



UMCE

el poder transformador de la educación

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES
MAGISTER EN DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LAS ARTES VISUALES

UNA CIUDAD DESDE LAS NIÑECES: MAPEO Y CARTOGRAFÍAS DE LOS
LENGUAJES ARTÍSTICOS VISUALES.

TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGISTER EN DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LAS ARTES VISUALES

PÍA JAVIERA MARTICORENA GUAJARDO

LUIS CLAUDIO CORTES PICAZO

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2026



UMCE
el poder transformador de la educación

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES
MAGISTER EN DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LAS ARTES VISUALES**

**UNA CIUDAD DESDE LAS NIÑECES: MAPEO Y CARTOGRAFÍAS DE LOS
LENGUAJES ARTÍSTICOS VISUALES.**

**TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGISTER EN DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LAS ARTES VISUALES**

PÍA JAVIERA MARTICORENA GUAJARDO

LUIS CLAUDIO CORTES PICAZO

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2026

Autorizado para



Sibumce Digital

Contenido

Dedicatoria.....	8
Resumen	9
Palabras claves.....	9
Abstract.....	10
Keywords.....	10
Introducción: Planteamiento del Problema.....	11
La arquitectura moderna, el diseño y la presencia de las niñeces	11
El impacto del espacio como del tercer educador	12
La educación parvularia para la emancipación de la niñez como sujeto de derecho. ..	13
Hipótesis en acción.....	17
Objetivos.....	18
Objetivo General.....	18
Objetivos Específicos	18
Estado del arte	19
El diseño del espacio desde el panoptismo al anoptismo	19
Las perspectivas sociológicas de las niñeces en el marco de la representación de la diversidad de experiencias.....	20
Metodología.....	24
Investigación-acción.....	24
Ciclos de investigación.....	25
Roles y Espacios Pedagógicos de Investigación	26
Espacios Pedagógicos y Ciclos de Investigación	27
Métodos	29
Mosaico	29
Situación específica a investigar	29
Sujetos participantes en estudio.....	29
Instrumentos de recogida de datos.....	30
1. Dibujo:.....	30
2. Foto elicitación:	30
3. Video-Caminata:.....	31

4. Video-Conversación:	31
5. Principios Éticos:.....	32
Periodo de recolección de datos	33
Resultados.....	34
Archivos	34
Registro de Audio	35
Transcripciones de Grupos Focales	36
Registro Audio-Visual	36
Lenguajes visuales de expresión artística.....	37
Dibujo	39
Frottage.....	40
Fotografía	41
Análisis	42
Categorías y Subcategorías.....	42
Sesión n°1: Socialización componentes estéticos recorrido casa-escuela y su representación gráfica 44	
Relatos sobre lo dibujado	45
Recuerdos significativos de traslados.....	46
Medios de Traslados	48
Comprensión del entorno socio-cultural	49
Sesión n°2: Descripción de dibujos de recorridos casa-escuela para pensar la ciudad de niños y niñas	51
Recuerdos sesión anterior [de primera sesión]	52
Lugares externos.....	52
Cosas que no me gustan	55
Ciudad de niños y niñas.....	58
Sesión n°3: Percepción Háptica de la ciudad de los niños y niñas [Como debe sentirse la ciudad]62	
Etapa 1 preámbulo	63
Recuerdo componentes para ciudad de niños y niñas	63
Cómo sentir la ciudad de niños y niñas: Elementos estéticos del parque/Percepción Háptica de los juegos	64

Etapa 2 actividad texturas.....	66
Crear texturas a partir de los sentidos.....	66
Votación para frottage.....	68
Sesión n°4: Cualidades sonoras de los componentes estéticos para la ciudad de los niños y niñas	70
Activación de sentidos para la ciudad de niños y niñas	72
Sonidos de cosas o situaciones que si gustan/Sonidos de cosas o situaciones en la ciudad que no gustan	75
Sesión n°5: Socialización Registro Fotográficos para la Ciudad de niños y niñas	80
Espacios que no gustan y hacen sentir inseguridad.....	81
Espacios que gustan y hacen sentir seguros	86
Discusión de Resultados.....	93
Conclusiones.....	106
Referencias Bibliográficas.....	111
Anexos.....	116

Dedicatoria

Si bien quisiera agradecer a todas las personas que formaron parte de mi camino en estos dos años de formación, es necesario dejar en claro que esta tesis está dedicada únicamente a las niñeces de Chile y el mundo. Para aquellas niñeces, pasadas, presentes y futuras que buscan escucha y presencia en este mundo. Sobre todo, para aquellas que el sistema les falló. Espero que esta investigación sea un pequeño aporte a cómo podemos pensar en conjunto para habitar de forma justa.

Quisiera agradecer en primer lugar a mi querido profesor Luis Cortés, quién con rigurosidad, cariño y entendimiento, guio la elaboración no solo de este trabajo, sino de mis primeros pasos en el mundo de la academia. Por su paciencia, compromiso y ejemplo. Por haberme acompañado no solo en la reflexión y escritos, sino en mi andar durante este arduo periodo. Gracias por acompañarme, no soltarme y volverse un modelo a quién admirar.

Por otro lado, quisiera agradecer a mi familia, por acompañarme en los desafíos que existieron dentro de estos dos años e intentar hacerlo de la mejor forma.

A mis compañeras de magister a quienes admiro profundamente. Gracias por haber sido contención, reflexión, risas y entendimiento. En especial, quisiera agradecer a mi amiga Helein, quién no solo es razón de admiración por su inteligencia y talento, también se volvió un componente crucial de apoyo para terminar este camino y generar con su amistad, amor y entendimiento, una resignificación de mi identidad neurodivergente.

Finalmente, quisiera agradecer a mis amigos y amigas, quienes durante mis 29 años de vida han estado presentes en cada proceso y logro, no tengo palabras para describir lo que le debo y agradezco de cada uno. Gracias por ser mi segunda familia y lugar seguro. En este apartado, quisiera hacer una mención especial a Camila Jorquera, quien desde el momento que entró en mi vida se volvió no solo amistad y amor, sino inspiración, apoyo y calidez. Gracias por ser alguien para admirar desde infinitos puntos, por empoderarme, por creer en esta idea cuando te envíe mi postulación, por amar la educación parvularia y por siempre motivarme a seguir mis sueños y recordarme quién soy.

Por tí Octavia, por tí Agustín, por tí Vicente, por tí Martina. Por ustedes y todas las niñeces.

Resumen

La presente investigación se inscribe en el campo de investigación sobre educación parvularia, educación artística y la sociología de la infancia, problematiza la producción del espacio desde un enfoque crítico al adultocentrismo, evidenciando la exclusión de las niñas en su configuración. Se propone reconocerlas como sujetas productoras de espacialidad, capaces de construir significados situados sobre el entorno.

El estudio tiene por objetivo valorar las voces de las niñas en nivel transición II de educación parvularia mediante la integración de los lenguajes artísticos para la realización de sus derechos y participación activa en el espacio urbano. Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo, exploratorio-inductivo, sustentado en la investigación-acción participativa y el Enfoque Mosaico.

Los hallazgos muestran que las niñas elaboran representaciones complejas del espacio, articulando dimensiones sensoriales, afectivas y simbólicas. Se concluye que su participación fortalece la agencia infantil, tensiona las lógicas adultocéntricas y contribuye a resignificar el espacio como una construcción social vivida.

Palabras claves

Niñas, espacio, Lenguajes Artísticos, Enfoque Mosaico, Investigación- acción participativa.

Abstract

This research falls within the fields of early childhood education, arts education, and the sociology of childhood. It examines the construction of space from a perspective critical of adult-centrism, highlighting the exclusion of children in its shaping. It proposes recognizing children as active agents in the creation of spatiality, capable of constructing situated meanings about their environment.

The study aims to value the voices of children in Transition Level II of early childhood education through the integration of artistic languages to realize their rights and active participation in urban space. Methodologically, a qualitative, exploratory-inductive approach is adopted, grounded in participatory action research and the Mosaic Approach.

The findings show that children construct complex representations of space, articulating sensory, affective, and symbolic dimensions. It is concluded that their participation strengthens children's agency, challenges adult-centered logics, and contributes to reframing space as a lived social construction.

Keywords

Childhood, Space, Artistic Languages, Mosaic Approach, Participatory Action Research.

Introducción: Planteamiento del Problema

La arquitectura moderna, el diseño y la presencia de las niñeces

La valoración de las niñeces como usuarios activos y ciudadanos que habitan la ciudad, emerge como perspectiva a partir del cuestionamiento del diseño y la arquitectura en la modernidad. Le Corbusier (2022) y Walter Gropius (1996) plantean las primeras ideas y concepciones de quién y cómo se habita la ciudad en la modernidad. Le Corbusier cuestiona la respuesta de la arquitectura y el diseño con respecto a las necesidades del ser humano. Señala que repensar la ocupación del espacio bajo la mirada y necesidades de quién lo habita, permite comprender el espacio como un hogar o “Máquina de habitar” (Le Corbusier, 2022).

Si bien la respuesta de Le Corbusier implica la visión en torno a estilos de vida, esta no deja de ser desde un enfoque funcional y estandarizado. Por otra parte, Gropius (1935) propone un enfoque más comunitario y social. Integra la funcionalidad tradicional, junto a aspectos sociales y colaborativos. Para Gropius, la escuela Bauhaus, desde una perspectiva humanista sobre el espacio urbano, acoge las necesidades de uso de todos los grupos etarios de la sociedad y no tan sólo limitados a aspectos estéticos tradicionales. Al respecto, vislumbra la presencia de las niñeces dentro del diseño y la arquitectura como posibilidades para habitar el espacio.

Lynch (1977) señala que las niñeces mapean su entorno en “Growing up in cities” desde los estudios urbanísticos. Hace posible que las voces de niños, niñas y adolescentes resuenen mediante la participación en el diseño de los espacios en los cuales experimentan desde sus propias vivencias. En colaboración con la UNESCO, expone la perspectiva de las niñeces desde distintas partes del mundo bajo un enfoque etnográfico. Desglosa ideas respecto de cómo las niñeces experimentan, habitan y se imaginan su entorno urbano. Recopila instrumentos utilizados como dibujos, recorridos urbanos, entrevistas abiertas y observación para generar una narrativa de las niñeces participantes. Para Lynch, las niñeces poseen una perspectiva valiosa del entorno que debe ser tomada en cuenta en la evaluación, planificación y diseño del mismo.

Su visión innovadora con respecto a la percepción de las niñeces las desplaza desde un rol pasivo a uno activo en la arquitectura. Lo cual da lugar al cumplimiento del derecho postulado en el artículo 12 de la Convención:

1. Los Estados Parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de ella ley nacional (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1989).

En los 90, arquitectos, urbanistas y pedagogos, comienzan a repensar estas ideas como posibilidad de mejora en los espacios y respuesta a las niñeces. Proyectos como los de Tonucci (2015) reivindican la mirada de las niñeces en el pensamiento, planeación y diseño

de ciudades y espacios para el habitar de las mismas. González (2023) señala que uno de los grandes aportes de Tonucci, es el entendimiento de que la defensa y cumplimiento de muchos de los derechos de las niñas, debe pasar por los espacios públicos y la ciudad, además de la interacción y contacto con el resto de los ciudadanos, así como con políticos y encargados de tomas de decisiones.

El impacto del espacio como del tercer educador

La relación entre espacio y niñas sienta sus bases a inicios del siglo XX con Decroly (Dubreucq-Choprix y Fortuny, 1999), Montessori (Dattari et al., 2017) y Malaguzzi (Hoyuelos 2021) desde nociones que emergen desde la pedagogía. Mediante la articulación de estas visiones se establecen los fundamentos para la comprensión educativa del entorno. La propuesta sobre organización del espacio acerca de Centros de interés establecidos para las niñas de Decroly (1901), establece una visión funcional respecto del uso del espacio (Dubreucq-Choprix y Fortuny 1999). Montessori por su parte, comprende el espacio como un educador silencioso, cuidadosamente preparado y adaptado para las niñas, lo cual supone un pensamiento meticuloso para la distribución del entorno con el fin de posicionarlo como mediador del aprendizaje (Dattari et al., 2017). Malaguzzi, a partir del enfoque Reggio Emilia, consolida estas propuestas con su teoría del espacio como “tercer educador”, situando al mismo como un agente activo en el proceso de aprendizaje y contenedor de relaciones no solo humanas, sino simbólicas y estéticas (Hoyuelos, 2021). Lefebvre (2015) entrelaza estas ideas con su propuesta de espacio social, entendiendo al mismo como un escenario activo que forman parte de un diálogo y constructo social que refleja relaciones de poder y formas de habitar. Esta visión sociocrítica expande el entendimiento del entorno educativo, que lo enmarca en un entramado simbólico, ético y político donde las niñas también participan, se expresan, habitan y se constituyen como sujetos de derecho.

Bajo estos aportes, iniciando el siglo XXI, Marini et al. (2018) retoma el concepto de espacio como oportunidad de experiencia desde lo sensible. Para ello, emplea una mirada estética de los establecimientos escolares para comprender las implicaciones emocionales y sus afectos de la infraestructura, desde procesos de percepción conducentes al desarrollo del conocimiento. De este modo, conecta la estética del espacio como forma y experiencia de conocimiento para quienes transitan en el mismo.

Dowling (como se citó en Marini et al., 2018) destaca que lo cotidiano, lejos de ser irrelevante posee una dimensión estética capaz de generar una conexión con la sensibilidad, que puede tener un efecto significativo en los procesos educativos. Bajo esta misma línea, las perspectivas de Eisner y Shuterman (como se citó en Marini et al., 2018), consideran que dicha sensibilidad estética resulta crucial en los procesos de aprendizaje. Ideas que se complementan con la propuesta de Damasio (como se citó en Marini et al., 2018) al afirmar que las vivencias emocionales y sensoriales resultan cruciales en la construcción de la conciencia y toma de decisiones.

En el marco de estas perspectivas, el espacio es entendido desde su capacidad de afecto y de ser afectado, ya no solo a partir de su funcionalidad, sino de su capacidad de desarrollar y mediar emociones, vínculos y sentidos entre el mismo y sus habitantes. Concebir al espacio desde lo relacional y como constructo social, abre paso a un enfoque más integral que no se limite a la visión de este como un contenedor físico de cuatro paredes.

De hecho, Páramo y Burbano (2020) resaltan que el impacto del diseño y organización del espacio en el proceso educativo como tercer educador. El cual, es igual de relevante que la relación que establece el triángulo didáctico, es decir, docente, contenido y estudiante. A partir de ello, la mirada hacia la ciudad como un potencial espacio educativo, hace posible contener, provocar y transformar experiencias. Ana Mae Barbosa (2019) mediante la propuesta pedagógica “Abordaje triangular” resignifica el espacio dentro del triángulo didáctico ya no como un contenedor físico y componente aislado, sino como una presencia viva, sensible y crítica que se encuentra en constante interacción y diálogo con los otros elementos del proceso educativo. Bajo esta línea, el espacio se posiciona como laboratorio de experiencias que atraviesa los componentes del mismo triángulo, siendo mediador de material simbólico y relacional.

En conclusión, es posible sostener que, el reconocimiento del espacio como tercer educador, implica la percepción del mismo desde un posicionamiento ético- político que ya no se limita solamente a su estética y funcionalidad. Desde allí, las niñeces tienen su participación ya no solo en el habitar, sino que amplía su capacidad de afecto en el diseño del mismo, lo cual le permite ejercer ciudadanía y re-significarse como sujeto de derecho.

La educación parvularia para la emancipación de la niñez como sujeto de derecho.

Salas (2021) se refiere al concepto de adultocentrismo como un elemento dentro del sistema capitalista que sirve para organizar socialmente y desde una jerarquía las relaciones generacionales, donde el adulto se posiciona opresivamente por sobre estas escalas, en consecuencia, por sobre las niñeces. En esa línea, Narodowski (2017), Alfageme et al. (2003) y Cussianovich (2010) posicionan los centros escolares actualmente como mecanismos de control y subordinación, donde la lógica de quién controla y quién es controlado, se establece desde una distinción etaria y generacional, en otras palabras, donde el adulto y el sistema se posicionan por sobre los estudiantes y niñeces para generar este control.

Bajo esta línea, las teorías psicoevolutivas han marcado fuertemente las nociones de las niñeces al situar el desarrollo de la misma como etapas predefinidas y universales, donde cada logro o etapa superada, supone un eslabón en el desarrollo de un adulto ideal. El desarrollo del lenguaje visual en las niñeces entre los 0 a 6 años es objeto de clasificación por etapas evolutivas y progresivas: garabato desordenado, controlado y con nombre y etapas que suponen un desarrollo gradual del lenguaje abstracto-gestual al representacional en la medida que las niñeces transitan a las etapas posteriores. (Lowenfeld y Brittain, 1985).

En ese sentido y como Arancibia (2008) menciona en el Manual de Psicología Educativa, Piaget (1972), Vygotsky (1978) y Eriksson (1993) desarrollan discursos similares con respecto a concebir a las niñeces como mera etapa evolutiva y seres humanos incompletos proyectados en su desarrollo como futuros adultos. Piaget (1972) posiciona a las niñeces como un sujeto que se desarrolla neuro-cognitivamente en etapas en medida que explora e interactúa con su entorno. Las entiende como algo que existe solo en medida que logra pensar y sacar hacia afuera ese pensamiento para pasar a la siguiente etapa. Vygotsky (1978) por su lado, las comprende como sujetos que primero interactúan con su entorno especialmente cultural y social, para luego desarrollar su pensamiento de forma interna y

acercarse a una nueva zona de desarrollo, lo cual posteriormente impacta en la formación de su identidad y emocionalidad. Eriksson (1993) reorganiza estas ideas y añade subestadios de adaptación desde lo emocional y social, para situar el desarrollo que ambos autores plantean, sin dejar de entender a las niñeces meramente como una evolución lineal.

Bajo esta línea, las teorías psicoevolutivas y funcionales Lowenfeld y Brittain, Piaget, Vygotsky y Eriksson sobre las niñeces, generan una reducción en términos de sus derechos traduciéndose a una subordinación frente a la figura adulta, configuran una perspectiva de las mismas desde la carencia y dependencia, lo cual influye directamente en la valoración y validación de los juicios y opiniones de las misma.

Ariès (2023) configura el concepto infancia, para hablar de las niñeces, como algo que en el siglo VI se puede entender como una representación miniatura de adultos. Señala además que para el siglo VII el concepto de infancia es algo que aún se desconoce y no tiene lugar dentro de la sociedad ni del arte.

Escobar et al., (2016) reafirma lo anterior al señalar que el concepto niño para referirse a niñeces nace desde una visión histórica androcéntrica y adultocéntrica que sitúa en el centro al hombre adulto. Sugiere que en el siglo VII hablar de niño, significa hablar de un hombre miniatura, para ello retoma el término homúnculo. Para fines del siglo XIX bajo una perspectiva de género, se amplía el concepto niño por niños y niñas, como una forma de reivindicar la existencia del género femenino dentro de ese rango etario y establecer diferencias de ser y necesidades entre ambos.

Escolano (1980) como se citó en Alzate (2003) al hablar del concepto de infancia como un periodo referido al desarrollo y preparación de la persona para ingresar a la vida adulta, destaca dos concepciones para hacer referencia a la infancia, una desde la sociedad moderna y otra para la sociedad contemporánea, plantea la época del Renacimiento como comienzo de significación psicológica y cultural para la infancia, lo cuál, se comienza a gestar desde los siglos XVI y XVII. Bajo estos planteamientos, el concepto infancia, se sitúa como descriptor de una etapa y proceso de desarrollo, lo cuál atiende a las teorías psico evolutivas y funcionales.

El concepto primera infancia aparece y comienza a utilizarse para complementar el concepto de infancia hacia fines de los años 90. El Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF] (2014) da a conocer estudios desde la neurociencia respecto del funcionamiento del cerebro y su plasticidad en edades de 0 a 6 años, situando esta etapa desde una perspectiva capitalista como algo clave para la inversión social y educativa.

Bajo esta línea, las niñeces aún se posicionan como un tema de inversión, carente y que cobra sentido en su desarrollo y producto. El cambio epistémico hacia el concepto niñeces tiene su auge a partir del siglo XX. Autores como Bordieu, Williams y Giddens (como se citó en Morales, 2025) y Duque et al., (2010) pretenden nociones de las mismas ya no desde la pasividad, sino como sujetos políticos y sociales, con capacidad de crítica y agencia.

Grau (2022) afirma que el concepto niñeces en lugar de infancias, suscita el reconocimiento de las mismas desde una perspectiva sociológica de carácter plural y múltiple. Morales (2024), advierte que el uso del concepto “niñeces” en lugar de infancias o niño/ niña, visibiliza y valora la diversidad de formas en que el ser humano existe y habita en sus primeras edades. Con ello reduce la homogeneización y cuestiona las perspectivas

reduccionistas que suelen infantilizar y minimizar a estas edades. En su lugar, se concibe como un periodo cargado de sentido y producción simbólica, de pensamiento, vínculos afectivos y ciudadanía desde el comienzo de la vida.

En 1989 en Chile, estas propuestas cobran sentido y respaldo con los postulados de la Convención sobre los derechos del niño, tras su ratificación en 1990. Esto establece la visión de las niñeces ya no solo como objeto de protección, sino como sujeto político con capacidad de agencia y opinión. Se afirma y reconoce de este modo, que todo niño tiene derecho a expresar su opinión y que esta sea tenida en cuenta en todos los asuntos que le afectan (ONU, 1989, art.12).

En ese sentido las Bases Curriculares de Educación Parvularia [BCEP] (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2018) resaltan la importancia de ello y reconocen a las niñeces desde un enfoque de derecho como forma de asegurar su participación de manera activa, esto implica a que toda práctica que suponga la Educación Parvularia debe posicionarse desde un rol de garante de derecho hacia las niñeces, envolviendo con ello el rol ético y profesional que todas las educadoras/es de párvulos deben tener. “Estas Bases reconocen los derechos económicos, sociales, culturales y otros del niño y la niña (...) tales como. ser escuchado y que su opinión se tome en cuenta” (MINEDUC, 2018, p.21).

Uno de los fines y propósitos más importantes que establece la Educación Parvularia, se encuentra en la promoción de experiencias de aprendizaje que potencien la formación de los párvulos con respecto a sus valores y como ciudadanos. Hecho que, según las mismas, debe estar estrechamente ligado a la expresión y escucha de sus intereses, emociones, ideas y opiniones. “Propiciar el desarrollo de experiencias de aprendizaje que (...) consideren a los niños y niñas en su calidad de sujetos de derecho, en función de la búsqueda de la trascendencia y el bien común” (MINEDUC, 2018, p.33)

Propósito que se vincula directamente a la Ley 20.911 de Formación Ciudadana desarrollada en Chile para los años 2016. Esta exige a instituciones educativas formar valores democráticos, justicia y participación en la ciudadanía desde niveles parvularios hasta la media (MINEDUC, 2016).

Como respuesta a ello, las BCEP 2018, organizan diversos núcleos de aprendizaje por medio de los cuales se pretenden dar lugar no solo a las necesidades de las niñeces, sino a sus intereses, opiniones y expresiones como un componente fundamental y activo en su proceso de aprendizaje.

Uno de los núcleos establecidos para posibilitar el cumplimiento del artículo 12 de la Convención referida a la expresión se articula en el núcleo de Lenguajes Artísticos.

El núcleo de lenguaje, artístico articula objetivos de aprendizaje que buscan promover la capacidad para expresar la imaginación y las vivencias propias, representar y recrear la realidad mediante diversas de elaboraciones originales que hacen los niños y las niñas, y por otra parte, apreciar y disfrutar manifestaciones estéticas presentes en la naturaleza y la cultura. Integra a todos aquellos medios de expresión que favorecen la sensibilidad estética, la apreciación y la manifestación creativa, como son el plástico visual, lo corporal y musical, entre otros. Los lenguajes artísticos tienen un potencial simbólico, divergente y sensible, que contribuye explicar los múltiples significados que tienen las experiencias. (MINEDUC, 2018, p. 73).

Asimismo, el núcleo de Comprensión del Entorno Sociocultural se posiciona como encargado dentro de las B CEP 2018, de gestionar y promover interacciones simultáneas entre el entorno y la niñez. Teniendo como principal herramienta para que el flujo de información entre esos componentes circule a los y las educadoras de párvulos, el territorio y las experiencias de aprendizaje.

A través de Comprensión del Entorno Sociocultural, se espera potenciar en los niños y las niñas, las habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan comprender y apreciar la dimensión social y cultural de su contexto. De esta manera, ampliar sus recursos personales para actuar en él, y transformarlo al convivir con otros, reconociendo y respetando su diversidad.” (MINEDUC, 2018, p. 90).

La articulación entre ambos núcleos constituye una propuesta epistémica que reivindica a las niñeces como sujetos políticos y territoriales. Posibilita la fluidez de experiencias de aprendizaje que permiten que la expresión simbólica de la niñez dialogue con el entorno que habitan.

El núcleo de Comprensión del Entorno Sociocultural posibilita una invitación a habitar el entorno de manera pedagógica, reconociendo que en cada tránsito desde el aula hacia el exterior, se genera una narrativa cargada de sentido, emoción y memoria “Dentro de las estrategias que son fundamentales de considerar en este núcleo, se encuentran todas aquellas que buscan incrementar progresivamente sus posibilidades de visitar distintos lugares ... que permiten ir internalizando y ampliando su identidad sociocultural” (MINEDUC, 2018, p.89)

Por medio de esto, los desplazamientos en los espacios dentro y fuera de aula se transforman en actos de construcción subjetiva, donde el territorio deja de ser un contenedor y se vuelve mediador de las niñeces. El recorrido en sí desarrolla una experiencia con lo vivido por medio del cuerpo, la imaginación y la narrativa de quienes lo recorren. En ese aspecto, los Lenguajes Artísticos posibilitan la expresión de esta narrativa desde distintos canales que pueden o no, generar una acción dialógica desde técnicas o instrumentos en conjunto con las descripciones de sus actores al momento de percibir y narrar.

Hipótesis en acción

El rol activo de las niñas de 5 a 6 años en educación de párvulo, como co- investigadores para el reconocimiento de sus derechos, hace posible activar roles protagónicos como sujetos ciudadanos en espacios urbanos destinados a los aprendizajes de los lenguajes artísticos integrados.

Objetivos

Objetivo General

Valorar las voces de las niñas en nivel transición II de educación parvularia mediante la integración de los lenguajes artísticos para la realización de sus derechos y participación activa en el espacio urbano

Objetivos Específicos

- 1.-Proponer experiencias de aprendizaje para las niñas de transición II, a través de los lenguajes artísticos en nivel de transición II mediante la interacción y comprensión del entorno sociocultural.
- 2.-Desarrollar la expresión artística integrada de las niñas en nivel de transición II a través de los lenguajes artísticos mediante el reconocimiento de los roles activos como sujetos ciudadanos.
- 3.- Comprender los significados otorgados a los tránsitos socioculturales entre los espacios internos y externos de las niñas de transición II, a partir del reconocimiento de sus propias necesidades de expresión mediante la integración de los lenguajes artísticos

Estado del arte

El diseño del espacio desde el panoptismo al anoptismo

Al hablar de espacio, Foucault (2018) emplea el concepto de panoptimismo, por medio del cual sitúa al mismo como un mecanismo de control y vigilancia. Por su parte, Sennet (1997), aborda la perspectiva de vigilancia y control que establece Foucault al identificar la exclusión de poblaciones invisibilizadas tales como mujeres, gitanos y judíos. Destinados a espacios urbanos marginales al interior de las ciudades modernas, tales como zonas de exclusión o zonas limítrofes en los extremos distanciados de los centros.

Lefebvre (2015) por otro lado, propone el concepto de espacio social a partir de la conformación triádica de espacio: percepción, conceptos y vivencias [percibido, concebido y vivido]. La percepción del espacio analiza y comprende el espacio cotidiano, es decir, plazas, calles, parques, entre otros y analiza cómo sus habitantes interactúan con el material. Los conceptos, hacen referencias al modo como se concibe el espacio, es decir, la representación de éste en términos de su planificación, relacionándolo a mapas, planos y normativas. Las vivencias o experiencias, hace referencia a lo simbólico, emocional y subjetivo, es decir a lo que los habitantes sienten, imaginan y crean al habitar el espacio. En base a lo anterior, el concepto de espacio social se entiende como el resultado de un constructo social, producto de las prácticas humanas, sistemas de poder y formas de producción que conllevan al entendimiento de qué el espacio no es algo pasivo, ni neutro, sino que es una construcción colectiva y en constante conflicto que puede condicionar y estar condicionado por dinámicas y estructuras de poder, al mismo tiempo que puede también ser una forma de resistencia y liberación.

Bajo estas perspectivas del espacio ya no como un mero contenedor físico, sino como un constructo que se da por medio del diálogo de distintos elementos y que conlleva a su capacidad de afecto y de ser afectado con respecto a quienes le habitan, aparecen las perspectivas desde la pedagogía con autores como Montessori, 1907 (como se citó en Dattari et al., 2017), Decroly, 1901 (como se citó en Dubreucq-Choprix, y Fortuny, 1999) y Malaguzzi, 1984 (como se citó en Hoyuelos, 2021). Bajo esa línea, Montessori por medio de su método otorga protagonismo al espacio al posicionarlo como un educador silencioso, que debe de estar minuciosamente, preparado y pensado, para que, por medio de su distribución e indumentaria, se desarrollen habilidades desde LA autonomía para las niñeces. Decroly por su parte, se acerca a las concepciones de Montessori, con respecto al espacio, estableciendo que dentro del mismo deben existir centros de interés que atiendan a las necesidades e intereses establecidos para las niñeces. Malaguzzi, 1984 (como se citó en Hoyuelos, 2021), expande el concepto de espacio en pedagogía y desarrolla una teoría que lo sitúa como un tercer educador, relevando su impacto y entendiendo que este mismo no se limita solamente a cuatro paredes, con ello abre la posibilidad a otros escenarios fuera de la escuela para hacer posible el proceso de aprendizaje. Comprende este proceso de manera amplia, el cual no se limita solamente a la relación entre educador y educando. Hace posible el diálogo y construcción del aprendizaje al contexto en el cual se sitúen los componentes del triángulo didáctico, es decir, educador, educando, contenido y que estos serán atravesados por el espacio. Bajo esta línea Barbosa en (2019) establece su propuesta pedagógica de abordaje triangular, por medio de la cual vuelve a los postulados de Lefebvre y Malaguzzi. Entiende

el espacio como una presencia viva sensible y crítica que se encuentra en una interacción de diálogo constante con los otros elementos del proceso educativo. Bajo esta línea sitúa al espacio como un laboratorio de experiencias y mediador de material simbólico y relacional.

En ese aspecto, el espacio no se entiende como algo neutro, ni estático, sino como algo que es un constructor social, mediador, vivo y que puede perpetuar prácticas de poder vigilancia o bien de liberación. Posee capacidades de afecto y diálogo con quienes le habitan, es necesario cuestionar quiénes son sus habitantes y cómo estos son tenidos en cuenta o no en el diseño y planificación del mismo para su uso.

Siguiendo esa lógica, aparece el concepto de anoptismo, el cual se propone para desarrollar la idea de poblaciones invisibles dentro de la ciudad. Diniz et.al (2023) establece esta definición en contraposición al concepto de panoptismo de Foucault, para referirse a poblaciones invisibilizadas. Mecanismo que opera para legitimar sistemas de poder, con el objeto de reducir la condición de sujetos ciudadano en calidad de subalternos, particularmente a las niñas. Quienes no se involucran o participan en la toma de decisión del diseño de los espacios para ser habitado activamente.

Bajo esa línea, Tonucci (2015) plantea que, para atender al cumplimiento de los derechos de las niñas, su participación y voz debe situarse como punto importante dentro de las orientaciones para el diseño y planificación de los espacios que habitan. Siguiendo ese enfoque, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) en su artículo n°12 reconoce el derecho de las niñas a expresar su opinión para ser tomada en cuenta respecto de asuntos y decisiones que las involucran.

Las perspectivas sociológicas de las niñas en el marco de la representación de la diversidad de experiencias

La Convención sobre los Derechos del niño (1989) supone un efecto real en la transformación de los sistemas jerárquicos de poder y valor dentro de la sociedad. Lo que implica un entendimiento conceptual de las niñas que modifique su percepción subalterna y promueva en su lugar su valoración como portadoras de agencia y ciudadanía.

Salas (2021), Cussianovich (2010) y Grau (2022) critican los conceptos adultocéntricos como un elemento dentro del sistema que organiza social y jerárquicamente las relaciones generacionales, donde el adulto detenta el poder de manera simbólica y estructural. Ariès (2023) asocia estos poderes al referirse al concepto de infancia como una miniatura de los adultos. Bajo esa línea, Escobar et.al (2016), asocia el concepto niño como una derivación del adulto hombre, situando este término como una visión adultocéntrica y androcéntrica. A partir de esta lógica, Alzate (2003) realiza una crítica a las concepciones desarrollistas y adultocentristas que posicionan a las niñas de forma deficitaria y subordinada.

De acuerdo con este planteamiento, Grau establece la necesidad de deconstrucción del lenguaje para referirse a las niñas ya no como algo único y homogéneo, sino desde su reconocimiento diverso y desde la pluralidad

Desde esa perspectiva, Pavez (2012) se acerca al concepto de niñeces mediante una comprensión sociológica de las infancias, y las comprende del siguiente modo:

(...) una categoría permanente en nuestras sociedades- aunque sus miembros se renueven constantemente- y como un fenómeno socialmente construido y variable en términos históricos. Además, se ve a las niñas y los niños como actores sociales que participan de diversas maneras en la vida social. (Pavez, 2012, p.81)

Para ello, Pavez identifica cuatro enfoques para comprender a las niñeces: funcionalista, estructuralista, constructivista y relacional.

La perspectiva funcionalista, de la cual afirma “el sujeto infantil viene limpio de experiencias culturales anteriores y, por lo tanto, puede ser modelado e inculcado en las pautas y valores que más convienen a la sociedad” (Pavez, 2012, p.85). Bajo esta perspectiva, la niñez se sitúa como algo pasivo y valorizada en términos evolutivos “el individuo está en fase de crecimiento para alcanzar el estado deseable (adultez)”. (Pavez, 2012, p.85).

El enfoque estructuralista comprende a las niñeces como una estructura social en la cual, existe una cultura de infancia.

La perspectiva estructural parte de la premisa de que la infancia como categoría existe permanentemente en la sociedad, aunque sus miembros se renueven constantemente –tal como ocurre con la juventud–. Por lo tanto, desde esta perspectiva las condiciones de la vida infantil se analizan considerando el nicho social que ocupa la niñez de ahora y la que vendrá, como un espacio en la estructura de la sociedad que está destinado a que lo habiten las personas cuando son niñas y niño se piensa a la infancia en términos sociológicos como un grupo social en permanente conflicto y negociación con los otros grupos sociales y no tanto a nivel individual, como lo hacen las disciplinas psicológicas o pedagógicas. (Pavez, 2012, p.92)

En esa línea, los enfoques estructuralistas y relacionales se sitúan en un espacio sociológico contemporáneo a diferencia de los dos anteriores. El enfoque constructivista plantea que “el ser humano es un producto social y todo su desarrollo está socialmente construido e interferido, incluso la infancia.” (Pavez, 2012, p.90). Esto permite la concepción de las niñeces como un constructo social y diverso, donde existen distintas niñeces. En ese aspecto señala “Si la socialización transmite la experiencia en el lenguaje, las niñas y los niños recrean, transmiten y reconstruyen la realidad que les ha sido dada, configurando su propia cultura infantil”. (Pavez, 2012, p.90). Y el enfoque relacional:

parte de la premisa teórica de que las niñas y los niños son actores y agentes – perspectiva desarrollada en el enfoque constructivista–, pero la acción social infantil se da dentro de parámetros de poder minoritario (los márgenes de acción minoritaria descrita en el enfoque estructural, donde se desenvuelve la vida de niñas y niños), lo que implica relaciones generacionales de poder en parte emanadas por la propia dependencia y la necesidad de protección. El hecho de que sean agentes permite considerar las visiones de ellas y ellos sobre su vida presente (Pavez, 2012, p.98).

Mayall y Alanene (como se citó en Pavez 2012) plantean la idea de las niñeces respecto de sus voces y opiniones donde estas se sitúan como una generación con estatus donde su historia debe entenderse bajo las voces de sus actores.

