

**EL TÍTERE COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y ARTÍSTICA EN EL
DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA-ESCUCHA EN EL
PREESCOLAR**

Angie Marcela Rincón Garay

Código: 2013177024

Leidy Margarita Daza Niño

Código: 2016177013

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Bogotá, D.C

Junio de 2023

El Títere como Mediación Pedagógica y Artística en el Desarrollo de la Dimensión
Comunicativa-Escucha en el Preescolar

Elaborado por:

Angie Marcela Rincón Garay

Leidy Margarita Daza Niño

Director:

María Teresa Martínez Azcárate

Trabajo de grado para optar por el título:

Licenciada en Artes Escénicas

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Bogotá, D.C

Junio de 2023

NOTA DE ACEPTACIÓN

El trabajo de investigación titulado *El Títere como Mediación Pedagógica y Artística en el Desarrollo de la Dimensión Comunicativa-Escucha en el Preescolar*, presentado por Angie Marcela Rincón Garay y Leidy Margarita Daza Niño en cumplimiento de los requisitos para optar al título de licenciadas en Artes Escénicas, fue aprobado por:

Director

Jurado

Jurado

Jurado

DEDICATORIA

A mi madre por su amor incondicional y ser pilar diario durante este proceso, a mis hermanos, cuñada y pareja por su constante apoyo, a mi sobrina por motivarme a creer en esto. Y en especial dedicado a mi padre que desde el cielo siempre fue mi luz, mi guía y mi fortaleza para seguir adelante.

Leidy Margarita Daza Niño

A Luciana, mi hija, por ser fuente de inspiración y fuerza, a mis padres por su apoyo y amor incondicional. Y por último, a cada uno de mis estudiantes quienes son la razón fundamental para seguir en este camino.

Angie Rincón Garay

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia a la Universidad Pedagógica Nacional y sus maestros, quienes fueron guías fundamentales en nuestro proceso de formación. A nuestras familias y amigos por su compañía y su amor incondicional. Finalmente, al profesor José Emilio Díaz Ballén por contribuir a la construcción de las bases de este proyecto y confiar en nuestra intuición. Finalmente, a nuestra Maestra y directora María Teresa Martínez por ser voz de aliento cuando se nos agotaban las fuerzas, y por seguir confiando en nuestro trabajo aún en contracorriente.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
1.1. PANORAMA GENERAL DE LA DISCUSIÓN	12
1.1.1. Educación preescolar en Colombia desde sus bases jurídicas.....	12
1.1.2. La habilidad comunicativa-escucha en el preescolar.....	12
1.1.3. Arte y preescolar.....	15
1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	17
1.3. OBJETIVOS	18
1.3.1. Objetivo General	18
1.3.2. Objetivos Específicos.....	18
1.4. JUSTIFICACIÓN.....	18
1.5. ANTECEDENTES.....	20
1.5.1. Proyectos investigativos sobre la escucha y el cuento en preescolar.....	21
1.5.2. Proyectos investigativos sobre la escucha y el teatro	23
1.5.3. Proyectos investigativos sobre la escucha y la primera infancia	26
CAPITULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES	29
2.1. LA INFANCIA: SU CAMINO HACIA EL PREESCOLAR.....	29
2.1.1. La educación preescolar en Colombia.....	34
2.2. ACERCAMIENTO A LA COMPRENSIÓN DEL DESARROLLO PREOPERACIONAL DE LA INFANCIA PREESCOLAR.....	38

2.3. INFANCIA Y COMUNICACIÓN	41
2.3.1. <i>Dimensión comunicativa: la oralidad</i>	43
2.3.2. <i>Dimensión comunicativa: la escucha</i>	47
2.4. EL TÍTERE COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y ARTÍSTICA.....	51
CAPITULO III: METODOLOGÍA	57
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	57
3.1.1. <i>Enfoque investigativo</i>	58
3.1.2. <i>Población: Colegio Psicopedagógico Alfred Binet</i>	58
3.2. FASES DE INTERVENCIÓN	59
3.2.1. <i>Fase de diagnóstico</i>	59
3.2.2. <i>Fase de formulación de la hipótesis</i>	59
3.2.3. <i>Fase de diseño e implementación del proyecto de aula</i>	60
3.2.4. <i>Fase de recolección y análisis de datos</i>	60
3.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	60
3.3.1. <i>Análisis documental</i>	61
3.3.2. <i>Entrevistas</i>	61
3.3.3. <i>Diario de campo</i>	61
3.3.4. <i>Grabaciones de audio y video</i>	61
CAPÍTULO IV: PRÁCTICA DE AULA.....	63
4.1. ANÁLISIS PIAGETIANO DE LA PRÁCTICA DE AULA	63
4.1.1 <i>Lenguaje (Oralidad / Escucha)</i>	63
4.1.2. <i>Imagen mental</i>	68
4.1.3. <i>Gesto simbólico</i>	70
4.2. EL TÍTERE Y LA ESCUCHA	71
CAPÍTULO V: SUGERENCIAS Y CONCLUSIONES.....	81

REFERENCIAS	84
--------------------------	-----------

ANEXOS	90
---------------------	-----------

<i>ANEXO A LÍNEA DE TIEMPO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN COLOMBIA</i>	<i>90</i>
---	-----------

<i>ANEXO B CARACTERIZACIÓN SOCIOHISTÓRICA DE LA INFANCIA EN OCCIDENTE.....</i>	<i>92</i>
--	-----------

<i>ANEXO C REVISIÓN DOCUMENTAL PARA ANTECEDENTES</i>	<i>96</i>
--	-----------

<i>ANEXO D. DIARIO DE CAMPO PEDAGÓGICO</i>	<i>96</i>
--	-----------

<i>ANEXO E. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS</i>	<i>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</i>
--	--------------------------------------

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Línea de tiempo del preescolar en Colombia	35
--	-----------

Figura 2 Escucha activa: en medio del despertar de Manolito.....	73
---	-----------

Figura 3 Escucha empática: lo que cuenta Manolito.....	75
---	-----------

Figura 4 Cotorrita y Manolito en el aula.....	76
--	-----------

Figura 5 Escucha analítica en el aula	78
--	-----------

Figura 6 Títeres en el aula con papel Kraft	79
--	-----------

RESUMEN

La presente investigación tiene por objeto brindar un panorama documental acerca del fortalecimiento del desarrollo de la habilidad comunicativa-escucha en niños y niñas de preescolar, entre tres y seis años, a partir de la mediación artístico-pedagógica del títere, posicionándose desde la investigación-acción-educativa con el fin de establecer una discusión integral y ofrecer elementos analíticos necesarios acerca de la relación entre infancia, educación y arte. La revisión documental hecha tiene por principio la transversalización de saberes, en perspectiva de la multidimensionalidad del fenómeno analizado. Cabe destacar en primer lugar, la necesidad de brindarle un mayor papel protagonista a la habilidad comunicativa-escucha dentro de las aulas; en segundo lugar, la importancia de la etapa preoperacional en el desarrollo de niños y niñas en edad preescolar y, por último, afirmar las potencialidades de la mediación artístico-pedagógicas del títere en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación inicial. En este último punto se presentará una experiencia cercana de práctica de aula, asistiendo a la contrastación de la revisión documental con un ejercicio directo.

Palabras clave

Preescolar; Habilidades comunicativas; Escucha; Oralidad; Títere; Arte y Pedagogía; Escucha activa.

INTRODUCCIÓN

El documento está dividido en cinco capítulos. En primer lugar, el lector encontrará el planteamiento del problema que aborda este proyecto, basado en la caracterización jurídica de la educación inicial en Colombia y el lugar de la habilidad comunicativa-escucha, en su interior, así como una aproximación comprensiva a la relación arte y educación preescolar. Allí también encontrará la delimitación de la pregunta problema, los objetivos y la justificación de este desarrollo, de la mano con los antecedentes documentales hallados. En el segundo capítulo, se presenta una fundamentación teórica en cuatro vías: para comenzar, una delimitación sociohistórica y conceptual de la infancia en el mundo occidental; más adelante, una revisión a los elementos que configuran la etapa de desarrollo preoperacional propia del rango etario definido para la etapa preescolar; luego, la exposición conceptual que, relacionando la infancia y la comunicación, expresa las características particulares de las habilidades comunicativas de la oralidad y la escucha; en último término, la caracterización del títere y su posibilidad como mediador artístico-pedagógico.

En el capítulo tercero, se desarrollan las reflexiones y las definiciones metodológicas del tipo de investigación, su enfoque, sus fases y sus instrumentos, a partir de las cuales se materializó esta investigación, tanto en su dimensión teórica como en la práctica de aula desarrollada en el año 2021, que es, justamente el cuarto capítulo. Allí, se despliega un ejercicio analítico de la información recolectada en tres sentidos: 1. lo relativo a la oralidad y la escucha en el lenguaje infantil, 2. La formación de imágenes mentales del niño y 3. El desarrollo de gestos simbólicos como evidencias representacionales de su desarrollo. En el quinto y último capítulo se ofrecen las conclusiones de la investigación, destacando los puntos más relevantes hallados en el planteamiento conceptual y teórico, así como del proyecto de aula, afirmando el fortalecimiento de la habilidad comunicativa-escucha, en niños y niñas entre tres y seis años, a través de la mediación artístico-pedagógica del títere.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Panorama general de la discusión

1.1.1. Educación preescolar en Colombia desde sus bases jurídicas

Cuando hablamos de educación preescolar en Colombia es necesario remitirse a la política educativa establecida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a saber, la *Ley 115 de 1994*, en la cual se enmarcan las disposiciones legales reglamentarias de la misma y, también, a la serie de documentos que determinan los referentes técnicos de la educación inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia, denominados *Serie Lineamientos Curriculares: Preescolar* (MEN, 1998), en los cuales se define el *significado* y se establece el *sentido* de la educación preescolar y, a su vez, se proporcionan los recursos teóricos y metodológicos para fortalecer el trabajo realizado por los agentes educativos en la diversidad de contextos sociales del país.

Con base en lo anterior, es importante mencionar que “los lineamientos pedagógicos para el nivel de educación preescolar se construyen a partir de una concepción sobre los niños y las niñas como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión” (MEN, 1998, p.3). Esta visión determina dos aspectos importantes en relación con el sentido y pertinencia del proyecto educativo colombiano: en primer lugar, el deber ser de una educación de calidad pensada en el estudiante, es decir, en sus necesidades, su contexto sociocultural y el desarrollo integral de todas sus dimensiones (ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva, y espiritual); en segundo lugar, la participación como sujeto pleno de derecho dentro del ejercicio mismo de la construcción del saber.

A través del **Anexo A**, presentamos un registro de los avances en políticas públicas colombianas en el que se destacan los principales hechos en materia del marco legal que configura el preescolar dentro de la educación formal, desde la década de los 70 hasta la segunda década del siglo XXI (ver **Anexo A**).

1.1.2. La habilidad comunicativa-escucha en el preescolar

Ahora bien, pese a que hay grandes avances en la construcción de políticas educativas para el preescolar, todavía existen algunas dificultades que no permiten cumplir a cabalidad

con su finalidad, por ejemplo, la preocupación general que existe en algunas instituciones educativas por preparar a los niños y niñas para el inicio de la educación básica primaria. Al respecto, la doctora en educación Diker (2001), afirma que,

La función preparatoria para el nivel primario es una especificación de la función pedagógica y representa probablemente la función más tradicional del nivel inicial. Se trata aquí de enfatizar el carácter propedéutico del nivel de cara al ingreso a la escolaridad elemental. Este carácter propedéutico se manifiesta de dos maneras diferentes: por un lado, en una suerte de “adelanto” de algunos contenidos propios de la escuela primaria en el jardín, adquiriendo cada vez más presencia en los marcos curriculares del nivel inicial, contenidos correspondientes a las áreas curriculares centrales del nivel primario, especialmente la introducción a la lecto-escritura y al cálculo; por otro lado, en la introducción de los niños a los códigos y las reglas propias de la cultura escolar. (pp. 9-10)

Es por ello por lo que en la educación preescolar se hace amplio énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Sin embargo, existe una asimetría en el abordaje de estas, esto es, se centra la mirada en el aprendizaje de las macro habilidades (operaciones matemáticas, la lectura y la escritura), lo que ha ocasionado que los niños y niñas desarrollen en menor grado otras habilidades fundamentales para su relacionamiento, como la expresión oral y, especialmente, la escucha. En este punto, es importante mencionar que estas habilidades son parte fundamental del concepto de *dimensión comunicativa* y del *desarrollo integral* de la infancia, ya que es por medio del lenguaje que los seres humanos nos relacionamos con el mundo, es decir, aprendemos, describimos y construimos conocimiento haciendo uso de los signos lingüísticos y la escucha.

Con el ingreso a la escuela, se espera que las habilidades que forman parte de la dimensión comunicativa se enriquezcan y que en la praxis de la comunicación el proceso resulte asertivo, es decir, que los niños y niñas aprendan a expresarse correctamente y a escuchar con atención a los otros haciendo uso de los distintos recursos del lenguaje. Sin embargo, lo que sucede en realidad es que el habla y la escucha son consideradas habilidades

innatas en el ser humano, aprendizas en la primera infancia de modo “natural y sin esfuerzo” (Vernon y Alvarado, 2014, p. 39) y, por ende, se les minimiza en el currículo escolar, pues, se espera que al momento del ingreso a la educación formal los niños y niñas demuestren dominio de éstas.

En este punto, es importante mencionar que si bien todos los niños y niñas nacen con la capacidad de aprender el lenguaje, no todos lo emplean con la misma efectividad y esto sucede, particularmente, porque el dominio del lenguaje en los seres humanos depende en gran medida de la riqueza lingüística del entorno en que se desarrollan, así como de las concepciones y funciones que sus colectivos le otorgan a la comunicación. A este respecto, cabe destacar que:

Como adultos, muchas veces pensamos que “portarse bien” en la escuela implica que los niños estén callados y sentados. Incluso tenemos una expresión común para valorar esta actitud: “calladito se ve más bonito”. Poder escuchar con atención es, efectivamente, muy importante para aprender en la escuela y para la mayoría de los trabajos. Pero estar callado no significa que un niño esté aprendiendo a escuchar y poner atención. Además, en la escuela y el trabajo es igualmente importante hablar fluidamente y de forma apropiada en cada situación. Por esto, en el preescolar es importante desarrollar las capacidades de escuchar con atención y hablar fluidamente tomando en cuenta la situación social y comunicativa. (Vernon y Alvarado, 2014, p. 45)

En otras palabras, la influencia del entorno en el proceso de aprendizaje infantil adquiere alto grado de importancia, pues, orienta una etapa vital en el desarrollo social y cognitivo del proceso preescolar, por ejemplo, si un niño crece en un entorno en el cual se le incentiva constantemente al diálogo y, además, se reconocen como importantes las ideas que éste expresa, sus procesos comunicativos con otros sujetos serán valorados y efectivos; por el contrario, si en el entorno del niño no existe dicho estímulo y dentro de su cotidianidad no es normal dialogar y escuchar, esto representará un problema a la hora de comunicarse con otro sujeto.

Lo anterior, a su vez, manifiesta otra dificultad: la falta de herramientas y recursos que permitan a los agentes educativos diseñar estrategias acordes a los principios de la educación preescolar para fortalecer dichas habilidades dentro del plan de estudio. Por ello, esta investigación se introduce en la exploración de las riquezas de la mediación artística del títere en el ejercicio pedagógico.

1.1.3. Arte y preescolar

La relación de las artes y la etapa preescolar se establece en función de los aportes que la reflexión y la práctica artística brindan al desarrollo personal y grupal de las infancias, su importancia para la consecución práctica del horizonte pedagógico, a saber, los objetivos, los principios, las dimensiones, las actividades rectoras, los ejes orientadores y los pilares sobre los que está pensada y dispuesta la estructura estatal para la educación preescolar de niños y niñas en Colombia (Albarracín, 2022); y su impulso a los factores cognitivos y afectivos que son tenidos en cuenta en la política pública del país para la formación de los menores preescolarizados (Ministerio de Educación Nacional, 1994). No obstante, la relación arte-preescolar encuentra dificultades en su desenvolvimiento práctico, en el paso del ideal pedagógico a la práctica en el aula, pues:

Aun cuando a nivel de discurso no se discute el valor del arte en la educación; en la práctica, los decisores de políticas educativas, las instituciones educativas y los propios docentes, formulan sus planteamientos educativos al margen del desarrollo del potencial artístico. (De Peña, 2011, p, 24)

Lo anterior se alinea con las conclusiones de la investigación internacional a cargo de la pedagoga australiana Anne Bamford (2011), financiada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *El factor iwuau! El papel de las artes en la educación*, en la cual señala que “existe la necesidad de ofrecer más formación [artística]¹ a los actores de la primera línea de combate de la educación (esto es, profesores, artistas y otros profesionales docentes)” (p. 165), pues, como se ha hecho notar, en la presencia

¹ Aclaración de las autoras de la presente investigación.

de las artes en la formación inicial intervienen varios actores del campo educativo, quienes, desde su agencia en este, se ven frente a los desafíos propios de la educación infantil y, además, a las inquietudes artístico-formativas necesarias para el desenvolvimiento pleno de sus potencialidades. Para el Ministerio de Educación Nacional (2010), en Colombia, se ha evidenciado que:

La participación de estudiantes y docentes en las artes propicia experiencias sensibles; y que a su vez, este enriquecimiento de la experiencia estética, como un aprender a relacionarse con los objetos artísticos, la naturaleza, la cultura como estructuras portadoras de múltiples significados y sentidos, contribuye al desarrollo del pensamiento creativo y de la expresión simbólica en los estudiantes. (p. 15)

Es decir, la implicación cognitiva y sensible, entendida como unidad, presente en la relación entre las artes y la educación preescolar, posibilita un acceso individual y colectivo a la experiencia del mundo como una realidad dotada de riquezas materiales y simbólicas, cuya interacción está dada por un lenguaje abierto a la creatividad y a la exploración de sí, a la expresividad y la imaginación que, de suyo, otorgan protagonismo a las ideas y las emociones en referencia al contexto de aprendizaje y al propio mundo interior de la persona. En este sentido, el Ministerio Nacional de Educación destaca que:

Las palabras “drama” y “teatro” vienen del idioma griego y quieren decir “hacer” o “actuar”, práctica que las niñas y los niños realizan por naturaleza de manera espontánea como parte de su proceso de autoconocimiento y juego cotidiano. Estos son los primeros acercamientos a la expresión dramática, donde no solo se enuncian deseos y emociones, sino que también se establece comunicación con el otro a través de gestos, de la voz y de movimientos corporales, entre otros. (2014, p. 16)

Esto es, los y las niñas se ven implicadas en un aprendizaje que resalta la naturalidad de la acción infantil y la aprovecha en beneficio de la autoexploración y el establecimiento de vínculos representacionales basados en la dramatización de elementos cercanos, haciendo uso de un lenguaje adecuado en la mediación docente (adquisición del lenguaje), de una narración

o hilo dramático (imágenes mentales) con símbolos y expresiones cotidianas e inspiradoras para la infancia preescolar (gesto simbólico).

En este planteamiento, el títere se presenta como la mediación artístico-pedagógica propia del ejercicio docente, la cual contiene las implicaciones ya mencionadas de la relación arte-preescolar, en general, y que, a su vez, adquiere características propias con su presencia al interior de las aulas, pues, entendemos con el doctor español Miguel Oltra (2013) que:

Los títeres pueden aportar una serie de elementos positivos a la enseñanza/aprendizaje de convenciones, y sobre todo pueden ayudar al alumnado a aprender (no tan solo en el contexto escolar, sino en la vida) y a expresar. Los títeres constituyen una forma creativa y expresiva del arte que se hace accesible a los niños/as y que puede reforzar el proceso educativo: con este recurso enseñamos a estar abiertos al entorno, a vivir más intensamente y a expresar con las palabras y las acciones. En el logro de estos objetivos educativos es de vital importancia el proceso. (p. 168)

Por otra parte, a través de su revisión bibliográfica, Oltra (2013) siguiendo a Genua (2009), encuentra que el títere puede encaminar a los niños y niñas al desarrollo de la capacidad de la escucha, además de la expresión, la creatividad, la imaginación, la opinión y la crítica, en el contexto del aula como escenario para el teatro de títeres. Esto es, al interior del proceso creativo, representacional y reflexivo, se abre la posibilidad de aportar pedagógicamente a la construcción de interacciones materiales y simbólicas que enriquecen las habilidades comunicativas de las infancias preescolares.

Teniendo en cuenta lo anterior, y en consideración que las políticas públicas en Colombia sobre currículo preescolar comprenden que “el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son las actividades rectoras de la primera infancia” (Ministerio de Educación Nacional, s. f.), es de problematizar el lugar que se le ha otorgado a la habilidad comunicativa-escucha en este panorama.

1.2. Pregunta de Investigación

¿De qué manera el desarrollo de la dimensión comunicativa-escucha, en la educación preescolar de niños y niñas entre tres y seis años, se fortalece a través del títere como mediación pedagógica y artística?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Fortalecer la formación integral preescolar de los niños y niñas entre tres y seis años, a partir del desarrollo de la dimensión comunicativa-escucha, por medio del títere como una mediación pedagógica y artística.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Analizar desde los referentes teóricos y normativos los sentidos asignados a la formulación por dimensiones en la educación preescolar.
- Caracterizar el desarrollo de la dimensión comunicativa-escucha en los procesos de formación en el aula de los niños y niñas entre los tres y los seis años de edad.
- Contrastar los procesos de desarrollo de la dimensión comunicativa-escucha con la mediación pedagógica y artística del títere con niños y niñas de la educación preescolar en la práctica de aula.

1.4. Justificación

La presente investigación surge de la necesidad de las investigadoras de explorar el desarrollo de la habilidad comunicativa-escucha en la educación preescolar, pues, aunque en el contexto de la educación colombiana existen varias políticas educativas que contemplan la dimensión comunicativa como una de las dimensiones fundamentales en el desarrollo integral de los niños y niñas, se evidencia que en la práctica el desarrollo de la escucha encuentra obstáculos comprensivos con relación a su lugar en la formación preescolar y su importancia central en la construcción propia de sentidos de mundo desde la primera infancia. Es por este motivo que se busca contribuir al fortalecimiento de la habilidad comunicativa-escucha, partiendo de la creación de herramientas que faciliten el trabajo al interior de las aulas, para crear espacios idóneos que promuevan y garanticen un ambiente de confianza, respeto y escucha.

Considerando que en esta etapa del desarrollo los niños y niñas se encuentran descubriendo diferentes formas de concebir el mundo y comunicarse con este, psicólogos como Piaget (1997) y Vygotsky (2000) han coincidido en que una de las maneras más eficientes para hacerlo es mediante el juego y la lúdica, pues, es a través de estos que los niños y niñas generan aprendizajes significativos que les permiten, poco a poco, ir desarrollando habilidades de comunicación con el mundo, con el otro y consigo. Lo anterior se alinea, en esos términos, a la noción del Ministerio de Educación Nacional (1998), según el cual el docente debe desarrollar:

Una pedagogía que se sustenta en el juego como actividad esencial que potencia el desarrollo en esta edad. Es a través de esta actividad como el niño aprende, construye el conocimiento sobre sí mismo, y sobre su mundo físico y social, haciendo propias las formas de relación entre las personas y los avances culturales de la humanidad. (p. 3)

Es decir, es en esta etapa donde el niño expande sus conceptos, significados, aprende nuevo vocabulario y, en general, mejora las estructuras lingüísticas que le permiten socializar con diferentes individuos. Es por esto por lo que este trabajo se identifica con la función otorgada al arte en el documento sobre las bases curriculares para la educación inicial y preescolar, que establece que:

El arte hace parte de la vida, del crecimiento y del desarrollo de los niños y las niñas, permite otras formas de conocer el mundo, de conocer a los otros y a ellos mismos, amplía y renueva las formas de expresión y comunicación. (IDARTES, 2015, como se citó en MEN, 2017, p. 45)

Por ello, teniendo en cuenta la importancia del juego y la lúdica en los procesos de formación integral de la primera infancia, es necesario afirmar la importancia del arte en esta etapa de la vida de los niños y niñas. En este sentido, se afirma a su vez que, existe pertinencia académica en la investigación del títere como mediación artística para el desarrollo pedagógico de la habilidad comunicativa-escucha en el preescolar, pues, por un lado, suma material analítico a la cuestión arte-preescolar y, por otro, dirige la atención a una habilidad comunicativa que suele tener menos abordaje que otras, como se ha dicho anteriormente.

También se dirige la mirada, y de allí la relevancia social de la investigación, a la formación integral, la protección y la educación de las infancias preescolares como base fundamental en la construcción de una sociedad abierta, creativa y capaz del reconocimiento propio y el de los demás.

Cabe mencionar que, el teatro de títeres cumple una función comunicativa en cuanto pone en evidencia nuevos elementos que complementan el lenguaje oral como el gesto, el tono, el ritmo, la intención, el timbre de voz, la respiración, el cuerpo y la emoción. De manera que el títere permite la presencia del otro a través de sus voces, sin apartarse de sus elementos de representación visual, pero llamando la atención del espectador al juego de las intencionalidades del personaje por medio de lo dicho y lo callado, aún más, por el cómo ha dicho y callado, haciendo énfasis en la necesidad de comprender el objeto representacional y la situación representada, a través de la escucha como práctica activa.

