

CONSTRUYENDO SIGNIFICADOS:

Explorando las interacciones de los niños y las niñas de 4 y 5 años en entornos musicales.

ANA MORA CHAVARRO

SARA BENAVIDES ORTEGON

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACION

PROYECTO CURRICULAR

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTA

2013

CONSTRUYENDO SIGNIFICADOS:

Explorando las interacciones de los niños y las niñas de 4 y 5 años en entornos musicales.

ANA MORA CHAVARRO

SARA BENAVIDES ORTEGON

**Trabajo de grado para optar al título de:
Licenciadas en educación infantil**

TUTOR

Hernán Ardila

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACION

PROYECTO CURRICULAR

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTA

2013

RESUMEN ANALITICO EN EDUCACION- RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Construyendo significados: Explorando las interacciones de los niños y las niñas de 4 y 5 años en entornos musicales.
Autor(es)	Benavides Ortegón, Sara Carolina; Mora Chavarro, Ana
Director	Ardila, Hernán
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2013. 85 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Construcción de significados, Entornos musicales, subjetividad, intersubjetividad, socialización, creatividad.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que hace referencia a la forma en que los niños y las niñas crean significados de su entorno y principalmente de sus pares. Dichos significados, mediados por ambientes musicales, destacando la importancia del desarrollo social de la primera infancia, la construcción de subjetividades a través de estrategias artísticas en el aula y las representaciones sociales en la edad inicial a través de la música. Temática abordada desde los procesos de desarrollo cognitivo, principalmente, a través del lenguaje y los símbolos creados por medio del juego.</p> <p>A esta propuesta se adhiere la música, desde cualquiera de sus expresiones y entendida como un lenguaje, donde nace una propuesta en el marco de los escenarios sociales desde la escuela, que pueden ser implementados desde la práctica docente, con el fin de lograr escuchar esas voces de la niñez desde el lenguaje musical y las apropiaciones que esta hace de la misma.</p>

3. Fuentes

Experiencia durante la práctica docente

Información recolectada en los diarios de campo de las docentes en formación.

Lineamiento pedagógico y curricular para la primera infancia en el distrito.

Grupos focales con maestras.

Grupos focales con niños y niñas de 4 y 5 años de edad.

Talleres pedagógicos para propiciar ambientes musicales y sonoros en el aula de clase.

4. Contenidos

Construcción de significados en la infancia.

Ambientes musicales y sonoros.

- El arte y su papel en la edad preescolar.

Subjetividades e intersubjetividades en la infancia.

- Los procesos de socialización de la infancia.
- Los ambientes musicales como espacios de socialización.

Relaciones de los niños y niñas de 4 y 5 años en ambientes musicales y sonoros.

5. Metodología

Tipo de investigación cualitativa, donde se analiza la infancia en relación a la construcción de significados, con procesos de interpretación, desde la mirada de las futuras educadoras infantiles. La presente investigación se fue enfocando de acuerdo a ciertos temas y su relación con la información recolectada durante su desarrollo, aspecto también permitido por el tipo de investigación que refuerza su carácter inductivo e interpretativo. Con base en esta idea y teniendo en cuenta el interés por indagar sobre los significados que construyen de sus compañeros, los niños y niñas de 4 y 5 años en contextos musicales y sonoros creados dentro de la práctica docente; se realiza la investigación con un método interpretativo de los fenómenos, es decir que se enfoca en las experiencias individuales.

6. Conclusiones

Consolidar una invitación a las maestras y maestros, más allá de un patrón pedagógico que propone una perspectiva de reivindicación de las niñas y los niños de 4 y 5 años, desde sus formas de ver y recrear a sus iguales, esto pensado desde sus emociones, sus imaginaciones, logrando llegar a privilegiar su participación ciudadana.

La subjetividad asumida como las tecnologías del yo, como aquellas que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y sobre su alma, pensamientos y conductas.

Se reafirma que en las interacciones sociales cotidianas de los niños y las niñas, es donde se puede observar, distinguir, percibir la vivencia de su mundo social, haciendo énfasis en el discurso explícito y oculto de las relaciones de la niñez, específicamente en el aula.

La música es un lenguaje que permite construir significados en la vida cotidiana de los niños y las niñas, y es una gran influencia en las interacciones entre ellos

Las realidades de los niños y las niñas de 4 y 5 años mediadas por ambientes musicales permiten también desarrollar y construirse como sujetos que se reconocen a sí mismos y a los demás desde el mundo del juego y la imaginación.

Elaborado por:	Sara Carolina Benavides Ortegón; Ana Mora Chavarro
Revisado por:	Edgar Hernán Ardila

Fecha de elaboración del Resumen:	05	09	2013
--	----	----	------

INDICE GENERAL		Pág.
INTRODUCCION.....		5
CAPITULO I : Presentación general		
1.1. Planteamiento del problema y justificación.....		8
1.2. Objetivos de la investigación.....		15
1.2.1. Objetivo General.....		15
1.2.2. Objetivos específicos.....		15
1.3. Metodología de la investigación.....		16
1.3.1. Características y enfoque metodológico.....		16
1.3.2. Delimitación poblacional, temporal y espacial.....		18
1.3.3. Diseño metodológico.....		20
CAPITULO II: Marco teórico		
2.1. Ambientes musicales y sonoros en el aula.....		25
2.1.1. Música y lenguaje.....		26
2.1.2.El arte como pilar pedagógico.....		30
2.1.3. Música y contextos de socialización.....		32
2.2.Construcción de significados en la infancia.....		34
2.2.1. Concepción general de infancia.....		35
2.2.2. Asignación de significados en la infancia.....		38
2.3. Subjetividades e intersubjetividades en la infancia.....		40
2.3.1. Los derechos de los niños y las niñas: una mirada a las subjetividades en la infancia.....		40
CAPITULO III: Análisis y resultados		
3.1. Las interacciones cotidianas de los niños y niñas de 4 y 5 años.....		45
3.1.1. Espacios de entretenimiento.....		46
3.1.2. Durante la práctica pedagógica.....		47
3.1.3. Entorno familiar.....		50
3.2. Relaciones de los niños y niñas de 4 y 5 años en ambientes musicales y sonoros.....		52
3.2.1. breve relato acerca de Promoción de los espacios musicales desde la práctica docente.....		54
3.2.2. La profe y la música.....		55
3.2.3. Mis amigos hacen la música.....		56
3.2.4. Puedo jugar y hacer música con los instrumentos.....		57
3.3. Los significados que asignan los niños y las niñas de 4 y 5 años de sus iguales.....		59
3.3.1. El espacio.....		61
3.3.2. Objetos.....		61
3.3.3. Situaciones.....		61
3.3.4. Las estrategias utilizadas en relación a los demás.....		61
CAPITULO IV: Conclusiones.....		67

BIBLIOGRAFÍA.....	72
Anexos	
ANEXO 1. Mapa de la localidad de Usaquéen.....	75
ANEXO 2. Proceso de recolección de información y herramientas utilizadas según la ruta metodológica para alcanzar el objetivo general.....	76
ANEXO 3. Guía grupo focal con maestras.....	78
ANEXO 4. Guía observaciones de los talleres 1, 2 y 3.....	79
Lista de tablas	
TABLA 1. Categorías de análisis.....	22
TABLA 2. Fases, actividades y herramientas metodológicas del estudio.....	23
TABLA 3. Elementos característicos de las interacciones cotidianas de los niños y niñas de 4 y 5 años en espantapájaros taller.....	53
TABLA 4. Significados generales de los otros en relación a espacios, objetos, situaciones y estrategias durante la interacción.....	61
Lista de graficas	
GRAFICA 1. Elementos propios de la interacción en los diversos salones desde lo pedagógico.....	49
Lista de imágenes	
IMAGEN 1. Tocando pandereta durante el taller 1 de identificación de prácticas relacionales.....	55
IMAGEN 2. Escuchando a mis compañeros durante el taller 2 de reconocimiento grupal.....	56
IMAGEN 3. Estableciendo nuevas relaciones durante el taller de integración con nuevos compañeros.....	58
IMAGEN 4. Representando el sonido de los instrumentos con sus cuerpos frente al espejo.....	63
IMAGEN 5. Narrando que su amigo se parece a ese sonido.....	64

INTRODUCCIÓN

Hacer referencia a la forma en que los niños y las niñas crean significados de su entorno ha sido una temática abordada desde los procesos de desarrollo cognitivo, principalmente, a través de lenguaje y los símbolos creados por medio del juego. Pasando por concepciones como la producción de sentido Mariño (1992, P. 18) , donde destaca que toda práctica educativa es un proceso intersubjetivo y comunicativo, por tanto, productor de dicho sentido, en ella entran en juego saberes, representaciones, creencias, que son reproducidos, recreados y transformados en la interacción entre educador y educandos; esto, hasta aspectos como la comprensión de la entrada del significado en la infancia (Bruner 1991, P. 53) donde se sostiene que existe una predisposición humana al lenguaje, investigaciones en este campo han mostrado la manera en que determinadas funciones o intenciones comunicativas están muy establecidas antes de que el niño y la niña pueden expresarse lingüísticamente... (ibíd. P. 58)

Es bajo esta misma estructura que se halla en primer momento la situación problemática que ubica esta básica investigación: la ausencia de una reflexión pedagógica sobre los procesos de interacción y construcción de significados de los niños y las niñas de 4 y 5 años, donde de modo generalizado se implementan estrategias con una mirada hacia la infancia y no desde la misma, pero más allá de la problemática de análisis desde la práctica docente se acentúa el interés en la forma en que los niños y las niñas conciben el mundo, su realidad inmediata, su iguales. Estos últimos convirtiéndose en referentes principales que motivaron este estudio ya que hacen parte fundamental del primer proceso de socialización. De acuerdo a esto, se considera que es esta etapa donde, a pesar de la existencia de múltiples medios contemporáneos de socialización, se puede reconocer las voces propias de los niños y las niñas, sus necesidades próximas, su participación y su aporte a la construcción propia de sentido.

En este mismo orden y dirección se procura realizar un estudio, que evidencie desde la voz propia de los niños los significados que construyen en relación a sí mismos y a los otros de su edad, claro está, pasando por un análisis desde el campo pedagógico directamente relacionado con el desarrollo social, entendiendo este elemento como fundamental en los procesos de formación de ciudadanías desde tempranas edades.

A esta propuesta se adhiere la música, desde cualquiera de sus expresiones y entendida como un lenguaje, donde nace una propuesta en el marco de los escenarios sociales desde la escuela que pueden ser implementados desde la práctica docente, con el fin de lograr escuchar esas voces de la niñez desde el lenguaje musical y las apropiaciones que esta hace de la misma.

Con el fin de cumplir la meta principal de análisis de los significados que construyen los niños y niñas de 4 y 5 años, se ha propuesto un camino metodológico y conceptual que se desarrolla de la siguiente manera:

El capítulo 1 muestra la presentación general de la investigación, la problemática central de interés y la propuesta metodológica en términos conceptuales y en metas trazadas; en segundo lugar el capítulo 2 se centra en el abordaje teórico que se da a cada una de las categorías de análisis, esto pasando por conceptos como la interacción abordaba desde la pedagogía, la construcción de significados, aspectos básicos de música, las subjetividades de los niños y las niñas desde una perspectiva de derechos; el capítulo 3 concentra el análisis y los resultados comprendiendo en primer lugar la importancia de identificar y acercarse a la prácticas cotidianas de los niños y las niñas, posteriormente analizando el tipo de interacciones que tienen en espacios musicales creados por las maestras, y en última instancia comprendiendo desde su lenguaje y discurso lo que significan los demás en su cotidianidad mediada por la música; finalmente el capítulo 4 presenta las conclusiones a modo de alcances desde la mirada pedagógica en relación a la problemática central.

CAPITULO 1.

PRESENTACION GENERAL

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACION

La problemática aquí presentada está basada en primer lugar en observaciones que se realizaron durante el recorrido de las prácticas a lo largo del proceso de formación profesional en el programa de educación infantil de la universidad pedagógica nacional, estas, en lugares como jardines, centros de atención a la niñez, talleres lúdicos, entre otros; a su vez en los hallazgos y conclusiones de estas observaciones que posteriormente se fundamentaron con una estructura teórica, desde pensadores en el área referida propiamente a la infancia.

A lo largo del proceso mencionado, se han encontrado elementos de análisis que resultan de gran interés para llevar a cabo un proceso investigativo, que pueda llegar a tener incidencia en los proyectos de aula en el desarrollo cotidiano de la niñez, o simplemente una mirada diferente a una problemática de la niñez y del abordaje que de ella se hace. Por un lado, nace la investigación al querer indagar en diversos ambientes cotidianos en la escuela elementos como: 1. El desarrollo social en la primera infancia; 2. La construcción de subjetividades a través de estrategias artísticas en el aula 3. Las representaciones sociales en la edad inicial a través de la música. Elementos que centran la mirada y el interés de carácter pedagógico, principalmente en los procesos de desarrollo de dos dimensiones específicas: la comunicativa y la socio – afectiva de los niños y niñas en edad inicial, características que permiten asumirlos como sujetos que tienen papel protagónico y participativo en los procesos pedagógicos. No obstante, no se pretende dejar de lado las dimensiones básicas mencionadas en el lineamiento Pedagógico y curricular para Educación inicial¹ en su visión integradora: ética, estética, corporal, cognitiva, espiritual. Sino que el interés se centra en estas categorías (comunicativa y socio – afectiva) ya que se considera de vital importancia las estrategias y procedimientos pedagógicos con mirada hacia la formación e incidencia en las capacidades sociales de los niños y las niñas.

¹Lineamiento Pedagógico y curricular Para la Educación Inicial

La constante relación de la escuela, el cuerpo docente, los ambientes de aprendizaje con el desarrollo social de los niños y niñas, permite plantearse interrogantes como ¿cuál es su incidencia? ¿Qué estrategias son utilizadas para la interacción dentro del aula? ¿Las relaciones de los niños y las niñas se modifican según el espacio? ¿Los procesos y formas de comunicación son los mismos siempre? Sin reparos, se considera que la experiencia social en los procesos educativos hace parte de una perspectiva integradora del entorno cultural, es decir que las subjetividades de los niños y niñas están marcadas por la experiencia en cada espacio en que interactúan. Es por esta razón, que mencionados elementos permiten centrar el interés y la mirada del proceso investigativo.

Ahora bien, se ha experimentado también que principalmente en la praxis y en la literatura (con objeto de estudio basado en la infancia) en términos generales se han realizado estudios *hacia* la niñez desde diversas ópticas como el desarrollo motor, psicosocial, recreativo, artístico, entre otros, pero, estas ópticas han sido analizadas escasamente *desde* de la infancia misma, es decir, desde su relatos y forma de ver los entornos. Ya que escuchar la voz de los niños y las niñas es lograr asumir la infancia como un proceso de vida único, con capacidad de participación activa, de construcción y modificación de los entornos a los que pertenece.

Bajo esta perspectiva, se entiende que las diversas metodologías y estrategias pedagógicas, siempre están basadas en una serie de fundamentos y se direccionan de acuerdo a los objetivos específicos con miras al desarrollo de los niños y las niñas en edad inicial, dichas metodologías están dirigidas por los docente, quienes en su papel orientador, crean ambientes diversos para el aprendizaje y comprensión del entorno propio, el social, la construcción de conocimientos, etc. Estos ambientes, comprendidos como una puerta a la experiencia y a la interacción de los niños y las niñas se convierten finalmente en eje fundamental para la consolidación del proceso de desarrollo en todas sus dimensiones.

Sobre la base de esta última consideración, se introducen aquí los ambientes musicales y los procesos de significación a modo de delimitación y contextualización que hacen parte del interés investigativo personal, en este caso, en el área en educación infantil. El lenguaje artístico musical utilizado es este tipo de estrategias, se considera como un ambiente propio de socialización para los niños y niñas, esto basado en la posibilidad de expresión, no solo a nivel corporal y estético, sino comunicativo en término del uso de un lenguaje como lo es la música. Puede entenderse por ambiente musical y sonoro, todo entorno creado en el aula y en la escuela con prácticas vivenciales de los niños y las niñas a partir de la música o sus instrumentos, que a su vez que producen sonidos determinados en el espacio, estos ambientes están pensados más allá del resultado artístico de los mismos, pues se entienden desde su función y capacidad en el desarrollo de diversas dimensiones en la edad inicial, características como: la identificación y diferenciación de sonidos, representaciones, juegos, etc.; en otras palabras, y siguiendo los pilares de la educación inicial presentados en el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito, en cuanto al arte se refiere :

“El arte involucra el descubrimiento y el disfrute de diversas sensaciones; invita a niños y niñas, con la orientación de maestros y maestras, a experimentar a partir de las diferentes posibilidades que les ofrece su cuerpo y el manejo de distintos materiales; les permite también comenzar a identificar y a discriminar las características propias de éstos, percibiendo diferentes sonidos, texturas, olores, colores y sabores, además de aprender a relacionar su cuerpo y los objetos con respecto al espacio y al tiempo, transformado, construyendo y encontrando nuevas maneras de interactuar con ellos. Las diferentes experiencias artísticas son en sí mismas una excelente oportunidad para expresar, comunicar, representar, apreciar, descubrir y crear desde la vivencia con otros y con el entorno” (2010, P. 63)

Ahora bien, ya se ha mencionado que es de vital importancia reconocer en el aula y en la investigación en educación infantil, las voces propias de los niños y las niñas, es decir, enfocar la mirada desde la infancia misma. Ahora, desde la experiencia en la práctica

pedagógica a lo largo de la formación como maestras, se han encontrado varios elementos en relación a los niños y las niñas con su entorno de socialización y los ambientes musicales creados desde la práctica docente, dichos elementos pensados como dificultades o situaciones, desde la orientación docente, que dejan de lado aspectos vitales del desarrollo social, relacional, y comunicativo de los niños y niñas en edad inicial. En realidad al llegar a ESPANTAPÁJAROS TALLER (Lugar de la práctica investigativa) no vimos que había un gran vacío tanto en la preparación de las docentes infantiles en cuanto a la música, lo cual se veía contrastado en los jardines que anteriormente habíamos visitado donde la música estaba ausente o el manejo que se le daba a ésta era muy básico. Teniendo en cuenta el lineamiento pedagógico y Curricular para la educación Inicial, los cuales establecen cuatro pilares: el juego, la literatura, la exploración del medio y el Arte, nos enfocaremos en este último, siendo uno de nuestros referentes teóricos para esta investigación. Dentro de la descripción del Pilar Artístico se incluyen puntualmente: la plástica, la música, el arte dramático y la expresión corporal.

