímulos son diversos factores que influyen en la creatividad pero no se especifica ninguno en concreto.

En las experiencias de aprendizaje se advierten estímulos a la creatividad y también bloqueos a la misma, lo que se analizará a partir de lo observado y declarado en las experiencias de las tres Educadoras.

Realización en el juego

Respecto de la realización en el juego (De la Torre, 1995) al observar las experiencias de las educadoras se puede apreciar que este estímulo se potencia cuando educadoras desarrollan juegos con la imaginación e ilusión así como corporales y de movimiento lo que se puede observar en el video de la Educadora nº 2 (jugar a ser como si fueran abejas).

(02:41 E2)...Ahora vamos a cerrar los ojos, todos cierran los ojitos, y vamos a imaginar, vamos a imaginar que nos hemos convertido en abejaaaas, abejas súper buenas y súper trabajadoras y vamos hace nuestra miel.

(05:19 E2) Abiertos, Cerrados, SHHHHHHH! Muy cerrados y nos vamos a imaginar que somos lindas abejas trabajadoras y cuando empiece la música, vamos a empezar a volar como vuelan las abejitas, y si quieren se pueden parar...vuelan en círculo, recuerden, vuelan en círculo no se alejan mucho de la colmena, vamos, no se alejan de la colmena.

Clima creativo en clases (Libertad de expresión de los párvulos)

En las experiencias observadas se aprecia de parte de las educadoras (Educadora nº 2) actitudes positivas hacia la libre expresión de los niños/as con relación a sus experiencias de vida, y lo que piensan dando opiniones personales, en este sentido el docente se aprecia como una persona tolerante flexible y cordial.

(03:20 Niño/a 2) Y los machos son flojitos.

(03:26 E2) Sí habíamos conversado de eso, habíamos conversado que los machos eran más flojitos porque cumplen otra función dentro del panal, cierto, que las abejas son...

(03:33 Niño/a 2) Que no quieren trabajar.

(03:3 E2) No quieren trabajar.

(03:36 Niño/a 2) Son más flojos, como mi papi.

(03:38 E2) Nooo, pero tu papi trabaja.

(03:40 Niño/a 2) Pero es flojo, nunca, cuando nunca, cuando llega a la casa... cuando se levanta de la cama nunca la hace, deja la ropa tirada.

(03:50 E2) Oooh! Eso no se hace, hay que colaborar en la casa.

(03:53 Niño/a 2) Sí, como mi mami.

Planteamientos divergentes (Utilización de preguntas abiertas)

Otro estímulo a la creatividad evidenciado son los planteamientos divergentes, dentro de los cuales se encuentran las preguntas abiertas, las cuales deben ser estimulantes de la creatividad, preguntas donde el niño busque y piense la respuesta, a la vez, deben ser preguntas provocativas e incitantes que promuevan la indagación y búsqueda. Por el contrario, las preguntas que dan la respuesta no permiten al niño pensar y desarrollar un pensamiento divergente.

En este sentido las educadoras observadas efectúan preguntas que pueden tener más de una respuesta favoreciendo la divergencia en los niños/as.

(01:45 E3) ¿Pinceles?, niños ¿Sólo podemos ocupar pinceles para pintar?

(01:52 E3) ¿Podemos ocupar algún otro elemento para pintar?

(02:07 E3) ¿Helado, también con helado podríamos pintar. ¿Qué más?, Renato.

(00:13 E2) ¿De qué se alimentan las abejas?

(02:22 E2) Cierto ¿Y por qué pican las abejas?

(00:44 E1) oye ¿Quién sabe lo que usamos cuando llueve? ¿Qué me pongo yo para no mojarme?

Las alabanzas.

Esta referido a las felicitaciones que se dan por el uso de la creatividad en variadas actividades siendo estas de manera actitudinal bajo un enfoque de valoración del proceso llevado a cabo, más que el producto.

Si bien, este estímulo surge espontáneamente, aún se advierte un discurso de juicio de valor utilizando conceptos como “bonito”, “lindo” lo cual es subjetivo y proviene de las concepciones personales y significados que las educadoras otorgan de manera subjetiva a un objeto.

(04:13 E3) Qué bonita le quedo al...

(06:25 E3) Que lindo quedó, con el rojo y el verde.

(17:50 E2) Cerrar, Abra... bieeeenn lo logró, bien bien bien y ahora vamos a pegar las alitas aquí.

(03:56 E1) Muy bien, gracias Javiera.

(07:02 E1) Abraham a ver. Muy bien sentadito. Oye que les está quedando lindo. Catita pinte, pinte por ahí.

No se evidencia en las experiencias de aprendizajes realizadas por las Educadoras de Párvulos participantes, la utilización de los siguientes estímulos: actividades perfectivas, técnicas creativas ni variedad de recursos. Este último es considerado como un estímulo puesto que afecta de forma positiva a la creatividad. Existen múltiples recursos a los cuales se le pueden dar a su vez múltiples usos y estos recursos pueden variar dependiendo de las actividades y originalidad de los educadores. En las experiencias observadas los recursos vinculados a material estaba restringido a lo que la Educadora esperaba que se realizara de manera convergente a saber:

En la experiencia del establecimiento 2 se realizó confección de abejas con material de goma eva amarilla y negra, donde la educadora señalaba donde debían ir y como recortarlas.

(12:54 E2) Ya, vamos hacer las antenitas, la colita las alas, pero hijo, a compartir los materiales.

(14:29 T2) Vamos hacer de forma circular ovalada, hay que compartir el papel.

(14:44 E2) ¡Ya! Peguémosla.

(15:13 E2) Puede ser más grande o más chiquitito, corte con confianza.

(15:23 Niño/a 2) tía ¿Pará que es el amarillo?

(15:34 E2) Para confeccionar el cuerpo, para hacerle la carita.

(15:40 E2) Haber ustedes cómo van hacer las alitas, no la hagan tan pequeñitas.

(16:22 T2) Voy a buscar el cuchillo cartonero, espérame el negro es para hacer la rallita.

En la experiencia del establecimiento 3 de pintura con temperas y tenedor la Educadora no preparo previamente el ambiente educativo con el material sino fue sacado en el momento y ella indicaba los colores y movimientos.

(04:33 E3) La ténpera es para pintar, cada niño va a tener su tenedor y su hojita. Yaaaa Romi: están todas marcadas, eeehh anoche no me acordé de más niños, entonces ahí le poní tú.

(04:52 E3) Hay veintisiete marcadas y cuatro en blanco.

Para poner la pintura vamos a poner estos cartones, uno para esta mesa y otro para esta, uno, dos ¿Cierto?.

(08:18 E3) Vamos a ocupar tres colores para hacer el trabajo de pintura. Esta hoja no se arrugaba, mira que feo.

(08:31 T3) Esta mesa le tocó el color veeeeerdeeee.

(08:36 Niños/as 3) ohhh, coloreees, miraa.

(08:41 T3) roojoooo, rooooojooooo, veeeerdeeee.

Finalmente en la experiencia del establecimiento 1 se trabajo pintura con pinceles en una plantilla de paraguas, los colores fueron impuestos a los niños/as, y los materiales no fueron preparados con anticipación, se sacan en el instante y las temperas se colocan directamente a la hoja y no en un recipiente previamente destinado para ello.

(01:24 E1) el paraguas. El paraguas esta triste porque no tiene color. ¿Lo quieren pintar?

(02:41 T1) Traigo las témperas.

(02:43 E1) Las témperas échaselas así nomas, encima.

Con relación a las utilización de técnicas creáticas: se refiere al conjunto de métodos, técnicas, estrategias y/o ejercicios que desarrolla las aptitudes y estimula las actitudes creativas de las personas a través de grupos o individualmente. En la que una de las más utilizadas es la lluvia de ideas (De la Torre, 1995. p. 101)

Por el contrario, también se evidencian algunos bloqueos a la creatividad según De la Torre (1995)

La actitud autoritaria:

Se refiere a la actitud del profesor que inhibe la creatividad ya que no acepta espontaneidad, generalmente tiene que ver con un aprendizaje *memorístico* que *no busca el descubrimiento del alumno*.

(00:00 E3) Un, dos, tres shhhhhh. Un, dos, tres shhhhhh. Un, dos, tres shhhhhh. Gerónimo te vas a cansar. Un, dos, tres shhhhhh, un, dos, tres shhhhhh. Somos los enanitos, que venimos a trabajar, por eso día a día aprendemos la actividad, con una manito, con la otra manito, con la oreja, con la otra oreja, con la nariz, boquita cerrada, calladito me quedé y a la tía escu...

(01:06 E3) shhhhhh, un, dos, tres shhhhhhhhhh. Usted si se va a sentar donde nadie la puso, porque nadie la puso ahí. ¡Joven. Joven, joven, tranquilito, qué paso!

(03:27 E3) Martina, por favor cámbiate de puesto, Clemente ven para acá, Clemente corre, gracias Clemente, gracias Martina. ¿Y quién me saca un cartón? Mmmm, el Munizaga, porque yo tenía ocho cartones. Pero que terrible.

(04:49 E3) Este carr, esta hoja vamos a dejarla acá, este cartón acá, esto no se toma, ahí, ¡no se tomaaa! ¡Cuántas veces tengo que decírtelo que no se toma Vicente!

(00:00 T1) la lechuza, la lechuza hace shh, hace shh, todos calladitos como la lechuza que hace shh, hace shh.

(00:13 E1) Todos así shhhh

(00:15 T1) Me pongo un cierre en la boca

Excesiva exigencia de objetividad: no se dan mayores alternativas por parte del profesor, se esperan respuestas objetivas, sin mayor flexibilidad, ni alternativas de diversas respuestas

(00:29 E2) Exacto la Polini...

(00: 31 Niños/as 2) Zación...

(01:16 E2) Ya....ahí, Si es tan hediondo, como lo quieren oler. Esto lo usan los Api...

(01:22 Niños/as 2) Cultores

(02:25 E3) con rodillos también. Hoy día vamos a ocupar esta superficie que es la hoja, esta hoja tiene unas líneas, ¿cierto?.

(02:38 Niños/as 3) sí

(03:08 E3) para comer, ¿cierto?, ¿con el tenedor podemos tomar sopa?

(03:13 Niños/as 3) no

(01:24 E1) el paraguas. El paraguas esta triste porque no tiene color. ¿Lo quieren pintar?

(01:35 Niños/as 1) ¡sí!

(01:36 E1) ¿seguros?

(01:38 Niño/a 1) seguro.

Con respecto a la utilización de diversos materiales para favorecer la creatividad de los niños/as, en las experiencias de aprendizajes, se utilizan de dos a tres recursos, sin existir posibilidad de elección de recursos para los párvulos.

4.2.2° Categoría: Lenguajes artísticos

Esta categoría está referida a los saberes pedagógicos en cuanto a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, a demás de los principios pedagógicos que se encuentren presentes en las experiencias pedagógicas grabadas.

4.2.2.1° Sub-categoría: Saberes pedagógicos: a nivel de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Al realizar un exhaustivo análisis de las tres entrevistas a las educadoras de párvulos y las correspondientes grabaciones audiovisuales de las experiencias pedagógicas relacionadas con los lenguajes artísticos, en los discursos de los participantes, esta sub-categoría da cuenta del desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que poseen las educadoras de párvulos y cómo estos son llevados a la práctica a través de experiencias pedagógicas.

En relación a los contenidos conceptuales de los lenguajes artísticos al consultarles a los participantes sobre la concepción que poseen acerca de estos y cuales aplican dentro del aula señalan:

(E1p.n°1)“...eh bueno mi experiencia no es mucha, ya, creo que lo poco que llevo eh trabajando me gusta aplicar distintos tipos de lenguajes artísticos no solamente que los niños pinten si no que de repente se expresen bailando, cantando que es lo que a ellos más les gusta...”

(E2p.n°5)“...la música, el teatro como expresión corporal, el baile lo que es la danza lo que son los bailes tradicionales también...”

(E3p.n°2) “...Bueno pintura, baile, eh expresión cultural, baile, expresión plástica, expresión musical y de ahí se dividen en miles, con un movimiento espontaneo ya es arte...”

Se puede observar que las participantes declaran que la expresión plástica, la expresión corporal, el teatro y la expresión musical son parte de los lenguajes artísticos, los cuales aplican dentro de su que hacer pedagógico, lo cual es efectivo. Sin embargo para ellas los contenidos son los lenguajes en sí mismos como las acciones que implican ,como lo sería el cantar en la música, el pintar en la plástica, el bailar en la expresión corporal , pero no los contenidos disciplinares específicos y propios de cada uno de ellos.

Respecto de los lenguajes Artísticos las Bases Curriculares (2001) declara lo siguiente:

“Se refiere a la capacidad creativa para comunicar, representar y expresar la realidad a partir de la elaboración original que hacen los niños desde sus sentimientos, ideas, experiencias y sensibilidad, a través de diversos lenguajes artísticos. Se espera potenciar la capacidad de la niña y del niño de: Expresar y recrear la realidad, adquiriendo sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa a través de distintos lenguajes artísticos que le permiten

imaginar, inventar y transformar desde sus sentimientos, ideas y experiencias.”
(Ministerio de Educación, 2001.p.66)

(...) involucran todos aquellos medios de expresión artística que favorecen la sensibilidad estética, la apreciación y la manifestación creativa de los niños niñas

Este núcleo está conformado por variados aprendizajes los cuales hacen referencia tanto a la expresión corporal, teatral, plástica y musical.

En las grabaciones audiovisuales se pueden apreciar diversas experiencias de aprendizaje relacionadas con los lenguajes artísticos específicamente de expresión plástica, en las cuales se trabaja diferentes contenidos conceptuales relacionados con estas. Al mismo tiempo, dentro de una experiencia de aprendizaje cuyo objetivo era trabajar con artes plásticas se presentó una integración de contenidos del lenguaje musical el cual fue integrado dentro de la actividad pedagógica.

(05:19, E2) “Abiertos, Cerrados, SHHHHHH! Muy cerrados y nos vamos a imaginar que somos lindas abejas trabajadoras y cuando empiece la música, vamos a empezar a volar como vuelan las abejitas, y si quieren se pueden parar ...vuelan en círculo, recuerden , vuelan en círculo no se alejan mucho de la colmena , vamos, no se alejan de la colmena.”

(05:47, Niños/as) “(bailan y ríen)”

(06:04, E2) “Eso, vamos esas abejas no las escucho, el zumbido de las abejas, no escucho el zumbido, cuando se detenga la canción todas hacemos el ruido, el zumbido.”

(06:07, Niños/as) “¡ssszzzzsussssssz!”

(11:00, E2) “Y la boquita...como ustedes ya vieron muchas abejas, como ustedes ya vieron muchas abejas, les vamos a pasar materiales, para que puedan confeccionarla ok y hacer la abeja con los materiales.”

(14:32, E2) “tiene que pegarle a lo mejor rayitas negras”

(14:33, Niño1) “¿Tía para qué es el amarillo?”

(14:35, E2) “Para confeccionar el cuerpo, para hacerle la carita”

(18:52, E2) “Ya y ahora un círculo grande”

(02:39, E3) “estas líneas tienen curvas, vamos a ver si lo que ustedes hacen va a tener curvas, van a ser líneas rectas o van a ser líneas curvas. Para pintar, vamos a ocupar algo que ocupamos para comer, para servirnos la comida. Miren ¿Qué es esto?”

(08:18, E3) “vamos a ocupar tres colores para hacer el trabajo de pintura.”

(03:51, E3) “ven que les quedaron puntos, líneas... la parte la otra parte”

El aprendizaje de los diversos contenidos conceptuales es variable, ya que según Pozo (1992) mientras que los hechos y datos se aprenden fundamentalmente por repetición, los conceptos, las leyes y las teorías requieren la comprensión de significados y en su anclaje con los conocimientos previos de los alumnos.

“El color, la forma, la textura y el espacio tanto en la bidimensión como en la tridimensión, serán los principales protagonistas de la enseñanza, poniendo de relieve las características y las distintas posibilidades expresivas que ofrecen” (Secretaría de Educación, 2005, p. 38).

Las Bases Curriculares señala dentro de sus aprendizajes esperados algunos de los contenidos conceptuales a trabajar: Materiales y recursos, líneas, formas, colores, Texturas Figura, humana, Volumen, organización espacial, relieve.

Dentro de los contenidos conceptuales relacionados con el lenguaje musical señala:

“Apropiarse del lenguaje significa vivenciar la melodía, el ritmo, las diferentes texturas y formas musicales a través de escuchar, cantar, tocar e improvisar música. También implica la exploración del sonido, el análisis de sus rasgos característicos, la altura, la intensidad, la duración y el timbre participando en experiencias de improvisación, creación y audición.” (2005, p. 21).

Al analizar todo el material dispuesto tanto de las entrevistas y grabaciones audiovisuales de las experiencias pedagógicas relacionadas con los lenguajes artísticos se aprecia que los contenidos conceptuales se trabajan en las diferentes experiencias de expresión plásticas ya que se habla sobre el color, forma, línea, materiales y recursos, como también los contenidos conceptuales relacionados con los lenguajes musicales.

A nivel conceptual, la noción que poseen los participantes acerca de cuáles son los lenguajes artísticos, en su totalidad faltó la presencia de la literatura como parte de los lenguajes artísticos ya que la mayoría de los participantes dieron como respuestas la expresión plástica, la expresión corporal y musical como los lenguajes artísticos.

En relación a los contenidos procedimentales de los lenguajes artísticos, al consultarles a los participantes sobre cómo abordaría una experiencia de

aprendizaje relacionada a los lenguajes artísticos en cuanto a sus contenidos, se dieron a conocer las siguientes respuestas:

(E1p.n°11) *“...A través de los lenguajes artísticos podemos abordar diversos contenidos los que nos van ayudando a generar diversos aprendizajes, bueno cuando trabajamos con los niños lo que son los lenguajes artísticos generamos una mayor expresión en ellos, no sé, una de las actividad que podemos trabajar es nuestro cuerpo, nuestro cuerpo en movimiento, y que a través de esta trabajamos tanto la expresión corporal como los diferentes ámbitos que se puedan desarrollar incluyendo cada uno de estos...”*

(E2p.n°12) *“...Muchos, claro los lenguajes artísticos estaban todos incluidos, también estaban los lenguajes orales porque ellos se empezaron a comunicarse la experiencia que habían tenido, tú los escuchaste en la mañana, con su experiencia y como se relacionaron el trabajo de las abejas con el trabajo global, como ellas iban relacionando que la abejas eran trabajadoras y que en su caso no todas trabajaban y como ellos lo dieron a conocer, y esa es una experiencia rica que en el fondo enriquecieron y que en el fondo también era global porque ellos del aprendizaje que nosotros le estábamos dando crecieron en aprendizaje y lo relacionaron...”*

(E3p.n°8) *“...Por ejemplo contenidos podrían ser, colores primarios cierto esos podrían ser mis contenidos, que ellos vean y conozcan, primero dos bueno, que eso es iniciación a contenido, puede ser en el inicio, eh puede traer cintas de los tres colores primarios, azul, rojo y amarillo y que los niños con una música, eh puede ser eh la fiesta de la primavera, y que ellos, bailen, disfruten y se muevan, de ahí se inician los tres colores primarios, luego de eso los podemos invitan al desarrollo cierto, a ver como estos colores al irse jugando con ellos van creando una imagen cierto, el proceso de ver como ellos al al mezclar estos colores primarios , se van dando nuevos colores ya, sin explicar que son los colores*

secundarios los que se dan, no es necesario. Que ellos vayan viendo por su efecto cierto como estos colores van cambiando, eh entonces ellos solitos en este proceso, que sería lo procedimental cierto, ir explicando que esos colores, van van viendo el cambio que se producen por su accionar en ese color, eh para finalizar cierto comentar que les paso a los colores...”

Al realizar una observación de las respuestas presentados anteriormente se puede señalar que los contenidos procedimentales se presentan de forma explícita al expresar que aprenden explorando y combinando, en el discurso de algunos de los participantes, en otros se presenta de forma implícita (expresión verbal) y también se señala en una repuesta sólo los contenidos conceptuales trabajados a través de experiencias pedagógicas relacionadas con los lenguajes artísticos (colores primarios, secundarios, el movimiento).

Consecuentemente con lo anterior, los contenidos procedimentales son la agrupación de contenidos ligados netamente a la acción, es decir, al saber hacer. Zabala, Alsina, Bantulá y otros (2000) mencionan que el término "contenidos procedimentales" incluye todos aquellos contenidos de aprendizaje que cumplen con la definición de ser un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia un fin” (p. 8).

Al mismo tiempo mencionan algunos rasgos distintivos de los contenidos procedimentales propuestos por Valls (en Zabala, Alsina y Bantulá; 2000), los cuales son:

- Se refiere a un curso de acción, un camino, un proceso, una secuencia, una operación o una serie de operaciones.
- Debe haber un orden determinado que los presida (el curso de acción, el proceso, etc.), de modo que unas cosas vayan detrás de las otras de acuerdo con unos criterios determinados.

- Todo está en función de obtener un resultado o de conseguir una meta con éxito.

