



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

FACULTAD DE COMUNICACIONES  
PROGRAMA DE MAGÍSTER COMUNICACIÓN SOCIAL  
MENCIÓN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

**Crear para enseñar:**

Estudio sobre las creencias pedagógicas de educadoras de párvulos recién egresadas  
respecto al uso educativo de dispositivos audiovisuales en el aula

Por:

NICOLE DANIELA VÁSQUEZ CUADRA

Tesis presentada a la Facultad de Comunicaciones de la  
Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado de  
Magíster en Comunicación Social mención Comunicación y Educación

Profesora guía: Marianne Daher Gray

Mayo, 2018

Santiago de Chile

© 2018, Nicole Daniela Vásquez Cuadra

© 2018, Nicole Daniela Vásquez Cuadra

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autora.

*“El mundo como lo hemos creado es un producto de nuestro pensamiento.*

*No puede ser cambiado sin cambiar nuestro pensamiento”*

Albert Einstein

Dedicado a las educadoras de párvulos, para que reflexionen sobre aquello en lo que creen y lo trasformen en una certeza.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco en primer lugar a las educadoras de párvulos que hicieron posible la realización de este estudio, quienes con generosidad y entusiasmo compartieron conmigo sus opiniones y pensamientos más profundos respecto a lo que significa educar a niños y niñas pequeños/as en una sociedad cada vez más cambiante y exigente.

También quiero agradecer a todos/as los/as profesores/as que en algún momento acompañaron mi proceso de estudios de Magíster, por compartir generosamente sus conocimientos y experiencias, favoreciendo enormemente mi aprendizaje. En especial, quiero agradecer a mi profesora guía de tesis, Marianne Daher Gray, por enseñarme la importancia y significación que tiene una investigación cualitativa pensada como una oportunidad de transformación social.

Finalmente, quisiera agradecer a Francisco, por su amor, confianza y apoyo incondicional, en este y en todos los proyectos de mi vida.

## Resumen

El aumento en el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad actual, cobra mayor relevancia cuando éstas son incluidas en los procesos de enseñanza – aprendizaje que se llevan a cabo en el ámbito educativo formal de niños y niñas. Este estudio ahonda en lo que sucede en el primer nivel del sistema educativo en Chile, la Educación Parvularia, estableciendo como objetivo general de investigación analizar las creencias pedagógicas de educadoras de párvulos respecto al uso de dispositivos audiovisuales como recurso en el aula. Para ello, se entrevistó individualmente, a través de una conversación abierta y guiada, a once educadoras de párvulos que se encontraban a menos de un año de haber egresado de la carrera Pedagogía en Educación Parvularia de una universidad tradicional de la ciudad de Santiago. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis descriptivo, a través de la codificación abierta propuesta por la Teoría Fundamentada. En relación a los resultados obtenidos, es posible señalar que las creencias pedagógicas de las educadoras de párvulos frente al uso de dispositivos audiovisuales en sus clases son mayormente positivas, lo que podría significar la continuidad o el aumento en el uso de este tipo de material en los centros educativos.

