

# Apreciación estética musical y de artes visuales: Su relación con la comunicación afectiva en niños/as de Educación Inicial

Aesthetic appreciation of music and visual arts: Its relationship with affective communication in Early Education children

**Paula Orellana Luna**

Universidad Central de Chile  
politaorellana@gmail.com

Recibido: 20/02/2023  
Revisado: 03/05/2023  
Aceptado: 11/10/2023  
Publicado: 01/01/2024

**Verónica Romo López**

Universidad Central de Chile  
eromo@ucentral.cl

Sugerencias para citar este artículo:

Orellana Luna, Paula; Romo López, Verónica (2024). «Apreciación estética musical y de artes visuales: Su relación con la comunicación afectiva en niños/as de Educación Inicial», *Tercio Creciente*, 25, (pp. 177-205), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.25.7785>

## Resumen

El arte al servicio de la educación, como herramienta afectiva, efectiva y significativa de aprendizaje y desarrollo humano, motivó este trabajo de investigación. Se buscó demostrar la incidencia de las experiencias de apreciación musical y artes visuales en el desarrollo de la comunicación afectiva de niños/as de 4 a 5 años. Al investigar sobre la temática no se encontraron estudios al respecto, pero sí evidencia sobre la importancia del desarrollo afectivo y su relación con el aprendizaje. El estudio de la apreciación estética y la comunicación afectiva requirieron del análisis teórico sobre estos temas, más los que se relacionan con ellos: familia, emociones, neurociencia, aprendizaje significativo, mediación, lenguajes artísticos entre otros. Elaborada la propuesta didáctica por la investigadora y validada por expertos, se efectuó una mirada cualitativa, que permitió describir la percepción de familias, educadoras del establecimiento, expertos en el área de los lenguajes artísticos y registros de la implementación de las experiencias artísticas de la propuesta didáctica. En el estudio, desde una mirada cuantitativa, se trabajó con un instrumento elaborado y validado, que medía el desarrollo de la comunicación afectiva

de niños/as de 4 a 5 años. Se aplicó, antes, durante y después de las experiencias de apreciación estética. La triangulación, análisis e interpretación de las diferentes fuentes cualitativas, permitieron concluir la existencia de una relación positiva entre las experiencias de apreciación artística y la comunicación afectiva. Y, desde lo cuantitativo, se apreció la incidencia de la variable “experiencias de apreciación artística”, en la variable “comunicación afectiva”, mediante la aplicación de una *t* de Student que evidenció una diferencia significativa entre la primera y la tercera medición. Como principal conclusión se plantea la necesidad de indagar en la relevancia de los lenguajes artísticos como estrategia didáctica en la educación infantil y posiblemente en toda la educación humana.

**Palabras clave:** comunicación afectiva, apreciación artística, lenguajes artísticos, aprendizaje emocional.

### **Abstract**

Art at the service of education, as an affective, effective and significant tool for learning and human development, motivated this research work. The aim was to demonstrate the incidence of musical and visual arts appreciation experiences in the development of affective communication in children from 4 to 5 years of age. Reading different papers about the subject, no studies were found in this regard, but evidence was found on the importance of affective development and its relationship with learning. The study of aesthetic appreciation and affective communication required theoretical study on these issues, plus those related to them: family, emotions, neuroscience, meaningful learning, mediation, artistic languages, among others. Once the didactic proposal was prepared by the researcher and validated by experts, a qualitative look was carried out, which allowed describing the perception of families, educators of the establishment, experts in the area of artistic languages and records of the implementation of the artistic experiences of the proposal. In the study, from a quantitative point of view, an elaborated and validated instrument was used, which measured the development of affective communication in children from 4 to 5 years of age. It was applied before, during and after the experiences of aesthetic appreciation. The triangulation, analysis and interpretation of the different qualitative sources, allowed us to conclude the existence of a positive relationship between the experiences of artistic appreciation and affective communication. And, from the quantitative point of view, the incidence of the variable “experiences of artistic appreciation” was appreciated in the variable “affective communication”, by applying a Student’s *t* test that showed a significant difference between the first and the third measurement. The main conclusion is the need to investigate the relevance of artistic languages as a didactic strategy in early childhood education and possibly in all human education

**Keywords:** affective communication, artistic appreciation, artistic languages, emotional learning

## 1. Introducción

Aprender es una aventura que se inicia casi al momento de la gestación y finaliza al término de la vida. Muchos son los factores que inciden en la capacidad de aprender como muchas son las definiciones al respecto, pero lo que sí es de conocimiento general es que un adecuado entorno afectivo proporciona el equilibrio emocional necesario para proteger nuestra salud y bienestar, constituyéndose en el telón de fondo para el desarrollo armónico particularmente en los primeros años de vida, tal como se aprecia en la siguiente cita del reconocido psicólogo Daniel Goleman:

Los tres o cuatro primeros años de vida son una etapa en la que el cerebro del niño crece hasta aproximadamente los dos tercios de su tamaño definitivo, y evoluciona en complejidad a un ritmo mayor de el que alcanzará jamás. Durante este período las claves de aprendizaje se presentan con mayor prontitud que en años posteriores, y el aprendizaje emocional es el más importante de todos (1995, p. 230).

Es aquí donde la investigación se torna necesaria toda vez que pretende dar luces de cómo mediar adecuadamente el desarrollo afectivo de los niños/as, incorporando estrategias probadas, en este caso de apreciación artística, como herramientas de aprendizaje emocional.

Al investigar sobre el tema no se encontraron estudios directamente relacionados. Se encontró un estudio similar en Colombia por la Fundación Universitaria los Libertadores, en donde a través de un estudio cualitativo se quiso comprobar el fortalecimiento de la autonomía y desarrollo socio afectivo de niños/as de primer grado por medio de una propuesta de intervención pedagógica a través del arte llamada “EducArte, sustentada fundamentalmente en las artes visuales, la que permitió visibilizar la motivación por los estudiantes del establecimiento donde se aplicó la intervención, por aquellas experiencias relacionadas con la apreciación y creación artística, que les permitía disfrutar de los resultados, expresar su mundo interior, vivir el presente y relacionarse social y afectivamente de una mejor manera dentro de la comunidad educativa.

Se encontró otra interesante investigación realizada en México en la Universidad Autónoma de Juárez, donde se estudió la adquisición del fenómeno de la apreciación estética del texto escrito en niños/as de primera infancia (0 a 6 años), por medio de un proyecto digital que concluyó evidenciando que a menor edad de la adquisición de la apreciación estética del texto literario, mayor es la habilidad para desarrollar la capacidad de signar y designar el texto escrito. El proyecto por cierto releva la importancia del juego y la afectividad en el proceso de adquisición de la apreciación estética.

Otra investigación del mismo país (México) de la Universidad Autónoma de Nuevo León, de una estudiante de la facultad de artes visuales, la que estudió la apreciación estética de obras de este lenguaje artístico, del niño/a en edad pre escolar a través de visitas guiadas al museo de Arte Contemporáneo de Monterrey, concluyendo

que la significación de estas experiencias depende exclusivamente de quienes las guían, donde el tiempo de observación y reflexión de cada obra es fundamental para que los niños/as puedan interpretarlas desde diferentes aspectos, incluido el afectivo.

Se encontraron otras investigaciones que relacionan experiencias de apreciación y creación artística con el desarrollo afectivo en niños/as con discapacidad intelectual (Cárdenas, Barriga y Lizama, 2017), así como también en niños/as mayores de 7 años (Forero Galvis, 2018).

Es así como se descubre la brecha de conocimiento no explorada respecto a la apreciación musical y de artes visuales, y el desarrollo de la comunicación afectiva en niños/as entre 4 y 5 años, que hicieron factible la realización de la presente investigación. Ahora bien, abordar temas sensibles como la apreciación artística y el desarrollo de la comunicación afectiva, requieren de una mirada cualitativa que permita observar a los sujetos de estudio, en este caso los niños/as de 4 a 5 años, desde la individualidad de cada uno/a acogiendo las miradas de la familia, las Educadoras del establecimiento y expertos en la materia, ya que sus respuestas dependen de los aspectos del desarrollo de cada uno/a, la estimulación que han recibido durante sus cortos años de vida y el acercamiento que hayan tenido a experiencias relacionadas con la comunicación afectiva y apreciación musical y de artes visuales.

Por otra parte, la investigación pretendió establecer algunos parámetros medibles del desarrollo de la comunicación afectiva de niños/as del grupo etario mencionado, que permitieran elaborar un instrumento donde se determinaran indicadores observables, aplicando dicho instrumento al grupo de niños/as en cuestión con la finalidad de complementar con los resultados cualitativos, los que correspondieron al principal insumo de validación de la investigación.

Por lo tanto, para poder llevar a cabo esta investigación de carácter mixto se debieron tener claras las preguntas a las cuales respondería, que corresponden a las siguientes (cualitativa y cuantitativa respectivamente):

- ¿Cuál es la percepción de Educadoras de Párvulos, familias y expertos, respecto a la relación entre las experiencias pedagógicas de apreciación estética musical y artes visuales en el desarrollo de la comunicación afectiva de niños/as entre 4 y 5 años?

- ¿Cómo inciden las experiencias pedagógicas de apreciación estética musical y artes visuales en el desarrollo de la comunicación afectiva en niños/as de entre 4 a 5 años?

En relación con la pregunta de investigación cualitativa la respuesta a ésta, parte desde el supuesto de que “Las Educadoras de Párvulos, familias y expertos perciben que existe una relación directa respecto a las experiencias pedagógicas de apreciación estética musical y artes visuales, y el aumento de la comunicación afectiva de niños/as entre 4 y 5 años”

La respuesta a la pregunta cuantitativa de la investigación se centró en dos focos posibles de comprobar una vez aplicados los pasos metodológicos. Por una parte, estaba la hipótesis de trabajo acerca de que “Las experiencias pedagógicas de apreciación estética musical y artes visuales, aplicadas de manera progresiva una vez a la semana durante 2 meses, inciden y fomentan positivamente el desarrollo de la comunicación afectiva en niños/as de entre 4 a 5 años”.