Por su parte, Bloom (1985) en su taxonomía menciona la "aplicación" como uno de los objetivos que debe cumplir el alumno. El sujeto es capaz de utilizar aquello que ha aprendido. Cuando aplica las destrezas adquiridas a nuevas situaciones que se le presenten. Cuando utiliza la información recibida en situaciones nuevas y concretas para resolver problemas¹⁶

Por otra parte propone que el estudiante al enfrentarse a alguna tarea favorece algunos de los tres dominios psicológicos propuestas por el que son:

- Dominio afectivo
- Dominio psicomotor
- Dominio cognoscitivo

De estos el dominio psicomotor está ligado netamente a lo práctico a la habilidad de manipular y lo físico. "Dentro de este dominio se clasifican fundamentalmente las destrezas. Estas son conductas que se realizan con precisión, exactitud, facilidad, economía de tiempo y esfuerzo. Las conductas del dominio psicomotriz pueden varias en frecuencia, energía y duración. La frecuencia indica el promedio o cantidad de veces que una persona ejecuta una conducta. La energía se refiere a la fuerza o potencia que una persona necesita para ejecutar la destreza, y la duración en el lapso durante el cual se realiza la conducta"¹⁷

“Deben existir y trabajar ciertos contenidos procedimentales para lograr apreciar el arte, reflexionar sobre él, interpretar ciertas imágenes y obras artísticas que observe para tener la capacidad de posteriormente crear sus propias obras de

¹⁶ <http://www.cuautitlan.unam.mx/descargas/edudis/recursosacademicos/taxonomiadebloom.pdf>

¹⁷ <http://mafrita.wordpress.com/>

arte. Para la creación de estas obras entran en juego otro tipo de procedimientos que el niño debe ejecutar para lograr el objetivo, ya sea la manipulación de ciertos materiales y el orden en el cual los debe implementar en su creación.”

Al analizar y observar las grabaciones audiovisuales, se puede reconocer diversas acciones y desarrollo de situaciones vivenciadas en el contexto educativo de los participantes relacionadas con conductas motrices más que contenidos procedimentales generándose una confusión entre uno y otro, lo cual podría explicar el por qué cuando las educadoras de párvulos son consultadas por este tipo de contenidos, los vinculan con actividades como pintar, bailar, cantar entre otras.

(04:30, E1) “listo. Ya ahora vamos a pintar, miren por aquí ya están pintando.”

(00:18, E1) “Paraguas, viste, hay que pintar el paraguas no las manos”

08:02, T1) “Domi mira, pinta esta, pinta esto pinta, ahí hay más, ahí hay mas Mariana”.

(08:16, E1) “ya pintando por todos lados”

(12:36, Niña1) “¿Pero tía como colocamos las alitas?”

(14:05, E2) “Hacer algo, pero mira, como la sofí hizo una alita y ahora la vamos a poner... (zzzzzz)”

(18: 27, Niña2) ”Yo voy hacer mi propia...mi propia abejita.”

(03:27, E3) “Martina, por favor cámbiate de puesto, Clemente ven para acá, Clemente corre, gracias Clemente, gracias Martina”.

(00:58, E3) ”¿Están pintando?. Yo dije que el cartón va acá, vamos a ponerles nombre a la hoja, ya, muevan el tenedor. Muevan su tenedor. Mueve el tenedor en tu hoja.”

(06:43, E3) “¡no arrugues la hoja! ¡Te estoy diciendo que no arrugues la hoja!, concéntrate acá”

En los discursos de las participantes se evidencia una debilidad en favorecer autonomía de los niños y niñas a la hora de realizar la experiencia de aprendizaje, ya que a modo general, muestran una actitud directiva más que tener un rol de mediadoras del aprendizaje. Los párvulos realizan la actividad participando en el desarrollo de las mismas y en su mayoría finalizándolas de acuerdo a lo planificado por la Educadora, quién dirige la experiencia desde el principio hasta el final, hasta que todos los niños y niñas hayan realizado lo que ella planificó.

En relación a los contenidos actitudinales al consultarles a las participantes sobre cómo se trabajan estos contenidos en una experiencia pedagógica relacionada con los lenguajes artísticos y cómo estos repercuten en el desarrollo de los niños y niñas, se expresaron diferentes opiniones:

(E1p.n°5) “...me gusta que ellos bailen, de repente también fomentar en el saludo lo que es el canto que ellos se expresen de repente hay niños que son más, como más, que a lo mejor, más tímidos, pero también a ellos fomentarles y, y, los motiva a que puedan trabajar las diferentes expresiones...”

(E2p.n°4) “...al desarrollar todos los lenguajes artísticos, el niño tiene una personalidad mucho más atrayente es capaz de expresar y es fundamental eso, sobre todo cuando el niño expresa cuando tiene Lenguaje Artísticos cotidiano, expresa lo que siente...”

(E2p.n°13) “...la importancia en los lenguajes artísticos a largo plazo son fundamentales, vemos a los niños más grandes como resuelven sus problemas en base a matemática, como pueden también trabajar mejor la comprensión lectora .Problemas de la vida cotidiana, la autonomía la capacidad de generar propios...”

(E3p.nº8) "...siempre terminar con la con la felicitación, cierto de que el trabajo está bien hecho, que esta bonito, que se portaron bien, porque se trata también que con esto del arte, que los chiquillos también puedan desarrollar, la tolerancia al compañero del lado, al compartir materiales, eh por eso te digo, que el provecho que les pueden sacar a los lenguajes artísticos si los trabajan bien..."

Cuando se revisa la teoría al respecto, los contenidos actitudinales, están presentes de manera implícita en el discurso de algunas de las participantes, las cuales declaran que los lenguajes artísticos ayudan a desarrollar la tolerancia, el valor de compartir, la empatía, mejorar su corporalidad, la expresión y en el desarrollo de su personalidad. También las entrevistadas relevan el desarrollo del pensamiento divergente en los párvulos, la capacidad de resolución de problemas frente a una situación creativa o cotidiana.

Con respecto a estas premisas Ortiz (2005) señala que "En lo educativo la importancia de la vinculación con el campo artístico en la primera infancia, se basa fundamentalmente en la posibilidad que da el arte, al ser un discurso abierto y una práctica creativa, de incrementar y fortalecer la capacidad de análisis, interpretación y argumentación con diversas acciones posibilitando imaginar alternativas múltiples"

Los contenidos actitudinales como se mencionaban anteriormente están ligados al comportamiento, el ser para enfrentar ciertas situaciones y actuar sobre estas. Berrocal, Izquierdo y otros (2001), mencionan que los contenidos actitudinales no se pueden desligar de los procedimentales ni de los conceptuales porque implican el desarrollo del modo de ser, de estar, de sentir, de pensar y de actuar.

Referente a este tema a partir de un documento¹⁸ En la taxonomía de Bloom se menciona que el criterio que sirve de base para la discriminación de las categorías de los objetivos en el campo afectivo es el grado de interiorización que una actitud,

¹⁸ mafrita.wordpress.com

valor o apreciación revela en la conducta de un mismo individuo. Los objetivos del campo afectivo se manifiestan a través de la recepción, la respuesta, la valorización, la organización y la caracterización con un valor o un complejo de valores.

A partir de lo mencionado anteriormente Bloom genera cinco niveles de objetivos para este dominio los cuales son:

- Nivel I: Toma de conciencia.
- Nivel II: Responder
- Nivel III: Valorar
- Nivel IV: Organización
- Nivel V: Caracterización por medio de un complejo de valores.

Al analizar los discursos de las participantes y observar las grabaciones audiovisuales realizadas dentro de sus experiencias de aprendizajes, se pudo apreciar diversas acciones, actitudes y valores que se promovían a la hora de realizar las actividades artísticas:

(02:10, E1) “La Javiera me va a ayudar. Entréguele uno a sus compañeros. Ya vaya a repartir los pinceles, uno para cada uno. Uno para el Martín, saca el otro para el Ignacio, muy bien”

(04:48, E1) “todos tienen que compartir ahí los colores”

(07:39, T1) “qué lindo está quedando, mira que linda”

(08:36, E1) “hay que compartir”

(06:50, E2) “Pero hoy vamos a confeccionar nuestra propia, mariposa con la botella que pintamos, ayer ya, así que vamos a poner las mesitas rápido para ponernos a trabajar...ayudar.”

(07:03, Niños/as) “¡Ayudar ¡Ayudar!”

(14:40, Niño1) “¿Aylin te ayudo hacer las alitas?”

(17:50, E2) “Cierre, Abra, cierre .Bieeen lo logro, muy bien bien bien y ahora vamos a pegar las alitas aquí.”

(12:04, E2) “hijo, compartir los materiales”

(12:49, E2) “Tienen que compartir el papel”

(04:13, E3) “qué bonita le quedó”

Al analizar el material dispuesto de las entrevistas y grabaciones audiovisuales de las experiencias pedagógicas relacionadas con los lenguajes artísticos, se aprecia que los contenidos actitudinales están abordados de manera explícita e implícita al promover en todo momento el valor de compartir los materiales, la solidaridad y el trabajo colaborativo al repartirse los materiales a la hora de realizar una actividad plástica. También es importante destacar que en todas las situaciones de aprendizaje, la alabanza se utiliza como un recurso de valoración del trabajo creativo de los párvulos cómo también la resolución de problemas.

4.2.3° Categoría: Enfoque Globalizador

En esta categoría se observará y analizará que aspectos del enfoque globalizador están presentes en las prácticas pedagógicas de las participantes, tomando principalmente su principal característica de poseer un eje vertebrador como organizador de contenidos y también se toma en cuenta la característica de tomar el medio como objeto de estudio.

4.2.3.1° Sub-categoría: Principales características y técnicas del enfoque globalizador.

En el discurso de las participantes se aprecia carencia de manejo teórico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en un enfoque globalizador y la forma que este tiene de comprender el proceso educativo, basado en la utilización del medio como objeto de estudio y utilizando un eje vertebrador como guía para las experiencias de aprendizaje. Esta carencia de manejo se manifiesta tanto a nivel conceptual como procedimental. Se aprecia que existe poca profundidad al contestar sobre las concepciones que poseen sobre el tema. Sin embargo, las educadoras consultadas igualmente expresan el significado que ellas le atribuyen. Al consultarles sobre lo que entienden por enfoque globalizador se encuentran las siguientes declaraciones, las cuales dan a conocer lo que saben de éste:

(E1p. n°. 8) “Entrevistador: y con respecto a eso ¿que podrías decir sobre el enfoque globalizador?”

Entrevistada: Mira la poca noción que hasta en estos momentos me puedo acordar de repente te pasan muchos temas eh muchos conceptos pero que de repente a la práctica no, se te olvidan más que nada...”

(E2p. n°. 9) “Entrevistador: ¿qué podría decirme usted sobre el enfoque globalizador?”

Entrevistada: La verdad no me manejo mucho, tengo un poco vago el tema...”

(E3p. n°. 4) “eh el termino globalizado como tal en la planificación papel no está, pero sí se entiende que el Educador, debe, debe, por deber trabajar de manera globalizada la planificación...”

Con las respuestas dadas queda de manifiesto el escaso manejo conceptual que poseen las educadoras consultadas en esta materia; en consecuencia, las mismas educadoras explican lo que para ellas significa en su practica pedagógica el concepto de enfoque globalizador, a través de ejemplos:

(E1p. n°. 8) “siempre teniendo en cuenta lo que ellos ya saben, buscar estrategias y buscar instancias en que los niños puedan decir eh no se la experiencias previas que ellos tienen con.. y que a partir de esa experiencia ellos puedan conocer y abarcar muchas más...”

(E2p. n°. 9) “es como nosotras como educadoras de párvulo tenemos que recepcionar todas las cosas y tenemos que tratar de entregárselas al niño y tratar de planificar un poco de acuerdo a todos los aprendizajes y no dejarlos afuera ninguno...”

(E3p. n°. 4) “...si ella dice vamos a pintar, vamos a rellenar, o vamos a hacer un collage y no utiliza dentro de ese collage eh eh conceptos de matemáticas, conceptos de, el medio natural de los grupos humanos de lenguaje, estamos súper mal.”

De acuerdo a estas concepciones se aprecia que las educadoras de forma implícita hacen alusión a integración de aprendizajes y contenidos en una misma experiencia considerando las experiencias previas para la conexión con nuevos

aprendizajes; lo cual según Gallegos S. (2010) son las bases del Enfoque Globalizador, este autor menciona la Epistemológica, la cual está referida a la importancia de la interrelación de las distintas áreas de estudio, lo que es congruente con lo que señalan las educadoras sobre considerar varios aprendizajes. A su vez, el mismo autor menciona la relevancia de las conexiones mentales que deben realizar los estudiantes sobre los aprendizajes que ya poseen para lograr reconstruir la realidad (conocimientos previos).

Con el fin de realizar un análisis más exhaustivo es que se efectuará un cruce entre las declaraciones de las educadoras entrevistadas con sus prácticas pedagógicas en el aula. Respecto a las grabaciones se observan y registran ciertas situaciones que son pertinentes de analizar en relación al aprendizaje globalizado. Se registra, a su vez, el discurso de las Educadoras de Párvulos en las experiencias mismas; sobre los conocimientos previos de los niños y niñas, además de situaciones por parte de los párvulos que demuestran las relaciones que ellos realizan entre sus conocimientos previos y los que están adquiriendo con las experiencias que están desarrollando. En este sentido las educadoras, si bien no manejan el concepto de enfoque globalizador y tampoco tiene conocimientos más profundos sobre el mismo, realizan experiencias de manera intuitiva, con una mirada más interdisciplinaria, donde convergen distintas disciplinas a través de diversas acciones o actividades.

Al observar el primer video se encuentran los siguientes extractos pertinentes a analizar:

“(00:32, E1) ¿y porque está la lluvia? ¿Quién sabe?”

(00:44, E1) oye ¿quién sabe lo que usamos cuando llueve? ¿Qué me pongo yo para no mojarme?”

(00:51, Niña 1) paraguas” (Primera parte del video)

*“(00:30, E1) ¿Todavía no? Oye que les están quedando lindos los paraguas.”
(Segunda parte del video)*

“(02:46, E1) mira y te manchaste el buzo.

- Oye ¿les gusto pintar? ¿les gusto pintar? Muy bien tienes la mano limpia.*
- Isi ¿te gusto pintar?” (Tercera parte del video)*

Si bien desde el segundo 32 hasta el segundo 51 (inicio de la experiencia, en la parte I del video) la Educadora da indicios de utilizar el medio como objeto de estudio, en este caso como contenido conceptual “fenómenos climáticos: la lluvia” los cuales según Zabala, Alsina, Bantulá y otros (2000) se refieren a los contenidos que se deben saber, no se observa una mayor integración de aprendizajes, ya en el segundo 30 de la parte II del video, y el minuto 2:46 de la parte III del video queda de manifiesto que se realiza bastante hincapié en la acción de pintar, vale decir que se advierte que la experiencia pedagógica está basada en una actividad, que vendría siendo pintar un paraguas, a pesar de esto se puede considerar dicha actividad como un dominio psicomotriz, el cual según Bloom refiere básicamente a la "aplicación" como uno de los objetivos que debe cumplir el alumno siendo capaz de utilizar aquello que ha aprendido –pintar- Cuando aplica las destrezas adquiridas a nuevas situaciones que se le presenten.

En este caso la experiencia pedagógica se presenta como aislada, por lo tanto carece de vinculación de aprendizajes, de integración, del planteamiento de un problema y por ende tampoco posee un eje vertebrador; características esenciales del enfoque globalizador, por lo cual esta experiencia no estaría basada siquiera en un enfoque constructivista de la educación, Zubiría (2004) declara que el constructivismo tiene que ver con la organización, estructuración y reestructuración

de los aprendizajes, principios del constructivismo que no están presentes en la experiencia analizada. En congruencia con esto cabe destacar que el enfoque globalizador también tiene su base en el Andamiaje y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigotsky, el cual según Morrison (2005) tiene que ver con la resolución de problemas y el puente que el adulto mediador debiese hacer entre la capacidad que posee el niño de resolver problemas y la guía del mediador para ayudar al niño a resolver problemas de mayor envergadura. De esta forma se plantea que en una experiencia pedagógica debe estar presente un problema a desarrollar.

Al analizar el segundo video, se encuentran situaciones que dan muestras de un mayor acercamiento de parte de la educadora de comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque globalizador, consecuentemente con esto se consideran pertinentes los siguientes extractos:

“(00:00, E2) La actividad que estamos realizando en el jardín esta semana, son conocer a las famosas...”

(00:03, Niño/a 2) Abejas.

(00:08, E2) Abejas, y lo importante que son para nuestro planeta, ¿verdad?”

Con este extracto de un video, se observa el trabajo de uno de los métodos globalizados: Investigación del medio, esto de forma precaria y sin percatarse de dicha aplicación, vale decir sin intencionalidad de trabajar un método globalizado. Cabe destacar también que la Educadora se refiere a la “actividad que han estado trabajando en la semana”. Congruentemente con este método globalizado los niños y niñas habían investigado sobre las abejas y estuvieron trabajando toda la semana con la misma temática desde la cual se desprendieron diversos aprendizajes, cabe destacar que la investigación es el eje fundamental de la

investigación del medio. Estos hechos se evidencian con la revisión del video donde se dan a conocer los materiales concretos que los niños habían buscado y sus respectivos usos.

“(01: 45, Niño/a 2) Yo vi algo en la tele del panal de las abejas

(01:49, E2) ¿Qué viste?

(01:50, Niño/a 2) que estaban haciendo miel las abejas.”

“(02:12, E2) Apicultor ¿Para qué?

(02:16, Niño/a 2) Para protegerse de las abejas que no nos piquen”

Los niños muestran su comprensión sobre el tema, además de las relaciones que hacen con lo que han visto, por ejemplo en la televisión, lo cual han relacionado al estar en contacto con los materiales concretos que utilizan los apicultores.

Se debe considerar que este método globalizado basa su aprendizaje en aprendizajes de tipo significativo, Ausubel (1987) define aprendizajes significativos como un proceso en el cual se relaciona la nueva información con información ya existente la cual es de relevancia para lo que se está aprendiendo.

También se observan las interrelaciones que hacen los niños con el tema y su vida cotidiana.

“(03:26, E2) Sí habíamos conversado de eso, habíamos conversado que los machos eran más flojitos porque cumplen otra función dentro del panal, cierto, que las abejas son... ”

(03:33, Niño/a 2) Que no quieren trabajar

“(03:40, Niño/a 2) Pero es flojo, nunca, cuando nunca, cuando llega a la casa... cuando se levanta de la cama nunca la hace, deja la ropa tirada.

(03:50, E2) Oooh! Eso no se hace, hay que colaborar en la casa

(03:53, Niño/a 2) Sí, como mi mami”

Con este extracto del video se evidencia como los niños y niñas son capaces de relacionar conocimientos que poseen de su vida diaria con aprendizajes obtenidos en el contexto de una experiencia pedagógica, formando así aprendizajes significativos. Con respecto a esto, Sánchez Iniesta (1995) plantea que los niños dan respuestas globales a los aprendizajes; primero actitudinalmente, vale decir desde sus vivencias: la actitud de sus padres. Luego desde los nuevos conceptos, referido a la relación con su entorno: actitud de las abejas macho y finalmente desde los procedimientos, alusión al conocimiento del medio, la interrelación que logran hacer con ambos conocimientos: comparación de las abejas macho con las actitudes de sus padres.

También en el video se observan trabajos vinculados al área de matemáticas realizados a partir del tema de las abejas (trabajos de geometría: observando la forma de los panales, los cuales están puestos en una de las murallas del aula) *“...se ve en una pared del aula varios trabajos pegados, los cuales son dibujos de panales de abeja remarcando su forma geométrica: hexagonal.”* En este aspecto Zabala (1999) señala que una educación de tipo globalizada plantea romper con los aprendizajes parcelados y darle una organización global a contenidos. Es importante apreciar en el análisis de esta experiencia pedagógica que el tema “las abejas” es el eje vertebrador de todas las experiencias que se han planteado durante la semana.

Ya en el último video se consideran los siguientes extractos como relevantes de llevar a análisis:

“(01:25, E3) Vamos a trabajar con témpera. Hoy día van a pintar... y para pintar necesitamos una superficie ¿Ciertoooo?, colores ¿qué más necesitan?”

(01:42, Niño/a 3) pinceles

(01:45, E3) ¿Pinceles?, niños ¿Sólo podemos ocupar pinceles para pintar?”

“(02:39, E3) estas líneas tienen curvas, vamos a ver si lo que ustedes hacen va a tener curvas, van a ser líneas rectas o van a ser líneas curvas. Para pintar, vamos a ocupar algo que ocupamos para comer, para servirnos la comida. Miren ¿Qué es esto?”

“(03:03, Niño/a 3) un tenedor.”

Al centrarse en el inicio de la experiencia pedagógica, en el minuto 1:25 se aprecia una escasa indagación de los aprendizajes previos de los niños, referidos más bien a indagar su conocimiento del contenido procedimental, que es la técnica artística: pintar con tenedores. A su vez el contenido conceptual que se presenta corresponde a “líneas curvas y rectas”, de lo cual no se observa indagación de conocimientos previos de los niños y niñas. La experiencia pedagógica además se presenta de forma aislada, no se ve mayor vinculación contextual en la experiencia, en contraparte a lo que plantea el enfoque globalizador sobre la importancia del medio como objeto de estudio y el interés que los niños presenten para indagar en este, Zabala (1999) habla sobre la importancia de que los temas surjan del medio y del interés que los niños tengan por investigarlo.

En cuanto a integración esta se presenta de manera incipiente, puesto que en uno de los extractos se observa a la Educadora comentando un contenido de matemáticas que es el conteo:

“(04:53, E3) Para poner la pintura vamos a poner estos cartones, uno para esta mesa y otro para esta, uno, dos ¿cierto?

Un cartón para esta mesa, y uno para la roja, uno, dos.

Otro cartón para esta mesa roja y otro cartón para esta mesa roja, cuantos hay? uno, dos.”