El hecho de que sean agentes permite considerar las visiones de ellas y ellos sobre su vida presente y no tanto las repercusiones en su futuro. Especialmente se analizan las relaciones desplegadas en espacios intrainfantiles y con las personas adultas en determinados entornos sociales como la familia, la escuela y el barrio. (Pavez, 2012, p.98)

Por lo anterior, los conceptos como, niño, niños-niñas y primera infancia, no responden a una consideración heterogénea de representación del grupo etario que va desde los 0 a 6 años de edad. Por otra parte, el concepto niño conlleva implícitamente un sesgo de género, niños y niñas performativiza el binarismo de género y primera infancia, supone una etapa previa a la infancia. En ese aspecto, para Morales (2023) y bajo las perspectivas de Grau (2022) el uso de concepto niñeces, responde a la necesidad de una concepción plural, diversificada y sensible, que concibe a las mismas como personajes activos en constante cuestionamiento y constructo de sí mismos y de su entorno, lo cual, entra en concordancia con los análisis y necesidades desde la sociología que aborda Pavez (2012).

Para efectos de esta investigación, el concepto que se utilizará para referirse al rango etario de cero a seis años será el de niñeces, desde un enfoque de derecho y perspectiva relacional sociológica de las niñeces. De este modo, se dialoga con la Convención nacional de los derechos del niño de 1989 ratificada en Chile en 1990.

Al respecto en Chile, a partir de la Convención nacional de los derechos del niño se establece desde la Educación Parvularia, una respuesta por medio de la elaboración de las Bases Curriculares de Educación Parvularia del (MINEDUC, 2018). Las cuales se declaran y poseen como uno de sus principios orientadores el enfoque de derecho hacia las niñeces y establecen que cualquier persona que se involucre con la educación parvularia o ejerza dentro de la misma, refiriéndose a las educadoras y educadores de párvulos, debe posicionarse bajo un rol de garante de derecho hacia las niñeces. Esto quiere decir que debe por medio de su práctica, mantener el cumplimiento de los artículos que establece la Convención nacional de los derechos del niño. En consecuencia, las experiencias de aprendizaje que se establezcan para los distintos niveles de Educación parvularia, deben permitir la atención y cumplimiento para los distintos artículos que establece la convención.

Según el artículo 12 de la convención y en diálogo con las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018), se deben pensar experiencias de aprendizaje que permitan a las niñeces, expresar su opinión desde distintos canales de información y atender a las mismas en cualquier decisión o situación que les implique. Para ello, las Bases Curriculares de Educación Parvularia, establecen diversos núcleos y ámbitos. Para efectos de esta investigación se destacan los de Comprensión del Entorno Sociocultural y Lenguajes Artísticos, ya que por medio de ellos las niñeces pueden relacionarse con su entorno más cercano no solo referido a espacio físico, sino con todo lo que ello supone bajo el entendimiento de espacio social. Como propósito general del núcleo de Lenguajes Artísticos se establece que:

A través de Lenguajes Artísticos, se espera potenciar en las niñas y los niños, habilidades, actitudes y conocimientos para la expresión creativa de la realidad, y la adquisición de la sensibilidad y apreciación estética. De esta manera, amplían sus posibilidades de percibir, disfrutar y representar tanto su mundo interno como la relación con el entorno cultural y natural, empleando progresivamente diversos medios y recursos (MINEDUC, 2018, p.75).

En consecuencia, es necesario emplear los lenguajes artísticos, como medio de expresión de opiniones y percepciones que emerge de la interacción de las niñas con los distintos tipos de espacios, con el fin de que estas expresiones sean tomadas en el diseño y planificación de los mismos.

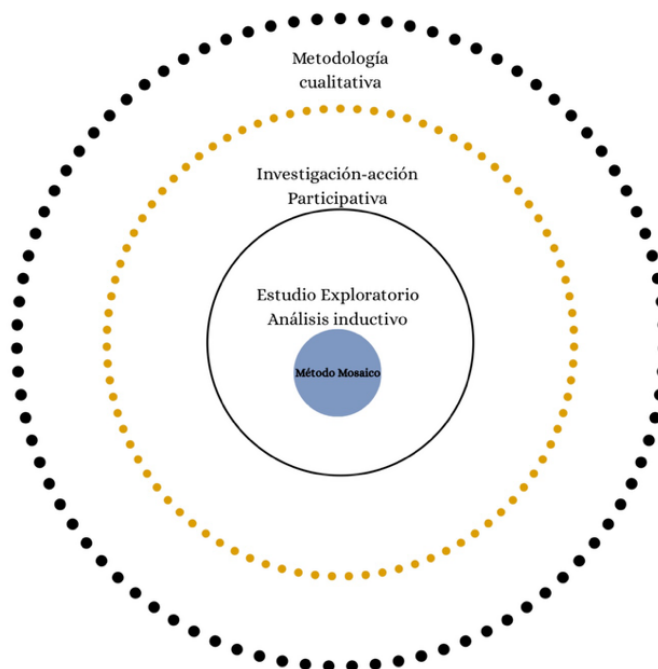
Metodología

Investigación-acción

La presente investigación, según imagen n° 1, se enmarca desde un enfoque cualitativo, por cuanto corresponde a “una construcción social” (Delgado, 2020, p.107). En esa línea “es indispensable que la investigación cualitativa reflexione en la representación; no puede hablarse en nombre de las personas sin escucharlas, hay que darles voz y, por tanto, poder de representación” (Delgado, 2020, p.108).

Imagen n° 1

Metodología de investigación



Debido a la escasa investigación desde los enfoques de derecho de las niñas en relación a los espacios, la presente investigación es exploratoria. Su análisis es inductivo por cuanto la información recolectada para ello se efectuará desde cada una de las particularidades para establecer generalidades. Lo anterior, no con la finalidad de generar un perfil único de las niñas, sino rescatando las voces de cada una para generar una visión global de sus necesidades e intereses, dando cabida a la orientación de esta investigación desde un enfoque de derecho, constructivista y relacional según las visiones de Pavez (2012).

En este sentido la investigación se define como investigación- participativa de carácter inductivo, exploratorio, a partir de la investigación acción participativa. En Chile, esta investigación hace partícipe a las niñas como co- constructoras, co- participantes y co- investigadoras.

En ese aspecto “la investigación- acción ha destacado, en las últimas décadas, como una adecuada estrategia que contribuye al desarrollo profesional de los docentes y facilita

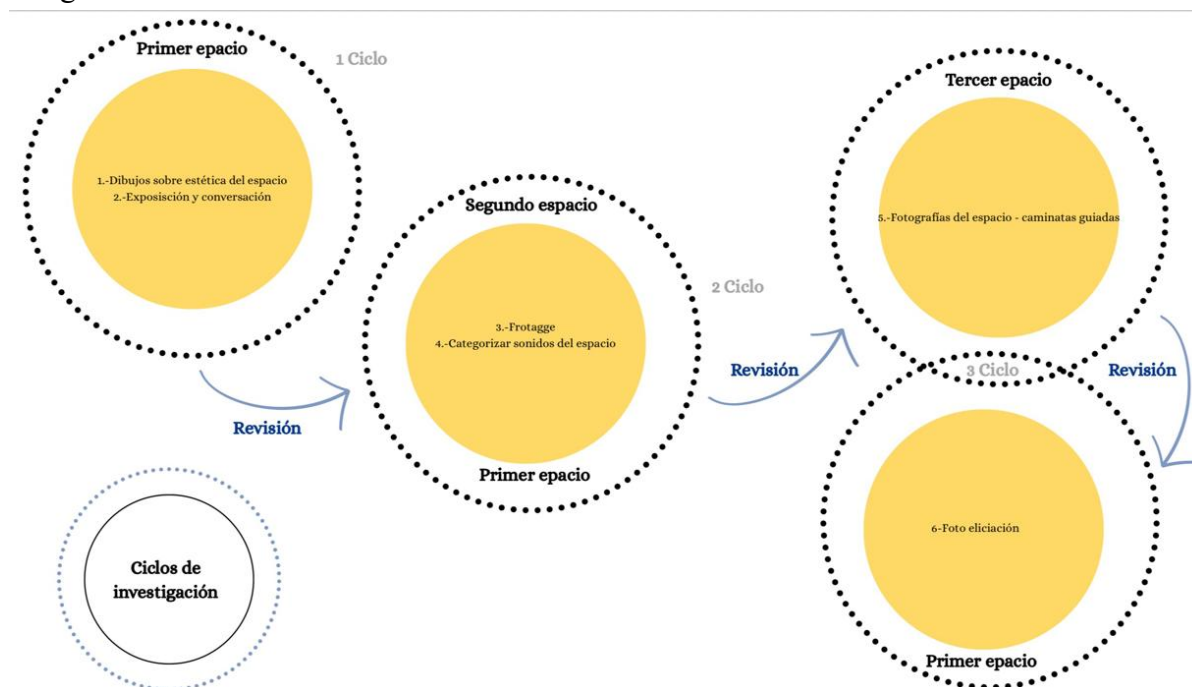
innovaciones educativas.” (Elliott, 2005, p.2). Bajo esa línea, la elección de la metodología de investigación-acción bajo su propuesta valorar las voces de las niñas por medio de estrategias innovadoras que aparecen desde los Lenguajes Artísticos en interacción con el espacio, para co- construir una perspectiva propia de espacio en conjunto con las niñas.

Para efectos de una investigación acción- participativa con las niñas, esta investigación toma como orientación estudios actuales realizados a nivel internacional en países como Irlanda y Alemania. Ranta (2023) realiza un estudio participativo en torno al rol participante de las niñas con respecto al clima, basado en los derechos de las niñas, por medio del cual se buscó explorar perspectivas de las niñas respecto de la naturaleza. Por otro lado, Huser (2021) lleva a cabo un estudio de caso, con orientaciones desde el Enfoque Mosaico para explorar la percepción de las niñas sobre su juego simbólico con sus pares desde rol activo con las niñas como co- investigadoras.

Ciclos de investigación

Dicho esto, la presente investigación considera el modelo de Lewin, a partir del diseño y planificación de sesiones de actividades desde una figura espiral de ciclos, según imagen n°2. De este modo, se planifican las siguientes 5 actividades para recolectar datos y así, propiciar el desarrollo de diferentes lenguajes de expresión: dibujar, exponer, frottage, sonidos, fotografía y foto-elicitación.

Imagen n° 2



Cada actividad pertenece a un ciclo de investigación-acción, toda vez que la prosecución y desarrollo de cada actividad permite revisar la hipótesis en acción. Para ello, el 1° ciclo contempla que las niñas elaboren dibujos y los expongan desde sus propias

voces. El 2º ciclo contempla que niños y niñas elaboren frottage y a su vez, perciban e identifiquen sonidos. Finalmente, el 3º ciclo de investigación contempla que las niñas registren fotografías de la ciudad para su posterior socialización volviendo al 1º ciclo.

Cada ciclo de investigación contempla la identificación de una idea general, reconocimiento de la situación, planificación general, desarrollo de fases de acción, implementación, evaluación de la acción y revisión el plan general. De este modo, el conjunto de ciclos, operan como un bucle en espiral, según Elliott (2005, p.88- 89).

Roles y Espacios Pedagógicos de Investigación

Los roles definidos para los y las participantes de la investigación implica que tanto las niñas como los adultos, forman parte activa del proceso de investigación-acción-participativa (ver imagen n° 3). Para dicho efecto se definen roles y espacios pedagógicos para el desarrollo de la investigación.

Roles: Co-investigadores/as e Investigador/a Intermediario/a

Co-investigadores/as: Respecto de los roles, cabe señalar que, desde un enfoque de derecho, relacional y constructivista, las niñas asumen un rol activo-participativo en calidad de co-investigadores/as. Niñas co-constructoras de sus propios saberes que los posicionan como especialistas y centro de atención de interés para la investigación. Es decir, un rol que permite legitimar sus percepciones respecto del espacio urbano externo al colegio y/o jardín infantil. Así como, sus relatos y narrativas que describen en primera persona sus experiencias entorno a la ciudad que habitan. Bajo esta perspectiva, se promueve lo siguiente: “se debe dar la oportunidad, a los participantes de interpretar la realidad de co- construir su representación” (Delgado, 2020, p.108).

Investigador/a Intermediario/a: El/la investigador/a intermediario, correspondiente a la figura de la investigador/a responsable de la investigación en curso, asume un rol intermediario. Rol que en definitiva permite, en calidad de adulto en formación de postgrado, garantizar el derecho de participación activa de las niñas.

Espacios Pedagógicos: Primer, Segundo y Tercer Espacio Pedagógico

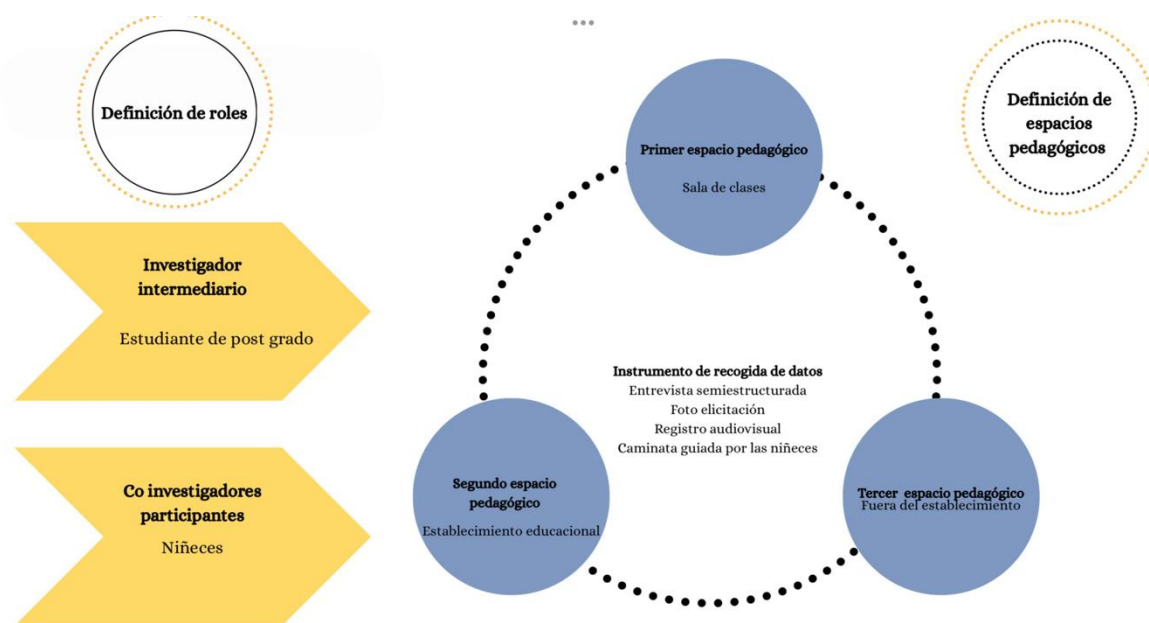
Primer Espacio Pedagógico: Correspondiente a la sala de clases del nivel transición II, en el establecimiento educación en donde co-investigadores/as (niños y niñas) e Investigadora/a Intermediario/a (Investigadora Principal) junto a profesional de educación de párvulos, llevan a cabo un total de 5 sesiones de actividades previamente planificadas. Espacio en el que, además, se desarrollan los diferentes grupos focales y particularmente la actividad artística del dibujo.

Segundo Espacio Pedagógico: Correspondiente a diferentes espacios internos ubicados en el centro educacional en donde los y las co-investigadores/as (niños y niñas) desarrollan la actividad artística del frottage en la sesión 3. Actividad que es monitorizada y/o supervisada por Investigadora/a Intermediario/a (Investigadora Principal) junto a profesional de educación de párvulos.

Tercer Espacio Pedagógico: Correspondiente a diferentes espacios externos del centro educacional, tales como lugares específicos de la ciudad identificados por co-

investigadores/as (niños y niñas). Particularmente el tercer espacio pedagógico, se caracteriza por estar conformado por una variedad de espacios, los cuales, fueron identificados y registrados mediante el lenguaje artístico de la fotografía entre la sesión 4 y sesión 5. Ya que cada co-investigador/a registra fotográficamente todos aquellos lugares específicos de sus intereses para ser expuestos y abordados en el grupo focal n°5 de la sesión 5.

Imagen n°3



Espacios Pedagógicos y Ciclos de Investigación

Respecto del espacio pedagógicos y su relación con los ciclos de investigación (ver imagen n°3), la presente investigación contempla el desarrollo y relación en espiral o en bucle entre espacios y ciclos.

Durante 1° ciclo de investigación se dará lugar en el 1° espacio pedagógico un primer acercamiento con las niñeces y levantamiento de información en colaboración con las mismas. Para el 2° ciclo de investigación se dará espacio a actividades que se van a desarrollar tanto en el 1° como el 3° espacio pedagógico. Finalmente, para el 3° ciclo de investigación, el cual concluye retornando al 1° ciclo de investigación, se establecen tres actividades, de las cuales una será realizada en el 1° espacio y las otras dos en el 2° espacio de pedagógico de investigación.

En el siguiente esquema (imagen n° 4) se grafica la planificación de actividades en donde los roles de investigador/a responsable y co-investigadores/as (niñeces) se interrelacionan en los respectivos ciclos y espacios de investigación, según Investigación-acción participante. Para mayor detalle respecto de las actividades, ver Anexo n°1.

Imagen n°4

Espacios- Ciclos	1° Espacio Pedagógico	2° Espacio Pedagógico	3° Espacio Pedagógico
1 Ciclo	Actividad: Primer acercamiento con las niñeces mapeando el entorno cercano al establecimiento por medio de dibujos.		
	Instrumentos: Dibujo/ Video-conversación.		
2 Ciclo	Actividad: Conversación y contraste de los dibujos realizados y fotografías reales de los lugares dibujados. Elección del lugar a visitar.		Actividad: Caminar y fotografiar el lugar determinado desde distintos puntos orientados por las niñeces.
	Instrumentos: Video-conversación.		Instrumentos: Video-caminata/ Foto elicitación.
3 Ciclo/	Actividad: Revisión de material e información con las niñeces como co- investigadoras.	Actividad: Cartografiar lugares fotografiados previamente con las niñeces utilizando masking y determinación de cierre del proyecto con las niñeces.	
1 Ciclo		Actividad: Cierre del proyecto en conjunto con las niñeces.	
	Instrumentos: Video- conversación.	Instrumentos: Video-caminata Instrumentos: Video-conversación.	

Métodos

Mosaico

La información clave se recopilará por medio de las técnicas de recolección de datos orientadas desde el Enfoque Mosaico y utilizando los Lenguajes Artísticos. En Chile, Figueroa y Sepúlveda (2025), analizan cómo el Enfoque Mosaico permite visibilizar las voces de las niñas en procesos de transición en el contexto del sistema educacional chileno. En ella se les consideró a las niñas como expertas de su experiencia educativa y por medio de la escucha de esta se fortaleció su agencia.

Este enfoque impulsa la participación activa de las niñas en la investigación educativa, reconociéndolas como coinvestigadoras y desafiando su rol tradicionalmente asignado como sujetos pasivos de estudio (Jadue-Roa et al., 2018; Sevón et al., 2023). Al promover la toma de decisiones conjunta y la interpretación colaborativa de sus experiencias, se generan aprendizajes significativos y empoderadores. (Figueroa & Sepúlveda, 2025, p.82)

Con respecto a las características del Enfoque Mosaico y su aplicación en esta investigación, se rescata la variedad de estrategias que éste presenta.

Los principios para trabajar con niños en el marco investigativo incluyen una variedad de estrategias para adaptarse a sus formas comunicativas, no sólo a través de las palabras sino, también, con actividades participativas y reflexivas enfocadas a las experiencias infantiles e integradas a la práctica; no como experiencias aisladas, sino como procesos. (Delgado, 2020, p.111)

Lo anterior, permite que esta investigación tenga una narrativa construida por las niñas desde distintos canales y percepciones, con el fin de construir un discurso integrado de las nociones de las niñas respecto de los espacios que habitan.

Situación específica a investigar

La situación específica definida para la investigación, se explicita con el objetivo principal: valorar las voces de las niñas en nivel transición II de educación parvularia mediante la integración de los lenguajes artísticos para la realización de sus derechos mediante la activación de roles activos de participación ciudadana en el espacio urbano.

Situación específica enmarcada bajo la perspectiva sociológica de las niñas con un enfoque de derecho, relacional y constructivista desde las orientaciones de Pavez (2012). Situación que, además, responde a los artículos N°12 y N°13 establecidos en la Convención Nacional de los derechos del niño (1989) frente a contextos que involucran a las niñas como lo es el diseño de los espacios que habitan.

Sujetos participantes en estudio

Bajo los criterios de inclusión se contempla niñas de 5 a 6 años en nivel transición II de una institución educativa perteneciente a una comuna de Santiago.

La selección de estas niñas obedece a su ubicación situada en contextos de vulnerabilidad social, al igual que sus núcleos familiares y espacios circundantes al establecimiento. Características sociodemográficas (edad, género, nivel educativo, ingresos) que denota un bajo nivel de participación y acceso en espacios públicos circundantes a su establecimiento educacional.

Por lo tanto, los criterios de inclusión para seleccionar otras niñas son:

- Niñas asistentes a un nivel de transición II, en un contexto específico de vulnerabilidad con respecto a sus hogares y/o establecimientos a los cuales acuden.
- Niñas asistentes a un nivel de transición II, correspondiente al rango etario de 5 a 6 de edad pertenecientes a un centro educativo situado en contextos de vulnerabilidad sociodemográfica.

Instrumentos de recogida de datos

La recolección de información de datos se abordará por medio de orientaciones desde el Enfoque Mosaico.

Este enfoque contempla el uso de múltiples instrumentos de recolección y registro de datos en niveles de educación de párvulos. En términos éticos, parte de la base de los intereses, motivaciones y disposición de participación de las mismas niñas. En consecuencia, se respetará a quienes no se encuentren emocionalmente dispuestos, a participar en calidad de co-investigadores/as en el transcurso de desarrollo de las experiencias de aprendizaje. De igual modo, en aquellos registros audiovisuales, se respetará constantemente la privacidad mediante “pixelado” de sus rostros para conservar el anonimato de sus identidades.

Para cada dato recolectado se empleará un código alfanumérico para anonimizar la identidad de cada niño y niña: N=niño/a y n°= para identificar correspondencia de la cantidad total de niños/as. (N1, N2, N3, etc.)

1. Dibujo:

Por medio de este conjunto, se invita a las niñas a mapear el entorno más cercano al establecimiento y sus casas. A través de la conjunción de una conversación con el dibujo, se busca “alentar a los niños a comunicarse de manera efectiva, sin la fuerte dependencia de las habilidades verbales” (González et al., 2011, p. 11).

2. Foto elicitación:

Por medio de esta estrategia “Las niñas fotografían lugares, personas y objetos significativos de su entorno, lo que les permite capturar su visión del mundo. Posteriormente, revisan y seleccionan sus fotos favoritas, y reflexionan sobre lo que consideran relevante en su experiencia de transición” (Figueroa & Sepúlveda, 2025, p.84).

Para esta investigación, la foto elicitación servirá para abordar perspectivas visuales del espacio que habitan las niñas, serán ellas quienes se movilicen y capturen con el dispositivo fotográfico las imágenes del espacio. Estrategias como esta reconocen el derecho de niños y niñas a expresarse por medios propios así como también documentar sus emociones, preocupaciones y vínculos afectivos con el espacio escolar. Por otro lado, otorgan posibilidad de escucha de distintas percepciones, dando lugar a los artículos 12 y 13 establecidos por la Convención sobre los derechos del niño 1989.

3. Video-Caminata:

Por medio de las caminatas guiadas por las niñas a los espacios a fotografiar, se espera desarrollar en los co-investigadores un rol participativo y guía desde una visión de empoderamiento para las niñas, que dialogue con la perspectiva de sujeto de derecho, tal como se realizó en el estudio de Figueroa y Sepúlveda. (2025)

El "tour" por la escuela resultó fundamental para evidenciar cómo los espacios físicos y las interacciones sociales influyen en el bienestar emocional de las niñas durante la transición educativa, revelando su impacto en aspectos clave como la autonomía, la interacción social y el sentido de identidad (Clark & Moss, 2005; Dockett & Perry, 2016). (Figueroa & Sepúlveda, 2025, p.97)

Por medio de estas caminatas, se espera posicionar a las niñas como expertas de su entorno y espacios, reconociendo su derecho a participar activamente en la construcción del conocimiento sobre su experiencia al posicionarse como ciudadanos activos.

Para la aplicación de este instrumento, se respetará a quienes no se encuentren emocionalmente dispuestos, a participar en calidad de co-investigadores/as en el transcurso de desarrollo de las experiencias de aprendizaje. De igual modo, se respetará constantemente la privacidad mediante "pixelado" de sus rostros para conservar el anonimato de sus identidades.

4. Video-Conversación:

Borzzone y Rosemberg, 2000 (como se citó en González et al., 2011) mencionan que, a través de éstas, las niñas recurren a estrategias comunicativas propias con las que construyen significados en conjunto, donde la comprensión individual y/o colectiva de esos significados se vuelve más elaborada en medida que se conversa con diferentes personas. Con respecto a estudios realizados desde el Enfoque Mosaico en Chile, se menciona que "las conversaciones en grupos pequeños facilitaron la reflexión sobre la transición educativa, incorporando un enfoque dialógico que enriqueció la interpretación de sus experiencias. (Figueroa & Sepúlveda, 2025, p.83)

Para efectos de esta investigación, las conversaciones que se realizarán con las niñas serán en torno al espacio y a las impresiones que emergen de cada experiencia realizada en conjunto.

5. Principios Éticos:

Con el fin de mantener una relación ética con las niñas y los adultos participantes del entorno en el cual se sitúa esta investigación, se pretende el uso de asentimientos y consentimientos, para los agentes educativos que se encuentren en el centro educativo a abordar y asentimientos para las niñas con el fin de visibilizar y valorar su opinión respecto de la participación o no dentro de esta investigación.

Hace unas décadas, la investigación de niños en ambientes formales, como la escuela, requería de la aprobación de los adultos responsables, ya fuera de los padres o tutores o bien del visto bueno de la institución; pero, no se consideraba necesario explicar a los niños, la naturaleza del estudio ni preguntarles si deseaban participar en éste, ya fuese siendo observados, realizando actividades o a través de entrevistas, cuestionarios, filmaciones, dibujos u otros tipos de artefactos; aún menos, se consideraba necesario compartirles los resultados. Actualmente, se considera necesario el consentimiento de todas las partes, padres, instituciones y esencialmente, los niños (Delgado, 2025, p. 110).

Para la aplicación de este instrumento, se respetará a quienes no se encuentren emocionalmente dispuestos, a participar en calidad de co-investigadores/as en el transcurso de desarrollo de las experiencias de aprendizaje. De igual modo, se respetará constantemente la privacidad mediante “pixelado” de sus rostros para conservar el anonimato de sus identidades.

Por lo tanto, los instrumentos de recogida de información requeridos para abordar el objetivo de la investigación, contempla los siguientes formularios de consentimientos y asentimientos éticos:

1. Autorización directora/a de la institución donde se desarrollará la investigación
2. Asentimiento informado de niños, niñas y adolescentes, que comprende los siguientes instrumentos de recogida de información
 - a. Dibujo
 - b. Foto-Elicitación
 - c. Video-Caminatas
 - d. Video-Conversaciones
3. Consentimiento informado tipo para padres, madres y tutores, que comprende los siguientes instrumentos de recogida de información
 - a. Dibujo
 - b. Foto-Elicitación
 - c. Video-Caminatas
 - d. Video-Conversaciones

Periodo de recolección de datos

Bajo la perspectiva de investigación-acción el periodo contemplado para la recopilación y evaluación es de un mes y quince días. Periodo durante el cual, se planifica un total de 6 visitas según sus respectivos ciclos de investigación [ver anexo 1].

En consecuencia, de lo dicho anteriormente, la presente investigación resguarda los derechos de los/las participantes y su voluntariedad en la participación como se establece la normativa bioética investigativa, visada por el Comité de Ética USACH.

- 1.-Carta de autorización al director donde se desarrollará la investigación.
- 2.- Asentimiento informado para niñas, niños y adolescentes.
- 3.-Consentimiento informado para madres, padres y/o tutores.

Resultados

A continuación, se describe cada uno de los resultados obtenidos tras el acceso al campo de estudio. Cada resultado es archivado con un nombre que identifica el tipo de registro al que corresponde, los cuales permiten evidenciar el posterior análisis de resultados.

Archivos

1. Registro de Audio
2. Transcripciones Grupo Focal
3. Registro Audio Visual
4. Lenguajes Artístico-Visuales
 - a. Dibujo
 - b. Frottage
 - c. Fotografía

Registro de Audio

En tabla n° 1 se evidencia el itinerario de recolección de registros de audios correspondientes a cada una de las cinco sesiones en desarrollo en el Centro Educativo.

Cada registro de audio es moderado por Investigadora y Educadora de Párvulos, y transcrito por Investigadora principal. Los registros transformados en archivos son comprendidos como Grupos Focales para su análisis, los cuales contemplan sus respectivas actividades destinadas al nivel de transición II.

Durante cada sesión en desarrollo, si bien contempla la asistencia y participación de 25 niños y niñas del nivel, no asiste su totalidad, para lo cual, se efectúa un recuento de los y las asistentes.

Tabla n°1











Ubicación	Moderador	Transcriptor	Grupo focal	Fecha y hora	Actividad	Cantidad de participantes
Centro Educativo	Investigadora y Educadora de Párvulos	Investigadora principal	Archivos\\TRANSCRIPCION SESION 1	20/10/2025 00:00:00	Socialización componentes estéticos recorrido casa-escuela y su respresentación gráfica	25
			Archivos\\TRANSCRIPCION SESION 2	22/10/2025 00:00:00	Descripcion de dibujos de recorridos casa-escuela para pensar la ciudad de los niños y niñas	25
			Archivos\\TRANSCRIPCION SESION 3	24/10/2025 00:00:00	Percepción Háptica de la ciudad de los niños y niñas [Como debe sentirse la ciudad]	16
			Archivos\\TRANSCRIPCION SESION 4	27/10/2025 00:00:00	Cualidades sonoras de los componentes esteticos para la ciudad de los niños y niñas	20
			Archivos\\TRANSCRIPCION SESION 5	3/11/2025 00:00:00	Socialización Registro Fotograficos para la Ciudad de los niños y niñas	15

Transcripciones de Grupos Focales

Los registros de audio son transcritos como grupos focales (Tabla n°2). A cada registro se asigna un nombre diferente asociado a numeración correlativa, según desarrollo y recolección de cada uno. Para su posterior análisis cualitativo, son clasificados como grupos focales asociados a un color.

Cada grupo focal corresponden las cinco sesiones en desarrollo en el nivel de transición II del Centro Educativo. Son moderados por Investigadora y Educadora de Párvulos, y transcrito por Investigadora principal.

Tabla n°2

Nombre	Clasificación	
 TRANSCRIPCION SESION 1	Grupo focal (1)	
 TRANSCRIPCION SESION 2	Grupo focal (2)	
 TRANSCRIPCION SESION 3	Grupo focal (3)	
 TRANSCRIPCION SESION 4	Grupo focal (4)	
 TRANSCRIPCION SESION 5	Grupo focal (5)	

Registro Audio-Visual

Los registros audio-visuales corresponden a videos registrados en sesiones 2, 3 y 4. Al igual que los registros de audio, recolectan información sensible del desarrollo de actividades de niños y niñas del nivel de Transición II del Centro Educativo (Tabla n°3).

Tabla n°3

Ubicación	Moderador	Transcriptor	Registro Audio-Visual / Tiempo duración	Fecha y hora	Actividad	Cantidad de participantes
Centro Educativo	Investigadora y Educadora de Párvulos	Investigadora principal	Archivos\\ SESION 2 49:00 minutos	22/10/2025 14:58 hrs.	Descripcion de dibujos de recorridos casa-escuela para pensar la ciudad de los niños y niñas	25
			Archivos\\ SESION 3 22:25 minutos	24/10/2025 14:40 hrs.	Percepción Háptica de la ciudad de los niños y niñas [Como debe sentirse la ciudad]	16
			Archivos\\ SESION 4 40:38 minutos	27/10/2025 14:56 hrs.	Cualidades sonoras de los componentes esteticos para la ciudad de los niños y niñas	20

Lenguajes visuales de expresión artística

A partir del método Mosaico se emplean las siguientes estrategias artístico-visuales de recogida de información, según lo planificado: dibujo, frottage y fotografía. Dichas estrategias tienen por objeto desarrollar lenguajes artísticos integrales, toda vez que las artes son herramientas multimodales que propician la construcción de significados.

Éstas estrategias artístico-visuales se desarrollan progresivamente en diferentes sesiones, según Tabla n°4. Dicha progresión permite recoger información sensible que posibilita configurar significados individuales y colectivos desarrollados dentro del nivel. Significados que son complementados multimodalmente a partir de transcripciones de grupos focales.

Cada estrategia artístico-visual presenta posibilidades de expresión libre para cada niño y niñas del nivel. Cabe resaltar que cada estrategia posee procesos, técnicas y herramientas que son diferentes.

El dibujo comprendió la herramienta gráfica de un set de plumones de diferentes colores y un formato individual de hoja de “block 99, 1/8” (Medium) de 27 cm de ancho por 37.5 cm. de largo cada una. Cada niño y niña desarrolló un dibujo individual, obteniendo un total de 22 dibujos recolectados durante la sesión n°1.

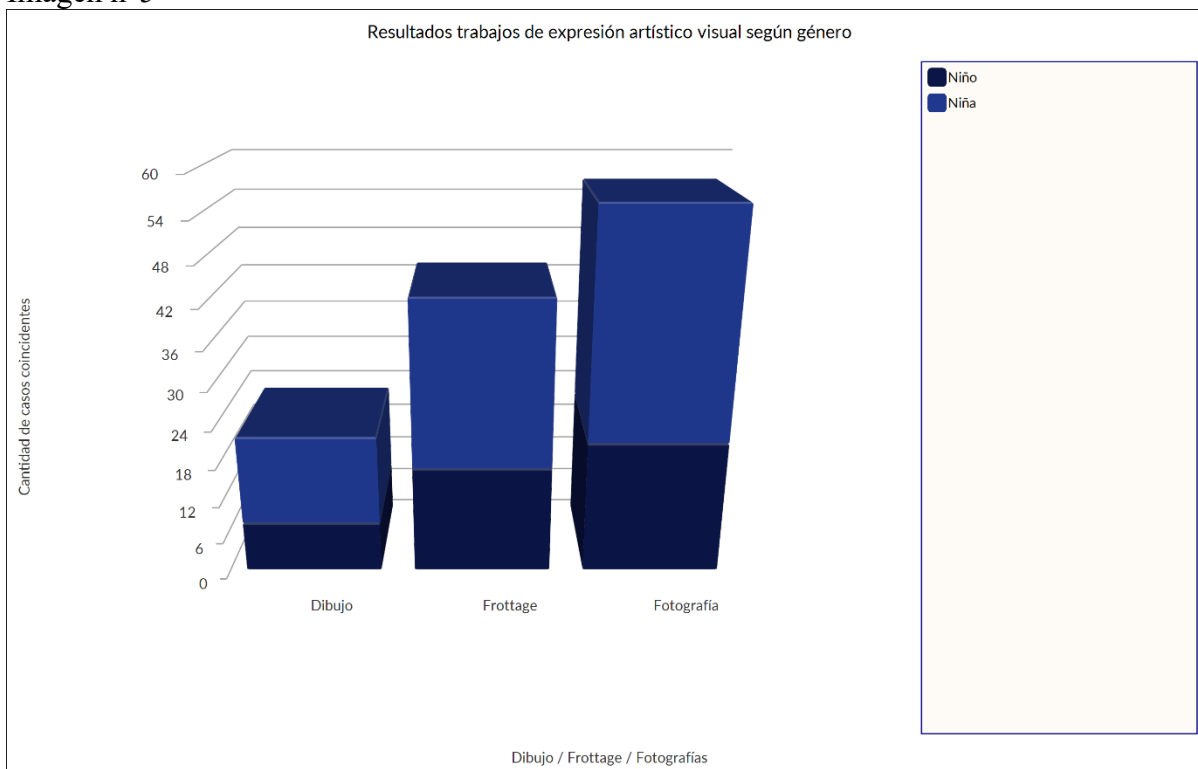
El frottage comprendió hojas de papel “bond” tamaño carta de 22 cm. de ancho por 28 cm. de largo. Para su desarrollo y gestión de recursos, cada hoja fue cortada por la mitad. La herramienta gráfica empleada fueron diferentes lápices de cera de diversos colores. Cada frottage se desarrolló sobre diferentes tipos de texturas situadas en los espacios internos del colegio. Cada niño y niña desarrolló un conjunto de registros de frottage, contemplando al menos tres texturas diferentes sobre la mitad de un hoja tamaño carta cada una. En total se recogieron 43 frottage diferentes durante la sesión n°3.