Como también estaba la posibilidad cierta de responder a la pregunta con una hipótesis nula que compruebe que “Las experiencias pedagógicas de apreciación estética musical y artes visuales aplicadas de manera progresiva una vez a la semana durante 2 meses, no inciden ni fomentan positivamente el desarrollo de la comunicación afectiva en niños/as de entre 4 a 5 años”.

En ambos casos se reflexionó acerca de los resultados, determinando las variables intervinientes y posibilidades de continuidad de la investigación en post de proporcionar antecedentes que aporten positivamente a las prácticas pedagógicas de la educación inicial, y comprueben la importancia del arte como herramienta didáctica indispensable en el desarrollo humano.

**2. Marco teórico o referencial**

La discusión bibliográfica siguió un orden temático que permitió exponer las ideas de la Educadora responsable del estudio y que le dieron sustento a la misma, apoyándose en el pensamiento de autores clásicos tales como Daniel Goleman, Humberto Maturana, Ramón y Cajal, David Ausubel y Lev Vygotsky, los que de una u otra manera han estudiado las temáticas que competen a esta investigación, y que son un referente en estas materias. También se tomaron como referencia investigaciones recientes, es decir, del año 2018 en adelante, a las que se han tenido acceso mediante la plataforma Google académico en español. A continuación, se adjuntan dos cuadros resumen de las temáticas que se abordaron, siendo las dos principales “Comunicación Afectiva” y “Apreciación Estética”, donde se especifica a aquellos autores clásicos mencionados anteriormente, que se tomaron de referencia principal junto al complemento de nuevos estudios:

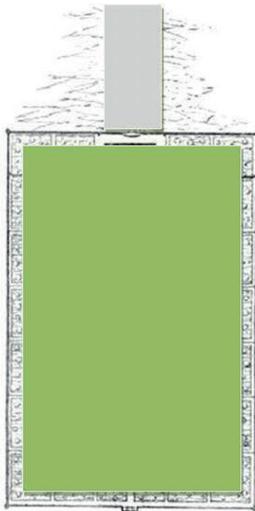
Space Geometry	Space Analysis	Qajar Palace Garden in Tehran	
	The general geometric system of space	A primary vertical axis is defined throughout the garden, most of which is located in the outer garden.	
	Architectural geometric system	The geometry of the whole set is designed in the form of two more enormous square generalities and a smaller rectangle.	
	Systematic elements of space geometry	A central pavilion in the outer garden focuses on the larger space, and two inner pavilions, one semi-extroverted and the other introverted arrange the surrounding spaces. The pool in front of the central pavilion is the first defining element of the privacy statement in the complex.	

Fig. 1. Temáticas abordadas en la discusión bibliográfica. Elaboración propia

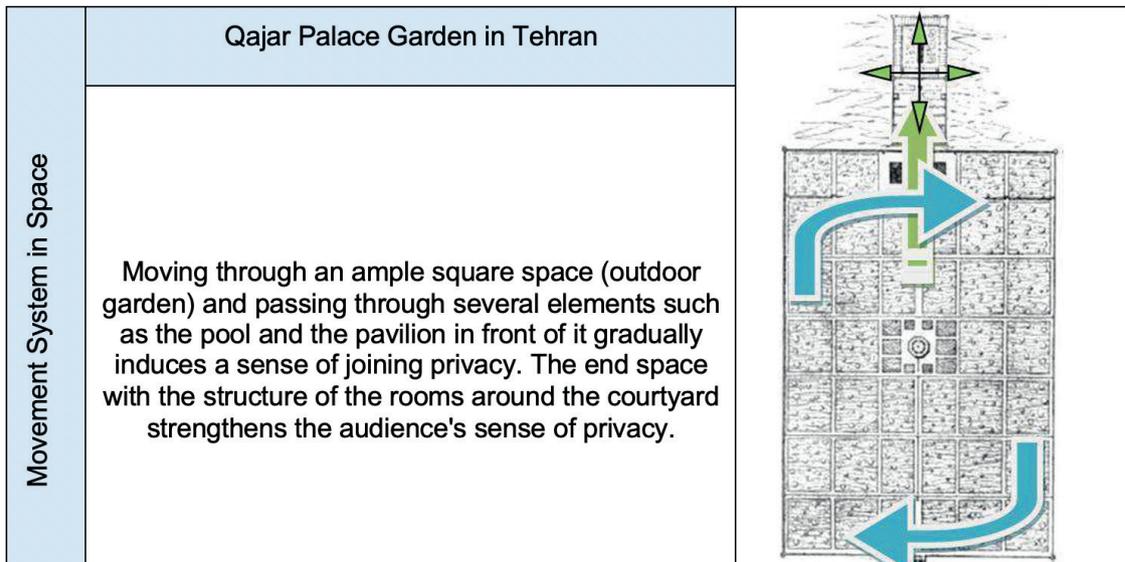


Fig. 2 Temáticas abordadas en la discusión bibliográfica. Elaboración propia

Para abordar la temática acerca de la comunicación afectiva y la incidencia que puedan tener las experiencias de apreciación estética en el adecuado desarrollo del ser humano se hace necesario definir qué se entiende por comunicación, y particularmente **comunicación afectiva**. Según la Licenciada en comunicación social Isabel Delgado se entiende por **comunicación** al “proceso que consiste en la transmisión e intercambio de mensajes entre un emisor y un receptor” (Delgado, 2021, párr 1), siguiendo esta lógica para que la comunicación ocurra deben existir dos o más individuos, es decir, hablamos de un proceso que ocurre en interacción social y que es indispensable para que esta funcione (o no). Ahora bien, es importante considerar que existen una serie de elementos que intervienen en el proceso, además del emisor y receptor, aquí Delgado nos entrega una síntesis clara de ellos los que afirman su esencialidad para la vida en comunidad y el entendimiento entre quienes la conforman. Por una parte, está el código que consiste en el tipo de lenguaje empleado, el medio o canal usado para comunicar, el contexto en el que se desarrolla el proceso, las interferencias que puedan existir durante la transmisión del mensaje, y la respuesta o retroalimentación entre quienes se comunican. La comunicación verbal corresponde al principal tipo de lenguaje empleado para dar a conocer un mensaje, pero cuando el lenguaje verbal no está adquirido en su totalidad como en el caso de los niños/as pequeños, o porque el idioma es otro o porque simplemente no se puede expresar con palabras el mensaje, surge el lenguaje gestual / corporal o comunicación no verbal kinésica que, según Delgado, “corresponde a los gestos corporales y a las miradas. La palabra ‘kinésico’ proviene de la raíz griega que significa ‘cinética’ o ‘movimiento’, por lo tanto, abarca todo el movimiento del cuerpo”. Esta acción de comunicar sin hablar se asocia generalmente a la inteligencia emocional, concepto acuñado por su creador, el psicólogo Daniel Goleman quien lo define como aquella:

(...) capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, -pero no por ello menos importante- la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (Goleman, 1995, p. 64)

Goleman también atiende a la capacidad de accionar y movilizar que conllevan las emociones en el ser humano entendiéndolas como un puente entre el pensamiento y la acción, acción que determina un resultado y va configurando nuestra vida. Ahora bien, para entender mejor la relación entre inteligencia emocional y comunicación afectiva primero se hace necesario definir que entendemos por afecto y emociones.

La real Academia de la Lengua española define **afecto** como “cada una de las pasiones del ánimo como la ira, el amor, el odio, etc., y especialmente el amor o el cariño”, es decir, que suelen ser emociones manifestadas hacia otro/a ser vivo (o cosa) cuyo objetivo es afectar positivamente en su estado. El afecto surge de la simpatía por ese alguien o algo que produce, en quien entrega afecto, una necesidad de manifestar dicha simpatía y procurar que esa acción ayude al bienestar del otro/a. Estamos hablando de una acción de interacción que, en la mayoría de las veces, ocurre entre seres vivos, es decir, entre humanos, o de humanos hacia animales y viceversa, o hacia la naturaleza, y que, salvo algunas excepciones, sucede de manera espontánea entre padres e hijos/as incluso antes del nacimiento, en el caso de los humanos, quienes por ejemplo acarician el vientre materno y hablan con el ser que está dentro con la intención de manifestar el amor que ya se siente por él o ella. Por lo tanto, en la interacción humana el sentir o manifestar afecto pasa a ser una condición natural y necesaria para el crecimiento saludable de la persona dentro de su comunidad, partiendo principalmente por la familia quien en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia la definen como:

el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales. En ella, establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos; incorporan los valores, pautas y hábitos de su grupo social y cultural; desarrollan sus primeros aprendizajes y realizan sus primeras actuaciones como integrantes activos de la sociedad. (BCEP, 2018, p. 25)

Por lo tanto, la **familia**, cualquiera sea su constitución (nuclear, monoparental, heterosexual, homosexual, etc.), debiera ser aquel espacio de desarrollo de los niños y niñas desde su nacimiento hasta su adultez, que como bien lo indica el documento antes mencionado “están llamadas a otorgarles protección, afecto, estimulación, cuidado y oportunidades para el aprendizaje y desarrollo integral” (BCEP, 2018, p. 25)

Esta aproximación a la comunicación afectiva y su relevancia nos lleva indiscutiblemente a observar las interacciones sociales como parte vital del desarrollo, ya que es ahí donde se pone en juego lo aprendido en términos emocionales permitiéndole al

niño/a establecer sus primeros vínculos y expresiones de afecto, tal y como las aprendió de sus padres o cuidadores. Un estudio acerca de la influencia de los estilos parentales en la inteligencia emocional de los niños/as determinó que

durante los primeros años de vida resulta prácticamente imposible separar el desarrollo afectivo y el desarrollo social, pues ambos van de la mano y, en gran medida, son los responsables de la adecuada evolución en el resto de los ámbitos del desarrollo infantil (Ramírez, Ferrando, y Sainz. 2015. P. 66).