En esta vía, se llevó a cabo un proyecto de aula con los niños y niñas del nivel de Kinder y Transición del Colegio Psicopedagógico Alfred Binet, ubicado en el Municipio de Madrid, Cundinamarca, el cual contempló el títere como el recurso pedagógico y el cuento dramatizado como texto mediador a través de los cuales se movilizaron los distintos contenidos, ya que éstos poseen un carácter lúdico que involucra el juego y, además, genera lazos entre personas, los cuales son fundamentales en los procesos de comunicación.

Sobre la base de lo anteriormente descrito, cabe agregar que el proyecto de investigación busca aportar a las investigaciones de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional y, particularmente, a la Licenciatura en Artes Escénicas, en la construcción de herramientas pedagógico-artísticas para el trabajo con la primera infancia y el desarrollo de la habilidad comunicativa-escucha, a partir de elementos del teatro de títeres.

1.5. Antecedentes

Los procesos de investigación acerca de la relación de la educación preescolar con diferentes lenguajes artísticos en Colombia deben seguir adelantándose, pues, por parte de los investigadores tradicionales no hay un reconocimiento visiblemente claro de las nuevas

metodologías que han sido empleadas desde este arte en materia educativa. Sin embargo, en la actualidad se han validado distintas formas de investigar, por ejemplo, la investigación-creación (Delgado et al., 2015), la investigación-acción-educativa (Restrepo, 2004), entre otras, que emplean enfoques cualitativos. Estos avances en metodología deben aproximarse a la formación preescolar y a la realización artística en las aulas, pues, constituyen una manera de construir y aportar conocimiento favorable a los procesos educativos y realza su importancia en el desarrollo social y cultural del país, a la luz de los contextos de cada comunidad donde se adelantan estos procesos de investigación.

A raíz de lo anterior, se realiza una revisión documental con el fin de identificar proyectos investigativos y documentos académicos que se relacionan con el planteamiento del problema (ver **Anexo C**). La búsqueda ha permitido reconocer, en un primer momento, la necesidad de insistir en la formulación de proyectos investigativos, así como propuestas y/o estrategias pedagógicas que integren la educación artística en el fortalecimiento de la habilidad comunicativa-escucha durante la etapa de formación preescolar. Debido a lo anterior, se han definido tres ejes para el levantamiento de información documental que se establecieron en función de la justificación del proyecto investigativo, cuyos resultados serán expuestos en seguida:

- Investigación sobre la escucha y el cuento: da cuenta de los proyectos académicos e investigaciones relacionados con el fortalecimiento de la escucha a partir del cuento.
- Investigación sobre la escucha y el teatro: busca identificar los elementos del teatro que pueden ayudar a mejorar las habilidades comunicativas en el preescolar.
- Investigación sobre la escucha en la infancia: tiene el propósito de señalar el lugar que se le ha dado a la escucha dentro del aula de clases.

1.5.1. Proyectos investigativos sobre la escucha y el cuento en preescolar

El primero es un trabajo de pregrado que tiene como título *¡Léeme un cuento! Mejorando la escucha y la comprensión* (Rodríguez, 2016), el cual resalta la importancia del trabajo de la escucha en el aula, con miras a desarrollar esta habilidad para mejorar los

procesos de comprensión de las estudiantes del grado 103 de la institución educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicado en la localidad Rafael Uribe de Bogotá. Allí se estableció la lectura de cuentos infantiles en voz alta como estrategia didáctica para el mejoramiento de estos procesos. Al finalizar, la autora concluye que:

La lectura en voz alta posibilita un acercamiento a la comprensión de un texto a través de la escucha. Así, si ésta se ha entrenado adecuadamente, el estudiante podrá extraer información explícita e implícita de un texto, logrando emitir opiniones argumentadas en las que se refleje una verdadera apropiación del texto, es decir llegará a una comprensión en todos los niveles. (p. 5)

El segundo trabajo que se encontró lleva como título *El cuento infantil como estrategia para fortalecer las habilidades comunicativas (escucha-habla) en los niños en edad preescolar* (Álvarez, et al., 2008), el cual profundiza sobre el fortalecimiento de las dimensiones comunicativas de los niños y niñas de preescolar, particularmente de la escucha y el habla mediante el cuento infantil, en la Institución Educativa Atanasio Girardot, ubicada en el Departamento de Antioquia. Las autoras señalan que esta es una estrategia didáctica que afianza dichas habilidades y concluyen que:

Las clases con los niños deben volverse vivenciales, atrayentes, oportunas, buscando el desenvolvimiento lingüístico de cada alumno, a fin de posibilitarles mayor riqueza en vocabulario, atención y escucha [...] Es preciso estimular la práctica por la escucha, el habla, estimulándolos con lecturas de cuentos vivenciales para su desenvolvimiento social dentro de su entorno. (p. 51)

En tercer lugar, se encontró la investigación *El cuento como estrategia pedagógica que favorece el desarrollo socioafectivo en los niños y niñas de 4 y 5 años de preescolar del Colegio Bethlemitas de Vélez* (Cancimance, 2018), ubicado en Vélez, Santander, el cual tuvo como objetivo específico “identificar las emociones que surgen a partir de la escucha atenta de cuentos” (p. 15), logrando concluir en este sentido que:

El cuento como estrategia pedagógica contribuye y construye el proceso de desarrollo de la dimensión socio afectiva en los niños y niñas de preescolar. Así mismo posibilita

que el niño o la niña se encuentre con un mundo más allá de lo que escucha, a través de expresiones, movimientos, gestos, sonidos, posturas, va descubriendo su propia vida interior. (pp. 77-78)

Por último, en términos de relevancia para estos antecedentes, encontramos el proyecto de investigación *El cuento como potenciador de las habilidades comunicativas: escucha, habla y la capacidad cognitiva en niños de 4 a 6 años de edad* (Girón et al., 2012), desarrollado en la zona urbana de Santiago de Cali con diferentes grupos de niños y niñas, el cual concluye:

La simple lectura de un cuento no ayuda a despertar la imaginación infantil. Hay que acompañar esa lectura de recursos expresivos y de detalles, que hagan a los niños sentir las emociones que los autores han querido despertar en ellos. Narrar un cuento a un niño es poner en funcionamiento cientos de piezas de un precioso mecanismo donde la conexión que se establece entre un adulto que narra un cuento y un niño que lo escucha tiene algo de magia. [...] Potenciar las habilidades de escucha y habla en niños de 4 a 6 años de edad a través de la narración de cuentos, permitió a las agentes educativas maestras involucradas en esta investigación, experimentar otro tipo de trabajo en su quehacer pedagógico, rompiendo de esta manera con el esquema tradicional de lecto-escritura después de implementar un cuento. (p. 87)

Los resultados expuestos permiten aproximarse a una primera caracterización de los modos de abordaje de la escucha dentro del aula preescolar, esto es, a un modo complementario de comprender su lugar en el desarrollo de habilidades comunicativas, al menos desde la no centralidad de la categoría, pues, en todos los casos señalados existe una yuxtaposición de la escucha con otros elementos, lo que no es, necesariamente, un error metodológico y, no obstante, las investigaciones tampoco sugieren dicha centralidad para análisis más detallados.

1.5.2. Proyectos investigativos sobre la escucha y el teatro

Este proceso se enfocó en la revisión de documentos investigativos que ofrezcan un aporte al panorama general del trabajo del teatro dentro del aula, para el fortalecimiento de la

habilidad de la escucha. En esta búsqueda se trató de enfatizar en el teatro de títeres y la escucha, sin embargo, los trabajos encontrados no cumplieron con las expectativas, es por esto por lo que se decidió centrar la búsqueda en algo más general. Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, se escogieron algunos trabajos con algún enfoque teatral que proporcionaran contribuciones, en alguna medida, al fortalecimiento de la escucha en el aula de clases.

El primer trabajo es una monografía titulada *Teatro de la escucha: propuesta para potenciar la escucha y competencia literaria* (Rodríguez-Restrepo, 2016), cuyo fin fue potenciar la escucha y la competencia literaria mediante la lectura y práctica teatral en las estudiantes del grado 506 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. La autora diseñó e implementó una propuesta de intervención en la cual, inicialmente, se realizó una sensibilización que se acercó a las concepciones y constructos de las estudiantes sobre la escucha y aspectos de la competencia literaria; más adelante continuó con un acercamiento a la lectura de obras de teatro, realización de juegos y prácticas teatrales, y culminó con el montaje de una puesta en escena. Finalmente, este trabajo concluye que:

Al evaluar las etapas y el resultado de la propuesta a partir de la evidencia del fortalecimiento de la escucha y aspectos puntuales de la competencia literaria, se comprobó la validez y pertinencia de un proyecto basado en la incidencia de la literatura y práctica teatral [...] Se concluyó que posibilita la promoción de la competencia literaria, en la medida que hace que las estudiantes se acerquen de una manera lúdica a la lectura, adquieran habilidades y conocimientos propios de la competencia y brinda la oportunidad de explorar espacios y actividades dinámicas en el aula, como el teatro [...] La implementación del teatro promocionó el gusto por la lectura y brindó una oportunidad para desarrollar las competencias y habilidades de las estudiantes, así mismo, promovió la adquisición de una nueva perspectiva sobre las riquezas literarias que el género ofrece. (p. 66)

El segundo trabajo revisado fue *El juego de rol como desarrollador de la escucha activa* (Hincapié, 2018), que tuvo como objetivo describir la incidencia de los juegos de rol en

el mejoramiento de los procesos de escucha activa de los estudiantes del curso 702, de la jornada mañana, en el colegio Prado Veraniego. El autor diseñó una estrategia enfocada en los juegos de rol que complementara el desarrollo de la escucha activa, la interpretación de los actos de habla y el mejoramiento de la interpretación de la comunicación no-verbal. El autor de este documento concluye que:

El juego de rol es una estrategia poco empleada que permite trabajar el desarrollo de la escucha activa y posibilita el intercambio comunicativo oral y de escucha de los estudiantes gracias a la imaginación [...] ofrece la posibilidad de trabajar en estrategias sin límite de posibilidades y en cualquier plan de estudios, gracias a que el diseño del juego puede moldearse a cualquier situación. (p. 5)

El tercer documento es un trabajo de maestría en educación llamado *Los “titiri-cuentos” como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades comunicativas en estudiantes del grado primero de la institución educativa Santos Apóstoles* (Velandia, 2017), llevado a cabo en el sector Nororiental de Cúcuta, el cual es una propuesta pedagógica que pretendió evidenciar la relación entre los cuentos infantiles y los títeres como estrategia dinámica y educativa para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Los Santos Apóstoles, fundamentada en el teatro de títeres. Finalmente, la autora de este trabajo concluyó que:

La estrategia “Titiri-cuentos” permitió que los estudiantes se iniciaran en el trabajo en equipo, enseñándoles la importancia de aprender a trabajar con todos los compañeros del aula de clase, puesto que cada uno tiene un punto de vista que se puede complementar con el de otro integrante [...] Es importante reconocer que el uso de diversas estrategias pedagógicas por parte del docente, permiten que los estudiantes adquieran saberes de forma agradable, de acuerdo con sus necesidades y a sus intereses. (p. 125)

Esta revisión bibliográfica nos permite perfilar una aproximación a la comprensión del lugar de la mediación artístico-pedagógica del arte teatral, en perspectiva de la noción de la escucha, esto es, todos los trabajos revisados afirman las potencialidades pedagógicas en

materia del enriquecimiento del aprendizaje en aula de las infancias preescolares, bien sea directamente sobre el teatro o como vehículo para abordar capacidades como la expresividad y contenidos literarios; por otro lado, se afirma a su vez la pertinencia del arte teatral para el ejercicio docente.

1.5.3. *Proyectos investigativos sobre la escucha y la primera infancia*

Finalmente, se hizo una revisión en términos de la relación de la escucha con la primera infancia, con el fin de abrir la mirada y perspectiva de este proyecto de investigación. En este caso se encontraron varios documentos de pregrado y especializaciones que abordaremos un poco más a detalle. Este apartado lo iniciaremos con el trabajo de la especialista en pedagogía de la lúdica Carmen Chaparro Avellaneda (2015), que lleva como título *Proyectos lúdico-pedagógicos para desarrollar la habilidad de la escucha*, el cual buscó diseñar una propuesta lúdico-pedagógica sobre la base de cinco proyectos de aula en donde involucró procesos en comunidad, la cocina, la imagen, entre otros, para desarrollar la habilidad de la escucha en los estudiantes de grado transición del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar. La autora concluye que:

La lúdica ha sido el elemento esencial para este estudio, ubicada en el campo de las artes, esta dimensión fue un motor que activó todos los potenciales de creatividad, emocionalidad, sensibilidad, placer y de motivación. A través del juego, de expresiones artísticas como la música, las artes plásticas, la danza o la culinaria, se logró romper con la rutina de las clases y crear un ambiente de trabajo cooperativo, donde reconociendo las diferencias, todos se sintieron miembros activos de un grupo, un grupo de hablantes y de escuchas, dispuestos a ser protagonistas de su propia formación. (pp. 49-50)

El segundo es un trabajo del licenciado en música Leandro Lima Beltrán (2017), que realizó la investigación llamada *La escucha consciente en el aula de transición, caso I.E.D. Toberín sede c*, llevada a cabo en la ciudad de Bogotá, el cual tuvo como finalidad que los estudiantes comprendieran la importancia de la escucha por medio de una estrategia didáctica que permitiera integrar elementos de la audición tales como memoria, atención y lenguaje.

Una de las estrategias didácticas utilizadas por el autor se denominó ‘Juanita Orejas’, un títere que debía ser un canal que motivara a los estudiantes a iniciar una relación de amistad y que captara su atención, además, era la encargada de mediar las historias. Los puntos clave de esta investigación son las diferentes maneras, herramientas y estrategias que se emplearon para llegar a la consciencia plena de la escucha. Cabe resaltar la relevancia que se otorgó a elementos cotidianamente excluidos en una clase de música, como los títeres, la fantasía, la imaginación y el vínculo afectivo como factores relevantes para enriquecer el mundo sensorial y cognitivo de los estudiantes en los procesos de audición. En suma, el autor concluye que:

La escucha es una habilidad que merece mayor importancia en los contextos educativos escolares, debido a su significativa influencia en los procesos cognitivos, sociales, artísticos e interpersonales que se generan como fruto de los eventos académicos y de los cuales se espera una atención dirigida, un proceso reflexivo y un pleno entendimiento de la información con el fin de que el estudiante pueda comprender y contextualizar sus aprendizajes. (p. 67)

El tercer documento se llama *La escucha activa como estrategia para fortalecer la comunicación asertiva entre los estudiantes del grado sexto del colegio Club de Leones de Cúcuta* (Cárdenas, 2019), el cual propuso la escucha activa como una estrategia para el fortalecimiento de la comunicación asertiva en los estudiantes. Esto se realizó mediante talleres que involucraban varios elementos que le permitieron al investigador desarrollar las estrategias necesarias para mejorar las dimensiones comunicativas en la población participante de este proyecto. Al terminar la investigación, el autor concluyó que:

La escucha es una de las habilidades más importantes en el proceso comunicativo, mediante la escucha activa se favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje creando un ambiente positivo que permita la construcción del saber y la sana convivencia dentro y fuera del aula. (Cárdenas, 2019)

En cuarto y último lugar, cabe señalar que la escucha, como actividad consciente y como parte indispensable en los procesos de aprendizaje, suele estar asociada a investigaciones que parten de la pedagogía musical. Tal es el caso de *Aprestamiento: saberes*

y prácticas de una experiencia en educación musical para la primera infancia, investigación realizada por la licenciada colombiana en pedagogía musical María Teresa Martínez Azcarate y la abogada Diana Acosta Afanador (2016), en la cual se desarrolla

Una propuesta surgida desde la pedagogía musical [...] para favorecer aspectos del desarrollo de niños entre 2 y 5 años, época en la cual el estímulo recibido contribuye a facilitar los procesos de iniciación a la lectoescritura musical y la práctica instrumental.
(p. 96)

En este desarrollo investigativo, la escucha adquiere importancia en varios sentidos, a saber, como parte de los componentes lúdicos, audiosonoros, como elemento central en el eficiente aprendizaje de las infancias y, también, como una experiencia que conduzca al goce musical y su implicación vital (Martínez y Acosta, 2016)

A partir de los antecedentes consultados podemos concluir, en primer lugar, que hay pocas investigaciones que aporten al trabajo sobre las habilidades comunicativas, particularmente, en la escucha, debido a que esta habilidad se considera innata y, por ello, se malentiende que no necesita desarrollo dentro del aula de clases; lo mismo ocurre con la escasez de estrategias pedagógicas a partir del títere y el cuento para el fortalecimiento de estas habilidades. En segundo lugar, que las prácticas teatrales y la literatura infantil son una estrategia lúdica, didáctica y pedagógica que permite fortalecer diferentes campos de la enseñanza y el aprendizaje, dentro del aula, debido a los aportes de éste al ámbito del lenguaje y la comunicación, ámbitos fundamentales que le aportan en amplios sentidos a los niños y niñas. Por último, nos permite poner en evidencia la importancia de fortalecer los diferentes campos de la comunicación y el lenguaje, ampliando sus perspectivas, además de analizar las políticas públicas de educación con el fin de mejorar y aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, esta indagación nos permitió recoger material bibliográfico que aporta al curso de esta investigación.

CAPITULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

2.1. La infancia: su camino hacia el preescolar

En el volumen VI de la Enciclopedia Einaudi de Turín es publicado un estudio titulado *La infancia*, realizado por el académico francés Philippe Aries (1979), en el cual sintetiza la configuración conceptual y sociohistórica de la niñez, llamando al proceso histórico descrito, en los albores de la modernidad, como el *descubrimiento de la infancia*. Este ha sido un concepto que ha tenido varias definiciones en la historia de la humanidad, pues, su concepción se relaciona con la funcionalidad o el rol de los niños y niñas dentro de las sociedades (ver **Anexo B**). En la investigación referenciada, Aries (1979) señala que:

Hubo un tiempo en que los historiadores tendían a creer que la sensibilidad hacia la infancia no había cambiado nunca, que era un elemento permanente de la naturaleza humana, o que se remontaba al siglo XVIII, al siglo de las luces. Hoy se sabe que ha tenido una gestación larga y gradual, que ha surgido lentamente en la segunda parte de la Edad Media, a partir del siglo XII-XIII, y que se ha impuesto desde el siglo XIV con un movimiento en constante progresión. (p. 6)

Ese cambio en la sensibilidad hacia la infancia, al interior de las sociedades occidentales y de las herederas de su influjo por vía de la colonización geográfica y cultural, ha sido crucial en la gestación de características propias del grupo social infantil, pues, a través de las formas en las que ha sido abordado, se han abierto posibilidades para la atención, la educación y la comprensión de las infancias a lo largo de la historia, caracterizándola respecto de cada época. Sin embargo, la tesis según la cual los sentimientos de interés o desinterés por la niñez responden gradualmente al avance histórico de occidente no es del todo clara para autores como Gélis (2001) o Stagno (2011). Sobre este punto, este último señala que:

Nuestra sensibilidad sobre la infancia ha resultado de una construcción social, es decir, se ha construido en diferentes contextos sociales y culturales. A través de la misma, los adultos han pensado y piensan la vida de los niños, sus lugares y sus formas de socialización. (Stagno, 2011, p. 4)

Es decir que, a diferencia de lo planteado por Aries (1979), en las comunidades humanas puede existir simultaneidad y contrariedad de sensibilidades respecto de las infancias. Lo cierto es que, entrada la modernidad, los cambios históricos, espaciales y sentimentales sobre la población de menor edad sufrió cambios importantes, trayendo consigo un nuevo paradigma comprensivo acerca de la niñez. A este respecto, Stagno (2011) señala que:

La definición moderna de infancia supuso la exclusión de los niños de los lugares de trabajo, ocio y sociabilidad adultos. Consecuentemente, fueron creados “lugares de la infancia”, espacios públicos y privados especialmente contruidos para los niños o modificados para que ellos los habitaran. (p. 4)

Esto es, hubo que pensar en la transformación no sólo de la mirada sobre las infancias, sino que implicó también cambios estructurales en materia de tratamiento del tiempo de crianza y educación. Por ejemplo, en materia educativa, el investigador argentino Narodowski (2007) entiende que:

La pedagogía de la modernidad [...] diseña una infancia discriminada en tanto tal en virtud de la constatación de una carencia o de un conjunto de carencias: no posee autonomía ni el buen juicio ni el tino propio de los adultos. Son cuerpos débiles, ingenuos, manipulables, en formación. Por otro lado, los niños son objeto de dos operaciones fundamentales: constituyen campo de estudio y de análisis y a la vez son empujados a emigrar del seno de la familia a unas instituciones producidas a efectos de contenerlos en su ineptitud y de formarlos para que, justamente, puedan abandonar o superar la carencia que les es constitutiva. A la discriminación etaria le sigue una delimitación institucional. (p. 109)

Es decir, en la modernidad y, particularmente en el siglo XX, el escenario público de atención a la población infantil se amplió: en primer lugar, la atención sobre la niñez dejó de estar en la esfera privada de las familias, dirigiéndose progresivamente a escenarios sociales e institucionales pensados estrictamente para las prácticas y procesos educativos propios de la edad infantil, en estrecha relación con la moral de cada comunidad; en segundo lugar, la

división por edades de los niños y las niñas toma cada vez mayor importancia; por último, esta ampliación fue llevada a cabo de la mano con la fundación de organizaciones internacionales dedicadas específicamente al cuidado, protección y estudio de la niñez.

Durante este periodo coyuntural, distintas organizaciones mundiales promovieron una preocupación en torno al bienestar de los niños y las niñas en aspectos como lo emocional, lo educativo, lo cultural y lo psicosocial. Esto dio como resultado la creación de organizaciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en 1946, encargada de garantizar la protección de los derechos de los niños y niñas al interior de las naciones. Otras organizaciones que hicieron parte de los esfuerzos internacionales por la *Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)* fueron La organización Mundial de la Salud (OMS), el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), junto a otras organizaciones no gubernamentales (ONG).

Los esfuerzos aunados dieron como resultado en 1986 la *Convención Sobre los Derechos del Niño*, pacto internacional por la infancia, el cual:

Teniendo en cuenta que la necesidad de proporcionar al niño una protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959, y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño [conviene las partes que]² todo niño tiene derecho intrínseco a la vida y es obligación del Estado garantizar la supervivencia y el desarrollo del niño. (UNICEF, 1989, pp. 9-11)

² Aclaración insertada por las autoras por motivos de claridad en la lectura del texto.

Es a través de esta *Declaración* que se hace a la infancia sujeto de derechos y se le reconocen la vida, la educación, la protección estatal, la libertad de expresión y pensamiento, entre otros, como derechos propios y se unifican los propósitos para su atención y formación. Este documento también define al niño como “todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad” (UNICEF, 1989, p. 10). Más adelante, la UNICEF (2004) valorará que:

La infancia es algo más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la llegada de la edad adulta. Se refiere también al estado y a la condición de vida del niño: a la calidad de esos años. [...] La calidad de las vidas de los niños y niñas puede cambiar de manera radical dentro de una misma vivienda, entre dos casas de la misma calle, entre las regiones y entre países industrializados y en desarrollo. Cuanto más se acercan los niños y las niñas a la edad adulta, más diferencias hay entre las distintas culturas, países e incluso personas del mismo país con respecto de lo que se espera de la niñez y al grado de protección que deben ofrecerles los tribunales o los adultos. (p. 3)

En este sentido, se ha conceptualizado una discriminación flexible con relación a la definición del rango etario de la infancia en cada región. En el marco del informe *Índice de Bienestar de la Niñez y la Adolescencia*, la UNICEF (2014) propondrá, con carácter abierto a las condiciones particulares de cada región, el siguiente rango para la comprensión de los datos y los análisis planteados: “0 a 6 años: infancia; 7 a 12 años: niñez; 13 a 17 años: adolescencia” (p. 25).

En el contexto colombiano, según el Departamento Nacional de Planeación (DNP):

La primera infancia es la etapa de la vida que va desde el nacimiento hasta los 6 años [...] Estudios provenientes de diferentes disciplinas demuestran que estos años son fundamentales para el desarrollo físico, social y cognitivo, pues durante este período los niños adquieren las habilidades para pensar, hablar, aprender, razonar e interactuar con otros. (s. f.)

Por otro lado, mediante la *Ley 12 del 22 de enero de 1991* se genera un cambio en la concepción de infancia en Colombia, pues, entiende que “los niños deben ser reconocidos

como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos” (MEN, 2014) esto con el fin de garantizar el desarrollo integral de la primera infancia que comprende desde los cero hasta los seis años. Por su parte, el Ministerio de Salud, reconociendo la necesidad de la flexibilidad en la definición etaria, propone que:

El ciclo vital puede dividirse en diferentes etapas del desarrollo, aunque no deben tomarse en forma absoluta y recordar que existe diversidad individual y cultural. La siguiente clasificación es un ejemplo: in útero y nacimiento, primera infancia (0-5 años), infancia (6-11 años), adolescencia (12-18 años), juventud (14-26 años). (s. f.)

En este sentido, cabe destacar que la conceptualización de la definición de los rangos de edad propios de las etapas de desarrollo de la niñez ha sido objeto de variadas consideraciones por parte los especialistas al interior y fuera de la influencia de las organizaciones multilaterales sobre las claridades de las políticas públicas de cada región. Lo anterior coincide con el informe de final del siglo XX a la UNESCO de la doctora en educación de la Universidad de Massachussets Judith L. Evans (1999), en el cual señala avances en la atención educativa preescolar para niños de tres a seis años de edad alrededor del mundo, haciendo énfasis en la importancia de este periodo etario en términos de programas preescolares “que tratan de ajustarse al entorno cultural, sobre todo en los planes de estudio y los materiales que se utilizan con los niños y que éstos manipulan” (p. 23), con lo cual se sugiere la necesidad de abordar este rango de edades en el ejercicio investigativo en función de procesos educativos.