De este modo se podría suponer que la Educadora está realizando una integración de matemáticas con el lenguaje artístico de expresión plástico -visual. De todos modos esta posible integración es muy predecible y es lo que se hace en la mayoría de los casos de manera naturalizada y sin mayor intencionalidad pedagógica, pues se efectúa de manera parcelada y no a partir de una experiencia de la cual surjan nuevos intereses y aprendizajes. En este sentido Zabala (1999) se refiere a que todo método globalizado considera los intereses de los niños/as, para así cambiar la estructura parcializada y comprender la enseñanza de un modo global. En congruencia con esto es que Requena y Sainz. (2009) lo reafirman la importancia de la integración de contenidos y la responsabilidad que tiene la institución de dar conexión a los aprendizajes.

En este caso se hace imprescindible reparar en que además de la vaga integración realizada, esta misma no es pertinente para la edad de desarrollo de los párvulos, puesto que es un nivel medio menor; cabe destacar que el conteo no es un concepto que deba trabajarse con los niños de esta edad (dos a tres años de edad) puesto que para contar los niños/as deben tener aprendizajes previos, los cuales según Cofré y Tapia (2003) serían como mínimo la correspondencia uno a uno y la conservación de cantidad, es por esto que de acuerdo a lo

señalado precedentemente el conteo es más bien una acción internalizada pero no reflexionada.

En síntesis a partir de lo expuesto y tomando en cuenta las declaraciones de las participantes en las entrevistas y sus prácticas pedagógicas en el aula, se observa una coincidencia entre el desconocimiento del enfoque globalizador como una forma de comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje y su praxis en el aula, esto es, actividades aisladas, yuxtapuestas y sin conexión entre contenidos disciplinares. Las entrevistadas coinciden en decir que no conocen el enfoque globalizador y por ende, se aprecia una coherencia entre la escasa integración curricular intencionada lo que queda evidenciado en las experiencias pedagógicas presentadas a los párvulos.

4.2.4° Categoría: Principios pedagógicos

Esta categoría se refiere a los diferentes principios pedagógicos que deben estar integrados de manera parmente en toda actividad pedagógica que se realice.

Los principios pedagógicos que se ofrecen provienen tanto de los paradigmas fundantes de la Educación Parvularia como de las construcciones teóricas que han surgido de la investigación del sector en la última década, en la búsqueda de la formulación de una pedagogía más enriquecedora de los aprendizajes de los niños. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2005, p.17).

4.2.4.1° Sub-categoría: principios pedagógicos presentes en las experiencias de aprendizaje

Para comenzar este análisis es pertinente considerar el contexto en que surgió la actividad pedagógica, la que se desarrolló en el periodo de una semana en la cual la experiencia observada correspondía a la última de este proyecto, por lo tanto los niños y niñas del nivel contaban con los conocimientos previos de la temática abordada.

Dentro de esta cuarta categoría se analizarán cuáles son los principios pedagógicos aplicados dentro de las actividades pedagógicas vinculadas a los lenguajes artísticos, realizadas por diferentes educadoras de párvulos en los diferentes niveles de cada institución educativa.

En el análisis a la entrevista efectuada a una de las educadoras perteneciente al establecimiento cuyo Proyecto Educativo se basa en los lenguajes artísticos, se declara que las artes son aplicadas de manera integral:

(E2p. n° 1) Bueno...Nosotros la aplicamos diariamente en nuestro jardín, en nuestro colegio, pero la mayoría de los colegios y jardines no la aplican como deberían, son más escasos, no lo ven como una herramienta fundamental de la educación, lo ven como trabajo más creativo, pero no lo ocupan 100%

(E2 p. n° 3) "... nosotros lo favorecemos en todas las áreas, tratamos de que el niño cree siempre de sus puntos de vista..."

(E2 p. n°. 8) "... tenemos que estar abiertos a los estados anímicos de los niños, y como vayan relacionándose ellos con el tema..."

Por lo tanto el discurso dado por la Educadora durante es congruente con el proyecto educativo institucional y concuerda con lo realizado en la experiencia observada.

Se aprecia que el Principio de **Actividad** se encuentra presente en dentro de esra actividad pedagógica ya que en un comienzo la experiencia comienza a partir del interés de niños y niñas, padres y/o apoderados, como es mencionado en la entrevista (E2p. n°. 12)”...ellos se entusiasmaron mucho con el tema de las abejas y empezaron los papás un poco a integrarse, porque unos niños llegaron contando y unos papás nos ofrecieron diferentes cosas, como el panal que te mostré, como la ropa , el apicultor, como fotos, y ahí los niños se sintieron mucho más motivados esa fue la actividad central y de ahí fue creciendo un poco...”

Dentro del principio de actividad se nombran tres procesos donde...*La niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación* (Bases curriculares, 2001, p.17).

En este caso la necesidad de niños y niñas es conocer más el mundo de las abejas por lo que desde este punto comienza la actividad, integrando también a padres y/o apoderados quien se ven comprometidos a la actividad, según lo comentado por la educadora. Por tanto la primer proceso del principio de actividad se encuentra presente, esta primera parte tiene relación con el proceso de apropiación.

El segundo proceso llamado de Construcción, es donde el niño va relacionando lo aprendido y relacionándolo con nuevos conocimientos-

(02:34 E2): Como ataque, ellas se protegen cierto, enterrándonos su...

(02:40 Niño/a 2): Alitas

(02:40 Niño/a 2): Lanceta

Y por último en esta la última etapa del principio de Actividad, encontramos la comunicación, donde los niños a través de todos los demás procesos, logran llegar a una finalización y cierre de la experiencia donde demuestran y comunican lo aprendido a través de la experiencia.

(10:50 E2) ¿Con que vuelan las abejas?

(10:51 Niño/a 2): Con las alas

(10:52 E2): con las alas ¿Qué más?

(10:53 Niño/a 2): Las antenas

(10:54 E2): Las antenas, los ojos

(10:55 Niño/a 2): la colita

Por lo tanto según las grabaciones, se observa que los niños/as para llegar al termino del proyecto, el cual en dicha experiencia pedagógica sería la realización de una actividad plástico manual (diseño de abejas) debían conocer las características de del insecto para poder realizar su trabajo ej. : Cantidad de alas, antenas, lanceta, además de conocer la anatomía de las mismas, para saber donde se ubicaban las diferentes partes nombradas por ellos.

Por tanto se demuestra que el principio de actividad se encuentra dentro de la experiencia de aprendizaje, considerando que solo se observa la actividad final de una temática que se trabajo durante el periodo de una semana. Por lo que contempla cada una de las características mencionadas.

Otro de los principios que se pueden observar dentro de esta actividad es el de **Bienestar** que no tan solo puede confirmarse con la realización de las experiencias de aprendizaje que van orientadas a los intereses de los niños, sino que también dentro de la actividad se da un espacio donde los niños y niñas dan a conocer su experiencias cotidianas.

(03:26 E2): Si habíamos conversado de eso, habíamos conversado que los machos eran más flojitos porque cumplen otra función dentro del panal, cierto, que las abejas son...

(03:33 Niño/a 2): que no quieren trabajar

(03:34 E2): No quieren trabajar.

(03:36 Niño/a 2): Son más flojos, como mi papi

(03:38 E2): Nooo, pero tu papi trabaja

(03:40 Niño/a 2): Pero es flojo, nunca, cuando nunca, cuando llega a la casa... cuando se levanta de la cama nunca la hace, deja la ropa tirada.

Además de lo observado en sala dentro del video, se puede comparar con el discurso dado en la entrevista por la educadora, quien describe lo siguiente.

(E2p. n°. 3) "...tratamos de que el niño cree siempre de sus puntos de vista..."

(E2p. n°. 8) "...nosotros tenemos que estar abiertos a los estados anímicos de los niños, y como vayan relacionándose ellos con el tema y a veces uno empieza leyendo un cuento y termina contando los números entonces depende un poco de ellos..."

Toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales. (Bases curriculares, 2001, p.17).

Es decir este principio se observa con gran claridad dentro de la actividad, puesto que tanto niñas como niños cuentan con el espacio para comunicar sus características personales, donde la educadora respeta el espacio y tiempo para que cada uno se sienta considerado, independiente del sentido pedagógico que haya tenido en dicha actividad.

Otro de los principios expuestos dentro de esta actividad fue el de Significado el cual se ve expuesto al comienzo de la actividad y en el transcurso de esta

(00:00 E2): La actividad que estamos realizando en el jardín esta semana, son conocer a las famosas...

Es desde aquí donde se comprende que niños y niñas contaban con un conocimiento previo al realizar la actividad central puesto que para terminar con la actividad plástico manual debían reconocer características trabajadas a lo largo de la semana.

“la mediación debe extenderse más allá de la necesidad inmediata que la originó, es decir, debe llevar relacionar una serie de actividades del pasado o el presente con el futuro, logrando alcanzar un nivel de generalización de la información” (JUNJI, 2007, p.11).

Otro de los principios que cabe destacar es el de principio de **Juego**, si bien se observa que una de las actividades realizadas antes de la actividad central o final es de expresión corporal, es la educadora quien dirige y va dando las instrucciones del juego, sin embargo favorece en los niños y niñas el juego simbólico y la expresión corporal de manera espontánea y libre

(05:19 E2): ...nos vamos a imaginar que somos lindas abejas trabajadoras y cuando empiece la música, vamos a empezar a volar como vuelan las abejitas, y si quieren se pueden parar...vuelan en círculo, recuerden, vuelan en círculo no se alejan mucho de la colmena...

(05:47 Niño/a 2): (bailan y ríen)

(06:04 E2): *Eso, vamos esas abejas no las escucho, el zumbido de las abejas, no escucho el zumbido, cuando se detenga la canción todas hacemos el ruido, el zumbido*

(06:07 Niño/a 2): *ssszzzzsussssssz!!!*

Esto en congruencia a lo descrito por ella (E2p. n°. 4) “...*si, nosotros le entregamos al niño las herramientas para aprender a través del hacer el niño se va a ver siempre beneficiado...*”

En este caso, entrega las herramientas para que el niño de desenvuelva y exprese a través del baile, pero bajo ciertas instrucciones determinadas, lo que disminuye la creatividad. La educadora de párvulos debe ser...“*Seleccionadora de los procesos de enseñanza y mediadora de los aprendizajes*”, además de ser una “*investigadora en acción*”, como lo mencionan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia de Chile (2001).

Si bien este suceso, potencia el carácter lúdico de la actividad, es importante que cada experiencia de aprendizaje sea lúdica y que permita que el niño y la niña adquieran nuevos aprendizajes, incorporándolos en sus juegos, logrando una trascendencia a lo largo del tiempo.

Si bien estos son los principales principios observados durante la grabación y entrevista (Actividad, Bienestar, Significado y Juego) se observan otros como el de Potenciación y el de Singularidad, pero se ven de manera más aislada , al trabajar de manera individual con cada niño y niña.

En el análisis del segundo video unos de los primeros principios pedagógicos que podemos destacar dentro de esta actividad, es el de **Bienestar** el cual señala que se...*debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses...* (Bases curriculares, 2001, p.17).

Y es así como dentro de la experiencia observada y analizada se presentan una serie de acontecimientos donde los intereses de los niños /as son respetados y considerados

(03:07 T 1): *¿Qué color te gusta?*

(03:09 Niña 1): *amarillo.*

(03:10 E 1): *¿Qué es esto? Un....*

(03:12 T 1): *El amarillo que lindo está (canta) ¿y a ti que color te gusta?*

(03:20 Niño/a 1): *azul.*

Coincidentemente dentro del discurso dado por la educadora, ella considera que los niños deben expresarse según sus intereses...

(E1 p. n°. 3) "...que ellos, de acuerdo a sus necesidades y a lo que ellos deseen trabajar, la verdad es que la imaginación es la que, la que aquí tiene un rol fundamental para que los niños se expresen ¿y cómo? preguntándoles a cada uno que es lo que a ellos les gusta, creo que así es la manera que uno puede fomentar y llevar a cabo la creatividad de ellos."

Sin embargo independiente de este discurso y lo observado, la educadora al realizar la actividad lo hizo sin un contexto fundamentado, la actividad surge solo de su entorno, no se observa una introducción donde los niños y niñas puedan generar preguntas de interés.

(E1 p. n°. 9) "... Generalmente en el inicio motivo a los niños a que, a que ellos puedan generar preguntas con respecto a algún tema..."

El principio de **potenciación** se ve afectado durante esta actividad puesto que no hace alusión a generar experiencias que favorezcan la confianza en los niños ya que carecen de espacios aptos para que el niño confíe en sus capacidades y

realice preguntas de interés, que lo ayuden a recordar experiencias previa durante la actividad. Referido a esto, la educadora indica la importancia de las experiencias que deben vivir niños y niñas en una actividad pedagógica.

(E1p. n°. 8) "... que los niños puedan ir aprendiendo cosas nuevas pero siempre teniendo en cuenta lo que ellos ya saben, buscar estrategias y buscar instancias en que los niños puedan decir eh no se la experiencias previas que ellos tienen con... y que a partir de esa experiencia ellos puedan conocer y abarcar muchas más..."

Cada experiencia pedagógica debe necesariamente tener conexión con los conocimientos previos de los niños y niñas, formando desde allí una base la cual se va fortaleciendo durante el tiempo, logrando a través de la mediación de la educadora una trascendencia de los nuevos aprendizajes. (Principio de Significado)

En el último video analizado se percibe una contradicción entre lo que la educadora declara en la entrevista y lo que se efectuó en el aula.

Según lo descrito por la Educadora, ella considera que (E3p. n°. 1)“... *La idea de lenguaje artístico para mí desde esa concepción, es que los ellos se expresen...*”

Lo que tiene relación con lo que dice el Principio de **Bienestar** que “cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales.” (Ministerio de Educación, 2001, p.17).

Pero de acuerdo a lo observado durante la grabación de la experiencia de aprendizaje se encuentran contradicciones entre su discurso versus su práctica pedagógica.

“(03:27 E3): ...Van a ocupar el tenedor, vamos a ocupar este elemento que sirve para comer para otra cosa, ¿ustedes habían pintado con tenedores?...”

La educadora, no presenta una variedad de instrumentos a utilizar, impone este (tenedor) como único elemento, tampoco realiza preguntas para conocer el interés de los niños.

(08:18 E3): vamos a ocupar tres colores para hacer el trabajo de pintura. Esta hoja no se arrugaba, mira que feo.

El principio de bienestar alude a que el niño/as se sienta considerado de acuerdo a sus características, necesidades e intereses, a la vez que paulatinamente vaya desarrollando confianza en sus capacidades a través del goce.

Por lo observado, la educadora recae nuevamente en la imposición de sus intereses por sobre el de los niños, coartando la elección del material, en este caso el de los colores utilizados. Además de referirse al trabajo del niño como algo feo, que nos lleva a un siguiente principio el de **Singularidad**, donde ella se refiere a que los niños deben *“(E3p. n°. 7)... disfrutar yo creo del momento que le brinda la experiencia, mmmm darles su tiempo, aunque obviamente...Tener una estructura de organización, eh pero como entregarle los primeros lineamientos de cómo tienen que ocupar el material...”*

“(07:49 E3): ¡ya! El tenedor no va, ¡mira el Vicente lo que ha hecho con la hoja! ¿Tú no quieres trabajar Vicente? Entonces no lo haces...”

Nuevamente se observa que la educadora no genera los espacios para que los niños/as aprendan y exploren según su interés, esto resulta comparativo con otro

principio ya que los niños al no tener conocimientos previos no sobre lo realizado, depende de la exploración de los materiales.

El principio de **significado** señala que cada experiencia pedagógica debe necesariamente tener conexión con los conocimientos previos de los niños y niñas, formando desde allí una base la cual se va fortaleciendo durante el tiempo, logrando a través de la mediación de la Educadora una trascendencia de los nuevos aprendizajes. Por lo tanto cuando la Educadora da el siguiente ejemplo “(E3 p. n°. 2)...no es que el niño se exprese al pintar, porque él no puede expresarse, porque hay algo que está por encima de él que es el círculo...” Demuestra que para realizar una actividad solo se enfoca en generar aprendizajes en niños y niñas, no considerando sus conocimientos previos o su intereses, menos aún se etapa de desarrollo.

(00:07 E3): el tenedor, tienes que ocuparlo por lo dientes Maite, con los diiiieenteeees. Eso, ocupen los dientes. Los diiieenteees.

(00:31 E3): acá también, toma bien el tenedor, arrastra, arrastren la ténpera.

Una vez más la educadora no considera los conocimientos previos de los niños /as ya que debe recordar la parte del material a utilizar (Tenedor- dientes) Sumado a lo anterior se evidencia un desconocimiento de la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños/as de este nivel (Medio Menor) que corresponde a garabateo controlado, cuyas características generales son que el niño efectúa trazos circulares, y longitudinales sin mayor intencionalidad que el placer que le provoca (Lowelfeld, 1952) por lo que efectuar líneas es de mayor complejidad, además el material no era el apropiado, pues los tenedores no permiten la flexibilidad del movimiento, se atascan y rallan la superficie, la ténpera si no es pastosa no se esparce, por lo que tampoco les permitía efectuar los trazos que ella esperaba hicieran.

Un último principio a destacar es el de **Relación**, que implica “...generar ambientes de aprendizaje que favorezcan las relaciones interpersonales, como igualmente en pequeños grupos y colectivos mayores, en los cuales los modelos de relación que ofrezcan los adultos juegan un rol fundamental” (Bases Curriculares, 2001. P.16)

“(04:52 E3): ...¿Y quién me saca un cartón? Mmmm, el Munizaga, porque yo tenía ocho cartones. Pero que terrible.”

La educadora no presenta alternativas donde los niños y niñas puedan ayudar en la repartición de los materiales por lo que no propicia modos de colaboración colectiva en el aula, impidiendo al niño/a de establecer relaciones interpersonales.

Al observar de manera general los diferentes principios trabajados en aula, se plantea que dentro de las diferentes actividades ninguna presenta la totalidad de los principios correspondientes a las diferentes actividades pedagógicas, sin embargo “Es fundamental también tener presente como orientaciones centrales de la teoría pedagógica, y para la construcción y práctica curricular, un conjunto de principios que configuran una educación eminentemente humanista y potenciadora de las niñas y niños como personas que aprenden confiados y capaces.” (Bases Curriculares, 2001. P.15) Si bien, en cada uno de los videos analizados se presentan algunos principios pedagógicos, en unos más que en otros, también se aprecia una ausencia de la gran mayoría de ellos, aspecto que debe ser abordado a modo de reflexión en todas las didácticas, no sólo de este nivel educativo sino a nivel de educación en general; pues, la planificación pareciera ser que está más orientada a lograr ciertos aprendizajes (cuestión que no se pone en duda) pero sin descuidar los principios básicos que orientan el quehacer pedagógico pues al considerarlos transversales pueden llegar a invisibilizarse. Abordar una experiencia de aprendizaje intencionando estos principios puede marcar una gran diferencia generando climas de aula realmente creativos y efectivos para el aprendizaje.

4.2.5° Categoría: Contextos para el aprendizaje

Los contextos de aprendizaje están conformados a partir de elementos que son esenciales para el trabajo pedagógico de los niños y niñas en su totalidad, ayudando a que cada uno de los objetivos y aprendizajes propuestos se logren.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005) señala que los conceptos curriculares que son importantes de desarrollar para el logro de aprendizajes son:

- Planificación
- Conformación y funcionamiento de comunidades educativas
- Organización del espacio educativo
- Organización del tiempo
- Evaluación

4.2.5.1° Sub-categoría: Organización del espacio educativo

El espacio educativo es según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se definido como “La conjunción de los aspectos físicos (la materialidad, la luz, el diseño, la ventilación, las dimensiones, entre otros) con los aspectos organizacionales, funcionales y estéticos (la distribución de equipamiento, la disposición de los materiales, etc.) propios del ambiente de aprendizaje” (2005, p. 100).

Depende de esta organización el tipo de personas que se estarán formando, capaces de establecer en un contexto determinado normas de cuidado del

material, orden y limpieza del mismo. La Educadora de Párvulos debe velar porque el niño/a se encuentre en un espacio que cuente con todas estas características e ir fomentando en ellos conductas positivas a través de la buena práctica de los adultos.

En base a esta sub-categoría los diferentes participantes dentro de sus discursos declaran lo siguiente:

(E1p. n°6) "Los materiales que, los recursos que, que se utilizan, la mayor parte me gusta trabajar con los materiales de reciclaje, creo que con eso los niños se pueden expresar mucho mas eh pero si bien es cierto lo utilizamos y nos demoramos bastante tiempo en realizar ese tipo de actividades, no es como algo ya tener un tiempo tan establecido si no que si de repente los niños si puede explayar más allá del tiempo que uno, que uno tiene pensado es mucho mejor y para trabajar eso con los niños en grupo me gusta que ellos trabajen en equipo y que puedan a su vez compartir el material y a lo mejor de repente buscar como todos los niños tienen sus ideas poderlas llevar a cabo en una sola"

(E2p. n°6) "Nosotros lo trabajamos todos los días ya!, eee tratamos también que en la sala siempre haya cosas para que ellos puedan tener la motivación cierto, y lo sensorial, lo táctil"

(E3p. n°6) "si los dejan hacer se puede desprender toda la creatividad de un niño. Y... disfrutar yo creo del momento que le brinda la experiencia, mmmm darles su tiempo, aunque obviamente... . Tener una estructura de organización, eh pero como entregarle los primeros lineamientos de cómo tienen que ocupar el material..... Creo que es la única manera que puede sacar su creatividad, porque no es lo mismo hacer una actividad de motricidad fina, que es estructurada cierto, que va dirigida, hay que tener súper presente los objetivos "

Los recursos materiales son de suma importancia dentro de las experiencias vinculadas a los lenguajes artísticos. Este material debe ser el adecuado y preciso en cuanto a las características de los párvulos.