Volviendo a la idea de Goleman respecto a situar las **emociones** como puente entre el pensamiento y la acción se puede inferir la relevancia que estas tienen en las relaciones humanas donde el saber identificarlas y regularlas determina las consecuencias positivas o negativas entre ellos/as. De acuerdo con el biólogo y filósofo Humberto Maturana para identificar la emoción se debe atender a lo siguiente:

si queremos conocer la emoción del otro debemos mirar sus acciones; si queremos conocer las acciones del otro, debemos mirar su emoción. Estas miradas solo son posibles en la medida en que no prejuzguemos lo que vamos a ver antes de mirar, y ese es un acto de sabiduría (Maturana, 2008, p. 41).

Si bien él también concuerda con la idea de la emoción como determinante de la acción, Maturana habla de ella como un lenguaje, sostiene la idea de la interacción humana como un conversar entre el lenguaje y la emoción, donde no existe la una sin la otra, es decir, no separa la comunicación de la comunicación afectiva, para él siempre está presente lo afectivo, sostiene que:

El conversar es un modo particular de vivir juntos en coordinaciones del hacer y el emocionar (...) Por eso nos podemos herir o acariciar con las palabras. En este espacio relacional uno puede vivir en la exigencia o en la armonía con otros. (Maturana, 2008, p. 23).

Pareciera ser entonces que el entendimiento de unos con otros debiera incluir el reconocimiento de las emociones con las que se entrega el mensaje, solo así fluye la comunicación o conversación tal y como lo afirma el biólogo citado:

Si nos movemos en una conversación en el coemocionar como un baile, nos seguimos mutuamente en el fluir de la emoción y la razón, y nos entendemos. No hay posibilidad de que uno entienda el razonar de otro en una conversación si no se encuentran ambos en el mismo emocionar. (Maturana, 2008, p. 62)

En consecuencia, poner énfasis en la **educación emocional** debiera ser una prioridad desde la primera infancia, así lo plantean Maddonni, Ferreyra y Aizencang en la investigación denominada “Dando vueltas por el mundo de los afectos y emociones”, donde afirman que “trabajar sobre la inteligencia emocional, se plantea como: la capacidad

para reconocer sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos” (Maddonni; Ferreyra y Aizencang, 2019, p. 2) y esa capacidad adquirida principalmente en la familia, como se mencionó anteriormente, también corresponde a una necesidad de la educación formal, lugar donde se generan vínculos afectivos entre estudiantes y profesores, se establecen comunicaciones diarias, se expresan sentimientos y se siente diariamente un sin número de emociones que van conectando con la manera de razonar y aprender. Aquí, volviendo al estudio mencionado, los investigadores (Maddonni; Ferreyra y Aizencang, 2019) mencionan a la escuela como un espacio de afectos y efectos, los que se incorporan de diferentes maneras en los vínculos que surgen entre estudiantes y docentes, al hablar, mirarse, escucharse y sentirse, y por supuesto en el proceso de enseñanza / aprendizaje, donde la cognición y emoción son indisolubles

Reconocer las emociones individuales y las de los demás, sentaría las bases para el aprendizaje y la comunicación armónica. Las emociones están presentes en cada situación y experiencia, planificada y no planificada dentro del establecimiento educacional y saber identificarlas, nombrarlas y regularlas dispone positivamente a los estudiantes para el aprendizaje. Bien lo dicen en la citada investigación “Nuevamente insistimos con que las escuelas son lugares habitados de afectos, emociones, que hay que darles lugar para que circulen, para que se expresen, y para que puedan ser nombradas”, (Maddonni; Ferreyra y Aizencang, p. 5) sólo con esa conciencia se pueden incluir las emociones dentro del currículum, entendiendo que forman parte del proceso natural de aprender, y que por tanto es necesario considerarlas dentro de las estrategias pedagógicas, sobre todo desde la primera infancia, que es donde mayor incidencia tienen sobre el desarrollo del cerebro. Así de claro lo plantea Goleman en su trabajo sobre inteligencia emocional:

Los tres o cuatro primeros años de vida son una etapa, en la que el cerebro del niño crece hasta aproximadamente los dos tercios de su tamaño definitivo, y evoluciona en complejidad a un ritmo mayor de el que alcanzará jamás. Durante este período las claves de aprendizaje se presentan con mayor prontitud que en años posteriores, y el aprendizaje emocional es el más importante de todos (Goleman, 1995, p. 230).

Toda vez que entendemos la importancia de la educación emocional desde el nacimiento, que asegure un desarrollo afectivo que le permita incorporar aprendizajes en todos los demás aspectos del desarrollo, y de lo fundamental que resulta la inclusión de ésta en la educación formal que nuestros niños/as reciben, es que se torna particularmente clave conocer de qué manera se toma en cuenta en el quehacer diario de la educación inicial actual en Chile, es decir, en el nivel de Educación Parvularia. Por otra parte, el relevar la importancia de las investigaciones acerca de las neurociencias y su relación con las emociones permitieron dar sustento a la investigación y, en particular, a las estrategias que esta pretendía validar.

La educación inicial o **Educación Parvularia**, corresponde al nivel educativo formal de niños y niñas entre 0 a 6 años. Sus orígenes se remontan al siglo V, en donde Platón en su obra La República (380 a.c), cuenta que, al momento de nacer, los niños

eran alejados de su familia, principalmente de la madre, para ser educados por el Estado. De alguna manera, en aquellos tiempos decidían quiénes eran los “mejores” que tendrían el privilegio de la educación estatal, y quienes no cumplieran con las expectativas de la época, eran eliminados o regalados a clases inferiores. Los que corrían con la buena suerte de ser educados, asistían a lo que Platón llamaba *jardín de infantes*, lugar donde los niños y niñas dedicaban el tiempo a cantar, jugar, escuchar relatos y realizaban cánticos de poemas. El arte fue entonces, el fuerte en la educación de esos tiempos.

El origen de la Educación Parvularia estuvo marcado por algunos hechos que impactaron como las guerras, abandono, trabajo de los padres / madres, y cambio de pensamiento respecto a la imagen del niño/a, lo que permitió la generación de este nivel. Delicada y necesaria es entonces la labor de la Educadora, quien cumple también un papel fundamental en el desarrollo de la comunicación afectiva de los niños/as a su cargo, modelando a través de sus acciones cotidianas, vínculos y estrategias de aprendizaje, el reconocimiento y expresión de las emociones individuales y de otros/as, así como su regulación. Un estudio realizado por estudiantes que optan a la carrera en la Universidad Andrés Bello, se refirió a las interacciones pedagógicas de las Educadoras para potenciar vínculos afectivos en los niños/as, concluyendo, entre otras que:

La educadora de párvulos le otorga y fomenta importancia al desarrollo humano en diferentes aspectos (...) Socio- Afectivo: el cual hace referencia a las actitudes, emociones y sentimientos, a la capacidad de interpretar y controlar la emotividad personal, reconociendo el comportamiento propio, lo cual permite aprender a ponerse en el lugar del otro para comprender sus reacciones y sentimientos. (Castillo, López, Schmidt y Segovia, 2020, p. 7)

La importancia de dichos aprendizajes y vínculos radica en los estudios y evidencia proporcionada respecto a la comunicación, afecto, familia, emociones e inteligencia emocional, donde queda clara la necesidad de un ambiente afectivo y estado emocional personal adecuado para que se produzca el aprendizaje, transformándose en una condicionante para que las interacciones pedagógicas sean efectivas, las que en el estudio mencionado anteriormente (Castillo, López, Schmidt y Segovia, 2020) son consideradas como el elemento más importante e integrador del ambiente de aprendizaje, destacando el rol de la Educadora como fundamental en la potenciación de vínculos afectivos con los niños/as a su cargo, con el fin de asegurar interacciones favorables para su bienestar y desarrollo integral.

Esta validación del nivel de Educación Parvularia, y por ende de la labor de la Educadora, se debe principalmente a las investigaciones realizadas por el médico y científico español Santiago Ramón y Cajal, quien en el año 1888 acuña el concepto de **Neurociencia** al descubrir los mecanismos que gobiernan la morfología y los procesos conectivos de las células nerviosas de la materia gris del sistema nervioso cerebroespinal provocando con ello toda una revolución en términos educativos (Wikipedia.org), ya que obtiene comprobación científica de las conexiones neuronales que se producen en el cerebro cuando la persona está recibiendo estimulación, y en particular cuando esta

estimulación posee un componente afectivo, así se comprobó en estudios posteriores al descubrimiento de Cajal donde se determinó que “los cambios entre las conexiones neuronales son responsables del aprendizaje; en el cerebro está la sede del mundo de la cognición, todo lo relacionado a la “esfera mental”, la cual engloba pensamiento, memoria, atención, aprendizaje, actitudes mentales y, de manera importante, emociones” (en Díaz, Gómez, Díaz-Cabriales, 2021, p. 7).

En definitiva, “los resultados de los estudios en neurociencias hoy nos permiten saber que el cerebro conjuga el pensar, el sentir y el actuar en un todo”. (Díaz, Gómez, Díaz-Cabriales, 2021 p. 126), debemos sentir para aprender y para enseñar, ya que sólo aprendemos aquello que nos motiva y emociona. Y es en esta búsqueda de estrategias efectivas y afectivas que el arte se torna clave y sustancial, donde la investigación en cuestión, precisa de exaltar a la apreciación estética en el arte, de la cual se sabe que “estimula un enorme grupo de habilidades y procesos mentales, permite el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales, además de estimular el desarrollo de competencias humanas”. (Díaz, Gómez, Díaz-Cabriales, 2021 p. 130).