La fotografía se desarrolló a partir de la asignación individual de una “Mini Cámara Fotográfica Digital Portátil Kids” para el uso de cada niño y niña. El registro de fotografías consistió en captar lugares de preferencias de cada niño y niña a partir de criterios individuales. Los registros se efectuaron días previos al inicio de la sesión n°5 para su socialización. Cada imagen registrada fue almacenada en la memoria interna de la cámara. Niños y niñas registran entre dos a 7 registros cada uno/a, obteniendo un total de 56 registros fotográficos..

Tabla n°4

Sesiones	Lenguajes Artísticos	Género	Cantidad de casos coincidentes	Total
Sesión n°1	Dibujo	Niño	8	22
		Niña	14	
Sesión n°3	Frottage	Niño	17	43
		Niña	26	
Sesión n°5	Fotografía	Niño	21	56
		Niña	35	

Imagen n°5



En imagen n°5 es posible observar la diferencia de los distintos productos de lenguajes artístico visuales efectuados durante el desarrollo de las actividades. Claramente se puede apreciar que a medida que se desarrollan las actividades, niños y niñas efectúan mayor cantidad de productos visuales. Respecto de los dibujos, se identifica la cantidad total de niños y niñas participantes en la sesión n°1. Durante la sesión n°3, los frottage duplican la cantidad de productos, y durante la sesión n°5, las fotografías triplican dicha cantidad inicial. Ello refleja que la progresión de actividades y aumento de productos visuales conservan una estrecha relación que permite ampliar las miradas, percepciones y opiniones que cada niño y niña van conformando en función de los objetivos de la investigación.

Cabe señalar que se evidencia una clara diferencia de género respecto de la cantidad de niños y niñas que participan en las actividades como co-investigadores/as. Lo cual, se ve reflejado en la cantidad de productos de los respectivos lenguajes artísticos.

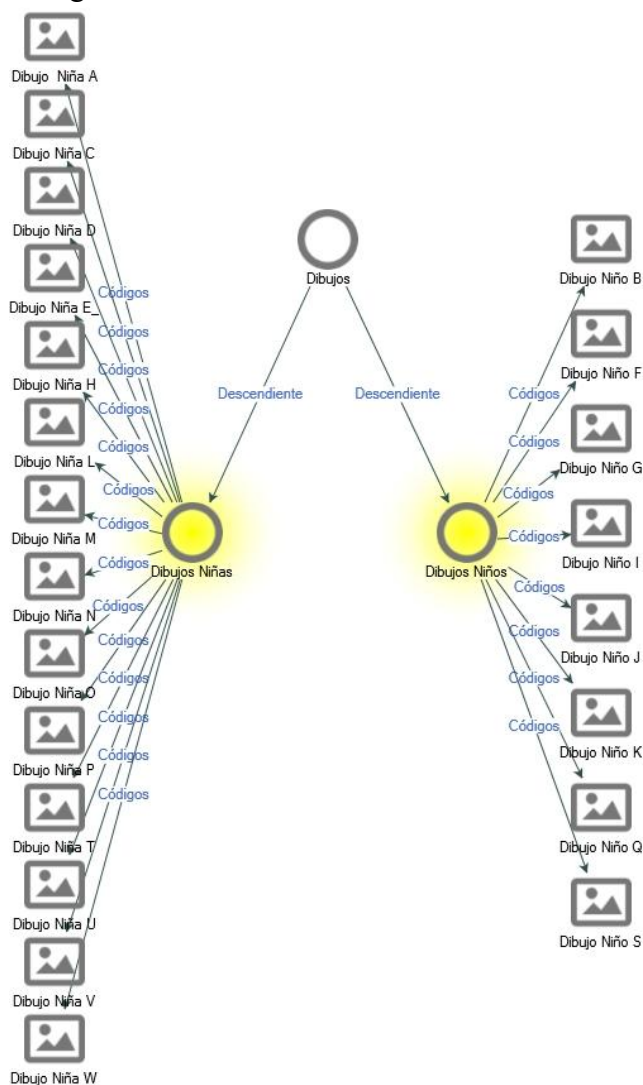
Dibujo

El dibujo como lenguaje visual de expresión artística se desarrolló durante la sesión n°1 correspondiente al 1° ciclo de investigación. Contemplo la elaboración de un dibujo por cada niño y niña con el objeto de expresar visualmente a través del lenguaje gráfico, diferentes recorridos entre el colegio y la casa, o viceversa. Recorridos que fueron complementados por narraciones o relatos expresados oralmente por cada niño y niñas, y que fueron registrados en el grupo focal n°1 (ver Anexo 2).

Cada dibujo y narrativa fue expuesto visual y oralmente por niños y niñas, los cuales fueron registrados en el grupo focal n°2 de la sesión n°2.

Para identificar cada dibujo se asigno un género y letra del abecedario en orden correlativo. En la imagen n°6 se evidencia la cantidad total de dibujos individuales desagregados por género y letra de abecedario, en donde, la asistencia mayoritaria de niñas permite recolectar mayor cantidad de dibujos de niñas por sobre los dibujos de niños.

Imagen n°6



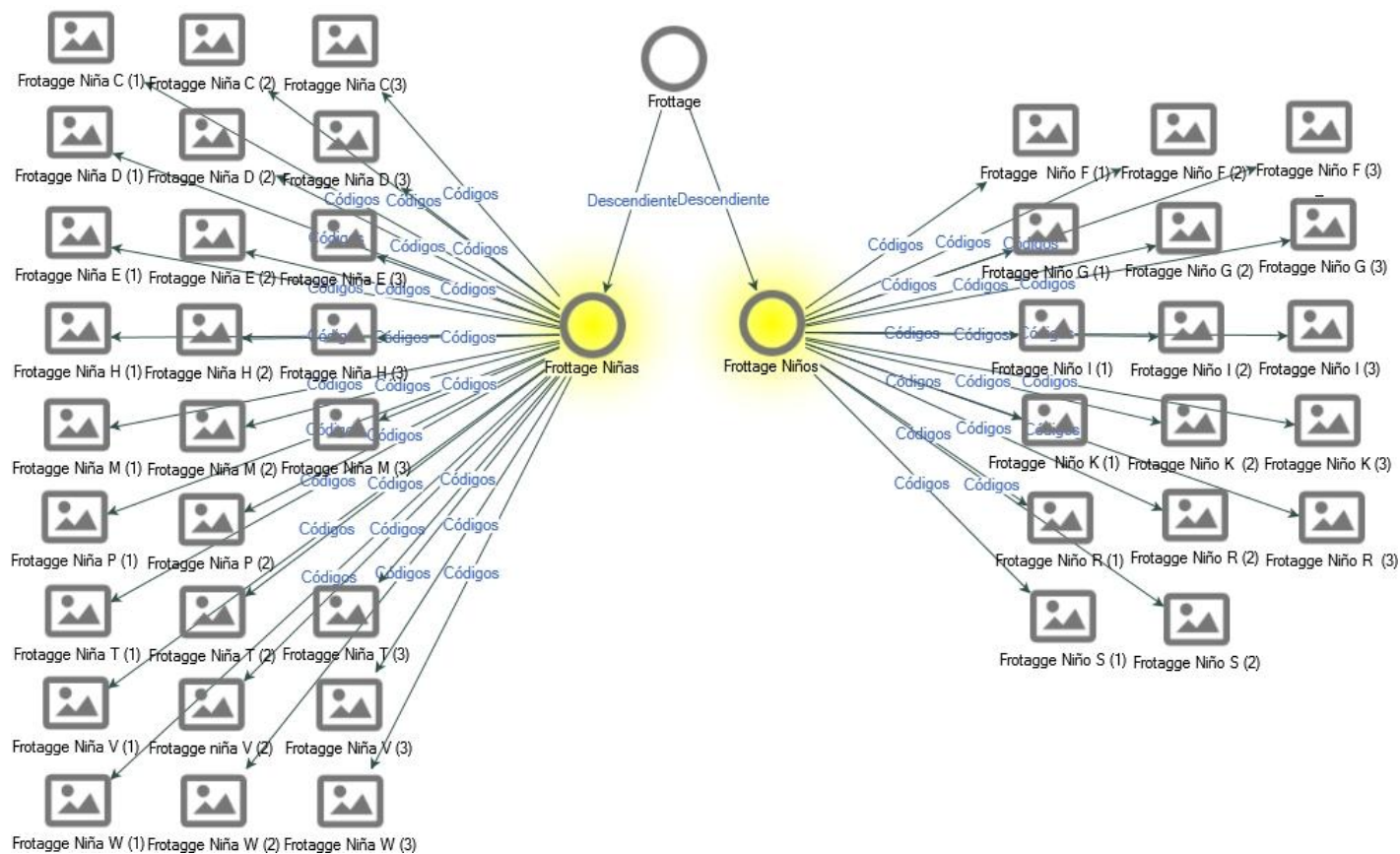
Frottage

El frottage como lenguaje visual de expresión artística se desarrolló durante la sesión n° 3 correspondiente al 2° ciclo de investigación. Contempló la elaboración de al menos 3 frottage por cada niño y niña con el objeto registrar diferentes texturas de superficies de objetos y/o espacios internos del establecimiento educacional (ver Anexo 3).

La selección de superficies objetos y/o espacios internos del establecimientos fueron producto de votación efectuada durante el desarrollo de la sesión n°3.

Para identificar cada frottage se asigno un género y letra del abecedario en orden correlativo. En la imagen n°7 se evidencia la cantidad total de frottage individuales desagregados por género y numero entre parentesis para identificar la cantidad de frottage realizados por cada uno/a. Al igual que los dibujos individuales, la presencia mayoritaria de niñas permite recolectar mayor cantidad de frottage de niñas por sobre los frottage de niños.

Imagen n°7

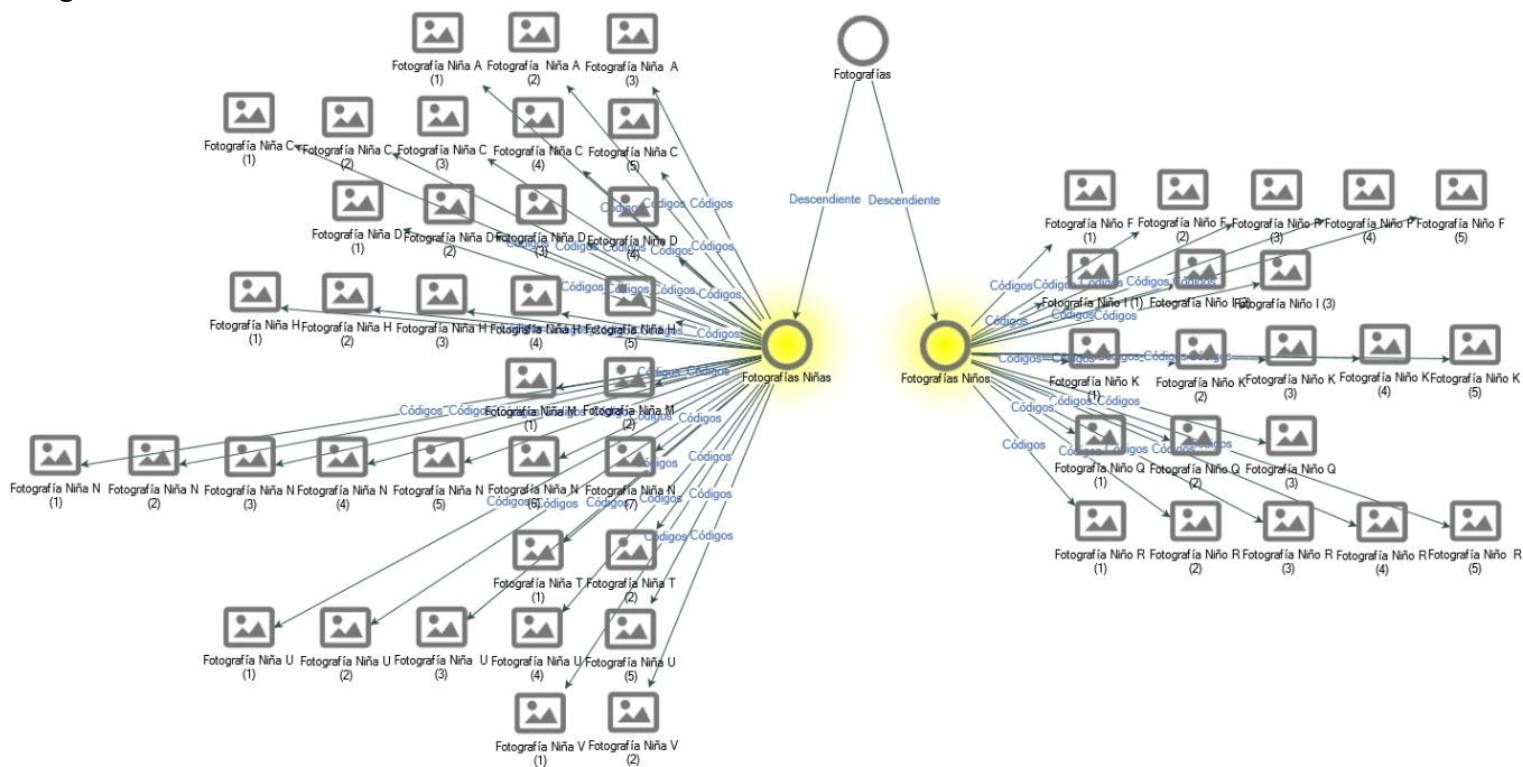


Fotografía

La fotografía como lenguaje visual de expresión artística se desarrolló entre la sesión n°4 y n°5, correspondientes al 3° y retorno al 1° ciclo de investigación, respectivamente. En la sesión 4, 3° ciclo de investigación, se asigna una cámara fotográfica a cada niño y niña para efectuar registros visuales de sus recorridos y traslados de interés entre el colegio y la casa. Durante la sesión 5°, 1° ciclo de investigación, cada niño y niña exponen los registros fotográficos, los cuales son registrado en audio (grupo focal n°5) para el cierre de la investigación y posterior análisis.

Para identificar cada fotografía se asignó género, letra de abecedario y número en orden correlativo. Cada niño y niña registró entre 3 a 7 fotografías cada uno/a (ver Anexo 4). En la imagen n°8 se evidencia la cantidad total de fotografías individualizadas, desagregadas por género, letra de abecedario y número correlativo. Al igual que dibujos y frottage, la cantidad de fotografías es mayor en niñas que en niños.

Imagen n°8



Análisis

Categorías y Subcategorías











El análisis cualitativo del conjunto de transcripciones de registros de audios, correspondientes a grupos focales, dan por resultado diferentes categorías con sus respectivas subcategorías emergentes.

Cada transcripción de registro de audio se comprende como un archivo independiente. Archivos desde los cuales emergen una cantidad de referencias, según categorías y subcategorías emergentes.

En primer lugar, cabe señalar que cada transcripción de registro de audio de cada grupo focal se comprende como archivo independiente. Según Tabla n°5 cada archivo evidencia una cantidad determinada de códigos y referencias en la medida que emergen las diferentes categorías y subcategorías. Ello permite cuantificar el análisis cualitativo de datos para efectos de organizar ordenada y jerárquicamente el análisis de resultados.

Imagen n°5

Transcripción de audio para grupos focales

Nombre Archivo	Códigos	Referencias	Clasificación
 TRANSCRIPCION SESION 1	35	186	Grupo focal (1) 
 TRANSCRIPCION SESION 2	37	261	Grupo focal (2) 
 TRANSCRIPCION SESION 3	37	281	Grupo focal (3) 
 TRANSCRIPCION SESION 4	29	106	Grupo focal (4) 
 TRANSCRIPCION SESION 5	32	169	Grupo focal (5) 

En segundo lugar, cabe señalar que las categorías y subcategorías emergentes contemplan sus respectivos archivos o transcripciones de registro de audios, según sesión de grupo focal. De los cuales emergen una cantidad determinada de referencias. Referencias que corresponden a la cuantificación del análisis cualitativo de cada archivo dispuesto para su análisis. Así, por ejemplo, a cada sesión se le asigna un número en orden correlativo (Sesión n°1, Sesión n°2...), según su desarrollo en el transcurso del trabajo de campo. A su vez, a cada sesión se le asigna un nombre que permite identificar el nombre otorgado a cada sesión. Ello permite identificar y diferenciar los énfasis temáticos diseñados previamente por sesión, según orden de aplicación.

En Tabla n° 6 se expone en orden consecutivo el desarrollo de cada sesión definida como categoría con sus respectivas subcategorías emergentes. Cada categoría contempla su respectivo archivo y cantidad de referencias, las cuales, corresponden a la suma total del conjunto de subcategorías de cada categoría. Por lo tanto, el conjunto de subcategorías emergentes en cada categoría (Sesión n°1, Sesión n°2...) permiten identificar la cantidad de archivos analizados cualitativamente y respectiva cantidad de referencias obtenidas que serán expuestas más adelante.

Tabla n°6

Cantidad de archivos y referencias según Categorías y Subcategorías emergentes

Nombre	Archivos	Referencias
Sesión n°1: Socialización componentes estéticos recorrido casa-escuela y su representación gráfica	1	52
Comprensión del entorno socio-cultural	1	35
Medios de traslados	1	8
Recuerdos significativos de traslados	1	6
Relatos sobre lo dibujado	1	3
Sesión n°2: Descripción de dibujos de recorridos casa-escuela para pensar la ciudad de niños y niñas	1	70
Recuerdos sesión anterior [de primera sesión]	1	48
Ciudad de niños y niñas	1	22
Sesión n°3: Percepción Háptica de la ciudad de los niños y niñas [Como debe sentirse la ciudad]	1	65
Etapa 1 preámbulo	1	38
Etapa 2 Actividad texturas	1	27
Sesión n°4: Cualidades sonoras de los componentes estéticos para la ciudad de los niños y niñas	1	35
Activación de sentidos para Ciudad de niños y niñas	1	12
Sonidos de cosas o situaciones en la ciudad que no gustan	1	12
Sonidos de cosas o situaciones que si gustan	1	11
Sesión n°5: Socialización Registro Fotográficos para la Ciudad de niños y niñas	1	42
Registros fotográficos [ciudad]	1	42

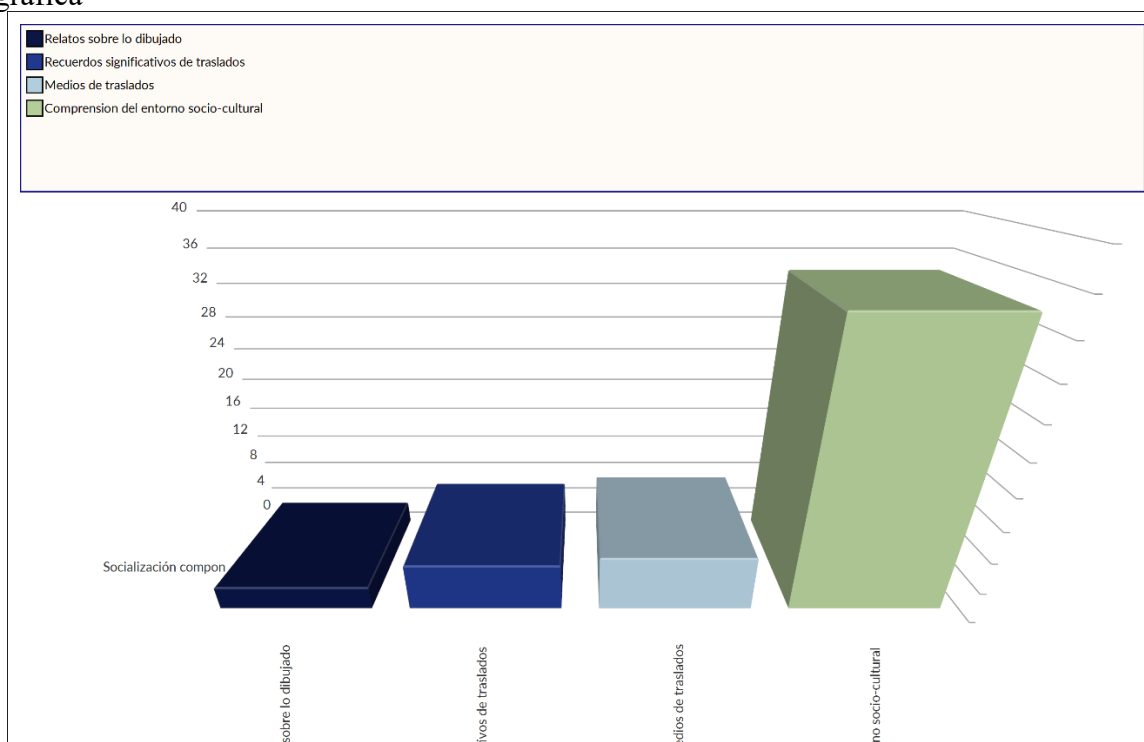
Sesión n°1: Socialización componentes estéticos recorrido casa-escuela y su representación gráfica

La categoría correspondiente a la Sesión n°1, denominada “Socialización componentes estéticos recorrido casa-escuela y su representación gráfica”, contempla un total de 52 referencias.

De ésta categoría se desprenden las siguientes sub-categorías, según orden de menor a mayor cantidad de referencias. En primer lugar, “Relatos sobre lo dibujado” contempla un total de 3 referencias. En segundo lugar, “Recuerdos significativos de traslados” contempla un total de 6 referencias. En tercer lugar, “Medios de traslados” contempla un total de 8 referencias. En cuarto lugar, “Comprensión del entorno socio-cultural” contempla un total de 35 referencias, según imagen ¿?.

Imagen n°9

Sesión n°1: Socialización componentes estéticos recorrido casa-escuela y su representación gráfica

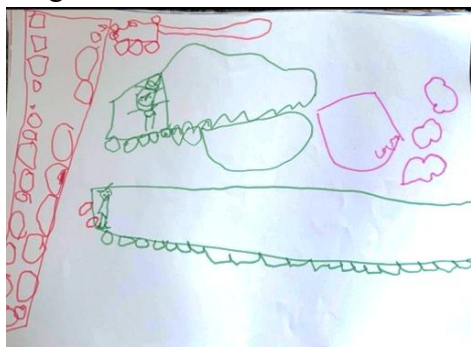


A continuación, se exponen en detalle el análisis de resultados correspondientes a cada una de las subcategorías de la sesión n°1.

Relatos sobre lo dibujado

Con un total de 3 referencias, según imagen n°10, imagen n°11 e imagen n°12 niños y niñas señalan diferentes relatos que aluden a descripciones sobre lo dibujado durante la sesión. Cada relato sugiere de una u otra manera diferentes componentes estéticos y visuales registrados visualmente durante el desarrollo de cada dibujo. Cabe destacar los siguientes dibujos y respectivos relatos en donde se resaltan cualidades estéticas de los componentes de cada dibujo, así como, personas, recorridos y lugares señalados por cada niño y niña (anexo n°2)

Imagen n°10



Aquí dibujé un edificio muy blanco, este aquí, un auto, una casa, un tren.

(17:01) ¡El tren! ¡Ah, es verdad que tú a veces te vienes con tu papá y tomas otra ruta! ¿Desde dónde era la ruta que tomabas? (17:08)

Yo desde Cedillo hasta Los Presidentes yo tomaba la línea 3. (17:12)

(Referencia 1 - Cobertura 2.57%)

Imagen n°11



Ya, perfecto. Y esto rosadito que hay aquí, ¿qué es lo que es? (17:23) Una casa. (17:25)

Una casa, todo esto ves cuando sales de tu casa está el metro. (17:30) Viste hartas cosas, igual que yo. (17:33) Y este es el tren, me dijiste.

¿Le puedes poner tu nombre aquí atrás? (17:39)

(Referencia 2 - Cobertura 2.57%)

Imagen n°12



(18:07) ¿Las nubes son blancas? (18:12)

Sí, son blancas. (18:25)

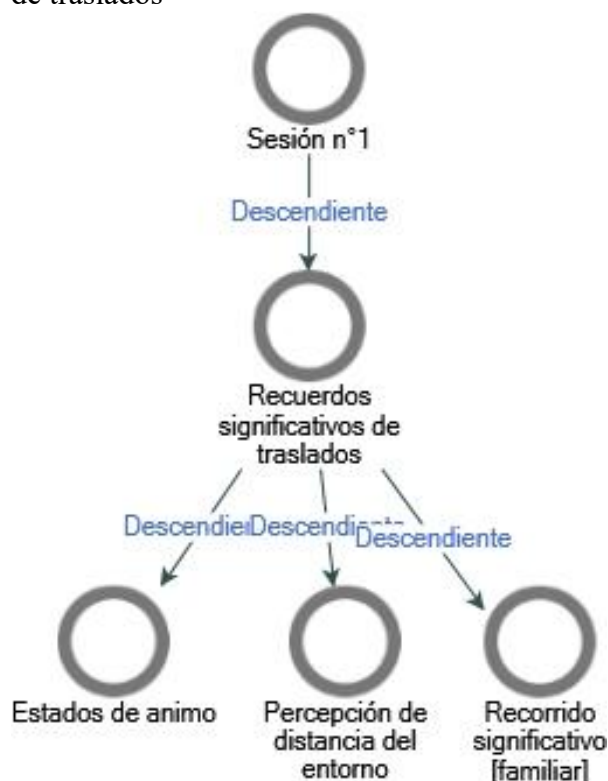
(Referencia 3 - Cobertura 0.61%)

Recuerdos significativos de traslados

Con un total de 6 referencias, las niñas recuerdan de forma significativa los traslados entre el domicilio particular y el colegio (ver Tabla n°6).

Imagen n°13

Sesión n°1: Recuerdos significativos de traslados



Recuerdos que son relatados a partir de la percepción de distancia del entorno, en donde se identifican la cercanía y lejanía entre el punto de partida y el punto de llegada. Al respecto, cabe destacar las siguientes referencias:

Yo no veo ninguna cosa porque en Azteca yo...(14:26) ¿En Azteca? ¿Y eso queda lejos o cerca del colegio? (14:30) Lejos.(14:30) Lejos. (14:36) (Referencia 5 - Cobertura 1.34%).

Yo vivo cerca del colegio, me doy la vuelta y llego. Vive súper cerca del colegio la amiga. (14:47) A ver, ¿ese? (15:09) ¡Ay, cuéntame! ¿Qué es lo que es esto? ¡Cuéntame! (15:13) (Referencia 6 - Cobertura 1.63%)

De igual modo, los recuerdos significativos relevan la compañía de un integrante familiar que otorgan una cualidad significativa al recorrido significativo [familiar], tales como:

Ahí voy a acompañar a mi mami a hacer zumba (Referencia 4 - Cobertura 0.40%)

NIÑO 1: Yo me vengo de Maipú. INVP: ¡Viene de Maipú! NIÑO 1:La última vez me tocó 7

semanas con mi papá. Entonces me venía caminando hacia... hacia Cerrillos porque ahí tomamos siempre el metro y después nos bajábamos en una estación. Ahí tomamos el metro de Chile e íbamos a Los Presidentes. (Referencia 2 - Cobertura 7.41%)

Finalmente, los recuerdos son significativos en la medida que niños y niñas aluden estados de ánimos, principalmente referentes a factores del clima:

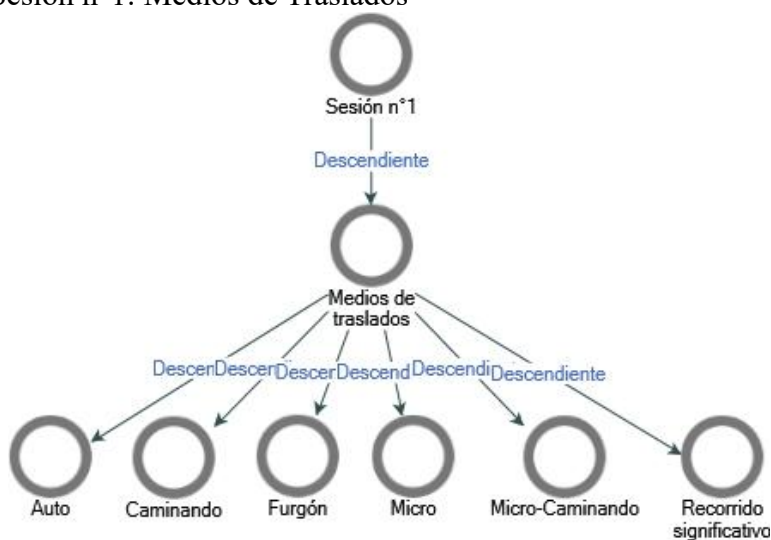
¡Cansada! (Referencia 1 - Cobertura 0.08%)

Tía, yo me voy caminando a mi casa y por el calor que (7:53) viene aquí, ¿no? ¿Es cierto? ¿Hace mucho calor? Esto es para que no se me olvide lo que tú estás (7:57) diciendo. Hace mucho calor, ¿cierto? Cuando caminamos (Referencia 3 - Cobertura 1.99%)

Medios de Traslados

La subcategoría “Medios de Traslados”, según Imagen n°14, contempla un total de 8 referencias que aluden principalmente a medios de transportes y traslados empleados por las niñas entre el domicilio particular de cada uno/a y la ubicación geográfica del establecimiento educación.

Imagen n°14
Sesión n°1: Medios de Traslados



En la siguiente transcripción, Niño n°1 describe con detalle el “Recorrido Significativo” entre el sector de ubicación de su domicilio y el colegio, precisando el acompañamiento de un familiar, así como los medios de traslados y lugares en donde se efectúan paradas antes de llegar al colegio:

NIÑO 1: Yo me vengo de Maipú.

INVP: ¡Viene de Maipú!

NIÑO 1: La última vez me tocó 7 semanas con mi papá. Entonces me venía caminando hacia... hacia Cerrillos porque ahí tomamos siempre el metro y después nos bajábamos en una estación. Ahí tomamos el metro de Chile e íbamos a Los Presidentes.

EDI: Que cuando se va con el papá el va a Maipú, sino, aquí cerca.

INVP: Sí, hace otra ruta.

INVP: Y miren, el compañero dijo algo super importante que yo nos sabía. Se baja en el metro los...

Niña 2: Presidentes.

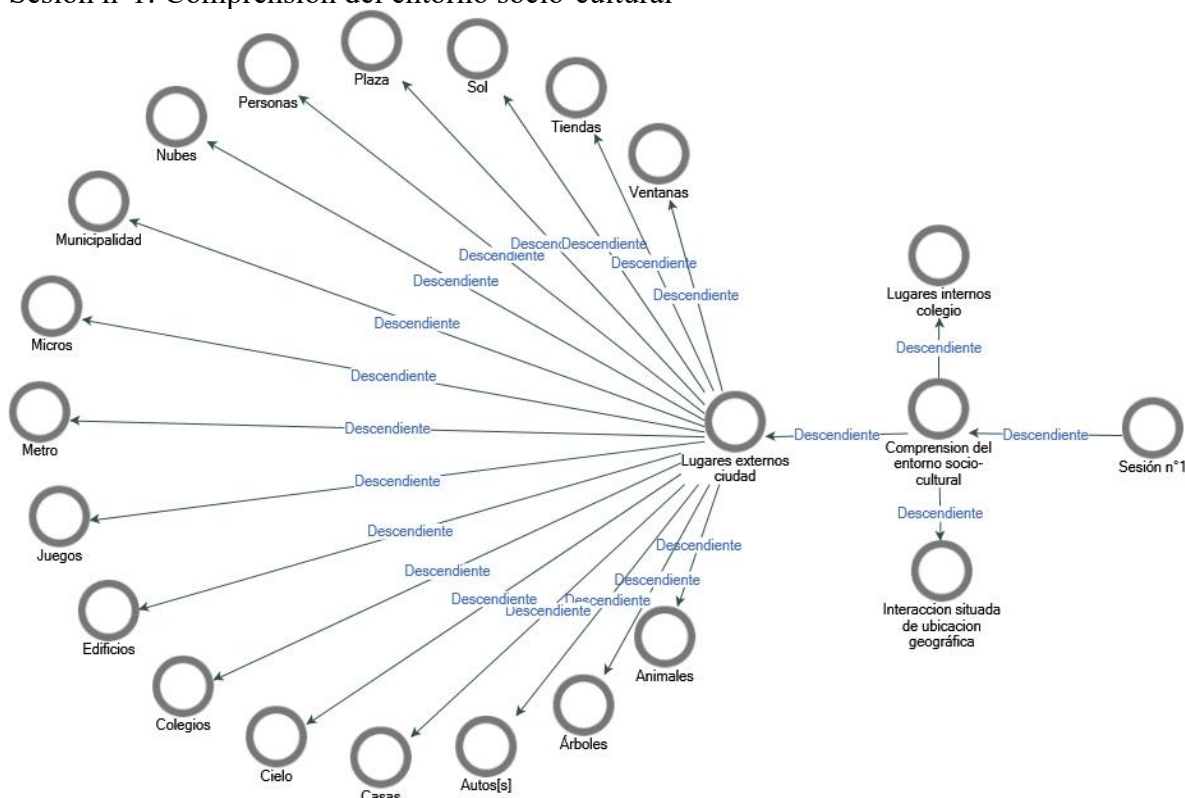
INVP: Ese es el metro que tenemos más cerca y ¿saben qué? Yo no sabía, me bajé en otro súper lejos. Me equivoqué, así que para la próxima voy a tomar en cuenta lo que dijo el compañero y me voy a bajar en metro “Los Presidentes”. Oigan pero, los que vienen caminando ¿Qué es lo que observan cuando caminan? (Referencia 5 - Cobertura 7.41%)

Comprensión del entorno socio-cultural

La subcategoría “Comprensión del entorno socio-cultural”, según imagen n°15, contempla un total de 32 referencias que aluden a lugares externos de la ciudad, tales como, elementos de la naturaleza, medios de transportes, instituciones públicas, espacios urbanos y ciertos componentes estético-funcionales propios de las ciudades (ver imagen n°15)

Imagen n°15

Sesión n°1: Comprensión del entorno socio-cultural



A diferencia de lugares internos del colegio e interacción situada de ubicación geográfica, los lugares externos de la ciudad representan la mayor cantidad de referencias, los cuales, sugieren diferentes lugares externos de la ciudad identificados por los participantes durante el traslado entre el domicilio particular y el colegio. Destaca la identificación de “autos” (7 referencias) junto a diferentes componentes, tales como vidrios y patente, según las siguientes referencias:

Niño3: Autos

INVP: ¿Alto? (Referencia 1 - Cobertura 0.24%)

Hay vidrios.