En uno de los discursos mencionados se alude a la importancia de entregarle a los párvulos los primeros lineamientos de cómo ocupar el material. Esto destaca dentro de lo esencial que se debe trabajar con los párvulos además de la organización misma del material antes, durante y después de la actividad, de esta manera se logra algo rutinario generando en los niños un hábito al momento de implementar estas experiencias en el aula.

En relación a lo anteriormente expuesto Akoschky, Brandt, Calvo, Chapato (2005) mencionan que “el mundo de los objetos de plástico, sus materiales y herramientas, su presencia y modalidades de uso, las reflexiones y las indagaciones que alrededor de ellos se generen, puede someter a la enseñanza a un hacer continuo o pueden ampliar lo que como lenguaje plástico se entiende y expandir la visión del mundo concebido” (P. 115)

En contraposición a los discursos de los participantes se evidencia dentro de las grabaciones audiovisuales realizadas dentro de sus experiencias de aprendizaje la falta de organización de los materiales previamente a la experiencia de aprendizaje:

(02:41, T1) "traigo las témperas".

(02:43, E1) "las témperas échaselas así nomás, encima"

La distribución del material a utilizar se organiza de la siguiente manera:

(02:10, E1) "La Javiera me va a ayudar. Entréguele uno a sus compañeros. Ya vaya a repartir los pinceles, uno para cada uno. Uno para el Martín, saca el otro para el Ignacio, muy bien"

(02:32, E1) "y vamos a poner uno para cada mesa"

(04:33, E3) "la témpera es para pintar, cada niño va a tener su tenedor y su hojita."

(04:52, E3) "Hay veintisiete marcadas y cuatro en blanco.

Para poner la pintura vamos a poner estos cartones, uno para esta mesa y otro para esta, uno, dos ¿cierto?

Un cartón para esta mesa, y uno para la roja, uno, dos.

Otro cartón para esta mesa roja y otro cartón para esta mesa roja, ¿cuántos hay? uno, dos"

(06:50, E2) "Pero hoy vamos a confeccionar nuestra propia, mariposa con la botella qué pintamos, ayer ya, así que vamos a poner las mesitas rápido para ponernos a trabajar...ayudar"

(11:00 E2) "Y la boquita...como ustedes ya vieron muchas abejas, , les vamos a pasar materiales, para que puedan confeccionarla ok y hacer la abeja con los materiales"

Con respecto a esto las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001) declaran que la organización de un espacio educativo es relevante para el aprendizaje, "alude tanto a la selección de las condiciones físicas espaciales como a la organización, distribución e implementación de los diversos recursos y materiales, provocando con ello efectos concretos en la funcionalidad de los

espacios, en el tipo de interacciones que se generan y en el desarrollo de las prácticas pedagógicas”

Otro aspecto que se puede evidenciar es el uso de material diverso como el material reciclable. Con respecto a esto las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005) dentro de los criterios a considerar para el diseño del espacio educativo propone lo siguiente:

- c) Ambiente que favorezca el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad, para esto:
 - Seleccionar diversos materiales; naturales, artificiales, elaborados, que permitan a los niños conectarse con variedad de recursos

En las grabaciones audiovisuales en cuanto a la organización del mobiliario y ubicación de los párvulos, se observa un trabajo en pequeños grupos (4 cuatro niños por grupo), los cuales comparten el material otorgado. En una primera instancia en una de las grabaciones audiovisuales se realiza un semi-círculo en el momento del inicio de la actividad para la activación de conocimientos previos en base a un diálogo entre adulto y niños además de enseñar los materiales a utilizar.

Con respecto a esto, Las Bases curriculares de la Educación Parvularia (2005) menciona que "El espacio físico debe garantizar la integración, la seguridad, el bienestar y la exploración confiada de las niñas y niños" (p. 101)

El lenguaje artístico utilizado en las tres experiencias grabadas fue la plástica. Esta área de las artes destaca el recurso material que utilizan, siendo este un eje principal dentro de cada experiencia.

Akoschky, Brandt, Calvo, Chapato (2005) mencionan que "Todos los materiales tienen características visuales y táctiles, que tienen presencia y participación activas en el carácter expresivo de la imagen que forma parte" (P. 111)

Con respecto a la importancia del material se visualiza dentro de las grabaciones audiovisuales el rol que cumplen los recursos materiales. Este rol es secundario, ya que los párvulos no son quienes lo escogen, no se les brinda esa oportunidad, más bien es impuesto. También se observa dentro de las grabaciones un trabajo basado en material estereotipado, lo que influye negativamente a la imaginación y creación de diferentes construcciones de los párvulos.

Sobre esto, Akoschky, Brandt, Calvo, Chapato (2005) mencionan “los chicos, como artistas, pueden hacer de los materiales motivo de indagación y búsqueda no sólo para enriquecer su producción plástica sino además para ampliar sus conceptos acerca de las artes plásticas. Esto significa ofrecerles espacios para experimentar y producir con ellos y además generar situaciones que les permitan reflexionar acerca de su presencia, estableciendo relaciones entre los materiales y los distintos aspectos de la creación plástica” (p. 111).

4.2.5.2° Sub-categoría: organización del tiempo

La organización del tiempo para esta categoría hará referencia a los momentos en que se aplican los lenguajes artísticos como también a la frecuencia en que se generan estas experiencias. Según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2002) definen la organización del tiempo como “ la definición de los diferentes periodos de trabajo, sus características y la secuencia que estos deben asumir para responder a los propósitos formativos generales que pretenden las Bases Curriculares, y la planificación del currículo que haga cada comunidad educativa” (p. 104).

Con respecto a la frecuencia de tiempo en que se trabajan los lenguajes artísticos los participantes en las entrevistas señalan que:

(E2p. n°6) “Nosotros lo trabajamos todos los días ya!, eee tratamos también que en la sala siempre haya cosas para que ellos puedan tener la motivación cierto, y lo sensorial, lo táctil.... “

(E1p. n°4) “Sí todos los días...”

(E2p. n°4) “...como no he trabajado mucho yo acá con esta edad, que es nivel medio menor, yo encuentro que relativamente poco se ha dado el trabajo del arte en este nivel...”

Según lo anterior, las entrevistadas por lo general concuerdan en que se trabajan los lenguajes artísticos a diario. Según lo visto en los videos se infiere que estas afirmaciones no serían apoyadas por las experiencias realizadas por las educadoras, ya que los niños y niñas no responden espontáneamente a la experiencia y se ve reflejado en que éstos esperan periodos de tiempo prolongados, ya que las Educadoras de Párvulo preparan el material durante la misma experiencia, esto se ve reflejado en estas situaciones:

(02:36, T1)“¿Uno para cada mesa?

(02:41, T1) traigo las temperas

(02:43, E1) las témperas échaselas así nomás, encima

(02:46, T1) a ver chicos cuidado, sin moverlo y sin arrugarlo”

(04:59, E1)“Este carr, esta hoja vamos a dejarla acá, este cartón acá, esto no se toma, ahí, ¡no se tomaaa! ¡Cuántas veces tengo que decírtelo que no se toma Vicente!

(06:43, E1) ¡no arrugues la hoja! ¡Te estoy diciendo que no arrugues la hoja!, concéntrate acá”

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005) entregan orientaciones con respecto a los períodos de tiempo en una experiencia, la cual debe ser continua, de acuerdo a la edad de los niños y niñas y al interés que les causa los periodos deben ser continuos para evitar “esperas” infructuosas. Es importante organizar a los niños en sub-grupos y contar con actividades alternativas previamente planificadas. Es necesario entonces que se dé el tiempo necesario a la experiencia, que sean fluidos y sin cortes, para esto los materiales a utilizar deben prepararse con anterioridad, acciones que no se observan en las experiencias grabadas.

Además, es necesario que los tiempos sean flexibles y que respondan a los intereses y desarrollo evolutivo de los niños /as, en relación a los periodos de concentración que estos requieren. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005) mencionan, en unos de sus principios en relación al tiempo, que la duración de las jornadas de trabajo debe responder a cambios estacionales, necesidades de los niños, intereses y tiempo de concentración en este sentido las participantes plantean:

(E1p. n°6) “.....si bien es cierto lo utilizamos y nos demoramos bastante tiempo en realizar ese tipo de actividades, no es como algo ya tener un tiempo tan establecido si no que si de repente los niños si puede explayar más allá del tiempo que uno, que uno tiene pensado es mucho mejor y para trabajar eso con los niños en grupo me gusta que ellos trabajen en equipo y que puedan a su vez compartir el material y a lo mejor de repente buscar como todos los niños tienen sus ideas poderlas llevar a cabo en una sola.

(E2p. n°8) “Es que hay una flexibilidad que uno siempre... el momento la planificación puede ampliarse mucho más y ser global, porque depende un poco

como te digo del espacio del momento, de la cantidad de niños que tu tengas y de cómo tu recibas a los niños...”

Como se puede apreciar, la mayoría de las entrevistadas se refiere a una flexibilidad de la experiencia artística cuyos tiempos deben ser acordes al desarrollo del niño/a y sin presiones.

En los videos analizados de las experiencias propuestas por la educadoras, este aspecto fue respetado, ya que los niños terminaban sus trabajos en la medida de sus tiempos, cuestión que se vio reflejada en las preguntas que las educadoras les formulaban:

(00:31, E1) *“... ¿Quién más termino? Para que me presten los pinceles”*

(05:10, E3) *“los niños que termina van a poner su trabajo allá”*

Se observan preguntas y afirmaciones que anuncian a los niños que ya se debe terminar pero no es algo impuesto.

4.2.5.3. Sub-categoría: Planificación

La planificación es aquella que elabora el docente en relación a un contenido o área en un determinado espacio de tiempo; prevé, selecciona y organiza los elementos de cada situación de aprendizaje creando las mejores condiciones para el logro de objetivos propuestos. Se refiere al **para qué** (Aprendizajes **esperados**, **qué** (contenidos); **cómo** del docente y **cómo** de los alumnos/as (Estrategias metodológicas); **con qué** (Materiales tangibles e intangibles); **Cuándo** (Tiempo) **Donde** (Espacio)

En esta sub-categoría los discursos de los diferentes participantes en cuanto a los momentos de una experiencia de aprendizaje se ve evidenciada a través de lo siguiente:

(E1 p.nº9) "Generalmente en el inicio motivo a los niños a que, a que ellos puedan generar preguntas con respecto a algún tema, si eh no sé, presentarles el material, que es lo que ellos creen que vamos a hacer con ese material, que de repente salen ideas medias locas pero que son aceptables en los niños, no sé, realizar preguntas, que ellos puedan manipular el material y cosa que después en el desarrollo ellos...bueno, también contarles lo que realmente vamos a hacer y que en el desarrollo ya lo lleven a la práctica, si en el caso de pintar con tempera que ellos vean o nos digan que es lo que van a hacer y luego que ellos lo realicen y a la vez ya llevándolo al termino o a la finalización de la actividad, que nos muestren, nos puedan contar que es lo que hicieron"

(E2 p.nº 9) "También tenemos diferentes formas de hacerlo, por ejemplo nosotros siempre para captar la atención del niño, en los inicios de los lenguajes de escritura , de lenguaje del rincón lector, nosotros siempre tocamos una campana , ya, la campana solo es para que ellos sepan y se preparen para escuchar nada más que eso, luego para contar el cuento ...(..)como finalizar una actividad siempre hacemos un resumen ya, a través del dibujo a través del hacer , de la plasticina si nosotros vimos un cuentos después ellos creaban el molde con plasticina o que dibujen libre mente lo que ellos se acuerdan del cuento, los personajes"

(E3 p.nº 9) "Educatra: Por ejemplo contenidos podrían ser, colores primarios cierto esos podrían ser mis contenidos, que ellos vean y conozcan, primero dos bueno, que eso es iniciación a contenido, (...) luego de eso los podemos invitar al desarrollo cierto, a ver como estos colores al irse jugando con ellos van creando una imagen cierto, el proceso de ver como ellos al mezclar estos colores primarios , se van dando nuevos colores ya, sin explicar que son los colores secundarios los que se dan, no es necesario. (...), eh para finalizar cierto comentar que les paso a los colores, en una hoja quizás haber tenido colores primarios cierto de

inicio, cosa que después, porque a lo mejor no todos, no todos mezclan, entonces no a todos le van a cambiar, pero entonces ir viendo por grupo a aquellos que le cambian los colores primarios como aquellos que no, y que paso y ahí cerrar la actividad preguntando que paso con los colores iniciales, como a como..... y siempre terminar con la con la felicitación"

En contraposición a los discursos expuestos por los participantes, dentro de las grabaciones audiovisuales se evidencia que no existe finalización dentro de sus experiencias de aprendizaje

(00:31 E1) *"sí, ya muy bien, gracias. ¿Quién más termino? Para que me presten los pinceles.*

(00:40, Niño/a 1) *todavía no.*

(00:41, E1) *¿todavía no? Porque tenemos que colgar los trabajos para que se sequen.*

(03:18 E1) *Oi que rico me están ayudando a limpiar las mesas.*

(03:21, Niño/a 1) *tía, tía, tía, tía, tía, tía.*

(03:33, E1) *oye me ayudan a limpiar las mesas.*

(03:35, Niño/a 1) *sí*

(03:37, E1) *ya, pídele una toallita más a la tía"*

(04:42, E3) *la persona que termina le lleva los trabajos a la tía Romina (muchacha de los niños)*

(05:10, E3) *los niños que termina van a poner su trabajo allá.*

(05:17, T3) *los míos se limpian las manos.*

(05:21, E3) *que lindo mira, mira. A limpiarse la manos, va a ensuciar.*

(05:32, Niño/a 3) *tía ya, yaa, tía yaaa.*

(05:39, E3) *pásenme los trabajos.*

(05:40, T3) *si mi amor. Todavía no pasen al baño.*

(05:45, E3) *traigan sus trabajos, el que termina. La tía Jenny tiene las toallas húmedas valla a pedirle.*

(05:59, T3) *valla a limpiarse las manos donde la tía Jenny"*

Esta carencia de la etapa de finalización se observa en la totalidad de las grabaciones captadas. Por su parte, Lancaster (1991) alude a la etapa de finalización como la fase en la cual que "el niño o niña comunica lo realizado, hay una retroalimentación de la experiencia y en la que el docente puede evaluar. Lancaster (1991) señala que en esta etapa hay "una racionalización del trabajo efectuado, y una comunicación de este ya sea por medio de presentación o preguntas efectuadas por el docente". Como se ha mencionado al no haber una finalización de la experiencia no se evidencia una evaluación de lo realizado, una instancia que se genera con los niños y niñas de conversación u exposición de lo realizado en la que se responden a preguntas intencionadas por el docente. Al parecer se denota un reemplazo de la evaluación por acciones higiénicas, que si

bien son de suma importancia le resta espacio a la evaluación que claramente es fundamental. A su vez se puede inferir también que la carencia de esta etapa de aprendizaje se manifiesta al no establecer y definir los tiempos de la experiencias, concepto que se encuentra dentro de lo que es la planificación en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005) “planificación es la definición y organización de los diversos factores que intervienen: comunidad educativa, espacio, tiempo y los recursos de enseñanza a emplear”.

La importancia de la evaluación Lancaster (1991) implica “una estimación del éxito o resultado (¿se logró lo que se pretendía?), estimación de cada una de las aportaciones personales y estimaciones personales en pequeños grupos”. Por tanto es necesaria la instancia evaluativa no solo por parte del docente sino también por parte de los mismos niños y niñas para reconocer la superación de dificultades y la racionalización de lo realizado tanto por parte de él mismo o por la estimación que realizan otros niños y niñas.

CONCLUSIÓN

Para efecto de la presente tesis, en un comienzo se generaron preguntas de investigación las cuales sirvieron para delimitar la problemática guiando de este modo el estudio. En la búsqueda de respuesta a dichas preguntas es que se ha llegado a las siguientes conclusiones.

Con relación al modo en que las Educadoras de Párvulos aplican los lenguajes artísticos en el aula, se aprecia debilidad en lo que respecta a la mediación por parte de las Educadoras hacia los niños y niñas, esto por observarse un trabajo bastante dirigido que otorga poca autonomía para los niños y niñas, que ofrece escasa flexibilidad en el uso de recursos y más bien enfocado en un tipo de enseñanza basada en un enfoque tradicional de la educación, referida a favorecer en el alumno/a una actitud pasiva, que recepciona y acata, más que un alumno/a potente y protagonista activo de su aprendizaje.

Asimismo, se observa que las Educadoras vinculan el trabajo de los lenguajes artísticos directamente con el trabajo de los lenguajes plástico-visuales, dejando de lado el trabajo con los variados lenguajes artísticos existente (música, literatura infantil, expresión corporal y dramatización infantil) y de este modo desfavoreciendo otras las posibilidades de expresión, que también son necesarias de desarrollar en los niños y niñas.

En este mismo ámbito, se encuentra una falta de integración de aprendizajes, esto en cuanto al escaso intento por parte de las Educadoras de generar aprendizajes diversos a partir de una experiencia de aprendizaje, sin aprovechar todas las posibilidades que ofrece, ampliando e integrando nuevos y variados contenidos que sean significativos y generen un aprendizaje globalizado.

Por lo anterior, el concepto de enfoque globalizador no es conocido por las educadoras y al mismo tiempo se aprecia escaso manejo teórico al respecto. De los tres casos investigados, dos de ellos (que no presentan en su proyecto educativo el arte como eje), se observan actividades sin mayor contextualización ni motivación de los niños y niñas, no se generan climas creativos y son muy dirigidos. En el caso del establecimiento con enfoque artístico, se aprecia mayor coherencia entre el discurso y la práctica trabajando de manera intuitiva el enfoque globalizador, pero sin fundamento teórico

En lo que respecta a los conocimientos teóricos que poseen las educadoras de párvulos acerca de los lenguajes artísticos, se observa que si bien, están al tanto de lo que se entiende por los lenguajes artísticos, estos los relacionan con actividades propias de cada uno, como cantar con la música; pintar y dibujar con la expresión plástico-visual; bailar con la expresión corporal; actuar con la dramatización infantil, lo cual es un reduccionismo y una visión muy acotada de cada lenguaje, además de confundir procedimientos con actividades. Con respecto a lo anterior, se observa que el problema recae en la aplicación de los lenguajes artísticos, pues existe un énfasis en el hacer desde una perspectiva de actividad aislada, más que de intencionar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios de cada lenguaje.

En cuanto a las concepciones y significados que las educadoras le otorgan a los lenguajes artísticos, se puede concluir que las respuestas son coincidentes ya que todas las participantes le atribuyen una gran relevancia a los lenguajes artísticos, considerando que son un eje fundamental de trabajar, que les da libertad a los niños y favorece su creatividad, sin embargo existe una contradicción entre lo declaran y lo que se observa en sus prácticas pedagógicas

En conclusión los factores que inciden en las prácticas pedagógicas de las Educadoras de Párvulos tiene que ver con la real importancia que las participantes le atribuyen a los lenguajes artísticos, ya que si bien ellas declaran considerarlos

de gran relevancia, y en sus discursos se evidencia cierto grado de manejo teórico, esto no se refleja en la aplicación didáctica en el aula a través de las grabaciones audiovisuales efectuadas las que evidencian, en algunos casos preconcepciones y estereotipos, así como, escaso conocimiento de las posibilidades expresivas y autonomía que los materiales y la propuesta en si misma otorga a los párvulos. Por este motivo se infiere que lo que las mismas participantes declaran no tiene mayor sustento, ya que reconocen tener concepciones positivas sobre el trabajo con los lenguajes artísticos y en contraposición lo que se observa es prácticamente lo contrario.

Asimismo es que el objetivo general de la presente tesis fue logrado en su totalidad, puesto que fue posible conocer las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos en el ámbito de los lenguajes artísticos, y a su vez conocer las concepciones que subyacen en estas, es aquí donde se evidencia que a pesar de que las participantes manifiestan considerar los lenguajes artísticos relevantes en este nivel, esto queda a nivel de discurso mas no de practica

Otro factor que puede pudiera incidir en la forma que las educadoras de párvulos abordan los lenguajes artísticos, es el escaso conocimiento teórico que poseen respecto de lo que se entiende por integración de contenidos y aprendizaje globalizado, este último no es otra cosa que el tipo de pensamiento que tienen los niños y niñas en esta etapa de desarrollo y que podrá orientar el trabajo y favorecer aprendizajes contextualizados, tomando la realidad como objeto de estudio.

Finalmente la problemática que guió esta investigación permite continuar un trabajo ligado a la misma temática , a través de propuestas de trabajo de los lenguajes artísticos bajo un enfoque globalizador del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como, de una investigación en la que se aplique este enfoque bajo una metodología de investigación-acción, esto con la finalidad de conseguir

cambios y demostrar la viabilidad de un enfoque educativo de tipo global centrado en el trabajo integrado de los lenguajes artísticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Akoschky J., Brandt E., Calvo M., Chapato M., Kalmar D., Spravkin M., Terigi F., Wiskitski J., (2005), Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Almajano María Pilar Valero-García Miguel (2001). La grabación de clases como ayuda a la mejora docente. Institut de Ciències de l' Educació Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona
- Antunez S (2008). Del proyecto educativo a la programación de aula. Editorial GRAÓ.
- Aristos diccionario ilustrado de la lengua española. (2003). Editorial Ramón Sopena, Santiago.
- Arnheim, R. (1993). Consideraciones sobre la educación artística. Ediciones Paidós Ibérica
- Berrocal. M, Izquierdo. J y otros (2001) La educación visual y plástica hoy: Educar la mirada, la mano y el pensamiento. Editorial GRAÓ.
- Borrego, A. (1999). La investigación cualitativa y sus aplicaciones en biblioteconomía y documentación. Revista española, 22, 2.
- Caja J., Berrocal M. y colaboradores (2001). La educación visual y plástica hoy: Educar la mirada, la mano y el pensamiento. Editorial GRAÓ, Barcelona, España.
- Cerda, H. (2000). La creatividad en la ciencia y en la educación. Bogotá: Magisterio.
- Cerda, H. (2006). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Bogotá: Magisterio.