La acción de **apreciar** las cosas, la naturaleza, las personas, los animales, las palabras, etc., es una acción inherente al ser humano y que se va constituyendo por factores subjetivos influenciados por el medio ambiente y experiencias que cada uno/a tenga a lo largo de la vida. De manera instintiva buscamos la belleza en lo observado existiendo además un componente histórico en la actual manera de valorarla la que “descansa sobre procesos antiguos, compartidos con otros primates, y recientes, exclusivos del ser humano” (Nadal, Capó, Munar y Cela-Conde, España, 2009 p.17). Los estudios al respecto plantean que en la evolución del ser humano se produjeron modificaciones cerebrales, relacionadas con una mayor integración sensorial de la información, un análisis espacial más refinado y una mayor conciencia del estado afectivo propio, es así entonces como “la apreciación estética emergió, pues, en el ser humano en virtud de la integración de estos procesos y estructuras derivadas con las primitivas” (p.16), siendo el resultado de un conjunto de percepciones de características básicas de lo observado así como de aquellas más complejas relacionadas con la tomas de decisiones, donde el componente afectivo de dicha percepción toma un rol importante al momento de deliberar.

Ahora bien, como se expresa anteriormente, cuando hablamos de apreciación como el conjunto de percepciones de las características de lo observado, cuyo componente afectivo es determinante, se hace necesario definir el concepto de **percepción**, el cual recae indiscutiblemente en la teoría de la Gestalt, corriente psicológica de corte teórico experimental que se dedica al estudio de la percepción humana, y que la define “como una tendencia al orden mental. Inicialmente, la percepción determina la entrada de información; y, en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones (juicios, categorías, conceptos, etc.)” (Oviedo, 2004, p. 90), por lo tanto, y entendiendo que “la percepción busca de manera directa organizar la información del ambiente dentro de una representación mental simple” (p. 91), cuando hablamos de apreciación estética, y en particular, de apreciación artística, hablamos de esa capacidad de percibir la obra de arte a través de los sentidos, recogiendo toda la información necesaria para luego realizar la abstracción correspondiente que

permita observar esa manifestación artística y comprenderla desde aspectos subjetivos tales como el gusto por ella, las experiencias personales que evoca, lo que se reconoce de ella, lo que comunica, lo que se recuerda al verla, etc. y por supuesto la emoción que produce.

Es ahí donde la investigación pretendió ser un aporte, permitiendo que, desde la apreciación artística, en este caso musical y de las artes visuales (pictóricas), y el proceso de percepción respectivo se lograra un reconocimiento de esa emocionalidad “aprendida” pudiendo con ello fortalecer la comunicación afectiva de quien vive la experiencia, dejando al individuo en una mejor disposición para el aprendizaje en otros ámbitos.

Se torna necesario determinar de qué hablamos cuando mencionamos la apreciación musical y de las artes visuales, precisando que nos referimos a una forma de comunicación no verbal conocida como **lenguajes artísticos**, que las BCEP las considera dentro de los objetivos de aprendizaje de todos los niveles de la educación inicial, constituyéndose en importantes instrumentos que permiten exteriorizar las vivencias emocionales de los niños y niñas, y desarrollar el pensamiento creativo, así como el disfrutar de manifestaciones culturales y artísticas (BCEP, 2018). El texto en sus orientaciones pedagógicas menciona la diversidad de manifestaciones artísticas a las que debieran acceder los párvulos, considerando como aquellas principales a la pintura, modelado, escultura, música, danza y teatro, las que pueden ser agrupadas en Artes visuales, Artes musicales, Artes corporales y Artes escénicas. Todas ellas formas de apreciación y expresión que se pueden integrar de manera didáctica en pos de diferentes objetivos.

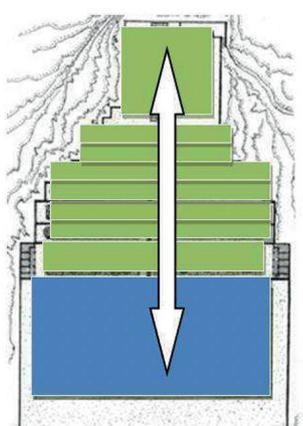
	Space Analysis	Takht Garden of Shiraz	
Space Geometry	The general geometric system of space	The main vertical axis with several horizontal sub-axes	
	Architectural geometric system	The macro geometry of the complex is influenced by the structure and stair movement, and elongated rectangles also represent its fragmented components.	
	Systematic elements of space geometry	The garden pavilions are located at the end of the central north-south axis and emphasize the presence and importance of the garden's central axis. The entrance pool also defines a public (outdoor) place.	

Table 3: Analysis of the space geometry- Takht Garden of Shiraz (Authors)

Fig. 3. Lenguajes artísticos. Elaboración propia.

La reflexión como Educadora respecto al tema indiscutiblemente fue en una dirección que apuntaba al “qué”, “cuándo” y “cómo” abordar los lenguajes artísticos, y en este caso, la apreciación musical y de artes visuales, para incentivar el desarrollo afectivo de los niños y niñas, y el resultado de esa meditación sin duda condujo a la planificación de experiencias pedagógicas contundentes que consideraran los principios básicos de la educación parvularia y que con una adecuada mediación facilitaran un aprendizaje significativo en términos afectivos.

Para el biólogo Humberto Maturana, ya mencionado en esta discusión, el significado de aprender tiene relación directa con el convivir, con la transformación que se manifiesta de la convivencia, donde uno vive el mundo que surge con el otro (Maturana, 1991), y es en este convivir donde se espera que la educación tome un rol fundamental influyendo y transformando positivamente el mundo del educando a través de la **experiencia pedagógica** que pretende aportar a su desarrollo integral. Esta experiencia pedagógica, considerando las ideas del destacado biólogo, debiera darse en comunión con otros, en colaboración y vivencia con otros/as, y aquella metodología que mayormente se acerca a esta idea de aprender, es aquella que surge a través del método “taller” el cual Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, definen como “un lugar donde se trabaja y se elabora. Es una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo. Se aprende desde lo vivencial y no desde la transmisión” (Brasil. 2018, p. 5) aquí el aprendizaje es lo principal por sobre la enseñanza, ya que quien facilita o media la experiencia, es decir quien enseña, es quien proporciona las condiciones comunicacionales, estratégicas, espaciales, técnicas, afectivas y emocionales necesarias para que se desarrolle el aprendizaje (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2018), siendo protagónico y relevante lo que sucede con aquellos recursos, en pos de un objetivo establecido previamente. Refuerza esta idea el artículo de Delia Gutiérrez sobre el taller como estrategia didáctica diciendo que “se trata de una forma de enseñar, y sobre todo de aprender, mediante la realización de actividades que en gran medida se llevan a cabo conjuntamente”. (Gutiérrez, Delia. Ecuador. 2009, p. 3)

Independiente del protagonismo que el aprendizaje tiene dentro de una experiencia pedagógica, no es menor la responsabilidad de quien dirige y facilita la vivencia, pues de su adecuada mediación depende en gran parte el éxito o fracaso de la misma, y para delimitar qué se entiende por mediación indiscutiblemente se deben tomar en cuenta los estudios y teorías aportadas por el psicólogo ruso Lev Vygotsky quien sostenía la importancia del aprendizaje a través de la comunicación que se produce en la interacción social, “la función primaria del lenguaje, tanto para el adulto como para el niño, es la función comunicativa, el contacto social, la influencia sobre los individuos que nos rodean”. (Mendoza García, J. México, 2021, p.71), así mismo sostiene que en los niños/as, la búsqueda de medios para la solución de problemas, los cuales suelen tener relación con la vida práctica y la cotidianidad, los resuelven con ayuda del habla, así como también con los ojos, las manos y el cuerpo (Vygotsky, 1979), es decir, la comunicación verbal y no verbal parece ser la clave de una buena mediación, como bien lo afirma Mendoza García al decir que “La mediación o actividad mediada, ya fuera con signos o herramientas, es una de las grandes contribuciones de Vygotsky para la comprensión de la vida

mental en la cultura. (p. 70), entendiéndolo que el acto de socialización es un acto cultural en sí. Por lo tanto una adecuada mediación será aquella que propicie diferentes formas de comunicación y estrategias participativas y creativas con la finalidad de promover un aprendizaje significativo.

Aquella capacidad que permite a la persona procesar información nueva y relacionarla con la información que ya se tiene es a lo que el psicólogo y pedagogo David Ausubel llamó aprendizaje significativo, la que no depende de factores cognitivos sino más bien de cómo se relacionan contenidos nuevos con los existentes (Moreira, Beltrón y Beltrón, 2021) y para que ello suceda volvemos una vez más a la forma de entregar el contenido donde “se hace necesario profundizar los conocimientos mediante la participación activa en el aula, aplicando métodos y técnicas dinámicas e interactivas que permitan atraer la atención del alumno”. (Moreira, Beltrón y Beltrón. Ecuador, 2021, p. 918), por lo tanto como requisito fundamental los recursos deben ser atractivos, interesantes y potencialmente importantes, a lo que se agrega otra condición fundamental que es el interés del educando por aprender, bien lo decía Ausubel, el creador del término aludido, “el aprendizaje significativo es una forma más avanzada de aprendizaje, es elaborativo porque permite la construcción del significado y la comprensión (...) el aprendiz aprende significativamente cuando encuentra sentido a lo que aprende”. (Díaz, Gómez y Díaz. México, 2021, p. 6)

Todos estos aspectos fueron fundamentales en la presente investigación, cuya pretensión fue confeccionar y aplicar experiencias pedagógicas de apreciación a niños y niñas de entre 4 y 5 años, y que la investigadora debió tomar en cuenta para su elaboración y puesta en marcha, promoviendo así aprendizajes significativos en torno a lo afectivo social, cuyos resultados fueron evaluados por las Educadoras responsables del grupo de niños/as, algunos padres y madres de los mismos y expertos en la materia, determinando si percibían la relación entre las experiencias y la comunicación afectiva de quienes las experimentaron.

### 3. Métodos

Este estudio al tener un enfoque mixto recogió información desde dos diseños investigativos que se complementaron y enriquecieron en pos de los resultados obtenidos, respondiendo de manera más amplia a las preguntas iniciales.