A nivel latinoamericano, según lo planteado por la doctora cum laude en educación, por la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Esther Ibarra Rosales (2015), “la escuela primaria comienza a los 6 años de edad, por tanto, la población objetivo de la AEPI [Atención y Educación de la Primera Infancia] es la comprendida en el rango etario entre el nacimiento y los 5 años” (p. 668), sin embargo, en el caso colombiano el límite de la edad preescolar, según lo establecido por el artículo 17 de la Ley General de Educación 115 de 1994, es de seis años (MEN, 1994, p. 5). Por ello, a continuación, nos centraremos en la relación de la infancia preescolar con la comprensión de

su desarrollo, en perspectiva del fortalecimiento de la habilidad comunicativa-escucha, y del papel del arte en esta etapa educativa.

2.1.1. La educación preescolar en Colombia

En el campo de la formación infantil se generan planes estratégicos y escenarios para atender en términos educativos a la primera infancia en Europa y provienen del siglo XVIII con la aparición de las primeras escuelas para la niñez, particularmente en Inglaterra, Alemania y Holanda, cuya finalidad, según la teórica e historiadora de la educación Carmen Colmenares Orzaes (1995), correspondió “desde el principio a recoger a los niños de familias humildes, cuyos padres trabajaban en los centros industriales. Tenían una finalidad de carácter marcadamente asistencial y solo accidentalmente instructiva” (p. 20). Los contenidos que alzaban a desenvolverse en estos lugares respondían a intereses religiosos y a un aprendizaje inicial de oraciones simples con cargas morales.

Dame schools, asilos de niños, escuelas de juegos o casas guardianas eran los nombres que recibían estas originarias instituciones. En el modelo francés, denominado *cunas públicas y salas de asilo*, las primeras atendían a niños y niñas hasta los 28 meses, mientras que las segundas, lo hacían de los dos hasta los seis años: ambas eran instituciones encargadas de cuidar a los hijos e hijas de la clase obrera. Luego, el modelo incluyó la preparación de la primera infancia para el ingreso a la escuela, debido a la transformación, durante la segunda república francesa durante el siglo XIX, de las salas de asilo en escuelas maternales, gracias al impulso de las ideas del pedagogo alemán Friedrich Froebel (Colmenares, 1995), quien aportó la noción de los jardines infantiles. En la segunda mitad del siglo XIX colombiano también se conocieron pruebas institucionales incipientes dirigidas a la atención de las infancias, principalmente, en materia de asistencia a madres solteras y niños abandonados (López y Pro-Bueno, 2020), como la fundación del Hospicio de Bogotá en 1870.

En el siglo XX colombiano los cambios tomaron mayor celeridad política y jurídica, trayendo consigo la creación de instituciones públicas y privadas encargadas de asistir o educar a los niños y niñas del país (ver **Figura 1**).

Figura 1

Línea de tiempo del preescolar en Colombia



Nota. Tomado de López y Pro-Bueno (2020).

En la historia reciente, la institución encargada de garantizar el derecho a la educación es el Ministerio de Educación Nacional, que cuenta con un área especializada en la atención a primera infancia. Uno de los retos más grandes de esta institución es proteger los derechos educativos de los niños y niñas, teniendo en cuenta las necesidades propias de su etapa de desarrollo, por ello, bajo el liderazgo de distintos gobiernos, se ha diseñado una política pública para la educación inicial en la que se establece garantizar la atención integral a la primera infancia. En palabras del mismo Ministerio de Educación Nacional (2014):

Desde el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional, mediante la formulación de la Política Educativa para la Primera Infancia, abrió un camino para visibilizar y trazar acciones que buscan garantizar el derecho que tienen todas las niñas y los niños menores de seis años a una oferta que permita el acceso a una educación inicial de calidad.

Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional asume y desarrolla la línea técnica de la educación inicial, desde el marco de la atención integral, como un derecho impostergable y como uno de los estructurantes de la atención integral, de acuerdo con lo previsto en el marco de la Estrategia Nacional para la Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre, desde la cual se viene impulsando un conjunto de acciones

intersectoriales y articuladas que están orientadas a promover y garantizar el desarrollo integral de la primera infancia desde un enfoque de derechos, el cual se constituye en un horizonte de sentido para asegurar que cada niña y cada niño cuente con las condiciones necesarias para crecer y vivir plenamente su primera infancia. (p. 9)

Esto es, la educación inicial en Colombia hace referencia a la estructura de atención integral de los niños y niñas contemplando desde su nacimiento hasta los seis años (MEN, 2014), en la cual se enfatiza y se favorecen las interacciones a partir de algunas prácticas pedagógicas, partiendo del reconocimiento de los contextos que los rodean. Es importante destacar, en la construcción conceptual del preescolar colombiano reciente que, contrario a lo planteado por Diker (2001), desde el Ministerio Nacional de Educación (2013), se estipula que “esta no busca como fin último su preparación para la escuela primaria, sino que les ofrece experiencias retadoras que impulsan su desarrollo; allí juegan, exploran su medio, se expresan a través del arte y disfrutan de la literatura” (p. 162-163), al menos en su concepción teórica.

Por ello, el MEN ha elaborado diferentes documentos que hacen referencia a la orientación para la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar. Aquí se hace referencia al documento *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar* (2017), en el que se promueven tres propósitos fundamentales para el desarrollo integral en la infancia, los cuales son:

- Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.
- Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.
- Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo. (p. 43)

Además, también permite a los docentes identificar el qué, el por qué y cómo son los procesos educativos durante la primera infancia. De igual manera, existe la *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*

(MEN, 2014), entre la que encontramos *El sentido de la educación inicial* (Vol. 20); *El arte en la educación inicial* (Vol. 21); *El juego en la educación inicial* (Vol. 22); *La literatura en la educación inicial* (Vol. 23); *La exploración del medio en la educación inicial* (Vol. 24) y *el Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial* (Vol. 25). Todos estos documentos aportan orientaciones históricas, pedagógicas y artísticas, que a los docentes que atienden a la primera infancia les permiten acompañar los procesos de desarrollo integral de los niños y niñas en Colombia.

El sistema educativo colombiano define que los niveles de formación académica formal son: preescolar, educación básica, educación media y educación superior. Según los *Lineamientos curriculares* (MEN, 1998) el preescolar, es “el primer nivel de la educación formal y ordena la construcción de lineamientos generales de los procesos curriculares” (p. 3). Este nivel educativo atiende a los niños y niñas de edades entre los tres y los seis años y, además, es la base para el desarrollo de procesos de integración y articulación con los siguientes niveles educativos.

En la educación preescolar es importante precisar que la pedagogía se sustenta en el juego, pues, es a través de este que se construye el conocimiento, que el niño aprende sobre sí, acerca del entorno que lo rodea y se potencia el desarrollo de los niños y niñas en esas edades. Para lograr esto es importante que los docentes guíen y animen a los estudiantes y sus familias a la participación de una educación conjunta, puesto que en esta etapa el acompañamiento es fundamental. En este sentido, sobresale la importancia que el Ministerio de Educación Nacional, a través del Decreto 2247 de 1997, da al juego y la lúdica en tanto mediadores del proyecto pedagógico en este ciclo:

Reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Asimismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia, deben constituir el centro de toda

acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar, natural, social, étnico, cultural y escolar. (p. 3)

Es por lo anterior que el juego se establece como una actividad esencial y una fuerza en la vida del niño, tal como se concibe la educación preescolar en Colombia, puesto que, como lo dice el documento *El juego en la educación inicial* (MEN, 2014), este es un lenguaje mediante el cual los niños y niñas expresan sus deseos, emociones y sentimientos, lo que conduce a la consideración del juego y la lúdica como parte indispensable de la educación inicial.

Por otro lado, se hace necesario comprender las características de la etapa de desarrollo cognitivo propia de las infancia preescolares, por lo cual, en el siguiente apartado nos aproximaremos a los adelantos teóricos que nos permitirán establecer el marco analítico de la presente investigación en tales términos.

2.2. Acercamiento a la comprensión del desarrollo preoperacional de la infancia preescolar

Con fuerte influencia en el campo educativo, el psicólogo suizo Jean Piaget (1997) propuso una teoría acerca del desarrollo cognitivo en cada etapa de crecimiento de los niños y niñas, consistente en cuatro momentos, que son: en primer lugar, la etapa sensorio-motriz (del nacimiento a los dos años), en la cual el desarrollo cognitivo se articula a través del juego experimental y la interacción con el otro, para que el niño pueda satisfacer sus necesidades; en segundo lugar, la etapa preoperacional (dos a siete años), en la que las acciones aprehendidas en la etapa anterior son dotadas de cargas semióticas (simbólicas) y representadas para sí y en la interindividualidad, sin embargo, en esta fase el infante aún no está en la capacidad de realizar operaciones mentales complejas; en tercer lugar, la etapa de las operaciones concretas (siete a 12 años), donde los niños y niñas empiezan a desarrollar su capacidad de razonamiento lógico y su pensamiento se complejiza; y por último, la etapa de las operaciones formales (12 años en adelante), en la que los niños y niñas ya tienen la capacidad de utilizar la lógica y el razonamiento. El mismo Piaget (1997) lo explica del siguiente modo:

El desarrollo mental del niño aparece, en total, como una sucesión de tres grandes construcciones, cada una de las cuales prolonga la precedente, reconstruyéndola, ante todo, en un nuevo plano para sobrepasarla luego cada vez más. Esto es verdad desde la primera, porque la construcción de los esquemas senso-motores prolonga y sobrepasa la de las estructuras orgánicas durante la embriogénesis. Luego, la construcción de las relaciones semióticas, del pensamiento y de las conexiones interindividuales interioriza esos esquemas de acción, reconstruyéndolos en ese nuevo plano de la representación; y los rebasa hasta constituir el conjunto de las operaciones concretas y de las estructuras de cooperación. Finalmente, desde el nivel de once-doce años, el pensamiento formal naciente reestructura las operaciones concretas, subordinándolas a nuevas estructuras, cuyo despliegue se prolongará durante la adolescencia y toda la vida posterior (con otras muchas transformaciones todavía). (p. 151)

Con relación al rango de edad definido para la presente investigación (niños y niñas entre tres y seis años), nuestro interés corresponde a la comprensión del segundo momento: la etapa preoperacional que, como ya vimos, está estrechamente vinculada a la edad preescolar. Se trata de un periodo que está sustentado en la experiencia motora sensible en la que se despliegan las percepciones en el niño, a través de las reacciones cognitivas y afectivas de este, es decir, lo preoperativo tiene como fundamento la constitución previa de una *subestructura* emergente en términos de la acción, subestructura que integra nociones “del objeto permanente, del espacio, del tiempo y de la causalidad” (Piaget, 1997, p. 24). La educadora infantil María Muñoz González (2013), con relación a la etapa preoperacional, señala que:

Este estadio, comprendido entre los dos y los siete años, se caracteriza porque los niños empiezan a representar el mundo con palabras, imágenes y dibujos. Esta capacidad de representación mental, se denomina función simbólica y hace posible recordar o pensar sobre las cosas, lo que favorece tanto el desarrollo cognitivo y social. (p. 8)

Es decir, la preoperacionalidad compone génesis y tránsito de las estructuras del pensamiento, a la vez que es estadio de la ampliación de las representaciones del individuo sobre el mundo, sobre la subestructura previa, edificando signos y significados que, más adelante, posibilitaran operaciones concretas. Piaget (1997) afirma que:

Al término del período senso-motor, hacia un año y medio o dos años, aparece una función fundamental para la evolución de las conductas ulteriores, y que consiste en poder representar algo (un "significado" cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etcétera) por medio de un "significante" diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc. (p. 59)

Dicha función simbólica, tal representación en la formación mental de lo real, hace uso expresivo de elementos dispuestos en la socialización infantil, donde tiene lugar la transmisión de códigos descriptivos del mundo inmediato del adulto al niño, aunque ya fuera de la inmediata presencia de los objetos señalados, logrando el infante un proceso de autorreferencia desde la preconceptualidad de la forma y el contenido de la extensión literal de las personas, las palabras y las cosas. Lo anterior da como resultado una formación egocéntrica de la concepción del mundo desde la mirada infantil preoperacional, esto es, no se desarrolla aún en el niño la capacidad interpretativa de la distinción conceptual, generando la impresión perceptiva que afirma la realidad propia como la realidad en sí, principalmente porque la formación de la función semiótica tiene un alto componente de imitación del niño a su entorno social; por otro lado, es de señalar que no hay razón estricta para negar la interindividualidad en esta etapa. En sus notas, Piaget (1997) lo comenta del siguiente modo:

La imitación comienza [...] por una especie de contagio o de ecopraxia debida al hecho de que cuando otra persona realiza ante el niño gestos que él mismo sabe efectuar (cuando aquélla acaba de hacerlo, luego después de un intervalo), hay asimilación de esos espectáculos en los esquemas propios y liberación de éstos. Seguidamente, el sujeto se dedica a reproducir esos modelos por interés hacia esa propia reproducción y no por asimilación automática, lo que señala el comienzo de la función en cierto modo pre-representativa desempeñada por la imitación. (p. 164)

Partiendo del reconocimiento de la importancia de esta etapa del desarrollo cognitivo del ser humano, es viable preguntarse por otras formas de comprender los modos de adquisición del lenguaje, las estructuras de representación del mundo y la comunicación infantil. A ello se le hará un lugar en el siguiente apartado.

2.3. Infancia y comunicación

En la educación colombiana es evidente que hace falta un largo trecho por recorrer para brindar una educación de calidad encaminada a la formación de seres humanos íntegros. En la práctica el interés de las instituciones es preparar a los niños y niñas para su ingreso a la educación básica primaria, restando importancia al desarrollo de otras dimensiones como la comunicativa y la socioafectiva en el preescolar. En general, pareciera que su objetivo fuese, en un mayor grado, la enseñanza de habilidades lectoescriturales y, con menor importancia, el desarrollo de habilidades expresivas y socioemocionales.

Por ello debe rescatarse que, si bien, leer y escribir es fundamental, expresarse y dialogar también son acciones indispensables, de allí que, desde el nacimiento, los seres humanos busquen distintas formas de comunicar sus necesidades y sentimientos: el habla articulada o los gestos sonoros, el lenguaje en sus múltiples manifestaciones, son herramientas cruciales para establecer relaciones con otros sujetos. La efectividad de comunicarse unos con otros depende en gran medida de la capacidad que poseen las personas de hacer uso de dichos recursos. A ese conjunto de destrezas se les denomina habilidades comunicativas y requieren de un trabajo previo o entrenamiento que inicia desde el nacimiento y se condensa en gran porcentaje durante la educación preescolar.

Noam Chomsky (1997), lingüista y filósofo estadounidense, reconocido por su teoría de la gramática generativa basada en la distinción de la competencia y la acción lingüística, establece criterios de análisis acerca de la adquisición del lenguaje, señalando que:

Podemos considerar una teoría lingüística general, así construida, como una teoría de la facultad de lenguaje innata, intrínseca, que proporciona la base para la adquisición del conocimiento del lenguaje. El niño, en su “estado inicial”, no tiene información alguna respecto a la lengua de la comunidad hablística en la que vive. Sencillamente,

está dotado de un conjunto de mecanismos (lo que llamamos su “facultad de lenguaje”) para determinar esa lengua, es decir, para alcanzar un “estado final” en el cual conoce la lengua. La teoría lingüística general describe su estado inicial, la gramática de su lengua describe su estado final. La teoría lingüística general puede ser considerada, apropiadamente, como una teoría explicativa, en el sentido de que explica cómo un niño de una comunidad hablística llega a conocer la lengua de esa comunidad, y a conocer innumerables hechos concretos respecto a la forma y significación de expresiones concretas, y muchas cosas más. (p. 8)

Es decir, afirma que los seres humanos tienen una capacidad innata que permite desarrollar una lengua sobre la base del contacto con un entorno lingüístico. Esa *interiorización* de un sistema comunicativo incluye la comprensión de las reglas, estructuras, formas y símbolos que configuran el lenguaje, de modo que implica adquirir una competencia lingüística. Sin embargo, no basta con reconocer y aplicar estructuras gramaticales para comunicarse, ni éstas son tan sencillas como las expuestas en los modelos de comunicación tradicional que aún se reproducen en el aula. La comunicación es un acto colectivo en el que intervienen aspectos como la capacidad de nombrar, y para ello es necesario la creación de un terreno común, pues, sólo desde allí puede generarse el diálogo, por lo que en esta etapa es fundamental el acompañamiento familiar y docente, dado que en esta etapa se construyen las bases para el desarrollo cognitivo y social en la infancia.

Una propuesta alternativa al surgimiento de las estructuras del pensamiento y el lenguaje se encuentra en el aporte investigativo del psicólogo y pedagogo estadounidense Jerome Bruner, quien resalta el valor de las relaciones sociales del niño con su contexto familiar y escolar desde el punto de vista del desarrollo comunicativo basado en esquemas preexistentes en la estructura comunitaria en la que se ha nacido y no en supuestos innatistas o espontáneos en el sujeto. El investigador colombiano en psicología de la Universidad del Valle Andrey Velásquez Fernández (2019), resume la propuesta de Bruner del siguiente modo:

Un primer modelo *Enactivo* que permite el aprendizaje por medio de una determinada acción sin necesidad de mediación del lenguaje, donde se representan cosas mediante

la reacción inmediata de las personas; un segundo modelo *Icónico* que consiste en representar objetos mediante una imagen y esquema espacial diferente de la acción; y un tercer modelo llamado *Simbólico* que es un esquema abstracto estructurado (como lo puede ser el lenguaje) que puede representar una cosa mediante un símbolo arbitrario, estos tres modos de representación actúan en paralelo en el desarrollo cognitivo. (p. 218)

Tanto en Piaget (1997) como en Chomsky (1997), lo mismo que en la interpretación de Bruner que hace Velásquez (2019), puede encontrarse un elemento frecuente, a saber, la presencia del otro en la representación en sí de la realidad, es decir, la afirmación tácita según la cual, sea a través de estructuras innatas o no, el aprendizaje y la comunicación infantil poseen una constitución representacional definitiva como paso en la adquisición de las determinaciones de lo real, en medio del tránsito hacia las operaciones concretas, el dominio del lenguaje de la comunidad hablística o, bien, la realización interior de una estructura abstracta simbólica. De todos los casos puede inferirse la necesidad de una disposición pedagógica, en lo que refiere al ejercicio docente, capaz de responder al desenvolvimiento de la comunicación en edad infantil. Entendiendo tal necesidad, pasamos a caracterizar conceptualmente la oralidad y la escucha como factores imprescindibles en el desarrollo de la comunicación infantil.

2.3.1. Dimensión comunicativa: la oralidad

En este apartado se introducirá el concepto de oralidad, su aplicación en el análisis del proceso del habla en los niños y su importancia dentro del aula de clase. A partir del análisis del educador, historiador y filósofo Walter Ong (1996) se hará una caracterización de la oralidad como herramienta de comunicación y mecanismo de socialización. Posteriormente, se introducirán los estudios de Jerome Bruner (1986) en lo concerniente al proceso del habla en los niños y el papel que juega en la constitución de mecanismos de apropiación cultural. Finalmente, se resaltaré la importancia de la comunicación oral en la formación infantil, su potencial de configurarse como un espacio que potencie una comunicación oral efectiva.

Se hace necesario reconocer, a esta altura, que la dimensión comunicativa hace parte de las dimensiones de desarrollo del ser humano. Para Olga Ocampo, Nora Pava-Ripoll y Patricia Bonilla (2011), investigadoras en fonoaudiología y asuntos relacionados con estudios sociohumanísticos, desarrollo humano y educación, afirman que “la dimensión comunicativa se conoce como el conjunto de potencialidades del ser humano que le permiten encontrar sentido y significado de sí mismo, y representarlas a través del lenguaje, para interactuar con los demás” (p. 60). Dichas potencialidades tienen una base orgánica y simbólica, son propias del ser humano y se instituyen como el modo de ser de la capacidad sociable de nuestra especie: a este respecto, las investigadoras señalan además que:

El lenguaje depende de una capacidad mental superior, que tiene su asiento en las especializadas estructuras del sistema nervioso central; el cerebro humano, especialmente en su hemisferio izquierdo, posee áreas que, interconectadas de manera compleja, permiten que el individuo comprenda lo que escuche, observe o lea, lo relacione con conceptos previos, evoque, describa, busque explicaciones, asocie, haga predicciones, argumente y proponga soluciones, bien sea a través de la expresión oral, o mediante la escritura. (Ocampo et al., 2011, p. 60)

El hilo conductor que permite relacionar la oralidad como mecanismo de comunicación, socialización y formación son los mecanismos mnemotécnicos que permiten la apropiación de significantes que son socializados en entornos colectivos. En palabras simples, herramientas como el juego, el canto e itinerarios corporales, permiten la interiorización de rutinas de comportamiento que hacen referencia a la realidad más inmediata: estas a pesar de no estar atadas a normas semánticas o sintácticas propias de la lengua escrita son mecanismos de aprendizaje sistemáticos que socializan códigos de conductas socialmente aceptadas en un contexto específico.

Desde la perspectiva de las investigadoras colombianas Nathaly Castillo y Nathaly Posada (2009) la comunicación oral se caracteriza por ser altamente eficaz en la transmisión de mecanismos de socialización, siendo esta la clave imprescindible del éxito en el aprendizaje de los elementos comunicativos. Ong (1996), por su parte, señala que en las sociedades en las

que la comunicación escrita no es el mecanismo principal de comunicación de ideas (sociedades orales primarias), existen mecanismos de transmisión de conceptos, costumbres y creencias que apelan a la inmediatez de estar frente al otro. Estas sociedades tienen un carácter altamente comunitario ya que esto permite una transmisión de información más eficaz a través de mecanismos orales.

Los dispositivos mnemotécnicos en estos grupos (es decir las acciones comunicativas que se sustentan en la memoria ante la carencia de un código comunicativo escrito), apelan a la dimensión corporal en la transmisión de pautas de socialización (Ong, 1996). El ritmo, los motivos épicos y la musicalidad tienen el objetivo de posicionar la palabra en su relación con el mundo vital, de desencadenar un evento en la dimensión sensible del cuerpo de manera que exista una referencia en la memoria fisiológica del individuo. Ong (1996) comenta que “la misma estructura mnemotécnica o intelectual se impone aún ahí donde los marcos orales persisten en las culturas que conocen la escritura, como en el relato de cuentos de hadas para niños” (p. 74)

Como se profundizará más adelante, desde la perspectiva de Bruner (1986), la función del lenguaje no es solamente comunicar sino estructurar esquemas de pensamiento dentro de los cuales un individuo establece su relación con el mundo. Al respecto, desde un marco de referencia predominantemente oral, Ong (1996) señala que:

El pensamiento debe originarse según pautas equilibradas e intensamente rítmicas, con repeticiones o antítesis, alteraciones y asonancias, expresiones calificativas y de tipo formularios, marcos temáticos comunes [...] proverbios que todo el mundo escuche constantemente de manera que vengan a la mente con facilidad, y que ellos mismos sean modelados para la retención de la pronta repetición, o forma mnemotécnica. (p. 41)

Como resultado de lo anterior, en la medida en que un código de conducta se hace más complejo dentro de las sociedades orales primarias, su forma de manifestación tiende a ser más rítmica y a referir a dimensiones más inmediatas de la vida material, por ejemplo el uso del cuerpo y los eventos climáticos, ya que hacen referencia a procesos situacionales concretos.

En las sociedades contemporáneas en las que la información se encuentra altamente sistematizada existen los cantares, los acertijos y los dichos, que son dispositivos mnemotécnicos remanentes y que, generalmente, son introducidos durante la infancia, antes de adquirir habilidades comunicativas escritas. En contraste, el texto y la lectura modelan el pensamiento para dar legitimidad a la abstracción como forma de respuesta, por ejemplo, el uso de figuras geométricas para referirse a objetos, su clasificación según parámetros estéticos o formalmente lógicos. Incluso, el diálogo al interior del aula podría derivarse de la posibilidad de hacer referencia a un texto.

En el proceso vital de los individuos, dentro de las sociedades en las que la comunicación escrita predomina, la oralidad sigue jugando un papel fundamental, especialmente en las etapas tempranas del desarrollo cognitivo. Los estudios de Bruner (1986) con respecto al habla del niño complementan la perspectiva de Ong, con relación a la importancia del lenguaje como dispositivo de socialización de formas de vida. Bruner (1986) señala que:

La cultura está constituida por procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones que solo pueden ser hechos en el lenguaje. La cultura queda constituida para el niño en el acto mismo de dominar el lenguaje. El lenguaje, en consecuencia, no puede ser entendido sino en su contexto cultural. (p.132)

Bruner (1986a; 1986b) utiliza la noción Joyciana de *Epifanías de lo ordinario* para referirse a la interiorización de normas y procedimientos culturales que son adquiridos por el niño en sus primeros años de vida: estos, al ser socializados a través de mecanismos como el juego o el canto, tienden a estructurar un creciente nivel de sistematicidad y abstracción. Como consecuencia, llega un punto en el que el concepto o la norma deja de estar atado a un montaje específico y queda impuesto como un repertorio de respuestas a estímulos inmediatos.