Los niños son musicales todo el tiempo, el manejo de su voz, y la música debe ser un aspecto importante en su educación y formación inicial, Pero, llamo la atención que los ambientes musicales creados por las maestras reforzaban la parte corporal, estética, motriz, y con poca reiteración se evidencio el uso o creación de esta herramientas para el mejoramiento de las interacciones, el reconocimiento del otro más allá del espacio de trabajo, el ejercicio de igualdad, entre otros aspectos, objetivos que si eran perseguidos por medio de la pintura, el baile y el canto. El problema en el mal uso de la música viene desde la formación docente ya que por ejemplo a nosotras en toda la carrera nunca vimos nada relacionado, y al ser un pilar que se tiene en cuenta en los lineamientos de la educación infantil, pues es necesario que a nosotras también se nos enseñe sobre el tema, para que de verdad los niños reciban una educación integral como lo promulga conceptualmente el ministerio de educación nacional. Más allá de la práctica docente, se

quieren extraer estas experiencias y relatar las interacciones y subjetividades de los niños y las niñas en edad inicial.

Hablar e investigar sobre la infancia es hacer referencia a las problemáticas, las realidades, contextos y demás con las que conviven los niños y niñas en sus cotidianidades, adicionalmente es remitirse también a sus experiencias, modos de contar y construir sus vidas. Bajo esta perspectiva se justifica este proceso de investigación desde el aporte que como educadoras infantiles se puede realizar en la búsqueda de las subjetividades y su construcción desde la primera infancia, ya que este tipo de construcción puede marcar la vida futura de una persona, por ello el interés se centra en el estudio de los significados de los pares de los niños y las niñas para analizar cómo se construyen como sujetos e interactúan las subjetividades, esto escuchando las voces de la infancia misma y los significados que desde allí se construyen, por ello a lo largo de la exposición de los resultados se registra la experiencia de los niños y las niñas, esto a modo de rescate y reconocimiento de sus voces como sujetos.

El principal argumento de este estudio, es que las bases de desarrollo humano son cimentadas en los primeros años, desde la adecuada atención a los niños y las niñas en la primera infancia, por parte de la familia, la comunidad y las instituciones, convirtiéndose ellas no solo en una estrategia esencial de lucha en contra la pobreza... sino que al mismo tiempo es una estrategia para el desarrollo humano y social de un país, siendo también una estrategia para los factores que niegan derechos políticos y sociales (CINDE 2003, P.25)

Por otro lado se une a este criterio, el ambiente musical y sonoro que como se ha demostrado a lo largo del progreso de diversa literatura², es una forma de desarrollo motor y social, se ha reconocido el carácter estimulador en los niños y las niñas, pero, ¿puede la música cambiar los procesos de construcción del otro en la infancia? o ¿puede

²Haciendo referencia a investigaciones académicas de diversos docentes y de distintos sectores profesionales con especialidad en infancia como la psicología, la fonoaudiología, el trabajo social, etc.

establecer significados del entorno? ¿Cómo se construyen las relaciones de los niños en ambientes guiados por la música? ¿Las interpretaciones del otro son las mismas en otros contextos de interacción? , estas preguntas resultan ser la orientación general, por ello y pensando en el aporte desde esta forma de creación de ambientes de aprendizaje y de estudio de la infancia, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué significados construyen los niños y las niñas de 4 y 5 años de sus compañeros (as) en interacciones mediadas por la experiencia musical y sonora?

En primer lugar se establece el acercamiento de los significados *desde* la infancia en la edad comprendida entre 4 y 5 años basándose en los planteamientos establecidos por Piaget³ en cuanto a los procesos de desarrollo en la primera infancia, esto, ligado directamente a la llamada etapa preoperatoria (de los dos a los seis años), donde el niño representa el mundo a su manera (juegos, imágenes, lenguaje y dibujos fantásticos) y actúa sobre estas representaciones como si creyera en ellas. Éste elemento es de vital importancia como criterio para la comprensión de los significados de los otros, a su vez y como manifiesta Fernández (2001, P. 124) retomando a Piaget: es la etapa donde el niño “aprende a socializar y a representar una historia de manera cronológica, lo cual ayuda en su forma de expresarse, relacionarse y comunicarse” planteamiento que ayuda a sustentar la idea de estudio de la infancia tanto en proceso académico como en la práctica.

Por otro lado, la forma en que los niños y las niñas construyen significados está directamente relacionado con los contextos y el dinamismo de los mismos, lo cual explícitamente incide en la construcción de las subjetividades, aclarando que se habla de esta desde una perspectiva de derechos⁴, la cual se considera en esta investigación un eje

³Debe aclararse de manera enfática que se toma el aporte de Piaget en lo referido a la etapa de desarrollo, porque para el análisis y contextualización se retoma con mayor énfasis a Vygotsky con la idea del papel que construyen los niños de acuerdo a su interacción con la cultura.

⁴ Basado en la convención de los derechos de los niños, firmada en noviembre de 1989 donde se ha construido una mirada fundamentada en los derechos, dentro de los cuales, los

fundamental, para el desarrollo de la docencia en edad preescolar y el abordaje de ésta como constructora de una realidad social propia. Ahora bien, , esto pasando por el análisis, dentro del ejercicio docente, de elementos tan importantes como las interpretaciones, las construcciones que crean los niños y las niñas de 4 y 5 años, las imágenes de sí mismos (as) y de los demás. Dichos aspectos dan una importancia especial dentro del campo a este estudio, ya que se piensa en las personas que construirán un futuro en la sociedad, considerando que “la representación de infancia es una construcción socio cultural...como representación emergente desde un conocimiento social creado a partir de la dinámica de interacción... Y esta al permanecer se convierte en pensamiento social (Casado, 2001, P. 60).

Las diversas formas de expresión artística como lo son: el baile, el canto, la pintura, la escultura, la música, etc. Pueden considerarse como actividades que generan ambientes propicios para la construcción de imaginarios sociales, pues se destacan acciones individuales y colectivas de confianza, integración, diálogo, exhibición, etc. Dichas actividades logran consolidar imaginarios sociales, que sin duda alguna son lo que guiarán la conducta de los niños y niñas en diversos espacios, aquí se entiende por imaginarios sociales aquellos esquemas que, contruidos socialmente, le permiten al niño y la niña percibir algo como real y a su vez explicarlo y vivirlo como su realidad inmediata.

Se considera que la música permite sentir, experimentar, reconocer, expresar e identificarse con un grupo, y a su vez tiene una principal y recurrente aparición en los espacios de socialización para la primera infancia, así los niños sean o no escolarizados, la identificación de la música dará lugar a la posible resolución del cuestionamiento anteriormente mencionado, que a su vez nace de la claridad de la presencia de la música en el aula en relación a las interacciones que en ella se dan, pero que no tiene la misma claridad cuando se cuestiona la forma en que la música construye subjetividades, si es espontanea o inducida por el maestro y de ser así de qué manera es traída la música por

principios de protección, desarrollo humanos, entran a ser parte para la comprensión de los niños y niñas como sujetos de derecho.

el docente a la escuela, lo que nos llevaría a cuestionar además por la concepción de música que ellos tienen, aspecto que no se desarrollara a profundidad en el presente.

Dentro de este marco se proponen los ambientes musicales y sonoros como los contextos de interacción que condujeron y apoyaron metodológicamente la detección y comprensión de significados intentando responder al interrogante principal, reconociendo que este tipo de ambiente musical resulta como “un lenguaje con formas particulares de expresión y con particulares modos de comunicación, invariablemente la música posee la habilidad de producir emociones y despertar sentimientos” (Akoschky, 2001 p. 16) lo cual permite el análisis sobre significados que construyen los niños y niñas en el proceso de educación inicial.

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

1.2.1. Objetivo General

Analizar que significados construyen los niños de 4 y 5 años de sus compañeros (as) en interacciones mediadas por la experiencia musical y sonora.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar el tipo de interacciones cotidianas de los niños y niñas de 4 y 5 años en relación a sus compañeros (as).
- Analizar qué tipos de relaciones construyen los niños y niñas de 4 y 5 años en ambientes musicales y sonoros.
- Comprender los significados de sí mismo y del otro en ambientes musicales que hacen los niños y niñas de 4 y 5 años.
- Destacar la importancia de la inclusión de espacios sonoros y musicales en el entorno escolar de niños y niñas de 4 y 5 años.

1.3. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

1.3.1. Características y enfoque metodológico

“El Constructivismo es una teoría del aprendizaje que afirma que los individuos aprenden construyendo nuevas ideas sobre las experiencias o conocimientos previos. El alumno construye su propio aprendizaje al integrar la nueva información con la anterior. (...) El conocimiento no se recibe objetivamente si no es construido y traducido a la construcción del aprendiz. “ (Teorías del aprendizaje, recuperado de fuente académica database)

En esta instancia, entonces se podría determinar que en el constructivismo (según conceptos de Jhon Dewey), el docente es un puente o conexión entre los conocimientos previos de los estudiantes y los nuevos significados, debe motivarlos; es quien debe asegurarse de la relación establecida y/o articulación entre los dos conceptos (previo y nuevo), es únicamente un punto de referencia para construir o relacionar un concepto y es realmente el estudiante quien de una manera activa va creando y socializando con sus pares y medio ambiente las experiencias vividas y los significados construidos.

Con la idea del tipo de investigación cualitativo, donde se analiza la infancia en relación a la construcción de significados, permite establecer la investigación de corte cualitativo con procesos de interpretación, desde la mirada de las futuras educadoras infantiles. Por ello se apoya este proceso investigativo en premisas como la realizada por Restrepo y Tabares (2000, P. 4), donde afirman que “ La metodología de la investigación permite una reflexión teórica y metodológica sobre los fenómenos que se operan en el proceso educativo , puesto que viabiliza la coparticipación de los sujetos interactuantes en los intercambios culturales desde el aula de clase, la escuela, la comunidad, la sociedad, así como también los procesos de comunicación que mediatizan y mimetizan las diversas manifestaciones de la cultura”.

Aquí el enfoque cualitativo en la educación, permitió atender a la experiencia de los niños y las niñas como un todo y no como variables separadas, “la meta de la investigación cualitativa es comprender la experiencia en tanto unificada” (Blaxter, Hughes y Tight, 2002, 11), expuestos todos los elementos anteriores como factores importantes en el estudio de los significados en la interacción de los niños y las niñas de 4 y 5 años, se presenta a continuación las especificaciones metodológicas de proceso.

Con la idea de que la investigación de tipo cualitativo es interpretativa ya que la persona que investiga hace su propia descripción y valoración de los datos (Hernández, Fernández y Batispta, 2008, p. 527) la presente investigación se fue enfocando de acuerdo a ciertos temas y su relación con la información recolectada durante su desarrollo, aspecto también permitido por el tipo de investigación que refuerza su carácter inductivo e interpretativo. Es de vital importancia aclarar que el proceso cualitativo tuvo etapas reflexivas de investigación, es decir, no estáticas, por el contrario se implementaron una serie de acciones para conducir la recolección de datos, esto pensado desde el trabajo cualitativo como “no lineal” (2008, p. 582).

Con base en esta idea y teniendo en cuenta el interés por indagar sobre los significados que construyen de sus compañeros, los niños y niñas de 4 y 5 años en contextos musicales y sonoros creados dentro de la práctica docente; se realiza la investigación con un método interpretativo de los fenómenos, es decir que “se enfoca en las experiencias individuales... se pretende reconocer las percepciones y los significados de una experiencia o fenómeno” (Bogden y Biklen, P.54). Este tipo de metodología cualitativa en investigación educativa pretende en su adaptación, el mejoramiento de la calidad de los procesos en el aula ya que permite fomentar la reflexión sobre la práctica educativa y los procesos de interacción dentro de la misma⁵. Esto, pensando en la infancia y en los procesos propios de la edad de 4 y 5 años y su relación con las formas de construcción del mundo, entendiendo también que este aspecto hace parte de la potencializarían de su

⁵Ver anexo 2 procesos de recolección y análisis de la información. Pág. 74.

desarrollo, pues se considera que las interacciones con el entorno, consigo mismo y con los demás hace parte del desarrollo humano.

La base conceptual de las interacciones pueden extraerse, en este caso, y aplicarse con el tema referido al interaccionismo que se fundamenta en tres premisas (Blúmer, 1969, p. 89). La primera, es que los seres humanos actúan ante las cosas con base al significado que éstas tienen para ellos; la segunda, es que el significado de estas cosas se deriva o emerge, de la interacción social que se tiene con los otros; y la tercera premisa, es que estos significados se manejan y transforman por medio de los procesos interpretativos que la persona usa en el manejo de las situaciones que se encuentra. Premisas que fundamentan y se apoyan para la realización de este estudio, el cuál se ha interesado en las interacciones y significados que construyen los niños y niñas de 4 y 5 años. En consecuencia, el enfoque pretende identificar y analizar la visión del entorno de los niños y niñas en ambiente musicales, buscando así la comprensión de significados mediados por esta experiencia.

1.3.2. Delimitación poblacional, temporal y espacial

El trabajo de campo se desarrolla entre los meses de septiembre y diciembre del año 2012. El lugar donde se desarrolló éste estudio, fue el mismo donde se llevaron a cabo las prácticas durante el segundo periodo de este mismo año. Es ESPANTAPÁJAROS TALLER ubicado en la Carrera. 19A No. 104A-60⁶, el cual surge en 1988 inicialmente como una librería especializada en literatura infantil, con el paso del tiempo se fue conformando un grupo de trabajo a cargo de profesionales el cual dio campo para la creación actual del Jardín Infantil, este es una institución con una fuerte profundización en el desarrollo lecto-escritor por parte de los niños y niñas, docentes y padres de familia. Es aquí donde se materializó la mirada problematizadora de la situación, en la práctica.

⁶Ver ANEXO 1 mapa de la localidad de Usaquén. Pág. 73

A modo de caracterización general de la población estudio, se pueden mencionar aspectos como: La gran mayoría de los niños y niñas del jardín espantapájaros, viven con sus dos padres, los dos con trabajos estables, han realizado maestrías o especializaciones, las profesiones de estos varían, unos son médicos de diferentes ramas de la salud, otros son arquitectos, diseñadores gráficos, abogados, y son personas que debido a sus trabajos viajan mucho por todo el país o en su gran mayoría al extranjero. Son padres con conocimientos amplios a nivel cultural, social, político y procuran brindarles la mejor educación a sus hijos, interesados por sus procesos, dispuestos a invertir su tiempo en la crianza de sus hijos. En algunos casos, algunas madres no trabajan. En muchos casos, alguno de sus dos padres son extranjeros, con prósperos negocios en Colombia. La mayoría de ellos viven en estrato 5 o 6. Cuentan con uno o dos automóviles. Todos los niños tienen nana, así que para el jardín es muy importante la relación con ellas que son prácticamente las que conviven día a día con los niños y las que están directamente relacionadas con su crianza, fuera del jardín. Los niños tienen acceso a muchas cosas, como por ejemplo, ropa nueva muy seguido, peluquerías, juguetes de marca, medicina prepagada, tratamientos específicos, en caso de necesitarlo, terapia de lenguaje, del tono muscular, psicólogo. También hacen actividades extracurriculares, como por ejemplo, ballet, patinaje, natación.

Para la observación y análisis de los significados fue necesario acudir a otros entornos que visitarán los niños en su cotidianidad, así que se contó con la colaboración de padres y madres de algunos de los niños y niñas de este jardín, esto pensado en que la estructura metodológica está basada en un proceso de análisis a nivel micro, porque está referido a un pequeño grupo y entorno social de niños y niñas.

1.3.3. Diseño metodológico

La investigación logro ser construida por medio de fases específicas que la guiaron durante el recorrido. En primer lugar, se dió inicio al trabajo de campo por medio de observaciones que permitieron describir los tipos de interacciones que tienen los niños y niñas de 4 y 5 años en diversos entornos, ésta técnica enfatizada en los aspectos propios del mundo de los niños y las niñas, la interacción y la construcción con otros (as). Es de vital importancia señalar que este proceso se realizó tanto en el aula como en los hogares de los niños y niñas, donde la observación inicial fue no participante, es decir, que se realizó observación fuera de los tiempos de la práctica y no hubo intervención, pues la intención ideal era observar comportamientos en la cotidianidad de los niños y niñas, sin orientarlos hacia algún objetivo específico, por ello se contó con la herramienta de con apoyo como los diarios de campo para el registro de lo observado; luego y dentro de esta misma fase se participó de manera activa, como es usual en los tiempos de práctica, por medio de un pequeño grupo focal con maestras para indagar sobre la creación de ambientes musicales en el aula. Como segunda fase se implementó de manera participante una serie de acciones pedagógicas como: dibujar, actuar, bailar, hacer música, entre otras, esto con el fin de recolectar datos y realizar análisis de las observaciones.