#### 3.1. Enfoque de investigación

Desde la **mirada cualitativa**, la cual tuvo protagonismo en el estudio, toda vez que las temáticas abordadas así lo requirieron, puesto que abordó fenómenos de carácter social, el **diseño de la investigación fue del tipo interpretativo – fenomenológico** situado en el **paradigma interpretativo**. Desde la perspectiva ontológica la investigación arrojó resultados relativos y flexibles ya que como lo plantea Hernández “El proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su

propósito consistió en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente” (Hernández R.,2014, p.9) que en este caso fue la percepción de las Educadoras, familias y expertos. Desde la perspectiva epistemológica arrojó resultados subjetivos que dependieron de la experiencia de las Educadoras, familias y expertos. Por otra parte, desde la perspectiva axiológica la percepción de las Educadoras, familias y expertos influyó directamente en la investigación. Desde este paradigma más que generar alguna teoría se respetó, en las descripciones, las experiencias de apreciación y el desarrollo afectivo de los niños/as. Se esperaba generar cambios dentro de una realidad acotada, donde los sujetos de estudio se vieron favorecidos, ya que, tal como plantea González (2017), “los sujetos investigados no son meros aportadores de datos para formular después generalizaciones, sino que los valores de esos datos estriban en la mejora que puedan traer para los propios sujetos que los suministraron” (p. 130)

Por otra parte, este estudio integró la mirada cualitativa con la **cuantitativa** a través de un diseño de investigación de **micro etnográfico**, que siguió a un diseño experimental de **series cronológicas**, de grupo único. Este diseño se enmarca en el **paradigma positivista**. Desde la perspectiva ontológica hubo una realidad dada que se pretendía visibilizar donde “*La meta principal es la formulación y la demostración de teorías, el enfoque utiliza la lógica o razonamiento deductivo*” (Hernández R.,2014, p.19). Desde la perspectiva epistemológica es objetiva y dual. Así como desde la perspectiva metodológica es hipotético-deductiva. La perspectiva axiológica es neutral, libre de valores. El estudio correspondió a un diseño experimental de series cronológicas toda vez que se esperaba aplicar el instrumento en tres momentos distintos antes, durante y después de las experiencias de apreciación estética.

### 3.2. Participantes

El **grupo** al cual estuvieron dirigidas las intervenciones a través de instrumentos cualitativo / cuantitativo, y experiencias de apreciación musical y de artes visuales, corresponde a **21 niños/as con edades entre 4 y 5 años**, donde 9 son niñas y 11 niños.

Los **sujetos colaboradores** del estudio fueron principalmente la **Educadora de Párvulos** responsable del grupo, la **Técnico en Educación Parvularia** que comparte la responsabilidad del grupo con la Educadora, las **familias** que en este caso fueron un grupo seleccionado de seis madres y padres del grupo en estudio, a quienes se les aplicó el instrumento cualitativo. También se contó con un grupo de siete expertos/as que colaboraron al estudio validando tanto los instrumentos aplicados, como las experiencias de apreciación estética, desde sus experticias correspondientes, siendo en su mayoría Educadoras de Párvulo con grado de Magíster que ejercen labores académicas en el ámbito de la formación profesional de educación Inicial y/o en el ámbito de la psicología infantil, así como la colaboración de un músico/musicoterapeuta/psicólogo con amplia experiencia en docencia de la carrera de Educación Parvularia. Finalmente se contó con la colaboración de dos profesionales **expertas en educación musical y artes visuales**, una para cada ámbito, a quienes también se le aplicó el instrumento cualitativo.

Otra de las fuentes de información que se consideraron relevantes para el estudio fueron los **registros descriptivos** que la investigadora realizó desde la aplicación de cada una de las experiencias de apreciación musical y de artes visuales, los que se consideraron para el análisis cualitativo.

El estudio se realizó en un Jardín Infantil ubicado en Santiago de Chile, comuna de Ñuñoa, sector correspondiente a un grupo socioeconómico medio y medio / alto, conformado por familias con un alto índice de profesionales universitarios. El centro educativo en cuestión tiene 38 años de trayectoria en educación inicial, cuyo Proyecto Educativo Institucional (PEI) se funda en una modalidad curricular integral con énfasis en el ámbito artístico, especialmente en lo relativo a la educación musical. El equipo multidisciplinario del establecimiento está compuesto por alrededor de 20 profesionales y técnicos en educación, manipuladoras de alimentos, personal de aseo y mantención, personal administrativo y colaboradores externos.

### **3.3. Instrumentos de recogida de información**

La información necesaria para la investigación fue recogida por la investigadora en el establecimiento educativo donde, de manera directa, realizó las intervenciones tanto del instrumento cuantitativo como de las experiencias de apreciación estética musical y de artes visuales. Para la recolección de información entregada por el **instrumento cuantitativo**, que en este caso correspondía a un registro de observación cerrado, se requirieron de seis visitas y para las experiencias de apreciación ocho visitas.

Luego de las intervenciones directas se realizaron entrevistas con el fin de recolectar la información cualitativa correspondiente, donde aquellas dirigidas a las familias se hicieron llegar de manera escrita a cada una, solicitando responder en aproximadamente una semana. Las entrevistas a la Educadora y Técnico del grupo, así como aquellas dirigidas a los dos expertos se realizaron por vía telemática, quedando debidamente grabadas.

Respecto a las intervenciones que se realizaron en el establecimiento educacional descrito anteriormente, éstas correspondieron a un instrumento de recolección de datos de tipo cuantitativo cuya denominación pertenece a la de registro de observación cerrado que permitió visualizar la reacción de los niños/as frente a tres categorías afectivas:

- 1.- Habilidad para reconocer y comunicar verbalmente la emoción.
- 2.- Habilidad para comunicar gestual y corporalmente la emoción.
- 3.- Habilidad para reconocer y comunicar verbalmente la emoción, en experiencias personales.

Este instrumento fue aplicado en tres oportunidades: antes de las experiencias, luego de las experiencias de apreciación musical y finalizadas las experiencias de apreciación en artes visuales. Para su aplicación y considerando que el registro de observación para que tenga validez debe ser de carácter individual, evitando que la respuesta de los niños/as frente al instrumento sea influenciada por las de sus pares, requirió de dos días por intervención, es decir, un total de seis días. En cada intervención se mostró un cuento/

video, todos ellos de una duración de cinco minutos aproximadamente, sin diálogo, donde el personaje único de la historia se veía enfrentado a situaciones que lo llevaban a experimentar las cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, miedo y rabia) descritas en la discusión bibliográfica, y que fueron las que se tomaron en cuenta en el estudio. Luego de manera individual, a través de la invitación a dibujar aquello que más llamó la atención del niño/a, se intencionó una breve conversación que permitió registrar lo que se necesitaba observar. Cabe destacar que en cada intervención (tres intervenciones divididas en seis instancias, dos cada una) fueron cuentos/ videos distintos, pero de características iguales respecto a la duración, gráfica, cantidad de personajes, trama de la historia y ausencia de diálogo.

En relación con las **experiencias de apreciación estética musical y de artes visuales**, éstas se llevaron a cabo en ocho instancias, durante dos meses, una vez por semana, con el grupo completo de niños y niñas. Fueron cuatro experiencias musicales y cuatro de artes visuales.

Para las experiencias de apreciación estética musical se seleccionaron cuatro piezas musicales de género docto cuyas características de sonido y forma se relacionaban con alguna de las cuatro emociones básicas, es decir, para cada experiencia una pieza musical y emoción distinta. Estas piezas musicales luego de ser escuchadas por los niños/as, con la mayor atención posible, se relacionaban musicalmente (tonalidad, variaciones rítmicas, de velocidad, de intensidad, timbre, melodía) con una historia que los llevó a la identificación de la emoción, mediando con ello el reconocimiento personal, empático y vivencial de ella, generando enriquecedores diálogos que permitieron identificar recursos expresivos presentes en cada pieza.

Para las experiencias de apreciación estética de artes visuales se seleccionaron diez diferentes obras pictóricas de reconocidos artistas plásticos, así como de otros contemporáneos no necesariamente reconocidos. Las características de estas obras fueron que, independiente de la técnica utilizada, la forma plástica y el género, cada una de ellas permitía el reconocimiento de alguna de las cuatro emociones aludidas. En cada experiencia, de manera lúdica y creativa, se apreciaron estéticamente una o dos obras relacionadas a la emoción que se esperaba desarrollar, mediando a través de preguntas de apreciación cuidadosamente elegidas, las que se realizaban en tres momentos distintos durante la experiencia

Fue de suma relevancia considerar todos aquellos aspectos que hicieron de esta investigación un real aporte, que genere nuevo conocimiento y que sienten las bases de futuros estudios en relación con la educación a través del arte.

Para ello fue necesario determinar el rigor científico que se tomó en cuenta en el desarrollo y transcurso de la misma, el que se vio reflejado en primera instancia por la **validez** de los instrumentos y propuesta de experiencias de apreciación estética musical y de artes visuales, que como se ha mencionado anteriormente contó con un grupo especializado de expertos que dieron fe de la **veracidad** de los mismos, aportando con sugerencias que la investigadora consideró o no, argumentando su decisión hasta llegar a un resultado final confiable y consistente.

Para analizar toda la información recogida en el transcurso de la investigación se trazó una ruta que inició con el **análisis cuantitativo** donde la información arrojada por el registro de observación cerrado (medición cuantitativa) que se analizó de acuerdo con una comparación de promedios “t” de Student de las tres aplicaciones del instrumento: antes de las experiencias de apreciación, luego de las experiencias de apreciación musical y al finalizar las experiencias de apreciación plástica. Todo eso con la finalidad de comprobar la hipótesis inicial.