Hay vidrios que (5:53) nos permiten mirar hacia el otro lado, ¿cierto? A ver, yo tengo una pregunta. Ustedes que han (6:02) estado aquí en el colegio, ¿qué es lo que hay cerca del colegio? (Referencia 4 - Cobertura 1.84%)

Yo me voy en furgón

¿Usted se va en furgón? Mira, esa opción no la dijimos (Referencia 5 - Cobertura 0.70%)

Las letras

¿Las letras del auto? ¡Ay, eso se llama patente! ¿Esto eres tú? (15:26) ¿Y esto qué es? (15:31)
(Referencia 7 - Cobertura 0.99%)

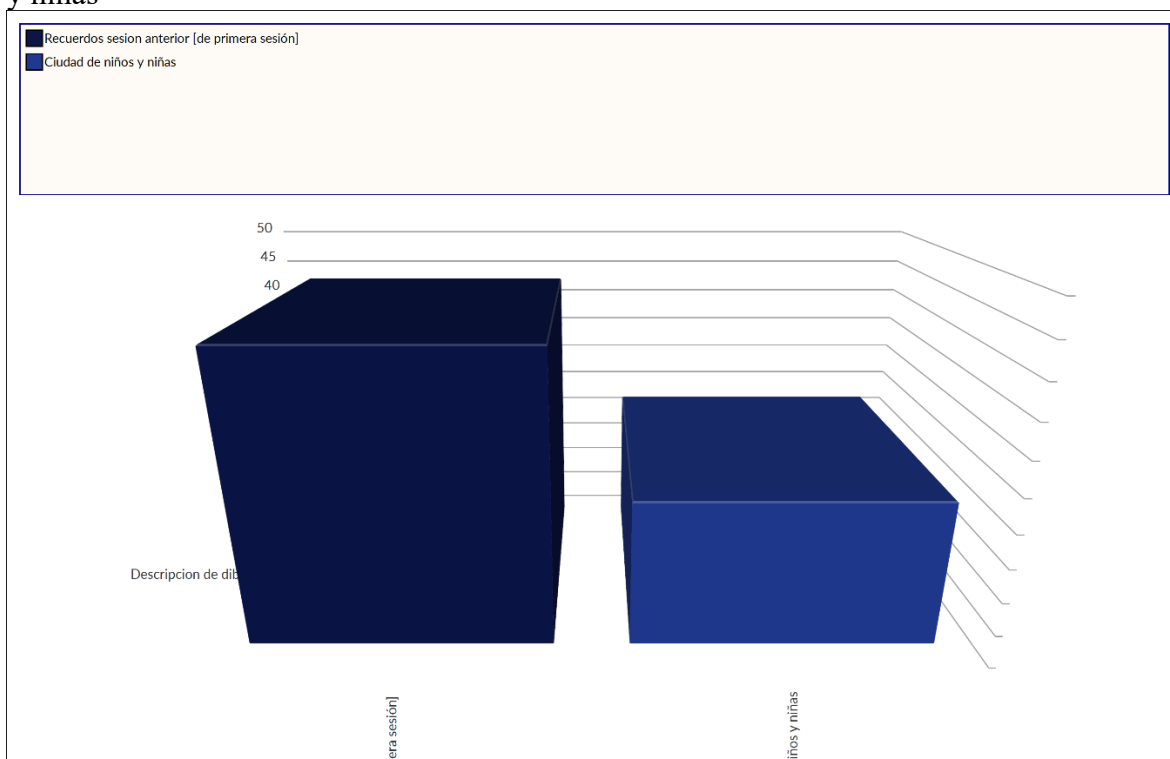
Sesión n°2: Descripción de dibujos de recorridos casa-escuela para pensar la ciudad de niños y niñas

La categoría correspondiente a la Sesión n°2, denominada “Descripción de dibujos de recorridos casa-escuela para pensar la ciudad de niños y niñas”, contempla un total de 70 referencias.

De ésta categoría se desprenden las siguientes sub-categorías, según orden de secuencia de desarrollo y de mayor a menor cantidad de referencias. En primer lugar, “Recuerdos sesión anterior [de primera sesión]” contempla un total de 48 referencias. En segundo lugar, “Ciudad de niños y niñas” contempla un total de 22 referencias, según imagen n°16.

Imagen n°16

Sesión n°2: Descripción de dibujos de recorridos casa-escuela para pensar la ciudad de niños y niñas



A continuación, se exponen en detalle el análisis de resultados correspondientes a cada una de las subcategorías de la sesión n°2.

Recuerdos sesión anterior [de primera sesión]

Durante el desarrollo de la segunda sesión, emerge la identificación la subcategoría denominada recuerdos sesión anterior, referentes a la primera sesión. Ésta subcategoría contempla a su vez dos componentes claves que otorgan protagonismo a niños y niñas respecto de su participación como co-investigadores/as al momento de exponer sus respectivos dibujos.

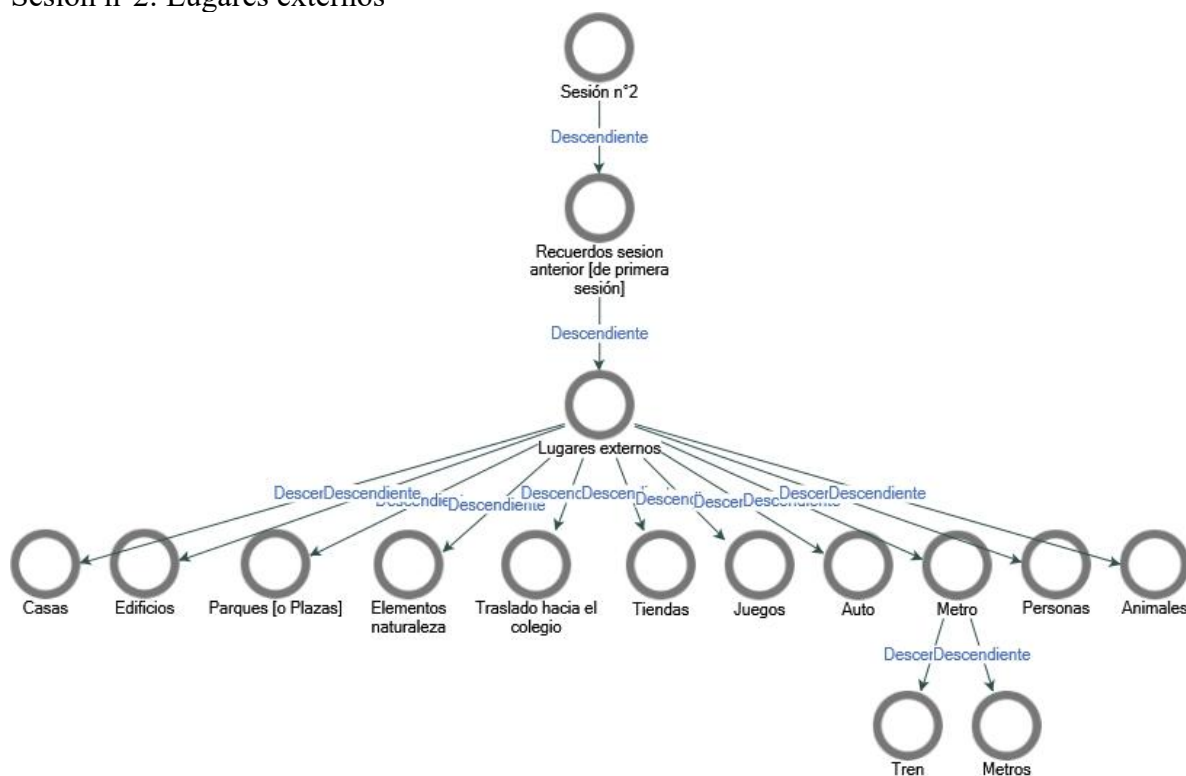
El primer componente con 29 referencias dice relación con lugares externos que identifican durante la descripción de sus recorridos por la ciudad, entre la casa y la escuela. Y el segundo componente con 19 referencias dice relación con elementos, aspectos o cosas que no son del gusto de las niñas durante sus recorridos.

Lugares externos

Entre los lugares externos mencionados por niños y niñas al exponer sus dibujos, se identifican: casas, edificios, elementos de la naturaleza, juegos, parques, autos, metro, personas, animales y traslados hacia el colegio, entre otros, según imagen n° 17.

Imagen n°17

Sesión n°2: Lugares externos



Sobresalen las casas y elementos de la naturaleza, con un total de 5 referencias, cada uno. Respecto de las casas, cabe mencionar que a Niña n°4 señala que le gusta observar las personas que se encuentran fuera de las casas:

EDUC: Mía.

INV: Mía, ¿puedes acercarte un poquito? Venga, más acá, por favor. Mía, cuéntanos, ¿qué es lo que te gusta observar de acá cuando vienes camino a la escuela?

NIÑA 4: Las casas.

INV: ¿Te gusta observar las casas? ¿Por qué, Mía?

NIÑA 4: Porque me gusta ver a las personas de allá afuera. (Referencia 1 - Cobertura 1.02%)

De igual modo, Niño n°2 señala que las casas y las personas que las habitan son de su agrado:

INV: Ah, vende cosas. Oiga, una pregunta. Cuando usted viene al colegio, ¿qué es lo que más le gusta observar en el camino?

NIÑO 2: Las casas.

INV: ¿Las casas y por qué?

NIÑO 2: Porque me gustan las casas.

INV: ¿Le gustan las casas? ¿Y qué tienen esas casas que les gusta?

NIÑO 2: Amigos mío y una persona que yo no conozco (Referencia 2 - Cobertura 2.09%)

La Niña n°9 por su parte, indistintamente de no gustar de las casas, señala que sus características estético-funcionales son un atributo junto a las personas:

NIÑA 9: Casas, tiendas, perros, personas, autos, nubes, sol, árboles.

INV: Hiciste varias cosas. ¿Todo esto tú observas cuando vienes de camino al colegio?

NIÑA 9: No, no casi todo.

INV: No casi todo. ¿Qué cosas sí observas?

NIÑA 9: Casas y tiendas.

INV: Casas y tiendas. Y estas dos personas grandes, ¿quiénes son?

NIÑA 9: Personas.

INV: Ah, y son gigantes. Oiga, amiga, una pregunta. ¿Qué cosas sí le gusta mucho observar cuando viene al colegio?

NIÑA 9: Las casas.

INV: ¿Las casas? ¿Y por qué?

NIÑA 9: Porque son bonitas, son para vivir.

INV: ¿Son bonitas y para vivir? ¿Y qué te gusta de esas casas?

NIÑA 9: Nada. (Referencia 3 - Cobertura 2.15%)

Desde una perspectiva lúdica, Niña n°5 señala que las flores y mariposas, son de su agrado en cuanto componentes de la naturaleza.

NIÑA 5: Edificios, una plaza y una flor y una mariposa.

INV: Hiciste hartas cosas. Oye, Agata, cuéntanos, ¿qué de todas estas cosas que dibujaste es lo que más te gusta observar cuando vienes?

NIÑA 5: Las mariposas.

INV: Las mariposas. ¿Y por qué?

NIÑA 5: Porque siempre atrapo una. (Referencia 1 - Cobertura 0.97%)

Niña n°1 señala en su dibujo la identificación de los edificios y las nubes. Particularmente las nubes son de su agrado debido a su característica cromática:

INV: Cataleya. Cuéntanos, Cataleya, ¿qué es lo que dibujaste acá?

NIÑA 1: Edificios.

INV: ¿Qué más?

NIÑA 1: Nubes.

INV: Nubes. Uy, mira, esas nubes tienen varios colores.

INV: Cuéntanos, Cataleya, ¿qué es lo que más te gusta observar cuando vienes de camino al colegio?

NIÑA 1: Todo.

INV: ¿Todo? ¿Y me puedes nombrar al menos tres cosas?

NIÑA 1: Las nubes.

INV: Las nubes. ¿Por qué?

NIÑA 1: Porque son blancas y me gusta el color blanco.

INV: Porque son blancas y te gusta el color blanco (Referencia 5 - Cobertura 1.72%)

Por otra parte, Niña n°8, Niño n°4 y Niño n°5, señalan que los árboles son de su agrado, ya sea porque han sido representados en sus respectivos dibujos, o por recordarles que han efectuado alguna actividad física:

Aquí. ¿Cuál es su nombre?

NIÑA 8: Kim.

INV: Kim, cuéntanos, ¿qué fue lo que dibujaste?

NIÑA 8: Árbol.

INV: ¿Cómo?

NIÑA 8: Árbol.

INV: Árboles, ya (Referencia 2 - Cobertura 0.52%)

INV: ¿Las casas? ¿Por qué? ¿Qué te gusta de las casas?

NIÑO 4: Los árboles. (Referencia 3 - Cobertura 0.26%)

¿Qué es lo que más le gusta observar cuando viene de camino al colegio?

NIÑO 5: Los árboles.

INV: -¿Y por qué?

NIÑO 5: Porque alguna vez yo puedo escalar.

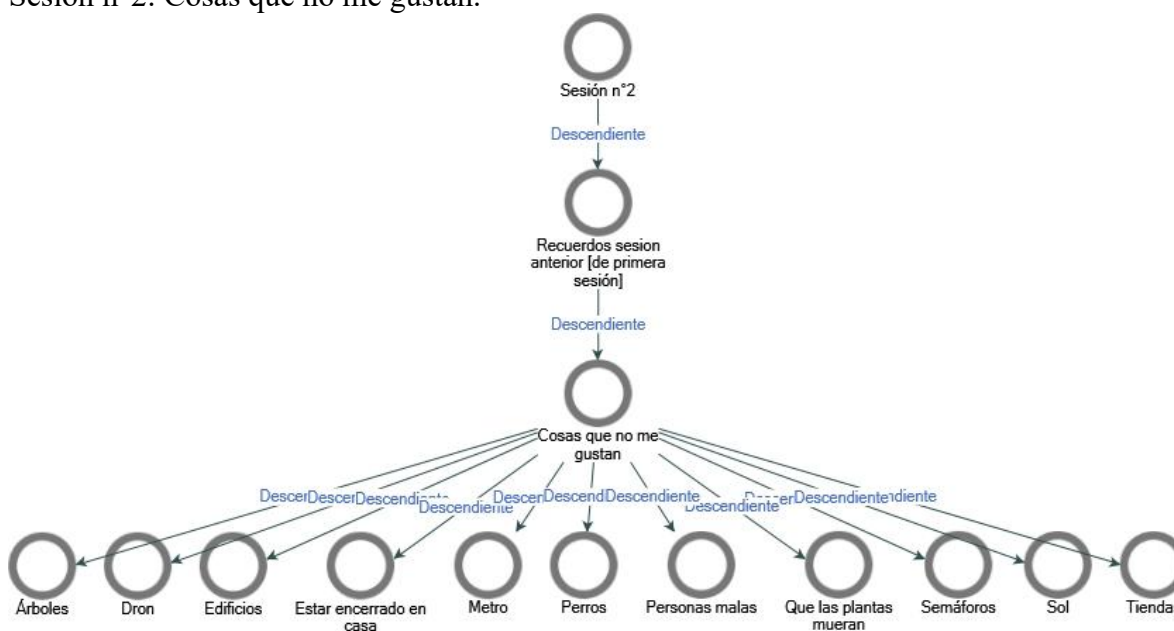
INV: ¿Alguna vez se puede escalar? (Referencia 4 - Cobertura 0.67%)

Cosas que no me gustan

Simultáneamente, en la medida que señalan diversos lugares alusivos a descripción de sus recorridos por la ciudad, entre la casa y la escuela, emergen cosas que no son su agrado o simplemente, no les gustan. Según imagen n°18, cabe mencionar entre las cosas que no son del gusto de las niñeces, elementos de la naturaleza (árboles, sol), medios de transporte (metro), dispositivos electrónicos (drones), señalizaciones del tránsito (semáforos), y de manera particular, aspectos ligados estrechamente a causantes de algún tipo de daño a la integridad física, tales como estar encerrados en casa, perros y personas malas.

Imagen n°18

Sesión n°2: Cosas que no me gustan.



Identificar elementos que no son del gusto de niños y niñas, sitúa a la niñez en un lugar protagonista de escucha atenta por parte de profesionales de la educación. En la medida que identifican cosas, situaciones o elementos de la ciudad que causan algún tipo de daño físico, conlleva a recordar situaciones emocionales asociadas al desagrado. Recordar estos aspectos, supone un alto grado de responsabilidad por parte de profesionales de la educación durante la mediación en la conversación.

En el caso del Niño n°1 que identifica estar encerrado en casa, agrega que no es de su agrado por cuanto, permanecer durante todo el día encerrado en caso conlleva una vulneración del derecho de esparcimiento al aire libre en espacios seguros:

NIÑO 1: Los trenes.

INV: Los trenes. ¿Y qué es lo que no le gusta?

*NIÑO 1: No me gusta estar todo el día encerrado en mi casa
(Referencia 1 - Cobertura 0.44%)*

De igual manera, la presencia de perros en la ciudad, sin una pertinente y adecuada tenencia responsable, indudablemente conlleva riesgos a la integridad física de la niñez en espacios al aire libre en la ciudad. En este sentido, Niño n°6 asocia la presencia de perros al miedo y riesgo de ser objeto de alguna agresión.

Oigan, ¿y qué es lo que no le gusta observar?

NIÑO 6: Los perros.

INV: ¿No te gusta observar a los perros? ¿Por qué?

NIÑO 6: Porque se muerden.

INV: Ah, le da miedo que lo muerdan.

(Referencia 1 - Cobertura 0.63%)

Por otra parte, Niño n°2 señala que las personas malas conllevan un desagrado, por cuanto su presencia en la ciudad reviste un peligro para su integridad físico-emocional.

A ver, y otra pregunta, amigo. ¿Qué es lo que no le gusta mirar cuando viene al colegio en el camino?

NIÑO 2: Las personas malas.

(Referencia 1 - Cobertura 0.45%)

Las personas situadas y asociadas a situaciones de desagrado suponen un malestar y riesgo para las niñeces. Por ejemplo, Niña n°7 asocia a experiencias de desagrado las personas o conjunto aglomerado de personas que habitualmente se percibe en el transporte público

INV: ¿Y qué es lo que no te gusta observar?

NIÑA 7: Los metros.

INV: ¿No te gustan y por qué?

NIÑA 7: Porque cada vez que entro al metro, entra mucha gente.

INV: ¿Y cómo te sientes cuando entra mucha gente en el metro?

NIÑA 7: Que no encuentro ningún asiento para sentarme.

(Referencia 1 - Cobertura 0.95%)

Finalmente, los árboles, contemplan la mayor cantidad de referencias respecto de cosas que no gustan (6 referencias). No obstante, a diferencia de las anteriores cosas que no gustan, los árboles no suponen un riesgo a la integridad física y emocional. Los argumentos esgrimidos arguyen principalmente aspectos asociados al gusto estético de componentes de los árboles ubicados en la ciudad. Cuyos atributos asociados principalmente al aburrimiento conservan directa relación con que el esparcimiento al aire libre en espacios públicos de la ciudad, no son de interés de niños y niñas. Por cuanto, la calle supone un riesgo para el juego y libre circulación en donde la presencia de perros, personas malas y conglomerado de personas en los medios de transporte conforman parte del paisaje de la ciudad junto a los árboles.

¿Y qué es lo que no le gusta observar?

NIÑA 6: Los árboles.

INV: Los árboles, ¿no te gusta mirarlos? ¿Y por qué? Cuéntanos.

NIÑA 6: Porque son aburridos.

(Referencia 1 - Cobertura 0.54%)

INV: ¿Y qué cosas no te gusta observar?

NIÑA 8: Los árboles.

INV: ¿Y por qué?

NIÑA 8: Porque es aburrido.

(Referencia 2 - Cobertura 0.38%)

Oiga, ¿y qué cosas no le gusta observar?

NIÑO 3: Los árboles
INV: ¿Los árboles? ¿Por qué no le gustan los árboles?
NIÑO 3: Porque son aburridos también.
(Referencia 3 - Cobertura 0.54%)

¿Y qué no le gusta observar?
NIÑA 13: Los árboles.
INV: ¿Por qué?
NIÑA 13: : Porque son aburridos.
(Referencia 6 - Cobertura 0.36%)

Si bien, el atributo principal de los árboles señalado es el aburrimiento, cabe señalar que dicho atributo se complementa con componentes formales y estéticos, tales como color verde, hojas y palos, según Niña n°1 y Niña n°9

INV: ¿Y qué no te gusta observar?
NIÑA 1: Los árboles.
INV: ¿Los árboles? ¿Por qué no te gusta?
NIÑA 1: Porque no me gusta el color verde.
INV: Porque no le gusta el color verde.
(Referencia 5 - Cobertura 0.63%)

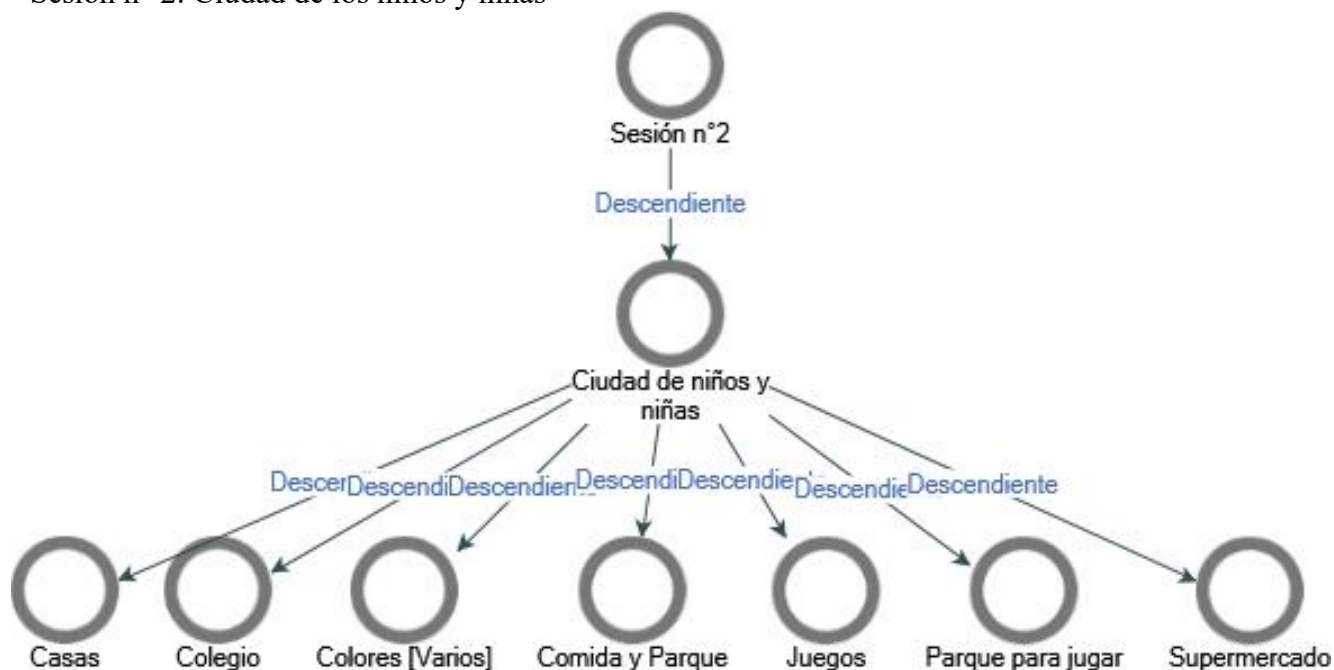
Está bien. ¿Y qué es lo que no te gusta?
NIÑA 9: Los árboles.
INV: ¿Y por qué no te gustan los árboles?
NIÑA 9: Porque son muy aburridos.
INV: ¿Y por qué son aburridos?
NIÑA 9 : Porque no me gustan las hojas.
INV: ¿No te gustan las hojas?
NIÑA 9 : No, los palos.
(Referencia 4 - Cobertura 0.92%)

Ciudad de niños y niñas

Con el objeto de otorgar protagonismo a niños y niñas en calidad de co-investigadores/as, emergen un total de 22 referencias las cuales se asocian a una serie de espacios que consideran relevantes al momento de diseñar hipotéticamente una ciudad para niños y niñas. La participación activa de cada niño y niña pone en relieve espacios de socialización conjunta entre grupos de pares con fines comunes, tales como (según imagen n°19): colegio, juegos, comida y parques, parque para jugar, supermercado, casas y colores (varios)

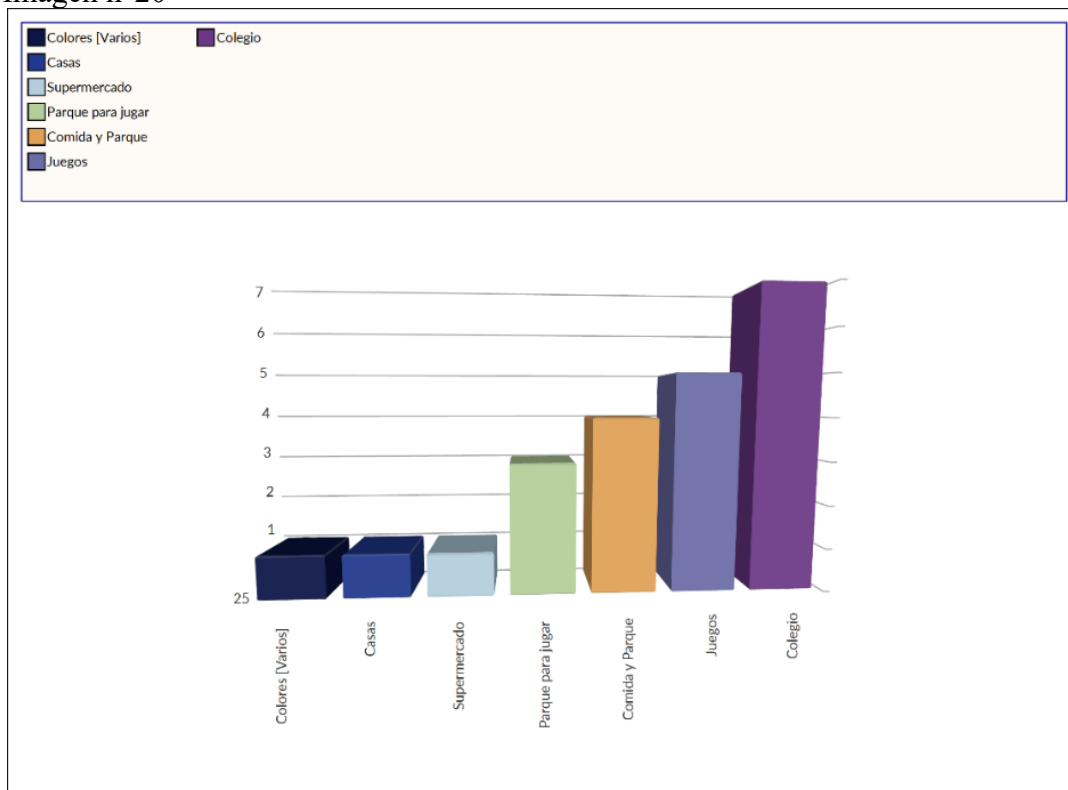
Imagen n°19

Sesión n° 2: Ciudad de los niños y niñas



Según imagen n°19, comida y parque con 4 referencias, y parque para jugar con 3 referencias, expresan la necesidad de contar con espacio al aire libre destinado al esparcimiento, el juego, socialización y el ocio. El colegio o escuela, con un total 7 referencias indica que reconocen el aporte de este espacio destinado a la socialización y aprendizaje de un conjunto de competencias y habilidades propiciados al interior de la comunidad educativa que habitan. De lo cual, se desprende que los diversos agentes educativos del establecimiento educacional propician positivamente el aprendizaje de conocimientos, habilidades, contenidos y herramientas atinentes al nivel educativo del que forma parte. Cabe señalar que la niñez apunta a que el colegio en la ciudad de niños y niñas tiene por objeto principal estudiar y aprender a leer.

Imagen n°20



A continuación, en los siguientes fragmentos de relatos, se expresa con claridad las preferencias anteriormente identificadas:

NIÑO 1: La ciudad de los niños podría tener un colegio para los niños.

INV: ¿También debería haber un colegio en la ciudad de los niños? Miren, qué interesante. ¿Y por qué, Mateo?

NIÑO 1: Así porque somos inteligentes y podemos estudiar.
(Referencia 1 - Cobertura 0.81%)

Y si hiciéramos una ciudad para los niños y las niñas solamente y las niñas, ¿qué debería haber en la ciudad?

NIÑO 2: Unos colegios para que los niños aprendan.
(Referencia 2 - Cobertura 0.57%)

Oye, Amalia, pregunta. Si hiciéramos una ciudad para los niños y las niñas, y el resto de las niñas, ¿qué debería tener la ciudad?

NIÑA 6: Un colegio para que puedan estudiar y aprender.
(Referencia 3 - Cobertura 0.65%)

Y si hiciéramos una ciudad para los niños, ¿qué cosas sí debería tener? Porque ya nos han dicho harto los colegios, nos dijeron también plantitas. ¿Qué más podría tener esa ciudad?

NIÑA 7: Colegio.
INV: ¿Y qué más crees tú que podría tener?
(Referencia 4 - Cobertura 0.82%)

Oiga, y si hacemos una ciudad para niños, niñas y personas de su edad, ¿qué cosas sí debería tener esa ciudad? ¿Sí o sí?

NIÑA 9: Colegios.

INV: ¿Colegios? ¿Por qué?

NIÑA 9. Para estudiar.

(Referencia 5 - Cobertura 0.66%)

¿Y qué cosas debería tener una ciudad para niños y niñas y personas de tu edad?

NIÑA 10: Escuelas.

INV: ¿Y por qué?

NIÑA 10: Porque ahí podemos estudiar.

(Referencia 6 - Cobertura 0.53%)

Oiga, y si hiciéramos una ciudad para niños, niñas y personas de su edad, ¿qué debería tener?

NIÑO 5: Un colegio para que sepamos leer.

INV: ¿Te gusta leer?

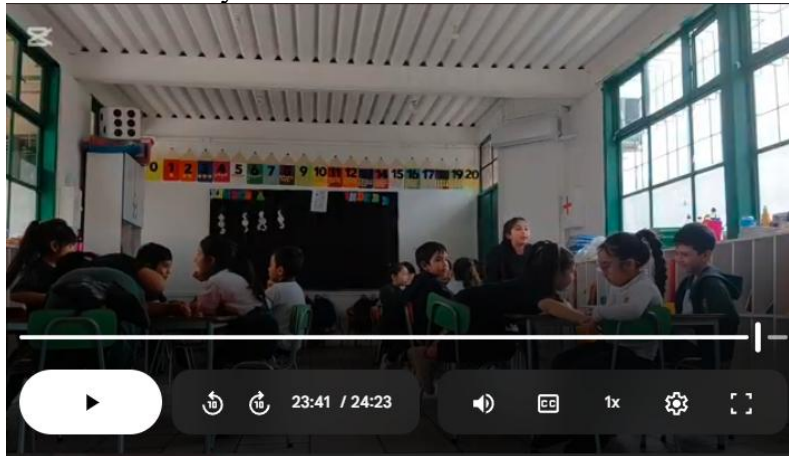
NIÑO 5: Sí.

(Referencia 7 - Cobertura 0.60%)

Finalmente, cabe destacar que, en términos estéticos, niños y niñas señalan una serie de atributos cromáticos tendientes a caracterizar la ciudad destinada a niños y niñas. Durante el cierre de la sesión n°2, la profesional investigadora principal consulta a partir de votación registrada en video y audio, la elección de colores preferentes que deben estar presentes en la ciudad de niños y niñas, según imagen n°21.

Imagen n°21

Registro audio-visual de elección democrática de colores para ciudad de niños y niñas



Archivos\\ SESION 2. 49:00 minutos 22/10/2025 / 14:58 hrs.

Descripción de dibujos de recorridos casa-escuela para pensar la ciudad de los niños y niñas

Cabe destacar que la participación activa durante el acto de elección de colores, según Tabla n°7, para la ciudad de niños y niñas, propició el derecho de elección dentro de un clima de respeto y deber como sujetos de derecho. El acto de votar hizo posible poner en ejercicio el acto ciudadano de soberanía y participación ciudadana como sujetos de derecho, según lo propuesto por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, marcando un precedente en el desarrollo de la investigación y desafíos posteriores para las siguientes sesiones de trabajo.

Tabla n°7
Conteo de elección de colores destinado a la ciudad de
niños y niñas

Color	Conteo
Morado	9
Rosa	7
Azul	5
Negro	3
Rojo	3
Blanco	2
Celeste	2
Verde	2
Total	33

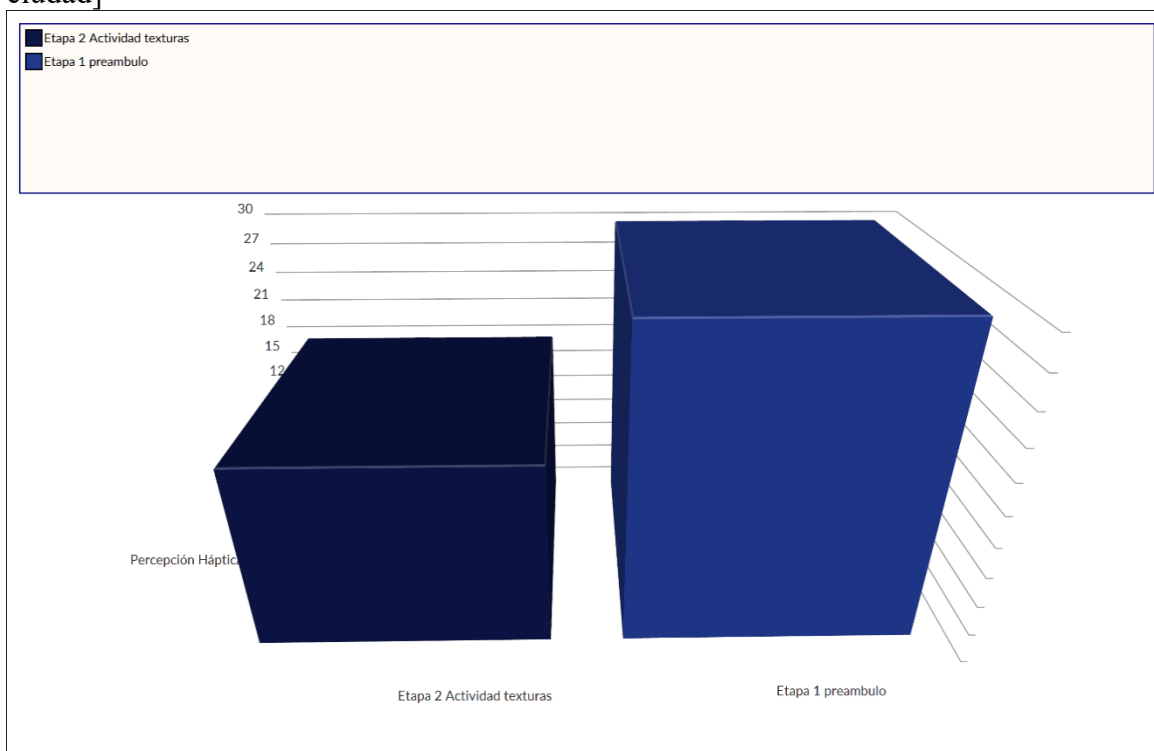
Sesión n°3: Percepción Háptica de la ciudad de los niños y niñas [Como debe sentirse la ciudad]

La categoría correspondiente a la Sesión n°3, denominada “Percepción Háptica de la ciudad de los niños y niñas [Como debe sentirse la ciudad]”, contempla un total de 65 referencias.

De ésta categoría se desprenden las siguientes sub-categorías, según orden de secuencia de desarrollo y de mayor a menor cantidad de referencias. En primer lugar, “Etapa 1 preámbulo” contempla un total de 38 referencias. En segundo lugar, “Etapa 2 Actividad texturas” contempla un total de 27 referencias, según imagen n°22.

Imagen n°22

Sesión n°3: Percepción Háptica de la ciudad de los niños y niñas [Como debe sentirse la ciudad]



A continuación, se exponen en detalle el análisis de resultados correspondientes a cada una de las subcategorías de la sesión n°3.

Etapa 1 preámbulo

La subcategoría “Etapa 1 preámbulo” contempla un total de 38 referencias. Como su nombre lo señala, la sesión n°3 se inicia con una actividad de recuerdo de componentes que debe contemplar una ciudad de niños y niñas, para posteriormente dar lugar a la activación de la percepción háptica y dar inicio a la actividad de frottage.

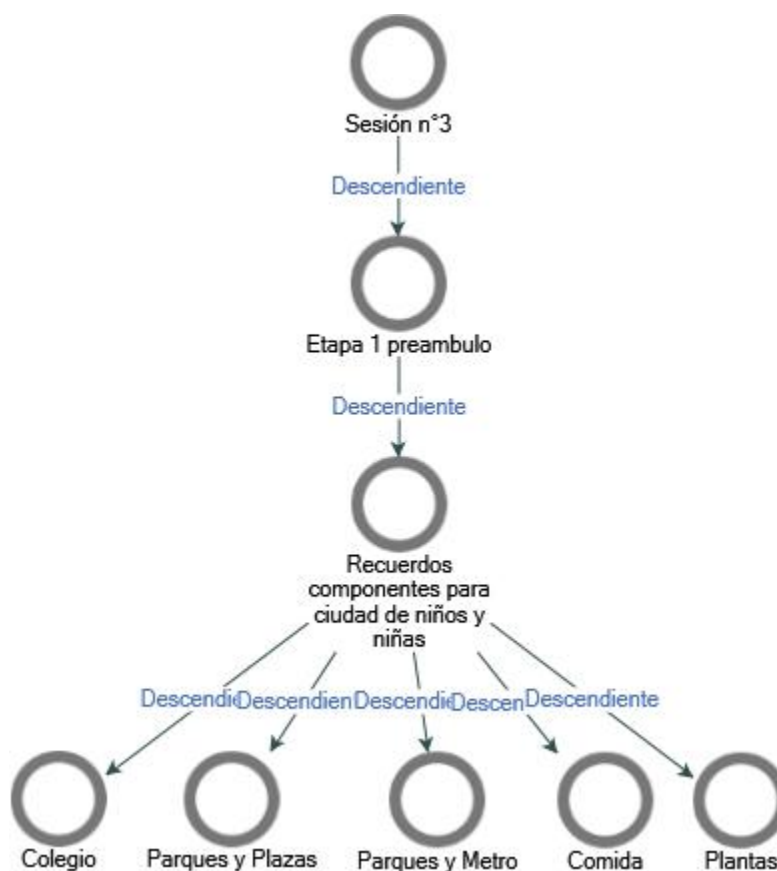
Por lo tanto, contempla primeramente recordar componentes para ciudad de niños y niñas. En segundo lugar, se da inicio al proceso de sentir la ciudad de niños y niñas a partir de la percepción háptica de elementos estéticos de espacios y lugares de interés para niños y niñas.