- Chacón, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. Actualidades investigativas en educación, 5, 001.
- Chalmers D. (2010) Guía práctica para enseñar teatro a niños y niñas de infantil. Editorial GRAÓ, España.
- Cofré, A y Tapia, L (2003) Cómo desarrollar el razonamiento lógico matemático. Editorial Universitaria.
- De Bono, E. (1991). El pensamiento lateral, manual de la creatividad. Madrid. Paidós.
- De Bono, E. (2007). Creatividad 62 ejercicios para desarrollar la mente. Barcelona. Paidós.
- De la Torre, S. (1995). Creatividad aplicada, recursos para una formación creativa. Madrid. Escuela Española.
- Diccionario enciclopédico Color. (1992). Editorial Oceano Grupo, Barcelona.
- Diccionario Enciclopédico de la Lengua Española. (1870). Gaspar y Roig editores, Madrid.
- Diccionario enciclopédico ilustrado. (1954). Editorial Ramón Sopena, Barcelona.
- Diccionario ideológico de la lengua española, julio casares, de la real academia española. (1979). Editorial Gustavo gili.
- Domenech J, Viñas J (1997) La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo. Editorial GRAÓ, Barcelona, España.
- Esquivias, M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. Revista Digital Universitaria, 5.
- Galeano, María. (2004) Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Editorial: Universidad EAFIT.

- González J., Fosati A., Cortés S., Berrocal M., Fernández J, Moreno F., La educación visual y plástica hoy: Educar la mirada, la mano y el pensamiento. Editorial Graó, Barcelona, España.
- González, A. y otros. (2004). Creatividad, actitudes y educación. Buenos Aires. Paidós.
- Hargreaves D (2002). Infancia y educación artística. Tercera edición, ediciones Morata, Madrid, España.
- Hoyuelos ,Alfredo (2004) “Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi”Revista Novedades Educativas
- Iglesias, M, Sánchez, M, (2007) Diagnostico e intervención didáctica del lenguaje escolar. Gesgiblo, S.L. España.
- Intensificación, marco curricular para la escuela primaria en artes. Secretaria de educación (2005). Buenos Aires, Argentina.
- Iñiguez, Ñ. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: Bases teóricas y conceptuales. Atención primaria, Vol 23, 5.
- JUNJI. (2007). Modulo 3: La experiencia de aprendizaje del aprendizaje mediado. Una alternativa para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
- Jurado J., (2006), Cuerpo de Maestros unidades Didácticas de Educación Musical. Volumen i Ebook. Editorial Mad, Sevilla, España.
- Lancaster J (1991) La artes en educación primaria. Madrid, España.
- Learreta B., Ruano K., Sierra M., (2006), Didáctica de la expresión corporal: talleres monográficos. INDE publicaciones, Barcelona, España.
- López, R. (2001, agosto). Diccionario de la creatividad, 1-95.
- Loughlin C., Suina J (1987) El ambiente de aprendizaje: diseño y organización. Madrid, España.

- Lucio-Villegas Ramos (2011). Investigación y práctica en la educación de personas adultas. Editorial NAU Llibres.
- Méndez, Z. (1987) Aprendizaje y cognición. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Mesonero, V., Torio S., (1996). Didáctica de la expresión plástica en educación infantil. Universidad de Oviedo, Buenos Aires, Argentina.
- Milicic Neva, Et Al (2008) Diseño, Construcción y Evaluación de una pauta de Observación de Videos para evaluar la calidad del Desempeño Docente pontificia Universidad Católica de Chile
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2005). Bases curriculares de la Educación Parvularia.
- Ministerio de educación; Beyer, H. (2012).Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia. Chile.
- Ministerio de Educación; Oriol de Alarcón, N. (2001). Cultura y deporte la educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad. Madrid: Secretaría General Técnica, subdirección general de información y publicaciones.
- Ortiz, A. (2009) Educación infantil. Pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias, valores y actitudes intelectuales. España. Litoral.
- Ortiz, C y Catalano, N. (2005). Aprender desde el arte una experiencia transformadora. Editores Buenos Aires, Argentina.
- Padin W., (2005), Manual de teatro escolar: alternativas para el maestro. Editorial universidad de Puerto Rico.
- Pardo, B. (2005) Juegos y cuentos tradicionales para hacer teatro con niños. Editorial Pax, México.

- Paymal, N. (2008). Pedagogía 3000. Guía para docentes, padres y uno mismo. Editorial Brujas. Córdoba.
- Peralta, María Victoria (1993) El currículo en el Jardín Infantil: un análisis crítico
- Pizarro C, Russomando C (1994) Taller de juegos literarios. Buenos aires, Argentina.
- Pozo J (1992). Teorías cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata.
- Programas pedagógicos nt1 y nt2.
- Ramírez, I (2009) Didáctica de la dramatización en educación infantil. Editorial Granada, San Miguel, Noguerones.
- Ramos. B, Zamorano. M, Arriegada. K (2005). Los contenidos de expresión corporal. Editorial INDE.
- Raymond L. Gold (1958) Roles en las observaciones de Campo sociológicos. Editorial Oxford University Press
- Requena M, Sainz P (2009) Didáctica de la educación infantil. Editorial Editex S.A. España.
- Romo, M. (1997). Psicología de la creatividad. Barcelona. Paidós.
- Sanchez Iniesta, Tomás (1994) La construcción de aprendizaje en el Aula, Ed .Magisterio Río de la Plata, Buenos Aires
- Sánchez, T. (1995) La construcción del aprendizaje en el aula. Magisterio del Río de la Plata. Argentina.
- Secretaria de estado de educación (2009) El trabajo diario en el nivel inicial: ¿Cómo organizar la jornada de cada día?. Santo Domingo, Republica Dominicana.
- Stake, R., (1998) investigación con estudio de caso. Ediciones Morata, Madrid, Argentina.
- Tejedo, F (1977) Teatro infantil y dramatización escolar. Editorial la Galera.

- Tenbrink T (2008) Evaluación guía practica para profesores. Madrid, España.
- Tilley , P. (1978). El arte en la educación especial. Ediciones CEAC, S. A.
- Trigo, E. y Colaboradores. (1999). Creatividad y motricidad. Barcelona. INDE.
- Vásquez A (2004) Organización del aula en educación infantil: técnicas y estrategias para optimizar los recursos en el aula de educación infantil. Editorial Vigo. España.
- Venegas, P. (2006) Planificación educativa, bases metodológicas para su desarrollo en el siglo XXI. Editorial universidad Estatal a distancia, San José, Costa Rica.
- Yuni, A. y Urbano C. (2006). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Editorial Brujas.
- Zabala (2000). Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula. Editorial GRAÓ.
- Zabala, A (1999) Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Editorial GRAÓ.
- Zapata A, Murillo G, Martínez J (2006) Organización y management: Naturaleza, objetivo, método, investigación y enseñanza. Cali, Colombia.

LINKOGRAFIA

- http://adminpac.mineduc.cl/Repositorio/Material_Apoyo/MA_129791419633712448_Plan%20Apoyo%20Compartido.pdf
- <http://www.apoyocompartido.cl/paginas/Pac.aspx>
- http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/intensificacion_en_artes.pdf
- <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=219622>
- <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=98392>
- <http://www.educarchile.cl/Portal.Bases/Web/VerContenido.aspx?ID219622>
- <http://www.educarenpobreza.cl/Portal.Bases/Web/verContenido.aspx?ID=130848>
- <http://www.icarito.cl/enciclopedia/primer-ciclo-basico/363.html>
- http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3042&id_portal=168id_contenido=12128
- http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=346
- http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf
- <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm>
- http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18511686201000100013

- http://www.ucp.cm.rimed.cu/uzine/tranformación/artículos/02_Colunga-investAccion.pdf
- <http://www.unesco.org/culture/lea/>
- <http://www.rae.es/drae/srv/search?id=tMEhYK41MDXX2KKKu3PW>
- <http://edarte.org/wp-content/uploads/2010/12/libro-actas-extracto-GR-2010.pdf>
- http://sistemas02.mined.gob.pe/archivosdes/fasc_ped/01_pedg_d_s1_f4.pdf
- http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/8572/1/Taller-IC-Documentacio_participants-ESP.pdf

ANEXOS

Anexo N° 1: Entrevista y petición de juicio de experto



De nuestra consideración:

Nos encontramos realizando un estudio sobre los Lenguajes artísticos y su aplicación en aula denominado “Lenguajes artísticos integrados: hacia la construcción de aprendizajes globalizados en niños y niñas de Educación Parvularia” de la Carrera de Educación Parvularia. Para ello es necesario conocer lo que los propios actores opinan, perciben y realizan en relación a los lenguajes artísticos en su quehacer en el aula con los niños y niñas. En esta fase del proceso de investigación es fundamental lograr la Validez de la entrevista semiestructurada elaborada para este estudio. Por esta razón es que su experticia es indispensable para permitir una mejora sustantiva de la entrevista diseñada.

Con el propósito de lograr una mejor precisión del instrumento se entregan los objetivos generales de la investigación y que orientan el objeto de estudio.

Finalmente, encontrará una ficha con información requerida en torno a su formación como Experto-Evaluador.

Agradeciendo desde ya su colaboración le saludan atentamente

Karime Ahumada
Claudia Garay
Catherine Maturana
Gabriela Quijón
Angélica Romero
Valeska Vera

Profesora guía:

Carolina Aroca Tolosa

Firma

Preguntas de Investigación

A partir de los antecedentes presentados surgen las siguientes preguntas de investigación

- ¿De qué manera las educadoras/es de Párvulos aplican los lenguajes artísticos en el aula?
- ¿Se integran los lenguajes artísticos con otros ámbitos curriculares a través de un enfoque globalizador del proceso de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Cuál es la fundamentación teórica que poseen las Educadoras de Párvulos sobre la didáctica de los lenguajes artísticos?
- ¿Cuáles son las concepciones que poseen las Educadoras de Párvulos sobre el uso de los lenguajes artísticos?
- ¿Cuáles son los factores y/o variables que inciden en las prácticas pedagógicas de las Educadoras de Párvulos en cuanto a la aplicación de los lenguajes artísticos?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Conocer las prácticas pedagógicas que las educadoras de párvulos aplican a través de los lenguajes artísticos en el aula, y cuáles son los significados que subyacen a estas prácticas.

Objetivos específicos

- Identificar las practicas pedagógicas que las educadoras de párvulos realizan a través de los lenguajes artísticos
- Reconocer las concepciones y significados que las Educadoras de Párvulo poseen sobre los lenguajes artísticos.
- Interpretar las prácticas pedagógicas que llevan a cabo las Educadoras de Párvulo en torno a los lenguajes artísticos.
- Identificar las bases teóricas que poseen las Educadoras de Párvulos sobre los lenguajes artísticos.

Entrevista Educadoras

- De acuerdo a su experiencia ¿cuál es su percepción respecto de cómo son aplicados los lenguajes artísticos en el aula?
- ¿Considera Usted que en sus años de formación como Educadora de Párvulos tuvo suficientes asignaturas de Lenguajes Artísticos?
- ¿De qué manera favorece la creatividad de los niños y niñas?
- ¿Usted considera que los lenguajes artísticos son necesarios de trabajar en el aula, por qué?
- ¿Cuáles son los Lenguajes Artísticos que usted implementa en aula?
- ¿Cómo trabaja los Lenguajes Artísticos en el aula, con qué frecuencia? (recursos materiales, organización espacio-tiempo).
- ¿Integra Usted más de un lenguaje artístico en sus experiencias de aprendizaje, cómo?
- ¿Qué podría decir usted del Enfoque Globalizador?
- ¿Nos podría describir las fases didácticas de una experiencia de Lenguajes Artísticos? (inicio, desarrollo y cierre)
- Dependiendo de la experiencia que usted aplique, ¿Qué estrategias utiliza para incentivar a los niños/as para efectuar una actividad vinculada a los lenguajes artísticos?
- ¿Qué contenidos usted aborda en una experiencia de Lenguajes Artísticos?, puede ejemplificar con una actividad.
- ¿Considera usted que existen factores que potencien en la aplicación de los lenguajes artísticos?
- ¿Considera usted que existen factores que obstaculicen en la aplicación de los lenguajes artísticos?

Transcripciones de entrevistas de las participantes

Anexo N° 2: Entrevista N° 1

Entrevistador: Ya, eh, soy Valeska Vera y hoy 8 de octubre del 2013, me encuentro acá en el jardín infantil "Pequeño paraíso" en Quillota con la Educadora de párvulos Javiera Abarza, y vamos a realizar una entrevista con el objetivo de recopilar información para el trabajo de tesis.

Entrevistador: Buenas tardes.

Entrevistada: Buenas tardes.

(PN°1) Entrevistador: Eh de acuerdo a tu experiencia. ¿Cuál es tu percepción respecto de como son aplicados los lenguajes artísticos en el aula?

Entrevistada: Eh bueno mi experiencia no es mucha, ya, creo que lo poco que llevo eh trabajando me gusta aplicar distintos tipos de lenguajes artísticos no solamente que los niños pinten si no que de repente se expresen bailando, cantando que es lo que a ellos más les gusta, creo que si en... ahora se está aplicando más que antes, antes creo que lo único que se trabajaba era el tema de "pintemos esto", "pintemos este otro dibujo" y la expresión artística lo que es el baile, el canto no se tomaba mucho en cuenta, creo que también por mi experiencia cuando estuve en el jardín no.. no fue mucha en ese sentido.

(PN°2) Entrevistador: Ya ¿Consideras que los años de formación como educadora de párvulos tuvo suficientes, tuviste suficientes asignaturas de lenguajes artísticos?

Entrevistada: Eh no, no creo que podría haber sido más en cuanto a eso pero se trabajo poco en cómo se llama, en formación como, como educadora.

(PN°3) Entrevistador: ¿De qué manera crees que favorece a la creatividad de los niños trabajar los lenguajes artísticos?

Entrevistada: Que ellos, de acuerdo a sus necesidades y a lo que ellos deseen trabajar, la verdad es que la imaginación es la que, la que aquí tiene un rol fundamental para que los niños se expresen ¿Y cómo? preguntándoles a cada uno que es lo que a ellos les gusta, creo que así es la manera que uno puede eh fomentar y llevar a cabo la creatividad de ellos.

(PN°4) Entrevistador: Entonces a partir de eso, ¿Tú crees que son necesarios trabajarlos con los niños diariamente?

Entrevistada: Sí, todos los días.

(PN°5) Entrevistador: ya ¿Y cuáles son los que más trabajas tu en el aula?

Entrevistada: Los que más trabajo aparte de, de que los niños eh pinten, me gusta que ellos bailen, de repente también fomentar en el saludo lo que es el canto que ellos se expresen, de repente hay niños que son mas, como mas, que a lo mejor, más tímidos, pero también a ellos fomentarles y, y, y motivarlos a que puedan trabajar las diferentes expresiones.

(PN°6) Entrevistador: Y en cuanto a los recursos que usas o la frecuencia que se implementan los lenguajes artísticos o la organización del espacio. ¿Cómo se hace?

Entrevistada: Los materiales que, los recursos que, que se utilizan, la mayor parte me gusta trabajar con los materiales de reciclaje, creo que con eso los niños se pueden expresar mucho mas eh pero si bien es cierto lo utilizamos y nos demoramos bastante tiempo en realizar ese tipo de actividades, no es como algo ya tener un tiempo tan establecido si no que si der repente los niños si puede explayar más allá del tiempo que uno, que uno tiene pensado es mucho mejor y para trabajar eso con los niños en grupo me gusta que ellos trabajen en equipo y

que puedan a su vez compartir el material y a lo mejor de repente buscar como todos los niños tienen sus ideas poderlas llevar a cabo en una sola.

(PN°7) Entrevistador: ¿Integras más de un lenguaje artístico dentro de la experiencia de aprendizaje?

Entrevistada: Generalmente no, generalmente como bien separado, creo que sí debería uno poder incluir más de uno pero como se llama pero de repente se queda solamente abarcando uno.

(PN°8) Entrevistador: Y con respecto a eso ¿Qué podrías decir sobre el enfoque globalizador?

Entrevistada: Mira la poca noción que hasta en estos momentos me puedo acordar de repente te pasan muchos temas eh muchos conceptos pero que de repente a la práctica no, se te olvidan más que nada, pero me gusta que los niños puedan ir aprendiendo cosas nuevas pero siempre teniendo en cuenta lo que ellos ya saben, buscar estrategias y buscar instancias en que los niños puedan decir eh no se la experiencias previas que ellos tienen con... y que a partir de esa experiencia ellos puedan conocer y abarcar muchas más, creo que así más o menos lo entiendo así por lo menos lo he llevado a la practica

(PN°9) Entrevistador: Ya, ¿Me podrías describir las fases didácticas de una experiencia de los lenguajes como su inicio desarrollo y finalización? ¿Cómo los trabajas?

Entrevistada: Generalmente en el inicio motivo a los niños a que, a que ellos puedan generar preguntas con respecto a algún tema si eh no se presentarles el material que es lo que ellos creen que vamos a hacer con ese material que de repente salen ideas medias locas pero que son aceptables en los niños, no se realizar preguntas que ellos puedan manipular el material y cosa que después en el desarrollo ellos...bueno también contarles lo que realmente vamos a hacer y que en el desarrollo ya lo lleven a la práctica, si en el caso de pintar con témpera

que ellos vean o nos digan que es lo que van a hacer y luego que ellos lo realicen y a la vez ya llevándolo al término o a la finalización de la actividad que nos muestren nos puedan contar que es lo que hicieron.

(PN°10) Entrevistador: A partir de eso que me cuentas ¿Qué estrategias utilizas para incentivar a los niños para vincularlo a los lenguajes artísticos?

08:28 Entrevistada: Bueno de repente se trabaja con lo que son la caja mágica, la bolsa lo que uno tenga de repente a la mano o de repente hacerles magia con el tema de los materiales y así motivar a los niños para que puedan llegar a realizar la actividad, de repente escuchar una música y dejar que ellos se muevan libremente y después motivarlos a que a lo mejor a partir de esa música podemos hacer diversos movimientos, me entiendes, entonces a través de eso, de esa manera de fomentarlo de incentivarlo ellos solitos de repente ya comienzan a saber que hacer no se po de repente trabajar lo que es el masaje mira trabajamos el masaje les mostré una crema entonces ellos también a través de eso conocen su cuerpo y respetan también a la otra persona porque le tocan la cara al compañero entonces hay diversas formas de cómo podemos trabajar los lenguajes artísticos

(PN°11) Entrevistador: Claro entonces como cuando tu planteas una experiencia de los lenguajes artísticos cuales son los contenidos que tu trabajas?

Entrevistada: A través de los lenguajes artísticos podemos abordar diversos contenidos los que nos van ayudando a generar diversos aprendizajes, bueno cuando trabajamos con los niños lo que son los lenguajes artísticos generamos una mayor expresión en ellos, no sé, una de las actividad que podemos trabajar es nuestro cuerpo, nuestro cuerpo en movimiento, y que a través de esta trabajamos tanto la expresión corporal como los diferentes ámbitos que se puedan desarrollar incluyendo cada uno de estos.

(PN°12) Entrevistador: ¿Considera que existen factores que potencien en la aplicación de los lenguajes artísticos?

Entrevistada: Sí, considero que existen factores que potencian los lenguajes artísticos y creo que uno fundamental y primordial es nuestra labor como educadoras, ya que somos las que entregamos seguridad y los instrumentos para que ellos se puedan expresar libremente a través de estos lenguajes.

(PN°13) Entrevistador: y la inversa de la pregunta anterior, ¿Tu creer que hay factores que también obstaculicen la aplicación de los lenguajes?

Entrevistada: Sí, existen factores que obstaculicen la aplicación de estos lenguajes, creo que el sistema está como bien inserto en que debemos enseñar lo que son matemáticas, lo que es con respecto al lenguaje, pero, que dejamos de lado lo que son los lenguajes artísticos, entonces creo que de repente el factor que puede influir somos nosotros mismo y el sistema que no nos permite de repente trabajar estos lenguajes y potenciar en algunos de los niños lo que son los lenguajes artísticos.

Entrevistador: Ya muchas gracias por la entrevista.

Anexo N° 3: Entrevista N° 2

Entrevistador: Antes de comenzar me gustaría que usted me diera su nombre y su profesión.

Entrevistada: Mi nombre es Ana Pizarro Agredo, yo llevo 15 años trabajando en Educación Parvularia, estude en la Universidad de Playa Ancha y estude Teatro también.

Entrevistador: A ya.

Entrevistada: Fuera de la Universidad.

Entrevistador: Bueno la entrevista está realizada para una tesis de Pregrado vinculada al área de los lenguajes artísticos, la primera pregunta, es para saber de acuerdo a su experiencia. **(PN°1)** ¿Cuál es tu percepción respecto de cómo son aplicados los lenguajes artísticos en el aula?.