Para el desarrollo del análisis de la información recolectada, en primer lugar se abandonó la intención de establecer pautas o significados generalizados que puedan tener los niños y niñas de 4 y 5 años, por el contrario se pretende realizar un muestra de las interpretaciones que estos (as) hacen de su realidad y de los otros en contextos musicales y sonoros propuestos en ese momento. Por otro lado, tampoco se buscó establecer determinadas prácticas de aula como las conductoras de dicho procesos, por el contrario mostrar la apertura del camino en esta forma interaccionista de ver la infancia en contextos musicales.

De acuerdo a lo expuesto, la triangulación de datos, propuesta por Bertely, es la base a partir de la cual se construyen categorías de análisis y la búsqueda de interrelaciones entre ellas: las sociales, las del intérprete y la teóricas: las categorías sociales son las representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos, prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores, las categorías de quien interpreta, se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado, finalizando con la categorías teóricas, las cuales son producidas por otros autores y están relacionadas con el objeto de estudio (Bertely, 2000 P. 64).

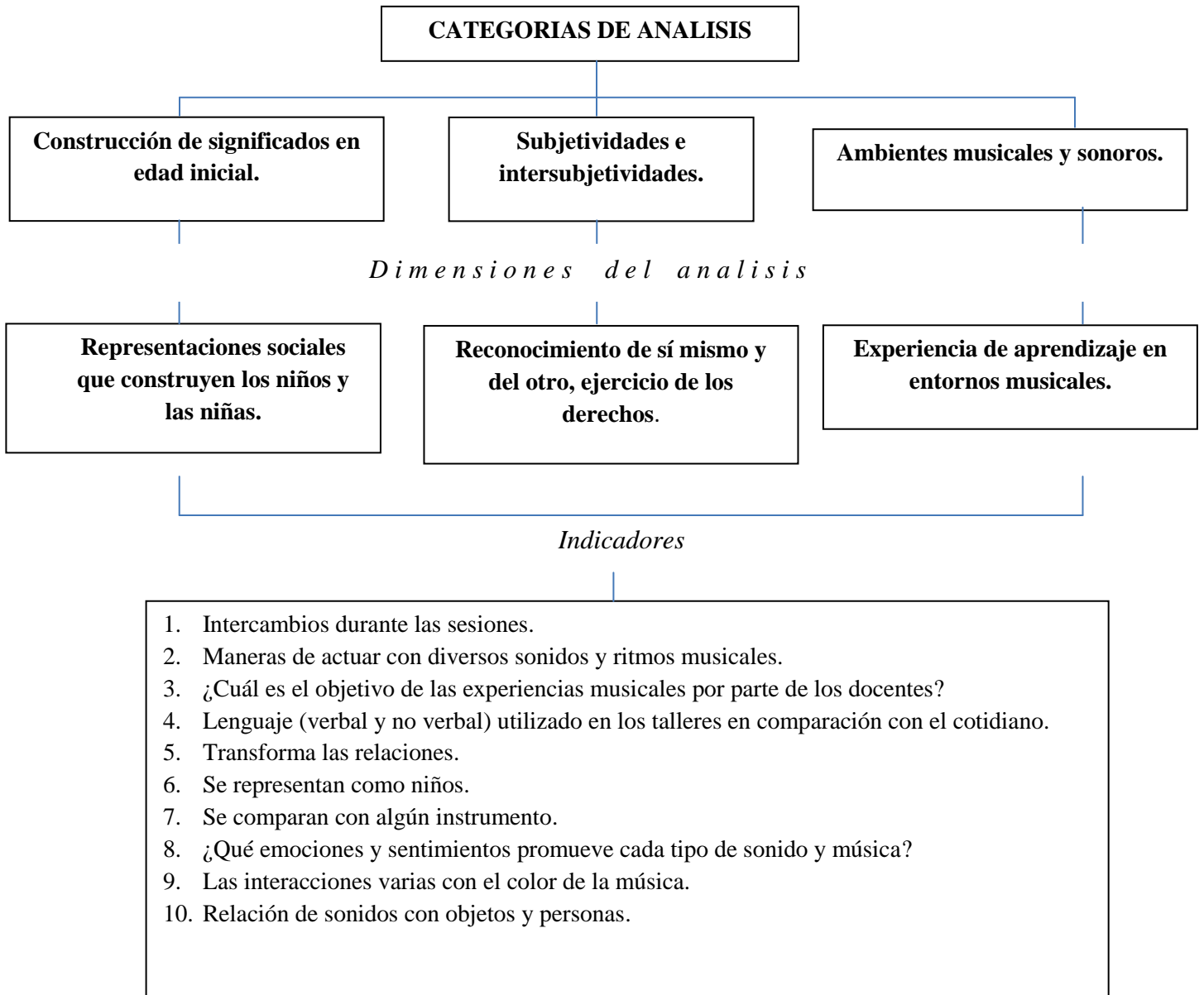
A continuación se especifican las categorías de análisis que guían la investigación, organizadas de manera respectiva al planteamiento propuesto por Bertely: Construcción de significados; Subjetividades e intersubjetividades; ambientes musicales⁷. Para el análisis mismo y el reporte de resultados se propone la estructura sustentada por Hernández, Fernández y Batispta : “se contextualiza la experiencia en términos de temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (lazos que se generaron durante la experiencias)” (2008, P. 713).

Siguiendo los objetivos anteriormente planteados, se da cuenta del tiempo de investigación y las actividades realizadas durante la misma, por ello se muestra a continuación el trabajo realizado en cada una de las fases⁸

⁷ Ver tabla 1

⁸Ver tabla 2

TABLA 1. Categorías de análisis



FASE	ACTIVIDAD REALIZADA	FECHA DE EJECUCION	HERRAMIENTAS UTILIZADAS
Conocimiento del contexto	Descripciones de la cotidianidad de los niños y niñas de 4 y 5 años en cada contexto.	Septiembre de 2012	Observación inicial no participante con registro en Diarios de campo
Identificación de la situación problema	Elaboración de los parámetros a investigar como maestras basadas en las descripciones realizadas con anterioridad.	Septiembre de 2012	Planteamiento de la problemática, Selección de datos
Planteamiento de objetivos	Se plantean como ruta a seguir para dar respuesta a la pregunta de investigación y con los tiempos de trabajo permitidos dentro de los lugares y espacios de los niños y niñas.	Octubre de 2012	Establecimiento de las categorías iniciales de análisis.
Trabajo de campo	Implementación de acciones pedagógicas y estrategias metodológicas que permitieron la recolección de información sobre significados de los niños y las niñas de 4 y 5 años.	octubre, noviembre y diciembre de 2012	observaciones Grupos focales Talleres
Análisis de los datos	Este análisis se realizó pasando por la triangulación, depuración y categorización de los datos, teniendo en cuenta la estructura teórica en la que se basó el estudio.	Enero y febrero de 2013	Revisión de registro fotográficos, diarios de campo, y resultados de los talleres, esto fue para dividir la información y las categorías.
Redacción del informe final	Organización y muestra de los resultados obtenidos durante el proceso.	Marzo de 2013	El análisis para la muestra de resultados pasando por procesos de comprensión como maestras.

Elaboración propia a partir del trabajo realizado durante la investigación

CAPITULO 2.

MARCO TEORICO

2.1 AMBIENTES MUSICALES Y SONOROS EN EL AULA

Partiendo de la idea de que la música es una manifestación artística, se considera que es de vital importancia su uso como herramienta en la educación inicial, ya que brinda las condiciones necesarias para el desarrollo humano, Por lo tanto, este arte es de vital importancia ya que acá es reconocido como un lenguaje, esta concepción basada en lo propuesto en los lineamientos curriculares y pedagógicos para la educación inicial en el distrito:

“El arte hace posible reconocer que los seres humanos tienen el privilegio de manifestarse en una pluralidad de lenguajes, y que cada lenguaje tiene el derecho a desarrollarse completamente sin una jerarquización establecida. En el caso de la Educación Inicial, no se priorizan unos lenguajes sobre otros; por el contrario, todos tienen gran importancia en el desarrollo integral de los niños y las niñas. Estos múltiples lenguajes, estos “cien lenguajes” como los denomina metafóricamente Loris Malaguzzi, son aquellas manifestaciones que naturalmente niños y niñas emplean como parte de su proceso de estructuración, los cuales al ser promovidos principalmente desde el arte posibilitarán que ellos y ellas expresen con mayor facilidad sus sentimientos, sus afectos y sus comprensiones sobre el mundo que les rodea”. (2010, P. 65)

En consecuencia, esta sección comprende elementos definitorios que será utilizado durante el análisis, esto con la intención de hacer claridad en el uso de los términos básicos de música aplicada en los talleres y procesos de observación. El reconocimiento de la música como un lenguaje que facilita la interacción remite esta sección a la identificación de conceptos como el lenguaje y su abordaje dentro de lo social y la construcción de sujetos de los niños y las niñas.

Por otro lado se realiza descripción de la importancia de la inclusión e implementación de la música en la educación en primera infancia, esto como forma de reconocimiento a los proyectos de aula promovidos por el estado que inevitablemente deben pasar por un proceso reflexivo en la práctica docente.

En las diferentes instituciones educativas, se resalta la importancia de la libre expresión y comunicación por parte de los niños, específicamente se establece el arte como camino para lograrlo, se habla de la pintura, el dibujo, artes plásticas y lo que nos interesa en esta investigación, la música, sin embargo esta importancia se ve opacada por la falta de reconocimiento de sus beneficios, momentos, espacios y situaciones. Por parte de las docentes (en la mayoría de los casos),

Existen un sin número de intervenciones creadas y elaboradas específicamente con el objetivo de potenciar el desarrollo infantil por medio de la música, intervenciones fácilmente aplicables en el aula de clase tales como: creación y exploración de sonidos (corporales, naturales, cotidianos, etc.), Expresión de sentimientos, emociones y percepciones por medio de instrumentos musicales, creación de éstos; por otro lado escuchar temas musicales tradicionales, infantiles, clásicos o populares, también cabe dentro del concepto acerca de crear un ambiente musical y sonoro, ya que dicho concepto no se limita a la creación, imaginación o interpretaciones de diferentes piezas musicales o sonidos.

2.1.1. Música y lenguaje

En las indagaciones realizadas sobre primera infancia y encaminadas en mayor medida hacia la edad inicial, ha sido inevitable encontrarse con la presencia de estrategias pedagógicas basadas en actividades artísticas, esto, para los procesos de desarrollo y socialización de los niños y las niñas, procesos que con el transcurso del tiempo y el

cambio en las dinámicas sociales se inician a edades más tempranas en la escuela, resulta entonces imprescindible reconocer la música como “un lenguaje con formas particulares de expresión y con particulares modos de comunicación, invariablemente la música posee la habilidad de producir emociones y despertar sentimientos” (Akoschky 2001, P. 16).

Esto último lleva a hablar de todas aquellas sensaciones viscerales que se experimenta en el contacto con este lenguaje, que según lo expuesto por Howard Gardner “de todos los dones con que pueden estar dotados los individuos ninguno surge más temprano que el talento musical” (1993, P. 48), él dentro de su teoría sobre las inteligencias múltiples da lugar a la inteligencia musical, en donde basado en estudios antropológicos afirma que la gran mayoría de los seres humanos tienen la disposición para la sensibilidad musical, toda vez que son capaces desde infantes de reconocer naturalmente las estructuras básicas de la música desde el ritmo y el tono “ sin embargo, al menos se puede proponer un retrato rudimentario pero efectivo de la competencia musical prematura, durante la infancia los niños normales⁹ cantan y por igual balbucean: pueden emitir sonidos únicos producir patrones ondulantes e incluso imitar patrones y tonos prosódicos cantados por otros con algo más que exactitud casual ... los infantes desde los dos meses de edad ya pueden igualar el tono, volumen y contornos melódicos de las canciones” (ibíd. P. 52).

Para entender un poco más el reconocimiento que se hace a la música como lenguaje, se expone una visión del lenguaje como constructor en las diferentes relaciones sociales, en este caso de los niños y niñas de 4 y 5 años, articulando a su vez el papel mediador del lenguaje musical, pues fundamentalmente se acoge la idea de que el uso de estrategias

⁹ La idea principal tomada de este autor, son los elementos que añade a la etapa inicial frente al desarrollo musical, el término de “niños normales” no se retoma de manera explícita y comparativa frente a los diversos procesos de desarrollo en la infancia, pues se considera y reconoce a todos los niños y las niñas dentro de los parámetros de aprendizaje y sentido de la vivencia con sus múltiples diferencias y proceso cognitivo, social, afectivo, motriz, etc.

pedagógicas para la creación de ambientes musicales para el aprendizaje ayudan, favorecen y desarrollan los múltiples lenguajes expresivos de los niños y las niñas, Afirma Goodman (1998) que el propósito del lenguaje es la comunicación de significados, ahora bien, la realidad se configura¹⁰ dinámicamente dentro de las personas a través de su experiencia del mundo y de su relación con la sociedad; la concepción de que mente, sujeto y mundo no son realidades estáticas sino procesos que interactúan constituyéndose entre sí(dinámicos) , donde la interacción con los objetos y sujetos viene determinada por el régimen simbólico de los signos, entonces, la comunicación, es decir, el lenguaje sitúa al individuo en un sistema de mutuas relaciones, propuestas comunes y oportunidades de compartir experiencias.

Por ello y para entender la articulación de la música como lenguaje y medio de comunicación , es de vital importancia establecer diferencias entre los conceptos de lenguaje, lengua y habla, de esta manera haciendo una corta recapitulación de lo que Saussure propone; se entiende que el lenguaje es una capacidad o facultad extremadamente desarrollada en el ser humano, un sistema de comunicación más especializado que los de otras especies animales, a su vez fisiológico y psíquico, que pertenece tanto al dominio individual como al social y que da la capacidad de abstraer, conceptualizar y comunicar. El autor es muy enfático en indicar que el lenguaje humano estructurado debe diferenciarse entre lengua y habla. La primera, empleada especialmente para usos extralingüísticos, es un modelo general y constante para todos los miembros de una colectividad lingüística; los humanos crean un número infinito de comunicaciones a partir de un número finito de elementos, por ejemplo a través de esquemas o mapas conceptuales. La representación de dicha capacidad es lo que se conoce como lengua, es decir el código. Una definición convencional de lengua es un

¹⁰Recordando lo expuesto anteriormente con la propuesta de Lewkowicz sobre el pensamiento del niño y su configuración como sujeto.

acto individual y voluntario en el que a través de actos de fonación¹¹ y escritura, el hablante utiliza la lengua para comunicarse.

La música¹² como lenguaje resulta ser un elemento fundamental en esta primera etapa del sistema educativo, puede decirse finalmente que este lenguaje estimula que el niño empiece a expresarse de otra manera y es capaz de integrarse activamente en la sociedad, porque la música le ayuda a lograr autonomía en sus actividades habituales, asumir el cuidado de sí mismo y del entorno, y a ampliar su mundo de relaciones. La música tiene el don de acercar a las personas. “El niño que vive en contacto con la música aprende a convivir de mejor manera con otros niños, estableciendo una comunicación más armoniosa. A esta edad la música les encanta. Les da seguridad emocional, confianza, porque se sienten comprendidos al compartir canciones, e inseridos en un clima de ayuda, colaboración y respeto mutuo” (Carballo 2006, P. 172).

EL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL en Colombia, impulsa este tipo de enfoques a través del incentivo pedagógico guiado por las dimensiones de desarrollo de los niños y las niñas, por ejemplo, cuando hace referencia a la sensibilidad hacia ellos mismos y los demás, se expone la dimensión estética, que fundamentada en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial, afirma lo siguiente: “La sensibilidad entonces, es hacer referencia a la expresión espontánea que hace el niño de sus emociones y sentimientos, sin que éstos sean prejuizados, en un clima de seguridad y confianza. Se relaciona con su subjetividad y forma de ver las cosas y se expresa a través del pensamiento mágico-simbólico utilizando los esquemas de pensamiento típicos en el establecimiento de relaciones de semejanzas, diferencias, simbolizaciones, analogías, metáforas, alegorías, paráfrasis, de acuerdo con el nivel de desarrollo y con su propio contexto.” (P. 21). Sin duda alguna, se piensa que la sensibilidad hace parte de este lenguaje musical en entonos educativos, esto como manera de fortalecimiento y

¹¹trabajo muscular realizado para emitir sonidos

¹² Se entiende entonces por ambientes musicales y sonoros los espacios artísticos organizados por los maestros (as) que manejan una lógica congruente de sonidos y melodías para propiciar actividades dentro de ellos.

creación de formas comunicativas y por ende nuevas formas en las interacciones de los niños y las niñas.

2.1.2. El Arte como pilar pedagógico

Enfocándose en el papel de la música, específicamente en la educación, se hallan artículos, estudios, argumentos (entre otros) lo suficientemente sólidos y concretos, como para empezar a comprender que las actividades musicales son de vital importancia y casi que indispensables para contribuir en el desarrollo de los niños y niñas ; siendo esta una de las actividades que ellos desarrollan con bastante frecuencia desde temprana edad, así también lo propone El lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito al posicionar al arte como uno de sus pilares.

Durante los últimos años en nuestro país, se ha ido incrementando el interés por la educación inicial entre los 0-5 años de edad, entidades como el ICBF, MEN, INTEGRACIÓN SOCIAL¹³, etc., consolidan un completo grupo encargado de ordenar un listado de requisitos, objetivos, logros y demás información necesaria para poder controlar, reforzar y complementar los lugares como: escuelas, jardines, guarderías, colegios, etc., donde se llevan a cabo los procesos de formación, y/o cuidado a niños y niñas entre los 0- 5 años de edad.