Recuerdo componentes para ciudad de niños y niñas

Recordar los componentes identificados por los co-investigadores en la sesión n°2 a partir de la exposición de dibujos, requirió de una gestión de socialización por parte de la investigadora responsable del proyecto en conjunto con la educadora de párvulos del nivel. Con un total de 9 referencias, contempla el recuerdo de los siguientes componentes que deben formar parte de la ciudad de niños y niñas: colegio, parques y plazas, parques y metro, comida y plantas (imagen n°23).

Imagen n°23

Sesión n° 3: Recuerdo componentes para la ciudad de los niños y niñas



Cómo sentir la ciudad de niños y niñas: Elementos estéticos del parque/Percepción Háptica de los juegos

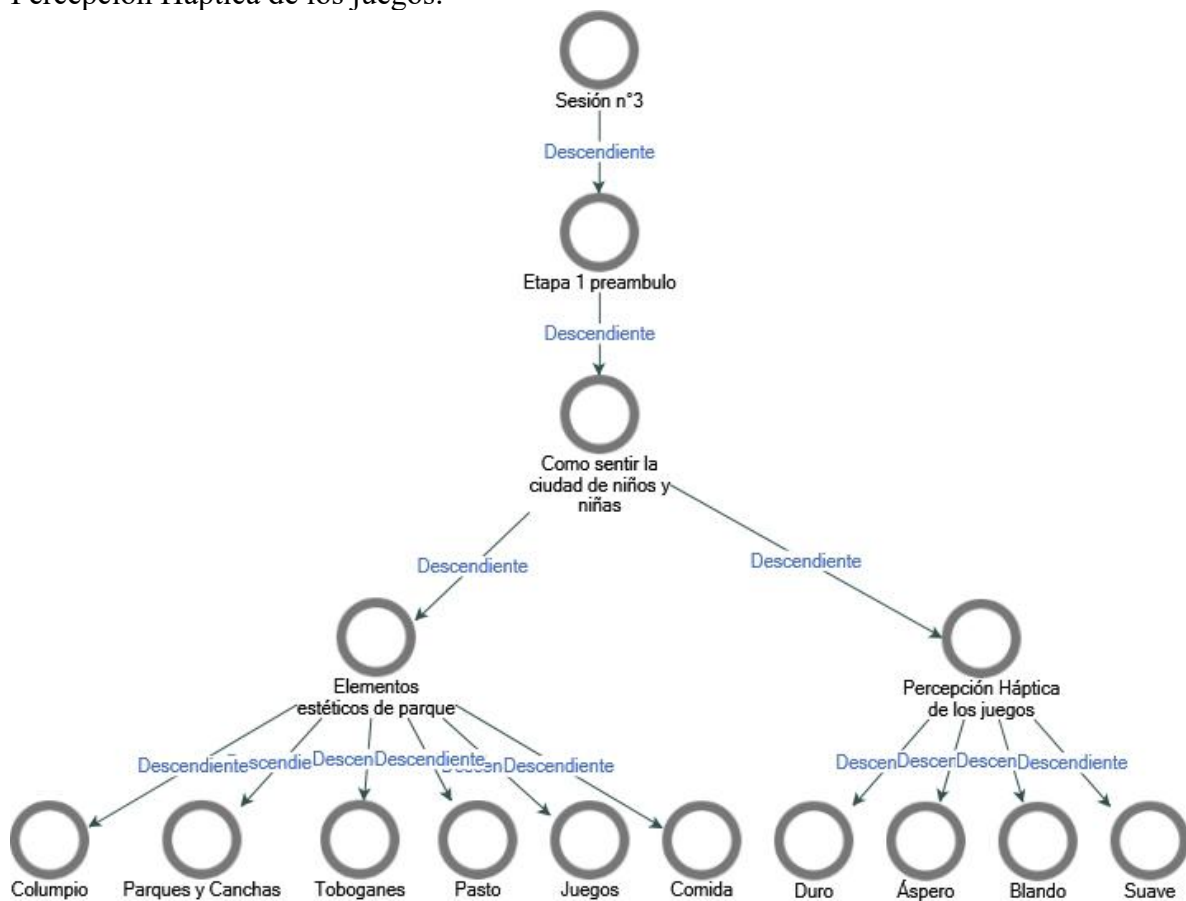
Activar la percepción de la ciudad mediante los sentidos en las niñas, con un total de 29 referencias (imagen n°24), propicio la percepción de elementos estéticos del espacio libre de los parques destinados al juego. Por lo anterior, se promueve la percepción a partir de procesos de propio-percepción háptica de los juegos de sus intereses.

Respecto de los elementos estéticos del parque, cabe señalar que mencionan preferentemente el columpio, toboganes, parques y canchas, comida, pasto y juegos.

Respecto de las cualidades sensoriales de los juegos de sus preferencias, cabe señalar que identifican texturas, tales como: duro, blando, suave y áspero.

Imagen n°24

Sesión n°3: Cómo sentir la ciudad de los niños y niñas: Elementos estéticos del parque/Percepción Háptica de los juegos.



Entre los elementos estéticos del parque percibido por niños y niñas, cabe señalar que la comida presenta un interés quizás no mayor, pero relevante al momento de considerar costumbres culinarias en la vía pública, tales como helados, empanas y sopaipillas.

NIÑO 1: (5:08) *Ámbores y tiendas para helados y...* (5:13) *Y más tiendas.*
(Referencia 1 - Cobertura 0.39%)

NIÑO 1: (5:29) *Venden empanadas* (5:32) *Y sopaipillas.*
(Referencia 2 - Cobertura 0.29%)

Entre las cualidades perceptuales, sobresale con 7 referencias el atributo duro (dureza) presente en los juegos. Atributo que, por ejemplo, según los co-investigadores es posible ser percibido en la textura o percepción háptica de los toboganes.

(6:25) *¿Oigan?* (6:26) *¿Y se ocupan sus manos y sus pies?* (6:30) *Ustedes tocan los juegos, ¿cierto?*
GRUPO: (6:32) *Sí.*
INV: (6:33) *Sí.* (6:34) *¿Y cómo se sienten esos juegos?*
(6:37) *Duros.*
(Referencia 1 - Cobertura 1.02%)

Me dijeron que habían cosas duras también.
(7:54) *¿Qué cosas duras hay en la plaza?*
(7:58) *Toboganes.*
(Referencia 2 - Cobertura 0.56%)

INV:(8:42) *¿Y el piso de la sala cómo es?*
GRUPO: (8:45) *Duro.*
(Referencia 5 - Cobertura 0.34%)

INV: (8:52) *A ver, toquemos.*
INV: (8:53) *¿O es áspero?* (8:54) *¿Qué creen ustedes?*
(8:55) *Duro.*
(Referencia 6 - Cobertura 0.53%)

INV: (9:12) *A veces suave, ¿cierto?*
(9:13) *¿Y la calle de afuera es suave o es áspera?* (9:16) *Dura.*
INV: (9:18) *Es dura.*
(Referencia 7 - Cobertura 0.65%)

Etapa 2 actividad texturas

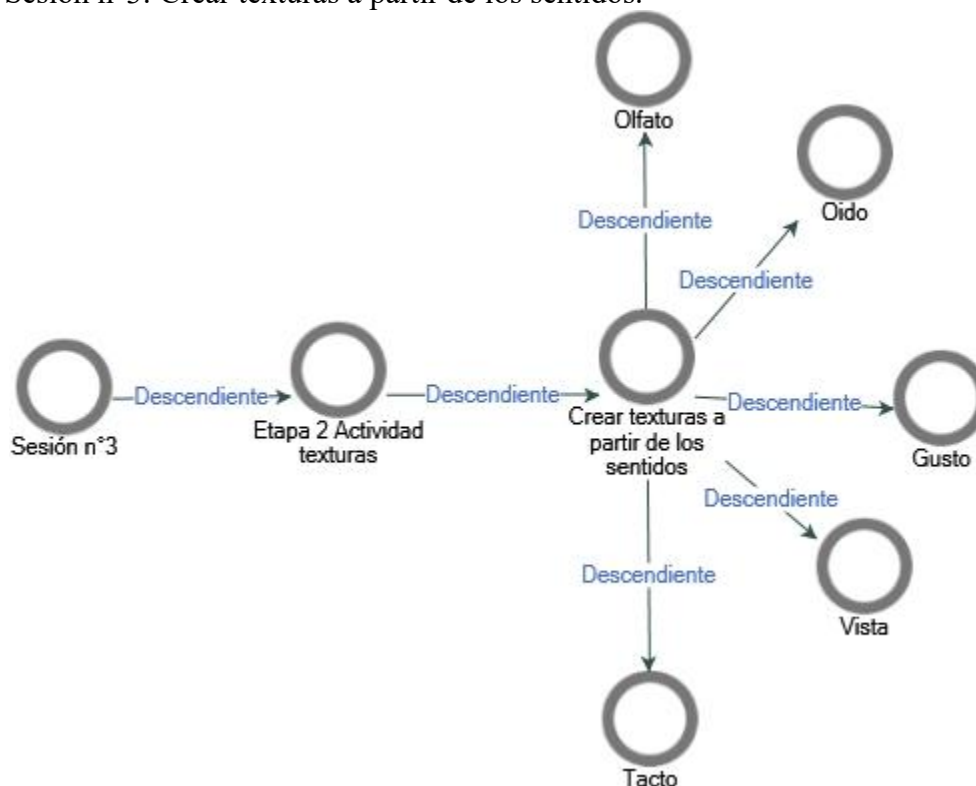
Con un total de 27 referencias, la etapa 2 se centra en la actividad texturas, para ello se promueve crear texturas a partir de los sentidos y posteriormente se desarrolla una votación para escoger lugares o espacios internos del colegio para el desarrollo de texturas a partir del frottage.

Crear texturas a partir de los sentidos

Con total de 6 referencias, niños y niñas identifican órganos somato-sensoriales que hacen posible la activación perceptual de las texturas a partir de los sentidos. Al respecto, señalan los siguientes sentidos: oído, gusto, vista y tacto, según imagen n°25 .

Imagen n°25

Sesión n°3: Crear texturas a partir de los sentidos.



Particularmente el tacto con un total de 3 referencias, es asociada a las manos, dedos, pies, piernas y hueso.

*INV: (11:19) ¿Y con qué parte de mi cuerpo yo siento?
(11:22) Con las manos.
(Referencia 1 - Cobertura 0.42%)*

*INV:(11:31) ¿Qué otra parte? (11:34)
Con los pies, ¿cierto? (11:38) Con los dedos que tienen que ver con nuestras manos, ¿ya? (11:45) ¿Con qué otra parte sientes tú? (11:54) ¿Con qué otra parte del cuerpo sentimos?*

(11:56) *Con las piernas, ¿cierto?*
(12:00)
(Referencia 2 - Cobertura 1.37%)

(12:08) *Con los brazos, con nuestra piel, ¿cierto?* (12:12) *Y con nuestros, ¿cómo se llama?* (12:16) *Son cinco.*
(12:21) *Nuestro hueso.*
(Referencia 3 - Cobertura 0.71%)

Votación para frottage

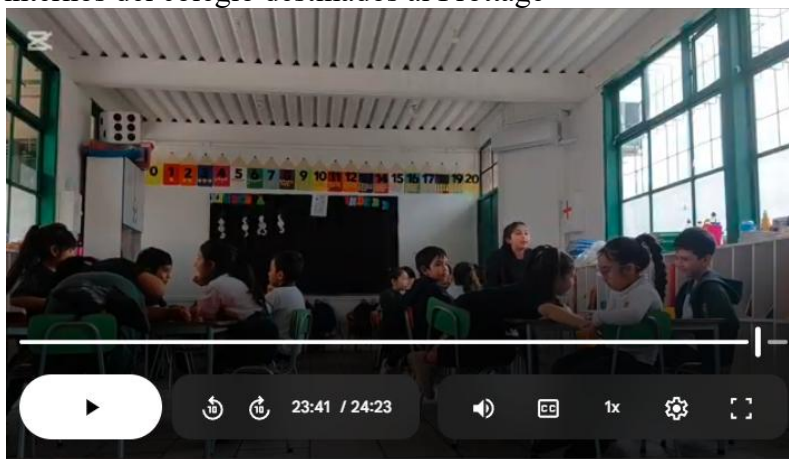
Llegada la instancia para dar inicio al frottage, se solicita a niños y niñas decidir mediante votación, el lugar o lugares de interés en donde se pueden eventualmente registrar diversas texturas (Tabla n°8)

Tabla n°8
Conteo de elección de espacios internos del colegio destinados al Frottage

Espacios	Conteo
Patio 1	10
Cancha	13
Segundo Piso	7
Patío 2	2
Sala	1
Baño	1
Total de votantes	16

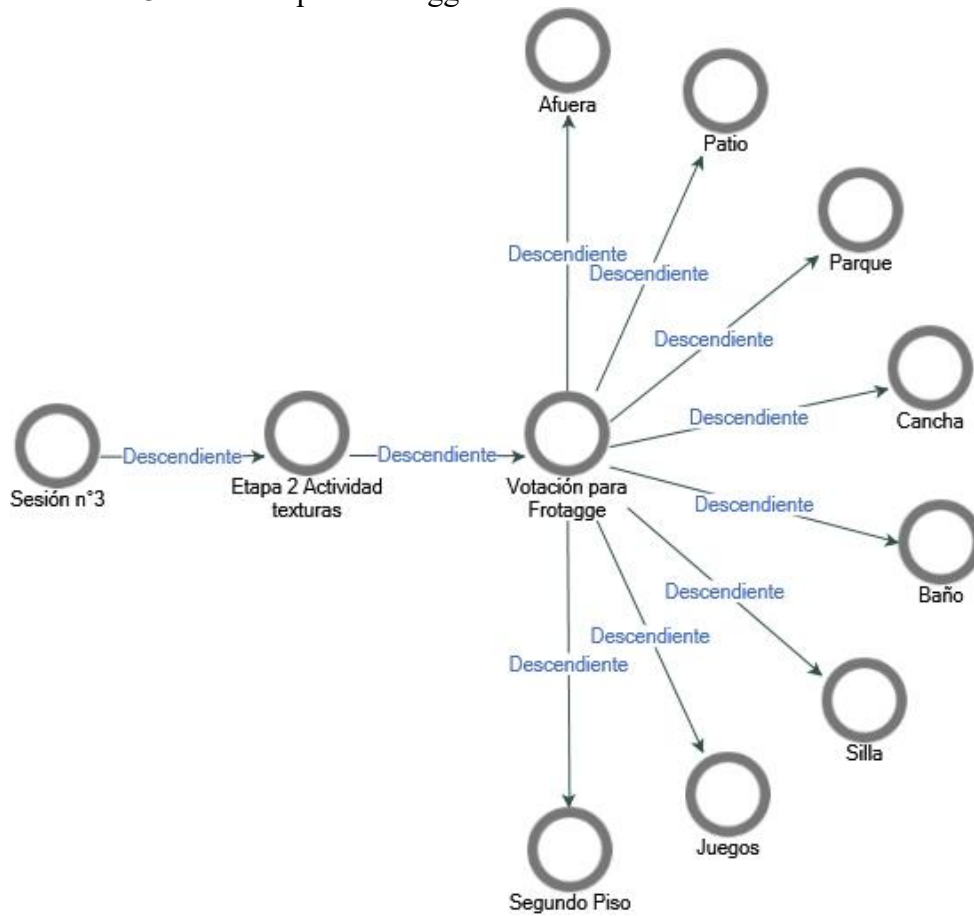
Según registro audiovisual (imagen n°26) las niñas votan por diferentes lugares ubicados dentro del colegio, así como objetos o espacios fuera del colegio. La votación cuenta con la participación de 21 niños y niñas, en donde el espacio del patio al interior del colegio recibe la mayor cantidad de votaciones (6). Al tratarse de un lugar destinado al esparcimiento y socialización, el patio, sobresale junto a la cancha, baño y segundo piso, en contraste a espacios ubicados fuera del colegio, tales como, afuera, parque y juegos, según imagen n° 27.

Imagen n° 26
Registro audio-visual de elección democrática de espacios internos del colegio destinados al Frottage



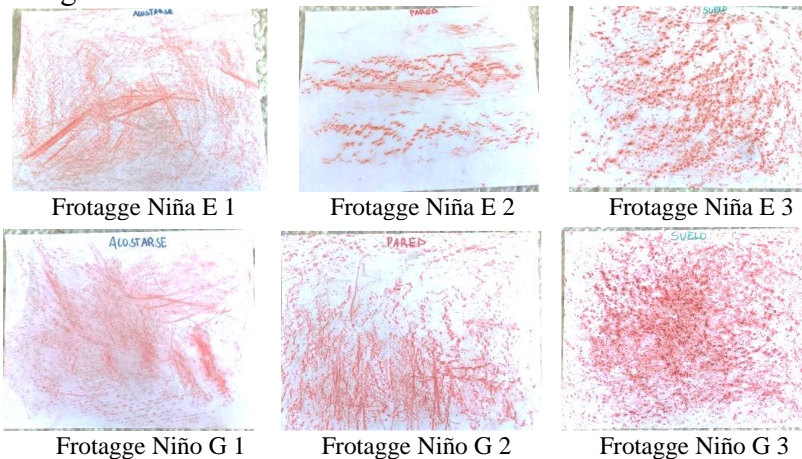
Archivos\\ SESION 3, 22:25 minutos 24/10/2025 / 14:40 hrs.
Percepción Háptica de la ciudad de los niños y niñas
[Como debe sentirse la ciudad]

Imagen n°27
 Sesión n°3: Votación para Frotagge



En los siguientes casos, según imagen n°28 de frottagge desarrollados por Niña E y Niño G, se identifica tres tipos de texturas desarrollados al interior del espacio escolar: acostarse, pared y suelo. Para mayor detalle en Anexo 3 se aprecia la cantidad y variedad de texturas registradas por participantes del nivel.

Imagen n°28

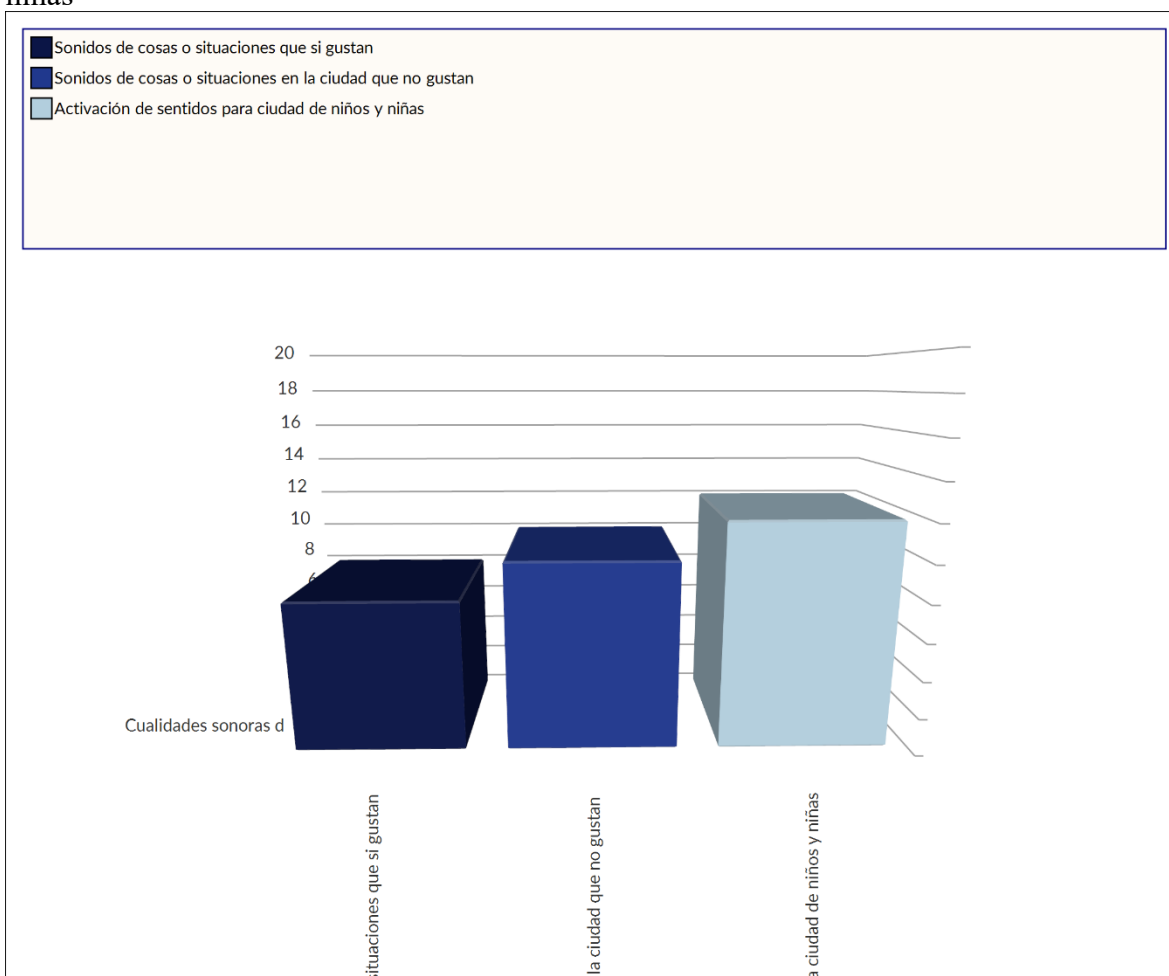


Sesión n°4: Cualidades sonoras de los componentes estéticos para la ciudad de los niños y niñas

La categoría correspondiente a la Sesión n°4, denominada “Cualidades sonoras de los componentes estéticos para la ciudad de niños y niñas”, contempla un total de 35 referencias. De ésta categoría se desprenden las siguientes sub-categorías, según orden de menor a mayor cantidad de referencias. En primer lugar, “Sonidos de cosas o situaciones que si gustan” contempla un total de 11 referencias. En segundo lugar, “Sonidos de cosas o situaciones en la ciudad que no gustan” contempla un total de 12 referencias. En tercer lugar, “Activación de sentidos para ciudad de niños y niñas” contempla un total de 12 referencias, según imagen n°29.

Imagen n°29

Sesión n°4: Cualidades sonoras de los componentes estéticos para la ciudad de los niños y niñas



Durante la sesión se enfatiza principalmente la activación de diferentes memorias perceptuales junto a conversaciones de la sesión anterior desarrolladas en el grupo focal. La secuencia de actividades planificadas aborda en primer lugar la activación de la memoria perceptual para la creación de la ciudad de niños y niñas. Posteriormente, de manera

específica, activa la memoria auditiva a largo plazo que almacenan en las niñeces a partir de experiencias previas que hacen posible seleccionar o identificar aquellos sonidos que son o no de su agrado. Y que, por tanto, deben o no ser parte de la ciudad de niños y niñas.

Activación de sentidos para la ciudad de niños y niñas

Iniciada la sesión n° 4 la investigadora responsable junto a colaboración de profesional de aula, invita al nivel a recordar las actividades del frottage realizada la sesión anterior con el objetivo de seguir con la creación de una ciudad para niños y niñas.

Con la participación de un total de 20 niños y niñas que asisten a la sesión n°4, la conversación aborda la creación de una ciudad de niños y niñas. Ante pregunta formulada por investigadora responsable “¿Para hacer un parque para niños?...¿Qué sentido de mi cuerpo ocupamos?”, las niñeces participantes señalan los sentidos del gusto, olfato, vista, audio y tacto, asociados a sus respectivos órganos somato-sensoriales que en definitiva forman parte de la memoria perceptual de cada uno/a, según imagen n°30.

Imagen n°30

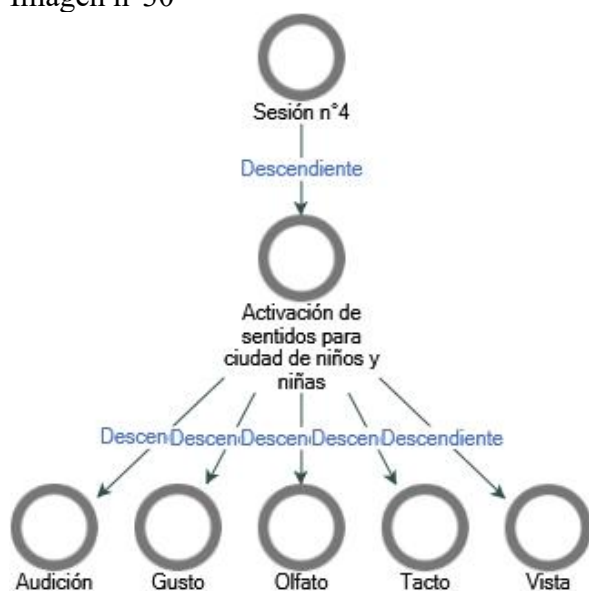
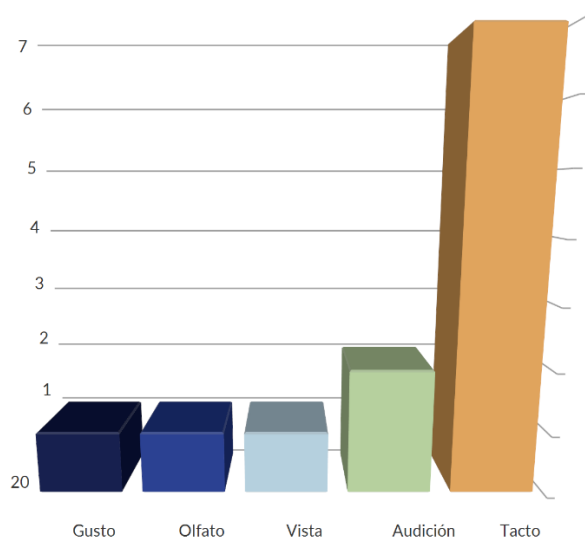


Imagen n°31



Cada sentido presenta diferentes preferencias, siendo el tacto el que evidencia mayor cantidad de referencias, según imagen n°31.

El gusto asociado al órgano de la boca, con 1 referencia, identifica ciertas materialidades de la ciudad:

(5:05) La boca.

INV:(5:06) La boca.

EDUC:(5:07) Ay, ¿pero nosotros podremos andar probando la ciudad?

GRUPO:(5:11) Sí.

EDUC: (5:12) Sí. (5:13) Con la lengua, con el gusto. (5:16) Así, en la calle.

(5:20) ¿Con el acero, no?

GRUPO (5:21) Sí.

(Referencia 1 - Cobertura 2.00%)

El Olfato asociado al órgano de la nariz, con 1 referencia, alude al acto de oler como proceso o medio que permite activar el sentido del olfato:

(4:53) ¿Qué iba a decir el compañero?

(4:54) La nariz.

INV: (4:55) La nariz, ¿para qué?

(4:57) Para oler.

INV:(4:58) Para oler.

(5:00) Era el olfato.

INV:(5:02) El olfato, ella usó lenguaje.

(Referencia 1 - Cobertura 1.60%)

La vista, por su parte con 1 referencia, identifica los órganos de los ojos para efectos de observar y tomar decisiones sobre lo que gusta o no gusta observar:

(3:45) Los ojos.

INV:(3:46) Los ojos, ¿cierto? (3:48) Porque pensamos que me gusta observar y que no.

(3:51)

(Referencia 1 - Cobertura 0.87%)

El tacto con un total de 7 referencias contempla la mayor cantidad de alusiones respecto al sentido que debe formar parte en la creación de una ciudad de niños y niñas. Preferencia que conserva directa relación con la actividad del frottage de la anterior sesión n°3 en relación a la percepción de las cualidades formales y texturas de elementos que deben formar parte de la ciudad para niños y niñas. De este modo, la memoria háptica contempla la corporeización de experiencias previas en la medida que asocian percepción con movimiento corporal. Por lo anterior, identifican componentes anatómicos de las extremidades superiores e inferiores como activadores de la memoria háptica. Respecto de componentes anatómicos de las extremidades superiores cabe señalar que identifican las manos, brazos y codos al momento de activar el sentido del tacto a partir de la piel:

Después de ocupar los ojos, ¿qué ocupamos?

(3:55) Las manos.

INV:(3:58) Las manos, ¿cierto?

(Referencia 1 - Cobertura 0.77%)

INV:(4:04) ¿Qué otro sentido podemos ocupar? (4:09) ¿Qué se les ocurre a ustedes?

(4:13) A ver.

(4:14) Los brazos.

INV:(4:15) ¿Cómo?

(4:16) Los brazos.

INV:(4:17) Ya, los brazos podemos seguir ocupándolos.

(Referencia 3 - Cobertura 1.70%)

INV:(4:38) ¿Qué otro sentido tenemos?

(4:41) Los codos.

INV:(4:42) Los codos. (4:43) Es parte de sentir la piel, sí.

(Referencia 6 - Cobertura 0.96%)

Respecto de las extremidades inferiores, le memoria háptica es asociada a experiencias previas que activan la corporeización del movimiento a partir del órgano de la piel. En este sentido identifican los pies junto a las manos y las piernas, que en ocasiones permiten desplazarse con cierta agilidad:

(4:00) Las manos, los pies
INV:(4:02) sentimos con nuestra piel.
(Referencia 2 - Cobertura 0.52%)

¿Habrá otro sentido que podamos ocupar?
(4:23) Los pies.
INV:(4:24) Los pies, ya.
(Referencia 4 - Cobertura 0.68%)

INV:(4:26) ¿Cuál más?
(4:28) Las piernas.
INV:(4:29) Las piernas, los pies, las extremidades, que ya las ocupamos. (4:34)
(Referencia 5 - Cobertura 1.00%)

INV:(5:34) Se suba los árboles. (5:35) Pero para subirte, ¿qué usas?
(5:37) Los pies.
(Referencia 7 - Cobertura 0.70%)

La audición con un total de 2 referencias identifica las orejas como órgano que activa la escucha, ya sea de “todo”, “piso” y “paredes”. Y si bien es cierto, no se profundiza mayormente en los elementos que son objeto de escucha, el curso de la conversación sostenida con la niñez participante propicia dar a lugar la identificación de sonidos que son y no son de sus gustos para la ciudad de niños y niñas:

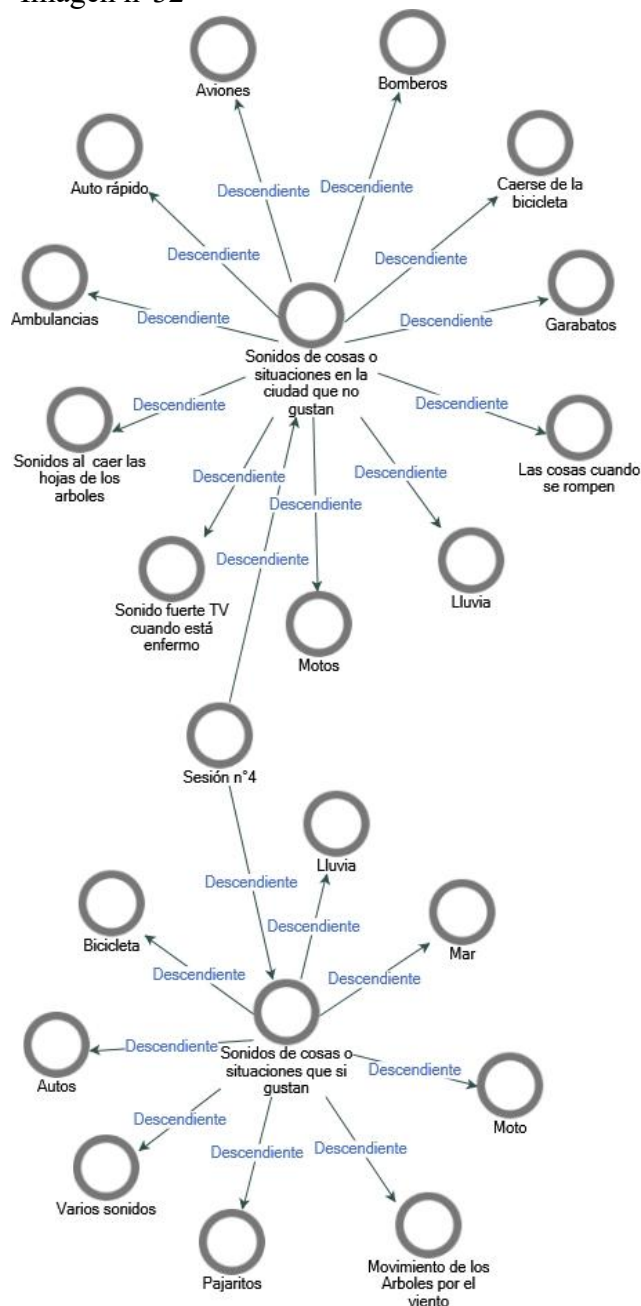
INV:(4:46) A ver, Mateo.
(4:48) Las orejas. (4:49) Para escuchar todo.
INV:(4:50) Las orejas, para escuchar todo.
(Referencia 1 - Cobertura 0.93%)

INV:(6:08) Las orejas. (6:09) A ver, ¿cómo podemos usar las orejas, chicos, chicas? (6:14) Para hacer una ciudad ideal. (6:16) ¿Para qué nos servirán las orejas? (6:18) A ver, por aquí.
(6:20) Para escuchar.
INV:(6:22) Para escuchar, ya.
(6:24) Para... (6:26) Para escuchar cuando tu mamá habla.
INV: (6:33) Ya, ¿nos sirven las orejas para escuchar cuando tu mamá habla? (6:36) Pero si nosotros pensamos, miren, en una ciudad para niños y niñas. (6:44) ¿Cómo nos podrían servir nuestras orejitas? (6:47) Porque nuestras manos y pies nos sirvieron para sentir, ¿cierto? (6:51) Cómo debía ser la pared, cómo debía ser el suelo.
(6:55) Dígame.
(6:57) Las orejas sirven para escuchar todo lo que está en el piso, las paredes.
INV:(7:02) Sirven para escuchar, ¿cierto? (7:04) A ver, ¿y a nosotros nos gustan todos los sonidos que escuchamos?
(7:10) No todos.
(Referencia 2 - Cobertura 8.72%)

Sonidos de cosas o situaciones que si gustan/Sonidos de cosas o situaciones en la ciudad que no gustan

La actividad de cierre de la sesión n° 4, si bien contempló la activación de la memoria auditiva en el marco de la creación de la ciudad de niños y niñas, cabe destacar la definición de sonidos de sus preferencias y aquellos que no son de sus preferencias, según imagen n°32. Definición que surge a partir de inquietud planteada por investigadora responsable en el curso del grupo focal: “A ver, ¿y a nosotros nos gustan todos los sonidos que escuchamos?... No todos... A ver, ¿qué sonidos no les gustan?”. Ante lo cual, el nivel identifica diferentes sonidos a partir de intereses personales de cada uno/a.