Entrevistada: ¿Cómo se aplican? o ¿Cómo se deben aplicar?

Entrevistador: Como se aplican.

Entrevistada: Bueno... Nosotros la aplicamos diariamente en nuestro jardín, en nuestro colegio, pero la mayoría de los colegios y jardines no la aplican como deberían, son más escasos, no lo ven como una herramienta fundamental de la educación, lo ven como trabajo más creativo, pero no lo ocupan 100%.

Entrevistador: O sea usted diría que lo ven como algo anexo.

Entrevistada: Claro, claro como algo anexo, que lo ven como entretención que cómo Herramienta de aprendizaje.

Entrevistador: Y considerando sus años de formación como Educadora de párvulos considera que **(PN°2)** ¿Tuvo suficientes, asignaturas de lenguajes artísticos?

Entrevistada: Muy poco, recuerdo sólo música, que tuve en la universidad y que fue un ramo que en realidad no me dio muchas herramientas de trabajo, por fuera del aula por fuera de la universidad donde yo empecé a aprender un poco más, a estudiar teatro y a involucrarme un poco más en los lenguajes artísticos.

Entrevistador: ¿Fue ahí donde se involucró más con los lenguajes artísticos?

Entrevistada: También tiene que ver un poco con la suerte que tuve, cierto, de empezar a trabajar en un jardín donde se aplicaban los lenguajes artísticos en pleno, a lo mejor se hubiera caído en otro sistema me hubiera sido más tardío el conocimiento de esto.

Entrevistador: Claro, probablemente. (PN°3) eh ¿De qué manera crees que favorece a la creatividad de los niños? Usted como Educadora de Párvulos como favorece la creatividad de los niños

Entrevistada: ¿Cómo la favorezco yo? Mm nosotros lo favorecemos en todas las áreas , tratamos de que el niño cree siempre de sus puntos de vista, tenga las posibilidades de aprender en rincones, en planificar para actividades con lenguajes artísticos anexados, quiero decir con diferentes en uno solo, utilizamos la música, pintura, arte, fotografía, hacemos concurso de fotografía con los niños, las pinturas, y siempre tratamos de sacar a los niños de nuestras aulas y llevarlos a diferentes lugares donde se está exponiendo de fotografía, también visitamos mucho la biblioteca, tratar de expandir fuera del aula también donde se encuentran lenguajes artísticos que ellos puedan trabajar y conocer , por ejemplo caminatas, vamos a ver dónde hay estatuas, donde hay pinturas vamos siempre al centro cultural hacemos otras visitas a jardines también hacemos actividad de ese tipo, hemos tenido esas experiencias con los niños.

Entrevistador: Claro respecto a eso mismo (PN°4) ¿cree que son necesarios trabajarlos con los niños diariamente? Y ¿Por qué?, si es que lo considera así.

Entrevistada: Sí , obvio que lo considero así, de suma importancia si porque le permite al niño desarrollarse de forma global, si nosotros le entregamos al niño las herramientas para aprender a través del hacer el niño se va a ver siempre beneficiado, en la parte creativa, ya en la parte personal y también nos hemos dado cuenta, que al desarrollar todos los lenguajes artísticos, el niño tiene una personalidad mucho más atrayente es capaz de expresar y es fundamental eso, sobre todo cuando el niño expresa cuando tiene Lenguaje Artísticos cotidiano, expresa lo que siente.

Entrevistador: O sea usted podría hacer una comparación entre un niño que ha tenido una formación basada en lenguajes artísticos con uno quizás que haya recibido una formación más tradicional.

Entrevistada: ¡Sí! Nosotros siempre hemos tenido esa experiencia, hemos tenido niños que han llegado al jardín, ya por ejemplo en Kínder y hemos tenido que han estado en nivel medio, y se nota en todo sentido, la falta de los lenguajes artísticos, por ejemplo, la autonomía como te explicaba, era más temprano, en su personalidad, en su autonomía, en todo, en todo, en su postura corporal es diferente a un niño que es de una educación tradicional.

Entrevistador: (PN°5) ¿Cuáles son los lenguajes artísticos que usted implementa en el aula?

Entrevistada: La música, el teatro como expresión corporal, el baile lo que es la danza lo que son los bailes tradicionales también lo ocupamos mucho como cultura. Eee, la cocina ya la fotografía, los videos, la tecnología a través de las herramientas también trabajamos mucho eso... que más... las maderas los géneros, en todo, en todo lo vemos.

Entrevistador: En todo está presente.

Entrevistada: Sí en todo está presente, día a día.

Entrevistador: (PN°6) ¿De qué manera trabaja los lenguajes artísticos en el aula?
¿Y con qué frecuencia?

Entrevistada: Nosotros lo trabajamos todos los días ya!, eee tratamos también que en la sala siempre haya cosas para que ellos puedan tener la motivación cierto, y lo sensorial, lo táctil.

Entrevistador: (PN°7) ¿Tienen por ejemplo una organización del espacio que haga una distinción para que los niños sepan que se están trabajando los Lenguajes Artísticos o está siempre está involucrado en todo momento que no hay distinción por ejemplo, que vemos de repente a educadoras que ven lenguajes artísticos, que se ven se notan que es algo más libre que no es tan rígido ¿o acá siempre hay algo como que de ese aire que s lenguajes artísticos en los niños ósea que es más libre , un espacio organizado o sea al modo de los niños quizás...?

Entrevistada: Lo hemos trabajado pero como el espacio que tenemos no es muy grande , no nos permite tener incorporado siempre en el aula , por eso lo vamos cambiando de lugar, dependiendo también de los temas que estamos trabajando, porque nuestra sala no es muy grande, como tu viste hoy día, teníamos el rincón de las abejas, donde ellos trabajaron toda la semana todo eso a través de sensorial de la vista del tacto del gusto porque , probaron y todo, pero lo vamos cambiando, por nuestro espacio , creo que es importante tenerlo siempre presente como el espacio establecido dentro de tu sala.

Entrevistador: (PN°8) ¿Usted integra más de un lenguaje artístico en sus experiencias de aprendizajes?

Entrevistada: Planificamos de diferentes formas, hay veces que sí, hay veces que no también nosotros tenemos que estar abiertos a los estados anímicos de los niños, y como vayan relacionándose ellos con el tema y a veces uno empieza leyendo un cuento y termina contando los números entonces depende un poco de ellos de la experiencia también que tenga la educadora.

Entrevistador: Claro...Es flexible en ese sentido.

Entrevistada: Es que hay una flexibilidad que uno siempre, tú tienes un objetivo, pero como llegas a ese objetivo con tu planificación ¿cierto? Pero la planificación está determinada por lo que escribiste en ella, pero en el momento la planificación puede ampliarse mucho más y ser global, porque depende un poco como te digo del espacio del momento, de la cantidad de niños que tu tengas y de cómo tu recibas a los niños como tengan la percepción los niños del tema dependiendo un poco de sus gustos de sus inquietudes

Entrevistador: (PN°9) Claro, los intereses ¿Qué podría decirme usted sobre el enfoque globalizador?

Entrevistada: La verdad no me manejo mucho, tengo un poco vago el tema, lo que sí es como nosotras como educadoras de párvulo tenemos que recepcionar todas las cosas y tenemos que tratar de entregárselas al niño y tratar de planificar un poco de acuerdo a todos los aprendizajes y no dejarlos afuera ninguno, esa es la idea central de lo que es la educación globalizada, pero no la manejo muy bien, porque no la estudie en mi tiempo, la he leído ahora actualmente, pero no hemos tenido ninguna capacitación sobre el tema entonces en de lo que uno sabe y como gusto personal como educadora , tu formación.

Entrevistador: Claro, la formación recibida. **(PN°10)** ¿Me podría describir las frases didácticas de una experiencia de lenguajes artísticos?

Entrevistada: ¿A qué te refieres?

Entrevistador: Si pensamos en una experiencia de lenguajes artísticos, o cualquier tipo de experiencia tiene bases didácticas, Inicio, desarrollo, cierre. ¿Cómo la realizaría?.

Entrevistada: También tenemos diferentes formas de hacerlo, por ejemplo nosotros siempre para captar la atención del niño, en los inicios de los lenguajes de escritura , de lenguaje del rincón lector, nosotros siempre tocamos una campana , ya, la campana solo es para que ellos sepan y se preparen para escuchar nada más que eso, luego para contar el cuento ...bueno yo estudie teatro, así que tengo un poco de conocimiento acerca de cómo leer un libro porque tampoco en llegar y plantear el libro , el libro hay que leerlo antes cierto, y tu como educadoras tienes que manejar la lectura, no improvisar con la lectura, no, para no cometer errores , para llamar la atención del niño, para saber cuándo subir la voz cuando bajarla, cuando interrumpir el cuento, como captar la atención de los niños, mirándolos siempre a los ojos , si tú no has leído un cuento, nunca vas a poder, dejar de leerlo, en cambio si tú ya te lo sabes, te lo has leído, sabes cuándo interactuar con la vista con los niños, y así saber cómo está en ellos interesados en la actividad y como finalizar una actividad siempre hacemos un resumen ya, a través del dibujo a través del hacer , de la plastilina si nosotros vimos un cuento después ellos creaban el molde con plastilina o que dibujen libre mente lo que ellos se acuerdan del cuento, los personajes.

Entrevistador: ¿Esa sería una finalización de actividad?

Entrevistada: Siempre hacemos una finalización así, libre.

Entrevistador: Eee... dependiendo de la experiencia que usted aplique (PN°11) ¿qué estrategia utiliza para incentivar a los niños con la actividad vinculada a los lenguajes artísticos?

Entrevistada: La verdad es que ellos ya están acostumbrados a los lenguajes artístico, son habituales acá en el colegio, la mayoría de los días lo tienen,

entonces no necesitamos un incentivo anexo, es parte de su trabajo diario, no es como una actividad que yo por ejemplo, para incentivar, no sé, algo diferente como huerto por ejemplo yo tendría que empezar mostrándole las herramientas, mostrándole un almacigo, pero nosotros como ellos están habituados al tipo de material a recortar libremente, a que tienen material para recortar para dibujar para pegar, como ellos crean, nosotros no necesitamos una motivación externa, extra. Uno siempre lo hace porque le gusta un poco el tema de la magia con los niños, de la cajita de mover la caja de la bolsa, siempre estar ocultando algo con la mano por detrás para llamar su atención, pero habitualmente en los lenguajes artísticos no lo necesitamos porque ellos, por ejemplo si vamos a bailar libre ellos saben que poniendo la música y sacando las sillas ya van a realizar una actividad que están acostumbrados.

Entrevistador: Claro, ¿A los niños les gusta un poco esto que sea habitual, no se les vuelve un poco rutinario?

Entrevistada: Es que hay muchos lenguajes artísticos.

Entrevistador: Claro.

Entrevistada: Entonces no es una rutina, porque un día sacamos fotografías al otro día vamos a bailar, al otro día vamos a utilizar la cocina, al otro día vamos a pintar con tempera, y al otro día a la tempera, no se le vamos a echar alcohol para ver qué sucede, entonces siempre es algo nuevo, nunca pintamos con tempera de la misma forma o nunca usamos los mismos materiales, no escuchamos la misma música, entonces siempre hay una motivación diferente, porque si vamos a escuchar música clásica, al otro día escuchamos jazz, entonces es totalmente distinto, entonces no se aburren.

Entrevistador: Quizás no se aburren porque quizás es algo intrínseco de los niños.

Entrevistada: Por su puesto.

Entrevistador: (PN°12) ¿Qué contenidos usted aborda en una experiencia de lenguajes artísticos? Con un ejemplo de alguna experiencia ¿Qué contenidos usted está abordando? Quizás puede ser con la misma experiencia que grave en la mañana ¿Qué contenidos abordo usted en la experiencia? Podría describirme un poco la experiencia que hizo con los niños y los contenidos.

Entrevistada: Bueno nosotros trabajamos en la semana un poco como te lo contamos en la mañana cuando nos viniste a grabar , ellos se entusiasmaron mucho con el tema de las abejas y empezaron los papas un poco a integrarse, porque unos niños llegaron contando y unos papas nos ofrecieron diferentes cosas, como el panal que te mostré, como la ropa , el apicultor, como fotos, y ahí los niños se sintieron mucho más motivados esa fue la actividad central y de ahí fue creciendo un poco, la actividad ahora a lo que tú te refieres me lo puedes volver a

Entrevistador: Por ejemplo, necesito que me ejemplifique una actividad y que de esa actividad que me está dando el ejemplo usted me diga que contenidos está abordando puntualmente, por eso le digo la misma actividad que realizo en la mañana, usted me dice los contenidos que abordo en esa actividad específicamente.

Entrevistada: Muchos, claro los lenguajes artísticos estaban todos incluidos, también estaban los leguajes orales porque ellos se empezaron a comunicarse la experiencia que habían tenido, tú los escuchaste en la mañana, con su experiencia y como se relacionaron el trabajo de las abejas con el trabajo global, como ellas iban relacionando que la abejas eran trabajadoras y que en su caso no todas trabajaban y como ellos lo dieron a conocer, y esa es una experiencia rica que en el fondo enriquecieron y que en el fondo también era global porque ellos del aprendizaje que nosotros le estábamos dando crecieron en aprendizaje y lo relacionaron.

Entrevistador: Claro ellos lo relacionaron a otra área también de su vida.

Entrevistada: También lo trabajamos con las matemáticas en ellas porque vimos la figuras geométricas y las formas que tiene el panel de abejas como se van formando y también básicamente de su entorno y eso básicamente.

Entrevistador: Claro... **(PN° 13)** ahora como pregunta me gustaría saber si ¿Usted considera que existen factores que potencien la aplicación de los lenguajes artísticos?

Entrevistada: Factores que potencien, yo creo que la educadora de párvulo es la principal eje gestor de todo el aprendizaje artístico yo creo que también va en la experiencia de la educadora, como lo relacione porque, te vuelvo a contar, mi experiencia de juntarme con una educadora que amaba un poco la música y la parte creativa y el que hacer con los niños de esta forma con los lenguajes artísticos. Todo depende de la educadora en sí, creo que es el único factor que influye, en que se de los resultados y se aplique.

Entrevistador: Claro porque quizás esto se vincula a una pregunta anterior que yo le preguntaba ¿Cómo considera usted que se aplican no desde su punto de vista usted educadora sino las demás? Entonces quizás también es la educadora, el factor que incide que se aplique o no y...

Entrevistada: Yo creo que es fundamentalmente es la... es la... es tu proyecto educativo, es tu visión y tu misión como jardín y como colegio , para entregarlo, porque uno sabe que uno tiene un lineamiento hacia dónde queremos ir con los niños cierto y...y ... de eso depende también un poco explicarle a los papas cuáles son tus objetivos cuál es tu misión y tu proyectos educativos y dependiendo de eso también es si los papas van a matricular o no a los niños contigo y a que va a estar el niños inserto...donde va a estar y que van hacer con el niño como van a desarrollar a ese niño.

Entrevistador: Claro eee la misma pregunta pero algún factor que obstaculice el proceso. Claro o la aplicación de los lenguajes.

Entrevistada: Ennnn miii visión personal creo que no hay ninguno...mmmm ya vuelvo a insistirte que es solamente el personal que es el único responsable de esto, porque los niños son receptivos a lo que uno le entregue , los espacios físicos siempre se pueden adaptar las carencias económicas que uno tiene con los niños y dentro de los colegios y jardines también se pueden adaptar hay un .. Hay un sinfín de materiales maravilloso para trabajar, pero nosotras como educadoras de párvulos si no lo tenemos podemos con creatividad lograrlos igual, sería el único factor en contra también la formación que tengan las educadoras de párvulos.

Entrevistador: Ya entonces con eso damos por terminada la entrevista muchas gracias por haber participado.

Entrevistada: Gracias a ustedes.

Anexo N° 4: Entrevista N° 3

(Pregunta 1) Entrevistador: En el día de hoy 29 de octubre del 2013, me encuentro en el Jardín Infantil Tía Cecilia, con la Educadora De Párvulos Carolina Cáceres, mi nombre es Angélica Romero Y voy hacerle algunas preguntas para el trabajo de titulación. Ya, de acuerdo a su experiencia, ehh ¿Qué importancia le atribuye a las artes?.

Educadora: La importancia que yo le atribuyo, es de bastante relevancia, creo que si son bien utilizadas por el Educador contribuyen a al desarrollo grupal del niño, siempre y cuando tenga esa premisa ehh de ser holística, trabajando el arte en cualquiera de sus expresiones, desde todos los ámbitos, sacándole el mayor provecho a la actividad y también nos permite la libre expresión se supone de los chiquillos, eh por tanto, va a permitir que él en la medida de su intensidad de desarrollo, también valla creciendo. Por esa actividad.

(Pregunta 4) Entrevistador: Ya eh, me hablaron, me hablo de la importancia eh de integrar el arte de acuerdo a otras disciplinas. De acuerdo a eso eh ¿Se trabajarían como planificaciones globalizadas en el aula?

Educadora: Eh el término globalizado como tal en la planificación papel no está, pero si se entiende que el Educador, debe, debe , por deber trabajar de manera globalizada la planificación , no puede eh perder instancias, de, en que los niños puedan ir aflorando en otras ámbitos en otros núcleos , con esas mismas actividades, si ella dice vamos a pintar, vamos a rellenar, o vamos a hacer un collage y no utiliza dentro de ese collage eh eh conceptos de matemáticas, conceptos de, el medio natural de los grupos humanos de lenguaje, estamos súper mal.

(Pregunta 2) Entrevistador: Eh ¿Qué tipos de expresiones artísticas conoce?

Educadora: Bueno pintura, baile, eh expresión cultural, baile, expresión plástica, expresión musical y de ahí se dividen en miles, con un movimiento espontaneo ya es arte.

(Pregunta 3)Entrevistador: Eh ¿Cómo se trabaja en el aula los lenguajes artísticos y con qué frecuencia?

Educadora: Eh, la verdad es que yo estoy un poco alejada de mi aula, eh, cuando trabajaba en sala cuna mayor se ocupaba mucho, se ocupaba en el sentido corporal, a través de la pintura, de la expresión total de la pintura con todo el cuerpo, con los pies, se disfrutaba un poco más que en este nivel, por lo menos yo creo, por la edad, y como no he trabajado mucho yo acá con esta edad, que es nivel medio menor, yo encuentro que relativamente poco se ha dado el trabajo del arte en este nivel. Pero mi experiencia con el arte, con la expresión artística, como de los lenguajes artísticos es bastante buena.

(Pregunta 6) Entrevistador: ¿Y qué factores cree que estimulan la creatividad en los niños/as?

Educadora: ¿Cómo es la pregunta?, que factores...

Entrevistador: Ehh. ¿Qué factores o estímulos hay hacia la creatividad?.. Algún estímulo o algún bloqueo.

Educadora: Si los dejan hacer se puede desprender toda la creatividad de un niño. Y... disfrutar yo creo del momento que le brinda la experiencia, mmmm darles su tiempo, aunque obviamente...Tener una estructura de organización, eh pero como entregarle los primeros lineamientos de cómo tienen que ocupar el material... Creo que es la la única manera que puede sacar su creatividad, porque no es lo mismo hacer una actividad de motricidad fina, que es estructurada cierto, que va dirigida, hay que tener súper presente los objetivos. Los objetivos que tienen la los lenguajes artísticos, es eso, que el niño exprese eh con otros lenguajes su lado

artísticos, no así cuando trabajamos motricidad fina que yo digo, pinte a dentro o rellene a dentro, no creo que sea.

Entrevistador: Y hablando de de ¿Se trabaja eh con platillas?

Educadora: Nosotros, sólo para motricidad fina.

Entrevistador: No con una... claro no con finalidad artística.

Educadora: La idea de lenguaje artístico para mí desde esa concepción, es que los ellos se expresen, por eso te digo que cuando una trabaja por ejemplo que yo quiero, eh con un objetivo por ejemplo que este la presión de pinzas cierto. Para mí el hecho de que estén pintando, por ejemplo yo digo pinte a dentro del círculo eso para mí no es lenguajes artísticos, porque hay una plantilla detrás, para mí, eso ósea por eso debe ir ligado al objetivo, el objetivo a mí, va a decir hasta donde yo voy, porque ese objetivo es la presión de pinzas, no es que el niño se exprese al pintar, porque él no puede expresarse, porque hay algo que está por encima de él que es el círculo, que enmarca su trabajo, entonces el trabajo con platillas se usa, yo lo uso para el trabajo de motricidad.

(Pregunta 8) Entrevistador: La última pregunta eh se refiere a si me puede ejemplificar, el inicio el desarrollo y la finalización de una experiencia relacionada a los lenguajes artísticos ¿Cómo la trabajaría en cuanto a sus contenidos?