En la búsqueda de establecer una adecuada manera de potenciar el proceso de desarrollo en la primera infancia el gobierno distrital desarrolló lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en el distrito, en este documento, se han establecido bases importantes para dicho proceso, entre estas bases se encuentran los pilares en donde el arte adquiere un papel protagonista. Dentro de la descripción general de arte, se reconoce como la posibilidad que los niños tienen para adquirir y explorar múltiples lenguajes para así poderse expresar. “(...) el arte es de vital importancia en la educación inicial ya que posibilita el desarrollo de la expresión creativa natural de todo

¹³ INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, SECRETARIA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL, RESPECTIVAMENTE.

ser humano, aportando elementos a su desarrollo individual y social. (...)” “(...) El niño o la niña, desde el momento de su nacimiento, se interesa por explorar su entorno, esto lo realiza por medio de sus sentidos (...)”¹⁴.

Dentro del mismo documento, se encuentran las dimensiones del desarrollo, dentro de las cuales trata la dimensión artística y específicamente el Arte, argumentando (una vez mas) la importancia de la música; el oído es el Primer sentido en desarrollarse en el vientre materno, empezando a relacionar al feto con su mundo exterior por medio del sonido, es así, como a través de todos estas percepciones auditivas se empieza a apropiarse de su entorno.

Es, específicamente en la edad de educación inicial que los niños y niñas identifican sonidos, canciones, movimientos, que brindan la posibilidad de crear, favorecen su atención, su memoria, su escucha, etc. elementos que permiten ver la manifestación de sus formas de pensar y ver el mundo que les rodea; Entonces es pertinente citar de nuevo el documento, “Mediante la música, se promueven múltiples vivencias y experiencias motivadoras permitiendo a los niños y las niñas por medio de la apreciación y la práctica musical desarrollar su percepción, su sensibilidad y su sentido estético. Asimismo, promueve el uso de la misma como modo de expresión o de comunicación, además de convertirse en un formidable vehículo para el desarrollo de su creatividad (...)”¹⁵

Por otro lado, la música ofrece un proceso dual, es decir afecta el aspecto cognitivo y el afectivo como lo expresa Webber Aronoff, “las experiencias musicales de los niños pequeños pueden ser planeadas sobre una base de adquisición de conocimientos, y al mismo tiempo proporcionan beneficios afectivos, el hecho de que el niño se entregue a su propio movimiento y fantasía, provocará necesariamente respuestas afectivas ... las

¹⁴SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, (2011). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Bogotá, Colombia. Pág. 47

¹⁵ Ibíd. pág. 145

ideas no se hayan normalmente aisladas del contexto emocional del niño (...), Relaciona sus comportamientos cognoscitivo y afectivo en la expresión musical, especialmente cuando compromete todo su cuerpo y sus sentimientos personales sobre experiencias pasadas y presentes.”(1974, P. 137)Pero indiscutiblemente, todos esos factores positivos, que trae el arte, específicamente la música, solamente suelen ser efectivos cuando el maestro reconoce los límites, es decir donde inicia, como hacerlo y cuándo hacerlo “los educadores deben guiar el desarrollo cognoscitivo del niño, teniendo siempre en cuenta sus actitudes. (ibíd. P. 142). El maestro es quien orienta la experiencia y los niños y niñas quienes dan la forma y significados.

2.1.3 Música y contextos de socialización

Partiendo de la idea de que las interacciones que favorecen el desarrollo incluyen la ayuda activa, la participación guiada” o la “construcción de puentes, en este caso el maestro con la generación de entornos musicales , a su vez entendiendo estos como lenguajes que median las interacciones se retoma a Vygotsky con la importancia que otorga al del lenguaje en el desarrollo cognitivo, demostrando que si los niños disponen de símbolos y palabras, los niños son capaces de construir conceptos de manera más rápida.

Este autor propone que el pensamiento y el lenguaje convergían en conceptos útiles que ayudan al pensamiento, es decir, por medio de observaciones se da cuenta de que el lenguaje es la principal vía de transmisión de la cultura y el vehículo principal del pensamiento y la autorregulación voluntaria (Citado por James Wertsch1988, P. 43).La teoría de Vygotsky puede ser evidenciada en aquellas aulas dónde se favorece la

interacción a través de diversos medios, en este caso de interés los ambientes musicales, dónde se hace uso de un lenguaje para expresar aquello que aprenden, perciben, sienten.

El papel de la música como canal de socialización de los niños se realiza en diferentes etapas, donde durante la etapa materna infantil y preescolar encontrará en la música un espacio para socializar con su familia. En esta etapa aprende a comunicarse con otras personas teniendo en la música un primer espacio para reconocer compañeros de juegos, personas favoritas o simplemente gozar con el sonido de las voces y establecer procesos de relajamiento para comer o dormir. (Marín 2011, P. 16) esta postura permite lo que fácilmente permite remitirse con Ivic (1994) donde citando a Vygotsky destaca: "Por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social." Y continúa: "De este modo, las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales. En este sentido, podría decirse del niño de pecho que es un ser social en el más alto grado." La sociabilidad del niño es el punto de partida de sus interacciones sociales con el medio que lo rodea. Los problemas de la psicología de la interacción social son actualmente hartos conocidos y, por tal motivo, nos limitaremos aquí a mencionar brevemente algunas particularidades de la concepción de Vygotsky" (Ivic 1994, P. 774).

Bajo esta misma lógica se reafirma que la música brinda un universo de posibilidades al igual de cualquier otro tipo de oralidad y escritura como los cuentos, las narraciones, el baile, en efecto, "la música forma parte esencial de las diferentes etapas del niño desde que es bebé hasta sus experiencias preescolares y escolares. El comienzo del desarrollo de la capacidad social del bebé y el inicio de los procesos de socialización están marcadas por la música. A partir de los dos años (aproximadamente) la música de arrullo y de adormilarse va evolucionando a melodías que permiten crear habilidades más complejas de socialización, la cual progresivamente pasará a ser reforzada por el sistema educativo en sus diferentes niveles (maternal - preescolar y escolar), en la cual se

someterá a una serie de valores donde aprenderá a comprender la socialización colectiva y con ello aprender a sentir empatía hacia los demás” (Marín 2011, P. 13).

De acuerdo a lo anterior se asume entonces que la música brinda un entorno que facilita las interacciones de los niños y niñas, a su vez pensada como un lenguaje está referida a una forma de comunicación que crea y recrea símbolos y significados, a partir de esto se puede decir que el mundo comunicativo es el circundante, el entorno convirtiéndose en el espacio de la intersubjetividad (Melich 1997, P 64) , del encuentro con el otro, con los pares, donde se construyen los sentidos y los significantes de acuerdo a las interacciones.

Sobre estas consideraciones se proyecta la música como medio de visualización de los valores y formas de comportamiento que influyen en la vida social del niño y a su vez pensados como sujetos de la ciudadanía. Finalizando se presentan los tres elementos que destaca Marín (2011) Como fundamentales que provee la música: la capacidad de complementar o potenciar la influencia de otros agentes de socialización; la importancia dentro del sistema educativo como medio lúdico y como una herramienta poderosa para mediar en los comportamientos sociales; y la promoción de las autoridades culturales y educativas por fomentar un espacio para insertar a los nuevos sujetos sociales en el proceso educativo (2011, P. 22).

2.2. CONSTRUCCION DE SIGNIFICADOS EN LA INFANCIA.

Esta categoría de análisis, está basada conceptualmente no solo en la creación y uso de ambientes musicales y sonoros como actividades pedagógicas en el aula, sino que se sustenta en varias razones e intereses que promuevan el desarrollo integral de los niños y las niñas, algunas de estas son: el reconocimiento de los intereses reales de los niños y niñas, la búsqueda del sentido que se le otorga a la experiencia en estos ambientes musicales en el aula. Por esta razón la forma en que se construyen los significados en la edad inicial lo relacionamos con el uso de esta manifestación artística en los procesos de socialización de los niños y niñas.

Por lo anterior, en primera instancia, se hace un breve recuento de la concepción de la infancia como construcción social e histórica, esto como forma de acercamiento general al consenso general sobre la niñez, ya que se considera de vital importancia poner en evidencia el proceso histórico del concepto y de la forma en que se interpreta la infancia. En segundo lugar, se realiza un acercamiento desde lo teórico a la manera en que los niños y las niñas asignan significado a su entorno, esto para conocer el proceso de desarrollo del área social y las representaciones en la infancia.

2.2.1. Concepción general de infancia.

Son muchos los procesos por los cuales se ha venido transformando el concepto de infancia y con ello la forma como ésta es percibida y concebida. A lo largo de la historia, se ha intentado definir y reconocer sus diferentes características y sus distintas formas o campos de desarrollo (social, económico, psicológico, etc.). A continuación se pretende realizar un breve recorrido a lo largo de este proceso de transformación, comenzando desde la ausencia misma del concepto infancia, pasando por los momentos puntuales en los cuales la infancia empieza a tener importancia y a tener un alto reconocimiento donde finalmente cobra sentido y un espacio específico que es lo que llamaremos concepción actual de la infancia, lo que demuestra que la infancia tal cual como la conocemos ahora es gracias a una construcción histórica propia de la modernidad.

Los primeros detalles que se conocen de la forma como eran percibidos y concebidos los niños en siglos pasados, son los niños como hombres pequeños, capaces de realizar todo tipo de tareas y trabajos sin ninguna otra característica, acostumbrados a vivir dentro de una comunidad sin límites, o algún tipo de inhibiciones sin importar su edad o género, es decir en el caso de los niños, se enfrentaban a labores masculinas de la época como el trabajo en el campo y la agricultura, y en el caso de las niñas, realizaban actividades femeninas, como cocinar, lavar, etc., además de atender a los hombres (entre otras actividades en su mayoría domésticas).

Siguiendo el texto de Philips Aries (1987, p. 54) por ejemplo, podemos observar como poco a poco se fue creando una concepción de niño y empezó a tomarse en cuenta la forma y figura del niño; durante el siglo XIII aparecen en las pinturas, varios tipos de niños como por ejemplo el ángel que era un hombre pero de estatura pequeña, el segundo, el niño Jesús que aún conservaba algunas características de los hombres miniatura, pero lo diferenciaban unos pequeños detalles en sus vestiduras; ya en la época gótica aparece el tercer niño, que era el niño desnudo, este se acercaba más a la figura del niño del futuro, ya que era común en esa época la aparición de los niños desnudos.

Posteriormente inicia un reconocimiento de la infancia, haciendo énfasis a una fragilidad, de acuerdo a su contextura física, vivencias, conocimientos e incluso experiencias, surgiendo así la necesidad de separar a los niños del mundo de los adultos, todo esto plasmado en las obras de arte que eran creadas en el siglo XIX, se puede ver fácilmente cómo dichas obras expresan los sentimientos, las costumbres de la gente. Es así como en el siglo XV y XVI, los sentimientos hacia los niños se hacen más fuertes, ya que empiezan a aparecer pinturas donde los niños cobran vida y recrean un paisaje de alegría y muy familiar, jugando alrededor de sus padres, lo que da paso al nacimiento del reconocimiento del lugar de los niños en las familias y en la sociedad, reconocimiento a sus características, a su forma de actuar y pensar, pero lo más importante a sus necesidades específicas.

Actualmente la palabra infancia, cuenta con características propias y únicas dentro de la sociedad, específicamente en Colombia se denomina infancia a las personas entre 0 y 10 años de edad (aproximadamente), los cuales están regidos y así mismo protegidos legalmente por una serie de derechos y deberes; cuentan también con lineamientos para su educación, requisitos de condiciones (mínimas) para unas pautas de crianza, desarrollo y crecimiento como sujetos que hacen parte activa de una sociedad.

En Colombia se plantea La LEY DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA, la cual tiene por finalidad “(...) garantizar a los niños, a las niñas y los adolescentes su pleno y

armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la Familia y la comunidad en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. (...).

Con esta ley se pretende brindar garantías de bienestar a la niñez las cuales deben ser cumplidas por la familia, el Estado y la sociedad en general.

Esta idea ha llevado a que tanto las personas adultas como los mismos niños reconozcan en la infancia un alto nivel de importancia y atención social. Si bien ha aportado grandes modificaciones a la concepción de infancia, también ha tergiversado un poco el sentido de dicha importancia y protagonismo hacia los niños, ya que (desde nuestro punto de vista) no sólo vigila el desarrollo de estos, sino que los ha llevado a un punto de extrema exageración hacia la manera de cuidado y protección donde (en ocasiones) el niño es intocable.

Pero no solo es el tema de la protección física, social, mental, en fin; la que ha cambiado en la manera de concebir la infancia, es el mismo perfil de los infantes el que se ha modificado ya que los niños hoy en día obedecen a una descripción física distinta, es decir son ellos quienes deciden cómo vestirse, de qué color e incluso en qué momento; hacen parte de una sociedad actual donde sus opiniones son tenidas en cuenta y valoradas, donde cada niño es único, hace parte de una familia, una sociedad, asiste a una escuela; y se prepara para “un mejor futuro”.

De acuerdo a todo lo anterior se entiende que la representación de infancia es una construcción histórico- cultural que nace en occidente en el contexto de la familia y la escuela durante la modernidad, como representación, emerge desde un conocimiento social creado a partir de la dinámica de interacción y comunicación, esta al permanecer en el tiempo e incorporarse a la memoria colectiva, se autonomiza y se convierte en pensamiento social (Casado 2001, P. 60). Partiendo de esta mirada que se adopta de la infancia se puede afirmar que no existe una infancia “generalizada” sino múltiples infancias de acuerdo a cada espacio cultural (Ochoa 1983, P. 3) elemento de interés que permite tener una perspectiva de la infancia como parte de un proceso cultural y no

como individuos pequeños aislados de sus procesos de construcción, sino la formación social con respecto a la infancia desde una perspectiva de derechos como sujetos dentro de un contexto determinado.

2.1.2. Asignación de significados en la infancia

Partiendo del principio de la educación inicial, promovido por el distrito, sobre la reflexión y de la búsqueda de sentido de la experiencia, se hallan elementos de interés y fundamentales en el proceso de asignación de significados, en los entonos de aprendizaje, tales como: La actividad por sí sola no constituye experiencia; la experiencia como ensayo o experimento supone reflexión y expectativa frente a las consecuencias que fluyen de ella. Cuando la acción produce cambios que son pensados y aprovechados para el crecimiento, entonces la vivencia e llena de sentido, se vuelve significativa (2010, P.44) siendo esta última afirmación, la línea a retomar y de interés en el aula y ambientes musicales, ya que el sentido, se dice en los lineamientos, de la acción pedagógica está en la posibilidad de que los niños y las niñas tengan verdaderas experiencias y se abandonen las acciones mecánicas (ibíd. P. 45).

Hablar de las subjetividades a través de la experiencia cotidiana, es situarse en un campo situacional y no institucional, lo que conlleva a pensar que dicha experiencia se construye de acuerdo a los lugares de interacción continua en el que se encuentre. Es conveniente alejarse del plano institucional porque con “esa concepción ya empezamos a excluir a la voz de los niños porque el niño es hijo sólo en relación con un padre y es alumno sólo en relación con un maestro. Y en principio, ese niño que es hijo, lo es en tanto todavía no es padre, o ese niño que es alumno, lo es porque todavía no es maestro. Ese niño está afectado institucionalmente por un tiempo que es él: todavía no” (Lewkowicz 2004, P. 103).

Resulta interesante como el planteamiento de este autor conlleva a situarse directamente en la forma de construcción desde la infancia misma, es decir su modo de pensar propio frente a lo cual plantea: “para ver cómo piensa un niño hay que ver cómo piensa un niño entre niños, no por evitar la presencia intimidatoria del adulto, sino porque el sujeto del pensamiento niño no es este o aquel chico, sino lo que componen en el vínculo (ibíd. P. 105) elementos de análisis que llevan a disminuir un poco la brecha y sesgo de la percepción del pensamiento infantil.

Desde la perspectiva de éste mismo autor se resalta la importancia del pensamiento (en relación con el desarrollo en esta etapa inicial) pues lo define como el modo de pensar del niño, y para acercarse a este modo de pensar, lo necesario es observar como interactúa el pensamiento de un niño con los otros niños, pues en “las interacciones en donde se van configurando las subjetividades” (Ibíd. pág. 130).

Ahora bien, al hablar de las acciones en sociedad de los niños y niñas se hallan elementos que caracterizan todo tipo de relaciones como los enfrentamientos, las luchas por el poder, el destacarse, etc. por ello la propuesta de Pilotti (2001) es pertinente porque pone en evidencia que los niños y niñas son actores sociales que no se determinan de manera funcionalista desde lo institucional ni mucho menos por los procesos biológicos de desarrollo , pues se concibe el niño como actor, es decir, que se reconoce su capacidad, su participación, su creatividad, su voz.

Pensar en la formación discursiva desde los niños y las niñas de sus realidades es un forma de acercamiento a la infancia en su particularidad y en su construcción, por ello la importancia de hablar de los significados que crean, transforman y reproducen, estos serán entendidos como resultado de lo cultural, “ello es el centro de un orden simbólico concreto en el que cada cual tiene un papel que jugar en el marco de una teatralidad global”. (Maffesoli 1990, P. 56). Desde esta perspectiva las prácticas de los niños y las niñas adquieren importancia porque logran configurar identidades, sentidos de pertenencia, asociaciones, entre otros y allí está la mirada desde los niños y las niñas. Donde el estado de indefensión de estos se deja de lado y se rescata la posibilidad de

sentidos, códigos, significados particulares que pretenden, siguiendo a Barrientos y Corvalan “escriturar una historia de la infancia esto desde sus propias percepciones de niños/as respecto de lo que se dice de ellos/as y lo que ellos/as dicen de sí mismos, dando cuenta de la construcción cultural y evidenciando las tensiones que ello provoque (1996, P. 170).