Imagen n°32

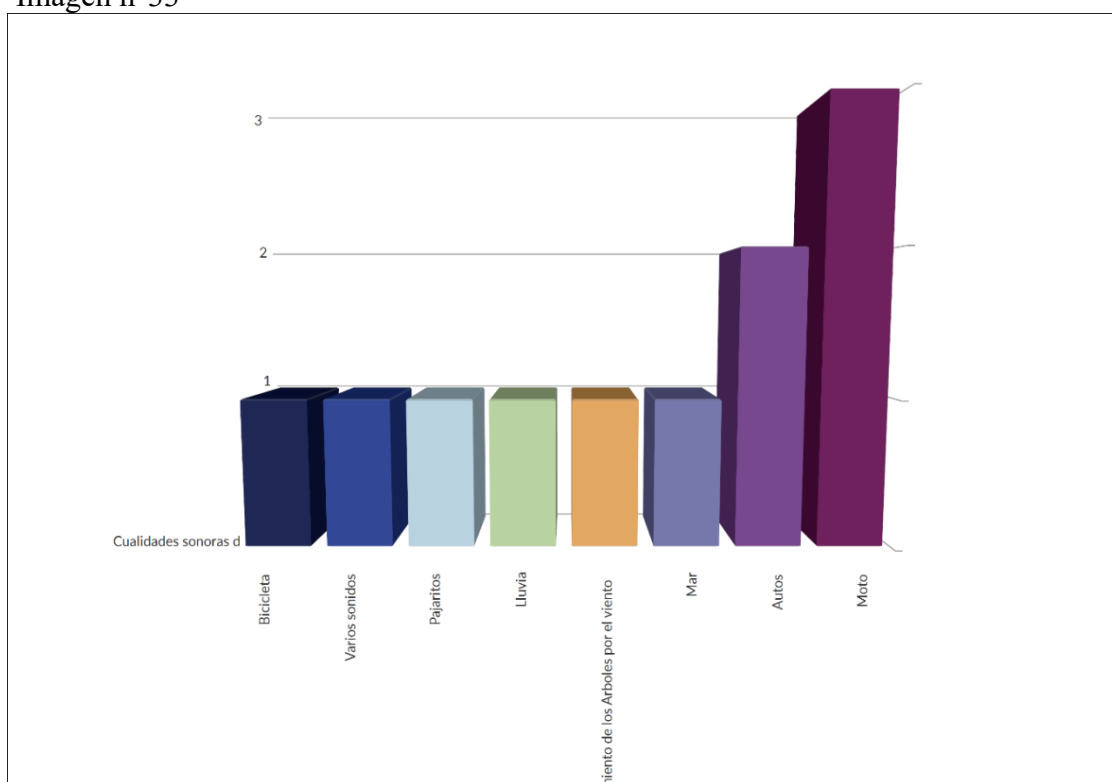


De este modo, niños y niñas en el rol de co-investigadores/as identifican sonidos que son y no son de sus preferencias para el paisaje sonoro de la ciudad para niños y niñas. Elección que los posiciona como protagonistas y actores políticos en la toman decisiones estético-sonoras en base a sus experiencias.

Para identificar los sonidos mediante el rescate de la memoria auditiva, se emplea el concepto “gusto” y “no-gusto”. Por cuanto ambos conceptos aluden por oposición a un abanico de experiencias asociadas que conlleva a relatos cargados de emocionalidad al interior de los grupos familiares. Espacios, cuyos límites entre lo privado y lo público, al interior de la ciudad, forman parte de diversas experiencias que garantizan o no el bienestar de salud emocional.

Entre la serie de elementos que configuran un paisaje sonoro de sus preferencias para la ciudad de niños y niñas se identifican: moto, auto, bicicleta, pajaritos, lluvia, mar, movimiento de árboles por el viento, según imagen n°33

Imagen n°33



Al respecto, cabe señalar que los sonidos de sus preferencias emergen a partir cosas asociadas a situaciones particulares de la vida cotidiana que garantizan bienestar emocional. Las motos, por ejemplo, con tres referencias y los autos con dos referencias, obedecen a dos medios de transportes cuyos sonidos caracterizan el paisaje sonoro de la ciudad. Cuyas preferencias, si bien, obedecen a las cualidades sonoras de cada uno, cabe destacar que las respuestas se encuentran conformadas por expresiones breves que indudablemente corresponde a experiencias cercanas y concretas, como, por ejemplo:

Mi moto.

(11:53) ¿Las motos si? (11:54) La mía. (11:55) Ah, la suya. (11:58) Como de bici.

(Referencia 3 - Cobertura 0.73%)

Referencia que complementa la conexión entre moto y bicicleta a partir de similitudes sonoras. En el caso particular de la bicicleta (1 referencia), se identifica además un componente sonoro propio como lo es la “campana”. Accesorio que en la medida que es “tocada” definen su preferencia a partir de su percepción sonora:

(10:18) *O cuando están en sus casitas. (10:21) Sí, que sí les gusta. (10:22) La bicicleta.*

(10:23) *¿Le gusta el sonido de su bicicleta? ¿Por qué? (10:26) Porque cada vez que toco esa cosa me gusta hacer la... (10:32) ¿La campana? Ah, ya. (10:35)*

(Referencia 1 - Cobertura 1.96%)

Por otra parte, sonidos propios de la naturaleza forman parte de sus preferencias: lluvia, mar, pajaritos y movimiento de los árboles por el viento. Cabe destacar la preferencia por el sonido del mar, el cual, forma parte de la memoria auditiva de quien lo destaca:

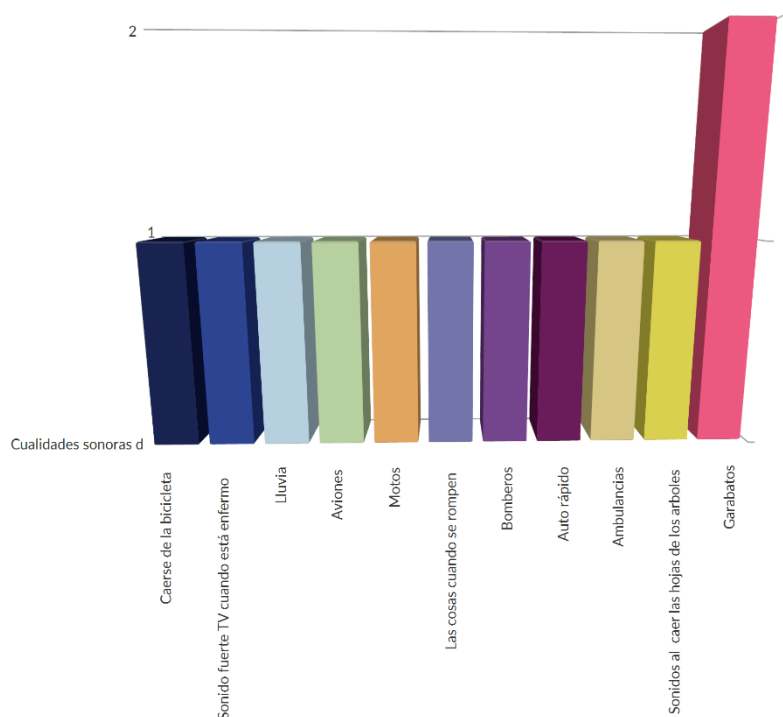
(12:20) *El sonido del mar. (12:22) ¿Le gusta el sonido del mar? ¿Por qué? (12:26) Porque nada se me olvida. (12:28) No importa.*

(12:29) *¿Mateo? (12:29) Me gusta la playa porque siempre me siento a esperar la ola. (12:35) Se siente a esperar la ola. (12:36) Que rico el sonido del mar, ¿cierto?*

(Referencia 1 - Cobertura 2.37%)

Por otra parte, según imagen n°34, aquellos sonidos que no son de preferencia para las niñas, cabe mencionar: garabatos, caerse de la bicicleta, sonido fuerte de TV, lluvia, aviones, motos, cosas que se rompen, bomberos, autos rápidos, ambulancias, caída de las hojas de los árboles.

Imagen n°34



Los garabatos con dos referencias, corresponden a sonidos asociados a sensaciones de desagrado. Junto a sonidos estridentes y ensordecedores, tales como, aviones (1 referencia), autos (1 referencia), ambulancias (1 referencia) y de algún objeto que se rompen (1 referencia), emergen indudablemente a partir de situaciones cotidianas que aluden a experiencias que atentan contra el bienestar de salud emocional de la niñez.

Bienestar que, en el caso del ruido de los aviones y bomberos, así como el sonido elevado de la TV, transgreden y vulneran el espacio sonoro destinado al descanso al interior del hogar familiar:

*(8:53) ¿Qué más? (8:55) El sonido de los aviones cuando arrancan.
(8:58) El sonido de los aviones cuando andan. (9:01) ¿Por qué no le gusta? (9:02) Porque suena muy fuerte y yo estoy durmiendo. (9:06) Uy, que suenan cosas cuando ustedes están durmiendo, chiquillo.
(Referencia 1 - Cobertura 2.12%)*

*(8:14) No me gusta el sonido de los bomberos. (8:17) No le gusta tampoco el sonido de los bomberos, ¿por qué? (8:21) Porque en la noche voy a dormir y no me dejan dormir. (8:24) Ay, a mí me pasa lo mismo.
(Referencia 1 - Cobertura 1.63%)*

*¿Usted? (9:37) Porque estoy enfermo porque como que imagino cosas que la tele está muy fuerte y no me gusta ese sonido. (9:44) Ah, no le gusta el sonido cuando está enfermo y la tele está muy fuerte, ya.
(Referencia 1 - Cobertura 1.63%)*

Caerse de la bicicleta (1 referencia), si bien, no alude explícitamente a un sonido, corresponde a una experiencia asociada al daño corporal almacenada en la memoria del dolor. Situación que indudablemente contempla una vivencia auditiva de desagrado y malestar, anidada en la memoria sonora de quien la experimenta. Y que pone en alerta a quien ha sido objeto de algún tipo de lesión.

*(9:48) ¿Qué otra cosa no nos gusta escuchar en la ciudad? (9:52) Que mi bicicleta me caí. (9:55) Se cayó la bicicleta, chuta. (10:00) Ah, pero me está contando eso de anécdota.
(10:03) Pucha, tienen que tener más cuidado, pues, corazón. (10:07)
(Referencia 1 - Cobertura 1.95%)*

Los garabatos o palabras groseras cargados de insultos poseen significados inapropiados para la escucha y habla de niñeces entre 5 y 6 años, lo cual, supone dos cosas. En primer lugar, que personas de edades superiores pronuncian dichas palabras, y, en segundo lugar, que los participantes pronuncian garabatos no sin advertencia de algún tutor o adulto responsable, según se desprende de las siguientes 2 referencias:

*(9:09) Los garabatos. (9:11) Los garabatos. (9:14) Tampoco.
(9:15) ¿Qué más? (9:18) A ver. (9:19) No me gustan los garabatos. (9:21) ¿Cómo? (9:23) No le gustan tampoco los garabatos, ¿cierto? (9:27)
(Referencia 1 - Cobertura 1.60%)*

*El Mateo. (10:08) ¿Qué otro sonido? (10:09) Sin garabatos.
(10:10) Sin garabatos*

(Referencia 2 - Cobertura 0.65%)

Sin embargo, no es posible concluir concretamente el contexto de escucha o habla de los garabatos señalados a partir de ambas referencias. No obstante, los garabatos corresponden a groserías asociadas a insultos sonoros que forman parte de un paisaje que no son del agrado o preferencia para la ciudad de niños y niñas.

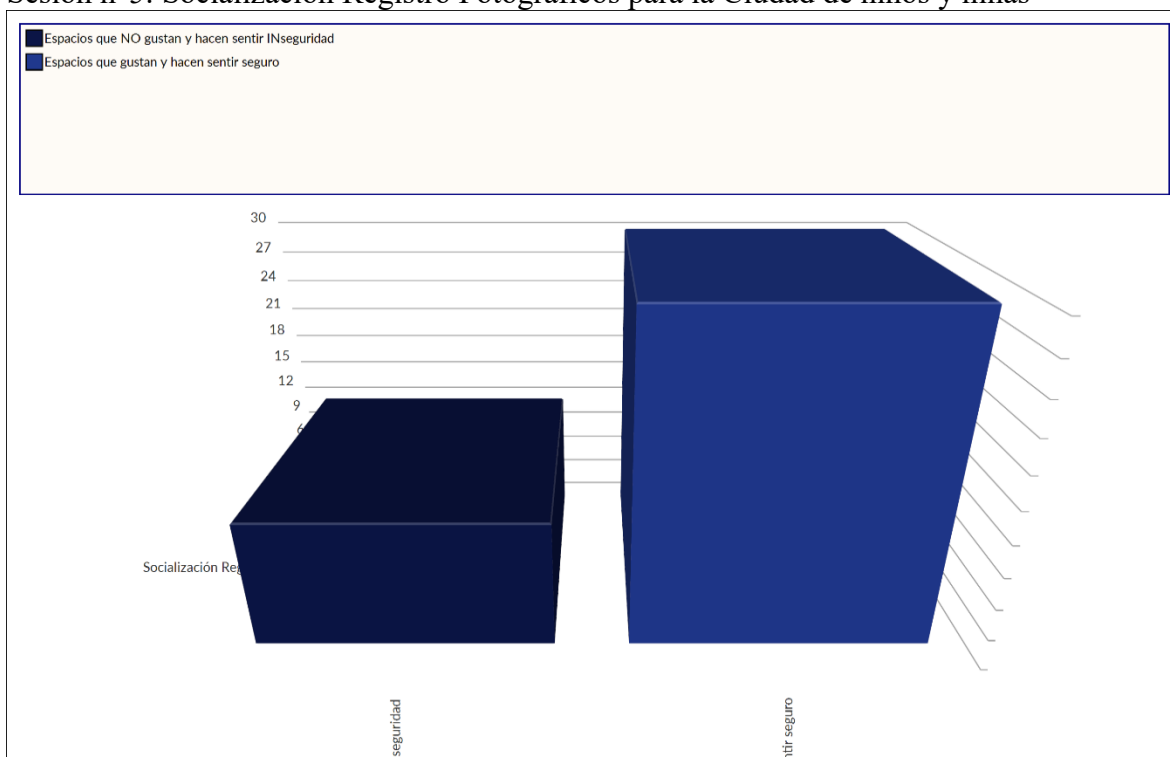
Sesión n°5: Socialización Registro Fotográficos para la Ciudad de niños y niñas

La categoría correspondiente a la Sesión n°5, denominada “Socialización Registro Fotográficos para la Ciudad de niños y niñas”, contempla un total de 42 referencias.

De ésta categoría se desprenden las siguientes sub-categorías, según orden de secuencia de desarrollo y de menor a mayor cantidad de referencias. En primer lugar, “Espacios que no gustan y hacen sentir inseguridad” y que contempla un total de 12 referencias. En segundo lugar, “Espacios que gustan y hacen sentir seguro” contempla un total de 30 referencias, según imagen n°35.

Imagen n°35

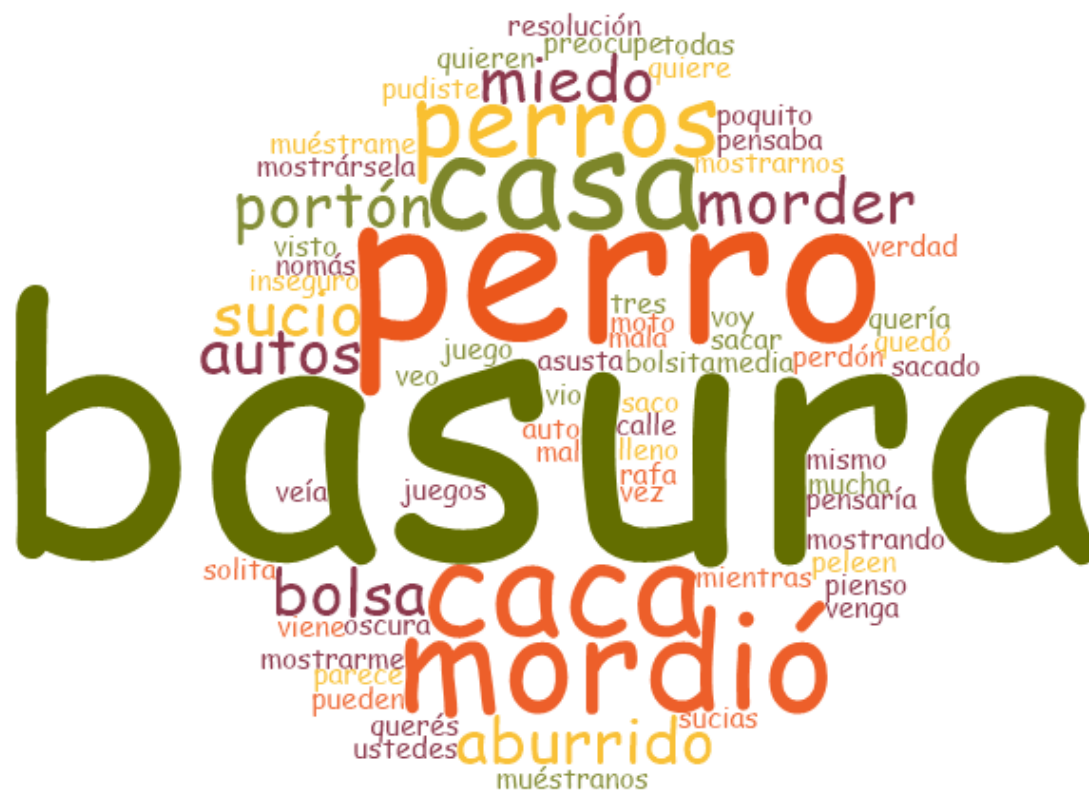
Sesión n°5: Socialización Registro Fotográficos para la Ciudad de niños y niñas



Espacios que no gustan y hacen sentir inseguridad

El análisis cualitativo de la transcripción correspondiente a la sesión 5 permitió identificar las percepciones que niñas de entre 5 y 6 años construyen respecto a la ciudad y a los espacios que la conforman. A partir de la codificación de las referencias, emergieron categorías que dan cuenta de experiencias de desagrado, inseguridad y rechazo hacia determinados entornos urbanos, las cuales se encuentran estrechamente vinculadas a vivencias personales y a la interpretación emocional del espacio.

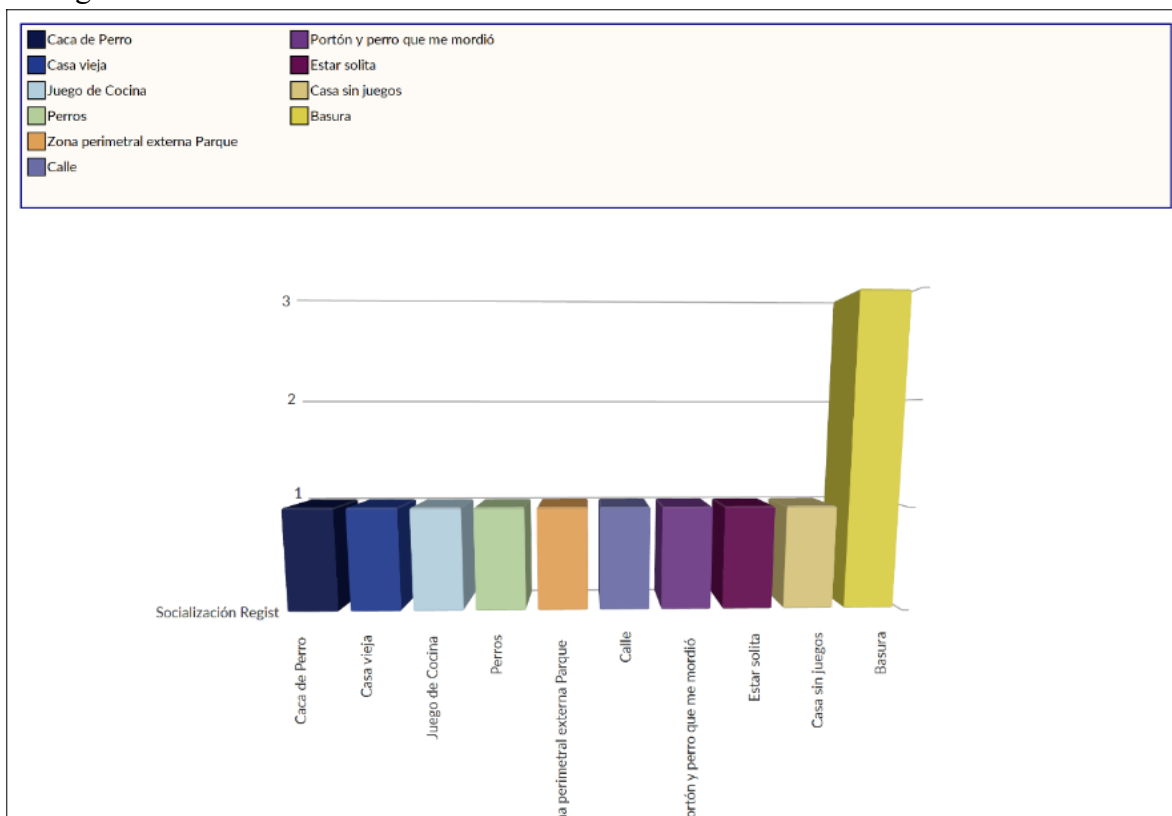
Imagen n°36



En siguiente nube de palabras (imagen n°36) se grafican e ilustran los espacios que no gustan a la niñez. Espacios que en definitiva generan inseguridad en la ciudad tras recorrido habitual entre casa y colegio y otras instancias de sus intereses. Palabras que son respaldadas con el conjunto de registros fotográficos tomados una vez finalizada la sesión 4 para ser expuestos durante la sesión 5.

En imagen n°37 se grafica la cantidad de referencias alusiva a los espacios que no gustan y generan inseguridad en las niñas.

Imagen n°37



Con un total de 3 referencias el rechazo a la suciedad y la contaminación visible, emerge con mayor recurrencia junto a la presencia de basura y suciedad en el espacio urbano. Los participantes expresan de manera explícita su desagrado frente a lugares donde se observa acumulación de desechos, bolsas de basura y excrementos de animales. Expresiones como “no me gusta la basura” y “porque hay basura y caca” evidencian una valoración negativa de estos espacios.

(10:22) ¿Y esta qué viene?

(10:25) No me gusta la basura.

INV:(10:27) ¿No te gusta qué?

(10:28) Miren lo que dijo la Francia, escuchen. ¿Qué dijo?

(10:32) Porque no me gusta la basura.

INV:(10:34) No le gusta la basura, miren. (10:36) Miren, la Francia le sacó una foto a un lugar donde había mucha basura.

INV:(10:41) Ese es el lugar que no le gusta.

(Referencia 1 - Cobertura 1.53%)

INV:(13:51) ¿Alguien más quiere

comentar o preguntar sobre la foto de

Francia? (13:55) ¿Otra? (13:56) Ya.

(13:58) Es que no se veía la basura.

INV:(14:00) No vio la basura.

¿Dónde estaba la basura, Francia? A ver, muéstranos. (14:06) Ah, esa bolsa de ahí. Hay una bolsita.

(14:12) Ahí está la bolsa.

(Referencia 2 - Cobertura 1.29%)

Este hallazgo resulta relevante, ya que demuestra que, incluso en edades tempranas, las niñas poseen la capacidad de identificar condiciones ambientales desfavorables y asociarlas con sensaciones de incomodidad y rechazo. La suciedad no solo es percibida como un problema estético, sino también como un elemento que deteriora la experiencia del lugar y limita su uso (imagen n°38).

Imagen n°38
Fotografía Basural Niña A2



La percepción de inseguridad como eje central de la experiencia urbana, emerge a partir de espacios asociados a emociones que generan amenazas concretas y reconocibles desde experiencias cotidianas. Por ejemplo, la referencia que alude al miedo a los perros emerge ante experiencias previas de agresión en el espacio urbano. De forma similar, otros participantes expresan miedo ante la posibilidad de ser mordidos. Estas narrativas evidencian cómo experiencias directas influyen de manera determinante en la construcción de la percepción de riesgo.

(21:27) Ah, no, ahí están todas. ¿Y esta?

(21:29) El portón.

INV:(21:31) ¿Por qué?

(21:32) Porque ahí una vez me mordió un perro.

(21:34) ¿Cómo te sientes en ese lugar?

(21:37) Mal.

INV:(21:38) ¿Por qué?

(21:39) Porque me mordió un perro y ya no me quería acercarse.

INV:(21:42) Ah, ese es el lugar que no te hace sentir seguro.

(21:47) Miren. (21:48) ¿Por qué creen que le sacó una foto a este lugar el Luciano? (21:52) Porque no se siente seguro. (21:56) ¿Por qué no se siente seguro? (22:04) ¿Lo

escucharon? ¿Por qué no se siente seguro en ese lugar?

(22:07) No.

INV:(22:08) ¿No? (22:10) ¿Por qué era Luciano?

(22:12) Porque ahí me mordió un perro. (22:14) Miren. (22:28) Porque ahí fue donde lo mordió un perro.

INV:(22:32) Y yo no veo al perro, si el Luciano no me dice, yo no sé.

(22:35) Está el portón nomás.

(22:38) Es mi casa.

(Referencia 6 - Cobertura 3.62%)

segura porque siente que la van a morder, es media mala la resolución chiquillos, perdón, ya, vamos a hacer lo siguiente, vamos a conversar y después les voy a ir mostrando ya para que alcancemos, y este Amalia (Referencia 9 - Cobertura 3.29%)

*(29:22) Pasa el compañero siguiente, por favor.
(29:26) Ah, se le quedó. No se preocupe. (29:28) La compañera.
(29:30) Uno, dos, tres, cuatro, cinco, ya. (29:34) La compañera Amalia.
(29:35) Ya, vamos a ver.
(29:50) ¡Ay, miren! ¿A quién le sacaste foto, Amalia?
(29:53) A los perros.
INV(29:55) ¿Por qué le sacaste foto a los perros?
(29:58) Porque no me siento segura porque no me siento segura
INV ¿por qué ?
porque pienso que me van a morder
INV miren a la Amalia también le pasa lo mismo que al compañero, le saco foto a los perros que no se siente*

Imagen n°39

Fotografía Portón y Perro Niña C5



La calle supone un riesgo asociado al tráfico vehicular como aspecto relevante de inseguridad. La expresión “tengo miedo que los autos me pisen” refleja una conciencia temprana del peligro que representan las calles para los peatones infantiles. Este resultado pone en evidencia la falta de infraestructura urbana pensada desde la perspectiva de la infancia y la necesidad de espacios más seguros para su desplazamiento.

*(26:12) Espéreme un poquito. (26:13) Y aquí, ¿por qué le sacaste foto a esto? (26:19) Mira la imagen. (26:25) ¿Te gusta ese lugar, no te gusta? ¿Te sientes seguro o inseguro?
(26:29) No.
INV(26:30) ¿No qué?
(26:32) No me siento seguro.
INV(26:34) ¿Por qué no se siente seguro acá?(26:38) ¿Qué hay que te asusta?
(26:41) Tengo miedo que los autos me pisen.
INV(26:43) Miren, él también le sacó una foto a la calle y no se siente seguro porque tiene miedo que los autos lo pisen.
INV(26:50) Muchas gracias, Jack. (26:52) Un aplauso al Jack. (26:55) Vaya a guardarla (Referencia 7 - Cobertura 2.44%)*

Asimismo, se identifica el miedo a personas desconocidas como un elemento que incide en la percepción negativa del entorno. Una niña señala que no se siente segura porque “alguien puede entrar y me puede llevar”, lo cual da cuenta de la internalización de discursos de protección y advertencia transmitidos por los adultos. Este tipo de temor influye directamente en la manera en que las niñas experimentan y evalúan los espacios urbanos.

*(28:30) ¿Y cuál es la que no te sientes segura, le pudiste sacar? (28:34) ¿Cuál era? (28:37) Muéstrame tú.
INV(28:46) ¿Por qué no te sientes segura ahí, Cata?
(28:48) Porque alguien puede entrar y me puede llevar. (28:52) Miren, la Cataleya le sacó foto a esto porque alguien... (28:56) Porque no se siente segura. (28:59) Dice que alguien puede entrar y la puede llevar.
(29:06) Miren. (29:19) Muchas gracias, Cataleya
(Referencia 8 - Cobertura 1.79%)*

Espacios poco estimulantes y limitaciones para el juego no garantizan el desarrollo de experiencias. El juego se configura como un criterio fundamental en la valoración que la niñez realiza de los espacios. Algunos participantes expresan desagrado hacia lugares que consideran aburridos o carentes de estímulos, así como hacia entornos donde no existen suficientes oportunidades de juego. La afirmación “no tenía muchos juegos” refleja la importancia del componente lúdico en la construcción de una experiencia urbana positiva durante la infancia.

*¿Cuál era el lugar que no te gustaba?
(15:41) En mi casa.
INV:(15:43) ¿Por qué?
(15:44) Porque no tenía muchos juegos.
(Referencia 3 - Cobertura 0.53%)*

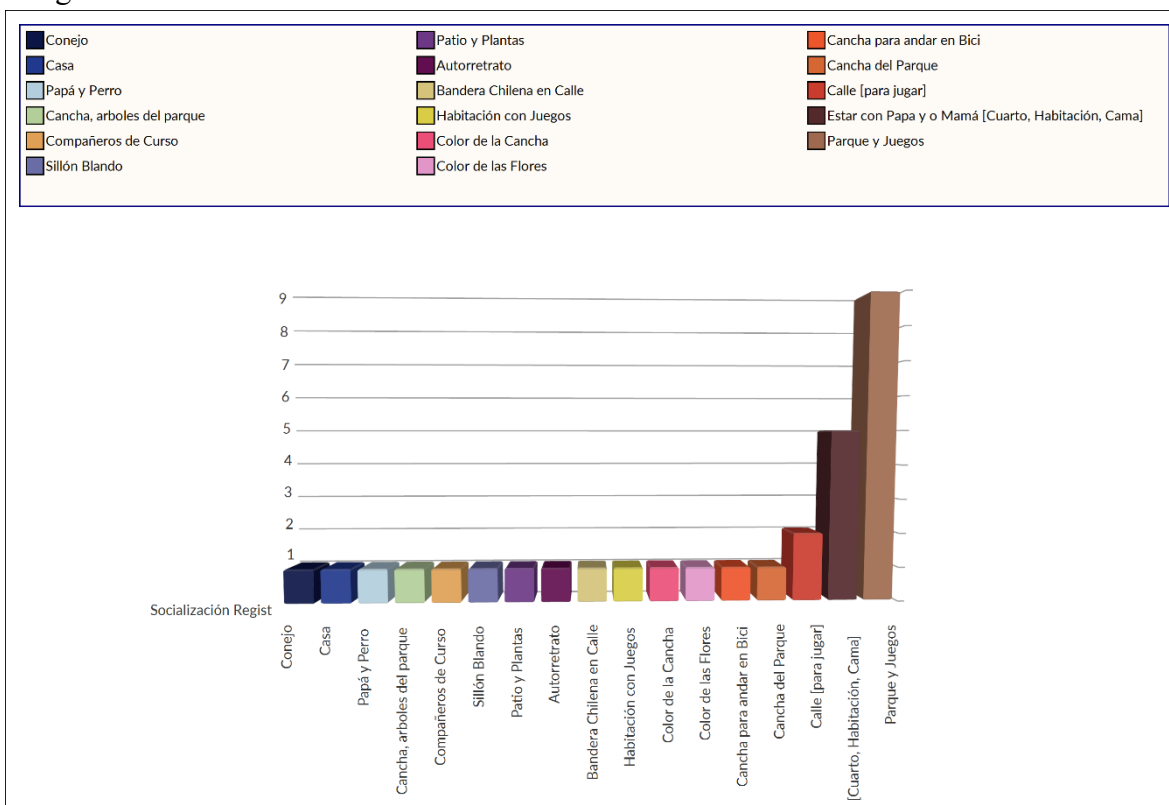
La percepción de deterioro y peligro estructural, se observa en el rechazo hacia espacios percibidos como deteriorados o inseguros desde el punto de vista físico. La mención de una casa que “se va a caer” sugiere que las niñas son capaces de identificar señales de riesgo estructural y asociarlas con peligro, lo cual incide en su preferencia o rechazo por determinados lugares.

*INV: ¿Te gusta todo eso? ¿y a qué más le sacaste la foto? ¿y este, qué es eso?
la casa, que no me gusta.
INV: ¿No te gusta esa casa, por qué?
porque se va a caer
INV: porque, ay verdad, es como oscura, se va a caer,
(Referencia 11 - Cobertura 0.94%)*

Estos resultados evidencian que niñas de 5 a 6 años construyen una mirada crítica sobre la ciudad a partir de experiencias concretas, emociones y aprendizajes sociales. El rechazo a la suciedad, el miedo a los perros, al tráfico y a personas desconocidas, así como la falta de espacios de juego, coinciden con planteamientos teóricos que destacan la necesidad de entornos urbanos más inclusivos y amigables con la infancia.

Desde esta perspectiva, la ciudad aparece como un espacio que, en muchos casos, no responde adecuadamente a las necesidades de seguridad, bienestar y desarrollo infantil, lo que refuerza la importancia de incorporar la voz de niñas en los procesos de planificación urbana y educativa.

Imagen n°41



El parque como espacio central de la experiencia urbana infantil con un total de 9 referencias (imagen n°41), emerge como el espacio de la ciudad más significativo para la niñez. Es mencionado de forma reiterada y transversal por distintos participantes, siendo valorado principalmente por su función lúdica. Es un espacio que directamente se relaciona con los juegos, el movimiento corporal y elementos de la naturaleza tales como árboles y flores. El parque no se describe desde una lógica estética urbana o de infraestructura, sino desde su uso concreto y el disfrute que posibilita. La ciudad, en este sentido, se vive a escala infantil como un lugar para jugar.

(8:39) Francia.

INV:(8:41) ¡La Francia!

INV:(8:43) Francia, ¿puedes mostrarle a tus compañeros las fotos que sacaste? (8:46) Ya. (8:52) Miren, a ver, cuéntanos.

(8:56) A un parque

INV:(8:57) ¿A un parque, ya? ¿A qué más? (9:01) ¿Por qué le sacaste fotos a ese parque, Francia?

(9:04) Porque me gusta.

(9:06) ¿Por qué te gusta? ¿Y por qué te gusta?

(9:09) Porque hay juegos.

INV:(9:10) Porque hay juegos. (9:12)

Miren, la Francia le sacó fotos a un parque que le gusta, porque hay juegos.

INV:(9:17) Vamos a mostrarles a la compañera. Miren, son las fotos de la Francia.

INV:(9:29) Miren, la Francia le sacó fotos a un parque porque le gusta.

INV:(9:41) Y a ver, ¡Francia! (9:44) ¿Qué otra foto sacaste?

(Referencia 1 - Cobertura 3.05%)

INV: Espéreme, vamos a mostrar las fotos que sacaste. Ya, gracias Juli.
 ¿ Ya, quién me falta?
 EDUC: Ellos dos, gracias.
 INV: A ver, ahí está, ya, vamos a ver las fotos de Aliro, miren qué linda

está, Aliro, cuéntame, ¿por qué le sacaste foto a eso?
 porque me gusta
 INV: ¿Dónde es eso?
 el parque
 INV: El parque, miren, varios de ustedes le sacaron foto al parque. ¿ Y por qué te gusta el parque?
 porque hay cancha, hay árbol
 (Referencia 25 - Cobertura 1.85%)

Imagen n°42
 Fotografía Parque Niña A3



Imagen n°43
 Fotografía Parque Niña D1



Imagen n°44
 Fotografía Parque Niño Q1



Imagen n°45
 Fotografía Parque Niño Q2



En este contexto el juego como criterio principal de valoración del espacio figura en el marco de las canchas del parque, como espacios de preferencias. El juego aparece como el eje articulador que da sentido en estos espacios, tanto públicos como privados. Por lo tanto, para la niñez el parque y la cancha se configura como un lugar importante, agradable o significativo en la medida en que permite jugar.

INV:(17:17) ¿Qué otra foto sacaste, Luciano?
 (17:19) Mira, hacia al lado.
 INV:(17:21) ¿De qué es eso?
 (17:25) De la calle al lado de mi casa.
 INV:(17:30) ¿Y cómo te hace sentir ese lugar, Luciano?

(17:33) Bien.

INV:(17:34) ¿Te gusta ese lugar? ¿Por qué?

(17:38) Porque puedo jugar a la pelota y a la pinta.

INV:(17:43) Mira, vamos a dárselo a sus compañeros. (17:46) ¿Ese es el lugar que sí le gusta también?

(18:03) Sí

INV:(18:07) Recuerden que si quieren pueden preguntar o hacerle un comentario de las fotos. (18:20) Cuénteme, venga.

(18:22) Pero estaba fuera de su casa, en una cancha, así sola. (18:27) Pregúntele a

Luciano. (18:28) Luciano, tu compañero tiene una duda sobre tu foto.