La realización de las epifanías de lo cotidiano solo es posible a través de un proceso que requiere que el niño interactúe en un contexto socializante, el cual es asumido inicialmente por la madre y, posteriormente, se expande a un entorno comunal. En este punto entra en juego el contexto compartido que constituye las pautas de socialización del niño. La escuela

como espacio de socialización juega un papel fundamental en la constitución de una cultura compartida que aporte a la estimulación de la expresión oral. En esta vía, la reflexión se ancla con Castillo y Posada (2009), según quienes:

La pedagogía y, en especial, la didáctica de la lengua oral, requieren de un cuidado especial y de un trabajo sistemático e intencional, de manera análoga a como se aborda, por ejemplo, la lengua escrita o la lectura, para garantizar las condiciones para la participación en la vida social. (p. 20)

Esto es, debe resaltarse el lugar de la oralidad al interior del trabajo pedagógico en las aulas, pues, sería un error desatenderlas a riesgo de impactar negativamente en la vida social de los niños y las niñas. El anterior argumento puede afirmarse también en lo que respecta a la escucha, dado que el habla depende de esta.

2.3.2. Dimensión comunicativa: la escucha

Teniendo en cuenta la diferencia que existe entre oír y escuchar, basada en la distinción de actividad involuntaria-voluntaria, respectivamente, hecha por el filósofo español Torralba Roselló (2007), se puede señalar que esta habilidad, como proceso fundamental en la comunicación, tiene un papel determinante en la socialización, en el alcance del aprendizaje y en la consolidación del desarrollo sociocognitivo en edad infantil. Sin embargo, esta es considerada como una habilidad innata por lo que en el aula de clases no se considera necesario estimularla y potenciarla, como sí se hace con otras habilidades, tales como la escritura o la lectura.

Es por lo anterior que, siguiendo a la profesora chilena Cecilia Beuchat (1989), la escucha constituye “una conducta lingüística altamente compleja en la cual es posible advertir una serie de aspectos” (p. 4), entre los que se hallan cosas como la clasificación de sonidos, la comprensión auditiva o la memoria, que configuran los denominados tipos y niveles de escucha, los cuales se pueden trabajar desde el aula para fortalecer y mejorar los procesos comunicativos en los niños y niñas. Los cuatro niveles de escucha a los que se refiere la profesora Beuchat (1989) son:

Escuchar atencional. Este nivel de escucha estimula al oyente con el fin de que este obtenga información y con esta pueda participar e interactuar de manera activa con el otro. Además, la autora también propone que, a partir de la escucha atencional, se incentive la imaginación y la creatividad en los niños y niñas.

Escuchar analítico. Este es un nivel de escucha mucho más complejo, puesto que el oyente debe analizar lo que está escuchando, con el fin de dar respuesta a algo concreto, además de estar compuesto por muchos más aspectos como, por ejemplo, “ordenar secuencias, detectar detalles, establecer comparaciones, diferenciar realidad y fantasía, discriminar entre hecho y opinión, hacer inferencias sobre hechos y acontecimientos, establecer ideas importantes, etcétera” (p. 5). En este sentido, tiene un lazo muy estrecho con la comprensión de lectura, aunque también se pueden generar actividades dentro del aula en las que se trabaje la misma en función de la creatividad.

Escuchar apreciativo. Este nivel de escucha, al contrario que el analítico, se realiza de manera personal y se hace por goce, solo por disfrutar de lo que se escucha sin necesidad de hacerlo para responder a algo en particular, como sucede con la música o los cuentos. Respecto a lo anterior “es importante también que el material literario sea atractivo a los ojos infantiles, y leído o narrado con expresividad por parte del educador” (p. 6), con el fin de captar la atención de los estudiantes.

Escuchar marginal. Según la autora, este nivel de escucha hace referencia al foco de atención, es decir, a que no es necesario realizar una única actividad, puesto que la atención puede estar centrada en algo específico mientras alrededor suceden muchas más cosas; sin embargo, se le da prioridad al elemento específico. Un ejemplo de esto es cuando un estudiante está en clases virtuales y en su casa sus padres están teniendo una conversación, el estudiante concentra su atención en la clase más no es sus padres.

Por otra parte, el psicólogo, educador y médico francés Alfred Tomatis, especialista en otorrinolaringología, propuso una interpretación teórica *inquietante*: en el prólogo a *The conscious ear* de Tomatis, Marilyn Ferguson señala que este estableció que la principal importancia del oído es *cargar* el sistema nervioso (1991, p. 11), es decir, estimular físicamente

la capacidad receptiva del sujeto y transmitir la información sonora correspondiente al cerebro. En su obra, Tomatis (1991) ejemplifica con su propia vida la profunda influencia que la condición indispensable de la escucha, en los contextos de aprendizaje y socialización del niño, tienen sobre el desarrollo cognitivo y, además, sobre la autoimagen y la representación con relación a las posibilidades de ampliar los sentidos de mundo de la persona.

Con base en estudios realizados en casos de pérdida de registro vocal en cantantes de ópera, Tomatis encontró una relación entre las posibilidades de la comunicación oral (el rango de la proyección vocal) y el universo de la escucha, estableciendo una relación causal según la cual la afectación auditiva sufrida por los cantantes, al ser ellos mismos sus más inmediatos oyentes, les implicó una afectación del registro vocal, pues, la dimensión de su percepción sonora se reduce por la prolongada exposición a la proyección de la voz propia. Esto fue fundamental para sus estudios posteriores de la escucha en etapa prenatal, a saber, que una persona solo puede reproducir vocalmente lo que es capaz de escuchar (1991, p. 41). Lo anterior contiene implicaciones prácticas a nivel pedagógico, pues, exige la conformación de saberes y herramientas dirigidas a fortalecer la escucha, enriqueciendo así los procesos cognitivos, afectivos y comunicativos desde el interior del aula.

Esto es, Tomatis (1991, p. 63) identificó suficientemente el papel de la escucha y la autoescucha, lo que es un puente con el concepto del lenguaje egocéntrico infantil piagetiano, en la formación personal de las capacidades auditivas y vocales de la persona, y con ello, a su vez, aportó al fortalecimiento de la atención, la memoria y la creatividad, basadas en el principio de equilibrar el espectro sonoro de sus pacientes por medio del *oído electrónico*, un mecanismo creado por él mismo que le permitió realizar un tratamiento terapéutico a partir de la exposición de frecuencias sonoras a sus pacientes que, además de ser cantantes de ópera, eran trabajadores y militares expuestos a fuertes fuentes de ruido. Tomatis afirmaba la importancia de la disposición contextual del aprendizaje y resaltó esta idea a partir de las diferencias evidenciadas en sus observaciones de laboratorio, en los cuales logró apuntar que los cambios en el contexto de la escucha de la persona, especialmente forzados, transforman notoriamente su percepción y algunos gestos representacionales de su conducta (1991, p. 82),

comparando esto con el ejercicio artístico del actor que exige nuevas posturas frente a un papel escénico nuevo.

Aún más, Alfred Tomatis ubica estos cambios en la propia mentalidad, es decir, si se cambia la forma propia de escuchar de una persona, sus dificultades no responden exclusivamente a no poder articular verbalmente las ideas, sino que, más allá, su pensamiento enfrenta un vacío representacional en medio del nuevo contexto personal de la escucha: disminuye su fluidez oral y su flexibilidad mental (1991, p. 82). Sin embargo, estas consecuencias son apenas una descripción de las observaciones experimentales y no una fuente de temores pedagógicos, pues, para Tomatis, reconocerlas era, a su vez, conocer las potencialidades de su investigación, por ejemplo, para fortalecer el aprendizaje de un nuevo idioma, haciendo de la escucha el proceso central.

Cabe resaltar que en el campo de la pedagogía musical propiamente dicha, en palabras de la asesora del presente proyecto de investigación, maestra María Teresa Martínez, se promueve el desarrollo de la escucha consciente por medio de metodologías activas, como la del pedagogo Suizo Edgar Willems, el cual en su método insiste en que el niño debe realizar el tránsito sensorial, afectivo y cognitivo para pasar de oír, a escuchar y por último, a entender, partiendo de la percepción del fenómeno sonoro, con identificación de sus cualidades de intensidad, timbre, altura y duración, hasta llegar a la apropiación del lenguaje, en donde además, intervienen procesos cognitivos complejos como comparación, síntesis y análisis. Por lo anterior, se resalta la importancia de la escucha consciente en los primeros años de vida, pues se constituye en base de posteriores desarrollos que van a verse reflejados en la vida escolar y académica de los niños.

Estos desarrollos expuestos apuntan a la consideración de la escucha como un ejercicio vital y activo, como el nivel más complejo en el que se hace necesario no solo un esfuerzo mental para procesar la información recibida sino que también se hace necesario un esfuerzo físico para poder identificar el significado de las palabras, el lenguaje corporal, el tono de voz y todos los detalles del mensaje del emisor. Esto requiere de escuchar con atención y concentración para lograr comprender al otro. Estos elementos señalados, desde otro ángulo,

constituyen factores importantes del lenguaje artístico, del cual no es una excepción el teatro de títeres: de este nos encargaremos en seguida

2.4. El títere como mediación pedagógica y artística

Se entiende que el títere es un muñeco inanimado con forma humana, animal o una invención de un ser fantástico, hecho en diferentes materiales y dimensiones y a lo largo de la historia se han generado definiciones más complejas y completas que reflejan ampliamente la importancia y aportes de los títeres dentro de la sociedad. El teatro de títeres, por su parte, es un espectáculo artístico y, en muchas ocasiones, de carácter pedagógico, en el cual se animan muñecos, elementos u objetos mediante movimientos que son impartidos por un personaje denominado titiritero. A este género dramático se le ha dado una connotación infantil y de recreación, sin embargo, cualquier persona pueda participar de él.

La animación, esto es, el dotar de espíritu, de símbolos, de contenido y significado al objeto, al títere, es una actividad que introduce el mundo del niño a un pacto ficcional, desde donde se desarrolla el curso de la acción dramática y pedagógica. La especialista colombiana en infancia, cultura y desarrollo Lizeth Aguiar Medina (2021), señala que:

Los lenguajes artísticos y en específico el teatro de títeres permite visibilizar las manifestaciones subjetivas y colectivas del niño o la niña, puesto que el simbolismo y la metáfora que caracterizan al “títere” dan cuenta de situaciones cotidianas que ocurren en el entorno. El animismo infantil se plantea [...] como parte del desarrollo creativo en la infancia, que expone expresiones particulares de cada sujeto, como lo son: la forma de “narrar” “expresar ideas” representar gestos, emociones, acciones, la capacidad de simbolizar con objetos lo que hay en la mente y sobre todo, el animismo como posibilidad de creer, otorgar y representar la vida en los elementos que están alrededor (p. 24)

Se trata, en otras palabras, de una posibilidad representacional abierta, sugerente, cercana al desarrollo cognitivo y afectivo de los niños y niñas menores de seis años de edad, a partir del cual se transfiere y proyecta la comunicación infantil.

Según Miguel Oltra (2014), hoy en día se le atribuye a la artista y titiritera rumana Margareta Nicolescu la mejor definición sobre las características del títere, quien considera que es una imagen plástica que tiene la capacidad de actuar y representar, esto quiere decir que se le atribuyen funciones dramáticas, reivindicado así el significado de este como un género dramático. Por otro lado, hay quienes consideran también, que puede llegar a ser cualquier objeto que cumpla una función estrictamente dramática y se mueva con diversas técnicas de manipulación como los hilos, las sombras, entre otras.

Desde otro ángulo, la directora y titiritera argentina Mané Bernardo (1986, como se citó en Santa Cruz y García, 2008) define al títere como “un muñeco y algo más” (p. 15), pues, hace referencia a que este es tomado como un personaje teatral que adquiere movimiento y transmite emociones por medio de un mecanismo humano, lo que hace que ella considere que el muñeco vive a la par del titiritero que lo maneja. Otro punto lo aportan los hermanos, investigadores y titiriteros chilenos Hugo Cerda y Enrique Cerda (1994), en el que plantean, con la Academia de la Lengua, que los títeres son “figurillas de pasta u otra materia, vestidas y adornadas que se mueven con alguna cuerda o artificio” (p. 5), lo que hace pensar que cualquier objeto al que se le pueda dar movimiento mediante mecanismos humanos podría llegar a ser un títere, dependiendo el fin que se le dé. Además, a lo largo de la historia han aparecido diferentes técnicas de manejo, confección y objetivos, lo que ha generado una clasificación de títeres. Enrique y Hugo Cerda (1994), en su libro *El teatro de títeres en la educación*, señalan algunos tipos fundamentales: los títeres de guante o funda; títeres de hilo o marionetas; títeres de varilla; títeres de sombra o sombras chinescas; y el títere bunraku.

El títere es una práctica artística que ha estado presente en la cultura desde hace mucho tiempo atrás y es uno de los primeros *juguetes* esenciales en la vida del niño, pues, este le permite jugar e interactuar con los demás y le abre otros campos del saber a partir del juego, ya que tiene elementos y componentes fundamentales que le permiten desarrollar diferentes habilidades lingüísticas, intelectuales, expresivas, etc. Es debido a lo anterior que, en ocasiones, la educación ha reconocido al títere como una herramienta educativa que potencia los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula de clases. Sin embargo, ver al títere

como objeto de diversión y entretenimiento para los niños y niñas, le resta importancia al carácter pedagógico y artístico que este posee; no obstante, en los últimos tiempos, con las investigaciones sobre el teatro de títeres, se le ha atribuido una gran capacidad simbólica y metafórica que hace que sea visto como una mediación pedagógica enriquecedora a la hora de enseñar. Además de los diferentes aportes del títere al desarrollo integral del niño, tal como lo afirma la investigadora de la Universidad Jaume de España Rebeca Castro (2016):

El títere contiene los lenguajes simbólicos de la cultura, de las vivencias, de las costumbres y, como relator de la humanidad, contiene lo más profundo y performativo del ser humano. El títere es portador del instinto, del deseo, de las pasiones, luchas, códigos y contradicciones universales humanas. Su dramatización es un vehículo de conocimiento, de apertura de conciencia, de expresión emotiva y afectiva por lo que constituye una herramienta de poder transformador. (p. 3)

Es por lo anteriormente dicho que el investigador español Carlos Angoloti (1990) habla sobre la importancia de hacer uso reflexivo del trabajo con los títeres dentro del aula, pues, este debe estimular y reforzar el desarrollo sensorial, intelectual y comunicativo de los niños y niñas, beneficiando los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de su función como objeto de expresión, experimentación, diversión, etc. Al mismo tiempo afirma que existen tres procesos importantes dentro de la educación con títeres que no pueden estar divididos, estos son: la creación de historias, la creación plástica y la representación dramática. Finalmente, se puede afirmar que el títere no es solo una herramienta de diversión dentro del aula de clase, dado que, como lo dicen Hugo y Enrique Cerda (1994), la finalidad del títere es que “el niño adquiera una concepción racional del mundo que lo rodea” (p. 44), esto por medio del juego y las actividades lúdicas que le representan aprendizajes significativos. Debe tenerse en cuenta que:

Desde el punto de vista individual, las niñas y los niños interpretan y simbolizan su realidad, así como dejan entrever sus experiencias y conocimientos a través de imitaciones y representaciones. Esto también les lleva a reconocer sus propios gustos, emociones, ideas y deseos, además de ampliar sus posibilidades de comunicación y

expresión. Es decir, se nutren del mundo exterior para despertar su sensibilidad y construir su propio mundo interior. (MEN, 2014, 17)

Por ello, en el ejercicio docente, es importante robustecer la formación artístico-pedagógica, cuyo fin sea el reconocimiento pleno de los elementos expresados alrededor de la dramatización en el aula de clase, propiciando escenarios pertinentes para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los menores. En este mismo sentido, la retroalimentación, la generación de reflexiones, el incentivar la escucha y la palabra de los y las niñas es imprescindible para dotar de significado individual y grupal al aprendizaje. Lo anterior también refiere a la comprensión de la pedagogía como un saber puesto a disposición del desarrollo integral de la infancia, de su experiencia vital, “reemplazando el saber y el saber-hacer por el saber-ser. Así el alumno aprende de sí mismo y realiza con los demás el aprendizaje de la vida” (Barret, 1979, como se citó en MEN, 2014, p. 17), pues, tiene por objeto servir de puente al autoconocimiento y la exploración de la realidad, apoyándose en la creatividad de la dramatización y dotándole de un lugar más activo frente a la proposición de imágenes mentales y la comunicación de las representaciones personales del mundo, esto es, fortaleciendo sus habilidades comunicativas y su autonomía.

Es importante reconocer que “generar experiencias en las que las niñas y los niños se expresen libremente, junto con sus pares o de manera individual, permitirá brindarles posibilidades de que sigan construyendo su subjetividad” (MEN, 2014, p. 20), dentro de un escenario pensado pedagógicamente, contando con las herramientas materiales suficientes e influyendo asertivamente en la exploración infantil del medio, puesto que:

La animación de objetos es una experiencia a la cual las niñas y los niños dedican bastante tiempo. Por ejemplo, un tarro puede transformarse en un extraterrestre, una caneca en un cohete, una caja de cartón en un carro o en un avión. La invitación es a disponer gran variedad de material para que las niñas y los niños den rienda suelta a su imaginación, para lo cual la maestra, el maestro o el gente educativo tiene un rol importante al seleccionar los materiales, así como al disponerlos en el espacio. (MEN, 2014, p. 21)

Dicho de otro modo, debe asegurarse contar con los recursos pedagógicos adecuados para entablar una experiencia de juego y aprendizaje adecuada, contando con los recursos pedagógicos necesarios que sirvan a la mediación del rol docente. Es pertinente explicar a qué se refiere el concepto de *recurso pedagógico*: para Mercado y Rivas (2016) se refiere al uso didáctico que un docente le da a un método o técnica para transmitir conocimientos, en el que el docente y el estudiante interactúan de forma creativa. También agrega que la función del docente al aplicar un juego teatral no es formar un actor sino utilizar el teatro como un vehículo de crecimiento grupal y, según el contexto, también un recurso didáctico. La didáctica es una disciplina pedagógica que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel educativo, pues, es mediante esta que los docentes buscan estrategias que le permitan generar aprendizajes significativos y que los contenidos sean asimilados más fácilmente, de la misma manera que pretende estimular la imaginación y creatividad de los estudiantes y al mismo tiempo despertar motivación en ellos.

En primera medida, se puede identificar cómo el títere fortalece la memoria, pues, no solo se aprende determinado conocimiento sino que se interioriza la información. Al jugar con el títere los niños y niñas adquieren experiencias a partir no solo de la interacción con el objeto sino de la imaginación al vivir y construir historias. El títere es en sí un recurso multidisciplinar, porque a través de él aparece una gran diversidad de conocimientos y habilidades. En este sentido, considerar emplearlo en la planeación como mediación artístico-pedagógica porque:

Conecta con todas las múltiples inteligencias y las muchas maneras en que las personas aprenden [...] La recreación de personajes e historias con títeres ayuda a los niños y niñas a absorber y recordar lo que han aprendido e interiorizar la información para que puedan recontar las historias desde la mente y el corazón. Los títeres establecen una conexión emocional y cognitiva con ideas, información, historias, personajes, literatura y situaciones históricas y vivenciales. (O'Hare, 2005, como se citó en Oltra, 2013)

Otro aspecto es la oralidad: cuando el niño o niña juega con él títere, le da una voz, debido a que el estudiante en este aspecto puede interactuar con las palabras, así mismo con sus tonalidades expresivas. Se entiende que “el uso de títeres puede desarrollar habilidades claves de alfabetización, mejorar el acercamiento a la literatura y hacer que las experiencias de aprendizaje sean más significativas” (Peck, 2005, como se citó en Oltra, 2013), pues:

Es un elemento que incide positivamente en la educación integral del alumno, ya que desarrolla elementos tan importantes como la imaginación, la creatividad, la capacidad de expresión y la sensibilidad, además de ayudar al niño o niña a adquirir y a experimentar las vivencias propias y ajenas y de ser un potencial transmisor de valores. (Oltra, 2013, p. 170)

En suma, no es un capricho insistir en el títere como propuesta de mediación artístico-pedagógica para el ejercicio docente en educación preescolar, pues, como se ha detallado, posee potencialidades materiales y simbólicas que conducen al desarrollo infantil en diversos frentes. En lo que respecta a esta investigación, a continuación enunciaremos el abordaje metodológico, dentro del cual fueron contempladas las particularidades de la mediación del títere en perspectiva del fortalecimiento de la habilidad comunicativa-escucha en la educación preescolar.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

Uno de los retos más grandes que asume un docente investigador a lo largo de su labor es generar constantemente reflexiones profundas y críticas de su quehacer educativo, esto con dos grandes fines: el primero, poder contribuir a la construcción y difusión del conocimiento a través de la investigación educativa; el segundo, en pro de mejorar su contexto. Por ello, este proyecto, que interviene en una de las problemáticas escolares más comunes alrededor de la comunicación, pretende entablar diálogos y reflexiones respecto al rol docente dentro del ejercicio mismo de la enseñanza de la comunicación en la primera infancia, teniendo en cuenta el principio de integralidad de la educación preescolar, así como evaluar los aportes que desde la pedagogía teatral favorecen el desarrollo integral de los niños y niñas.

3.1. Tipo de investigación

El presente trabajo tiene como marco de referencia metodológico a la investigación-acción-educativa, el cual se caracteriza, según el investigador colombiano Bernardo Restrepo (2004) por considerar que:

La construcción de saber pedagógico es un proyecto de vida para el maestro. Si se va constituyendo en maestro investigador, poco a poco se liberará del modelo de investigación inicial que aprendió e irá apropiándose de otros modelos y procedimientos, y a medida que el investigador madura, se hace menos uniparadigmático y menos técnico, pero más sabio. (p. 53)

Esto es, distingue entre la teoría y el saber pedagógicos, haciendo de este último la finalidad de la investigación-acción-educativa, por cuanto fundamenta la experiencia del docente a través de la reflexión ético-pedagógica, debido a que la construcción de un saber le implica ser crítico, creativo y propositivo en su labor al interior y fuera del aula. En este aspecto, agrega que:

La práctica no reflexiva, en efecto, aprisiona al maestro en una rutina mecánica, con mínima variación y creatividad, mientras que cuando aquella es sometida a reflexión, autocrítica y reconstrucción validada, el educador se libera de la rutina, y en su práctica florecen la innovación, el seguimiento permanente de los efectos de esta última y la

sistematización de la práctica como un saber práctico, efectivo y sustentado. (Restrepo, 2004, pp. 53-54)

Es por ello por lo cual, la investigación-acción-educativa demuestra ser base metodológica oportuna, orientando una rigurosa construcción conceptual a la vez que exige un papel activo en la formación de saber pedagógico vinculado a los ejercicios prácticos en el aula, proponiendo una transformación en la relación docente-estudiante (Restrepo, 2004), en la que existe coparticipación, así como también se constituye en una propuesta que alienta permanentemente a la creatividad, la expresividad y la comunicación. Estos elementos son destacados en la generación del proyecto de aula, haciendo énfasis en aquellos que algunos profesionales de la educación inicial reconocen relacionados con el fortalecimiento de la habilidad comunicativa-escucha.

3.1.1. Enfoque investigativo

El paradigma o enfoque de investigación bajo el cual se desarrolla este proyecto investigativo es el cualitativo, debido a la necesidad que surge de parte del equipo investigador por comprender y entender, antes de hacer cualquier juicio o determinación, el contexto de los actores sociales que participan de ella, en este caso, los niños y niñas del Colegio Psicopedagógico Alfred Binet y su equipo docente. Teniendo en cuenta lo anterior, siguiendo a Bonilla y Rodríguez (1997), es preciso aclarar que la investigación cualitativa se caracteriza por “captar la realidad social ‘a través de los ojos’ de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (p. 84). Por ello, en el marco de esta investigación, ha sido determinante encontrar una ruta de trabajo que permita acceder a la información, comprendiendo que los participantes son sujetos activos dentro del proceso y, en ese sentido, significan, dialogan, piensan y reflexionan dentro del ejercicio.

3.1.2. Población: Colegio Psicopedagógico Alfred Binet

El Colegio Psicopedagógico Alfred Binet se encuentra ubicado en la zona urbana del municipio de Madrid en el departamento de Cundinamarca. Es una institución de carácter privado, que cuenta con una población pequeña en su totalidad, debido a su interés por

brindar una educación semipersonalizada y, en general, por su enfoque en el trabajo exclusivo con el nivel de preescolar. La comunidad educativa pertenece en su mayoría a los estratos socioeconómicos dos y tres.

Dentro del ejercicio investigativo se contó con la participación de dos docentes titulares y 13 estudiantes, siete niñas y seis niños, pertenecientes al nivel de Kínder y Transición (ver **Anexo E**). Los estudiantes comprendían edades entre los tres a los seis años. La mayoría de ellos viven en un barrio aledaño al sector en el que se ubica el colegio, llamado Serrezuela, y se desplazan caminando o en bicicleta a la institución en compañía de sus padres u otros miembros de la familia. Asisten en una jornada de 7:00 am a 1:00 p.m.

Definidas las características generales del contexto, abordaremos ahora las fases de intervención del proyecto.

3.2. Fases de intervención

Para el desarrollo de la propuesta investigativa fue necesario definir cuatro fases de intervención que corresponden al reconocimiento de la población, formulación de la hipótesis, diseño e implementación de un proyecto de aula y, finalmente, la recolección y análisis de los datos obtenidos. A continuación, se realiza la descripción de cada una de las fases.