2.3. SUBJETIVIDADES E INTERSUBJETIVIDADES EN LA INFANCIA

Continuando con la línea y luego de haber hallado relación categórica entre los ambientes musicales y la asignación de significados por parte de los niños y las niñas por la formación de lenguajes y consolidación de etapas del desarrollo, en las dimensiones social y comunicativas, se introduce ahora un tercer elemento que está relacionado con la interacción de dichos significados y representaciones: las subjetividades.

Teniendo claro que se reconoce al niño y a la niña como sujetos de derechos, de representación y participación en la sociedad, en primer lugar se muestra de manera descriptiva la forma en que es asumida la manera institucional el reconocimiento de los derechos de los niños y niñas, ya que se piensa que este reconocimiento, hace parte de la conformación conceptual y práctica de la palabra sujeto, por lo cual se concibe a los niños y niñas también en su rol como parte de la ciudadanía, con la plena posibilidad de participar e incidir sobre su presente y futuro. Donde de la mano del sentido en cada experiencia que vive, asigna una serie de significados y recrea sus interacciones, se reconoce a sí mismo y reconoce a los demás. Posteriormente se encuentra el fundamento teórico de la perspectiva de las subjetividades en la infancia y los procesos de construcción de significados donde el elemento principal es la voz propia desde la niñez como constructora de realidad.

2.3.1 Los derechos de los niños y las niñas: una mirada a las subjetividades en la infancia.

Derecho a la vida, a la salud, al juego, a la familia, al esparcimiento, a la protección a la libertad, son entre otras las estipulaciones normativas a nivel internacional que protegen a los niños y a las niñas de manera irrevocable, esto materializado a través de la declaración de los derechos del niño y en la convención sobre los derechos del niño, proceso que diversos países adoptan y ratifican. Para suplir la necesidad de proporcionar cuidado especial y protección a la niñez es la justificación fundamental para llevar a cabo la legalización de diversos acuerdos a nivel internacional.

En nuestro país, se adopta la convención por medio del establecimiento de la ley 12 de 1991 y en la constitución política nacional en los artículos > 13, 44, 45, 50 y 67. Leyes y decretos que permiten en cierta medida conducir la política pública con un marco de interpretación de las realidades que enfrentan en nuestro país la infancia. Acciones como la ley de infancia han visibilizado el esfuerzo de docentes y organizaciones sociales para el acompañamiento y atención asertiva a la primera infancia. Estas implementaciones y legislaciones permiten considerar a los niños y niñas como sujetos de derechos, es decir que conlleva a que se construyan nuevas ideas entorno a la infancia. Todos estos ratificando en un nivel básico en la sociedad el reconocimiento al papel de los niños y niñas como actores y ciudadanos, ya que se entiende que su participación se constituye como un derecho y como ejercicio de la ciudadanía.

Hasta este momento se ha hecho referencia al plano legal del reconocimiento, momento que conduce directamente a pensar en la necesidad de desarrollo de situaciones y contextos reales y tangibles de dicho elemento, específicamente a lo referido a las subjetividades en la infancia, sus procesos de incidencia y participación en los diversos contextos, y elementos tan esenciales como la interacción con el entorno y los demás para resaltar la importancia de la construcción de la realidad desde su mirada. Por lo que se concluye que para esta investigación se reconoce la infancia como sujetos capaces de decidir, participar, construir, actuar. No obstante, “la situación actual de la infancia en

América Latina revela, sin embargo, enormes brechas entre lo deseable, expresado en la convención y lo coyunturalmente factible” (Piloto 2001, P 12) lo cual expresa de manera tácita la clara necesidad de procesos desde lo micro social como el aula para un real reconocimiento y no vulneración de los derechos, esto pensado desde la reflexión de docentes, padres, madres, etc.

De acuerdo al informe presentado por BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID) en diciembre de 2010, los menores de 5 años en Colombia, 4,8 millones de niños que equivalen a 9% de la población total del país, se encuentran en situaciones de pobreza e indigencia más graves que el resto de la población. Usando la Encuesta de Calidad de Vida de 2008 (ECV-08) se observa que, mientras en ese año 46% de los colombianos se encontraban en situación de pobreza y 17,8% en situación de indigencia⁵, para los niños menores de 5 años la pobreza alcanzaba a 48% y la indigencia a 21%. La condición de vulnerabilidad de este grupo etario se refuerza con los resultados del Registro Único de Población Desplazada, en el cual se documenta que, a diciembre de 2009, 7% de esta población era menor de 5 años (231.908 niños y niñas). (Ibíd. pág. 2) cifras que ponen en evidencia un diagnóstico general de las problemáticas generales en una sociedad como la colombiana. Por lo anterior puede definirse que la niñez ha adquirido mayor visibilidad al mismo tiempo que se produce una invisibilización de las consecuencias en esta etapa de vida de los constantes cambios sociales, bien es cierto que el reconocimiento de los derechos del niño, a partir de la sanción de la Convención en 1990, produjo cierta universalización de la identidad infantil a partir de la concepción del niño como “sujeto de derecho” dando lugar a un imaginario global con signos propios que tuvo amplia difusión durante la década del 90 en una época de retroceso del bienestar infantil, interviniendo los medios como espacios de la visibilidad y del reconocimiento social (Barbero 2003 P. 108)

Es de resaltar que el proceso de la vida actual que influye en las subjetividades de los niños y niñas está marcado inevitablemente por los contextos en los que se desarrollan, donde el proceso de creciente mercantilización de servicios y bienes para la infancia es

lo determinante para sus prácticas culturales, esto en escenarios de masificación del consumo hacia la población infantil. La expansión de los consumos comerciales y culturales en sociedades con mayores desigualdades genera situaciones paradójicas.

En el caso de la infancia, retomando aquella invitación de García Canclini que planteaba que el consumo sirve para pensar la construcción de identidades en el escenario global y que hay que abordar el consumo con un proceso sociocultural en el que se produce una apropiación por parte del sujeto, cabe invitar a desarrollar más investigaciones sobre la experiencia del consumo y los usos que los niños realizan de objetos y servicios en un escenario el que la esfera de mercado se ha expandido y ha venido para instalarse, caso que no corresponde en la presente investigación, solo es una mención fundamental en los actuales procesos de desarrollo social y psicológico de los niños y las niñas ya que allí se experimentan sensaciones, lenguajes, códigos diversos, tal vez por esto último es que las prácticas en la escuela pierden su significado.

Esta breve conceptualización, pretende hacer énfasis en el interés investigativo de los niños y las niñas como sujeto, por ello el análisis en las intersubjetividades, basadas en el primer aspecto como lo es el reconocimiento de sí mismo y del otro.

CAPITULO 3.

ANALISIS Y RESULTADOS

3.1. LAS INTERACCIONES COTIDIANAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS.

“tengo un lugar oculto para contarle secretos a mi mejor amigo”

Antonia 4 años, espantapájaros taller.

Como parte del proceso de práctica se ubica el estudio en este lugar con el fin de lograr generar un acercamiento específico y mirada desde la infancia, por ello la primera parte del camino condujo a desarrollar una serie de observaciones iniciales que a través de registro en diarios de campo, se logra identificar prácticas sociales específicas de estos niños y niñas en la cotidianidad de sus realidades. Esta primera sección describe el registro de la cotidianidad de los niños y las niñas en espacios y situaciones sin intervención del equipo de prácticas, pues es aquí donde la observación no participante se utilizó como herramienta, para ver la forma de interacción en diversos ambientes, no propiamente los musicales. Lo anterior dando cumplimiento al objetivo inicial de identificación del tipo de interacciones de los niños y niñas de 4 y 5 años.

Para mostrar los resultados¹⁶ se ha optado por proponer una estructura de análisis que está compuesta por tres elementos¹⁷: 1. Evidenciar el tipo de situación en cada espacio; 2. Evidenciar quienes hacen parte de la situación y 3. Mostrar los elementos dentro del campo socio pedagógico. Dentro de este proceso cabe resaltarse la colaboración de 3 familias quienes permitieron un proceso de observación no participante al interior de sus hogares y contextos adicionales, y la evidencia de las prácticas cotidianas de Antonia Celi, Felipe Nieto y Daniel Malagón.

¹⁶ Estos están basados de manera inicial desde la **Mirada** de las realizadoras de la investigación, mas delante se centra el interés en la **Mirada** desde los niños y niñas mismos.

¹⁷ Teniendo en cuenta la ruta metodológica señalada en la página 21: temporalidad, espacio, corporalidad, esta última referida a los lazos y relaciones generadas.

3.1.1. Espacios de entretenimiento

Los niños y niñas construyen trayectos y rutas para llegar al parque de adelante o al de atrás en los momentos en que es permitido, el Juego libre y la hora del parque son supremamente importantes a la hora de establecer vínculos de confianza y diversión entre docente-niño, el jugar, reír, correr y hablar con ellos proporciona una cantidad de información que no se podría “recoger” en el salón debido justamente al ambiente de juego espontaneo. Como la edad en la que están los niños sigue siendo muy sensorial y receptiva a la exploración. Es el parque donde una vez más se evidencia la interacción y el juego entre todos los niveles, los niños más grandes ayudan a los pequeños en tareas sencillas como sacar un triciclo o pasar un balón, y los niños pequeños fortalecen su seguridad y relaciones sociales por medio de estas interacciones al momento del juego libre¹⁸.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se halla como situación principal en este espacio el juego como principio de interacción, desde esta óptica se reafirma lo planteado por Mir, Corominas y Gómez que tanto en el juego como en el interior o en el exterior se desarrolla la inteligencia la motricidad, la socialización y se aprende a organizarse, a superar las frustraciones y salir airoso del juego iniciado (1997, P. 25). Por otro lado debe señalarse que el tipo de juego incluye en su mayoría más de tres participantes, lo que hace pensar en procesos con niveles altos de integración, lo cual se rescata como positivo ya que puede decirse que en este espacio las relaciones son asertivas al incluir un número mayor de niños y niñas en el juego y la posibilidad de organización se concentra en esta etapa de desarrollo.

¹⁸ Fragmentos adaptados de los registros en diarios de campo durante el proceso de observación inicial.

Desde este último punto de vista el análisis se centra ahora en el campo socio pedagógico, que hace referencia principalmente a lo que se mencionaba líneas atrás sobre la interacción en lugares mediados o acompañados por las maestras (os), esto en relación con los procesos contextuales de desarrollo social de los niños y niñas de 4 y 5 años, dentro de los elementos a destacar se encuentran:

- Exploración de nuevos espacios
- Integración de nuevos niños y niñas a los grupos
- Inicio de liderazgo
- Finalización de actividades por su propia cuenta
- Retiro de algún miembro del grupo por falta de colaboración
- Evidencias iniciales de luchas de poder y conocimiento de la situación
- Los juegos son diversos: pasando desde los tradicionales y el uso de herramientas dentro de los parques hasta el uso de la imaginación de objetos y situaciones en colectividad

Estos elementos permiten ver en primer momento etapas claras del desarrollo psicosocial de los niños y niñas a través del juego como herramienta, donde la forma de relación principal con los demás es la diversión, el orden y el cumplimiento interno de reglas.

3.1.2. Durante la práctica pedagógica

Actividades como el club de lectura definitivamente es una experiencia, que permite ver que los niños exploran, detallan, leen los libros con gran interés. En la biblioteca hay libros de todos los tamaños, temas, formas, títulos, colores y como cada libro es único, los niños también tienen exigencias únicas y gustos únicos, se que tipo de libros les gusta llevar a casa, los escogen por su color favorito o porque en la caratula esta el animal que les gusta, algunos llevan el libro que siempre les ha gustado llevar, porque cuentan vivencias con las que se identifican y las reconocen perfectamente.

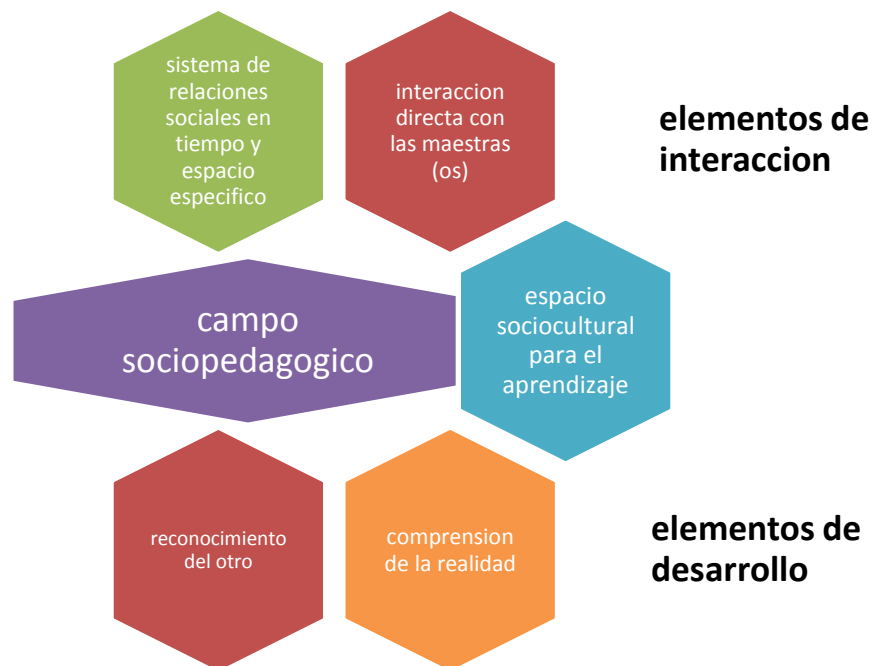
Los niños y niñas siempre se leen un libro diferente que los hace reír, que deja una moraleja o que simplemente lo lee la maestra sola porque ellos se distraen y solo les gusta que les lea como gesto de cariño y atención, pero no porque el cuento en realidad sea llamativo. Este es un espacio para realizar ejercicios no solamente de lectura, allí también realizan ejercicios de escritura, firmando su cartilla del club, es un ejercicio muy lindo, porque ellos se comprometen a cuidar y devolver en buen estado el libro que se les antoja llevar, es un ejercicio de autonomía, de comprometerse a cumplir con cosas que suenan muy mínimas, pero que para ellos es un compromiso serio, no solo con sus compañeros o maestra, sino con ellos mismos, lo cual hace que adquieran seguridad de sí mismos y en el futuro puedan responder con lo que se les exige.

Se ha vuelto toda una tradición por así decirlo, que mientras los niños escojen sus libros para llevar a casa, la maestra les lee diferentes historias, esto porque ellos mismos piden libremente que se les lea y es una forma muy bonita de compartir con ellos, ya que todos rodean a la profesora, y la escuchan, la hacen sentir como parte de su grupo cercano, lo cual es gratificante. Es también muy importante el momento en el cual se hace entrega de las onces, donde cada uno habla de su comida favorita o de la que no lo es, es el momento donde se comparte, donde hay diversión comiendo, donde se aprende, se escucha al otro, donde se hacen comparaciones, es un proceso de diálogo constante entre niños y maestras.

La premisa de partida en esta observación es que “las interacciones, desde una perspectiva general, se comprenden como los procesos de asociación de unos actores conscientes con otros, entre los que se produce un intercambio, una orientación y una afectación de la conducta de unas personas con respecto a las demás, y con las cuales se establece una relación determinada. Estos procesos de interacción entre los miembros de un grupo específico generan una red de relaciones edificadoras de organización social y cultural” (Blandón, Molina y Vergara 2006, P. 14) este tipo de red de relaciones son las que determinan los comportamientos en los espacios del espantapájaros taller

para los niños, por ello se sitúa como actividad mediadora en esta parte lo referente al aprendizaje y conocimiento a través de las interacciones con los compañeros, y las maestras, durante las sesiones de desarrollo de los proyectos los niños eligen con quien trabajar, conversar, y desarrollar sus actividades.

Grafica 1. Elementos propios de la interacción en los diversos salones desde lo pedagógico



Elaboración propia a partir del análisis de la información recolectada.

Como puede verse en la gráfica número 1 se hallan elementos durante la interacción cotidiana en los espacios dispuestos para el aprendizaje que se evidencian a través de acciones claras como:

- Diálogo durante las sesiones
- Disposición previa para el trabajo
- Se dificulta la posibilidad de escucha durante la intervención del otro
- Las diversas actividades ponen a prueba la comprensión del mundo

- El maestro es el referente
- En los dibujos siempre se registra a si mismo

3.1.2. Entorno familiar

En esta observación inicial en los contextos familiares, se hallaron tres elementos principales:

- La interacción con los objetos y espacios esta mediado por otras personas que prestan sus servicios al interior del hogar.
- La relación familia – niño está marcada por la exploración de conocimientos nuevos a través de libros y de internet.
- Los amigos del jardín son mencionados con frecuencia durante las jornadas en el hogar.

De estas observaciones, se puede determinar de manera inicial que niños y niñas se encuentran en un contexto, es decir y retomando el planteamiento de desarrollo de Vygotsky el ser humano y su desarrollo es constructivista exógeno, considera al sujeto activo, construye su propio aprendizaje a partir del estímulo del medio social mediatizado por un agente y vehiculizado por el lenguaje (citado por Ivic 1994, P 192). Es de vital importancia resaltar el tercer elemento¹⁹ hallado como eje que se desarrollara con mayor precisión más adelante, ya que constituye parte fundamental de los significados que los niños y niñas crean y recrean de sus compañeros.