Para el **análisis cualitativo**, basándose en el análisis de contenido que sustenta la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2012), una vez realizadas las entrevistas a las Educadoras y expertos, se procedió a transcribir y contrastar con las respuestas de las entrevistas (tipo cuestionario) que se realizaron a seis familias de niños/as del grupo de estudio, además de los registros de observación realizados por la investigadora al finalizar cada una de las experiencias de Apreciación Estética. Toda la información recopilada fue categorizada, fundamentada teóricamente y comparada rigurosamente con la finalidad de comprobar el supuesto inicial establecido y aportar con nueva teoría, tal y como lo manifiestan los investigadores anteriormente mencionados “en este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Strauss y Corbin, 2012, p. 21).

Para llegar a la comprobación del supuesto se realizó un microanálisis que consideró el **criterio de Veracidad**, llevando la información anteriormente señalada (transcripción literal de entrevista Educadoras, transcripción literal de entrevistas Expertas, respuestas cuestionario Familias y registros de observación de las experiencias) a seis matrices abiertas debidamente auditadas por pares investigadores para así resguardar el **criterio de Confirmabilidad**, (cuatro para cada escenario, dos se repiten en ambos escenarios), cautelando la repetición de las categorías fuertes en cada una de las fuentes de información y agregando aquellas emergentes. Para mayor claridad de lo descrito se puede observar el esquema correspondiente a la figura N° 5. Estas luego fueron debidamente trianguladas, resguardando así el **criterio de Consistencia**, dando origen a dos matrices axiales (una para cada escenario)

donde además de las categorías fuertes, se consideraron aquellas emergentes con mayor frecuencia de textualidades, así como también aquellas consideradas relevantes para la investigación. Finalmente fueron trianguladas las respectivas matrices

Takht Garden of Shiraz	
Movement System in Space	<p>Moving from an ample square space (pool garden) to narrow and elongated spaces gives the audience a sense of entering from public to private. Numerous spaces in sequence with each other as the area of each floor decreases indicate the audience to move forward.</p> 

Table 4: Analysis of the Movement System in Space- Takht Garden of Shiraz (Authors)

Fig. 5. Fuentes de información. Elaboración propia.

axiales, junto con la información cuantitativa y referencias teóricas existentes que dieron origen a la matriz selectiva y su correspondiente análisis interpretativo, resguardando con ello el **criterio de Transferencia**.

#### **4. Resultados obtenidos**

Para recoger la información necesaria que arrojara los resultados que permitieron analizar y concluir si la hipótesis y supuesto establecidos al inicio se podían corroborar, se debió contar con todos los pasos anteriormente explicitados, es decir, aplicar registros de observación cerrada (instrumento cuantitativo) al grupo en estudio en tres oportunidades, aplicar las experiencias de apreciación musical y de artes visuales, y aplicar las entrevistas semiestructuradas (instrumento cualitativo) a las Educadoras responsables del grupo en cuestión, y que participaron de todo el proceso, a las familias de los niños/as del grupo en estudio (seis familias) y a dos expertas (música / artes visuales) que a la luz de resultados del proceso pudieron dar su apreciación del mismo.

Respecto a los tiempos requeridos cabe señalar que el proceso de aplicación del instrumento cuantitativo y de las experiencias de Apreciación Musical y de Artes Visuales ocurrió en los meses de junio, julio y agosto del año 2022. En los meses posteriores, septiembre, octubre y parte de noviembre del mismo año se aplicaron las entrevistas.

Los resultados del análisis cuantitativo fueron debidamente analizados por medio de la prueba t de Student, permitiendo concluir positivamente respecto a la incidencia de las experiencias en la comunicación afectiva de los niños y niñas, lo que fue complementado con la información cualitativa.

En cuanto al análisis de resultados cualitativos cabe destacar que las entrevistas realizadas fueron debidamente transcritas para luego vaciar la información obtenida en las correspondientes tablas de análisis, clasificadas por las categorías consideradas durante todo el estudio más aquellas que emergieron del ejercicio mismo de entrevistar.

En una primera instancia se analizaron los resultados cuantitativos para luego contrastar y complementar con los resultados del análisis cualitativo.

A continuación, como evidencia de los resultados cualitativos, se adjunta una muestra de la matriz selectiva, solo de las tres categorías consideradas como principales o fuertes en el estudio, toda vez que en la triangulación entre las matrices axiales, la información cuantitativa y las referencias teóricas, emergieron nuevas categorías consideradas relevantes y analizadas en la descripción densa de la investigación.

**TABLA 3 MATRIZ 9: CODIFICACIÓN SELECTIVA**

Escenarios 1 y 2					
Categorías	Sub categorías	Ejemplo textualidades escenario 1	Ejemplo textualidades escenario 2	Datos cuantitativos	Teoría
Reconocer y comunicar verbalmente la emoción		<b>Ejemplo Educadoras:</b> y eso (el reconocimiento y comunicación verbal de la emoción) lo ve uno reflejado en la respuesta de los niños, las cosas que te dijeron, las cosas que respondieron cuando los entrevistamos, cuando vieron las películas, cuando vieron los cuadros (E1)	<b>Ejemplo Familia:</b> Y así, cada una de ellas, de las diversas expresiones artísticas, desarrolla o se ancla en una emoción diversa, que al final del día se expresa en su lenguaje (F6)	Respecto al indicador que midió el reconocer y nombrar las 4 emociones principales: los resultados fueron significativamente en aumento. Primera medición, 24% de un total de 17 niños/as. Segunda medición 67% de un total de 15 niños/as. Tercera medición, un 87% de un total de 16 niños/as.	<i>Autoconocimiento emocional</i> . Saber expresar de manera consciente lo que estamos sintiendo, lo cual implica conocer e identificar nuestras emociones, pero también sus efectos (Goleman 1995). "Es importante que los menores logren nombrar sus emociones, pues esa acción de alguna forma los estabiliza y les brinda seguridad para continuar con el proceso que lleva a la autorregulación". (Martínez, 2019, p. 13)
	Reconocer la emoción	<b>Ejemplo Familia:</b> Nos parece que mediante las diversas expresiones artísticas se hace presente un nivel de aprendizaje de las emociones que no lo entregan otras "ciencias" (F6)	<b>Ejemplo Experta en Educación en Artes Visuales:</b> ( <i>relación experiencias y comunicación verbal</i> ) ... no hubiese sido lo mismo si tú hubieses solamente expresado verbalmente que es lo que era la emoción, o en qué consistía la emoción, sino esta relación que se establece justamente es porque ellos pueden compararla, entenderla, verla en términos concretos por su edad (EAV)	En la primera medición la emoción mayormente reconocida fue el "Miedo" (82,3% según asistencia). Segunda medición "Alegría" (93% según asistencia). Tercera medición "Alegria y tristeza" (100% según asistencia)	"trabajar sobre la inteligencia emocional, se plantea como: la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos" (Maddonni; Ferreyra y Aizencang, 2019, p. 2)
	Expresar la emoción	<b>Ejemplo Familia:</b> ( <i>Post experiencias</i> ) ... Si, claramente hoy en día son nuevas herramientas que ella tiene a su disposición, y hemos observado que frente a esas emociones, ella reacciona de otras formas (F4)	<b>Ejemplo Familia:</b> ( <i>cambios positivos en el reconocimiento y comunicación verbal de la emoción post experiencias</i> ) ... Si, cada vez más y mejor, sus ideas tienen un orden lógico y expresa lo que siente con toda confianza (F5)	En la primera medición la emoción mayormente expresada verbalmente fue el "Miedo" (82,3%) según asistencia). Segunda medición "Alegria" (93% según asistencia). Tercera medición "Alegria y tristeza" (100% según asistencia)	"Podemos apreciar que la expresión es uno de los primeros pasos o características que se deben adquirir para ser una persona con inteligencia emocional. Por lo tanto esta sería aquella capacidad que continua después del reconocimiento emocional, una vez que se identificó la emoción, se puede proceder a expresar de la forma más conveniente para el sujeto". (Martínez, 2019, p. 14)

<p>Comunicar gestual y corporal-mente la emoción.</p>		<p><b>Ejemplo Educadoras:</b> había una intencionalidad en relación con lo que veían a lo que escuchaban, al movimiento de su cuerpo con la emoción que querían representar o qué tú querías que ellos descubrieran o digieran, para mí estuvo mágico (E1)</p>	<p><b>Ejemplo Experta en Educación en Artes Visuales:</b> <i>(relación entre las experiencias y la comunicación gestual / corporal de la emoción) ...</i> uno lo utiliza como un recurso dentro de lo que va haciendo con los niños, con las niñas, lo mismo que se utilizó ahora a través de ejemplos de pintura y todo eso (EAV) lograr identificar en ellos mismos, por ejemplo, lo que tú mencionabas de dónde se sitúa (en el cuerpo) esa emoción (EAV)</p>	<p>Respecto al indicador que midió el reconocimiento y la comunicación gestual / corporal de las 4 emociones principales: los resultados fueron los siguientes: Primera medición, 53% de un total de 17 niños/as. Segunda medición 87% de un total de 15 niños/as. Tercera medición, un 71% de un total de 16 niños/as.</p>	<p>“corresponde a los gestos corporales y a las miradas. La palabra 'kinésico' proviene de la raíz griega que significa 'cinética' o 'movimiento', por lo tanto, abarca todo el movimiento del cuerpo” (Delgado, 2021, párr. 3). "los movimientos expresivos basan sus objetivos en ese instante mágico en el que el niño toma conciencia del gesto único y de una sensibilidad que emerge de su interioridad, cargada de energía y vitalidad. Siendo este un lenguaje gestual, silencioso, convertido en creatividad, capaz de canalizar el potencial expresivo de cada persona". (Lapuente, 2019, p.24)</p>
<p>Reconocer y comunicar verbalmente la emoción, en experiencias personales.</p>		<p><b>Ejemplo de Educadora:</b> ellos siempre sintieron y vivieron todas las emociones al observar en los cuadros, al vivir la música, al ver las películas, y ellos entregaron todo ese sentimiento, ellos lo hacían propio (E2)</p>	<p><b>Ejemplo Experta en Educación en Artes Visuales:</b> De alguna manera también reflexionaron acerca de qué situaciones podrían llevarnos a esa emoción y para eso tienes que acudir a tu propia biblioteca de experiencia (EAV)</p>	<p>Respecto al indicador que midió el reconocer y comunicar verbalmente las 4 emociones principales en experiencias personales: los resultados fueron significativamente en aumento. Primera medición, 65% de un total de 17 niños/as. Segunda medición 87% de un total de 15 niños/as. Tercera medición, un 100% de un total de 16 niños/as.</p>	<p>"Cada emoción ofrece una disposición definida a actuar; cada una nos señala una dirección que ha funcionado bien para ocuparse de los desafíos repetidos de la vida" (Goleman, 1995, p. 22)</p>

muestra del resumen de los puntajes obtenidos por los niños/as (sujetos de estudio), en las tres mediciones del instrumento respectivo.