**Palabras clave:** creencias pedagógicas, dispositivos audiovisuales, educadoras, aula, TIC, Educación Parvularia.

## Índice de Contenidos

### Capítulo 1.

Introducción..... p.11

### Capítulo 2.

Marco de referencia teórico - empírico..... p.14

2.1 Educar a los nativos digitales en la era de la convergencia..... p.14

2.2 El uso de TIC como recurso educativo..... p.18

2.3 La cultura audiovisual y el uso de dispositivos audiovisuales en la educación..... p.21

2.4 El uso de TIC y dispositivos audiovisuales en la Educación

Parvularia..... p.23

2.4.1 La Educación Parvularia en Chile..... p.24

2.4.2 Marco curricular de la Educación Parvularia en Chile..... p.25

2.4.3 Niños/as pequeños/as y su aprendizaje a través de TIC y dispositivos audiovisuales..... p.27

2.4.4 El rol de las educadoras de párvulos en la enseñanza a través de TIC y su formación al respecto..... p.29

2.5 El rol de las creencias pedagógicas en las prácticas educativas..... p.31

### Capítulo 3.

Objetivos y preguntas directrices..... p.34

### Capítulo 4.

Metodología..... p.37

4.1 Diseño metodológico..... p.37

4.2 Participantes..... p.37

4.3 Producción de datos..... p.39

4.4 Análisis de datos.....	p.39
4.5 Consideraciones éticas y criterios de rigor.....	p.40
<b>Capítulo 5.</b>	
Resultados.....	p.41
5.1 Caracterización de las educadoras de párvulos.....	p.41
5.1.1 Acceso y uso de dispositivos audiovisuales en las clases.....	p.43
5.1.2 Motivos para usar dispositivos audiovisuales en las clases.....	p.44
5.1.3 Aspectos operativos y técnicos del uso de dispositivos audiovisuales en el aula.....	p.45
5.2 Opiniones sobre tecnologías y educación en la sociedad actual.....	p.49
5.3 Beneficios o perjuicios del uso de dispositivos audiovisuales como recurso tecnológico en el aula.....	p.54
5.3.1 Visión respecto al uso de dispositivos audiovisuales en los procesos de enseñanza.....	p.54
5.3.2 Visión del proceso de aprendizaje de los/as niños/as a partir del uso de dispositivos audiovisuales en el aula.....	p.58
5.3.3 Aspectos positivos y negativos de incorporar dispositivos audiovisuales en las clases.....	p.61
5.4 Prejuicios respecto al uso de dispositivos audiovisuales en el ámbito educativo.....	p.66
5.4.1 Prejuicios escuchados en otras/os colegas o miembros del centro educativo.....	p.66
5.4.2 Prejuicios declarados implícitamente en el discurso de las participantes.....	p.68
5.5 Aspectos críticos que incentivarían o desincentivarían el uso de	

dispositivos audiovisuales en el desempeño profesional.....	p.70
5.5.1 Aspectos vinculados al marco curricular de la Educación Parvularia.....	p.70
5.5.1.1 Relación entre el uso de dispositivos audiovisuales y los contenidos curriculares.....	p.72
5.5.1.2 Relación entre el uso de dispositivos audiovisuales y los aprendizajes esperados / objetivos pedagógicos.....	p.74
5.5.1.3 Relación entre el uso de dispositivos audiovisuales y el principio pedagógico de Actividad.....	p.76
5.5.1.4 Necesidad de incluir los dispositivos audiovisuales en las actividades pedagógicas.....	p.77
5.5.2 Aspectos vinculados a la estimulación del uso de dispositivos audiovisuales en el aula.....	p.78
5.5.3 Aspectos vinculados al rol de las educadoras de párvulos frente al uso de dispositivos audiovisuales.....	p.81
5.5.4 Aspectos vinculados al rol de los padres frente al uso de dispositivos audiovisuales.....	p.86
5.6- Visión sobre el futuro uso de dispositivos audiovisuales en el aula.....	p.88
<b>Capítulo 6.</b>	
Discusión y conclusiones.....	p.94
6.1 Características y motivaciones de las nuevas educadoras de párvulos.....	p.94
6.2 Creencias pedagógicas sobre los beneficios o perjuicios del uso de dispositivos audiovisuales en el aula.....	p.97
6.2.1 Los beneficios de incorporar dispositivos audiovisuales en el aula.....	p.98

6.2.2 Los prejuicios de incorporar dispositivos audiovisuales en el aula.....	p.100
6.3 Creencias pedagógicas asociadas a prejuicios respecto al uso de dispositivos audiovisuales en el aula.....	p.101
6.4 Creencias pedagógicas asociadas a los aspectos críticos que incentivan o desincentivan el uso de dispositivos audiovisuales en el desempeño profesional.....	p.103
6.4.1 Creencias vinculadas al marco curricular de la Educación Parvularia.....	p.104
6.4.2 Creencias vinculadas a la estimulación del uso de dispositivos audiovisuales en el aula.....	p.106
6.4.3 Creencias vinculadas al rol de las educadoras de párvulos frente al uso de dispositivos audiovisuales.....	p.107
6.4.4 Creencias vinculadas al rol de los padres frente al uso de dispositivos audiovisuales.....	p.109
6.5 Creencias sobre el futuro uso de dispositivos audiovisuales en el aula.....	p.111
6.6 Ideas finales, alcances y limitaciones de esta investigación.....	p.113
<b>Referencias.....</b>	<b>p.115</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>p.123</b>

## **Lista de Tablas**

Tabla 1. Clasificación de los niveles educativos de la Educación Parvularia.....	p. 22
Tabla 2. Organización de los componentes curriculares básicos de la Educación Parvularia.....	p. 24
Tabla 3. Descripción de las participantes del estudio.....	p. 35

## **Capítulo 1**

### **Introducción**

La actual sociedad de la información y el conocimiento (Coll, Mauri & Onrubia, 2008), con sus múltiples cambios y transformaciones, ha traído consigo diversos desafíos al ámbito educativo, en especial a profesores/as y educadores/as que en muchas ocasiones siguen desarrollando una enseñanza desligada de las nuevas formas de comunicación e interacción y, por tanto, lejana a las nuevas maneras de aprender (Araújo-Oliveira, Lenoir Ferrés & Lisée, 2012; Ferrés, 2006).

Hoy, las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) cobran mayor relevancia en los procesos de aprendizaje de gran parte de los niños y niñas, quienes se encuentran activamente familiarizados con su uso y, en la mayoría de los casos, cuentan con destrezas superiores a las que tienen los adultos/as (Vergara, Vergara del Solar & Chávez, 2014). En este sentido, las metodologías de enseñanza no pueden quedar al margen de estos nuevos usos y necesidades de los nativos/as digitales.

Sin embargo, a pesar de las recomendaciones de incorporar las TIC al aula en todos los niveles educativos (MINEDUC, 2012, 2013), muchas veces las prácticas pedagógicas siguen ancladas a una visión del mundo y unas concepciones sobre el aprendizaje y el conocimiento que no corresponden a los avances pedagógicos y epistemológicos alcanzados en el siglo XX y profundizados en esta primera década del siglo XXI (López & Basto, 2010).