Lo anterior dentro del marco de las habilidades sociales entendidas como un gran número y variado conjunto de conductas que se “activan” en situaciones de interacción social, es decir, en situaciones en las que hay que relacionarse con otras personas. La interacción social desde las edades tempranas hace referencia entonces, a las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y satisfactoria; los procesos de comunicación interpersonal es una parte

¹⁹ Respecto a los amigos y amigas del jardín, ya que hacen parte de sus puntos de referencia y objeto de las representaciones de su mundo interior como se mencionara en la página 61.

esencial de la actividad cotidiana de los niños y las niñas, es allí donde se refugian en mayor o menor medida muchos de los problemas de las personas están mediatizados por sus relaciones con los demás.

Las situaciones principales evidenciadas en estas cotidianidades son: cambio constante de ropa realizado por parte de las personas del servicio doméstico, lectura con papa o mama, visita a portales de videos en internet, cena con papa o mama, en cada una de estas actividades puede evidenciarse la orden como característica fundamental para llevar a cabo dichas actividades, es decir, ya sea desde los adultos o el niño mismo se da instrucción a alguien del servicio para facilitar elementos, espacios, etc. En cuanto a las personas que participan de las situaciones puede decirse que en escasos momentos el niño o niña se encuentra solo jugando, por lo general está en compañía de papa, mama o la persona encargada de su cuidado, siendo esta ultima la que mayor tiempo pasa con ellos, situación no permite el juego ni actividades de manera independiente, se resalta nuevamente el relato constante de los compañeros que estuvieron durante el día en sus actividades diarias.

Por último, desde la mirada socio pedagógica, se observan elementos de análisis como:

- Protección constante en cada actividad más allá del acompañamiento
- Generación y mantenimiento de lazos de dependencia
- Adquisición de nuevos conocimientos a diario
- Actividades complementarias de formación y estimulación del desarrollo
- Relaciones mediadas por el juego donde el niño es el “jefe”
- En algunas situaciones de evidencia un desequilibrio por la falta de acompañamiento propio de la familia.

3.2. RELACIONES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS EN AMBIENTES MUSICALES Y SONOROS.

En el ítem anterior se evidenciaron aspectos característicos de las relaciones cotidianas en el entorno y con los demás, en ambientes guiados en diversas actividades como el juego, la lectura, la hora de comer, en casa, entre otros. Ahora la intención es responder a interrogantes²⁰ como ¿son las mismas relaciones con los demás en ambientes musicales? ¿Las habilidades sociales cambian? ¿Qué destrezas se desarrollan? ¿Los medios de interacción son los mismos? Para dar respuesta a estos interrogantes se tendrá en cuenta en primer lugar la intención pedagógica de las maestras a la hora de proponer espacios guiados por la música y los sonidos, por lo que se mostraran los resultados del grupo focal realizado con ellas; por otro lado el relato se realiza y describe desde la voces de los niños y niñas, es decir, desde la forma en que nos comunican a nosotras su experiencia, donde se podrá evidenciar los tipos de relaciones que crean, esto para más adelante lograr analizar el tipo de relaciones que establecen en las situaciones y con sus pares²¹. Los elementos característicos observados en las relaciones cotidianas de los niños y niñas de 4 y 5 años (ver tabla 2) se estructuran como la base comparativa para continuar con el análisis de las relaciones en ambientes musicales. Lo anterior pensando en las variaciones de las actitudes, destrezas, medios, etc. de los niños y niñas en mediaciones musicales. Para el presente análisis²² se seleccionaron descripciones desde los niños y niñas como: la profe y la música, mis amigos hacen la música, puedo jugar y hacer música con los instrumentos. En este contexto se tuvieron en cuenta elementos en

²⁰ A través de un proceso de observación participante con intervención por medio de talleres y posterior análisis de la información recolectada.

²¹ Siendo esta última parte la propuesta general del presente trabajo de grado: ver que significados crean de los demás como forma de análisis de la construcción como sujetos y la intersubjetividades.

²² Ver ANEXO 4 donde se encuentra la sistematización del proceso de observación participante dirigido por nosotras, aclarando que hay más registros de observación sistematizados de las observaciones en talleres propios de las maestras de espantapájaros taller, en los que se basó el análisis. Pág. 76, 77, 78, 79, 80 y 81.

las interacciones como el contacto corporal, estimulación corporal, intercambio cara a cara y estimulación hacia y desde los instrumentos musicales.

TABLA 3. Elementos característicos de las interacciones cotidianas de los niños y niñas de 4 y 5 años en espantapájaros taller.

CARACTERÍSTICA DE LA INTERACCION	ESPACIO
Vinculo de confianza maestro – niño	Parque - salones
El juego es espontaneo con un líder	Parque – salón- casa
Exploración de sitios nuevos dentro del espacio	Parque – salón- casa
Lucha de poder	Parque- casa
Diversidad en la modalidad de los juegos	Parque – salón- casa
Atención dispersa ocasional al momento de la lectura	salones
Motivación propia para leer	Salones - casa
No se escucha al otro	Parque - salones
El maestro como referente	Parque – salones
Retrato de sí mismo	salones
Relato de los demás ante su ausencia	casa
Alto nivel de dependencia en el hogar y en el jardín	Parque- salones- casa

Elaboración propia a partir de los resultados del proceso de observación inicial

3.2.1. Breve relato acerca de la promoción de los espacios musicales desde la práctica docente.

La práctica reflexiva desde el quehacer de la docencia, se convierte en una poderosa herramienta que tiene por objeto innovar o indagar sobre los problemas didácticos que se aplican a la cotidianidad de aprendizaje de los niños y niñas, por ello a través de un corto grupo de enfoque²³ con maestras se realizaron los siguientes hallazgos como: 1. *La música como parte fundamental en el desarrollo sicomotriz* este aspecto arrojó información donde se puede evidenciar que las maestras en su mayoría hacen uso de los estímulos musicales y actividades con esta práctica para potenciar el desarrollo psicomotriz de los niños y niñas, y de manera ocasional pensando en el mejoramiento relacional o desarrollo sociocultural desde aula a través de esta actividad, pues al preguntarle por los procesos que consideraban se veían desarrollados o estimulados a la hora de estos espacios, se pensaba en habilidades motoras como la concentración, los movimientos, y un poco de destreza musical a la hora de tocar algún instrumento. Por otro lado, *Las acciones pedagógicas a través de la música implementada en el aula* tienen fundamentos pedagógicos como el uso del espacio, el tiempo y el juego, dejando nuevamente de lado el aspecto relacional como forma de buscar nuevas estrategias para la formación de ciudadanos²⁴. En última instancia *Las expectativas desde la práctica docente con las actividades musicales* están marcadas por objetivos de cumplimiento y uso del tiempo con los niños y niñas a través del canto, el baile y hasta rituales cotidianos para las rutinas diarias.

Sobre este orden de ideas se puede citar a Schon, (1992, P. 234), que propone el concepto de “Práctica reflexiva” con el objeto de romper el esquema clásico: Experto - Estudiante - receptor. Define también esa práctica reflexiva, como “una forma de investigación que estudia los procesos por los que los individuos adquieren (o no logran adquirir) el arte de la práctica” (Ibíd. P. 2523). Finalmente propone que el concepto de

²³ Ver Anexo 3 Guía utilizada para grupo focal con maestras, pág. 75.

²⁴ Se aclara de manera enfática que la intención no es descalificar el trabajo de la maestra, sino propiciar el uso de espacios musicales con fines de desarrollo y análisis relacional.

práctica reflexiva debería estar presente en “corazón del currículo”. Conformándose esta como la propuesta general de interés adoptada en este caso en la práctica docente con los niños y niñas de 4 y 5 años. Bajo los tres elementos mencionados de manera breve se señaló la voz de las maestras en este proceso, factor importante para este trabajo de grado que problematizó el uso de los ambientes musicales desde esta óptica.

3.2.2. *La profe y la música*

Al escuchar frases como “la profe nos deja panderetas y maracas para hacer la música” (Danilo, 5 años) se encuentran elementos de interés en las interacciones en ambientes musicales que permiten establecer una nueva forma de interacción a la presentada anteriormente: la relación de dependencia que comienza a generarse dejando un poco de lado la referencia principal de la maestra y autodeterminarse como personita creadora de la música. Lo que se quiere presentar aquí es el cambio evidenciado en talleres con instrumentos musicales los cuales se convierten en el referente inmediato, más allá de las instrucciones dirigidas por la maestra, no obstante no se pretende decir que el instrumento reemplaza a la profe, sino que el instrumento permite crear dependencia en las acciones dentro del entorno.

Lo anterior se evidenció en la forma en que cada niño y niña al tener su instrumento estaba muy pendiente de la intensidad del sonido que él o ella podía causar, se evidenciaron acciones como alejarse por un momento para escuchar a solas su instrumento, o hablar con algún compañerito sobre su instrumento y escuchar cuál sonaba más duro o mejor. Afirma Jaramillo (2011) Cuando en un grupo cultural se promueve la independencia hay ciertas tareas



IMAGEN 1. Tocando la pandereta, durante el taller 1 de identificación de prácticas relacionales.

del desarrollo que adquieren una particular importancia, por ejemplo, todas aquellas que tienen que ver con la autorrealización personal, la autonomía, el autocontrol, la autoestima positiva, la capacidad de afirmarse como sujeto con deseos, necesidades y capacidades propias frente a los demás, la competencia y la competitividad personal (2011, P. 293).

Se considera que este paso autorreferencial en un contexto permite generar estos primeros paso en la independencia, creando proceso de liderazgo y de reconocimiento del entorno de manera sustancial desde la propia mirada de las niñas y los niños. Situación que permite afirmar que este tipo de espacios con ambientes musicales, permiten los primeros procesos de autodeterminación y toma de decisiones en un contexto específico, radicado en el interés personal y no colectivo de la exploración de un instrumento de libre manejo y de identificación sonora de acuerdo a las necesidades, donde la ayuda adulta puede dejarse en el plano de la elección y no del medio obligatorio Bruner habla sobre el andamiaje como uno de los tantos procesos sociales de enseñanza que posibilita el aprendizaje infantil, a través de este el niño aprende no solo que hay que decir y hacer sino como, donde, a quien y bajo qué circunstancias (Bruner 1991, P. 49)

3.2.3. Mis amigos hacen la música

“Escucha, escucha cómo suena Felipe” (Eloísa, 5 años) es la frase de atención al darse cuenta que Felipe (4 años) toma un xilófono y comienza a “tararear” al mismo ritmo que produce el sonido, dicha situación se registró en uno de los procesos de observación participante con los talleres dirigidos el pasado mes de noviembre. Comenta Rojas en 2008 que respecto a la tesis general de la existencia del alter-ego, el otro y su pensamiento -a diferencia del propio- se manifiesta como presente. De tal modo, se percibiría al otro como un flujo de consciencia posible de asir en su presente, a través de las actividades comunes y concomitantes. Evidencia de esto sería el hecho de "que cada uno puede experimentar pensamientos y actos del otro en el presente vivido, mientras

que ninguno puede captar sus propios pensamientos y actos salvo como pasado y por



IMAGEN 2. Escuchando a mis compañeros, durante el taller 2 de reconocimiento grupal.

medio de la reflexión, yo sé más del otro y él sabe más de mí que lo que cualquiera sabe de su propio flujo de consciencia. Este presente, común para ambos, es la esfera pura del "nosotros" (Schütz 1974: 171). Con esta inmediatez entre las conciencias, donde incluso resultando recurrente la dificultad de distinguir si una idea es propia o es del otro, la intersubjetividad y la presentación del otro no viene más que a ampliar el espectro intelectual de los sujetos (Rojas 2008, P. 15), por lo que se rescata dentro de este contexto que por medio de los sonidos producidos con un instrumento musical logra reconocer la voz del otro, la

inmediatez de la situación que lleva a respetar un espacio y una acción desde la infancia.

Otro tipo de lazo que llama la atención en esta parte es que se evidencio en los otros contextos el relato de los amigos cuando ellos no estaban, es decir, en sus hogares, ahora los niños y niñas relataron las acciones de sus compañeros mientras ellos estaban en el mismo entorno, le contaban a otros lo que hacía con el instrumento, y se especificaba de manera muy clara si hacía un sonido fuerte o uno suavcito. Y desde luego al terminar las actividades musicales continuaban en el parque u otros salones los grupos de amigos que se habían conformado durante la sesión musical. De esta manera los niños y niñas comienzan a participar gradualmente en actividades culturales que les permiten integrarse en su grupo social, adoptando papeles diversos según sus propias habilidades.

3.2.4. Puedo jugar y hacer música con los instrumentos

Pensando en la música y los instrumentos musicales como las herramientas con los que se producen sonidos y melodías, también se entiende que funcionan como medios para facilitar nuevas relación entre los niños y niñas de 4 y 5 años ya que permiten ir estructurando su concepción social al relacionarse con los demás, reconocerlos, escucharlos. Así el panorama, se incorpora un nuevo elemento hallado durante las observaciones: la articulación de ideas propias y de los demás para realizar un juego y simplemente divertirse. “Daniel tu eres el carro y yo la camioneta y cambiamos cuando suene tin, tin, tin” (Tomas, 4 años).

Resalta Gómez (2003, P. 12) que los expertos han señalado como características

Del juego:

- Se hace simplemente por placer.
- Es elegido libremente.
- Exige una participación activa del niño, lo cual lo va a conectar con vertientes de la cultura.
- Favorece el desarrollo social y la creatividad.
- Se halla en la base misma de la cultura

Por otro lado Michel de Montaigne afirmó: “Los juegos infantiles no son tales juegos, sino sus más serias actividades”. Es decir que el uso de

instrumentos musicales en el juego es una acción con gran incidencia cognitiva y social en los niños y niñas y más aún cuando hacen uso de los sonidos con tonos agudos (específicamente) para establecer reglas y orden en el juego, así cada quien adopta un rol



IMAGEN 3. Estableciendo nuevas relaciones, durante el taller 3 de integración con nuevos compañeros.

mediante objetos y ambientes que pueden ser tan cotidianos y que lograr adquirir una representación subjetiva que nutre cada proceso imaginativo en esta etapa de la vida.

El contacto físico es también un tipo de innovación en las relaciones mediadas por la música ya que se hacen intercambios de instrumentos para producir de modos diferentes sonidos diversos, y hacer movimientos específicos de manera colectiva con los sonidos que ellos mismo están produciendo, así entonces el instrumento y los sonidos se convierten en elementos para acercarse a los otros, determinar roles y sencillamente divertirse.

3.3. LOS SIGNIFICADOS QUE ASIGNAN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS DE SUS PARES.

Las interacciones de los niños y las niñas son de diversa índole en sus cotidianidades, estas se construyen como se ha visto en la interrelación con sus pares, maestras, familias, etc.; principalmente estos elementos sociales son los que van dirigiendo sus realidades, y así brindándoles significado a los objetos y situaciones de sus contextos. Ésta sección, respondiendo al objetivo de comprender desde la reflexión práctica y teórica, los significados que construyen los niños y niñas de sí mismos y del otro en este tipo de ambientes musicales. A partir de lo expuesto con anterioridad²⁵ se determina luego de un proceso de categorización que los principales significados de los pares se dan de la manera en que lo muestra la tabla 3, que relata la generalidad de los significados identificados desde las voces de los niños y niñas en relación a una serie de ítems que han determinado la interacción.

En primer lugar se hallan los *significados con relación al espacio*, donde los principales momentos de interacción se dan en el parque y los diferentes salones, estos espacios han sido identificados como parte de sus cotidianidades y los niños y niñas tienen la plena capacidad de relatar las rutas para llegar a cada uno de ellos, ahora bien, resulta muy

²⁵ Haciendo referencia a los resultados de las interacciones presentadas en ambientes musicales

interesante evidenciar como durante las sesiones apropiaron sonidos que indican traslado a sitios determinados, por ejemplo, un día Danilo (4 años) produjo sonido con la flauta mientras se dirigía en grupo desde el salón de expresión hacia el parque de atrás, de regreso fue Andrés (5 años) quien propuso ir de nuevo al salón haciendo una marcha al ritmo del tambor y desde entonces cada vez que se utilizaban instrumentos en las sesiones de trabajo alguno (a) realizaba esta actividad, lo cual logro generar una integración al momento de los traslados. Estas acciones están llenas de significado y auto reconocimiento propio en un espacio, que por medio de un juego, logra organizar a un niño o niña con los demás., es decir que se logra reconocer por este medio sonoro el lugar donde se habita, de este modo se les permite reconocer de manera autónoma el espacio público por donde se transita en su jardín y esto les permite también establecer de manera básica lo que es público y lo que es privado.

TABLA 4. Significados generales de los otros en relación a espacios, objetos, situaciones y estrategias durante la interacción

ITEM	SIGNIFICADOS RECREADOS DEL OTRO
Espacios	Invasión Amistad Poder Materialismo Lo invisible
Objetos	Comparaciones Reconocimientos identificación
Situaciones	Juego libre Juego dirigido Lectura Toma de alimentos Juego sexista
Las estrategias utilizadas en relación a los demás	Suposiciones Conseguir más amigos Ordenar un grupo

Por otro lado se pudo establecer que cada espacio que es usado para jugar de modo alguno genera relaciones de amistad y de discordia, por ejemplo Antonia (4 años) le dice a Lucia (4 años) que cuando ella tenga la pandereta quiere ser su amiga, por otro

lado Tomas (4 años) usa la flauta como espada y le dice a Danilo (4 años) que él es el monstruo de la flauta y con su sonido la ciudad se quedara dormida para siempre. Elementos del juego con herramientas musicales que permiten establecer como lógicas de los buenos, los malos, los monstruosos, las hadas, princesas, etc. Aquí se evidencian en gran medida también las relaciones de poder, pues el uso de los instrumentos musicales se torna como una ganancia y le da un valor mayor el sonido que produzca, eso directamente relacionado con el que más les guste, que por lo general es la pandereta, la flauta y el tambor. Todos ellos convirtiéndose en representaciones mediadas por la actividad en espacios musicales y sonoros.