3.2.1. Fase de diagnóstico

Este primer momento tuvo como finalidad indagar con distintos profesionales que participan de la formación de los niños y niñas en el nivel de preescolar, acerca de las estrategias pedagógicas, recursos didácticos, metodologías y saberes empleados por ellos en el proceso del desarrollo de la dimensión comunicativa. A partir de dicha indagación, se buscó identificar las necesidades y dificultades que surgen en el proceso de desarrollo de la habilidad de la escucha y, a la vez, realizar un análisis del material disponible para desempeñar esta labor al interior de una propuesta práctica de aula.

3.2.2. Fase de formulación de la hipótesis

En esta fase se construye la hipótesis a través de la información recolectada en la fase diagnóstico. Este ejercicio se desarrolla mediante el análisis de dos fuentes de información: la primera, una serie de entrevistas realizadas a profesionales en el campo de la educación

infantil, realizadas en la fase uno; la segunda, la revisión documental de los lineamientos y orientaciones pedagógicas para la educación preescolar establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia (MEN), así como aportes teóricos en el desarrollo infantil y el desarrollo de las competencias comunicativas. De este modo se formuló el marco teórico de esta investigación.

3.2.3. Fase de diseño e implementación del proyecto de aula

A partir del proceso desarrollado en la fase uno y dos, se procede a la construcción de un proyecto de aula en el cual se pretende poner en diálogo aspectos teóricos del desarrollo infantil con algunos conceptos del teatro, esto con el fin de evaluar los aportes desde lenguaje teatral al fortalecimiento de la dimensión comunicativa-escucha en los niños y niñas del preescolar. El proyecto de aula, denominado la *Escuchateca de Manolito*, está constituido por ocho talleres en los cuales se trabajan de manera interrelacionada los niveles de escucha definidos en el marco teórico de esta investigación (ver **2.3.2**). Es importante mencionar que dentro del proceso de formulación de los talleres se tuvo en consideración la construcción del rol docente dentro del aula.

3.2.4. Fase de recolección y análisis de datos

Por último, tras la recopilación de los datos extraídos con los instrumentos de recolección, se procede a la formulación analítica de la información, en perspectiva de los objetivos de la investigación. Alrededor de dichos instrumentos de recolección girará el apartado siguiente.

3.3. Instrumentos de recolección de la información

De acuerdo con el antropólogo colombiano Carlos Arturo Monje (2011) la cientificidad del método cualitativo “se logra mediante la transparencia del investigador [...] a través de la triangulación de las fuentes que implica comprobar la concordancia de los datos recogidos” (p. 15), al llevar a cabo de manera sistemática, completa e imparcialmente, el registro de la información. Por ello, fue preciso establecer unos instrumentos de recolección que permitieran preservar las palabras, acciones y reflexiones de los participantes, así como registrar sus comportamientos y actitudes durante la ejecución de los talleres. Teniendo en

cuenta lo anterior, se determinaron las siguientes técnicas e instrumentos para la recolección de la información: análisis documental, entrevistas, diario de campo y grabaciones en audio y video de las intervenciones en aula.

3.3.1. Análisis documental

Se trata de un ejercicio fundamental en el quehacer investigativo, dentro del cual es indispensable comprender y describir los datos conceptuales y prácticos hallados (ver 1.5. de la presente investigación). En palabras de las licenciadas Dulzaides y Molina (2004) “el análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática” (p. 2), por lo cual se exige un rol activo de los y las investigadoras.

3.3.2. Entrevistas

Se trata de un ejercicio conversacional registrado, al interior del cual se establecen diferentes pautas temáticas y se rastrean las percepciones, opiniones y sentimientos entorno a una problemática. Según Peláez et al. (2013), se define como “un proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas; en este proceso el entrevistador obtiene información del entrevistado de forma directa” (p. 3), por ello la actitud receptiva y dialógica es sumamente importante en virtud de su desenvolvimiento.

3.3.3. Diario de campo

El diario de campo pedagógico es una herramienta a disposición de la sistematización de la experiencia docente en el aula, a través del cual se registran elementos de la práctica que aportan a la construcción de su propio saber. Cuello y Mendoza (2017) señalan que se trata de un importante instrumento investigativo que “permite consolidar los procesos analíticos, la sistematización y la reflexión de lo consignado en este” (p. 3), atravesando la cotidianidad docente en la consolidación de un proyecto pedagógico riguroso.

3.3.4. Grabaciones de audio y video

Son medios de recolección de información que, hoy en día, resultan indispensables en la investigación social cualitativa debido a sus particularidades, a saber, formato

predominantemente digital, masificación del acceso a registros audiovisuales, amplia posibilidad de almacenamiento y difusión. Su importancia radica en que:

No solo se pueden exponer los resultados obtenidos, además se puede mostrar la imagen visual del ambiente y de las circunstancias específicas del contexto en que se realiza el estudio, el proceso investigativo y las técnicas de recolección empleadas como las entrevistas a los sujetos (Díaz et al., 2018, p. 22)

De esto modo, audio y video introducen una posibilidad analítica para los diferentes momentos de la observación y la reflexión pedagógica.

CAPÍTULO IV: PRÁCTICA DE AULA

En este capítulo desplegaremos un análisis de la práctica de aula desarrollada con los y las niñas de los niveles Kinder y Transición del Colegio Psicopedagógico Alfred Binet, con edades entre los tres y los seis años, a través de una relación directa con los elementos identificados por Piaget (1997), reconocidos en nuestra fundamentación conceptual (ver **2.2.**), en el desarrollo cognitivo correspondiente al periodo preoperacional, como fue señalado anteriormente, a saber: la adquisición de lenguaje, dentro del cual hemos establecido los criterios de la oralidad y la escucha; la formación de imágenes mentales, llevada a cabo por medio de un pacto ficcional con los estudiantes a través del empleo del títere; y la aparición de gestos simbólicos, que son las evidencias representacionales del proceso significativo de la práctica. Lo anterior tiene por principio subrayar la mediación artístico-pedagógica del títere, por ello, a la luz de nuestro propósito, finalizaremos con la identificación del papel que este jugó en la práctica y de su desempeño en el fortalecimiento de la habilidad comunicativa-escucha.

Materiales:

- Entrevistas: tres.
- Diario de campo: descripción escrita de ocho talleres.
- Material audiovisual: ocho talleres divididos en 20 registros.

4.1. Análisis piagetiano de la práctica de aula

4.1.1 Lenguaje (*Oralidad / Escucha*)

Dada la información obtenida de las entrevistas realizadas a profesionales de la educación preescolar (en adelante profesora A, profesor B, profesora C), destacamos que las habilidades comunicativas hacen parte permanente de las preocupaciones prácticas de los docentes, en función de la convivencia grupal, la resolución asertiva de conflictos en el aula, y el aporte al desarrollo cognitivo y afectivo de los niños y niñas, apoyando procesos como la memoria y la representación del entorno. A este respecto, la profesora A señala que su propósito es desarrollar “la oralidad, la escucha, la comprensión, el diálogo colectivo” (Profesora A, comunicación personal, octubre de 2021); el profesor B, a su vez, resalta que se

concentra en “hacer lo que es escucha activa, el diálogo, escritura como tal, cartografía de los sentimientos a través de la creación de poemas [...] reconstrucción de identidad a través de desarrollos con niños de transición” (Profesor B, comunicación personal, octubre de 2021); y, por su parte, la profesora C resaltó los medios con los cuales abordó el desarrollo de las habilidades comunicativas en el aula, a saber, “desde el arte, desde la exploración de los sentidos, desde la expresión corporal. Creo que más que el ABC, más que las vocales, era más desde la exploración del cuerpo, los sentidos, lo visual, las texturas, olores, colores” (Profesora C, comunicación personal, octubre de 2021).

Así, puede verse que existen factores como el autoconocimiento y el vínculo grupal del niño que tienen por principio la oralidad y la escucha como claves de su desenvolvimiento. El diálogo ha sido destacado por los docentes en materia de resolución de conflictos dentro del aula, tanto entre los estudiantes como entre estos y los profesores, en este sentido, la profesora A resalta que “el diálogo es muy importante, conocer la versión de las dos partes, como el qué pasó y el cómo se puede solucionar”; el profesor B agrega que “básicamente, lo que uno hace es mediar esos procesos de agresión con diálogo [...] yo creo que el proceso ideal es empezar desde la prevención”; por su parte, la profesora C resalta el valor de instar la mejora de la oralidad en los niños a través de preguntas orientadoras en la mediación de los conflictos:

Hablo con ellos, les pregunto, por ejemplo, si fue que un niño le pegó al otro: “¿a ti te parece que esa es la manera de decir las cosas o de hacer las cosas? Tú, ¿cómo te sentirías si a ti te hicieran eso?” O sea, trato de hacerlos reflexionar. No decirles: “oye, tú hiciste mal, eso está terrible”, no. Siempre como: “eso está como feo, o no sé qué opinas tú”, siempre llevándolos a la reflexión del porqué de las cosas, en el lugar de su compañero. Y, también, al niño que fue agredido, o sea: “¿te dolió? ¿Te gustó lo que él te hizo? Bueno, la próxima vez dile que no te gusta que te toquen así, no te gusta que te peguen así”. Tratar de mediar, eso es super importante, llevarlos a ese punto de reflexión, validar sus emociones completamente.” (Profesora C, comunicación personal, octubre de 2021)

Sin embargo, el profesor B destaca un elemento propio de la etapa de desarrollo de la infancia preescolar en perspectiva de la resolución de conflictos, a saber, el egocentrismo y la concepción del mundo cultural interiorizado como centro de la realidad, lo que muchas veces obstaculiza el buen curso de la mediación entre los estudiantes, describiendo este fenómeno como:

Al momento en que ellos quieren algo o algo conflictúa, pues, obviamente hay agresiones verbales y, obviamente, pasan a agresiones físicas porque no hay una mediación, un diálogo de lo que está pasando. También median de otra manera, pero, básicamente, es que los niños, en transición, pues, manejan un proceso muy egocéntrico, entonces, ellos relacionan mucho lo que ven en la casa, lo que ven en televisión y todo, la única forma como más fácil es como violentar al otro a través de groserías, ya después se vuelve algo más físico. (Profesor C, comunicación personal, octubre de 2021)

Por otro lado, la escucha sobresale en dos sentidos: en primer lugar, en términos de la comprensión que tienen los docentes sobre su significado y, en segundo lugar, como una práctica concreta dentro del aula preescolar. Sobre su significado, la profesora A sugiere que la escucha “tiene que ver mucho con la comprensión y con el respeto que le damos al otro”, mientras que el profesor B indica que define la habilidad comunicativa-escucha como:

Un proceso, no netamente de las personas o del ser humano, sino es un proceso más de la consciencia de los seres vivos, el proceso de analizar y que, obviamente, es un canal de percepción del ser humano. Por medio de la escucha nosotros aprendemos y decodificamos muchos estímulos del entorno. (Profesor B, comunicación personal, octubre de 2021)

Por su parte, la profesora C respondió: “es como la habilidad de prestar atención a los detalles, a todo lo que se te dice, pero no abordado desde el tema de “tienes que hacer porque yo lo digo”, sino como... escuchar, no sé cómo definirlo”. Al respecto se buscó que los docentes distinguieran entre escuchar y oír (Torralba, 2007), encontrando que, para la profesora A:

El oír es como más superficial, ¿no? En cambio, el escuchar sí involucra el tema de la comprensión y hasta de la reflexión, porque: "no, yo oí en la radio...", tal cosa. Prácticamente está reproduciendo lo que uno oyó, pero ya al momento de escuchar, lo que te decía, por ejemplo, en el tema del diálogo para resolver los conflictos, cuando tú estás dialogando también estás escuchando, y estás escuchando, pues, para entrar a una comprensión de lo que está pasando y también una reflexión: "bueno, ¿cómo lo vamos a solucionar?". O sea, no quedarnos solamente en el problema [...] que reflexionen también sus acciones. (Profesora A, comunicación personal, octubre de 2021)

Mientras que la profesora C señaló la distinción del siguiente modo: "no lo sé, ahí si no sé. Es que yo puedo estar oyéndote, pero yo siento que la escucha es más el prestar atención, realmente entender lo que tú me estás diciendo." (Profesora C, comunicación personal, octubre de 2021), sugiriendo con ello que la diferencia fundamental es la disposición de la atención, lo que conecta con Beuchat (1989). En esta misma vía, y a la luz de la escucha como práctica concreta en el aula, la profesora C destacó que, justamente, busca:

Llamar la atención de ellos. Generalmente, cuando trabajaba con niños más grandecitos [cuatro años]³ me dirigía hacia lo que a ellos más les gustaba, trataba de indagar sobre sus cuentos favoritos, sus canciones favoritas, y desde ahí empezaba a llamar su atención. (Profesora C, comunicación personal, octubre de 2021)

Este elemento atencional es de notoria importancia para los docentes, no con relación a la obediencia sino a la adquisición, por parte del niño, de posturas activas en contextos basados en normas (Piaget, 1997) como los escenarios de lúdica y juego en los que se establecen acuerdos grupales para el buen desarrollo de las actividades. Sin embargo, la misma profesora también comentó:

Creo que todos los profesores, me incluyo muchas veces, tenemos la escucha como: "es que me tiene que prestar atención y me tienen que hacer caso a lo que digo" y ya, se

³ Aclaración de las autoras de la presente investigación.

limita a eso, pero no va más allá, no se profundiza en el trabajo con niños y niñas el tema de la escucha, sino que escuchar es "me presta atención y me hace caso, si no, no me está escuchando", y creo que ahí uno no está viendo también lo que siente, no hace el tema de la escucha empática. O sea, nosotros tratamos de hacer que los niños sean empáticos, pero a veces como adultos y como docentes no lo logramos. (Profesora C, comunicación personal, octubre de 2021)

Sobre este panorama, indagamos acerca de las dificultades que encuentran los profesores para desarrollar debidamente la habilidad comunicativa de la escucha en el aula. Sus respuestas destacan distintos frentes: en primer lugar, la influencia de la familia:

En el tema de la familia es muy complicado, porque siempre el mundo adulto está pensando en otras cosas, porque tienes que desayunar rápido, tienes que hacer "esto o esto", y pocas veces se le escucha al niño cuando se le está hablando, como: "mamá, pero es que te quiero", y no lo dejan ni siquiera terminar. Entonces, es como el tema de: "no, pero es que tienes que hacer esto". Y, a veces, también se ve mucho en el aula, como que un niño le va a decir una cosa al otro y es: "no, pero es que...", no sé qué. Prima mucho como la palabra de uno sobre la otra. Lo que te digo, a veces ni siquiera lo dejan terminar, porque... siento que también la familia aporta mucho para eso, porque como te digo, está pensando como mucho en el diario vivir y, no sé, llegan cansados de trabajar. Es como: "ay, no, después hablamos", como que no se presta atención a ese tema, porque también se tiene la concepción que el niño, entre comillas, como que no tiene nada importante que decir. Obviamente no es así, pero sí se tiene esa concepción de que: "ay, me va a decir otra vez lo mismo que me dijo esta mañana", algo así. (Profesora A, comunicación personal, octubre de 2021)

En segundo lugar, el profesor B agregó la influencia del contexto sociocultural y tecnológico:

Las dificultades comunicativas... Ha sido complejo. Ahorita con todas las tecnologías los procesos comunicativos ya se han desplegado simplemente a procesos escritos, por ejemplo los chats, ya no se detiene a conversar el uno a uno con una persona, sino ya

es como más sobrio, ya no se necesita tanto el contacto con los otros. Obviamente, también esos procesos que siempre se han dado, el egocentrismo de los niños que, por ejemplo, lo que dice fulanito tiene que hacerse como dijo fulanito, pero también son procesos que se dan desde la casa, entonces, por ejemplo, se da una orden y, básicamente, se tiene que obedecer lo que se dice, pero no hay como un proceso: “eh, bueno, ¿por qué tengo que hacer esto así y no lo puedo hacer de otra forma?”. (Profesor B, comunicación personal, octubre de 2021)

En tercer lugar, la profesora C señaló las diferencias etarias en un mismo nivel educativo:

Desde mi experiencia en un jardín, es cuando se mezclan edades o se ponen dos niveles de diferentes edades en un mismo salón. O sea, no es fácil tocar los mismos temas, abordar, captar la atención, porque no se comunican igual. Tú no puedes hablarle a un niño de cuatro años como le hablarías a uno de dos, no van a prestar la misma atención. (Profesora C, comunicación personal, octubre de 2021)

Las dificultades señaladas por los docentes revelan la importancia de la atención integral, la cual contempla los diversos escenarios de socialización de las infancias. Dentro del aula, particularmente, han orientado su práctica hacia formas conscientes o activas de la escucha (Beuchat, 1989), como el caso de la profesora A que evidencia su importancia “para que haya esos procesos de convivencia, de escucha, de comprensión, de respeto, de armonía, de relaciones intrapersonales” (Profesora A, comunicación personal, octubre de 2021), coincidiendo con las perspectiva de la profesora C, la cual señala que “ayuda a entender y a comprender lo que le dice el otro” (Profesora C, comunicación personal, octubre de 2021), valorando su papel hacia el aporte del valor empático de esta habilidad comunicativa. Pese a lo anterior, los profesores A y C mostraron desconocimiento de los niveles de escucha: “sí deben existir, pero en el momento no tengo conocimiento. Pero creo que sí deberían existir otros niveles de escucha” (Profesora A, comunicación personal, octubre de 2021) y “no sé” (Profesora C, comunicación personal, octubre de 2021).

4.1.2. Imagen mental

Como se ha mencionado anteriormente (ver **2.2**), las cargas simbólicas de las acciones en la etapa preoperacional-semióticas las llama Piaget (1997), ofrecen a las emergentes estructuras de lenguaje y pensamiento del niño la posibilidad de construir proyecciones mentales significadas en el curso mismo de la representación inmediata. Es por ello por lo que se buscan claves acerca de la figuración en niños y niñas en el ejercicio docente, a la luz del interés por la escucha y las mediaciones artístico-pedagógicas. Cabe destacar dos intervenciones: primero, la profesora A utilizó las siguientes estrategias:

Crear un cuento entre todos simplemente con una palabra, o sea, comenzamos, por ejemplo, hoy quiero utilizar la palabra 'peinillo', entonces, vamos a crear un cuento con relación a esa palabra. Otro elemento que utilizamos mucho, otra estrategia es, por ejemplo, mirar hacia la ventana, vemos lo que hay, pero vemos también lo que no hay. Entonces, a veces, como ese juego de palabras, como: "bueno, hoy vamos a ver y me van a decir cosas que no hay o que no se vean". Entonces, por ejemplo, muchos niños dicen: "no veo un unicornio", "no veo a mi mamá". Cosas muy interesantes. Se desarrolla mucho el tema de la escucha, o sea, que todos nos estemos escuchando en el aula. (Profesora A, comunicación personal, octubre de 2021)

En segundo lugar, el profesor B, sujeto a las particularidades en las que desarrolló su estrategia, señaló que:

Para retener una escucha activa lo primero que nosotros hacíamos, pues, lo que yo hacía era como relacionar esa parte de qué es la escucha: escuchar no es simplemente como: "hola, buenos días", captar el mensaje y ya. Sino que también es como comprender ese mensaje, de: "hola, muchachos, ¿cómo van?", la forma, la emoción con la que se dice. Entonces, en el caso relacionado con la música, que fue mi proyecto de grado, lo primero era hacer eso, hacer un proceso de escucha que sea activo. Entonces, empezábamos con reconocer los sonidos: había unas formas de hacerlo, por ejemplo, unos cuentos que eran solo sonidos, entonces, cómo suena el trayecto de mi casa hacia el colegio desde que me levanto, cómo suena la licuadora, mi mamá qué emisora es la

que coloca cuando me despierta, el sonido de mi despertador... Todo eso es para ir relacionando la escucha activa. (Profesor B, comunicación personal, 2021)

En ambos casos se apuesta por crear escenarios en los cuales se desarrollen imágenes mentales, a través de la literatura o la música, de la consideración de sí y del entorno.

En nuestra propia práctica de aula con los y las estudiantes del Colegio Psicopedagógico Alfred Binet, desarrollamos diferentes actividades a través de las ocho intervenciones realizadas (ver **Anexo D**), en las que fue fundamental el establecimiento de unos acuerdos o pactos ficcionales para el desenvolvimiento de estas. Este elemento del teatro de títeres resulta imprescindible, pues, es el que permite desplegar una narración o puesta en escena capaz de incluir elementos simbólicos (personajes, escenarios, significados, pautas de comportamiento) entorno a los que se dirige la atención grupal, por ejemplo: expresiones mágicas para introducir el momento teatral; palabras-código para indicar la ejecución de acciones, tales onomatopeyas de animales al escuchar una palabra en una narración; roles activos imaginarios a través de los cuales participan los estudiantes activamente en el curso de un escenario narrativo, entre otros.

4.1.3. Gesto simbólico

El gesto simbólico es la evidencia representacional de la implicación de los niños y las niñas en el ejercicio práctico, es decir, la señal por medio de la cual puede resaltarse la efectividad del trabajo sobre la habilidad comunicativa-escucha, como también la del pacto ficcional en la mediación artístico-pedagógica del títere en el aula, Para la profesora A, “la escucha es muy importante porque de allí parte también la representación del mundo, también para la convivencia” (Profesora A, comunicación personal, octubre del 2021).

Esto es, no hay representación corporal sin carga simbólica, en términos de un verdadero alcance en el desarrollo cognitivo y afectivo en el niño, pues, la acción vacía tiene cargas orgánicas y no culturales. Por ello, se propende por la construcción de escenarios óptimos para la práctica de aula, por la elaboración de materiales artísticos y de una comunicación en doble vía docente-estudiante, con el fin de contribuir a la interiorización de sentidos de mundo basados en la asertividad, la disposición atencional y la empatía.

Dicho esto, cabe resaltar las evidencias recopiladas en el material audiovisual, apoyadas por la descripción de los talleres en el diario de campo: la posibilidad de autorrepresentación individual y grupal a partir de los roles ficcionados acordes a las narraciones guía, cuento y guion del teatro de títeres, generaron condiciones de implicación para el aprendizaje en las actividades; la necesidad de tomar decisiones personales y colectivas respecto del curso de los talleres fomentaron la comunicación entre estudiantes y entre los estudiantes y los profesores que acompañaron su desarrollo, esto es, fortalecimiento de las habilidades comunicativas de la oralidad y de la escucha en perspectiva de las relaciones intra e interpersonales; la motivación del juego y la lúdica, a partir de materiales plásticos para la elaboración grupal de títeres, favorecieron los procesos de interacción e integración atencional, en medio de los desafíos propios de la educación preescolar; el establecimiento de un escenario de confianza, con base en la búsqueda del respeto, la escucha activa y la participación, permitió en los niños y las niñas la expresión de sus ideas y sentimientos; por último, el acumulado grupal de reflexiones sesión a sesión dirigió el desarrollo de la escucha empática.

Este último es un punto importante en el quehacer docente, del cual también las entrevistas posibilitan dar cuenta: a este respecto, la profesora C señaló la importancia de que los niños y las niñas “logren ver y analizar eso que está sintiendo el otro” (Profesora C, comunicación personal, octubre de 2021). Por su parte, el profesor B destaca que:

El proceso de escucha también va a ayudar con el proceso de memoria, de reconocerse uno y reconocer el entorno. Es que a veces solo se queda en que la escucha es simplemente el ruido que se emite y la acción que a uno le imparten que uno tiene que hacer, pero, pues, obviamente, el proceso de escucha es un proceso más complejo, es un proceso de comprender, de analizar el mensaje, de hacer un proceso consciente de cómo uno tiene que responder eso y que, obviamente, a través del mismo sonido uno puede darse cuenta de las emociones de los demás. (Profesor B, comunicación personal, octubre de 2021)

4.2. El títere y la escucha

En este apartado identificaremos los aspectos desarrollados en la práctica de aula relativos a los niveles de escucha y al papel importante que jugó el títere para conducir nuestros objetivos a buen término. Así, nos guiaremos a través de las memorias, reflexiones y críticas recogidas en el diario de campo pedagógico, en conexión con las evidencias surgidas y reinterpretadas a la luz de la discusión documental previamente realizada.

En la primera sesión, cuyo objetivo fue identificar el nivel de escucha que tienen los niños y niñas de preescolar del Colegio Psicopedagógico Alfred Binet, en cuanto a su capacidad para comprender, prestar atención, y mostrar empatía en distintas situaciones, se planteó el desarrollo de un escenario formativo propicio para desenvolver pautas, reconocer las intencionalidades del ejercicio y, especialmente, establecer el pacto ficcional con intencionalidad pedagógica por medio del títere. Los contenidos que se desarrollaron fueron la escucha activa y empática.

Evidenciamos que en el transcurso de la sesión hay un cambio evidente en la actitud de los estudiantes con la aparición de los personajes en la actividad, pues, se muestran más activos y participativos. A partir de allí se genera entre todos lo que sería el primer acuerdo para la construcción del pacto ficcional de las futuras representaciones. Se trata de un juego de palabras creado colectivamente para animar a los personajes y títeres que llegan al aula. Al unísono, los estudiantes y las profesoras recitan el “Abra Cadabra, patas de cabra”, y luego se menciona una frase relacionada con la acción que se desea lograr. Sumado a ello, un gesto con las manos que complementa el ritual de inicio.