Educadora: Por ejemplo contenidos podrían ser, colores primarios cierto esos podrían ser mis contenidos, que ellos vean y conozcan, primero dos bueno, que eso es iniciación a contenido, puede ser en el inicio, eh puede traer cintas de los tres colores primarios, azul, rojo y amarillo y que los niños con una música, eh puede ser eh la fiesta de la primavera, y que ellos, bailen, disfruten y se muevan, de ahí se inician los tres colores primarios, luego de eso los podemos invitar al desarrollo cierto, a ver como estos colores al irse jugando con ellos van creando una imagen cierto, el proceso de ver como ellos al al mezclar estos colores primarios , se van dando nuevos colores ya, sin explicar que son los colores

secundarios los que se dan, no es necesario. Que ellos vayan viendo por su efecto cierto como estos colores van cambiando, eh entonces ellos solitos en este proceso, que sería lo procedimental cierto, ir explicando que esos colores, van van viendo el cambio que se producen por su accionar en ese color, eh para finalizar cierto comentar que les paso a los colores, en una hoja quizás haber tenido colores primarios cierto de inicio, cosa que después, porque a lo mejor no todos, no todos mezclan, entonces no a todos le van a cambiar, pero entonces ir viendo por grupo a aquellos que le cambian los colores primarios como aquellos que no, y que paso y ahí cerrar la actividad preguntando que paso con los colores iniciales, como a cómo..... y siempre terminar con la con la felicitación, cierto de que el trabajo está bien hecho, que esta bonito, que se portaron bien, porque se trata también que con esto del arte, que los chiquillos también puedan desarrollar, la tolerancia al compañero del lado, al compartir materiales, eh por eso te digo, que el provecho que les pueden sacar a los lenguajes artísticos si los trabajan bien.

Entrevistador: Ya, muchas gracias por su entrevista.

Transcripciones de grabaciones de video de las experiencias pedagógicas

Anexo N° 5: Transcripción de video N° 1

Fecha de grabación: Miércoles 3 de julio del 2013

Duración de la grabación: 15 minutos con 13 segundos.

Lugar de grabación: Quillota, Chile.

Contexto: La grabación fue realizada en el Jardín Infantil “Pequeño paraíso” de Quillota, en el nivel medio menor, habiendo en el momento de la grabación un total de Quince niños/as y cuatro adultos.

Materiales: Cuatro paraguas dibujados cada uno en una cartulina, quince pinceles (uno para cada niño/a), tres embases de temperas (rojo, azul y amarillo).

Inmobiliario: Cuatro mesas, quince sillas.

Educadora de párvulos: Javiera Abarza.

Educadora en práctica (Universidad del mar): Joanna Silva.

Técnicos en Educación Parvularia: Lisbeth Valencia

Paula Cifuentes

(00:00) Técnico (P): La lechuza, la lechuza hace shh, hace shh, todos calladitos como la lechuza que hace shh, hace shh.

(00:13) Educadora: Todos así shhhh.

(00:15) Técnico (P): Me pongo un cierre en la boca.

(00:20) Educadora: Miren el techo. Se fijaron de algo en el techo. ¿Qué hay?

(00:26) Niña 1 (Javiera): Lluvia.

(00:27) Técnico (P): ¿Qué hay en el techo?

(00:29) Niña 1 (Javiera): Lluvia.

(00:30) Educadora: Lluvia.

(00:31) Niña 2 (Fiorella): Lluvia.

(00:32) Educadora: ¿Y porque está la lluvia? ¿Quién sabe?

(00:44) Educadora: Oye ¿Quién sabe lo que usamos cuando llueve? ¿Qué me pongo yo para no mojarme?

(00:51) Niño 4 (Martin): paraguas

(00:52) Educadora: un paraguas. Miren los que están en las ventanas. ¿Qué es eso?

(00:59) Niño 4 (Martin): un paraguas.

(01:01) Educadora: Un paraguas.

(01:03) Niño 5 (Agustín): gaauga

(01:03) Niño 6 (Felipe): un paragua.

(01:08) Educadora: y miren acá, a ver espérenme.

(01:12) Niños: ooooooh!

(01:13) Educadora: ¿Qué es esto?

(01:14) Niño 7 (Mariana): paraguas.

(01:16) Educadora: Un paraguas ¿pero saben qué?

(01:18) Niño 4 (Martin): Sí.

(01:19) Educadora: el paraguas está súper súper triste.

(01:23) Niño 5 (Agustin): Paraguas.

(01:24) Educadora: el paraguas. El paraguas esta triste porque no tiene color. ¿Lo quieren pintar?

(01:35) Niños: sí!

(01:36) Educadora: ¿Si, seguros?

(01:38) Niño 4(Martin): seguro.

(01:39) Educadora: ¿pero saben con qué vamos a pintar?

(01:40) Niño 4 (Martin): sí.

(01:42) Niña 2 (Fiorella): sí.

(01:43) Educadora: vamos a pintar con témpera.

(01:44) Niño 4 (Martin): ¡Sí!

(01:46) Educadora: ¡ah! Parece que les gusta pintar con tempera.

(01:48) Niño 2 (Fiorella): ya

(01:49) Niño 7 (Mariana): Que divertido.

(01:53) Niño: 6 (Felipe): Témperas.

(01:54) Educadora: ¿y qué vamos a usar? ¿Qué son?

(01:58) Niño 7 (Mariana): las pinturas

(02:00) Educadora: ya, pero y esto ¿Qué es?

(02:02) Niño 4 (Martin): es para pintar.

(02:03) Educadora: es para pintar y se llama pincel.

(02:07) Niño 6 (Felipe): pinceles.

(02:08) Educadora: pincel.

(02:09) Niño: 6 (Felipe): Pincel.

(02:10) Educadora: La Javiera me va a ayudar. Entréguele uno a sus compañeros. Ya vaya a repartir los pinceles, uno para cada uno. Uno para el Martín, saca el otro para el Ignacio, muy bien.

(02:28) Técnico (P): Felipe siéntate.

(02:32) Educadora: y vamos a poner uno para cada mesa.

(02:36) Técnico (L): ¿Uno para cada mesa?

(02:41) Técnico (L): traigo las témperas.

(02:43) Educadora: las témperas échaselas así nomas, encima.

(02:46) Técnico (P): a ver chicos cuidado, sin moverlo y sin arrugarlo.

(02:51) Educadora: muy bien, donde está la Javi.

(02:55) Técnico (P): vamos a ponerle cinta.

(03:01) Educadora: sí. A la boca no.

(03:03) Técnico (L): ¿Qué color les gusta?

(03:04) Niño 6 (Felipe): y yo y yo.

(03:05) Educadora: espérate Felipe, ahí la Javiera te va a entregar.

(03:07) Técnico (L): ¿Qué color te gusta?

(03:09) Niña 8 (Emilia): amarillo.

(03:10) Educadora: ¿Qué es esto? Un....

(03:12) Técnico (L): El amarillo que lindo esta (canta) ¿y a ti que color te gusta?

(03:20) Niña 9 (Abigail): Azul.

(03:21) Educadora: Ignacio mira, mira Ignacio pinta ahí, aquí ¿no quieres pintar?

(03:33) Educadora: A ver ¿todos tienen pincel? ¿A quién le falta pincel? A la vale.

(03:41) Educadora: Siéntate Ignacio. ¿Listo?.

(03:49) Educadora: A la Emilia hay que sacarle la chaqueta.

(03:52) Técnico (P): Tía le puedes sacar la chaqueta a la Emilia por favor.

(03:56) Educadora: Muy bien, gracias Javiera.

(04:05) Técnico (P): Emilia, te la tienes que sacar porque o si no te la vas a manchar y la mamá se va a enojar.

(04:30) Educadora: listo. Ya ahora vamos a pintar, miren por aquí ya están pintando.

(04:34) Técnico (P): Oh! Que lindos los paraguas.

(04:35) Educadora: tienen que pintar todo el paragua.

(04:45) Niño 6 (Felipe): No esa es mía.

(04:48) Educadora: todos tienen que compartir ahí los colores.

- ¿Agustín vas a pintar? Espérame espérame.

(04:57) Niño 6 (Felipe): Mira.

(04:59) Educadora: Javi te cambio la silla, te cambio la silla. No es que el Agustín quiere la silla de él. Ya ahí está tu silla.

(05:07) Técnico (L): Agustín mira ven.

(05:09) Educadora: mira vamos a sentarnos allá.

(05:12) Técnico (P): fue a comprarte el dulce viene altiro. Fue a comprar dulce ahí al negocio de ahí de la esquina, pinta pinta para que cuando llegue te de un dulce. Si fue a comprar un dulce pinta, para que cuando llegue el papá.

(05:27) Técnico (L): Mira Agustín toma, Agustín mira pinta, toma, pinta. ¿te guardo la pelota?, yo te guardo la pelota.

(05:35) Niño 6 (Felipe): mira pin.. mira, mira yo quiero, mira yo.

(05:51) Técnico (L): Que lindo el Ignacio. Ya Ignacio pinta. No, no pinta así

(06:11) Técnico (P): no llore, ven, mira, vamos a ver ahí mira como pintan los niños. Como pintan los niños. Mira tú estabas pintando tan lindo. Si mira, mira como está pintando la Domi ¿Quieres pintar? No quiere nada. Mira, oye ¿Pintemos ahí? ¿Pintemos?

(06:51) Técnico (L): ¡Que lindos colores! ¿Quieren más tempera? Les paso más tempera.

(06:56) Técnico (P): qué lindo está pintando la Emilia.

(06:59) Niño 6 (Felipe): mira, mira yo.

(07:02) Educadora: Abraham a ver. Muy bien sentadito. Oye que les está quedando lindo. Catita pinte, pinte por ahí.

(07:16) Niño 6 (Felipe): a mí a mí.

(07:19) Técnico (L): ahí va el amarillo, listo. Ahí se tienen que combinar ya.

(07:24) Educadora: ya Martín. Mira pinta ahí te dejo más tempera la tía. Ya pinta pinta.

(07:39) Técnico (L): qué lindo está quedando, mira que linda la...

(07:44) Técnico (P): por ahí está el papá fue a buscarte unos dulces mira.

(07:55) Educadora: pintando.

(07:56) Niño 4 (Martín): ahí.

(08:00) Educadora: ya pinta. Ya pero vamos a cambiar de color ahí.

(08:02) Técnico (L): Domi mira, pinta esta, pinta esto pinta, ahí hay más, ahí hay más Mariana.

(08:10) Niña 10 (Valeria): tía otro rosa...

(08:12) Técnico (L): ¿a quién más le falta pintura?

(08:13) Niño 6 (Felipe): yo mira.

(08:16) Educadora: ya pintando por todos lados.

(08:29) Educadora: Cuidado.

(08:31) Educadora: Ya mira ahí hay amarillo.

(08:35) Niño 4 (Martin): no, no

(08:36) Educadora: hay que compartir.

(08:43) Educadora: Ya Ignacio pinta.

(08:44) Niña 10 (Valeria): tía

(08:48) Educadora: Oye pero mira el dibujo Abraham si no te vas a manchar

(09:13) Niño 5 (Agustín): lala li auoii (canta)

II Grabación.

(00:08) Educadora: Felipe, tenemos que pintar el paraguas no las manos del compañero.

(00:18) Educadora: Paraguas, viste, hay que pintar el paraguas no las manos.

(00:28) Educadora: ¿Listos?

(00:29) Niño 4 (Martin): no

(00:30) Educadora: ¿Todavía no? Oye que les están quedando lindos los paraguas.

(00:34) Niño 4 (Martin): mire.

(00:36) Educadora: oye pero mira ahí hay más témpera.

(00:37) Niño 11 (Bastian): mira

(00:41) Técnico (P): globo

(01:00) Educadora: Abraham, sin hacerlo tira. Mira, ahí, ya sin moverlo

(01:13) Técnico (P): ¿Terminemos de pintar el paraguas? Ya mira ven vamos a buscarlo, ven vamos.

(01:21) Niño 12 (Ignacio): papá.

(01:32) Educadora: que lleva recién un día aquí.

III Grabación

(00:02) Educadora: Y tú.. anda a buscar el delantal. Pregúntale a la tía si hay un delantal por ahí que te puede prestar.

(00:10) Niña 2 (Fiorella): tía

(00:12) Educadora: ¿Listo? ¿Terminó? Muy bien
- ¿Felipe terminaste? ¿No? Pero no saque el papelito.

(00:23) Niña 2 (Fiorella): tía

(00:25) Técnico (P): le dije que se lo llevara por una horita, llego a las 10:00

(00:27) Educadora: a ya

(00:29) Técnico (P): o si no se va a traumar.

(00:31) Educadora: si, ya muy bien, gracias. ¿Quién más termino? Para que me presten los pinceles.

(00:40) Niño 10 (Valeria): todavía no.

(00:41) Educadora: ¿todavía no? Porque tenemos que colgar los trabajos para que se sequen.

(00:48) Educadora: No, te vas a lavar las manos ahora. Va con el buzo sucio

(01:00) Educadora: Ya, permiso. Chao mi niño.

(01:06) Técnico (L): no hay jabón vengán, no hay jabón

(01:08) Educadora: o con toallitas húmedas.

(01:09) Técnico (L): con toallitas húmedas.

(01:11) Educadora: ya, vamos a secar este.

- Tía, me ayudas a... pinceles porfa.

(01:28) Técnico (L): vengan a limpiarse las manos acá. ¿Quién más se tiene que limpiar las manitos? El pincel tiene que dejarlo en el baño. En el baño el pincel, vaya a dejarlo al baño. Ya las manitos. Vengan para acá para verlos. Las toallitas se votan en la basura.

(01:44) Técnico (L): ¿Quién más se tiene que limpiar las manitos?

(02:16) Técnico (L): Las toallitas se botan a la basura.

(02:30) Niña 1 (Javiera): tía, tía, tía

(02:33) Educadora: mmmm

(02:34) Técnico (L): Domi, Dominik, Dominik Bermal, una toallita para limpiarte.

(02:40) Educadora: ¿Te limpiaste las manos Javi?

(02:44) Niño (Bastian): tía, tía ie

(02:46) Educadora: mira y te manchaste el buzo.

- Oye ¿Les gusto pintar? ¿les gusto pintar? Muy bien tienes la mano limpia.

- Isi ¿Te gusto pintar?.

(03:18) Educadora: Oi que rico me están ayudando a limpiar las mesas.

(03:21) Niño 11 (Bastian): tía, tía, tía, tía, tía, tía.

(03:33) Educadora: oye me ayudan a limpiar las mesas.

(03:35) Niño 2 (Fiorella): sí.

(03:37) Educadora: ya, pídele una toallita más a la tía.

(03:57) Educadora: Cuidado, permiso.

(04:13) Técnico (L): las toallitas no pueden estar en el piso, en el basurero.

Anexo N° 6: Transcripción Video N° 2

Fecha de grabación: Martes 22 de Octubre del 2013

Duración de la grabación: 18 minutos

Lugar de grabación: Casablanca, Chile.

Contexto: La grabación fue realizada en el Jardín Infantil del Colegio Leonardo Da Vinci, donde estaban presentes los niños de nivel medio mayor hasta transición dos, puesto que se estaba trabajando un proyecto transversal a todos los niveles. En total hubo 13 niños y niñas. Los niños se muestran participativos y receptivos a las situaciones que surgen. Además al comienzo los niños y niñas están organizados en forma de semicírculo (en el inicio de la experiencias), posteriormente los niños se organizan en grupos de aproximadamente cuatro niños por mesa. En la sala se ve organizado un rincón con los materiales concretos que se utilizan en la apicultura, se ve en una pared del aula varios trabajos pegados, los cuales son dibujos de panales de abeja remarcando su forma geométrica: hexagonal.

Educadora de párvulos: Ana Pizarro Agredo

Técnicos en educación Parvularia: 1

(00:00) Educadora: La actividad que estamos realizando en el jardín esta semana, son conocer a las famosas...

(00:03) Niños: Abejas.

(00:08) Educadora: Abejas, y lo importante que son para nuestro planeta, ¿verdad?

(00:11) Niños: Siii!!

(00:13) Educadora: ¿De que se alimentan las abejas?

(00:15) Niño (1): Hacer miel, y recoger polen

(00:19) Educadora: Recoger polen, que es importante ¿cierto?

(00:20) Niño (1): Y También, y también ayudan hacer más flores.

(00:29) Educadora: Exacto la Po.li ni..

(00: 31) Niños: Zacion...

(00:33) Educadora: La polinización ¿Cierto?, vamos a contar que acá tenemos los instrumentos que usan... ¿Para que ocupamos esto?

(00:44) Niña (2): Tía mi mama me hace pan con miel.

(00:46) Niño (1): Para ahuyentar las abejas.

(00:47)Educadora: ¿para qué?

(00:48) Niños: Para ahuyentar las abejas.

(00:49)Educadora: Para ahuyentar las abejas, ¿y cómo era el olor, a ver?

(00:50) Niño: hay...

(00:51) Niña: Es asqueroso.

(00:55) Educadora: Y a qué viene ese olor ¿Qué olor es?

(01:00) Niño: Tía yo no lo olí.

(01:08) Educadora: Vamos a mostrarle a la tía de la cámara, para que huela el olor ¿Qué es olor a hu...?

(01:10) Niños: Mooo.

(01:11) Educadora: Tiene olor a humo

(01:14) Niño: Tía yo no olí!

(01:16) Educadora: Ya...ahí, Si es tan hediondo, como lo quieren oler. Esto lo usan los Api...

(01:22) Niños: Cultores

(00:25) Educadora: los apicultores que son las gente que trabaja con las...

(01:27) Niños: Abejas

(01:28) Educadora: Abejitas, y aquí que tenemos.

(01:32) Niño: Como hay que sacar la miel.

(01:34)Educadora: Claro

(00:36) Niño: Por si queda una abeja

(01:37) Técnico: Para sacar el panal

(01: 39)Educadora: Lo toma de aquí, de aquí, aquí y la....

(01: 45) Niño: Yo vi algo en la tele del panal de las abejas

(01:49)Educadora: ¿Qué viste?

(01:50) Niño: que estaban haciendo miel las abejas.

(01:50)Educadora: Claro...

(01:55) Niño: Hay que ocupar eso por sí, hay una abeja que no salió y no la...

(02:01)Educadora: Este es mi trabajo de...esto es lo que ocupa el api...

(02:11) Niño: Cultor...

(02:12)Educadora: Apicultor ¿para qué?

(02:16) Niño: Para protegerse de las abejas que no nos piquen

(02:17)Educadora: ¿Y Por qué?

(02:18) Niños: Porque nos pican

(02:20) Educadora: ¿Que pican?

(02:21) Niños: Las abejas

(02:22) Educadora: Cierto ¿Y Por qué pican las abejas?

(02:24) Niño: Para protegerse

(02:26) Niña: Porque tiene una colita

(01:26) Educadora: Ya

(02:30) Niño: y piensan que la vamos a matar

(02:33) Educadora: Piensan que las vamos a...a atacar

(02:34) Niño: y se protegen

(02:34) Educadora: Como ataque, ellas se protegen cierto, enterrándonos su...

(02:40) Niño: Alitas

(02:40) Niño: Lanceta

(02:41) Educadora: Lanceta cierto...aguijón también...haber espérense, de a poquito para que la tía pueda escuchar todo. Ahora vamos a cerrar los ojos, todos cierran los ojitos, y vamos a imaginar, vamos a imaginar que nos hemos convertido en abejaaaas, abejas súper buenas y súper trabajadoras y vamos a hacer nuestra miel.

(03:20) Niño: Y los machos son flojitos.

(03:26)Educadora: Sí habíamos conversado de eso, habíamos conversado que los machos eran más flojitos porque cumplen otra función dentro del panal, cierto, que las abejas son...

(03:33) Niña: Que no quieren trabajar.

(03:34)Educadora: No quieren trabajar.

(03:36) Niña: Son más flojos, como mi papi

(03:38)Educadora: Nooo, pero tu papi trabaja.

(03:40) Niña: Pero es flojo, nunca, cuando nunca, cuando llega a la casa... cuando se levanta de la cama nunca la hace, deja la ropa tirada.

(03:50)Educadora: Oooh! Eso no se hace, hay que colaborar en la casa.

(03:53) Niño: Sí, como mi mami.

(03:54)Educadora: Barbarita.

.

(04:00) Niña: Mi papito cuando se cambia la ropita la deja al tiro en su cama, no la deja la guarda,

(04:03)Educadora: No la guarda, pucha los hombres ¿Qué pasa?

(04:07) Niña: Mi papá, mi papá no quiere ir al trabajo, porque quiere estar con mi mama y yo.

(04:15) Educadora: ya, tengo una idea...dígame

(04:18) Niño: tía, mi papá, emm deja toda su ropa en la cama de mi mamá.

(04:26) Educadora: ¿Qué pasa con los papás de casa blanca?, a ver el Vicente.

(04:35) Niño: y Mi mamá tiene que ordenar todo, lo que deja desordenado.

(04:42) Educadora: y el Javier a ver...

(04:45) Niño: El mío si hace cosas.

(04:46) Educadora: Ha el tuyo hace cosas, por lo menos tenemos uno trabajador, entonces tengo una idea, miren escúchenme la idea que tengo.

(04:51) Niño: Mi papá también trabaja.

(04:53) Educadora: Escúchenme la idea que tengo, le vamos a tener que contar a los papas, ¡A ver tranquilitos! Le vamos a contar a los papas como son de trabajadoras las abejas y que nosotros tenemos que copiarles a las abejas y trabajar mucho ¿les parece?.

(05:09) Niños: Siii, ¡sí!

(05:10) Educadora: Ya vamos a correr un poco más acá a esté jóven porque está muy inquieto. Ya como estábamos en la actividad con los ojitos...

(05:19) Niños: Abiertos...Cerrados

(05:19)Educadora: Abiertos, Cerrados, SHHHHHHH! Muy cerrados y nos vamos a imaginar que somos lindas abejas trabajadoras y cuando empiece la música, vamos a empezar a volar como vuelan las abejitas, y si quieren se pueden parar... vuelan en círculo, recuerden , vuelan en círculo no se alejan mucho de la colmena , vamos, no se alejan de la colmena.

(05:47) Niños: (bailan y ríen)

(06:04)Educadora: Eso, vamos esas abejas no las escucho, el zumbido de las abejas, no escucho el zumbido, cuando se detenga la canción todas hacemos el ruido, el zumbido.