Dentro de este mismo criterio se quiere incluir lo invisible de los espacios y de los ambientes musicales, aquí se habla directamente de los referentes televisivos y mediáticos que usan los niños y niñas al momento de sus interacciones. A lo largo del proceso se logró establecer que los procedimientos sociales basados en la comparación y autodeterminación están basadas en personajes que ven y recrean en la televisión o el internet y son imaginadas en las socializaciones de este tipo. Bajo estos hallazgos se afirma entonces, que las interacciones y significados están marcados también y en gran proporción por la cultura mediática en la que conviven cotidianamente los niños y niñas. Los aparatos tecnológicos de comunicación, la web y la televisión hacen parte de la vanguardia de socialización de estos niños y niñas, elementos que logran generar la aceptación o rechazo del otro por clasificarlo dentro de una serie de estatus y roles sociales que se cumplen en la cotidianidad a través del uso o no de estas herramientas.

Por otro lado se encuentran *los objetos* en este caso entendidos como los instrumentos musicales y los sonidos que ellos producen a través de las acciones de los niños y niñas, este tipo de significados se incorporan en una estructura del lenguaje de la música y el apoyo con el lenguaje a través de la descripción, es decir, el tipo de sonido comenzó a asociarse con los movimientos, rutinas, y personas de su alrededor, por ejemplo Andrés (5 años) dice “ el tambor suena como mi papa pom, pom, pom (risas)”, un día la

maestra pregunto a Luciana que se encontraba tocando el xilófono con Andrés ¿ por qué no juegas con el otro grupo que tienen más instrumentos? Y Luciana (5 años) “porque mi amigo es como un sonido dulcecito y me gusta (sonrisa)”. Dichas representaciones dan inicio al proceso comparativo y de identificación en el grupo, pues comenzaron a seleccionar instrumentos de acuerdo a su personalidad, a su color favorito, entonces el instrumento, el sonido y tono que producían fue la carta de identificación dentro del grupo durante los talleres.



IMAGEN 4. Representando el sonido de los instrumentos con sus cuerpos frente al espejo.

Por otro lado la presencia de un sonido determinado en el salón o en el parque era la presencia de Andrés, Antonia, o Danilo.

Los objetos en espacios musicales y sonoros dejaron de estar en el plano material y pasaron al plano de la imaginación por medio de la simulación de instrumentos que no estaban presentes en las situaciones, durante alguna sesión los niños y las niñas descubrieron el baile de la guitarra y la trompera que era recreado con movimiento de acuerdo al ritmo y tono musical de una pista de música instrumental de la india, “así se mueve la

guitarra” decía Mauricio (4 años) mientras se miraba en el espejo, y Laura (4 años) se movía en forma de espiral y decía “ y así la trompeta”.

En tercer lugar puede mencionarse que *los significados del otro en situaciones* diversas como el juego, la lectura, la toma de alimentos, se caracterizó por contener elementos de interacción y representación basados en la imaginación donde se incluyen así mismos y a los demás, de lo cual puede decirse que los niños y las niñas en estos contextos y etapas de la infancia se permiten imaginar lugares, personajes y a asumir distintos roles en sus juegos. Sin duda alguna en los ambientes musicales su mundo de fantasías se ve

aún más pronunciado, es decir que se fomenta una parte creativa del ser en relación con los demás.

Dentro de estos contextos de imaginación permitidos, con mayor énfasis en ambientes musicales, los niños y las niñas reconocen al otro como parte de su mundo interior, el cual les permite describirlos a otros compañeros (as) reconociendo sus habilidades musicales como “toca bonito la pandereta” “hace sonar fuerte el tambor”, asignando significados de confianza en el otro por el reconocimiento de su desempeño en un interés común. Se hace especial énfasis durante este análisis en el reconocimiento visual, corporal y auditivo del otro ya que es la base fundamental del respeto a los derechos como personas y como niños y niñas: el reconocimiento a su participación.

La familia, los entornos educativos, las calles, los juegos, los medios de comunicación, las amigas, los amigos, son quienes han compartido modos de interacción con cada persona en cada paso que ha dado desde su infancia, el dialogo constante en un espacio muestra realidades inmediatas que se fundan como las oficiales para cada quién, así logrando identificar que cada entorno, incluido en el juego tiene convenciones de comportamiento femenino y masculino para su funcionamiento. Aquí se halla(sin centrarse en éste análisis como el principal) la constante forma de reproducción de estereotipos de género en todas las interacciones que tienen los niños y las niñas, pues en cada momento es evidente que tienen que responder socialmente desde su infancia a comportamientos según su sexo, generalmente con juegos que involucren estereotipos de género para un efectivo ejercicio de socialización, esto dejando gustos e intereses a un lado o simplemente



recibiendo de manera constante burlas, discriminaciones, etc. Jugar a la cocinita, con muñecas, a la mamá, a planchar, a barrer, etc. Incluso determinan qué instrumento es de niñas o de niños según su uso imaginativo en el juego.

Los procesos de socialización, de conocimiento del mundo y sus culturas llevan consigo formas que se adecuan generacionalmente y con el tiempo se convierten en un estilo de respuestas sociales para cada una de las situaciones en las que convive la humanidad. En este caso la relevancia que tienen los procesos simbólicos de representación musical durante las interacciones, aumenta al seguir la idea de Mozcovici cuando afirma que: “la representación social implica en principio una actividad de reproducción de las propiedades de un objeto” (1975, p. 394) pues se ha identificado que las personas producen y reproducen códigos, sistemas, formas sociales que se llevan a cabo en las prácticas cotidianas, involucrando en estas las formadoras de imágenes de lo femenino y lo masculino , imágenes que se muestran constantemente en función de la aceptación social como parte de la forma de adaptación social.

A modo de síntesis se presenta a continuación lo que se llamaría un listado de calificativos y acciones que traducen los significados que los niños y niñas tienen de sus compañeros en este tipo de ambientes musicales, a diferencia de las interacciones mediadas por otro tipo de actividades y estrategias pedagógicas:

- Amigo – amiga
- Es bueno
- Es un monstruo
- Suena dulce como un dulce
- Ese juego es de niñas
- Pita fuerte
- Baila como trompeta
- Es la princesa
- Es malo

- Él salvo la tierra con su espada de flautista
- Él me cuenta buenos secretos cuando suena la música

Lo que hacen con los instrumentos y al sonido de diversos ritmos musicales configura en cierta medida los lugares como los soñados dentro de su mundo interior, pues los espacios mediados por la música les proporciona plenitud consigo mismos y con los demás, ya que pueden tener participación activa y pueden mostrarlo a los demás, se visibilizan y visibilizan al otro al estar atentos a lo que va a tocar, cantar, hasta se generan discusiones sobre quién lo hace mejor defendiendo sus posiciones de sujetos sociales con la intención de ser escuchados y constantemente indican a la maestra muchas ideas para la próxima vez con la música.

CAPITULO 4.

CONCLUSIONES

4. CONCLUSIONES SOBRE LOS SIGNIFICADOS QUE CONSTRUYEN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS DE SUS COMPAÑEROS (AS) EN INTERACCIONES MEDIADAS POR LA EXPERIENCIA MUSICAL Y SONORA.

Se muestra a continuación las conclusiones pensadas de manera directa como los alcances que tuvo la investigación en el marco de realización del trabajo de grado para optar al título de licenciadas en educación infantil. Debe resaltarse que las bases conceptuales utilizadas fueron de gran apoyo, junto con el proceso metodológico, para la construcción analítica y su uso en los datos surgidos durante la investigación. Sobre la base de esta consideración, se da lugar importante al proceso reflexivo de la práctica docente en estos espacios musicales y sonoros a través de la construcción de sentido para hacer conscientes los procesos pedagógicos para el aprendizaje donde se deben incluir el análisis y acercamiento a los tipos de relaciones socioculturales como parte del desarrollo de los niños y las niñas de 4 y 5 años.

Tomando como punto de partida la intención de consolidar una invitación a las maestras y maestros, más allá de un patrón pedagógico o algo por el estilo, que propone una perspectiva de reivindicación de las niñas y los niños de 4 y 5 años desde sus formas de ver y recrear a sus iguales, esto pensado desde sus emociones, sus imaginaciones, logrando llegar a privilegiar su participación ciudadana, siguiendo a Foucault, la subjetividad la asumimos como las tecnologías del yo, como aquellas que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y sobre su alma, pensamientos, conductas o cualquier otra forma de ser (citado por Zuluaga, Echeverri, Martínez, y otros 2003 P. 248) desde este punto vista se reafirma que en las interacciones sociales cotidianas de los niños y niñas, es donde se puede observar, distinguir, percibir la vivencia de su mundo social, haciendo énfasis en el discurso explícito y oculto de las relaciones de la niñez, específicamente en el aula.

El acercamiento a los niños y las niñas desde esta óptica de interacción en su cotidianidad permitió dirigir orientar un proceso de observación que desataco varias unidades de análisis que generalmente desde la práctica pedagógica no se identifican ni se tienen en cuenta.

La interacción de los niños y niñas de 4 y 5 años presenta variaciones de acuerdo a los espacios y actividades donde se desarrollen

La música es un lenguaje que permite construir significados en la vida cotidiana de los niños y las niñas, pero su uso en la didáctica de la docencia lleva a pensar que la relación niño (a) – maestro es un poco diferente, ya que por los resultados se evidencia que las maestras piensan en actividades musicales para enseñar a interpretar algún instrumento, o cantar el colectivo o desarrollar habilidades, pero en escasas ocasiones han utilizado este medio para situaciones de conflicto por ejemplo. Esto puede evidenciarse también de manera generalizada en sus relaciones con las personas adultas al interior de sus hogares quienes centran las actividades en acciones inmediatas de distracción y ocupación del tiempo en múltiples aprendizajes, se nota de manera deficiente la intención de acercamiento al mundo interior y relacional de los niños y niñas con sus pares, esto se da especialmente por el manejo desigual del tiempo de las personas adultas y de los niños.

Las realidades de los niños y las niñas de 4 y 5 años mediadas por ambientes musicales permiten también desarrollar y construirse como sujetos que se reconocen a sí mismos y a los demás desde el mundo del juego y la imaginación. Dentro de este aspecto es de vital importancia señalar que la construcción de subjetividades de la niños y las niñas en este tipo de contextos se encuentra mediada por el uso y relación de instrumentos musicales y las acciones que con los sonidos se produce , tales como, los movimientos, las asociaciones, comparaciones, calificativos, etc. Destacando de esta manera que el principal lazo que se forma en medio de estos ambientes es el del juego y la cooperación

en el mismo, es decir que se entiende al otro como ayuda, se significa como un soporte a lo que yo hago.

Un elemento que debe ser rescatado como hallazgo es la forma de asumir el liderazgo durante las sesiones y dejar de tomar a la maestra como principal referente lo cual indica que dentro de la llamada participación guiada (Rogoff 1993, P.104), el niño y la niña logran generar una apropiación de la situación, orientado así este concepto hacia la independencia en las formas de interacción por medio de instrumentos musicales.

Por otro lado se puede mencionar que los niños y niñas manejan las relaciones en los entornos musicales bajo estímulo de poder a la hora del juego porque siempre hay un líder o lideresa que organiza la situación de acuerdo a sonidos o ritmos que les interesen de manera grupal, lo cual hace pensar que el ejercicio básico de reflexión interna como sujetos se hace presente ya que exponen sus ideas y puntos de vista con frases cortas que hacen que los otros sigan o no el juego con los instrumentos, allí se ven muchas acciones verbales y no verbales de los unos hacia los otros, incluso llegan a manifestar su inconformidad a través de sonidos muy fuertes, es decir que hay un proceso de apropiación y representación a través del lenguaje musical. Otro aspecto a resaltar es la forma en que la relación con los demás permite por medio de la complicidad explorar nuevos usos de los instrumentos musicales, de sonidos, de golpes y formas de tocarlos, esto permite cruzar y conocer sus propios límites en relación a los objetos sociales que están mediando sus relaciones.

Las representaciones y significados de los demás entran también en el campo de las fantasías donde las descripciones y acercamiento hacia los otros niños se confunde con los hechos reales y sonidos que están produciendo o escuchando (si es una pista de fondo), dentro de esto se puede determinar que a través de estas interacciones los niños y niñas pueden modificar a diario sus relaciones de afecto y amistad , ya que las relaciones

como se mencionó se determinan por los instrumentos musicales o sonidos con mayor afinidad de uno o de varios.

Se consideran como vigentes las concepciones y significados encontrados durante el proceso, así tengan gran manejo teórico desde tiempos atrás, ya que esto hace que se pueda establecer que las prácticas y sus significados son verdaderos porque aún están constituidos en la realidad social, como por ejemplo los fenómenos de carácter desigual.

El valor en cuanto a significado de las acciones en ambientes musicales, las características que las identifican y la gestualidad que producen, permite generar un modo de pensar y actuar el mundo de las relaciones entre niños y niñas, ya que estas condiciones propias del lenguaje proporcionan un despliegue y disposición para construir nuevas formas de enunciación desde la infancia. Puede afirmarse que el lenguaje en ambientes musicales puede llegar a ser un elemento de transformación de prácticas como la violencia, la discriminación en etapa inicial, ya que está involucrado en los diversos planos del lenguaje como modo de interacción, donde los significados atribuidos pueden ser reconstruidos a través de un proceso de comprensión y de autodeterminación para la construcción del mundo donde se rescaten las subjetividades.

Finalmente se establece que estos hallazgos permiten un acercamiento analítico desde la infancia misma para conocer sus necesidades, sus gustos, deseos reales. También permitió visibilizar la participación activa como sujetos y ciudadanos con en un ejercicio básico de interacción: el reconocimiento del otro a través de medios como los sonidos, los tonos, los instrumentos musicales.

BIBLIOGRAFIA

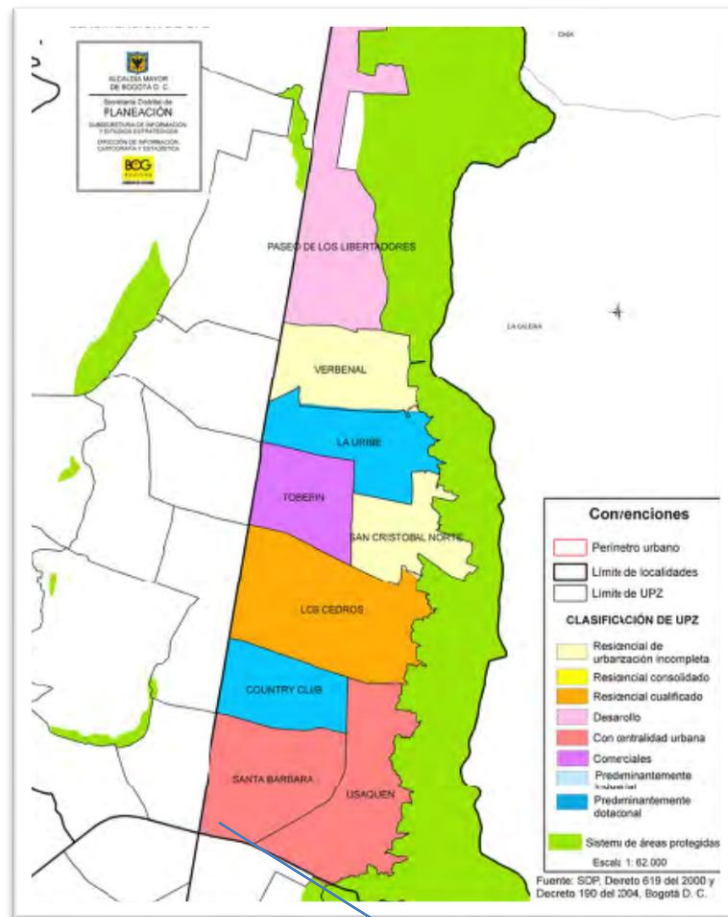
- ♫ Akoschky, J. (2001) *Aportes para el debate curricular: trayecto de formación para la enseñanza en educación inicial*. GCBA. Buenos Aires, Argentina.
- ♫ Aries, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus editores. Madrid.
- ♫ Barrientos, C y Corvalán N, (1996) “*Cosas de niños, investigación de la experiencia histórica infantil en los procesos de modernización*”. Notas de discusión”, en Revista Última Década, Año 4 N° 4. Corporación Cidpa, Chile
- ♫ Bertely, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós editores. México.
- ♫ Bogdan, R. y Biklen, S. (2003) *Investigación cualitativa en educación* (4ª. Ed.). Allyn y Bacon. Boston.
- ♫ Blandón, Molina y Vergara. (2005). *Los Estilos Directivos y la Violencia Escolar: las prácticas de la educación física*. En: Revista Iberoamericana de Educación - Número 38
- ♫ Blúmer, H. (1969) *interaccionismo simbólico: perspectiva y método* (formato digital sin registro de hallazgo)
- ♫ Bruner, J. (1991) *Actos de significado. más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid.
- ♫ Carballo, P. (2006). *La Música como Práctica Significante en los Colectivos Juveniles*. Revista Ciencias Sociales
- ♫ Casado, E. (2001) *La teoría de las representaciones sociales*. Universidad central. Caracas, Venezuela.
- ♫ Carli, S. (2006) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós. Buenos Aires.