Con la aparición de Manolito por primera vez, nuestro títere principal, se termina de configurar el ritual de animación. La docente pregunta de manera directa a los estudiantes: ¿cómo podemos hacer para que el personaje despierte? A lo cual ellos responden: "¡Con magia!". Es importante mencionar que pese a que reconocen que es un objeto inerte, hecho de espuma, en el momento en que se les permite decidir sobre el destino de este, se conectan con el juego. La profesora susurra porque el títere está dormido y ellos empiezan a conversar susurrando también. Se mencionan las palabras mágicas en un tono de voz bajo. Sin embargo, en una acción deliberada, la magia no funciona y la profesora les dice: “tal vez no nos escuchó,

¿por qué estamos hablando así?”, y uno de los estudiantes afirma que debe ser "duro", aludiendo a un volumen más alto para mencionar la frase. Sucede la acción, el personaje despierta y los niños rompen en risas (ver **Figura 2**).

Posteriormente, en interacción con el títere, los niños acuerdan la manera en la cual desean ser nombrados por el personaje. Ante varias posibilidades, los niños expresan su agrado o desagrado de manera muy clara. Para finalizar, es importante mencionar que las indicaciones cuando estuvieron dirigidas por el títere se llevaron a cabo con mayor facilidad.

Figura 2

Escucha activa: en medio del despertar de Manolito



Nota. Elaboración propia.

Cabe destacar que las operaciones simultáneas generaron dificultades en la realización de actividades por parte de los y las estudiantes. Durante la conversación inicial con Manolito se pudo apreciar que los niños y niñas atienden a la información que suministra el títere de modo más receptivo que cuando se dan indicaciones sin la mediación de este.

En la segunda sesión se desarrollaron la escucha empática y la escucha analítica. Su objetivo fue identificar la capacidad de análisis y empatía de los niños y niñas de preescolar del Colegio Psicopedagógico Alfred Binet a partir de un juego de representación. Durante el inicio de la sesión, la docente realiza un cambio en el ritual de animación. El gesto que se

empleaba aludiendo a la barita mágica se reemplaza por la acción de lanzar polvo mágico. Los niños aceptan con tranquilidad la propuesta. Posteriormente, luego de que Manolito ha despertado, se lleva a cabo una conversación corta en la cual se saluda a los niños y niñas y se indaga con ellos acerca de su color favorito, ya que manolito trae un vestuario nuevo de color negro. Es importante mencionar que si bien los estudiantes muestran disposición para conversar, no existen unas pautas que permitan la comunicación asertiva de unos con otros, hablan al tiempo, no se escuchan entre ellos y se ven forzados a elevar la voz para lograr atención. Algunos de ellos levantan la mano en señal de pedir la palabra, sin embargo, no esperan su turno, sino que hablan al mismo tiempo que los otros, con la mano levantada. En vista de esta situación, se decide atribuir estas características al títere, para que a través de un tercero puedan reconocer algunas de las dificultades que se presentan en los procesos comunicativos y que están asociadas a una actitud negativa durante el proceso de escucha. En la charla con el títere, Manolito empieza a interrumpir a los niños y niñas, así como a las profes que dirigen la actividad y los estudiantes mencionan que Manolito está sordo porque no se lava bien las orejas.

Durante la conversación inicial con Manolito (ver **Figura 3**), se puede ver cómo los estudiantes atienden a la información que suministra el títere. El personaje cuenta sin seguir una secuencia lógica y los estudiantes reconocen de manera inmediata que no está contando correctamente. En compañía de las profesoras acompañantes le enseñan a contar a Manolito. Posteriormente, el personaje pone en evidencia su dificultad para escuchar y, teniendo en cuenta la hipótesis de los estudiantes sobre sus orejas sucias, les pregunta si están dispuestos a enseñarle a escuchar y lavarse mejor la orejas, en respuesta los niños afirman su compromiso con él e involuntariamente con ellos mismos, al tratarse de un ejercicio reflexivo sobre las acciones del otro.

Figura 3

Escucha empática: lo que cuenta Manolito...



Nota. Elaboración propia.

En la tercera sesión se hace énfasis en la escucha activa y la escucha analítica. La actividad inició con la presentación de Cotorrita (ver **Figura 4**), un personaje de clown que estuvo presente acompañando la clase de ese día, las profes le tenían la sorpresa a Manolito, puesto que él llevaba mucho tiempo sin ver a su mejor amiga y no tenía ni idea de la presencia de ella en la clase. Luego los niños y niñas utilizaron las palabras mágicas para despertar a Manolito, cuando este despertó saludo a los niños y niñas, quienes le dijeron que ese día había alguien más con ellos en el salón, Cotorrita lo vaciló un rato antes de dejarse ver y saludarlo, definitivamente sí lo sorprendió (ver **Anexo D**). En esta ocasión, por medio de una narración realizada por Manolito, se establece un diálogo con los y las estudiantes con relación a la importancia del reconocimiento de las emociones propias y de los otros. Para ello también se les pidió a los y las niñas representar varias emociones que serían identificadas por sus pares escolares.

Figura 4*Cotorrita y Manolito en el aula*

Nota. Elaboración propia.

Luego se le pidió a los niños y niñas hacer un círculo y cerrar sus ojos, con el fin de que ellos empezaran a utilizar su oído, la actividad consistía en que la docente iba a hacer un sonido detrás de alguno de los estudiantes y el que sintiera que es sonido lo había hecho la docente detrás de ellos debían repetirlo, pero a los estudiantes les costaba tener sus ojos cerrados y repetir el sonido cuando la docente estaba detrás de ellos. Finalmente se habló con los niños y niñas sobre los aprendizajes de la sesión en donde ellos dijeron que era importante levantar la mano para hablar porque así se podía escuchar al otro, también hablaron sobre las emociones y la escucha.

La cuarta sesión giró en torno a la escucha analítica y su objetivo estuvo encaminado a fortalecer el nivel de atención y concentración en los niños y niñas del preescolar. En ella participaron “Lorenzo El Lobo” y “Dispersa La Vaca”, dos títeres con los cuales se dirigió el encuentro a través de una narración y unas actividades que permitieron, paso a paso, desenvolver la trama: finalmente se les preguntó a los niños y niñas sobre qué había pasado

en el cuento a lo que ellos respondieron que la vaquita por no prestar atención, no hacerle caso a la mamá y no escuchar a su mamá casi es devorada por el lobo, pero gracias a que todos los estudiantes se había aprendido la canción y se la enseñaron, ella se pudo salvar. Por último quedó como premisa de la sesión de ese día que es importante prestar atención a los demás para poder escucharse.

La quinta sesión giró en torno a la escucha analítica. Para esta sesión las docentes decidieron no incluir ningún títere en la sesión y tampoco se realizó la narración de una historia como en todas las sesiones anteriores, esto con el fin de observar lo que sucede en el aula con los estudiantes cuando no está el títere como mediador. En vez de eso se llevó una historia en video sobre el ruido, para la presentación del video los estudiantes se hacen en semicírculo. Para poder escuchar ellos tenían que hacer silencio dado que el implemento para visualizar el video era un computador portátil: los niños y niñas estuvieron muy atentos a la historia (ver **Figura 5**). Por otro lado, el pacto mágico que se había utilizado en las sesiones anteriores para despertar a Manolito, en esta sesión se usó para darle "vida" a un control el cual tenía la capacidad de manejar el tono y ritmo de las voces. Un punto importante por mencionar aquí es que uno de los estudiantes en un momento dice que el control no es mágico porque él puede controlar el ritmo y tono de su voz, a pesar de eso sigue con el juego de la magia del control, mostrando con ello reconocimiento de sí a la vez que del pacto ficcional establecido en el aula.

Después de ver el video sobre el ruido, se le hacen preguntas a los estudiantes en donde se puede observar que para participar y responder los niños y niñas empiezan a levantar la mano para pedir la palabra. Sin embargo, algunos aun hablan cuando otro compañero está interviniendo: esto se regula recordándoles que hay que pedir la palabra y se refuerza con lo sucedido en el video sobre el ruido. En esta sesión los niños y niñas empiezan a reconocer "reglas de la escucha" como fueron denominadas, tales como escuchar, levantar la mano o pedir la palabra y sobre el ruido. En la actividad principal se pudo observar que a los estudiantes se les dificultaba dar las indicaciones para guiar a sus compañeros por lo que se evidencia que faltó realizar una actividad previa para mejorar la comunicación entre ellos. A

consideración de las docentes, la explicación de la actividad central hubiese sido mucho más efectiva si la hubiese dado Manolito, dado que en las sesiones anteriores se puede observar que los estudiantes son más receptivos a las instrucciones dadas por él y, al no estar ese día, la participación de los estudiantes fue bastante complicada.

Figura 5

Escucha analítica en el aula



Nota. Elaboración propia.

La sexta sesión tuvo como particularidad el abordaje de la escucha sintetizada. En esta ocasión, las docentes tampoco llevan a Manolito porque quieren mostrar otras formas de títere que existen, para lo cual se empieza la sesión hablando sobre las articulaciones del cuerpo, la funciones que estas cumplen y cuáles son, con el fin de crear un títere con papel Kraft (ver **Figura 6**). En una segunda parte de la sesión, los niños y niñas se convierten en los títeres principales, haciéndoles notar a los estudiantes que hay muchas maneras de darle movimiento a los títeres. Además de esto, generaron conciencia sobre el cuerpo del otro y la importancia de cuidarlo, para no lastimarlo. Por otro lado, a la hora de crear el títere se identifica que se

generan algunos conflictos dentro de los grupos por quién toma el títere mientras las docentes con cinta le dan forma al papel.

Figura 6

Títeres en el aula con papel Kraft



Nota. Elaboración propia.

En esta sesión, a pesar de no estar Manolito presente, se evidencia que los estudiantes estuvieron muy participativos y activos en la clase, dado que toda la sesión permanecieron jugando, explorando sus cuerpos y, además, entendiendo sobre otras formas de títere, que les permitía a su vez comprender otros tipos de escucha, pues, para el movimiento de este objeto inanimado debían escuchar, primeramente, las instrucciones dadas por las docentes y, por otro lado, los cuerpos y energías a su alrededor para generar armonía en los movimientos del títere.

El objetivo de la séptima sesión fue reconocer la escucha como un elemento fundamental en los procesos comunicativos e identificar su importancia en situaciones de la vida cotidiana; estuvo orientada al trabajo de la escucha apreciativa. Los niños preguntan por Manolito “viejiito chuchumeco”, a lo que la docente les dice que ese día él si había ido y que, además, estaba acompañado de una amiga: saca un títere y se los presenta, este no podía hablar. También les preguntó si ellos creían que era posible comunicarse sin hablar, a lo que una estudiante respondió que sí se podía, por medio de señas o gestos con su cuerpo. Después

los estudiante piden la presencia de Manolito y lo despiertan con magia como siempre lo hacen. Los estudiantes hablan un rato con Manolito y le dicen que hay otro títere que no habla y comentan sobre cómo comunicarse mediante señas. Los estudiantes no quieren que Manolito se vaya y le enseñan la canción la vaca lola.

Posteriormente, la docente pregunta si saben qué es un mimo y lo que hace, un estudiante responde que imitan paredes, a lo que se llega a la conclusión de que imitan. Luego se hace un ejemplo entre la docente y una estudiante sobre lo que hacen los mimos, se hacen parejas en las que uno hace el movimiento y el otro la imita haciendo la función de mimo. Seguido de eso, la docente escoge a una estudiante y le amarra una pitita invisible en algunas partes del cuerpo para mostrar cómo se puede mover; más adelante, sacan a los títeres de papel que se habían hecho el día anterior.

En la octava y última sesión se desarrolló con especial énfasis la escucha activa. El objetivo de este encuentro fue fomentar espacios de creación y comunicación a partir de la improvisación. Para esa sesión estaban los niños de Kinder y de transición y, a pesar de que los más pequeños no habían estado durante todas las sesiones, respondieron muy bien a la magia empleada para despertar a Manolito. Después de que Manolito el “viejito chuchumeco” despierta les dice a los niños que están hablando muy duro, conversa con los estudiantes y pregunta por los amigos nuevos de prekínder que nos acompañan ese día. Luego, los estudiantes se dan cuenta que Manolito no es el único títere que se encuentra en el aula y quieren que todos sean despertados, entonces, cuando se muestran los títeres uno de los estudiantes reconoce que uno de ellos hizo parte de otra historia anterior (ver **Figura 7**). Por otro lado, en esta sesión se construye un árbol sobre las reglas de la escucha que se trabajaron a lo largo de las sesiones, en este punto es evidente que los niños y niñas habían identificado varias de ellas como levantar la mano para pedir la palabra, escuchar y no interrumpir mientras el otro habla, no hacer tanto ruido, “ponerse en los zapatos del otro”.
Escucha activa: Manolito con los y las niñas

CAPÍTULO V: SUGERENCIAS Y CONCLUSIONES

Podemos inferir que el arte enriquece los signos del lenguaje egocéntrico, contribuyendo a un diálogo de sí en el niño, que integra elementos sensibles e intracomunicativos capaces de fortalecer el desarrollo infantil con el uso de representaciones a nivel visual, sonoro o plástico, en las experiencias pedagógicas con primera infancia. Por ello, la escucha tiene un papel fundamental, pues, participa de manera central en la adquisición del lenguaje. Es por ello por lo que debe establecerse la relación de la etapa del desarrollo propio de las infancias preescolares y la escucha como actividad central en la formación de la persona. Sin embargo, la política pública oficial no le ofrece dicho lugar a la escucha en su visión constructivista de la educación preescolar.

Para futuras investigaciones sería importante valorar las similitudes y los contrastes con el constructivismo social del psicólogo ruso Lev Vygotsky (1995), pues, brevemente, encontramos que la escucha es un componente primordial de los procesos de *interiorización de las relaciones de orden social* en los y las niñas, pues, por medio suyo enriquece su manera de nombrar su experiencia en el mundo y da forma al lenguaje egocéntrico, fortaleciendo así los medios de comprensión e interpretación de la realidad de las infancias, su desarrollo moral y su identidad. Por ello, la riqueza de establecer un escenario participativo, mediado por el arte, en este caso por un pacto ficcional a través del títere, radica en la posibilidad de estimular la atención y la creatividad al mismo tiempo, es decir, la escucha como actividad comprometida con el contexto y la trama de la práctica pedagógica y la interiorización creativa de significados. Lo que se desarrolla aquí es el pensamiento verbal de los y las niñas que, a través de la escucha y la participación, y en perspectiva del diálogo interior, tienen relación con la palabra hablada. Es por ello por lo que el títere, en este escenario descrito, adquiere estatus de mediador racional y afectivo de un conjunto de saberes pedagógicos y experiencias artísticas, dirigido a un público receptor activo que interioriza la comunicación desde la escucha y la participación del momento lúdico.

Ahora bien, en esta investigación logramos evidenciar, a nivel conceptual y práctico, el fortalecimiento de la habilidad comunicativa-escucha a partir de la mediación artístico-

pedagógica del títere, en niños entre tres y seis años de preescolar, caracterizando su influencia en medio de la etapa preoperacional del desarrollo cognitivo y afectivo de la infancia, afirmando su capacidad de servir en el despliegue de distintos contenidos en el aula propiciando experiencias significativas, por lo cual goza de pertinencia como herramienta pedagógica al ofrecer una experiencia de aprendizaje basada en su lenguaje artístico propio. Lo anterior, toda vez que no se recae en la contradicción de contemplar el arte como pilar fundamental, desde los lineamientos curriculares propuestos por el Estado, y la carencia de ejercicio práctico, dada la falta de recursos pedagógicos que enriquezcan su experiencia en campo.

También identificamos que el títere, comprendido como mediación artístico-pedagógica, posibilita el desarrollo de la percepción en el niño: en primer lugar, en términos auditivos, consolidando elementos cruciales en diferentes niveles de escucha, particularmente la activa y la empática; en segundo lugar, visuales, robusteciendo los procesos gestuales de los niños y las niñas, esto es, la dimensión del paralenguaje, en aspectos como el volumen, el ritmo, el tono, entre otros; en tercer lugar, a nivel kinestésico, en el manejo de las intencionalidades de lo corpóreo-sensible, posibilitando la autorrepresentación y la interacción grupal.

Cabe agregar que evidenciamos que el títere favorece la espontaneidad, el juego, la lúdica, aportando condiciones para la realización individual y colectiva de la creatividad y la imaginación. Esto es así porque el títere no es una figura de autoridad, se convierte en un amigo más con el que se escucha, dialoga y aprende, una vez establecidos los pactos ficcionales de la dramatización. En este sentido, tiene pertinencia en materia convivencial, pues, a partir de la caracterización del personaje (Manolito) se desprenden pautas o acuerdos guías para el buen desenvolvimiento de la comunicación.

A partir del presente desarrollo puede afirmarse que el títere favorece la escucha tanto como la oralidad, pues, propicia el desarrollo de la palabra y la narración, la invención grupal de historias, de sentidos de mundo. A su vez, ayuda a expresar la intención de la acción de los niños y las niñas al interior del aula. En esta misma vía, cabe señalar que la escucha activa y la

escucha empática se ven fortalecidas en la medida que se logra que los estudiantes del preescolar conecten con los escenarios representacionales, pues, tiene alcance al captar mayor atención que otras formas de ‘personificación’ artística.

El juego, la fantasía, la libertad en el uso del lenguaje, la creatividad, la alegría y la audición, toman un lugar relevante en consideración de la presente revisión documental. Todo esto, mediado por el uso del títere, incentiva un camino investigativo enriquecedor para la pedagogía y las artes escénicas.

Por último, destacamos que el curso de la presente investigación plantea una seria invitación a examinar el lugar de la escucha en la educación preescolar y el papel de los y las profesoras sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas en la infancia, así como también, a explorar las herramientas artísticas transversales del acto pedagógico. Lo anterior sugiere una vía de reflexión interna, en el departamento de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, sobre las riquezas y las carencias de las estrategias de investigación en las prácticas de aula, propiciando con ello una mirada crítica e integral alrededor de la formación profesional ofrecida para el rol del docente-investigador, en perspectiva de procurar integralidad e interdisciplinariedad.

REFERENCIAS

- Albarracín, S. (2022). Comprensión de las infancias a la luz de la educación situada en el Preescolar. En *Participación, innovación y emprendimiento en la escuela* (pp. 1381-1390). *Dykinson*.
- Aguiar L. (2021) Caja mágica: el títere y el animismo como forma de desarrollo creativo en niños de primera infancia. [Trabajo de grado]. Universidad Distrital
- Álvarez, C., Quintero, N., García, L., y Builes, D. (2008). El cuento infantil como estrategia para fortalecer las habilidades comunicativas (escucha-habla) en los niños en edad preescolar. [Trabajo de grado]. Fundación universitaria católica del norte.
- Angoloti, C. (1990). *Cómics, títeres y teatro de sombras: tres formas plásticas de contar historias* (Vol. 3). Ediciones de la Torre.
- Aries, P. (1979). La infancia. Enciclopedia Einaudi. Vol. VI
- Bamford, A. (2009). El factor ¡WUAU! El papel de las artes en la educación, un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación. *Octaedro*
- Beuchat, C. (1989). Escuchar: el punto de partida. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 3, 20-25.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. CEDE, Facultad de Economía, Universidad de los Andes.
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, 16(1), 79-85.
- Bruner, J. (1986a). El habla del niño. *Paidós*
- Cancimance, N. (2018). EL cuento como estrategia pedagógica que favorece el desarrollo socioafectivo en los niños y niñas de 4 y 5 años de preescolar del colegio Bethlemitas de Vélez. [Tesis de grado]. Universidad Santo Tomás
- Cárdenas, M. (2019). La escucha activa como estrategia para fortalecer la comunicación asertiva entre los estudiantes del grado sexto del colegio Club de Leones de Cúcuta [Tesis de pregrado]. *Universidad Santo Tomás*.

- Castillo, N., y Posada, N. (2009). La educación artística: aportes al desarrollo de la argumentación oral de niños y niñas de primer grado de escolaridad. [Tesis de grado] Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/6657>.
- Castro Pinzón, R. (2016). El arte de los títeres y sus aportaciones a la salud y la paz en contextos de conflicto armado y posconflicto. [trabajo de maestría] *Universitat Jaume I*
- Cerda, H. y Cerda E. (1994). *El teatro de títeres en la educación*. Andrés Bello.
- Chaparro, A. (2015). Proyectos lúdico-pedagógicos para desarrollar la habilidad de la escucha. [Trabajo de titulación]: *Fundación Universitaria los Libertadores*.
- Chomsky, N. (1997). Estructuras sintácticas. [Traducción de Carlos-Peregrín Otero]. 12^a ed. México: Siglo XXI
- Colmenar, M. (1995). Génesis de la educación infantil en la Sociedad Occidental. *Revista complutense de educación*. Vol. 6, No 1
- Congreso de la República. (1991, 12 de enero). Ley 12. Por la cual aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. *Función Pública*
- Congreso de la República. (1994, 8 de febrero). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. *MEN*
- Cuello, Y., y Mendoza, L. (2017). *El diario pedagógico, herramienta para la reflexión en las prácticas del docente* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- De Peña, L. (2011). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable. *Educación*, 20(39), 23-36.
- Delgado, T., Beltrán, E., Ballesteros, M., y Salcedo, J. (2015). La investigación-creación como escenario de convergencia entre modos de generación de conocimiento. *Iconofacto*, 11(17), 10-28
- Departamento Nacional de Planeación. (s. f.). Primera infancia.

- Díaz, E., Díaz, J., Gorgoso, A., Sánchez, Y., Riverón, G., y Santiesteban, D. (2018). Presencia de las TIC en las investigaciones sociales. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 6(11), 19-24.
- Diker, G. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de educación*, (52), 150-171.
- Dulzaides, M., y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1-1.
- Evans, J. (1999). Cuidado y desarrollo del niño en la primera infancia: situación actual y tareas pendientes. En *El desarrollo del niño en la primera infancia: echar los cimientos del aprendizaje*. UNESCO
- Gélis, J. (2001) “La individualización del niño”, en Aries, P., Duby, G. (dir.). *Historia de la vida privada*. Tomo III: Del Renacimiento a la Ilustración. *Taurus*.
- Girón, S., Urrea, S., y Vélez, A. (2012). El cuento como potenciador de las habilidades comunicativas. [Tesis de grado]. Universidad de San Buenaventura, Cali
- Hernández, L., y Espitia, A. (2016). Los títeres como herramienta pedagógica para favorecer la atención en el proceso de enseñanza–aprendizaje de los estudiantes de primer grado matinal de la Institución Educativa 20 de enero sede Rita de Arrázola de Sincelejo. [Tesis de maestría]. Universidad Nicaragüense Martín Luther King Jr.
- Hincapié Suaza, J. P. (2018). El juego de rol como desarrollador de la escucha activa. [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional
- Ibarra, E. (2015). La Atención y Educación a la Primera Infancia desde una perspectiva comparada en las leyes educativas de América Latina. In *Pedagogía social: acción social y desarrollo* (pp. 668-682). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Lima, L. (2017). La escucha consciente en el aula de transición, caso IED Toberín sede C. [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional
- López L., y Pro-Bueno, A. (2020). Historia de la educación inicial en Colombia: démosle un giro a ese cuento. *Actualidades Pedagógicas*, 1(75), 131-156.

- Martínez M., y Acosta, D. (2016). Aprestamiento: saberes y prácticas de una experiencia en educación musical para la primera infancia. *Pensamiento palabra y obra*, (16), 94-106.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie de Lineamientos Curriculares Preescolar. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. *MEN*
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. *MEN*
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). El arte en la Educación Inicial (Documento No. 21). Bogotá, Colombia: MEN
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). El sentido de la Educación Inicial (Documento No. 20). Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). El arte en la Educación Inicial (Documento No. 21). Bogotá, Colombia: MEN
- Ministerio de Educación Nacional. (2014c). El juego en la Educación Inicial (Documento No. 22). Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014d). La literatura en la Educación Inicial (Documento No. 23). Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014e). La exploración del medio en la Educación Inicial (Documento No. 24). Bogotá, Colombia: MEN
- Ministerio de Educación Nacional. (2014f). Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial (Documento No. 25). Bogotá, Colombia: MEN
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. *MEN*
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.) Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial. Sistema de educación inicial. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion->

[Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial](#)

- Ministerio de Salud y Protección Social. (s. f.). Ciclo de vida. [https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/cicloVida.aspx#:~:text=La%20siguiente%20clasificaci%C3%B3n%20es%20un,\(60%20a%C3%B1os%20y%20m%C3%A1s\).](https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/cicloVida.aspx#:~:text=La%20siguiente%20clasificaci%C3%B3n%20es%20un,(60%20a%C3%B1os%20y%20m%C3%A1s).)
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. *Guía didáctica*, 217.
- Muñoz, M. (2013). Las dificultades en el pensamiento preoperacional. [Trabajo de grado]. Universidad de Valladolid
- Narodowski, M. (2007). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. *AIQUE*
- Ocampo Gómez, O. L., Pava-Ripoll, N. A., & Bonilla Marquínez, O. P. (2011). La dimensión lingüística comunicativa: eje para el desarrollo humano en las demás dimensiones. *Revista Cultura del Cuidado. Volumen 8, No 2*
- Oltra, M. (2014). El títere como objeto educativo: propuestas de definición y tipologías. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 24(1), 0-0.
- Oltra, M. (2013). Los títeres: un recurso educativo. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 164-179.
- Ong, W. (1996). Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra. *FCE*
- Peláez, A., Rodríguez, J., Ramírez, S., Pérez, L., Vázquez, A., y González, L. (2013). La entrevista. *Universidad autónoma de México*
- Piaget, J. (1997). Psicología del niño. *Ediciones Morata*
- Presidencia de la República. (1997, 11 de septiembre). Decreto 2247. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. *MEN*
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56.