Reconoce nombrando el o los momentos de rabia o enojo en el cuento	Reconoce nombrando el o los momentos de miedo o susto en el cuento	Puntaje	Niños/as	Reconoce nombrando el o los momentos de alegría o felicidad en el cuento	Reconoce nombrando el o los momentos de tristeza o pena en el cuento	Reconoce nombrando el o los momentos de rabia o enojo en el cuento	Reconoce nombrando el o los momentos de miedo o susto en el cuento	Puntaje	Niños/as	Reconoce nombrando el o los momentos de alegría o felicidad en el cuento	Reconoce nombrando el o los momentos de tristeza o pena en el cuento	Reconoce nombrando el o los momentos de rabia o enojo en el cuento	Reconoce nombrando el o los momentos de miedo o susto en el cuento	Puntaje
-	-	-	1.- Francisca	-	-	-	-	-	1.- Francisca	SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	4	2.- Pablo	SI	SI	SI	SI	4	2.- Pablo	SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	3	3.- Felipe	SI	SI	NO	SI	3	3.- Felipe	-	-	-	-	-
-	-	-	4.- Luciano	SI	SI	SI	SI	4	4.- Luciano	SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	4	5.- Galiano	SI	SI	SI	SI	4	5.- Galiano	SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	3	6.- Montserrat	SI	SI	SI	SI	4	6.- Montserrat	-	-	-	-	-
NO	SI	1	7.- Bojan	NO	NO	SI	SI	2	7.- Bojan	-	-	-	-	-
SI	SI	3	8.- Estela	SI	SI	SI	SI	4	8.- Estela	SI	SI	SI	SI	4
-	-	-	9.- Inés	-	-	-	-	-	9.- Inés	SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	4	10.- Manuel	SI	NO	NO	NO	1	10.- Manuel	SI	SI	SI	SI	4
NO	SI	1	11.- Gabriela	SI	SI	NO	SI	3	11.- Gabriela	SI	SI	SI	SI	4
-	-	-	12.- Eloisa	-	-	-	-	-	12.- Eloisa	SI	SI	NO	SI	3

SI	NO	1	13.- Santi ago	SI	SI	SI	SI	4	13.- Santiago	SI	SI	NO	NO	2						
SI	SI	4	14.- Mari ana	SI	SI	SI	SI	4	14.- Mariana	SI	SI	SI	SI	4						
NO	SI	1	15.- Benj amin	-	-	-	-	-	15.- Benjamín	SI	SI	SI	SI	4						
SI	NO	2	16.- Agus tin	-	-	-	-	-	16.- Agustín	SI	SI	SI	SI	4						
NO	SI	1	17.- Clara	-	-	-	-	-	17.- Clara	SI	SI	SI	SI	4						
NO	SI	2	18.- Juliet a	SI	SI	SI	SI	4	18.- Julieta	SI	SI	SI	SI	4						
NO	SI	3	19.- Balta zar	SI	SI	SI	SI	4	19.- Baltazar	-	-	-	-	-						
NO	SI	1	20.- Facun do	SI	SI	SI	SI	4	20.- Facundo	-	-	-	-	-						
SI	NO	2	21.- Isabe l	SI	SI	SI	NO	3	21.- Isabel	SI	SI	SI	SI	4						
<b>2.- Comunicación gestual y corporal de la emoción:</b>									<b>2.- Comunicación gestual y corporal de la emoción:</b>											
A petición expresa gestual y corporalmente la rabia o enojo		Puntaje	NIÑOS/AS	A petición expresa gestual y corporalmente la alegría o felicidad		A petición expresa gestual y corporalmente la tristeza o pena		A petición expresa gestual y corporalmente la rabia o enojo		A petición expresa gestual y corporalmente el miedo o susto		A petición expresa gestual y corporalmente la alegría o felicidad		A petición expresa gestual y corporalmente la tristeza o pena		A petición expresa gestual y corporalmente la rabia o enojo		A petición expresa gestual y corporalmente el miedo o susto		
-	-			-	1.- Fran cisca	-	-	-	-	-	1.- Francisca	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SI	SI			4	2.- Pabl o	SI	SI	SI	SI	4	2.- Pablo	SI	SI	SI	SI	4				
SI	SI			4	3.- Felip e	SI	SI	SI	SI	4	3.- Felipe	-	-	-	-	-				

-	-	-	4.- Luciano	SI	SI	SI	SI	4	4.- Luciano	SI	SI	SI	NO	3
SI	SI	4	6.- Montserrat	SI	SI	SI	SI	4	6.- Montserrat	-	-	-	-	-
NO	NO	1	7.- Bojan	SI	NO	SI	NO	2	7.- Bojan	-	-	-	-	-
SI	NO	3	8.- Estela	SI	SI	SI	SI	4	8.- Estela	SI	SI	SI	SI	4
-	-	-	9.- Inés	-	-	-	-	-	9.- Inés	SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	4	10.- Manuel	SI	NO	SI	SI	3	10.- Manuel	SI	SI	NO	SI	3
SI	NO	3	11.- Gabriela	SI	SI	SI	SI	4	11.- Gabriela	SI	SI	SI	SI	4
-	-	-	12.- Eloisa	-	-	-	-	-	12.- Eloisa	SI	SI	SI	SI	4
SI	NO	3	13.- Santiago	SI	SI	SI	SI	4	13.- Santiago	SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	4	14.- Mariana	SI	SI	SI	SI	4	14.- Mariana	SI	SI	SI	SI	4
NO	NO	1	15.- Benjamín	-	-	-	-	-	15.- Benjamín	SI	SI	SI	SI	4
SI	SI	4	16.- Agustín	-	-	-	-	-	16.- Agustín	SI	NO	SI	SI	3
SI	SI	4	17.- Clara	-	-	-	-	-	17.- Clara	SI	SI	SI	SI	4
NO	NO	1	18.- Julieta	SI	SI	SI	SI	4	18.- Julieta	SI	SI	SI	SI	4
SI	NO	3	19.- Baltazar	SI	SI	SI	SI	4	19.- Baltazar	-	-	-	-	-
SI	NO	2	20.- Facundo	SI	SI	SI	SI	4	20.- Facundo	-	-	-	-	-
SI	SI	4	21.- Isabel	SI	SI	SI	SI	4	21.- Isabel	SI	SI	SI	SI	4

**5. Conclusión**

El análisis general de la investigación y su respectiva interpretación de los datos recogidos llevó a conclusiones positivas desde las preguntas iniciales. En relación a la mirada cualitativa, considerada la más relevante del estudio, las fuentes ya mencionadas entregaron suficiente información relevante que permitió afirmar la relación entre las experiencias de apreciación artística y el desarrollo afectivo de los niños entre 4 y 5 años, tomando en consideración las tres categorías principales:

- Reconocimiento y comunicación verbal de la emoción
- Reconocimiento y comunicación gestual / corporal de la emoción
- Reconocimiento y comunicación verbal de la emoción en experiencias personales.

Esta relación además de evidente, fue percibida categóricamente, confirmando que la propuesta de experiencias de apreciación artística musical y de artes visuales, al ser aplicada en su totalidad en un grupo de niños/as de 4 a 5 años, tuvieron una directa relación con su desarrollo afectivo, aumentado su capacidad de reconocimiento y expresión emocional, además de influir positivamente en su desarrollo integral, específicamente en lo referido a sus relaciones sociales y dimensión cognitiva del aprendizaje.

Por otra parte en relación a la mirada cuantitativa, que pretendía complementar la mirada cualitativa de la investigación los resultados arrojados por el instrumento correspondiente, respondieron a la pregunta inicial, demostrando una incidencia clara en la comunicación afectiva de los niños/as de 4 a 5 años (sujetos del estudio), con un 95% de efectividad de las experiencias de apreciación estética musical y de artes visuales, entre la primera y tercera aplicación del registro de observación cerrado, correspondiente al instrumento aplicado.

En las tablas a continuación se aprecia este resultado y análisis inferencial:

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

Cálculo de t entre medición 1 y 3

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
<b>Media</b>	<b>8,5</b>	<b>11,66666</b>
<b>Grados de libertad</b>	<b>11</b>	
<b>Estadístico t</b>	<b>3,0353677</b>	
<b>Valor crítico de t (una cola)</b>	<b>1,79588482</b>	

Para 11 grados de libertad (casos) se aprecia un valor de t estadística o empírica, superior a la t crítica, lo que implica que se aprecian diferencias muy significativas entre la medición 1 (sin aplicación de las experiencias) y la medición 3 (habiendo vivenciado ambos conjuntos de experiencias)

Estos hallazgos complementarios se traducen en evidencia científica importante para el ámbito de la educación inicial, toda vez que incentivar el desarrollo afectivo resulta fundamental para la adquisición de aprendizajes en todos los ámbitos de desarrollo, y la experiencia artística, como herramienta al servicio de la educación, resulta altamente efectivo.

El abordaje de la temática del estudio permitió conocer la teoría existente tanto de autores clásicos como de aquellos más recientes, y a pesar de que son varias las alternativas que se pudieran contrastar, hay dos bastante actuales que merecen un breve análisis comparativo.