(18:33) ¿Qué le quiere preguntar?

(18:34) Que estaba fuera de su casa, en una cancha.

(Referencia 9 - Cobertura 3.37%)

El juego no solo define el gusto por el espacio, sino también su valor emocional. Espacios distintos (parques, pasajes, patios, juegos específicos como el sube y baja) se equiparan simbólicamente cuando cumplen esta función. Desde una lectura inductiva, el juego se posiciona como el lenguaje principal de apropiación de la ciudad por parte de la infancia temprana.

Por otra parte, los espacios de seguridad asociados a la cercanía con figuras significativas de los grupos familiares, son claves para el bienestar emocional de la niñez. La noción de seguridad emerge con fuerza, especialmente vinculada a espacios privados o semiprivados. A diferencia del parque (asociado al juego), los espacios de seguridad se relacionan principalmente con el hogar y con la presencia de adultos significativos.

INV: qué es eso?

es mi cama.

INV: y por qué te sientes segura en tu cama?

porque al lado de mi mamá, yo duermo con ella.

INV: te hace sentir segura estar cerca de tus papis, de tu mami, chiquillos, no vayan a borrar las fotos que yo las necesito, por favor, y esta

(Referencia 19 - Cobertura 1.15%)

Imagen n°46

Fotografía Cama de Habitación Niña N1



INV:(15:49) *¿Y el lugar que te hacía sentir segura?*
(15:53) *Con mis papás.*
INV:(15:54) *Con tus papás*
(Referencia 7 - Cobertura 0.44%)

Imagen n°47
Fotografía Papá Niño F1



Esto muestra que, para las primeras edades, la experiencia espacial está profundamente mediada por los vínculos afectivos, más que por la configuración física del entorno.

Otros espacios de interés por parte de la niñez participante, son aquellos que poseen un rasgo de continuidad entre espacio privado y espacio público cercano. Ya que corresponden a espacios intermedios que vinculan la calle cercana, el patio o el pasaje frente a la casa. Estos espacios son descritos como lugares donde se puede jugar y sentirse bien, siempre que estén próximos al hogar. La cercanía parece reducir la percepción de riesgo y aumentar la sensación de control y familiaridad.

INV:(18:38) *¿Estaba en tu casa o en una cancha?*
(18:40) *En mi casa.*
(18:41) *Ah, pero ¿afuera o adentro?*
INV:(18:43) *¿Adentro o afuera?*
(18:44) *Adentro.*
INV:(18:44) *¿Y le sacaste una foto por la ventana?* (18:49) *¿Qué otra foto tienes, Luciano? Veamos.*(18:52) *¡Miren esta! ¿De qué es eso?*
(18:58) *El pasaje de arriba de mi casa.*
INV:(19:00) *El pasaje de arriba de tu casa.*
INV:(19:02) *¿Y por qué le sacaste una foto a ese pasaje, Luciano?*
(19:05) *Porque ahí puedo jugar al pillo no pilla todo.*
INV:(19:08) *¿Ahí puedes jugar cómo?* (19:10) *Al pillo no pilla todo.*(19:11) *¿Y cuál es ese juego?*
(19:13) *Es como la pinta, pero tienes que agarrar a uno y él pilla contigo.*
(Referencia 10 - Cobertura 2.90%)

Imagen n°48
Fotografía espacio intermedio
Niño R2



Imagen n°49
Fotografía espacio intermedio
Niño R5

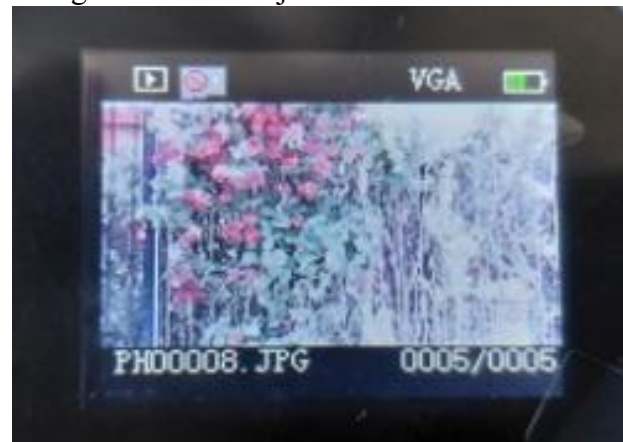


Específicamente, éste relato sugiere una gradiente de seguridad espacial, donde el espacio público cercano se vuelve accesible y significativo cuando mantiene una relación directa con el hogar.

Finalmente, la dimensión sensorial y estética del espacio, si bien emerge en menor medida, cabe señalar que figura de manera significativa. Ello, por cuanto niños y niñas destacan aspectos sensoriales del entorno, como:

INV:(12:28) Vamos a ver qué otra foto hay. (12:31) ¡Miren qué linda esta! ¿De qué es esa foto, Francia? (12:33) De las flores.
INV:(12:34) ¿Y por qué le sacaste foto a las flores? (12:36) Porque me gusta. (12:38) ¿Qué te gusta de las flores? (12:40) Los colores.
INV:(12:40) Los colores. Vaya a mostrarle a los compañeros. (12:59) Miren. ¿Alguien le quiere hacer una pregunta a la Francia de sus fotos? (13:04) ¿Sí? Ya, espéreme. (13:09) Cuénteme, ¿quién le quiere preguntar a la Francia de las fotos? (13:12) De que ese color es mi favorito. (13:14) Le quería hacer un comentario de que ese color es su favorito. (13:19) ¿Qué color es ese? (13:22) Rojo.
(Referencia 4 - Cobertura 2.84%)

Imagen n°50
Fotografía Flores Rojas Niña H1



..

Cabe resaltar que los espacios relevantes de interés no son definidos por su categoría urbana formal, sino por lo que permiten hacer (jugar), por cómo hacen sentir (seguridad, agrado) y por con quién se experimentan (familia, pares). Es por ello, que el parque se configura como el principal referente de ciudad, mientras que el hogar y los espacios cercanos funcionan como núcleos de seguridad emocional. En conjunto, los relatos evidencian una ciudad vivida desde la escala infantil, donde el juego y el vínculo son los organizadores centrales de la experiencia espacial.

Discusión de Resultados

A continuación, a raíz de los resultados obtenidos, es posible realizar una discusión de éstos en relación con las siguientes investigaciones, desarrolladas por Rubilar- Medina (2019), Soto Caro y Escobar Guéguen (2020), Oyarzún Gómez y Reyes Espejo (2021), Sevilla, Corrochano, Gómez-Gonçalves y Rato (2021), Velázquez (2021), Rivas Espinosa y Terra Polanco (2024).

Rubilar- Medina (2019) profundiza en la percepción háptica en educación artística con niñas chilenas, poniendo énfasis en la interacción de estas con el entorno material y cultural. En concordancia con este estudio, las técnicas utilizadas desde los lenguajes artísticos responden a percepciones hápticas que enriquecieron la creatividad y tipos de expresión. En ambos casos de investigación, los resultados revelan significados culturales y usos sociales de los objetos y espacios por parte de las niñas involucradas. Lo anterior, destaca la importancia de proponer experiencias que contengan dimensiones sociales, culturales y corporales dentro de las actividades que se realicen en aula con niveles de educación parvularia.

Soto Caro y Escobar Guéguen (2020) utilizan estrategias de grupos focales y talleres creativos, a través de prácticas pedagógicas que evidencian la opinión de las niñas respecto del espacio público y las sensaciones de refugio en estudios desarrollo urbano. En esa misma línea, las estrategias utilizadas en esta investigación, como espacios de diálogo y actividades como el dibujo, fotografía y frotage, coinciden como propuestas que emergen desde el aula para valorar las percepciones de las niñas respecto de la planificación urbana, en función de la creación de espacios que otorguen mayores sensaciones de seguridad dentro de las ciudades.

Sevilla et al., (2021) destacan la importancia del entorno urbano en el desarrollo de las niñas; al mismo tiempo, proponen un enfoque de urbanismo social participativo, donde la voz de estas podría propiciar entornos que favorecen un desarrollo urbano más equitativo. Bajo esta misma línea, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto el hecho de que las niñas poseen percepciones claras respecto de los entornos que habitan, siendo capaces de categorizar información para proponer ideales de ciudad que pongan en valor su presencia, tal como las iniciativas que revisan los autores en relación con las propuestas de Francesco Tonucci sobre “La Ciudad de los Niños”.

Velázquez (2021) plantea la percepción del espacio como algo que se configura a partir de la integración de diversos registros sensoriales, poniendo una especial atención en la percepción háptica como algo crucial para la comprensión arquitectónica. Asimismo, enfatiza la importancia de la vivencia subjetiva del individuo en la construcción de la experiencia espacial. De manera coincidente con este planteamiento, las niñas participantes utilizan sus vivencias perceptivas y corporales situadas en los espacios para realizar descripciones

profundas de éstos; utilizando los lenguajes artísticos y técnicas de representación para expresar estas ideas y opiniones respecto del entorno. Lo anterior, reafirma la necesidad de diversificar estrategias de expresión y conocimiento que dialoguen con las posibilidades sensoriales del cuerpo dentro de un espacio o situación.

Oyarzún Gómez y Reyes Espejo (2021) utilizan el mapeo fotográfico participativo como estrategia esencial para relevar el protagonismo y participación de las niñas en la expresión de opiniones críticas sobre el espacio urbano y cómo a través de esto es posible detectar componentes para una sensación de bienestar dentro del mismo. Ambos estudios coinciden no solo en el uso de la fotografía como estrategia participativa y de recolección de datos, sino, además, reafirman la necesidad de espacios al aire libre que cuenten con un diseño amigable y seguro para la socialización entre pares y con adultos de la comunidad.

Rivas Espinosa y Terra Polanco (2024) al momento de develar o poner en primera instancia las voces de las niñas, logran identificar sus percepciones respecto de la inseguridad en los espacios urbanos donde ellos habitan. Al igual que en esta investigación, las niñas desde sus propias voces narran problemáticas del espacio que se traducen a sensaciones de inseguridad al interior de este. Bajo esta línea, en ambas investigaciones, el hogar logra posicionarse como un espacio donde la principal sensación que le envuelve se asocia a la seguridad; demandando cierta planificación urbana que atienda a sus propias necesidades.

A partir de la secuencia de las 5 sesiones, los resultados obtenidos se discuten en base a las investigaciones anteriormente señaladas.

SESION 1

En términos generales la percepción de bienestar de las niñas está ligado al cuidado y las oportunidades brindadas por sus familias y comunidad. Las plazas se perciben como espacios de la ciudad en donde las niñas proyectan un sentimiento de felicidad, no obstante, hay quienes expresan temor a partir de experiencias negativas vividas. Su percepción de bienestar está enlazada con sus relaciones y experiencias en el hogar, la escuela y el barrio, donde la interacción vecinal es crucial (Oyarzún y Reyes, 2021). En ese sentido, las conversaciones previas a los dibujos creados por los participantes dentro del proceso de investigación revelan la importancia del entorno, elementos naturales y físicos del paisaje, además de las interacciones con las personas al transitar estos espacios. Dentro de estas narraciones, aparecen acciones que realizan las niñas de manera cotidiana en el espacio y con personas de su familia o comunidad. Algunos hablan de la interacción y juego que se da entre pares en contextos que dependen de la vida adulta como el espacio de trabajo; otras comentan acciones que se dan por consecuencia de acompañar a sus cuidadores en su rutina o hobbies.

El mapeo fotográfico creado por las niñas en Oyarzún y Reyes (2021) muestran la importancia del entorno, incluyendo espacios verdes y rutas hacia lugares como bibliotecas que, a su vez, se posicionan como escenarios de interés. Las actividades en espacios naturales

son valoradas por ofrecer bienestar y momentos de convivencia familiar (Oyarzún y Reyes, 2021). En el caso de esta investigación, las representaciones del entorno se traducen a dibujos realizados por las niñas como forma de graficar lo que observan en sus recorridos casa-escuela. Estos varían en algunos elementos del paisaje dependiendo de los tipos de movilidad urbana que sostienen. Algunos realizan estos recorridos a pie, otros en transporte público y hay quienes utilizan ambos para llegar a sus destinos, afectando con ello su percepción del entorno.

Comprensión de medio sociocultural

Soto y Escobar (2020) señalan que el espacio público es esencial para desarrollar la resiliencia, ya que ofrece un entorno que fomenta la convivencia y el apoyo emocional. Dentro de los relatos de este proceso investigativo, la presencia de adultos significativos resulta crucial para el desarrollo de confianza dentro del espacio. Explorar, jugar e indagar dentro del espacio urbano, resultan en acciones que solo se dan siempre que las niñas tengan un sentimiento de seguridad. En este sentido el bienestar de las niñas está ligado a las percepciones sobre sí mismas y sus relaciones en entornos familiares, escolares y comunitarios. Los ejemplos de mapas, desarrollados e intervenidos por las niñas, reflejan su relación con el barrio y el acceso a espacios verdes, vitales para el juego y la creatividad (Oyarzún y Reyes, 2021).

La interacción de las niñas con su entorno urbano, como ver edificios y tiendas al ir a la escuela, muestra su conexión y conocimiento situado del territorio urbano que habitan. En ese sentido, la descripción de componentes del entorno se enlaza a posibles intereses sobre el mismo que pueden ligarse tanto a su uso, como a interacciones que hayan tenido con personas en este o a recuerdos sensoriales que les pueda provocar. Esto contrasta con ciertas percepciones de adultos, quienes suelen valorar su comunidad sin considerar las necesidades específicas de las niñas, según lo concluido por Rivas y Terra (2024). La ciudad en tanto, al igual que Sevilla et al., (2021), puede ser un campo de aprendizaje sobre el medio social y natural, a su vez que se sitúa como algo fundamental para el desarrollo de la identidad y conciencia cívica en las niñas.

Lugares externos ciudad

Aunque las plazas cercanas generan felicidad, algunas de las niñas expresan miedo a raíz de experiencias negativas en esos lugares. Los mapas dibujados por las niñas en la investigación desarrollada por Rivas y Terra (2024) reflejan un entorno que destaca espacios interesantes como la biblioteca, “la quebrada” y la cancha. Espacios que promueven el bienestar a través de actividades recreativas y de interacción tanto social como con el entorno. Lugares externos que en definitiva se asocian principalmente al disfrute y goce, lo cual, fue manifestado de igual modo en conversaciones grupales realizadas previamente a la elaboración de dibujos durante la presente investigación.

El diálogo entre pares abarca observaciones sobre su entorno, mencionando tiendas, casas y parques, evidenciando cómo perciben la ciudad a través de sus trayectos hacia la escuela. A medida que describen lo que ven en su camino, refuerzan su conocimiento y conexión con el entorno, desde vehículos hasta la naturaleza. En ese sentido, la ciudad y lugares externos se presentan no solo como un lugar de aprendizaje social, sino también como un espacio vital para conocer su medio sociocultural.

Medios de traslados

Durante la primera conversación, se aborda cómo las niñas llegan a la escuela, mencionando diferentes medios de transporte. Un niño comparte su experiencia de venir desde Maipú en metro y caminando, lo que destaca la importancia de la ruta casa-escuela en la movilidad urbana. La actividad incluye contar cuántos vienen en auto, micro o caminando. Se nos recuerda que las niñas suelen utilizar vehículos de transporte, caminatas o combinaciones del transporte público según las posibilidades de movimiento en la ciudad de los adultos que se encuentran a su cuidado. El hecho de realizar variaciones en la forma de traslado enfatiza la necesidad de conocer las estaciones adecuadas del metro para facilitar el viaje. La interacción revela cómo los trayectos influyen en la percepción que tienen la niñez de su entorno. Los recuerdos de lo que observan en estos trayectos tienden a ser más densos cuando existe una mayor distancia entre sus hogares y la escuela. Asimismo, se aprecian descripciones más diversas cuando el medio de traslado supone solo la caminata. En ese sentido, en los términos señalados por Sevilla et al., (2021) se reafirma la necesidad de desarrollar una consciencia territorial y cívica para las niñas.

Recuerdos significativos de traslados

Los co-investigadores comparten sus experiencias sobre caminatas hacia el metro, mencionando sus recorridos desde lugares como Maipú y Cerrillos. Uno de los niños destaca la importancia de saber en qué estación bajarse. A medida que conversan, también comentan sobre el calor al caminar y sus destinos, como la casa o clases de zumba. Aquí la construcción del relato posee directa relación con el cómo experimenta el cuerpo este trayecto en función de elementos presentes en el espacio que atraviesan andar. Se enfatiza la interacción entre memoria y afecto en la construcción de relatos, que involucran objetos, imágenes y recuerdos compartidos.

Relatos sobre lo dibujado

En Oyarzún y Reyes (2021) el mapa realizado por una niña ilustra su casa, la de sus vecinos/as, la biblioteca popular y el entorno que incluye espacios interiores y exteriores. Representa "mi barrio" y muestra el camino recorrido por las niñas hacia la biblioteca, utilizando una calle de Arcilla. En coincidencia con lo anterior, uno de los niños dentro de la presente investigación, menciona el tren como medio de traslado, entrelazando recuerdos de trayectos, tales como la línea 3 desde Cerrillo hasta Los Presidentes. El relato acompaña el

desarrollo del lenguaje visual a través del dibujo, cuyas imágenes representan un proceso complejo de experiencias vividas, y que sugieren que la memoria y creatividad se unen en la narración de objetos e imágenes, los cuales llevan relatos, pensamientos y recuerdos significativos.

SESION 2

Investigaciones que destacan la importancia de la participación de la niñez en la planificación urbana y diseño de espacios públicos, sugieren que su involucramiento mejora la calidad de vida para toda la comunidad. Las niñeces como agentes positivos en la vida comunitaria fomentan el uso y disfrute de espacios públicos. Sevilla et al., (2021) por ejemplo, fomenta el concepto de "ciudades amigas de la infancia", que promueven entornos que benefician a todos los ciudadanos. No obstante, y al igual que los resultados de la presente investigación, a pesar de que las niñeces disfrutan de espacios como parques y plazas, manifiestan preocupación sobre seguridad y percepción del entorno. En gran medida se sienten más cómodos en sus hogares, aunque utilizan los espacios públicos para actividades recreativas. Las actividades realizadas en dichos espacios revelan sus preferencias sobre lo que les gusta y no les gusta en su entorno, además de sus ideas sobre cómo debería ser una ciudad ideal para ellos, enfatizando la importancia de juegos, colegios y espacios verdes. En resumen, es esencial considerar las voces de las niñeces en las políticas urbanas para crear ciudades más inclusivas y saludables.

Recuerdos sesión anterior [de primera sesión]

Rivas y Terra (2024) señalan que las niñeces de Rodelillo (Región de Valparaíso) expresan diversas opiniones sobre los espacios públicos cercanos, como plazas y parques, donde suelen jugar y socializar. La mayoría reporta sentimientos positivos, aunque algunos mencionan experiencias de indiferencia o miedo. En entrevistas desarrolladas durante la presente investigación, las niñeces comparten lo que les gusta y no les gusta observar en su camino al colegio, destacando elementos como edificios, casas, tiendas y parques. Entre sus preferencias, mencionan jugar en parques y observar cosas como mariposas o edificios, mientras que aspectos que no les gustan incluyen árboles y luces brillantes.

Por otra parte, se reconoce la importancia del contacto con el entorno natural, que favorece su desarrollo intelectual, social y físico, al igual que en Oyarzún y Reyes (2021). Ya que se enfatiza la necesidad de integrar espacios verdes en las ciudades para el bienestar infantil y se hace hincapié en la falta de consideración por los peatones en el desarrollo urbano actual, promoviendo una mayor atención hacia sus necesidades y experiencias al aire libre.

Lugares externos

Las niñeces experimentan en lugares externos a los espacios privados, tales como, las plazas sentimientos de felicidad y disfrute, aunque algunos refieren indiferencia o miedo basados en experiencias personales, al igual que en Soto y Escobar (2020). Durante las actividades, las niñeces reconocen y utilizan espacios públicos cercanos, como parques y canchas, para actividades recreativas y de ocio. Se destaca la fascinación por observar edificios, casas y elementos del entorno, como piscinas, juegos y colores de construcciones. En gran parte, mencionan que disfrutan de las plazas y parques, donde juegan y socializan. Los diálogos revelan que se sienten atraídos por diversos elementos visuales durante el trayecto o su camino a la escuela, tales como, como árboles, tiendas y animales. La importancia de estos espacios verdes se resalta, ya que favorecen aspectos físicos, sociales e intelectuales, contribuyendo a su bienestar y desarrollo, según lo señalado por Oyarzún y Reyes (2021). Quienes, a su vez, sugieren que las ciudades deben promover y mantener áreas verdes de calidad para que las niñeces puedan interactuar con su entorno de manera autónoma y creativa.

Cosas que no gustan

Los relatos durante la presente sesión identifican cosas que no les gusta observar cuando transitan de un lugar a otro. Entre sus respuestas, mencionan que no les gustan las luces del cielo (drones), las tiendas, las plantas muertas, el sol (por su intensidad), las personas malas, los árboles (por ser aburridos), el metro (por la cantidad de gente) y las luces de los semáforos. Algunos, expresan miedo hacia los perros, ya que piensan que pueden morderlos, y otros no les gusta el color verde de los árboles. También comentan que les resulta aburrido observar ciertos edificios y personas. La conversación refleja una variedad de opiniones y sentimientos sobre diferentes elementos del entorno, así como la percepción de lo que consideran aburrido o incómodo. En general, hay una clara tendencia a no disfrutar de aspectos comunes del paisaje urbano.

Ciudad de niños y niñas

Diversas investigaciones han demostrado que la planificación urbana es más efectiva cuando se incluye la participación de las niñeces, lo que a su vez mejora la calidad de vida de toda la comunidad. La interacción social y la actividad al aire libre influyen positivamente en el uso de los espacios públicos. Esto ha llevado al llamado a crear "ciudades amigas de la infancia", impulsadas por el principio de que, si una ciudad es adecuada para las niñeces, también lo es para todos, según Sevilla et al., (2021). Las niñeces, a través de su participación, identifican elementos que consideran esenciales en su entorno, como parques, colegios y juegos, resaltando su deseo de disfrutar y aprender en espacios seguros y agradables.

La inclusión de las voces infantiles en el diseño urbano ayuda a desarrollar comunidades más saludables y sostenibles, donde se empoderan al participar en la vida social y disfrutar de un entorno limpio. En este sentido, la iniciativa de "La Ciudad de los Niños" promueve que las administraciones locales consideren las necesidades de las niñeces al tomar decisiones

urbanas, fomentando su autonomía y participación en su entorno (Sevilla et al., 2021). Uno de los aspectos más relevantes de esta investigación, es la propuesta de las niñeces respecto de los componentes que debería tener una ciudad ideal para niños y niñas. El proceso develado a través de las actividades desarrolladas durante la sesión, empodera los participantes sobre sus propias opiniones respecto de la ciudad en relación a la escuela o áreas verdes, así como ante aspectos estéticos, tales como, colores y texturas que en ella se debiesen contemplar.

SESION 3

Durante la sesión, las niñeces expresan que las plazas cercanas a sus domicilios, como espacio externo ubicados en la ciudad, generan felicidad al igual que en la investigación de Soto y Escobar (2020). Coinciden en que los espacios más importantes son canchas, juegos y árboles. Se refieren a la importancia de elementos como la comida y el cuidado de las plantas. Discuten sobre los distintos tipos de juegos que encuentran en las plazas, como columpios y toboganes, y cómo estos les generan diferentes sensaciones (blandas y duras). Emergen reflexiones referentes a las texturas y exploración del entorno, así como la importancia de los juegos para compartir y socializar. Identifican espacios preferentes dentro del colegio que garantizan la participación activa en la toma de decisiones, tales como la votación sobre dónde buscar texturas. A partir de lo anterior, emergen diálogos que reflejan la importancia de la experiencia sensorial y el aprendizaje activo. Por lo cual, es importante señalar que las niñeces construyan conocimientos sobre su entorno a través de la exploración, el juego y la interacción social, a la vez que se pone de manifiesto la relevancia de la cultura y la experiencia en su desarrollo educativo.

Etapa 1 preámbulo

En una conversación, las niñeces aluden elementos importantes de su entorno, tales como colegios, parques, plazas y la necesidad de comida y vegetación. Destacan que hay juegos, columpios y toboganes en las plazas, además de la importancia de cuidar las flores y mantener los árboles para obtener frutas. A raíz de ello, se discuten las texturas de los juegos y del suelo, y se comparan superficies duras y blandas. La interacción táctil es considerada clave en el aprendizaje, ya que exploran su entorno de manera activa y consciente, utilizando el sentido del tacto y el movimiento. Se enfatiza que esta experiencia sensorial contribuye a la construcción de un conocimiento significativo y a la relación entre el cuerpo y el espacio que los rodea, según Velázquez (2021). Las actividades muestran que el reconocimiento y utilización de los espacios públicos, favorecen su desarrollo social y deportivo. La percepción háptica se presenta como esencial en su capacidad de exploración y en la comprensión del mundo material.

Como sentir la ciudad de niños y niñas

Se describe la variedad de elementos que se encuentran en las plazas, como parques, canchas, juegos, columpios, toboganes y pasto. Las niñas comentan sobre los juegos y su sensación al tocarlos, mencionando que algunos son duros y otros blandos, como los juegos inflables que se usan en cumpleaños. También discuten sobre las texturas del piso y otros espacios, señalando que el piso de la plaza es áspero y duro, mientras que el de la sala es un tanto más suave. A través de la exploración sensorial y el juego, experimentan una conexión con su entorno, que enriquece su aprendizaje y comprensión del mundo. La importancia de la percepción háptica se destaca como un elemento vital en la construcción del conocimiento, permitiendo la interacción activa con el ambiente (Rubilar, 2019). En general, la niñez utiliza y disfruta de los espacios públicos cercanos, reconociendo su valor para el juego, la relajación y la creatividad, lo que también resalta el papel del contexto cultural en su desarrollo.

Percepción háptica de los juegos

En la conversación sobre la percepción de los juegos en las plazas, se describen las sensaciones de los juegos, indicando que hay juegos duros y blandos. Hablan sobre los inflables presentes en cumpleaños y mencionan elementos duros como toboganes, columpios y escaleras. Se generan comparaciones y cuestionamientos sobre cómo sería si el piso fuera blando en lugar de duro y áspero. La actividad destaca la importancia de las experiencias sensoriales y su aporte en la reflexión sobre la construcción del espacio y su funcionalidad, invita no solo a observar, sino, además, a tocar y explorar el entorno para construir significados culturales y cognitivos. Se menciona la interacción de sentidos y habilidades motrices en la percepción háptica, que es esencial para obtener información sobre los objetos de manera activa y consciente. Este proceso perceptual es más completo que el tacto y también crucial para el aprendizaje exploratorio, ya que el cuerpo se involucra directamente con el espacio, facilitando una conexión más profunda y personal con el medio (Rubilar, 2019).

Elementos estéticos del parque

En este conjunto hay plazas, parques, canchas, juegos, columpios y toboganes, junto con áreas de pasto. Se menciona la existencia de tiendas de helados y comida, como empanadas y sopaipillas. Un niño dibuja un mapa que representa el acceso a espacios verdes y recreativos, destacando el uso de su tiempo libre para relajarse y jugar (Oyarzún y Reyes, 2021). Las niñas valoran estos espacios públicos no necesariamente desde una noción estética, sino más bien por su uso en prácticas deportivas y encuentros con amigos promoviendo el bienestar en su comunidad.

Recuerdos componentes para ciudad de niños y niñas.

Se discuten diversas opiniones sobre lo que se necesita en una comunidad, como colegios, parques, plazas y comida. También se menciona la importancia de cuidar las plantas y árboles, ya que ofrecen frutas y en consecuencia un bienestar que necesita una ciudad. Las

niñeces expresan ideas sobre cómo disfrutar del tiempo al aire libre en un parque. Algo que llama la atención, es el llamado a la presencia de una escuela para aprender; en ese sentido la niñez se posiciona de forma consciente y activa en sus procesos de aprendizaje individual y colectivo. En resumen, se destaca la relevancia de estos elementos para el desarrollo y la felicidad dentro del entorno.

Etapa 2 Actividad texturas

A través de preguntas, se refleja cómo las niñeces identifican diferentes partes del cuerpo que utilizan para sentir, conocer y crear recuerdos. Destacan sus órganos somatosensoriales como forma de lectura del espacio, aquí los métodos para relatar lo que perciben esos órganos encuentran respuesta directa en estrategias que emergen desde los lenguajes artísticos. Técnicas como el frotage abren un canal tangible para la lectura de percepciones sobre el espacio como son las que pueden hacerse mediante el sentido del tacto, las manos y pies.

En estos diálogos no solo se establece el tacto como un componente crucial para conocer, sino, además, aparece la audición y vista como elementos de referencia al momento de describir alguna experiencia y categorizar variables percibidas en el espacio. Estas situaciones concuerdan con percepciones como las de Velázquez (2021) quien plantea la percepción del espacio como algo que se configura a partir de la integración de diversos registros sensoriales.

Dentro de esta sesión, se posiciona el tacto como primer sentido a abordar. Para ello se propone la búsqueda de texturas en el establecimiento educacional a partir de sugerencias de lugares como el patio, la cancha y el segundo piso que emergen dentro de un diálogo y posterior votación entre las niñeces e investigadora.

Bajo esta línea, es importante destacar el rol de las niñeces como agentes activos dentro de este proceso. Otorgando espacios de escucha frente a necesidades e intereses, que pueden diferir o no de las percepciones adultas. Rivas Espinosa y Terra Polanco (2024) develan diferencias de opiniones entre adultos y niñeces en su estudio al analizar la jerarquización de problemáticas que cada grupo observa del espacio. La valoración de opiniones para este proceso investigativo y actividad se dio a través de conversaciones y votaciones, donde el rol del adulto se limitó solo a una mediación de turnos y conteo conjunto de votos. Por su parte, Rivas Espinosa y Terra Polanco (2024) entregan estrategias de escucha de estas opiniones a través de técnicas como cartografías participativas donde los lugares a analizar son determinados previamente por adultos en los mapas que se entregan para intervenir.

Votación para Frotage

La reflexión sobre las experiencias sensoriales que implican acciones como ver y tocar, es fundamental para el aprendizaje (Rubilar, 2019). La percepción háptica que combina el sentido del tacto con el movimiento permite a las niñeces explorar el entorno de manera

activa. Así, técnicas como el frotage facilitan la interacción con materiales visuales y táctiles, enriqueciendo la comprensión del mundo a través de experiencias multisensoriales que forman parte de su cultura y desarrollo.

Examinar los repertorios visuales de las niñeces supone repensar de qué manera los objetos e imágenes construyen significados y cómo estos se ven reflejados y expresados en las formas de interacción y relación con el entorno (Rubilar, 2019). En ese sentido, la selección de espacios para recopilar información sensorial que emerge desde el diálogo con las niñeces, permite indagar en los supuestos ideales que deberían estar presentes en el diseño de espacios que consideran la opinión de los usuarios que le habitan. Si bien, al pensar estos espacios, el recuerdo surge primeramente desde lo visual, es el tacto el que finalmente determina la selección de superficies dentro de este imaginario, en función de los usos y necesidades que plantean los co-investigadores.

Crear texturas a partir de los sentidos

Se discute la importancia de la percepción sensorial enfatizando cómo diferentes partes del cuerpo sienten y experimentan el entorno. A lo largo de discusiones, las niñeces señalan los distintos sentidos como algo que les permite conocer características específicas de ciertos materiales. Para el caso de la construcción de la ciudad de niños y niñas, se buscan texturas al interior del establecimiento educacional que calcen con los ideales de cómo deberían sentirse ciertos componentes como el piso, la pared y otros espacios en esta ciudad diseñada por niños y niñas. El reconocimiento de los sentidos como la vista, el tacto, el gusto, el olfato y la audición es esencial para comprender la interacción y relación con el mundo (Rubilar, 2019). Se aborda la percepción háptica como un proceso complejo que combina sensaciones táctiles y kinestésicas, permitiendo obtener información sobre objetos y su materialidad a través de movimientos voluntarios de las manos y dedos (Velázquez, 2021). Esta interacción activa se considera fundamental en la educación infantil, donde los objetos visuales y materiales juegan un papel crucial en el aprendizaje y en la experiencia estética. El conocimiento del entorno se enriquece a medida que se exploran todas las sensaciones, sugiriendo que la experiencia estética es una combinación activa de ver y tocar, subrayando la relevancia de cada sentido en la construcción del conocimiento (Rubilar, 2019).

SESION 4

Stoecklin (2021) destaca que el bienestar de la niñez se basa en la interacción con su entorno, incluyendo amigos, escuela y comunidad, apoyando las ideas de Prilleltensky sobre la multidimensionalidad del bienestar. Este se expresa de maneras variadas y está presente desde el nacimiento a través de la exploración sensorial. Sin embargo, se observa un enfoque predominante en la percepción visual, descuidando dimensiones auditivas, olfativas y táctiles, aunque todos los sentidos son cruciales para nuestra experiencia. Dentro de los diálogos colectivos, las niñeces destacan la importancia de los sonidos que rondan la ciudad y los espacios que transitan. Con el fin de seguir el procedimiento de diseñar una ciudad para

niños y niñas, se releva la importancia de ruidos molestos y de los que pueden disfrutar. En ese sentido, el estudio realizado por Rivas y Terra (2024) coincide en que la sensación de inseguridad en el espacio público se intensifica por el ruido constante en el entorno cercano a la vivienda, provocado principalmente por conflictos y fiestas, lo que genera malestar e incluso afecta el descanso de niños y niñas. Para la categorización de esto, una de las actividades consistió en realizar una votación colectiva sobre el paisaje sonoro, destacado así, la importancia de la audición dentro de los elementos que componen la experiencia dentro del espacio. La percepción del ruido en su entorno también afecta su bienestar, ya que mencionan molestias por ruidos de autos, fiestas y otros conflictos, lo que limita su confort en el hogar. La construcción de la percepción del espacio es compleja y subjetiva (Velazquez, 2021).

Sonidos de cosas o situaciones en la ciudad que no gustan

Los niños y niñas expresan una gran sensación de inseguridad en espacios cercanos a sus hogares, como calles y pasajes, donde un 72% siente miedo (Rivas y Terra, 2024). Las áreas más inseguras incluyen calles, plazas del barrio y una quebrada, que es considerada peligrosa por el tráfico de drogas. Los participantes desean que estos espacios se transformen en parques de juegos, seguros para ellos (Rivas y Terra, 2024). Dentro del proceso, las niñas específicamente detestan el sonido de ambulancias y vehículos que pasan rápido, ya que les generan temor. Otros ruidos que les incomodan incluyen las motos, aviones, y ruidos de cosas rompiéndose, especialmente durante la noche, cuando intentan dormir. Esta percepción colectiva destaca la importancia de crear entornos más seguros y acogedores para la niñez.

Activación de sentidos para ciudad de niños y niñas

La percepción cotidiana se manifiesta de diversas formas, influenciada por la interacción humana con el entorno social, natural y material. Desde el nacimiento, las imágenes y objetos están presentes, y mediante la exploración de los sentidos, comenzamos a aprehender el mundo. Aunque muchas investigaciones se enfocan en la percepción visual, otros sentidos como el auditivo, olfativo, gusto y táctil son menos estudiados, a pesar de ser fundamentales para la experiencia humana. La percepción visual se considera superior, pero la experiencia sensorial involucra miradas, toques, olores y sonidos que construyen significados de nuestro entorno (Rubilar, 2019). Durante una discusión, se exploraron los distintos sentidos, como la vista, el tacto, el olfato y la audición, enfatizando cómo cada uno contribuye a nuestra comprensión del espacio. Los co-investigadores reflexionaron sobre la utilidad de sus sentidos en la creación de un entorno ideal, reconociendo que la percepción es una construcción compleja y subjetiva que va más allá de la simple vista.

Sonidos de cosas o situaciones que si gustan

Stoecklin (2021) posiciona bienestar infantil como un proceso relacional que depende de la interacción con su entorno, complementando la perspectiva de Prilleltensky y colaboradores,

que afirman este bienestar como una configuración multidimensional que se manifiesta a niveles personal, relacional y colectivo (Oyarzún y Reyes, 2021). Según esta perspectiva, el bienestar individual se fundamenta en la familia, que a su vez está interconectada con la comunidad. Ambos componentes pueden constituir experiencias auditivas que son del agrado de las niñas, como los de bicicletas, autos familiares, motos, pajaritos y el mar, resaltando la importancia de estos estímulos en su contexto cotidiano.