- Rodríguez, A. (2016). ¡Léeme un cuento! mejorando la escucha y comprensión. [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional
- Rodríguez, S. (2016). Teatro de la escucha: propuesta para potenciar la escucha y competencia literaria. [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional
- Santa Cruz, E., y García, L. (2008). ¿Qué es un títere? *En* Títeres y resiliencia en el Nivel Inicial: Un desafío para afrontar la adversidad. *HomoSapiens*
- Stagno, L. (2011). El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa. *En* Saberes y prácticas escolares [Comp. Finocchio, S., y Romero, N.]. *Homo Sapiens*.
- Tomatis, A. (1991). The conscious ear. *Station Hill Press*
- Torralba, F. (2007). El arte de saber escuchar. *Editorial Milenio*.
- UNICEF. (1989). Convención sobre los derechos del niño. *Nuevo siglo*
- UNICEF. (2004). Estado mundial de la infancia: la infancia amenazada. *Unicef*
- UNICEF. (2014). Índice de Bienestar de la Niñez y la Adolescencia. *MINDEPLAN*
- Velandia, J. (2017). Los titiri-cuentos como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades comunicativas en estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Santos Apóstoles. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Bucaramanga
- Velásquez, A. (2019). Teoría del desarrollo humano en Jerome Bruner: De la psicología cognitiva a la psicología cultural. *Revista de Psicología GEPU*, 10(2), 214-223.
- Vernon, S., y Alvarado, M. (2014). Aprender a escuchar aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*
- Vygotsky, L. (2000). La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico). *AKAL*
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. *Ediciones Fausto*

ANEXOS

Anexo A

Línea de tiempo de las políticas públicas de la educación preescolar en Colombia

MARCO LEGAL / Documentos base	AÑO	HECHO RELEVANTE
	1970	Colombia siente la influencia del ajuste macroeconómico, especialmente con impactos negativos en poblaciones vulnerables: mujeres y niños.
Ley 27 de 1974	1974	Primera formulación de una política de atención integral y protección a menores de 7 años.
Decreto 1002 / 86	1976	Inclusión no obligatoria de la educación preescolar en la educación formal colombiana. Primeros avances en la elaboración de un Plan de Estudios con perspectiva de atención integral de las infancias.
	Década de los 80's	1985: Inicio del Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (Pefadi), orientado a la ruralidad para la atención de la infancia de cero a siete años de edad. 1985: Inicio del Programa SUPERVIVIR, orientado por el Ministerio de Salud como parte de las políticas de atención a la niñez.
	Década de los 90's (Influencia internacional)	1. Conferencia Mundial de Educación para Todos 2. Cumbre Mundial en Favor de la Infancia 3. Planes de apertura educativa 4. Salto educativo A partir de la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos (Tailandia), se afianza la idea según la cual la educación es parte fundamental del desarrollo humano, necesidad real para el desarrollo del país. Es por ello por lo que la educación inicial hace parte de las discusiones políticas en el grueso de la sociedad.

Constitución Política de Colombia	1991	<p>1991: inicio del Plan de Acción en Favor de la Primera Infancia, orientado desde el Ministerio de Salud para la atención integral de los menores de 7 años.</p> <p>Se da el reconocimiento oficial de los derechos fundamentales de la niñez, entre ellos el derecho a la educación. Se establece la obligatoriedad de al menos un grado en la educación preescolar. Se ordena la elaboración de lineamientos pedagógicos para la educación preescolar, lo mismo que la ejecución de presupuesto para este nivel educativo, con el fin de cumplir su definición y sus objetivos. Aquí surge la denominación 'Grado Cero' y se proyecta cobertura, calidad y equidad educativa para los niños y niñas en edad preescolar. Se institucionaliza por primera vez el preescolar en escuelas públicas.</p>
Ley 115 de 1994, Ley General de Educación	1994	Se profundiza la reflexión acerca de las finalidades y la disposición organizativa del preescolar en Colombia y se establecen como prioridad las edades de tres a cinco años para esta etapa educativa.
Documento Conpes 2787 de 1995	1995	Creación de una política pública integral de atención a las infancias pobres.
1. Decreto 2247 de 1996 / 2. Resolución 2343	1996	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se establecen orientaciones curriculares para la educación preescolar en el país. 2. Se establecen los indicadores de logro escolar en el preescolar a través de cinco dimensiones: corporal; comunicativa; cognitiva; ética, actitudes, y valores; y estética. 3. Se contempla la imaginación y la creatividad como parte fundamental del desarrollo de la niñez en el preescolar desde las políticas públicas. <p>Realización del informe de la UNESCO: <i>La educación encierra un tesoro</i>.</p>
Decreto 2247	1997	Planteó la integralidad, la participación y la lúdica como principios esenciales de la educación preescolar.
	2009	Inicia un proceso de renovación de la política pública del preescolar en el país.
	2010	Se crean los <i>Lineamientos Pedagógicos para la Educación Inicial en el Distrito (SED)</i> .

	2011	El gobierno nacional presenta la estrategia 'De Cero a Siempre', orientada a brindar una atención integral para la primera infancia en el país.
	2014	Se plantean las <i>Actividades Rectoras</i> de la educación preescolar en el país. Es publicada la serie de <i>Referentes Técnicos para la Educación Inicial</i> .
Ley 1804 de 2016	2016	Se establece como política de Estado de "Cero a Siempre", para el desarrollo integral de la primera infancia.
	2017	Se publican las <i>Bases Curriculares para la Educación y Preescolar</i> .
	2019	Tiene lugar la <i>Actualización del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito</i> .

Nota. Elaboración propia con base en información del Ministerio Nacional de Educación (1998; 2014) y Albarracín (2022).

Anexo B

Caracterización sociohistórica de la infancia en Occidente

FECHA	MARCO	CARACTERÍSTICAS
RELEVANTE	SOCIAL	DESCRITAS
Antes de los Siglos II y III de nuestra era	Sociedad Romana	Tránsito de la familia gentilicia a la familia nuclear. En este marco, los niños al nacer estaban sujetos al reconocimiento paterno, a través de una práctica extendida según la cual el recién nacido, puesto en el suelo, debía ser 'elevado' por el padre. Los lazos sanguíneos tenían menor importancia que los lazos electivos. Se resalta, en este sentido, que la adopción tenía un papel importante en la formación familiar romana.
Siglos II y III de nuestra era	Sociedad Romana (con	Surge un nuevo modelo de familia y una nueva forma de entender al niño.

	influencia en Occidente)	<p>La figura del niño empieza a aparecer cerca de las representaciones gráficas de la familia, por ejemplo, en nupcias o lápidas funerarias.</p> <p>La relación del matrimonio adquiere una dimensión trascendental, moral y psicológicamente, extendiéndose su noción a la muerte (por la eternidad), lo que influye en el lugar de la infancia dentro del mismo.</p> <p>La sexualidad y su fruto se acercan a una concepción de lo sagrado.</p> <p>La adopción pasa a segundo plano, pues, el nacimiento de hijos propios toma relevancia social.</p>
Siglo X y XI de nuestra era	Occidente	<p>La Iglesia y el Estado influyen en el establecimiento público del reconocimiento sagrado del matrimonio, adquiriendo este carácter de indisoluble. Por medio de lo anterior, la completa esfera privada familiar se quiebra un poco y abrirá paso a dar luz a nuevas inquietudes sociales sobre la infancia.</p> <p>La procreación y la sexualidad adquieren mayor relación pública. La noción de la fecundidad acompaña las ceremonias sociales del sacramento matrimonial.</p>
Siglos XIV - XVI	Occidente	<p>Tienen lugar el impulso de la cultura escrita y la escuela; en otro orden de cosas, la representación infantil religiosa (niño Jesús o ángeles infantes en la escultura gótica). Lo anterior, logra sumar importancia a la atención social sobre la niñez, aunque aún de modo restringido.</p>

		<p>La evangelización de la época conduce al establecimiento sacerdotal del bautismo tras el nacimiento. La iglesia se caracteriza por su lucha contra el infanticidio.</p>
		<p>Se hace evidente que no existe una clara identificación de las etapas de desarrollo de la infancia, pues, no existe una separación entre infancia y adolescencia, visible, principalmente, en el arte gótico religioso.</p>
		<p>Se extiende la práctica del sepulcro para niños fallecidos de las clases nobiliarias. A la vez, aumenta la natalidad.</p>
Siglo XVI	Occidente	<p>Surge una vestimenta propiamente infantil, especialmente para las clases altas de la esfera social.</p>
		<p>Se profundiza la sensibilidad por la infancia, lo que genera marcos comprensivos sobre la misma con base en la ternura y la debilidad.</p>
Siglo XVII	Occidente (Especialmente en Francia)	<p>Tiene lugar una doble atención hacia la infancia: 1) solicitud y ternura; 2) solicitud con severidad, debido a las emergentes formas de educar.</p>
Siglo XVIII	Occidente	<p>Se dio una frecuente normalización de la violencia en el trato de crianza, a la vez que se puso sobre los hombros de las infancias el futuro.</p> <p>La educación de los menores conduce a una atención con severidad, por medio de la cual se formaron modos de enseñanza basadas en juegos y en la naturaleza infantil, que servían para impartir lecciones.</p>

Siglo XIX	Occidente (Especialmente Inglaterra)	<p>Prevalece la severidad, basada en la necesidad de la enseñanza anclada en la idea de progreso. Esto contribuye a la formación de la noción de una 'familia feliz'.</p> <p>La emergente "psicología" hace del menor parte de sus inquietudes, dirige su atención a las formas de crianza y educación.</p> <p>Tiene lugar un cambio en las formas de tratar los fallecimientos y los sepulcros infantiles, aumentando su presencia y estética en los cementerios europeos.</p>
Siglo XX	Occidente (1930-1940)	<p>La muerte infantil, especialmente el infanticidio, sufrió un proceso de desnaturalización y fue objeto de condenas sociales, eclesiales y jurídicas.</p> <p>Se hace evidente la transformación afectiva de los adultos, especialmente de padres a hijos, hacia las infancias.</p> <p>En las sociedades occidentales prevalecía la idea una familia feliz, enfocada en el bienestar de los hijos y el futuro de oportunidades.</p>
	Occidente (1940-1950)	<p>Periodo llamado <i>baby boom</i>, en el cual la natalidad aumentó, a razón, probablemente, del marco legal que venía formándose a nivel internacional en materia de protección a las infancias.</p>
	Occidente (1960-1970)	<p>Disminución de la natalidad y primeros avisos culturales de un nuevo cambio en las miradas sobre la infancia en el cuerpo del occidente europeo.</p>

Nota. Elaboración propia con base en Aries (1979).

Anexo C

Revisión documental para antecedentes

Punto / Tipo de documento	Nombre de la tesis / Año / Institución	Autoría	Director / Asesor	Resumen	Contenido	Metodología	Hallazgo
Trabajo de grado para obtener el título de licenciada en Educación. http://jpk.ups.edu.ec/08000001076.pdf	2013. Universidad Piloto de Colombia	Carolina Contreras Ruiz	Maria Isabel Duque Cedeño	*Proponer una pieza gráfica alternativa, dinámica y sencilla, enfocada en la mediación y aprendizaje del abecedario español para los niños en edad preescolar, empleando una estrategia de comunicación visual eficaz, moderna e innovadora, y así promover la importancia de la imagen en la educación del niño. *Establecer los conceptos y nociones esenciales dentro de la psicología y la didáctica del español en la primera infancia y el lenguaje visual usado en el material didáctico diseñado para el aprendizaje del ABC español en Bogotá. *Analizar las estrategias pedagógicas y material didáctico empleado para la enseñanza del abecedario español en los niños preescolares y contextualizar los escenarios de desarrollo pedagógico por medio de entrevistas y en contextos de investigación al público objetivo. *Evaluar desde el diseño gráfico, los apportes que desde la profesión pueden brindarse en el campo de la educación infantil, en la búsqueda de alternativas y propuestas visuales en el material didáctico utilizado para la enseñanza del niño a través de la imagen.	*Comunicación visual. *Imágenes. *Alfabeto español. *Lenguaje gráfico infantil.		1. El uso de recursos visuales en la educación preescolar, es un medio de comunicación no verbal, esencialmente dentro del proceso de construcción y formación del niño. Por ello, todo proceso que involucre la formación y experiencia con la primera infancia y su entorno, debería contemplar la utilización de representaciones visuales que estimulen el desarrollo intelectual, social, motor y lingüístico en el niño preescolar. 2. El pensamiento del niño preescolar se encuentra en una constante creación de imágenes, que influyen directamente en la adquisición de los símbolos verbales. Esto se debe a que las representaciones visuales tienen una rápida acción en la percepción del niño, que le permiten asimilar la realidad de varios matices, y a fomentar sus conocimientos por medio de la comunicación de las imágenes. Por ello los modos de representar la gráfica escolar en diferentes niveles educativos, intervienen sin dudar en los modos en que los niños ven y crean concepciones visuales sobre la realidad. 3. Se tomaron conceptos para sustentar la práctica de la educación dentro del desarrollo del proyecto, considerando que la didáctica y el material didáctico como juego, son elementos básicos para acercar al niño al conocimiento de manera representativa, divertida y funcional. Esto se dio, debido a que en la primera infancia asimilar mucha más rápido la información por medio de materiales, recursos y prácticas distintas que los convencionales, que aunque se base en actividades sencillas como escuchar, colorear, pegar, pintar, entre otros, se hace uso de ellas para proponer desde lo visual una experiencia completa.
Trabajo de grado para obtener el título de licenciada en Educación. https://repositorio.unal.edu.co/handle/document/12300/170766	2015. Universidad Pedagógica Nacional	Angie Carolina Ruiz Moscote y Marjory Pérez Rodríguez	Angélica Molina Albornoz	*Construir un cuento para la primera infancia como propuesta para la apropiación de los valores asociados a la conservación del agua. Caracterizar los valores de conservación que se expresan en los cuentos relacionados con el agua dirigidos a la primera infancia. *Diseñar las distintas propuestas visuales de los valores para la conservación y su pertinencia para su desarrollo en primera infancia. *Proponer las estrategias que permitan hacer del cuento, un material didáctico para el fomento de valores de la conservación del agua en la primera infancia.	*Conservación del agua. *Literatura infantil.	El desarrollo del trabajo estuvo orientado por una metodología de tipo cualitativo con un enfoque interpretativo que asume el reconocimiento de los sujetos como actores reflexivos y transformadores de su entorno, se emplearon como técnicas para la recolección y sistematización de la información, los siguientes instrumentos: revisión bibliográfica de textos (cuentos), movie, gráfica de barras, discusión, permitiendo la organización y posterior análisis de los resultados obtenidos del trabajo, propiciando de esta manera la construcción de un cuento como material didáctico para el fomento de los valores de la conservación del agua para primera infancia.	1. El cuento es un material didáctico que fomenta en la primera infancia la imaginación, el desarrollo de la creatividad y la interpretación de lo natural de una manera holística e imaginativa, logrando conectar su realidad con lo mágico y lo creativo. 2. La lectura permite en la primera infancia que el niño reconozca emociones, sentimientos, modos y conflictos, consolidando de esta manera a que el sujeto construya su propia realidad basada en su experiencia con el mundo natural. 3. El pensamiento crítico es importante en la primera infancia ya que permite el fomento de acciones tendientes a transformar dialogar y resolver problemas y a tener voz y voto en diferentes situaciones, puesto que en estas edades se comienzan las bases de su estructura emocional, social y cognitiva.
Trabajo de grado para obtener el título de licenciada en Educación. https://repositorio.unal.edu.co/handle/document/12300/170766	2015. Universidad Pedagógica Nacional	Angie Carolina Ruiz Moscote y Marjory Pérez Rodríguez	Angélica Molina Albornoz	*Diseñar el material didáctico para la introducción de los conceptos básicos de Tecnología que dirige a niños de grado primero. *Identificar los materiales didácticos trabajados por el docente con estudiantes de grado primero en el área de Tecnología. *Determinar los conceptos que se tienen sobre tecnología en los estudiantes de grado primero. *Evaluar el impacto del material didáctico audiovisual en los estudiantes del área de tecnología de primero.	Tecnología y sociedad. Nomenclatura y evaluación de la tecnología. Aproximación de la tecnología.	El método a utilizar en la presente investigación es un estudio de caso, con una investigación cualitativa. La investigación se realizó a partir de las siguientes fases: 1. Identificación del problema de investigación. 2. Documentación inicial sobre el tema. 3. El muestreo. 4. Metodología para la recolección de datos. 5. Recolección de datos. 6. Análisis de la información.	1. El concepto que los estudiantes de grado primero manejan sobre la tecnología es relacionado fuertemente con los productos tangibles como el computador o otros aparatos electrónicos, de allí se logró determinar que después de la implementación del vídeo llegaron a comprender mejor, el concepto de tecnología. 2. La implementación del material didáctico audiovisual generó un cambio actitudinal en los estudiantes de la clase, pues sintieron motivación al interactuar con materiales poco comunes, además el tiempo de duración de cada video fue un factor importante que evitó la desmotivación por parte de los estudiantes.
Trabajo de grado para obtener el título de Licenciada en Música. PUENTE. http://repositorio.pedagogica.unal.edu.co/handle/document/12300/170772	2016. Universidad Pedagógica Nacional	Paula Andrea Tabón Robina	Lili Adriana Castañeda Mosquera	*Reconocer las características del desarrollo físico, cognitivo y social de los niños de 4 y 6 años de la clase de música del conservatorio AMA. *Recopilar y aplicar el material didáctico musical de estimulación sensorial. *Recopilar, analizar y correlacionar las representaciones gráficas de los niños a partir de la experiencia con el material didáctico.	*Estimulación sensorial. *Representaciones gráficas. *Juego musical. *Contenidos musicales: Ritmo, motricidad, audición, entonación.	Este trabajo se encuentra enmarcado en una metodología cualitativa de tipo correlacional y empírica, donde se establece la correlación de dos grupos estudiados: uno piloto al que se le implementan los juegos y uno de control al que solo se le implementa el material musical observado en la educación musical. La estimulación sensorial aporta al desarrollo de habilidades y destrezas musicales en el niño por cuanto genera el lenguaje significativo, facilita la atención y favorece la asimilación de conceptos a través de la experiencia.	1. La estimulación sensorial influye en la construcción del conocimiento del niño, aportando en la apropiación de conocimientos musicales y mostrando como resultado el fortalecimiento de la representación simbólica de la vivencia musical. 2. El juego didáctico como herramienta del momento en el aula contribuye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues hace que el niño se apropie del conocimiento de forma significativa. 3. La representación gráfica es una herramienta que evidencia la comprensión del mundo del niño y la comprensión de nuevos conocimientos en la educación musical. 4. La estimulación sensorial aporta al desarrollo de habilidades y destrezas musicales en el niño por cuanto genera el lenguaje significativo, facilita la atención y favorece la asimilación de conceptos a través de la experiencia.
Trabajo de grado para obtener el título de licenciada en Educación. https://repositorio.unal.edu.co/handle/document/12300/170766	2016. Universidad Pedagógica Nacional	Helen Adriana Cortés James	M. Sc. Beth Delgado Rodríguez	*Identificar las nociones que tienen los niños y niñas de 3 y 4 años de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional respecto a la generalización de las nociones. Definir los contenidos del libro interactivo a través de una revisión documental en la que se expone a las generalidades de las nociones, partiendo de las nociones evaluadas en los niños y niñas de los 3 y 4 años de la Escuela Maternal. *Validar los contenidos del libro interactivo mediante actividades con niños de 3 y 4 años de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional.	Nociones de aprendizaje en la primera infancia. Conocimiento científico. Biodiversidad.	El paradigma que orienta la investigación es el hermenéutico-interpretativo, el cual tiene como característica propia interpretar y comprender, para explicar los motivos del actuar humano (Busturia, 2011). Por otro lado, interesa por la manera en que la complejidad de las interacciones sociales se expresa en la vida cotidiana, igualmente, por el significado que los niños atribuyen a dichas interacciones (Vasiliadis, 2006).	Es importante que la sociedad colombiana genere cuestionamientos en torno a la primera infancia, lo que implica necesariamente, que se reconozca esta etapa como fundamental en el desarrollo humano, pero todo lo que se adquiere durante este periodo va a repercutir a lo largo de la vida. De esta manera, las experiencias pedagógicas que se generen en función de esta etapa, deberán responder a las necesidades que se evidencian en cada contexto y en las particularidades de los sujetos.
Trabajo de grado para obtener el título de licenciada en Educación. https://repositorio.unal.edu.co/handle/document/12300/170766	2020. Universidad Pedagógica Nacional	Paula Artmann	NA	NA	NA	NA	NA
Trabajo de grado para obtener el título de licenciada en Educación. https://repositorio.unal.edu.co/handle/document/12300/170766	2017. Universidad Pedagógica Nacional	Luz Verónica Chacón Medina	MCS. Tania Elizabeth Ortega Santacruz	Elaborar un material didáctico y lúdico con recursos reciclados para fortalecer las destrezas del área cognitiva en los niños de dos a tres años del C.N.H. Lectorio del periodo lectivo 2016-2017. - Verificar el material didáctico y lúdico para desarrollar las destrezas cognitivas en niños de dos a tres años de edad del C.N.H. Lectorio del periodo lectivo 2016-2017. - Constar material didáctico lúdico con recursos reciclados para desarrollar destrezas cognitivas en niños de dos a tres años de edad del C.N.H. Lectorio del periodo lectivo 2016-2017. - Proponer actividades desarrolladas utilizando material didáctico lúdico elaborado con recursos para fortalecer destrezas cognitivas en niños de dos a tres años de edad del C.N.H. Lectorio del periodo lectivo 2016-2017.	Elaborar un material didáctico y lúdico con recursos reciclados para fortalecer las destrezas del área cognitiva en los niños de dos a tres años del C.N.H. Lectorio del periodo lectivo 2016-2017. - Verificar el material didáctico y lúdico para desarrollar las destrezas cognitivas en niños de dos a tres años de edad del C.N.H. Lectorio del periodo lectivo 2016-2017. - Constar material didáctico lúdico con recursos reciclados para desarrollar destrezas cognitivas en niños de dos a tres años de edad del C.N.H. Lectorio del periodo lectivo 2016-2017. - Proponer actividades desarrolladas utilizando material didáctico lúdico elaborado con recursos para fortalecer destrezas cognitivas en niños de dos a tres años de edad del C.N.H. Lectorio del periodo lectivo 2016-2017.	A partir de la elaboración de material didáctico con reciclaje se generó entusiasmo y actividad por parte de los niños de familia en los procesos educativos de las niñas y niños.	*La mayoría de padres de familia no están familiarizados con su papel en la educación de sus hijos en un rol activo, mucho menos en alternativas posibles para el trabajo de reforzamiento en el hogar. *Las actividades preparadas presentan soluciones viables, de bajo costo que promueven la intervención de los padres de familia en la educación de sus hijos, fomentando la actitud de buscar sus propias soluciones con el uso de material didáctico y lúdico elaborado con recursos reciclados. *El proceso cognitivo es parte fundamental para el desarrollo de los niños y niñas, el cual los permite avanzar una buena percepción, adaptación y manipulación de los objetos que están en su entorno.

6

Nota. Elaboración propia.

Anexo D. Diario de campo pedagógico

Sesión 1. 26 de octubre 2021

Esta sesión se realiza en el patio del colegio, este es un espacio cerrado y el piso está cubierto con un tapete de colores, esta zona se encuentra al frente de la oficina de la directora de la institución. Este día contamos con catorce niños y niñas de los grados prekínder, kínder y transición, los cuales se acomodaron en semicírculo para que todos pudiéramos vernos.

La sesión inició saludándolos y preguntándoles si conocían a las profes y sabían cómo se llamaban a lo que los niños y niñas iban respondiendo, posteriormente las docentes preguntaron qué animal creían que eran ellas debido a que las profes tenían la cara pintada de un animal en específico a lo que los niños dieron varias respuestas antes de adivinar el

correcto, luego se les preguntó por el número que les había correspondido a cada uno, para poder identificarlos, seguido de eso, se les pidió que se presentaran de una manera particular, pues ellos debían decir su nombre y hacer un movimiento del animal que más les gustara.

Después de que todos los niños y niñas se presentaran, se les pidió que se sentaran porque les íbamos a presentar a un amigo, que él se encontraba dormido y que debíamos hacer magia para poder despertarlo, por lo que se les pidió a ellos que nos enseñarán un truco de magia y ellos respondieron con el “abracadabra patas de cabra que ... se convierta en ...” así que este truco se probó con una de las docentes hasta que dio resultado y la pudieron convertir en lo que ellos querían, después de lograr el truco ahora si la docente Angie procedió a sacar a Manolito, un títere que representa a un viejito. Seguido de que el viejito se despertará, se presentará y hablará con los niños y niñas se procedió a contar la historia que las docentes llevaban para esa sesión.

Los niños y niñas estuvieron muy atentos y conectados con la historia que las profes les estaban contando, al finalizar la narración se procedió a preguntar qué habían entendido y qué había sucedido en el cuento, posteriormente se les dijo a los niños que iban a jugar a los congelados pero este juego tenía unas condiciones particulares, pues ellos debían responder a ciertos códigos como por ejemplo: Cuando la docente diga **vaca** los niños van a marchar en un pie, cuando diga **Lobo** los niños van a caminar como lobitos, cuando diga **Naranja** van a aullar a la luna, cuando diga **Morado** van a mugir como vacas y cuando dice **Cocodrilo** los niños deberán quedarse congelados.