La primera es una realizada en Perú por Martínez Chamorro (2019) acerca de “La Expresión de Emociones en los Lenguajes Artísticos de la Primera Infancia”, quien preocupada por la falta de conocimientos y voluntad de los Educadores sobre poner la experiencia artística al servicio del aprendizaje emocional de los niños/as menores de 6 años, investiga con el objetivo de entregar a los maestros información necesaria que pudiera motivarlos a incorporar estos conocimientos a sus aulas.

Si bien las conclusiones del estudio citado abordan las mismas temáticas de esta investigación, su diseño documental aporta con información desde diferentes fuentes teóricas que aportan con definiciones y características, por una parte, sobre la expresividad del niño/a, y por otra parte sobre la diversidad de lenguajes artísticos. Esta investigación, si bien constituye una valiosa referencia teórica, no comprueba la relación existente entre la apreciación artística y el desarrollo afectivo, así como tampoco apunta a ningún grupo etario en particular dentro de la primera infancia. Dado su tipo de diseño investigativo tampoco propone instrumentos de medición cuali – cuantitativa, ni propuestas concretas de actividades que apunten al desarrollo afectivo por medio del arte.

Otro interesante estudio cuyo objetivo es el de constatar el indiscutible valor de las artes como herramienta de desarrollo humano, es el realizado en Cuba por Cabrera y Rodríguez (2021) sobre “La magia de las artes: evaluación del impacto del proyecto comunitario “CreArte” quienes a través de una iniciativa sociocultural desarrollan e implementan talleres que pretendían impactar en diversas comunidades, contribuyendo a la formación de valores éticos y estéticos a través del desarrollo de las habilidades artístico-creativas de niños y niñas.

La investigación citada se asemeja a este estudio en primer lugar respecto a poner el arte al servicio de la educación y en segundo lugar por su diseño dialéctico-materialista que corresponde a una investigación mixta, que obtiene información desde un análisis documental, observación, entrevistas y encuestas.

En sus conclusiones la investigación aporta interesantes y amplios resultados que revelan el importante papel de las artes como agente motivador e inspirador de la imaginación, desarrollo del pensamiento, creatividad y valores humanos en los niños y niñas, pero además de no especificar el rango de edades a los que pretendía llegar, tampoco centra su observación solo en el desarrollo afectivo.

Luego de contrastadas las investigaciones y ser testigo de la relevancia y aportes que cada una representa para la educación inicial, se hace necesario abordar con la

honestidad que corresponde, y sacar a flote aquello que no resultó como se esperaba. Es en este contexto que se reflexiona a que, si bien el estudio obtuvo los resultados esperados, hubo una variable imposible de controlar y que afectó los mismos, esta corresponde a la asistencia de los niños/as participantes, la que fue bastante irregular por factores ajenos a la voluntad de la investigadora como son la salud y la calendarización de periodo de vacaciones. Ambos factores impidieron sacar conclusiones que consideraran una muestra consistente de sujetos de estudio, que por un lado pudieran aportar con hallazgos más contundentes, y que a la vez pudieran haberse visto favorecidos con las experiencias, impactando positivamente en su desarrollo afectivo. Por otra parte, sería importante tener en cuenta en futuros estudios, el currículo del establecimiento y poder comparar la efectividad de experiencias como las acá planteadas, en establecimientos que no tienen un currículo con énfasis en las artes.

La investigación realizada abre una serie de posibilidades de trabajos investigativos posteriores, los que emergieron de la triangulación de la información recogida en las matrices abiertas, axiales y selectiva, las que se complementan con la reflexión de la investigadora una vez culminado el proceso.

Si bien en el análisis e interpretación de datos desarrollado en la discusión densa se refiere a varios aspectos que proyectan la investigación, es destacable aquello referido a:

- Investigaciones que apunten a diferentes niveles socio económicos, donde el desarrollo afectivo pudiera de alguna manera ser diferente toda vez que depende de las experiencias personales de los niños/as (sujetos de estudios) y del capital cultural con el que cuentan, entendiendo que el concepto de “capital cultural de los niños/as de primera infancia” también podría ser un interesante tema de estudio.

Por otra parte, en la referida discusión densa, se plantea la posibilidad de desarrollar nuevas propuestas de educación a través del arte, que faciliten el desarrollo emocional de niños/as en educación inicial, y aquí la investigadora agrega variables tales como:

- Ampliar la incidencia y percepción de la relación apreciación estética vs desarrollo afectivo, incluyendo otros lenguajes artísticos no abordados como la danza, artes escénicas y literatura.

- Adecuar la propuesta a otros niveles educativos formales como la básica, media, universitaria, e incluso a la andragogía.

- Adecuar la propuesta a escenarios de educación no formal, observando y midiendo su incidencia en la comunidad a la que pertenecen, tomando en cuenta la diversidad cultural de la misma, producto de la creciente inmigración de latinos y personas de países hermanos.

- Estudiar la incidencia y percepción de la relación apreciación estética vs educación en derechos humanos y no humanos.

- Establecer relaciones entre educación afectiva y otros ámbitos de aprendizaje.

Finalmente, no es menor la reflexión acerca de establecer que es lo que queremos como sociedad para el futuro, donde lo primero y más efectivo para alcanzarlo, de acuerdo a lo desarrollado en este estudio, es centrarse en la educación inicial.

Desde este gran tema pueden surgir variadas investigaciones documentales que abordan el cuestionamiento desde diferentes ámbitos del conocimiento, y así poder establecer de qué manera la experiencia artística puede contribuir a la formación de esos ciudadanos del futuro que cambien, por ejemplo, las reglas de convivencia actuales por hábitos saludables (en todos los aspectos de la salud), conciencia planetaria, cooperación e inclusión y goce de la vida, entre muchos otros cambios que urgen como sociedad.

Mientras tanto esta investigación se constituye en un sentido aporte al adecuado desarrollo afectivo de niños/as entre 4 y 5 años, donde la protagonista de la experiencia es la apreciación artística musical y de artes visuales, que proporciona a los niños/as (artistas innatos) herramientas que les permitan comprender, procesar y comunicar lo que sienten con absoluta comodidad y autorregulación de sus acciones.

***“Todos los niños nacen artistas, el problema es cómo seguir siendo artistas al crecer”***  
**Pablo Picasso**

## Referencias

- Bases Curriculares Educación Parvularia Subsecretaría de Educación Parvularia* ISBN 978-956-292-706-2 Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl). Febrero 2018.
- Cabrera Albert, Juan Silvio; Rodríguez Pérez, Lianet Irene. (2021) *La magia de las artes: evaluación del impacto del proyecto comunitario “CreArteCuba”*. Cuba.
- Careaga, A., Sica, R., Cirillo, A., & Da Luz, S. (2006). Aportes para diseñar e implementar un taller. Comunicación presentada en el 8vo. Seminario-Taller en Desarrollo Profesional Médico Continuo (DPMC). *2das Jornadas de Experiencias educativas en DPMC*. Departamento de Maldonado, Uruguay, 91-103.
- Castillo Pereira, Camila; López Norambuena, Alex; Schmidt Riquelme, Dania y Segovia Miranda, Valeria (2020). *Interacciones Pedagógicas que emplea la Educadora de Párvulos en el aula para potenciar los vínculos afectivos en los niños y niñas de educación inicial*. Universidad Andrés Bello, Santiago – Chile. [https://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/14708/a130614\\_Castillo\\_C\\_Interacciones\\_pedagogicas\\_que\\_emplea\\_la\\_2020\\_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/14708/a130614_Castillo_C_Interacciones_pedagogicas_que_emplea_la_2020_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Delgado, Isabel (revisor) *Comunicación*. En: Significados.com, 2021. Disponible en: <https://www.significados.com/comunicacion>
- Díaz Rodríguez Yarimar I, Gómez-Rodríguez Jacqueline, Díaz-Cabriales Alejandro (2021). *Neuroeducación, de la teoría a la práctica*. México.
- Goleman, Daniel (1995). *Inteligencia Emocional*. Javier Vergara Editor. España.
- González Morales, A. (2017). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, (138), pp. 125–135. Recuperado a partir de <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/572>
- Gutiérrez, Delia (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, núm. 66,

- enero-febrero, 2009 Universidad de los hemisferios Quito, Ecuador. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Maddonni, Patricia; Ferreyra, Marcela y Aizencang, Noemí (2019). *Dando vueltas por el mundo de los afectos y emociones*. Buenos Aires. <https://www.acomprtrayectorias.org/wp-content/uploads/2020/10/Maddonni-Ferreyra.pdf>
- Martínez Chamorro, Diana Paula (2019). *La Expresión de Emociones en los Lenguajes Artísticos de la Primera Infancia*. Perú, 2019.
- Maturana, Humberto. (1991) *El sentido de lo humano*, JC Sáez editor. Chile.
- Mendoza García, J. (2021). Vygotsky y la construcción del conocimiento. *Revista Universidad Pedagógica Nacional*, 1(1), 1–32. México. <https://doi.org/10.22201/dgpyfe.18704905e.1.1.153>
- Moreira, Jennifer; Beltron, Rosy; Beltrón, Vicenta (2021). *Aprendizaje significativo una alternativa para transformar la educación*. Dom. Cien., ISSN: 2477-8818 Vol. 7, núm. 2, Abril-Junio Ecuador, pp. 915-924. <file:///C:/Users/Notebook/Downloads/1835-9046-2-PB.pdf>
- Nadal, Marcos; Miguel-Ángel, Capó; Munar, Eénric y Cela-Conde, Camilo-José (2009). *La evolución de la apreciación estética*, España. <https://doi.org/10.1174/021093909787536272>
- Oviedo Gilberto Leonardo (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/res18.2004.08> <https://doi.org/10.7440/res18.2004.08>
- Ramírez, A.; Ferrando, M. y Sainz A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de los hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Revista Acción Psicológica*, 12(1), 65-78. [https://www.redalyc.org/pdf/3440/3440414\\_26007.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/3440/3440414_26007.pdf) <https://doi.org/10.5944/ap.12.1.14314>
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.