(06:07) Niños: ssszzzzsussssssz!!!

(06:26)Educadora: A sentarse rápidamente, shuuuu ¡! Hoy vamos a terminar con nuestras abejitas, después de los bailes de la semana, después de lo que conocimos en la semana de la abeja, le vamos a decir chao abejita porque mañana vamos a empezar a trabajar con las mariposas.

(06:48) Niña: Mariposa, mariposita de colores.

(06:50)Educadora: Pero hoy vamos a confeccionar nuestra propia, mariposa con la botella qué pintamos, ayer ya, así que vamos a poner las mesitas rápido para ponernos a trabajar...ayudar.

(07:03) Niños: Ayudar ¡Ayudar!

(07:11)Educadora: Esperan Esperan Esperan... pero dejen sacar mis cosas, cuidado con las caritas, ya a ver.

(07:46) Niños: Vuelta vuelta... vueeeelta.

(07:47) Educadora: Vueltaaaa como la cueca

(08:49) Educadora: Ya vamos hacer abejitas, ya vamos hacer entrega de las botellitas y vamos a empezar la actividad, la botellita que ustedes pintaron ya. Agustina, Aymir, Vicente, Maxi, Ignacia su botellita, su botellita mi princesa, Hay algunas que no le pusieron nombres, Bárbara, Mi amor no vamos a ocupar tapa, no se preocupe,

(09:33) Niño: ¿tía cuál es el mío? Yo tenía uno igual a este.

(09:42) Educadora: No niños no las golpeen... Ya ¿Quién no tiene botella? A ver si no ayudamos...escuchen, escuchen.

(10:24) Niño: Yo no tengo botella.

(10:25) Educadora: Escuchen, escuchen por favor, si no ayudamos a que la actividad resulte, no vamos a poder confeccionar una abeja... usted se va a quedar tranquilito con su botella, por favor.

(10:34) Niño: Tía yo no tengo botella.

(10:49) Educadora: Ya le vamos a prestar esta y traer más que sobre, me falta una....

(10:50) Educadora: ¿Con qué vuelan las abejas?

(10:51) Niños: Con las alas.

(10:52) Educadora: con las alas ¿Qué más?

(10:53) Niño: Las antenas.

(10:54) Educadora: Las antenas, los ojos.

(10:55) Niño: La colita.

(10:56) Educadora: La colita, ¿es importante?

(10:57) Niño: La boquita.

(11:00) Educadora: Y la boquita... como ustedes ya vieron muchas abejas, como ustedes ya vieron muchas abejas, les vamos a pasar materiales, para que puedan confeccionarla ok y hacer la abeja con los materiales.

(11:06) Niños: (Los niños comienzan a conversar, algunos juegan con las botellas a la).

(11:19) Educadora: Vicente, Vicente ¿Quieres que yo me quede con tu botella? (comienzan a repartir tijeras junto a la técnico).

(11:44) Niño: ¿Y qué tengo que hacer?

(01:50) Técnico: No se juega con las botellas ¿Ya?

(01:54) Educadora: ya van hacerle, las alitas, las antenitas las alas.

(12:03) Niño: ohhh llegó el papel.

(12:04) Educadora: Pero hijo, compartir los materiales.

(12:13) Niño: ohh!, esto es de niña.

(12:15) Niño: Pero tía, mire lo que está haciendo el Augusto-

(12:18) Niño: Este tía Mary.

(12:25) Niño: (Mostrando una tijera) Tía no somos muchos...

(12:26) Niño: Porque mira yo ya tengo una.

(12:36) Niña: ¿Pero tía como colocamos las alitas?

(12:49) Educadora: Tienen que compartir el papel.

(12:55) Niña: Yo voy hacer... las antenitas.

(13:23) Técnico: Las alitas son como forma circular ¿a quién le faltaba negro?

(13:43) Niña: Tía ya tengo lista las alitas

(13:45) Educadora: Ya peguémoslas

(13:49) Niño: Tía ¿Cómo hay que co...?

(13:52) Educadora: ¿Qué? Perfeccionar.

(13:55) Niño: ¿Cómo hay que.....? ¿Cómo hay que confeccionar?

(13:58) Educadora: Ah! Confeccionar lo que hay que hacer. Confeccionar viene de la palabra hacer

(14:02) Niño: Hacer abejas...

(14:04) Niña: pero tía yo no sé hacer las alas

(14:05) Educadora: Hacer algo, pero mira, como la sofí hizo una alita y ahora la vamos a poner...(zzzzz)

(14:10) Niña: Es que no se!

(14:12) Niña: son así Aylin ¿Te ayudo?

(14:14) Educadora: pueden ser más grande o chiquitillas, corta con confianza.

(14:17) Niña: No ¡sé!

(14:19) Niño: Yo también quiero hacer las alas

(14:23) Niño: ¿Tía Para que es el amarillo?

(14:28) Niña: Tía le puedo ayudar hacer las alas

(14:32) Educadora: Ya pero tiene que pegarle a lo mejor rayitas negras

(14:33) Niño: ¿Tía para qué es el amarillo?

(14:35) Educadora: Para confeccionar el cuerpo, para hacerle la carita

(14:40) Niño: ¿Aylin te ayudo hacer las alitas? Te las hago yo.

(14:50) Educadora: ¿Cómo van hacer las alitas? No las hagan tan pequeñas. Esas son las alitas... Ya .Tiene que compartir el papel.

(15:23) Técnico: Voy a buscar el cuchillo cartonero.

(15:36) Técnico: Oye pero ya está lista la tuya...Javi... El negro es para hacerle las alitas.

(16:00) Niño: Mira los ojos

(16:04) Niño: Falta la nariz en su rostro.

(16:07) Educadora: ¿Qué falta amor?...abra, cierre, abra, cierre, eso...eso ahí tenemos una... ve que puede,

(17:09) Niño: Alita.

(17:10) Educadora: Ve que pudo, ya la otra, cortemos la otra alita, ya aquí, abra, abra, cierre bien, abra, cierre, abra eso ve que puede ya, cierre la manito, abra. Abrir y cerrar así se trabaja con las tijeras, abra, cierre, abra, abra y ahora cierre. Abra, abra ¿Y qué tenemos que hacer ahora?.

(17:49) Niño: Cierre.

(17:50) Educadora: Cerrar, Abra... Bieeen lo logro, bien bien bien y ahora vamos a pegar las alitas aquí.

(18: 26) Niño: hay no puedo hay, hay, hay .

(18: 27) Niña: Yo voy hacer mi propia...mi propia abejita.

(18:38)Educadora: Bien bien bien bien...

(18:39) niña: ¿tía?

(18:40) Educadora: Voy al tiro.

(18:42) niña: tía, colócame las aaalaaas.

(18:44) Educadora: ¿Cómo?

(18:45) niña: Colócame las alas por favor tía

(18:46) Educadora: Al tiro

(18:50) niña: Colóqueme al tiro las alas...

(18:52) Educadora: Ya y ahora un círculo grande

(18:58) niña: Tía colóqueme las alas que yo no puedo...

Anexo N° 7: Transcripción video N° 3

Fecha de grabación: Viernes 08 de Noviembre del 2013

Duración de la grabación: El video está dividido en dos partes, la primera dura 10:50, la segunda parte tiene una duración de 08:58, siendo un total de 19 minutos con 48 segundos.

Lugar de grabación: Viña del Mar, Chile

Contexto: la grabación fue realizada en el Jardín Infantil Tía Cecilia, específicamente en la sala del nivel medio menor A. Aproximadamente a las 10:30 hrs de la mañana. En el comienzo de la actividad no hubo bulla, pero pasados los minutos hubo muchos gritos y murmullos en todo instante.

Educadora de párvulos: Carolina Cáceres Hernández

Técnicos en educación Parvularia: Romina Rodríguez y Jennifer Gamboa.

Primera parte del video.

(00:00) Educadora: Un, dos, tres shhhhhh. Un, dos, tres shhhhhh. Un, dos, tres shhhhhh. Gerónimo te va a cansar. Un, dos, tres shhhhhh, un, dos, tres shhhhhh. Somos los enanitos, que venimos a trabajar, por eso día a día aprendemos la actividad, con una manito, con la otra manito, con la oreja, con la otra oreja, con la nariz, boquita cerrada, calladito me quedé y a la tía escu...

(01:02) Niños: cheeeeeeeeeeeeeeee.

(01:05) Niña 1: Tía Romi miraaa.

(01:06) Educadora: shhhhhh, un, dos, tres shhhhhhhhhh. Usted si se va a sentar donde nadie la puso, porque nadie la puso ahí. ¡Joven. Joven, joven, tranquilito, qué paso!

(01:25) Educadora: Vamos a trabajar con témpera. Hoy día van a pintar... y para pintar necesitamos una superficie  ciertoooo?, colores  qu  más necesitan?

(01:42) Niña 2: pinceles

(01:45) Educadora:  Pinceles?, niños  s lo podemos ocupar pinceles para pintar?

(01:49) Niños: siiii

(01:52) Educadora:  podemos ocupar algún otro elemento para pintar?

(01:54) Niños: siiiii

(01:55) Educadora:  c mo qué?

(00:56) Niña 1: como dedos

(01:57) Educadora: cómo dedos, muy bien,  qu  más podemos ocupar para pintar?

(02:04) Niño 1: yoo

(02:06) Niño 2: helado

(02:07) Educadora:  helado, también con helado podríamos pintar.  qu  más?, Renato.

(02:15) Niño 1: (muestra los dedos)

(02:16) Educadora:  tambi n!

(02:17) Técnico 1: con cotones.

(02:18) Educadora: con cotonitos, ¿cierto?

(02: 19) Sientese porfavor.

(02:20) Técnico 2: Rodillos, con rodillos.

(02:25) Educadora: con rodillos también. Hoy día vamos a ocupar esta superficie que es la hoja, esta hoja tiene unas líneas, ¿cierto?.

(02:38) Niños: sii

(02:39) Educadora: estas líneas tienen curvas, vamos a ver si lo que ustedes hacen va a tener curvas, van a ser líneas rectas o van a ser líneas curvas. Para pintar, vamos a ocupar algo que ocupamos para comer, para servirnos la comida. Miren ¿Qué es esto?

(03:03) Niños: un tenedor

(03:04) Educadora: un tenedor, y ¿para qué sirve el tenedor?

(03:07) Niños: para comer.

(03:08) Educadora: para comer, ¿cierto?, ¿con el tenedor podemos tomar sopa?

(03:13) Niños: no

(03:14) Educadora ¿no?, ¿por qué no?

(03:15) Niños: porque no. ¡si!, ¡noooo!

(03:16) Niña 1: no, porque no, porque se cae entre medio de los hoyos.

(03:19) Educadora: entre medio de los dientes, a esto se le llama dientes.

(03:23) Niña 3: noooo, noooo.

(03:27) Educadora: Martina, por favor cámbiate de puesto, Clemente ven para acá, Clemente corre, gracias Clemente, gracias Martina.

Van a ocupar el tenedor, vamos a ocupar este elemento que sirve para comer para otra cosa, ¿ustedes habían pintado con tenedores?

(03:54) Niños: siiiii

(03:56) Educadora: ¡tu cuando pintaste con tenedor!, ¿Dónde?. Acá en la sala nunca habíamos ocupado el tenedor, cada niño... va a ocupar su tenedor para pintar, pero este tenedor solo se ocupa para pintar, no se ocupa para comer la tempera, no se ocupa para rascarse, no se ocupa para pinchar ¡no!, es sólo para pintar. ¿Está claro?

(04:26) Niños: siiii

(04:27) Educadora: la tempera no se come, porque les va doler la panza ¿ya?

(04:32) Niños: si

(04:33) Educadora: la tempera es para pintar, cada niño va a tener su tenedor y su hojita. Yaaaaa Romi: están todas marcadas, eeehh anoche no me acodé de más niños, entonces ahí le poni tu.

(04:50) Técnico 2: Aquí cual tiene, yaa.

(04:52) Educadora: Hay veintisiete marcadas y cuatro en blanco.

(04:53) Educadora: Para poner la pintura vamos a poner estos cartones, uno para esta mesa y otro para esta, uno, dos ¿cierto?

Un cartón para esta mesa, y uno para la roja, uno, dos.

Otro cartón para esta mesa roja y otro cartón para esta mesa roja, ¿cuantos hay? uno, dos.

¿Y quién me saca un cartón? Mmmm, el Munizaga, porque yo tenía ocho cartones. Pero que terrible.

(04:53) Técnico 2: la Maite Fernández ¿ está?

Listo

(04: 57) Niños: acaaa, ahhhhhh (muchos gritos)

(04:59) Educadora: Este carr, esta hoja vamos a dejarla acá, este cartón acá, esto no se toma, ahí, ¡no se tomaaa! ¡Cuántas veces tengo que decírtelo que no se toma Vicente!

(06:10) Educadora: van a pintar

(06:11) Técnico 1 ¡tranquilo!,

(06: 17) Niña 1: no tiene nombre.

(06:20) Educadora: un tenedor, Cony Cabrera bájate de la silla.

(06:22) Niña 4: Julieeetaaa mira loos.

(06:24) Niños: oyii tía, a miii, a miiiiii, ahhhh (muchos gritos)

Tiiiiaaaa, mireee tíaaaaaaa. Ahhhh.

(06:34) Educadora: ¡ese cartón no se toma!

(06:34) Niños: tía, ahhhhh ahhhhh (muchos gritos)

(06:43) Educadora: ¡no arrugues la hoja! ¡Te estoy diciendo que no arrugues la hoja!, concéntrate acá.

(06:52) Técnico 2: Esta es del Clemente, pásesela por favor.

(06:53) Niños: (mucho ruido y gritos no se entiende lo que se dice).

(07:22) Educadora: Necesitan ¡oye, tu mucho cuidado con el tenedor! A la boca no. La hoja se da vuelta, el cartón en el centro de la mesa

(07:49) Educadora: ¡ya! El tenedor no va, ¡mira el Vicente lo que ha hecho con la hoja! ¿Tú no quieres trabajar Vicente? Entonces no lo haces, ¡que dije del tenedor en la boca! Vicente ¡te dije que la hoja no! Nada que ver Vicente.

(08:18) Educadora: vamos a ocupar tres colores para hacer el trabajo de pintura. Esta hoja no se arrugaba, mira que feo.

(08:31) Técnico 2: esta mesa le toco el color veeeeerdeeee.

(08:36) Niños: ohhh, coloreees, miraa.

(08:41) Técnico 2: roooooo, rooooojooooo, veeeeerdeeee.

(08:56) Educadora: van sacando del centro del papelito y van pintando.

(08:58) Técnico 2: veerdeee rooooo joooo.

(09:10) Educadora: cuidado con el tenedor.

(09:14) Técnico 2: Verde y roooooo.

Y aquí verde y roooooo.

(09:34) Educadora: no te lo pongas en la boca.

(09:35) Niña 5: noooooo, midaa vamos pitaaaa.

(09:39) Educadora: ya, vamos pintando, a veeer. Necesitamos saber si van a hacer líneas rectas o van a hacer...

A ver. Vamos pinten, el tenedor tiene que... ser, mm no, muy untado en la tempera, meterlo bien. Adentro el tenedor, adentro, eeesooo. Muy biiieeen. Su tenedor, míreme, donde lo dejo.

Saquen arrr. Saquen harta tempera, muuchaaa, porque sino el tenedor no va a poder pintar.

(10:26) Técnico 1: muuuchaaa

(10:28) Niño 4: Tíaaa.

(10:38) Educadora: con el tenedor tú tienes que pintar, laaa mano, las manos no. Arrastren las pintura que tienen, arrástrenla.

Segunda parte del video.

(00:01) Educadora: Harta témpera.

(00:03) Técnico 1: harta témpera, harta, harta.

(00:04) Educadora: eso, saquen la tempera.

(00:07) Técnico 1: no así, arrastra.

(00:07) Educadora: el tenedor, tienes que ocuparlo por lo dientes Maite, con los diiiieenteees. Eso, ocupen los dientes. Los diiiieenteees.

(00:31) Educadora: acá también, toma bien el tenedor, arrastra, arrastren la tempera.

(00:43) Niña 6: mira Nico.

(00:45) Educadora: eso Nicolás, o sea Joaquín. Gerónimo arrastra la tempera, mueve tu tenedor, muévelo.

(00:56) Técnico 1: no, nooo

(00:58) Educadora: ¿están pintando?. Yo dije que el cartón va acá, vamos a ponerles nombre a la hoja, ya, muevan el tenedor. Muevan su tenedor. Mueve el tenedor en tu hoja.

(01:20) Niña 7: miireeen.

(01:22) Educadora: muévanlo, el tenedor, eeesooo ve que si lo arrastran va dando forma. Al arrastrarlo se va moviendo y va dando otra forma.

(01:37) Educadora: arrástrenlo.

(01:37) Niña 8: Mira tía

(01:37) Niño 5: tía

(01:41) Educadora: a ver, ¿saben qué? Tienen que imaginar como que están barriendo con el tenedor, cómo que el tenedor es una escoba, tiene que barrer... barran y así van a ir quedando diferentes formas.

(01:58) niña 9: tíaaaa

(02:00) Educadora: deben barrer la hoja.
Cómo que estuvieran barriendo.

(02:00) Técnico 2: Martina ¿que pasa?, Martina ...

(02:14) Técnico 2: ¿quieres más color?

(02:16) Educadora: verde y rojo. Esooo.

(02:17) Técnico 1: nooo, no es verde.

(02:20) Educadora: mira se va mezclando este color, ahí el verde tiene rojo, te fijas, pero mira que linda se ve, parece una De un árbol rojita.

(02:28) Técnico 2: con el tenedor.

(02:36) Educadora: Nicolás mira, en vez de golpear puedes usar barriendo, vez.

(02:38) Niños: tía ve,tíaaa.

(02:43) Educadora: esoooo barriendo, toma bien el tenedor Martín hacia el otro lado, dalo vuelta.

Te va barrer mejor si tu tomas así el tenedor.

(02:55) Técnico 1: no todavía no termina.

(03:00) Educadora: dalo vuelta el tenedor Ian, dalo vuelta. Para este lado mejor ves. Ahí van quedando marcado los dientes.

(03:02) Niños: tia, ve, noo, mira (muchos murmullos y gritos)

(03:18) Educadora: Javi mueve en toda la hoja, el Lucas igual.

(03:23) Niña 10: mieee diaaa.

(03:25) Técnico 2: biieeen

(03:26) Niño 6: tíaaa, tía venga. (muchos gritos y murmullos)

(03:39) Niño 7: mia yooo

(03:46) Niño 8: Tía miaa

(03:47) Técnico 2: ¿qué mi amor?

(03:51) Educadora: ven que les quedaron puntos, líneas... la parte la otra parte.

(04:00) Niño 9: tía miaaaa

(04:02) Niños tía miaa, miaaa, veaa, tia veaa.

(04:13) Educadora: qué bonita le quedo al...

(04:13) Niños: tía, tía, tía (muchos gritos)

(04:42) Educadora: la persona que termina le lleva los trabajos a la tía Romina (mucho bulla de los niños)

(05:10) Educadora: los niños que termina van a poner su trabajo allá.

(05:17) Técnico 1: los míos se limpian las manos.

(05:21) Educadora: que lindo mira, mira. A limpiarse la manos, va a ensuciar.

(05:32) Niño 10: tía ya, yaa, tía yaaa.

(05:39) Educadora: pásenme los trabajos.

(05:40) Técnico 2: si mi amor. Todavía no pasen al baño.

(05:45) Educadora: traigan sus trabajos, el que termina. La tía Jenny tiene las toallas húmedas valla a pedirle.

(05:59) Técnico 2: valla a limpiarse las manos donde la tía Jenny.

(06:08) Educadora: la tía Jenny tiene las toallas húmedas, la tía Jenny tiene las toallas húmedas.

(06:19) Técnico 1: nooo Gerónimo.

(06:25) Educadora: que lindo quedó, con el rojo y el verde.

(06:28) Técnico 1: ya el Martín, espérate que tengo que limpiarle a todos los que están acá

(06:30) Educadora: Jennifer ponle las toallitas a ellos.

(06:46) Educadora: ¿ya Maite?, valla, la tía Jenny tiene toallas húmedas, valla...

(06:50) Técnico 1: no

(06:53) Niña 7: yo también tengo tenedor

(06:56) Educadora: voy a buscar una bolsa

Los tenedores, límpiense las manos, no estén jugando con las toallas húmedas.

(07:09) Técnico 1: ¿Quién más tiene las manos sucias?

(07:10) Educadora: ¿Martín pero que se hechó? Nooo por qué no estan haciendo noo.

(07:24) Técnico 1: ¡Maite, Martín! A limpiarse las manos.

Leo toalla húmeda

(Mucha bulla de los niños)

(07:37) Educadora: shhhhhh (aplaude), oyeeee, oyeeee, oye, oye, oye. Joven ian deje tranquila a la niña Julieta.

(07:50) Técnico 1: Ian.

(07:51) Educadora: ella no está molestando a nadie.

La Valentina tiene que ir a limpiarse las manos con la tíaaaa Jenny.

(08:08) Técnico 2: ¿Quién más terminooooo?

(Niños se escuchan llorar)

(08:13) Educadora: lan, lan, lan,

(08:20) Técnico 2: ¿Quién más?

(se escucha a la Educadora decir algo, no se comprende)

(08:26) Niño 11: yoo, yo tía.

(08:29) Educadora: a sentarse, ahora, a las sillas, vamos, a sus sillas por favor. A sentarse, noo

(los segundos restantes se escuchan muchos gritos y murmullos)