En el juego de los congelados con los códigos, cada vez que un niño o niña se equivocaba con un código debía sentarse hasta lograr que todos quedaran sentados nuevamente, cuando ya todos estaban en sus puestos, las docentes volvieron a narrar el cuento, pero esta vez los estudiantes debían hacer los sonidos de los animales que allí aparecían, sin embargo, ellos ya se encontraban un poco agotados por la actividad que solo respondieron a esto en los primeros párrafos de la historia, luego solo prestaron atención.

Sesión 2. 27 de octubre 2021

Ese día la sesión inició con quince niños y niñas. A los que se les repartió un polvito mágico para echarle a Manolito para que se despertara y pudiera estar en la sesión de ese día, al terminar de repartir los polvos mágicos, una de las docentes saca al títere y los niños y niñas le hacen la magia para que se despierte, posteriormente Manolito habla con los estudiantes, allí él deja ver que tiene algunos problemas de escucha y que además no sabe contar los números a lo que los niños le dicen que ellos le van a enseñar a hacerlo. Luego de esa charla las docentes les dan la premisa a los niños y niñas que ese día, todos van a tener el rol de detectives para poder realizar la actividad de esa sesión.

Posteriormente, las docentes proceden a dramatizar el cuento llamado “el extraño caso del ladrón de abrazos”, para este, ellas utilizan diferentes elementos para darle vida a cada personaje y además a lo largo de la historia van haciendo partícipes a los estudiantes, y ellos están atentos a la historia, puesto que al final se les hace algunas preguntas a los estudiantes a lo que ellos responden de manera positiva. Al finalizar la dramatización de la historia se les recuerda a los niños y niñas que ellos son detectives, por lo que deben seguir algunas pistas para determinar si el ladrón de abrazos es culpable o inocente.

Para la actividad se les pide colaboración a los docentes titulares, pues el grupo se dividió en dos, los niños de kínder y los niños de transición, y los profes debían seguir unas pistas con los estudiantes para encontrar el mensaje oculto, después de encontrar todas las pistas y organizar el mensaje que estas guardaban, se les propone la dinámica de un juicio, se inicia por explicarles qué es un juicio y en qué consiste, así que se le asigna a cada grupo un rol, unos son los acusadores y los otros los defensores del ladrón de abrazos. Luego de darles esas indicaciones, los niños junto a los profesores se reunieron para preparar los argumentos con los que iba a acusar y a defender al ladrón.

Después de que los estudiantes y los docentes tuvieran listos sus argumentos, despertaron a Manolito, quien iba a hacer de juez en el juicio. Él lo primero que hizo fue escuchar atentamente los argumentos de ambas partes y luego procedió a dar un veredicto, en el que le dio al ladrón de abrazos un castigo desmedido, aquí ambos grupos se mantuvieron muy firmes en su rol de defensores y acusadores, pues unos querían que fuera castigado

fuertemente mientras que los otros pensaban que era un castigo muy irracional. Por lo que en ese momento el juez entró a mediar con ambas partes para darle un castigo más coherente a su delito. Finalmente todos llegaron a un acuerdo y le dieron una lección al ladrón de abrazos.

Sesión 3. 02 de noviembre 2021

Esta sesión se realizó en uno de los salones de la institución educativa, este espacio inicialmente se adecuó para que todos los niños y niñas pudieran estar en semicírculo en el piso y pudieran participar de la actividad. Ese día contamos con la presencia de doce estudiantes.

La actividad inició con la presentación de Cotorrita, un personaje de clown que estuvo presente acompañando la clase de ese día, las profes le tenían la sorpresa a Manolito, puesto que él llevaba mucho tiempo sin ver a su mejor amiga y no tenía ni idea de la presencia de ella en la clase. Luego los niños y niñas utilizaron las palabras mágicas para despertar a Manolito, cuando este despertó saludó a los niños y niñas, quienes le dijeron que ese día había alguien más con ellos en el salón, Cotorrita lo vaciló un rato antes de dejarse ver y saludarlo, definitivamente sí lo sorprendió.

Posteriormente ellos les dijeron a los estudiantes que les iban a contar la historia de cuando él fue pirata, mientras ellos la contaban los niños y niñas estuvieron pendientes pero también un poco dispersos, cuando terminaron la narración las docentes preguntaron sobre lo que había pasado en la historia y sobre las emociones que había experimentado Manolito mientras era el pirata barba falsa. Luego se les pidió hacer dos grupos, cuando tenían el nombre se les explicó la actividad, esta consistía en que una de las profes les iba a decir una emoción al oído a uno de los niños y ellos debían actuarla mientras que el resto tenían que adivinar cuál era, pero para eso todos los integrantes debían hacer silencio y levantar la mano para pedir la palabra, esa fue la primera regla sobre la escucha que las docentes instauraron dentro del aula. Sin embargo, esta actividad les costó bastante debido a que los estudiantes no seguían las instrucciones.

Seguido de esa actividad se le entregó a cada grupo unas tarjetas con algunas emociones y se le pidió a Cotorrita que contara una historia que tuviera la emoción de alguna

de las tarjetas, después la otra profe debía contar la misma historia pero siendo uno de los personajes de Cotorrita, al finalizar los niños debían mostrar la tarjeta de la emoción de los personajes. Después los niños y niñas debían hacer el mismo ejercicio, pero los estudiantes tenían dificultad para inventar la historia de alguno de los personajes, debido a eso el grupo se dispersó. Al finalizar la actividad las docentes hablaron sobre la empatía y lo que significaba ponerse en el lugar del otro.

Luego se le pidió a los niños y niñas hacer un círculo y cerrar sus ojos, con el fin de que ellos empezaran a utilizar su oído, la actividad consistía en que la docente iba a hacer un sonido detrás de alguno de los estudiantes y el que sintiera que es sonido lo había hecho la docente detrás de ellos debían repetirlo, pero a los estudiantes les costaba tener sus ojos cerrados y repetir el sonido cuando la docente estaba detrás de ellos. Finalmente se habló con los niños y niñas sobre los aprendizajes de la sesión en donde ellos dijeron que era importante levantar la mano para hablar porque así se podía escuchar al otro, también hablaron sobre las emociones y la escucha.

Sesión 4. 03 de noviembre 2021

La sesión se realiza en uno de los salones de clase de la institución, ese día asisten trece niños y niñas los cuales se encuentran sentados en cojines en el piso en semicírculo. Las docentes inician diciéndoles a los estudiantes que su amigo Manolito el títere no pudo asistir a la clase debido a que por comer tantos dulces le dolía la panza y no se sentía bien, a lo que los niños y niñas responden contando sus historias de porque no se debería comer tanto dulce, todos los estudiantes hablan al tiempo a lo que las docentes les recuerdan lo que habían aprendido en la clase anterior, donde todos se acuerdan que deben levantar la mano para pedir la palabra y poder escuchar a los demás. Todos cuentan sus historias de cuando les dolió la panza o los dientes por comer tanto dulce, eso quiere decir que hubo una identificación con Manolito.

Después de escuchar todas las historias, las docentes les presentan a dos amigos nuevos, uno de ellos se llama Lorenzo el lobo y la otra es Dispersa la vaca, se abre un diálogo con los estudiantes acerca de estos dos animales, y posteriormente las docentes empiezan a

incorporar acciones que aparecen en la historia del día, como por ejemplo ponen a los niños y niñas a hacer como ninjas y luego ellos tienen que trasladar esos movimientos como si fueran vacas ninjas. Luego de eso las docentes le entregaron una llave mágica a cada estudiante y les dijeron que no la podían botar por nada de la vida porque esa llave les va a permitir abrir y cerrar la cremallera mágica que iban a tener en la boca.

Posteriormente las docentes proceden a leer el cuento *“La vaca despistada”*, los niños y niñas prestaron atención a la narración del cuento y mantuvieron la cremallera cerrada. En medio de la historia las profes les pidieron a los niños y niñas aprenderse una canción y que la acompañarán de movimientos específicos para poder disuadir al lobo de la historia que en ese momento se encontraba congelado. Seguido de eso todos los estudiantes hicieron un círculo cogidos de la mano y empezaron a cantar *“Juguemos en el bosque mientras el lobo está”*, mientras ellos cantaban poco a poco se iba descongelando el lobo, cuando este se descongeló por completo y fue a buscar a la vaquita del cuento para comérsela los niños y niñas recordaron la canción y los movimientos que se habían aprendido para poder esquivar el ataque del lobo, finalmente los estudiantes congelaron al lobo a partir de magia y este no se pudo volver a mover.

Luego se jugó a los congelados con algunas variaciones que iban apareciendo a lo largo del juego, en el que los estudiantes debían estar atentos para seguir las instrucciones que daban las docentes, en una de esas instrucciones se les pidió sentarse en el puesto que le correspondía a cada niño y allí debían quedarse congelados, estando allí las docentes proceden a contar el desenlace del cuento.

Finalmente se les preguntó a los niños y niñas sobre qué había pasado en el cuento a lo que ellos respondieron que la vaquita por no prestar atención, no hacerle caso a la mamá y no escuchar a su mamá casi es devorada por el lobo, pero gracias a que todos los estudiantes se había aprendido la canción y se la enseñaron, ella se pudo salvar. Por último quedó como premisa de la sesión de ese día que es importante prestar atención a los demás para poder escucharse.

Sesión 5. 09 de noviembre 2021

Ese día la sesión se realizó en el aula de transición, e inició con solo nueve estudiantes, estos estaban sentados en un semicírculo en unos cojines que estaban puestos en el piso. Lo primero que se hizo en esa sesión fue recapitular lo que se había hecho en las clases pasadas y preguntarles a los estudiantes lo que habían aprendido, a lo que los estudiantes respondieron cosas relacionadas a los cuentos e historias que las docentes habían contado anteriormente y también dijeron que habían aprendido a levantar la mano para pedir la palabra, prestar atención cuando otro hablará para poder escuchar.

Posteriormente las docentes les dijeron a los estudiantes que ese día la dinámica iba a variar un poco debido a que esa sesión no habría narración de una historia como normalmente se hacía, sino que se iba a trabajar a partir de un video que las docentes les iban a mostrar. Luego de que las docentes tuvieron listo el video, les pidieron a los estudiantes que manteniendo el semicírculo y con los cojines se acercaran al computador portátil que estaba encima de una silla para que todos pudieran observar y escuchar, esto fue un poco incómodo para los estudiantes puesto que se les dificultaba un poco más estar atentos. Esta dificultad se presentó puesto que allí en la institución no había otros dispositivos en los que se pudiera proyectar el video y las docentes tampoco contaban con los equipos necesarios.

Al finalizar el video todos los estudiantes vuelven a su lugar en el semicírculo grande, cuando todos los niños y niñas se organizan las docentes proceden a preguntar acerca de lo que había sucedido en el video, las respuestas de los estudiantes demostraron que a pesar de las dificultades que se presentaron, prestaron atención. Sin embargo, ese día los alumnos estaban muy callados por lo que las docentes tuvieron que mediar con preguntas y en ocasiones también indicaban quién debía responderlas con el fin de entablar un diálogo. A pesar de las diferentes estrategias que se usaban no se obtenía respuesta, por lo que las docentes acudieron a un control mágico que podía controlar el volumen y la velocidad de la voz, este control se probó primero con una docente y luego con los estudiantes.

Después de dialogar un rato con los estudiantes y haber dado algunos ejemplos sobre el exceso de ruido en el aula, las docentes formaron dos grupos para la siguiente actividad, estos grupos escogieron los nombres de "*grupo uno y grupo dos*", después todos se dirigieron

al patio, en donde todo estaba dispuesto para la actividad. Allí las docentes les explicaron a los estudiantes en qué consistía y las reglas de la actividad, los dos grupos debían pasar un gimnasio de espuma que tenía algunos obstáculos, sin embargo, esto tenía un grado de dificultad, pues para poder pasar, cada grupo debía disponer de dos de sus integrantes para hacerlo, uno era el que iba a pasar los obstáculos, pero este debía hacerlo con los ojos vendados y el otro debía guiarlo con la voz. Las reglas eran que todos los integrantes debían participar, no se podían quitar la venda, no podían gritar ni hablar a tiempo, si esto ocurría el grupo perdía puntos. Al finalizar la actividad el grupo que primero pasara encontraría el final de la historia.

Todos los estudiantes participaron y lograron pasar los obstáculos, sin embargo, se notó que se les dificultó guiar y comunicarse con el compañero. Después de eso todos volvieron al salón, allí los estudiantes expresaron lo que más les había gustado y lo que más se les había dificultado durante la actividad, además allí todos descubrieron el mensaje oculto, este decía *“Invéntalo tú mismo”*, esto quería decir que los estudiantes debían inventarlo, pero este se iba a hacer a manera de cadáver exquisito en el que cada uno de los estudiantes debían decir una parte de la historia, las docentes dieron inicio a la historia, luego le correspondía a los estudiantes seguir, pero la dinámica no funcionó, entonces lo que hicieron las docentes fue inventarse el cuento y pedirle ayuda a los estudiantes para completar ciertos momentos.

Al finalizar las docentes preguntaron sobre los aprendizajes de la sesión a lo que los estudiantes respondieron que era necesario aprender a escuchar, las docentes reforzaron la idea de disminuir el ruido en el aula de clase para poder escuchar al otro.

Sesión 6. 10 noviembre 2021

La sesión empieza pidiendo que alguno de los estudiantes que se encuentra en el salón cante la canción de la pitita, una de las estudiantes y canta y luego todos asienten que también se saben la canción, seguido de eso la profesora procede a explicar lo que significa las articulaciones, las cuales se definen como uniones del cuerpo las cuales permiten realizar movimientos, luego se les pregunta a los estudiantes por las partes del cuerpo que ellos podían mover a lo que ellos respondieron las muñecas, los codos, la cabeza, las rodillas, la cadera entre otras, luego se empiezan a nombrar cada una de las articulaciones empezando de arriba hacia

abajo, la primera que se nombra es la cabeza, seguida de los hombros, codos, muñecas, dedos de las manos, cadera, rodillas, tobillos y finalizando con los dedos de los pies, mientras se nombran se les va pidiendo que las vayan moviendo, posteriormente se les pide caminar en puntas y en talones dependiendo las indicaciones de la profesora y se les pide que se imaginen qué animal camina de esa manera.

Luego se dice que van a cantar la canción de la pitita, pero que deben amarrar la pitita en cada articulación y mientras se canta la canción se va haciendo el movimiento de cada articulación. Seguido de cantar la canción se les pregunta que si será que los títeres tienen articulaciones a los que unos dicen que sí, otros que no y otros dice que puede que si como puede que no, también se les pide que manejen las articulaciones de una de las docentes y se les muestra que cualquiera puede llegar a ser un títere, luego se escoge a una de las estudiantes y se le moldea teniendo en cuenta las articulaciones que ya se habían visto antes. Esto se realiza con varios estudiantes y con las docentes para mostrar diferentes movimientos y posiciones de las articulaciones sin dejar de lado la magia que se ha venido utilizando en todas las sesiones.

Seguido de eso se realizan tres grupos en los que todos van a ser títeres y los otros titiriteros, la actividad consiste en que el estudiante que va a ser títere, será moldeado por sus compañeros de grupo, teniendo en cuenta las indicaciones de la profe, ejemplo; el títere en posición como si estuviera desayunando, o como si se estuviera bañando, todos los integrantes del grupo colaboran para darle forma al cuerpo de su compañero o compañera para que parezca que está haciendo esa acción, esto sucede con todos los grupos.

Enseguida, se les anuncia que se les va a enseñar a hacer un títere con articulaciones, es por esto por lo que una de las docentes procede a organizar el material con el que los estudiantes van a crear el títere, mientras que la otra docente les va a leer las instrucciones para la construcción del títere. Se procede a entregar el material, que en este caso el papel Kraft, luego se van siguiendo las instrucciones dadas por las docentes, hasta obtener todos los rollos de papel pegados con cinta. Seguido de eso se les pide amasar la masa hasta conseguir dos tiras largas y arrugadas, después de tener listas las tiras de papel, se empieza a darle forma

a la cabeza y cuerpo de nuestro títere con ayuda de cinta y teniendo en cuenta las articulaciones que se habían visto al inicio de la clase. Al terminar la construcción del títere, se les explica a los estudiantes, cómo se mueve el títere y como cada uno de los integrantes del grupo tiene la responsabilidad del movimiento de cada articulación para darle vida al muñeco. Cada grupo tiene la oportunidad de experimentar el movimiento del títere en general y de cada una de las articulaciones y dependiendo las instrucciones de la docente.

Después se le entrega los títeres a la docente titular para que ella los guarde para la próxima sesión, y para finalizar la clase, se habla un poco con los estudiantes de lo que se necesita para mover el muñeco en grupo a lo que los niños y niñas contestan que se debe tener manos, dedos, compañeros, mente para poder saber lo que vas a hacer, la docente termina diciendo que se necesita de concentración y escucha para generar conexión entre los titiriteros y lograr mover el títere de manera correcta y armónica.

Sesión 7. 11 noviembre 2021

La sesión inicia preguntando por la actividad de la sesión del día anterior con el fin de explicarle a una de las compañeras que no habían estado, lo que se había hecho, los niños dijeron que habían hecho un títere con un papel que se parecía a la madera, a lo que la docente dice que es papel Kraft, y que estos tenían articulaciones y se nombraron todas, los tobillos, las rodillas, la cadera, las muñecas, la cabeza, los codos entre otras, además se pregunta por el número de personas que manejan a este tipo de títere y como se movía.

Los niños preguntan por Manolito “viejito chuchumeco”, a lo que la docente les dice que ese día él si había ido y que además estaba acompañado de una amiga, saca un títere y se los presenta y les dijo que este no podía hablar, también les pregunto si ellos creían que era posible comunicarse sin hablar a lo que una estudiante respondió que sí se podía, por medio de señas o gestos con su cuerpo, después los estudiante piden la presencia de Manolito y lo despiertan con magia como siempre lo hacen. Los estudiantes hablan un rato con Manolito y le dicen que hay otro títere que no habla y hablan sobre cómo comunicarse mediante señas, los estudiantes no quieren que Manolito se vaya y le enseñan la canción la vaca lola pero manolito no escucha muy bien a los niños y niñas y siempre la cantan más hasta que después

de muchas repeticiones la puede cantar bien. Luego proceden a dormir al viejito chuchumeco para poder iniciar con la actividad del día.

Se les pregunta si saben que es un calentamiento, a lo que una de las estudiantes dice que son ejercicios, y la docente dice que también se puede calentar a través del juego. Todos se toman de la mano y hacen un círculo la docente da la instrucción de que ella va a hacer un movimiento con sus manos y el estudiante de la derecha debe estar pendiente para que él se lo haga al compañero y así sucesivamente hasta llegar nuevamente a la profe, en la primer ronda no se logra la actividad por lo que se vuelve a iniciar, se intenta varias veces pero los estudiantes no responden de manera efectiva a la actividad por lo que la docente procede a realizar otra actividad, en la misma posición se les pide a los niños seguir las instrucciones como "sacudirse como gelatinas" o "derretirse como helados". Los estudiantes están muy distraídos y luego piden jugar al lobo, la profe acepta y se comienza el juego, una de las estudiantes toma el rol de Lobo, al finalizar el juego todos los niños y niñas regresan a sus puestos.

Posteriormente la docente pregunta si saben qué es un mimo y lo que hace, un estudiante responde que imitan paredes, a lo que se llega a la conclusión de que imitan, luego se hace un ejemplo entre la docente y una estudiante a lo que hacen los mimos, luego se hacen parejas en las que uno hace el movimiento y el otro la imita haciendo la función de mimo. Seguido de eso la docente escoge a una estudiante y le amarra una pitita invisible, en algunas partes del cuerpo para mostrar cómo se puede mover, luego sacan a los títeres de papel que se habían hecho el día anterior.

Se les pide a tres estudiantes pasar al frente para mostrarle a los compañeros que no habían estado en la clase anterior, cómo se mueve el títere de papel, cada estudiante tiene una función para generar los movimientos, uno se encarga del movimiento de los pies, otro de la cintura y una mano y el tercero se encarga de la cabeza y del otro brazo. Después de entender cómo son los movimientos, cada grupo empieza a desplazar al títere de un lugar a otro y adicional, cuando se encontraba con otro títere se generaba una interacción entre los dos muñecos, luego de experimentar el desplazamiento, se dan nuevas instrucciones como por

ejemplo si el títere volara cómo se movería este, como si saltara, luego como si estuviera sentado en el piso, todos los estudiantes trabajaban en equipo para darle vida al títere. Luego reciben la instrucción de que el títere se acuesta y de cómo respiraría el títere acostado, los estudiantes deben simular esos movimientos.

Finalmente, los estudiantes deben sentarse en los cojines en el piso y allí la docente decide enseñarles una canción sobre las manos para captar la atención de los niños y las niñas, por último la docente cierra la clase diciéndoles que la próxima sesión si se portan mejor se puede hacer una actividad con los títeres y vuelven a llevar a los títeres.

Sesión 8. 16 noviembre 2021

La sesión inicia organizando a todos los estudiantes de kínder junto a los de transición en el mismo salón, todos sentados mirando hacia un mismo lugar en el cual iban a poder observar una obra de títeres. Luego los estudiantes piden despertar a su amigo manolito el títere al cual siempre lo despiertan a través de magia. Manolito pregunta por quienes son los niños que están en el salón porque no conoce a varios de ellos, los niños y niñas se presentan, luego manolito les dice que en la sesión del día se les va a contar una historia acerca del torito que se quedó ciego, pero la condición era que todos debían estar en silencio, por lo que los niños y niñas dijeron que iban a cerrar la cremallera de la boca, una de las docentes reparte las llaves mágicas y todos los niños cierran su cremallerita. Luego la docente les dice que ellas se van a ubicar al otro lado del salón para poder mostrarles la historia y que los niños y niñas son las encargadas de iniciar la obra a través del código que tenían cada vez que iban a actuar el cual es “luces, cámara y acción”.

Los niños y niñas se quedan solos en el salón debido a que la maestra titular no está y además las docentes se van para el otro salón para empezar el show de títeres. Una parte del salón los primeros minutos del show está poniendo atención a la obra mientras que otros están jugando o hablando entre ellos, se evidencia que la mayoría de los niños que están jugando son los de kínder, en un momento hay mucho ruido y se oye que un estudiante pide silencio para poder escuchar la obra. En un momento una de las maestras titulares estuvo con los niños y niñas, y esto permitió que pudieran poner más atención a la obra que se estaba presentando,

sin embargo, hay dos estudiantes en particular que están todo el tiempo jugando con unos muñecos y golpeándose entre ellos, a pesar de eso los estudiantes si están pendientes de la historia, pues en una parte de la historia mamá vaca pregunta a los estudiantes por su hija vaquita y ellos responder el plan que la vaquita les había contado. Cuando la vaca encuentra a vaquita esta la castiga por no hacerle caso y no de los estudiantes le dice a la señora vaca que podría poner cámaras de seguridad para que vaquita no se vuelva a escapar.

Luego de finalizar la obra de títeres las docentes vuelven al salón y les preguntan a los estudiantes por lo sucedido en la historia, sin embargo, los estudiantes ese día estaban muy habladores y las docentes deben recordarles la dinámica de levantar la mano para pedir la palabra, que es algo que se trabajó durante todas las sesiones, teniendo en cuenta eso las docentes les piden a los estudiantes que narren los hechos en orden como pasaron en la historia. Una de las estudiantes inicia diciendo que es la historia de una vaquita y un toro, luego otro dice que la vaquita pequeña se fue a un panal a comerse la miel de un panal y una abeja le picó un ojo, la docente interviene diciendo que antes había sucedido algo más, la docente pregunta si la vaquita antes podía ir sola o no a la selva a lo que los niños responden que no porque la mamá la castigo, se habla un tiempo más acerca de la historia y de los sucesos de esta.

Posteriormente se organiza a los estudiantes en grupos y mesas, estando allí las docente les dice a los niños que ese día han hecho mucho ruido y que ya se ha hablado de esos durante las sesiones, que si ellos se acuerdan de lo que han hablado del tema a lo que los estudiantes responden que hay que escuchar pero no hacer tanto ruido a lo que la docente dice que el ruido no permite escuchar, luego se reparten hojas en blanco y colores para compartir con los cuales los estudiantes deben realizar el dibujo de su animal preferido de la historia y adicional deben evidenciar la emociones por las que pasó el personaje que eligieron. Después de realizar el dibujo ellos deben socializar a sus compañeros el personaje que habían elegido y por qué tenía esa emoción y en qué momento de la historia atravesaba por esa emoción. Ese día la participación y comunicación con los estudiantes estuvo difícil.

Seguido de eso las docentes les ponen a los estudiantes un video por medio de un computador, se les pide silencio para poder escuchar y ver el video del día, este video es acerca de la empatía este explica lo que esto significa. Luego de ver el video las docentes les preguntan a los estudiantes sobre una situación que hayan vivido en sus casas y hayan sentido empatía y por qué creen que eso fue empatía. finalmente las docentes les preguntan a los estudiantes que sentirían ellos si las profesoras no los escucharan, pues ese día ellas no se sintieron escuchadas, porque los estudiantes estaban haciendo mucho ruido. Los estudiantes dijeron que no les gustaría y se sentirían mal, entonces las docentes aprovechan la situación para explicar el tema de la empatía a través del ejemplo y la experiencia de la clase.

Por último entre los estudiantes y las docentes realizan un árbol con todas las cosas que aprendieron juntos respecto a la escucha, entre las que se encontraban la disminución del ruido, levantar la mano para pedir la palabra, hacer silencio mientras el otro habla, que los sentimientos del otro son válidos y la empatía por las situaciones que vive el otro.