- ♫ Coulon, A. (1993) *Etnometodología y educación*. Paidós. Barcelona
- ♫ Corsaro, A. (1989) *“la amistad en la guardería: organización social en un entorno de iguales”*. Alianza. Madrid
- ♫ De Saussure, F. (1945) *curso de lingüística general*. editorial Lozada. Buenos Aires, Argentina.
- ♫ Fernández, F (2001). *psicología y pedagogía jean Piaget*. Barcelona crítica. España.
- ♫ Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente - La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica. Mexico.
- ♫ Gomez, F. (2003) *el juego infantil y su importancia en el desarrollo.CCAP* recuperado en http://www.scp.com.co/precop/precop_files/modulo_10_vin_4/1_jtw.pdf
- ♫ Goodman. K. (1998) *el lenguaje integral*. Editorial Aique. Tercera edición. Argentina
- ♫ González, J., y Hernández, Z. (2003). *Paradigmas Emergentes Y Métodos De Investigación en el Campo de la Orientación*. Disponible:<http://www.geocities.com/seminarioytrabajodegrado/Zulay2.htm>
- ♫ Gustems, J. *Atlas básico de música*. Recuperado en http://books.google.com.co/books?id=RUG8KXfq7eYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false
- ♫ Gutiérrez, H. *Los elementos de la investigación: como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Abya Yala. Quito, Ecuador.
- ♫ Hernández, R, Fernández, C, y Baptista P. 2008. *metodología de la investigación*. cuarta edición, Mac Graw Hill. México.

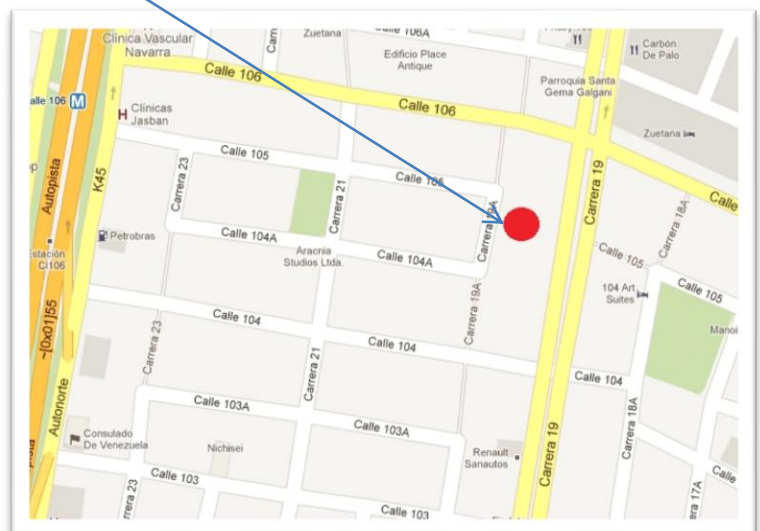
- ♫ Ivic, I. (1994). *Lev Semionovich Vygotsky. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Recuperado en <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF>.
- ♫ Jaramillo, J. M. *La independencia y la interdependencia como valores Orientadores de la socialización en la temprana infancia* Artículo de avance de investigación institucional financiada por el Fondo de Investigaciones de la Universidad Santo Tomás (FODEIN). Bogotá.
- ♫ Kivy, P. *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*. Paidós Ibérica recuperado http://books.google.com.co/books/about/Nuevos_ensayos_sobre_la_comprensi%C3%B3n_mus.html?id=QThGAAAACAAJ&redir_esc=y
- ♫ Lewkowicz, I. (2004) *¿existe el pensamiento infantil? en pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Editorial Paidós. Buenos aires.
- ♫ López, S. (1997) *talleres y rincones en educación infantil: su vigencia psicopedagógica hoy*. Comunicación presentada en el Congreso de Córdoba Diciembre. Chile. Pág. 116 para adaptación de modelo de planeación y observación.
- ♫ Maffesoli, M. (1990) *El Tiempo de las Tribus*. Editorial Icaria, España
- ♫ Marín, J. (2011) *Música e infancia: de la socialización al control social. Un balance teórico metodológico*. Diálogos Revista Electrónica de Historia versión ISSN 1409-469X
- ♫ Mead, G. (1973) *espíritu, persona y sociedad*. Ediciones Paidós, Buenos aires, Argentina.
- ♫ Melich, J. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Anthopos. España.
- ♫ Mir, V. Corominas, D. y Gómez, M. *Juegos de fantasía en los parques infantiles*. Narcea. Madrid.

- ♫ Pilotti, F. (2001) *serie políticas sociales – globalización y convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto*. Santiago de Chile.
- ♫ Ochoa, J. (1983) *la infancia como construcción cultural*. Cide. Santiago.
- ♫ Restrepo, M y Tabares, L. (2000) *Metodos de investigacion en educacion*. Revistas de ciencias humanas. UTP. Pereira, Colombia.
- ♫ Rodríguez, Gil y García, J. (1999) **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Ediciones Aljibe. España
- ♫ Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Barcelona.
- ♫ Rubio, M. , Pinzon, L. y Gutierrez, M. *Atencion integral a l aprimera infancia en Colombia: estrategia de pais 2011 – 2014*. BID. Colombia.
- ♫ San Fabián Maroto, J. L. (1992)"*Evaluación etnográfica de la educación*", en **B. Blasco Sánchez (y otros), Perspectivas en la evaluación del sistema educativo**. Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. España.
- ♫ Schon, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Buenos Aires.
- ♫ UNICEF (1999) *Convencion sobre los derechos del niño*. Bogota, Colombia.
- ♫ Webber a, f. (1974) *la música y el niño pequeño*. Ricordi. Madrid, España
- ♫ Zuluaga, O. , Echeverri, A. , Martinez, A. , Quiceno, H. , Saenz, J. y otros. *Pedagogia y epistemologia*. Cooperativa editorial magisterio. Bogota

ANEXO 1. Mapa de la localidad de Usaquén

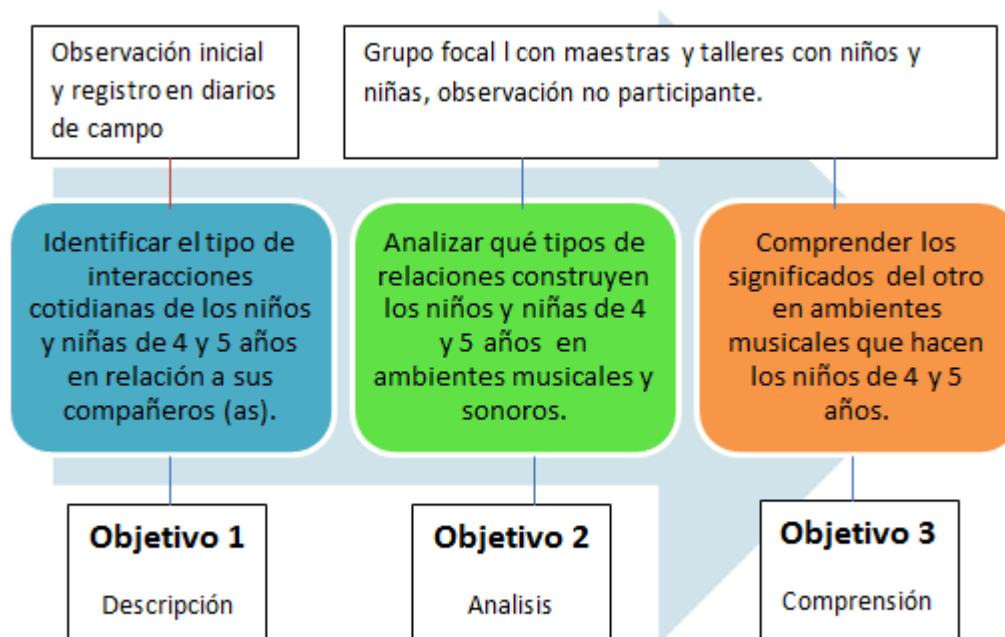


Espantapájaros taller.



Tomado y adaptado de: conociendo la localidad de Usaquén: diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos. 2009. Alcaldía mayor de Bogotá

ANEXO 2. Proceso de recolección de información y herramientas utilizadas según la ruta metodológica para alcanzar el objetivo general



ANEXO 3. Guía grupo focal con maestras

GUIA GRUPO FOCAL CON MAESTRAS
FECHA : Noviembre 14 de 2012
OBJETIVO ESPECIFICO: Identificar como se promueven los ambientes musicales desde la practica docente.
INICIO: se da la bienvenida y agradecimiento al grupo por su participación, a continuación se explica el ejercicio a desarrollar y el tiempo que se utilizara en su realización.
DESARROLLO: el grupo focal se realiza con 6 maestras de niños y niñas entre los 4 y 5 años de edad. se organizan 3 parejas de trabajo a cada una se le hace entrega de marcadores y papel periodico para el registro de la actividad. la indagacion se realiza a traves del taller de arbol donde se prete que dibuje cada pareja un arbol posteriormente deberan señalar desde su irada como maestras las siguientes apreciaciones: 1 las raices: alli deberan registrar las bases de desarrollo que consideren proporciona la musica; 2 el tronco las acciones pedagogicas implementadas en la cotidianidad y 3. las ramas: las expectativas que tienen como maestra al implementar ciertas estrategias pedagogicas para el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. PREGUNTAS ORIENTADORAS : <ol style="list-style-type: none">1. porque se utiliza la musica en las sesiones ordinarias con los niños y niñas?2. que objetivo tiene el uso de la musica en espacios de aprendizaje?3. notan cambios en el comportamiento de los niños y niñas al realizar actividades donde se involucre la musica?4. consideran que es util la musica en el proceso de aprendizaje?
CIERRE: Se realiza un rápida construcción conceptual con las personas participantes a través de una lluvia de ideas, se agradece la participación en la actividad y se comparten una onces para cerrar el encuentro.

ANEXO 4. Guía observaciones de los talleres 1, 2 y 3

PLANEACION TALLER 1
OBJETIVO ESPECIFICO: identificar practicas relacionales de convivencia en ambiente musical
FECHA: octubre 18 de 2012
INICIO: saludo y juego de colores de la ropa
<p>DESARROLLO: Los niños se tapan los ojos y nos ubicamos en algún punto de una sala vacía, desde donde hará sonidos con algún objeto para que los niños lo encuentren.</p> <p>Ahora en parejas, un niño se tapa los ojos y el otro hace sonidos con su voz mientras se mueve por la sala. El primero deberá atraparlo sin ayuda de la vista. El mismo ejercicio realizado con todas las parejas a la vez, lo vuelve más complejo, ya que además de ubicar espacialmente al compañero, cada uno deberá diferenciar el sonido que produce su par de los sonidos que ejecutan los demás</p> <p>Haciendo participar a todos juntos esta vez, sin los ojos vendados, el adulto esconderá un despertador en la sala, lo hará sonar y los niños saldrán a buscarlo.</p> <p>Luego les preguntaremos cómo piensan que lograron ubicar a objetos y personas, haciéndolos razonar sobre el concepto de localización espacial del sonido.</p>
CIERRE: Salida al parque .

Adaptado de Susana Torio López, 1997, P. 116

REGISTRO DE OBSERVACION TALLER 1

REGISTRO DE OBSERVACION Y FOTOGRAFICO: Sara Benavides - Ana Mora

FECHA: 18 de octubre de 2012 **HORA INICIO:** 9:25 Am **HORA FINALIZACION:** 11: 30 Am **DURACION:** 2 horas y 5 minutos

DINAMICA DURANTE LA OBSERVACION: Como es costumbre, los niños se sentaron formando un círculo, y Adri pregunto como querían saludarse hoy, los niños dijeron “con la ropa”, así que Adri saludo a cada uno con su nombre y una prenda de vestir que ellos mismo escogían. Me encanta la hora del saludo, ya que es el momento en el que nos podemos mirar todos en grupo y se pueden ver los gustos de los niños, además que es el momento donde se reconocen como un grupo, donde todos son iguales y todos comparten. Adri siempre hace algo muy bueno, pues en mi concepto y es que cuando hace falta alguien, o cuando llama lista, siempre está buscando que los niños sean los que digan quien faltó o donde está el niño que están llamando, es una actividad muy buena ya que todos conocen a sus compañeros y actividades como éstas que son sencillas, hacen que los niños sepan los nombres de los compañeros mucho más fácil y rápido, que adquieran hábitos y rutinas, que aprendan a seguir ordenes sin dejar de expresar sus gustos y pensamientos, la actividad del saludo diario es fundamental para empezar el día, ya que es donde nos encontramos y podemos compartir nuestras ideas y opiniones, además de hablar de lo que se va a realizar en el día. allí se identificaron movimiento y acercamiento hacia los demás y proximidad de los cuerpos.

Es también muy importante el momento en el cual repartimos onces, donde cada uno habla de su comida favorita o de la que no lo es, es el momento donde compartimos, donde nos divertimos comiendo, donde aprendemos, donde comparamos, cada momento en espantapájaros conlleva un aprendizaje no solamente para los niños, es un aprendizaje para todos

PLANEACION TALLER 2

OBJETIVO ESPECIFICO: habilidades musicales

FECHA: octubre 23 de 2012

INICIO: saludo y juego partes del cuerpo

DESARROLLO: Con pañuelos y cintas: Se pondrá la música dejando que sean ellos los que exploren en busca del ritmo, para lograr autonomía.

Percutiendo en la mesa: Colocados en grupo alrededor de las mesas, esta vez seguirán el ritmo a través de golpes en ellas. El adulto puede mostrarlo para que lo niños lo imiten.

Con botellas vacías: Similar al anterior, pero en este ejercicio cada niño realiza la percusión individualmente, al tiempo que se mueven por la sala con su objeto.

Con el cuerpo: Se les pedirá que muevan todo el cuerpo de acuerdo al ritmo musical, utilizando todo el espacio. Otra variable es proponerles la misma actividad con rompezacebas y fondos musicales.

CIERRE: onces

REGISTRO DE OBSERVACION TALLER 2

REGISTRO DE OBSERVACION Y FOTOGRAFICO: Sara Benavides - Ana Mora

FECHA: 23 de octubre de 2012 **HORA INICIO:** 10:00 Am **HORA FINALIZACION:** 11: 30 Am **DURACION:** 1 horas y 30 minutos

DINAMICA DURANTE LA OBSERVACION:

Adri nos explico que no era bueno saturar a los niños con muchas actividades, así que este día se haría mucho juego, dirigido y libre, empezando en el salón, haciendo rompecabezas de diferente número de piezas, donde también se hace evidente que todos los niños tiene capacidades únicas y como lo he mencionado muchas veces, también influye mucho el trato que se les dé en sus hogares, ya que se puede ver como hay niños que están acostumbrados a que todo se lo hagan y que él no pueda tener la capacidad de resolver problemas, es por esto que Adri hace estrictas anotaciones de la forma como cada niño resuelve armar el rompecabezas, unos piden ayuda todo el tiempo sin ni siquiera intentarlo por ellos mismos, otros deciden hacerse en grupo y armar el rompecabezas, otros son totalmente independientes y se concentran hasta poder armarlo después de un largo rato y otros son mas expertos y con estrategias muy buenas arman los rompecabezas muy fácilmente. Es muy claro que todo el tiempo los niños van mostrando diferentes capacidades, unos son buenos en cosas que otros no tanto, pero todo es un proceso individual, que como maestra en formación, tengo que tener muy presente, para no cometer el error de muchos que piensan que los niños deben aprender las mismas cosas, en el mismo tiempo. Cada niño es un ser único e irrepetible, a cada uno le afectan las cosas de manera distinta, piensan diferente, actúan diferente y es nuestra labor hacer que esos aprendizajes aunque diferentes, sean igualmente significativos y perdurables. ELEMENTOS HALLADOS: falta de atención a los demás cuando no hacen algo con los instrumentos y rompecabezas al momento del sonido musical, juego con principalmente con los instrumentos musicales.

PLANEACION TALLER 3

OBJETIVO ESPECIFICO: destrezas sociales en ambientes musicales

FECHA: Noviembre 15 de 2012

INICIO: saludo y juego con tizas y dibujos sobre el piso.

DESARROLLO: nosotras les enseñaremos s una canción que hayan escuchado previamente – tanto sea de una grabación -. Se repetirá varias veces, e invitaremos a los niños a cantar las partes que recuerden. Otra manera de ayudarlos a memorizar melodías y letras es proponer un juego en el que la persona señalada por el adulto será “el cantante” y la canción no debe parar nunca. Así el coordinador del ejercicio cambiará cuando crea necesario de niño “cantante”, y cada uno cantará una parte de la canción. Con las repeticiones la aprenderán al terminar la actividad y a corregir al otro, ayudarle, etc.

CIERRE: onces y salida hacia el salon de expresion.

Adaptado de Susana Torio López, 1997, P. 116

REGISTRO DE OBSERVACION TALLER 3

REGISTRO DE OBSERVACION Y FOTOGRAFICO: Sara Benavides - Ana Mora

FECHA: 15 de noviembre de 2012 **HORA INICIO:** 09:00 Am **HORA FINALIZACION:** 10:00 Am **DURACION:** 1 hora

DINAMICA DURANTE LA OBSERVACION: del grupo se reconoce éste y se identifica cuales son sus fortalezas y puntos para fortalecer, de esta manera se encontraron las siguientes características generales a fortalecer durante el semestre:

- Autonomía

- Lenguaje

- Motricidad

colaboracion

- reconocimeinto del otro

Cada una de ellas deberá obedecer a un respectivo proceso a lo largo del semestre, y aunque no todos los niños presentan las mismas características, es una mirada estándar para trabajar de manera general en este nivel, es importante recalcar que no se trabajaran por aparte, sino que la idea será llevar un proceso integral dentro del tiempo que estén en el jardín y si es posible establecer vínculos y relación (refuerzo) con la familia se podrán obtener mejores resultados. estos aspectos son de vital importancia dentro del desarrollo social