SESION 5

Los niños y niñas evitan los espacios públicos debido a la peligrosidad, la contaminación y la falta de higiene, lo que disminuye su conocimiento sobre los beneficios de su entorno, que podría actuar como refugio en desastres (Soto y Escobar, 2020). Algunos estudios emplean el mapeo fotográfico participativo, permitiendo expresar sus experiencias de manera individual y grupal (Oyarzún y Reyes, 2021). A pesar de disfrutar de parques y canchas, también existe un sentimiento de inseguridad en estos espacios, especialmente cerca de sus casas, lo que limita su uso (Rivas y Terra, 2024). Bajo esta línea, la percepción de inseguridad se relaciona con el ruido y la presencia de perros callejeros. Algunos identifican sus casas como espacios seguros, pero valoran los exteriores para jugar. Las actividades reflejan una conexión entre bienestar, seguridad y la capacidad de elegir cómo pasar su tiempo libre, resaltando la necesidad de transformar espacios inseguros en lugares seguros y recreativos para la libre expresión e interacción tanto entre pares como con adultos significativos. En el transcurso de esta sesión no solo ocurren valoraciones de los espacios exteriores al aula y escuela, sino que, las niñas activan su rol protagónico al realizar registros fotográficos de sus realidades desde sus propias perspectivas. Las fotografías se destacan por ser tomadas a la altura de las niñas y relacionadas a conceptos que ellas mismas eligieron. De igual manera, es fundamental, debido a que luego de tomar las fotografías, realizan una exposición de ellas en el nivel que actúa como espacio de diálogo, apreciación y opinión no solo de la fotografía desde la estética, sino del relato que la envuelve.

Registros fotográficos de la ciudad

Se destaca un estudio que relaciona la satisfacción de niñas chilenas con su tiempo libre a tener tiempo personal y socializar con familiares y amigos (Oyarzún y Reyes, 2021). Se enfatiza la importancia de investigar sus experiencias en espacios fuera de lo rutinario, y el bienestar, se observa en la posibilidad de reunirse en lugares como la casa, la escuela y espacios abiertos (Oyarzún y Reyes, 2021). En los registros de esta investigación, se valora el acceso a áreas verdes para jugar y relajarse, así como espacios cercanos a sus hogares. Oyarzún y Reyes (2021) aplican una encuesta que revela que la casa es donde se sienten más seguros y respetados, principalmente en grupos más pequeños. Durante las actividades, las niñas compartieron fotos de sus lugares favoritos, incluyendo parques y espacios de juego, expresando sus sentimientos de seguridad y felicidad en estos entornos. En general, se observa la relevancia del tiempo libre y el juego en los discursos visuales. Llama la atención

las categorías que establecen en sus discursos sobre el espacio, sensaciones y situaciones que se observan en las fotografías.

Esta experiencia se destaca del resto, ya que considera la valoración de elementos no solo del espacio exterior a la escuela, sino, además, devela historias personales de las niñas en sus representaciones fotográficas. Asimismo, amplía perspectivas visuales de algunos lugares del entorno cercano a la escuela desde visiones únicas, ya que cada registro fotográfico fue tomado únicamente por niñas.

Espacios que NO gustan y hacen sentir Inseguridad:

En ciertas investigaciones, se ha demostrado que las niñas evitan ciertos espacios por sensación de inseguridad o por falta de higiene (Rivas y Terra, 2024). Situaciones como esta, les impide conocer los beneficios que su entorno puede ofrecer, especialmente en términos de protección ante desastres (Soto y Escobar, 2020). La mayoría de ellas expresa una gran preocupación por el tráfico vehicular, reconociendo que es una amenaza común en su vida diaria (Soto y Escobar, 2020). En el transcurso de la exposición de las fotografías, muchos coinciden con estas molestias e inseguridades, siendo repetitiva la existencia de perros callejero por miedo a ser mordidos, vehículos que puedan atropellarles, la suciedad con restos de basura y heces de animales y finalmente, el miedo a que personas desconocidas puedan hacerles daño

Conclusiones

El análisis de los resultados y su posterior discusión permiten obtener las siguientes conclusiones respecto de la investigación realizada.

En primer lugar, referente al primer objetivo específico: Proponer experiencias de aprendizaje para las niñeces de transición II, a través de los lenguajes artísticos en nivel de transición II mediante la interacción y comprensión del entorno sociocultural. Es posible señalar lo que a continuación se detalla.

El análisis y aproximación al proceso investigativo otorgó la posibilidad de establecer que la implementación de experiencias pedagógicas por medio de la aplicación de lenguajes artísticos configuró una didáctica que supone pertinencia para las edades de 5 a 6 años y que a su vez es epistemológicamente coherente con una concepción socioconstructivista de las niñeces (Pavez, 2012).

Aunque el medio principal en las actividades y para la construcción de una narrativa se posicionó desde los lenguajes artísticos, el resultado no se limitó solamente a una apreciación estética, sino, además, posibilitó la apertura de distintas perspectivas y variables que configuran la producción de un conocimiento situado de cada niño y niña sobre su entorno cotidiano y los componentes de éste (Figuerola y Sepúlveda, 2025; Delgado, 2020).

Los resultados sugieren que el tránsito casa-escuela se articula como una experiencia que va más allá del simple movimiento o acto de caminar. Aborda dimensiones sensoriales que, a su vez, permiten una lectura diversa, significativa y propia de cada sujeto sobre el espacio en el que se mueve. Situación que al mismo tiempo conforma una experiencia territorial del espacio.

El uso de distintas técnicas propias de las artes visuales como el dibujo, frotage, la escucha del paisaje sonoro urbano y el registro fotográfico, funcionaron como canales complementarios entre sí para externalizar las distintas vivencias que cada párvulo puede construir del espacio tanto físico como sociocultural en el que habita. La escucha de estas vivencias permite comprender que el espacio para la experiencia de la niñez supone variaciones que incorporan valoraciones de elementos físicos, pero también de afectos que estos mismos elementos físicos puedan tener sobre cada niño y niña. La valoración que las niñeces le dan a los distintos elementos del espacio físico se encuentra cargado de emociones, recuerdos de situaciones con personas significativas y supone una estrecha relación con las potencialidades de uso que las mismas puedan otorgarle. En otras palabras, no existe una limitación de características únicamente estéticas dentro del paisaje. La puesta en práctica de distintas estrategias artísticas para la lectura del espacio por parte de las niñeces, da cuenta que la experiencia del habitar y transitar un espacio si bien puede tener coincidencias entre pares respecto de aspectos que agradan o no, encuentra su origen y criterio más bien en una

experiencia subjetiva, o bien, que se formula en un micro relato personal para evolucionar a una gran definición que se compone a partir de encuentros entre diversos micro relatos de lo que es la experiencia en el espacio sociocultural para las edades de 5 a 6 años.

Desde el rol pedagógico, el uso de los diversos lenguajes artísticos y articulación con la interacción y comprensión del entorno sociocultural implica tensionar estrategias que generalmente separan estas áreas dentro del currículum. El hecho de poder entender los lenguajes artísticos como experiencia que emerge no solo a partir de la estética ni de la expresión como algo único, posibilitó incluso una experiencia cultural, de comunidad y pertenencia. Esta práctica operó como una suerte de mediación cultural, donde el foco de atención no se posicionó únicamente sobre la expresión oral, sino que amplió la posibilidad de una narrativa dialógica tanto entre los dispositivos y técnicas utilizadas para la expresión como el uso del lenguaje desde una perspectiva multimodal. Permitiendo con esto, la expansión de un abanico de posibilidades de expresión, representación y entendimiento de ciertos componentes que, dentro de una práctica tradicional en aula, suelen quedar invisibilizados y limitados únicamente a una actividad sin significado.

Finalmente, se constató que las experiencias potenciaron no solo habilidades de expresión y narrativa fuera del lenguaje oral, sino además favorecieron el desarrollo de competencias de observación, comparación y categorización, enlazándose a la construcción de habilidades un poco más finas de apreciación estética e intencionada, tales como elementos recurrentes del paisaje urbano, estado de infraestructuras y funcionamiento, así como texturas, funcionalidades y diferencias en componentes según el tipo de espacio. Este ejercicio de lectura territorial evidencia que, bajo condiciones pedagógicas que legitiman su agencia, las niñas pueden elaborar interpretaciones profundas de su entorno.

Para el segundo objetivo específico: Desarrollar la expresión artística integrada de las niñas en nivel de transición II a través de los lenguajes artísticos mediante el reconocimiento de los roles activos como sujetos ciudadanos. Es importante señalar que la promoción de roles activos como sujetos de derecho, implica pensar prácticas y experiencias desde una dimensión política dentro del aula y de manera constante. Para ello, se afirma que la inclusión de los lenguajes artísticos deviene la activación de prácticas participativas que rebasan una simple expresión individual, configurando así experiencias de ciudadanía en ejercicio.

Los escenarios de votación, manifiestos de producciones propia y deliberaciones grupales sobre decisiones dentro del proceso de investigación, conformaron experiencias de aprendizaje democrático, donde las niñas desplegaron realmente su agencia. Estas prácticas no solo posibilitaron la visibilización del otro como un sujeto de escucha y opinión activa dentro del proceso, sino que amplió conversaciones entre pares y adultos respecto de toma de decisiones, concediendo a las niñas la posibilidad de aprehender y direccionar su propio aprendizaje en función de reflexiones propias y conjuntas, además de argumentación de preferencias y aceptación de acuerdos colectivos.

Los hallazgos obtenidos tensionan el discurso adultocéntrico que supone a las niñeces como un subalterno dentro de la escala social, el cual, supone una validez y escucha dentro de la ciudadanía solo en el producto de adulto que será a futuro constante. De manera contraria a lo anterior, los resultados confirman que las niñeces pesquisan problemáticas dentro de su cotidianidad, al mismo tiempo que generan discusiones, opiniones, preguntas y soluciones sobre lo mismo de manera espontánea, siempre y cuando se generen condiciones que habiliten una participación efectiva dentro de su comunidad. Estas acciones se enlazan directamente con prácticas democráticas y de ciudadanía (Pavez, 2012).

Con respecto al rol de las artes dentro de estas acciones, los lenguajes artísticos operaron como nexo entre expresión, estética y política, facilitando con ello un manifiesto colectivo que tuvo lugar través de producciones concretas realizadas por las mismas niñeces. En ese aspecto, la participación de cada niño y niña tuvo un efecto visible en cada componente del proceso; desde colores y materiales a utilizar para captar la esencia de sus perspectivas sobre los espacios que habitan, hasta ideas sobre el diseño para una ciudad ideal para las niñeces.

En conclusión, el desarrollo de experiencias desde los lenguajes artísticos integrados permitió el reconocimiento activo de las niñeces como sujetos ciudadanos, capaces de deliberar y co-construir significados dentro del espacio educativo.

Respecto al tercer objetivo específico: Comprender los significados otorgados a los tránsitos socioculturales entre los espacios internos y externos de las niñeces de transición II, a partir del reconocimiento de sus propias necesidades de expresión mediante la integración de los lenguajes artísticos. Es posible afirmar que el uso de estrategias cualitativas para el análisis de las producciones realizadas por las niñeces permitió evidenciar que los tránsitos entre la casa y la escuela enfrasan vivencias que se construyen en relaciones complementarias entre lo físico y lo simbólico dentro del espacio (Lefebvre, 2015). Si bien existe un paisaje percibido por el cuerpo, este no queda limitado solo a lo estético y funcional, las representaciones y simbolismos se encuentran cargados de emociones, memorias y experiencias somato sensoriales (Rubilar, 2019).

Los escenarios denominados externos (casa, parques, calles, barrio) activan relatos tanto orales como representativos, que no solamente se centran en reflejar lo observado, sino que activan episodios que componen la experiencia vivida y situada de cada participante dentro de su entorno cotidiano. En ese sentido, la experiencia externa urbana, suscita percepciones del espacio que muchas veces se enlazan a sensaciones de goce, curiosidad e inseguridad. Dentro de la experiencia en el exterior, la sensación de seguridad emerge en tanto que se enlace a la presencia de adultos significativos o en lugares predecibles y controlados como el hogar.

Los lugares internos (aula, escuela) actuaron como espacios de escucha, resignificación, construcción y análisis del exterior. Bajo esta línea, el aula funcionó como contenedor de diálogos colectivos respecto de experiencias subjetivas vividas en el exterior.

Paralelamente, espacios de la escuela tomaron partido al ofrecer, dentro de sus componentes, características para reconfigurar, diseñar y pensar un nuevo exterior, la ciudad de niños y niñas.

La referencia, explicación y representación de elementos del espacio externo que realizan las niñas reafirman la idea de que los espacios se conforman de una experiencia que va más allá de una estructura física y funcional.

La metodología y técnicas empleadas posibilitaron la visibilización y valoración de estas percepciones al reconocer múltiples formas de expresarlas (Figueroa y Sepúlveda, 2025; Delgado, 2020; Latorre, 2005; Elliot, 2005).

Por consiguiente, se concluye que las niñas construyen significados profundos sobre sus recorridos que van más allá de el simple acto de caminar y observar, estos integran aspectos sensoriales, afectos y valoraciones de las interacciones sociales que se dan dentro del mismo.

Por lo tanto y a partir de la evidencia obtenida, se concluye el logro del objetivo general: Valorar las voces de las niñas en nivel transición II de educación parvularia mediante la integración de los lenguajes artísticos para la realización de sus derechos mediante la activación de roles activos de participación ciudadana en el espacio urbano. Sobre ello se destaca que:

La investigación no solo reúne las voces de las niñas, sino también posicionarlas en el centro epistemológico del proceso de investigación.

Integrar los lenguajes artísticos configuró no solo una didáctica, sino además permitió visibilizar percepciones, discusiones y propuestas que otorgan a las niñas una posición de horizontalidad y co-construcción de significados frente a concepciones adultas sobre temáticas que, en general, no tienen en cuenta la voz de la niñez en la toma de decisiones, como lo son el diseño y planificación del espacio.

Por otro lado, transitar a prácticas que posibiliten la activación de roles ciudadanos no puede derivar de acciones parceladas de la experiencia educativa cotidiana. Las actividades realizadas reafirman que la participación de las niñas dentro de la ciudadanía es posible en tanto que se generen espacios de escucha, diálogo y decisión dentro del aula para poder extender estas prácticas a espacios fuera de ella.

Como conclusión, esta investigación demuestra que la integración de los lenguajes artísticos en las prácticas pedagógicas de niveles de transición II sugiere una herramienta que posibilita y visibiliza tanto las percepciones como el posicionamiento de las niñas como sujetos de derecho, con un rol activo en su participación ciudadana dentro de los espacios que habita.

Se recomienda desarrollar investigaciones que amplíen este estudio a niñas pertenecientes a neurodiversidades con el fin de analizar la puesta didáctica realizada y su pertinencia dentro de otro tipo de aulas.

Asimismo, resulta interesante aplicar este estudio a contextos socioterritoriales caracterizados por una alta presencia migratoria con el fin de explorar cómo variables como la interculturalidad y la escucha de ésta dentro del fenómeno urbano influyen en la construcción de nociones sobre el territorio.

Finalmente, se sugiere ahondar en la articulación entre contexto educativo y actores municipales con el fin de realizar una revisión de la real incidencia de la voz de la niñez en procesos de planificación urbana a nivel comunal.

Referencias Bibliográficas

Alfageme, E., Martínez, M. y Cantos, R. (2003). De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. <https://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>

Alzate, M. (2003). La infancia: concepciones y perspectivas. Papiro. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/8c05c7e2-35f2-41d1-94a9-c426aa5ea2f6/content>

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). Manual de psicología educacional (6.ª ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile.

Ariès, P. (2023). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Cuenco de Plata. https://cmappublic2.ihmc.us/rid=1T8T4PR1F-4GNBGH-3VP6/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf

Barbosa, A. (2019). Arte/educación: Abordaje triangular y ecología (D. L. Arango, Trad.). En P. A. Gamboa Álzate (Ed.), Memorias del Primer Seminario Internacional de la Educación Artística en el Piedemonte Amazónico (pp. 7-27). Universidad de la Amazonia. <https://www.uniamazonia.edu.co/documentos/docs/Programas%20Academicos/Licenciatura%20en%20Educacion%20Artistica%20y%20Cultural/Publicaciones/Memorias%20del%20Primer%20Seminario%20Internacional%20de%20la%20Educacion%20Artistica%20en%20el%20Piedemonte%20Amazonico.pdf>

Bretherton, I., Zahn, C. y Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A funcionalista perspective. *Child Development*, 57, 529-548. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1986.tb00225.x>

Contreras, C. y Flores, P. (2022). El desafío de una nueva socialización de género en la educación infantil. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 8(1), 82-92. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/2598/3128>

Cussiánovich, A. (2010). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. https://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%206%20-%20Cussianovich_Protagonismo.pdf

Dattari, C., Bonnefont, J., Falcone, C., Giangrandi, B., Mingo, G., Naretto, D. y Souper, C. (2017). El método Montessori. *Teoría de la Educación*, 1(1), 1-14. https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/54740567/Montessori_FINAL-libre.pdf

Delgado, M. (2020). El enfoque mosaico, derecho a la participación y la voz de los niños en investigación educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 105-119. <https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/116>

Diniz, L., Castro, E. y Castro, P. (2023). Infancia urbana en las ciencias sociales: problemas y desafíos metodológicos. *Civitas. Revista de Ciências Sociais*, 23. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2023.1.43974>

Dubreucq-Choprix, F. y Fortuny, M. (1999). Ovide Decroly. *Correo Pedagógico. Revista de Pedagogía*, 5, 1-4. <https://medull.webs.ull.es/pedagogos/DECROLY/decroly.pdf>

Duque, M., Díaz, M., Lara, R., Leinaweber, J. y Vásquez, Z. (2010). Contribuciones a la antropología de la infancia. Pontificia Universidad Javeriana. https://www.academia.edu/1478039/Las_ni%C3%B1as_y_los_ni%C3%B1os_actores_sociales_investigando_y_construyendo_saberes

Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción (4.ª ed.). Morata. <https://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV319012023173210.pdf>

Escobar, J., González, M. y Manco, S. (2016). Mirada pedagógica a la concepción de la infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (47), 64-81. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7795668.pdf>

Figueroa, I. y Sepúlveda, C. (2025). Un mosaico polifónico: explorando las voces de las niñas en los procesos de transición de educación parvularia a básica. *Perspectiva Educacional*, 64(1), 77-104. <https://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/download/1640/564/7951>

Foucault, M. (2018). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

González, Á. (2023). Francesco Tonucci: La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad. *Proyecto, Progreso, Arquitectura*, (29), 146-147. <http://dx.doi.org/10.12795/ppa.2023.i29.0>

González, J. A., Muñoz, M. P. E. y Zubizarreta, A. C. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie5451651>

Grau, O. (2022, 20 de enero). Filósofa Olga Grau en Congreso Futuro: “Tal vez no deberíamos hablar de niñez, sino de niñas...”. Universidad de Chile. <https://uchile.cl/noticias/183766/olga-grau-tal-vez-no-deberiamos-hablar-de-ninez-sino-de-ninicas>

Gropius, W. (1996). *La nueva arquitectura y la Bauhaus* (1.ª ed.). Editorial Lumen.

Hoyuelos, A. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia* (7.ª ed.). Octaedro.

Huser, C. (2021). Children's voices on play in a mosaic approach study. *Boğaziçi University Journal of Education*, 26(1), 35-48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43769>

Latorre, A. (2005). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa (3.^a ed.). Graó.<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Le Corbusier. (2022). Hacia una arquitectura. Ediciones Infinito.

Lefebvre, H. (2015). La producción del espacio. Capitán Swing.

Lowenfeld, V. y Brittain, W. (1985). Creative and mental growth. Prentice Hall.<https://ia801204.us.archive.org/3/items/creativementalgr00/creativementalgr00.pdf>

Lynch, K. (1977). Growing up in cities: Studies of the spatial environment of adolescence. Autoedición.

Manterola, M. (2003). Psicología educativa: Conexiones con la sala de clases (2.^a ed.). Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Marini, G., Rodríguez, J. y Salas, F. (2018). Estéticas cotidianas escolares desde lo que se ve hacia cómo se siente la escuela. Educação & Sociedade, 39, 143.<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018171876>

Ministerio de Educación. (2016). Ley 20.911. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/Ley-20911_02-ABR-2016.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2018). Bases curriculares de la educación parvularia.https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf

Morales, S. (2023). Del silenciamiento de las infancias a la literalidad crítica con las niñeces. Universidad Nacional de Rosario.

Morales, S. (2025). El silenciamiento de las niñeces [Diapositiva de PowerPoint]. Universidad Metropolitana de Ciencias y Educación.

Narodowski, M. (2017). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Aique.https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35865931/LASALLE_-COMENIO-FOCAULT-libre.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Oyarzún, D. y Reyes Espejo, M. I. (2021). Bienestar y tiempo libre de niños y niñas a través de un mapeo fotográfico participativo. Revista de Psicología, 30(2), 1-15.<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.65689>

Páramo, P. y Burbano, A. (2020). El tercer maestro: la dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional.<http://dx.doi.org/10.17227/op.2020.8681>

Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. Revista de Sociología, (27), 81-102.<https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>

Ranta, M. (2023). "Can we see our voices?" Young children's contributions to authentic child participation. European Early Childhood Education Research Journal, 31(6), 914-931.<https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.221471>

Rivas, A. y Terra, V. (2024). Percepciones de niñas y niños sobre su hábitat en contextos urbanos informales. Sociedad e Infancias, 8(1), 25-36.<https://dx.doi.org/10.5209/soci.94291>

Rodríguez, G., Flores, G. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.

Rubilar, J. (2019). Percepción háptica, objetos y repertorios visuales. Communiars, 88-97.<https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.06>

Salas, F. (2021). Reseña del libro Niñez en movimiento. Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales, 11(16), 160-169.<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/8883532.pdf>

Sennett, R. (1997). Carne y piedra. Alianza Editorial.<https://archive.org/details/sennett-richard.-carne-y-piedra>

Sevilla, J., Corrochano, D., Gómez-Gonçalves, A. y Rato, H. (2021). ¿Es recuperable la ciudad como espacio para la infancia? Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales, 77-94.<https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/view/88405/64442>

Soto, M. y Escobar, A. (2020). El rol del espacio público en el desarrollo urbano resiliente desde la perspectiva de la niñez. Revista de Urbanismo, 43, 116-130.<https://doi.org/10.5354/0717-5051.2020.56342>

Tonucci, F. (2015). La ciudad de los niños: Un nuevo modo de pensar la ciudad. Losada.

United Nations Children's Fund. (2006, junio). Convención sobre los Derechos del Niño.<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

United Nations Children's Fund [UNICEF]. (2014). Building Better Brains: New Frontiers in Early Childhood Development.<https://ilifalabantwana.co.za/wp-content/uploads/2015/07/Unicef-2014-symposium-findings-on-ECD-and-Neuroscience.pdf>

Velázquez, F. J. M. (2021). El espacio tangible: háptica y arquitectura. En II Jornadas de Pensamiento Visual y Comunicación.https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/141243/Documento_completo.pdf

Yepes, C. (2021). Género en la infancia: un mundo por explorar [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira].<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/694eff8e-c638-4f71-8f80-1611f1064e78/content>

Anexos

Anexo 1 Planificación de Actividades

1º Ciclo de Investigación-Acción						
Ámbito	Núcleo	OA/OAT	Experiencia de Aprendizaje	Recursos	Indicador	Fecha
<p><i>Interacción y Comprensión del entorno</i></p> <p><i>Desarrollo personal y Social</i></p>	<p><i>Comprensión del Entorno Sociocultural</i></p> <p><i>Identidad y autonomía</i></p>	<p>OA: 11-Identificar lugares de su entorno a través de su representación geográfica, tales como maquetas, fotografías aéreas, dibujos y planos.</p> <p>OAT: 5.- Comunicar sus preferencias, opiniones, ideas, en diversas situaciones cotidianas y juegos.</p>	<p>Visita 1: Se presentan ante el curso los visitantes externos y el propósito del proyecto. Al presentarse invita a las niñas a pintar o no asentamientos para participar del mismo.</p> <p>Más tarde, se invita a los estudiantes a conversar sobre lugares que conocen de su comuna (cercanos al establecimiento)y generar por medio de dibujos un mapeo de estos lugares. A partir del mapeo, se invita a los párvulos a comentar, reconocer y seleccionar los que más se repiten para luego trabajar con ellos en la próxima sesión.</p> <p>La experiencia termina invitando a los estudiantes a sentarse en círculo para realizar proceso de metacognición.</p>	<p>Cartulinas Plumones</p>	<p>Verbaliza características de localidades cercanas</p>	
2º Ciclo de Investigación-Acción						
<p><i>Comunicación integral</i></p>	<p><i>Lenguajes Artísticos</i></p>	<p>OA: 1.-Apreciar producciones artísticas de diversos contextos (en forma directa o a través de medios tecnológicos) , describiendo y</p>	<p>Visita 2: Los agentes educativos activan conocimientos previos recordando la actividad realizada en la visita anterior y recordando el proyecto.</p> <p>Para la segunda actividad, se invita a los estudiantes a observar y comentar dibujos propios de los sectores seleccionados previamente y contrastarlos con fotografías</p>	<p>Dibujos Fotografías</p>	<p>Comenta producciones realizadas por sus compañeros</p>	

<p><i>Desarrollo personal y Social</i></p>	<p><i>Convivencia y ciudadanía</i></p>	<p>comparando algunas características visuales, musicales o escénicas (desplazamiento, ritmo, carácter expresivo, colorido, formas, diseño, entre otros).</p> <p>OAT: 1.-Participar en actividades y juegos colaborativos, planificando, acordando estrategias para un propósito en común y asumiendo progresivamente responsabilidades en ellos.</p>	<p>de éstos lugares.</p> <p>Posteriormente, se invita al curso a realizar una votación para determinar solo un lugar para visitar en conjunto.</p> <p>Finalmente, se invita a responder y comentar los lugares por medio de preguntas como : ¿Qué te gusta mirar de éste lugar? ¿Qué es lo que más les gusta del lugar? ¿Cómo es este lugar? ¿Con quiénes han ido? ¿Qué actividades realizan en él? ¿Qué formas, colores y cosas encuentran en él?</p>			
<p><i>Comunicación integral</i></p>	<p><i>Lenguajes Artísticos</i></p>	<p>OA: 6.- Experimentar diversas posibilidades de expresión, combinando lenguajes artísticos en sus producciones .</p>	<p><u>Visita 3:</u> Activan conocimientos previos recordando experiencias anteriores. Con preguntas tales como ¿Recuerdan qué hicimos? ¿Qué lugar elegimos? ¿Cuál elegiste tú? ¿Por qué ? ¿Cuál habías dibujado?</p> <p>Más tarde, se invita a los estudiantes a un espacio de la sala donde se encontrará proyectado en la pared sobre un muro de cartulinas el lugar seleccionado. La proyección se acompañará de sonidos propios del lugar</p>	<p>Proyector Cartulinas Crayones Plumones Sonidos Materialidades</p>	<p>Expresa ideas por medio de diversos materiales</p>	

<i>Desarrollo personal y Social</i>	<i>Convivencia y ciudadanía</i>	<p>OAT: 5.- Comunicar sus preferencias, opiniones, ideas, en diversas situaciones cotidianas y juegos.</p>	<p>seleccionado y con alguna materialidad presente en el mismo. En este espacio se propone a los párvulos intervenir el lugar proyectado sobre las cartulinas con ayuda de diversos elementos (crayones, plumones, lápices de colores).</p> <p>Una vez terminada la intervención se procede al cierre de la actividad realizando preguntas de metacognición ¿Qué hicimos hoy? ¿A qué lugar viajamos? ¿Qué había en ese. lugar? ¿Qué añadiste al lugar?</p>			
-------------------------------------	---------------------------------	--	--	--	--	--

3° Ciclo de Investigación-Acción

<i>Comunicación integral</i>	<i>Lenguajes Artísticos</i>	<p>OA: 6.- Experimentar diversas posibilidades de expresión, combinando lenguajes artísticos en sus producciones .</p> <p>OAT: 5.- Comunicar sus preferencias, opiniones, ideas, en diversas situaciones cotidianas y juegos.</p>	<p>Visita 4: En esta ocasión se invita al curso a realizar una excursión al lugar seleccionado para fotografiarlo según sus intereses.</p> <p>Se activan conocimientos previos recordando actividades pasadas y el proyecto, para luego enseñarles a utilizar las cámaras (anticipando en qué momento de la salida deben ser utilizadas y reglas para utilizarlas).</p> <p>Una vez en el lugar seleccionado a visitar se distribuyen las cámaras según cantidad de estudiantes. Posteriormente, se propone al curso recorrer el sector por grupos acompañado de 1 adulto para ir fotografiando según sus intereses.</p> <p>De vuelta en el establecimiento, se otorga un espacio para comentar la experiencia realizada y acompañarla con preguntas de metacognición.</p>	RRHH Cámaras	Utiliza el material para comunicar intereses e ideas	
<i>Desarrollo personal y Social</i>	<i>Identidad y autonomía</i>					

			Los agentes educativos se despiden del establecimiento y anticipan que la próxima será la última visita.			
<i>Interacción y comprensión del Entorno</i>	<i>Comprensión del Entorno Sociocultural</i>	OA: 11.- Identificar lugares de su entorno a través de su representación geográfica, tales como :fotografías.	<u>Visita 5:</u> En esta visita se invita a los estudiantes a apreciar las fotografías impresas de sus obras y comentar el proceso vivido en el proyecto.	Fotografías Crayones Plumones	Utiliza el material para comunicar intereses e ideas	
<i>Desarrollo personal y Social</i>	<i>Identidad y autonomía</i>	OAT: 5.- Comunicar sus preferencias, opiniones, ideas, en diversas situaciones cotidianas y juegos.	Una vez entregadas las fotografías en la sala de clases, se invita a los estudiantes a acudir nuevamente al lugar fotografiado y buscar por medio de sus fotografías las ubicaciones y elementos que se fotografió. Con el fin de generar una cartografía del recorrido que realizó cada estudiante, se les invita a extender una cinta masking tape en medida que vayan buscando las ubicaciones y movilizándose por el espacio. Finalmente, se invita a los estudiantes a volver al establecimiento y comentar la experiencia vivida y con ello propuestas e ideas de lo que podríamos realizar con las fotografías para darlas a conocer.			

<i>Desarrollo personal y Social</i>	<i>Identidad y autonomía</i>	OAT: 5.- Comunicar sus preferencias, opiniones, ideas, en diversas situaciones cotidianas y juegos.	<u>Visita 6</u> La experiencia de cierre del proyecto queda pendiente a lo que se acordará en conjunto con las niñas y niños respecto de como se mostrarán sus obras y discursos a la comunidad .	Fotografías. Dibujos. Información recopilada. RRHH		
-------------------------------------	------------------------------	--	---	---	--	--

Niñas



Dibujo Niña A



Dibujo Niña C



Dibujo Niña D



Dibujo Niña E



Dibujo Niña H



Dibujo Niña L



Dibujo Niña M



Dibujo Niña N



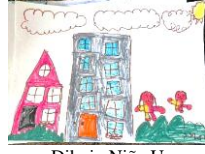
Dibujo Niña O



Dibujo Niña P



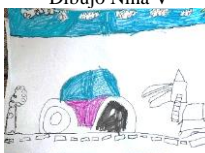
Dibujo Niña T



Dibujo Niña U



Dibujo Niña V

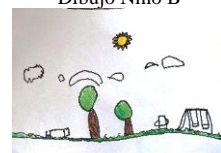


Dibujo Niña W

Niños



Dibujo Niño B



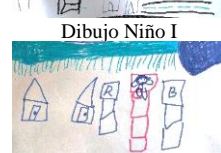
Dibujo Niño F



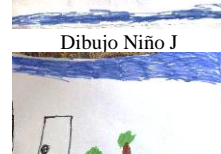
Dibujo Niño G



Dibujo Niño I



Dibujo Niño J



Dibujo Niño K



Dibujo Niño Q



Dibujo Niño S

Niñas



Frotage Niña C 1



Frotage Niña C 2



Frotage Niña C 3



Frotage Niña D 1



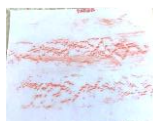
Frotage Niña D 2



Frotage Niña D 3



Frotage Niña E 1



Frotage Niña E 2



Frotage Niña E 3



Frotage Niña H 1



Frotage Niña H 2



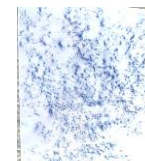
Frotage Niña H 3



Frotage Niña M 1



Frotage Niña M 2



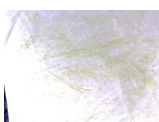
Frotage Niña M 3



Frotage Niña P 1



Frotage Niña P 2



Frotage Niña T 1



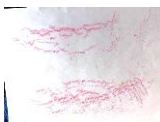
Frotage Niña T 2



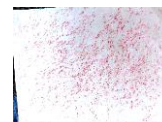
Frotage Niña T 3



Frotage Niña V 1



Frotage Niña V 2



Frotage Niña V 3



Frotage Niña W 1



Frotage Niña W 2



Frotage Niña W 3

Niños



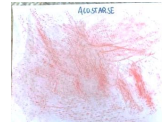
Frotage Niño F 1



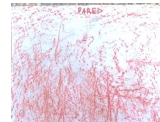
Frotage Niño F 2



Frotage Niño F 3



Frotage Niño G 1



Frotage Niño G 2



Frotage Niño G 3



Frotage Niño I 1



Frotage Niño I 2



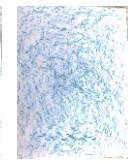
Frotage Niño I 3



Frotage Niño K 1



Frotage Niño K 2



Frotage Niño K 3



Frotage Niño R 1



Frotage Niño R 2



Frotage Niño R 3



Frotage Niño S 1



Frotage Niño S 2

Anexo 4 Fotografías Niñas y Niños

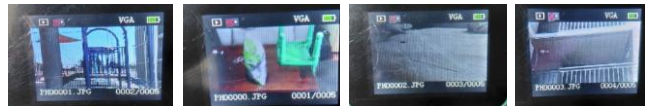
Niñas



Fotografía Niña A1 Fotografía Niña A2 Fotografía Niña A3



Fotografía Niña C1 Fotografía Niña C2 Fotografía Niña C3 Fotografía Niña C4 Fotografía Niña C5



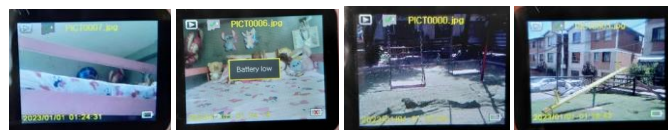
Fotografía Niña D1 Fotografía Niña D2 Fotografía Niña D3 Fotografía Niña D4



Fotografía Niña H1 Fotografía Niña H2 Fotografía Niña H3 Fotografía Niña H4 Fotografía Niña H5



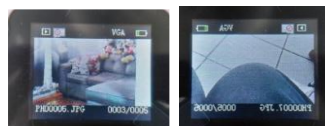
Fotografía Niña M1 Fotografía Niña M2



Fotografía Niña N1 Fotografía Niña N2 Fotografía Niña N3 Fotografía Niña N4



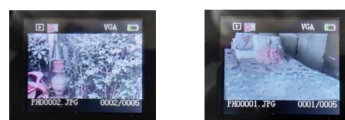
Fotografía Niña N5 Fotografía Niña N6 Fotografía Niña N7



Fotografía Niña T1 Fotografía Niña T2



Fotografía Niña U1 Fotografía Niña U2 Fotografía Niña U3 Fotografía Niña U4 Fotografía Niña U5



Fotografía Niña V1 Fotografía Niña V2

Niños



Fotografía Niño F1

Fotografía Niño F2

Fotografía Niño F3

Fotografía Niño F4

Fotografía Niño F5



Fotografía Niño I1

Fotografía Niño I2

Fotografía Niño I3



Fotografía Niño K1

Fotografía Niño K2

Fotografía Niño K3

Fotografía Niño K4

Fotografía Niño K5



Fotografía Niño Q1

Fotografía Niño Q2

Fotografía Niño Q3



Fotografía Niño R1

Fotografía Niño R2

Fotografía Niño R3

Fotografía Niño R4

Fotografía Niño R5