Así, uno de los aportes de esta investigación es ofrecer información que permita romper con el esquema de continuidad en las prácticas pedagógicas, basado en la simple reproducción de las mismas, avanzando en la comprensión de las nuevas formas de conocer y aprender (Beas, Gómez & Thomsen, en Cornejo & Fuentealba, 2008). ¿Qué produce esta disonancia entre los discursos oficiales, tendientes a la incorporación de nuevas tecnologías, y las prácticas pedagógicas que evitan su uso? Algunas

investigaciones (Espinoza & Rosas, 2016; Pezoa, 2014) han abordado, desde diferentes enfoques, las creencias y teorías implícitas de profesores/as, señalando cómo éstas orientan sus prácticas pedagógicas y cómo gran parte de los cambios educativos son posibles sólo si ellos/as están dispuestos a modificar sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje (Pozo, 2006). Sin embargo, para lograrlo es preciso primero saber cuáles son estas creencias, en qué consisten, cómo interactúan entre sí y con otras condiciones que intervienen en los procesos educativos, y cuáles son sus relaciones con la propia práctica pedagógica.

En el marco de este estudio, cobra relevancia lo que sucede en el nivel de educación parvularia, considerando la creciente aproximación de los/as niños/as a las nuevas tecnologías en general y, gracias al uso masivo de Internet, al mundo audiovisual en particular.

Sin embargo, en la búsqueda de antecedentes teórico empíricos se encontraron escasas investigaciones vinculadas con la educación parvularia, ya fuera indagando en las creencias de educadoras de párvulos en ejercicio o constatando las formas de incorporación de las TIC en este nivel educativo. Por esto, resulta necesario realizar esta tarea, dilucidando cuáles son las creencias de futuras educadoras de párvulos respecto a la incorporación de las TIC en los procesos educativos, profundizando en la relación de estas concepciones con dicha acción, y brindando un espacio de reflexión respecto a estos nuevos requerimientos tecnológicos en el ejercicio de su labor profesional.

En este estudio se buscó llenar los vacíos existentes en la investigación vinculada con estas áreas, entregando un espacio de discusión y reflexión crítica en torno a las creencias pedagógicas y su posible influencia en el uso de dispositivos audiovisuales como recurso TIC en el aula

Por otra parte, los medios y dispositivos audiovisuales han tenido una relación difícil y en cierta medida controvertida con los sistemas de enseñanza. Si bien, tanto profesores/as, apoderados/as y otros agentes educativos reconocen los beneficios pedagógicos y las potencialidades que este tipo de medios ofrece, su escasa inclusión práctica dentro del aula indica lo contrario (Bartolomé, Grané, Mercader, Pujolá,

Rubinstein & Willem, 2007). Esto se contradice con el creciente aumento en acceso y consumo del video digital en nuestro país, basado principalmente en audiencias jóvenes (60%), en donde los/as usuarios/as se involucran a través de categorías de contenido cada vez más diversas (COMSCORE, 2015).

Desde un enfoque sociocultural constructivista y principios de investigación cualitativa, se dará cuenta en este informe, en primer lugar, del marco teórico empírico que sustenta la presente investigación, profundizando los aspectos anteriormente señalados; luego, de los aspectos metodológicos que orientaron y posibilitaron su ejecución; y posteriormente, de los resultados obtenidos, a través de su descripción y análisis. Por último, se discutirán los resultados, estableciendo algunas conclusiones del estudio, así como sus proyecciones y alcances.

## Capítulo 2

### Marco de referencia teórico – empírico

#### 2.1 Educar a los nativos digitales en la era de la convergencia

Con el surgimiento de las nuevas tecnologías digitales a partir de la última década del siglo pasado, nace también una nueva sociedad. Tal como plantea Scolari (2008), con la difusión de la World Wide Web comenzó un proceso de cambio similar al sucedido con la invención de la imprenta, revolucionando la manera en que las personas se informaban y comunicaban. Así, Internet es la imprenta del siglo XXI, cambiando y ampliando las formas en que nos relacionamos e interactuamos habitualmente con otros/as.

Al incorporar a las tecnologías tradicionales, como la televisión y la radio, estas nuevas formas de comunicación e información, como Internet y la Web 2.0 –entendida esta última como un espacio de tecnología, comunidad y negocios (Cobo & Pardo, 2007)–, aparecen nuevos conceptos que ayudan a representar este cambio de paradigma. Destaca así la “cultura de la convergencia” planteada por Jenkins (2006), que establece la transición desde la habitual forma de recibir contenidos abordados en un sólo medio, por ejemplo al leer la prensa escrita, hasta la oportunidad de vincularse con contenidos que fluyen por múltiples canales mediáticos y experimentar distintos modos de acceder a esos contenidos, por ejemplo a través de la televisión e Internet de manera simultánea.

Así, hoy vivimos en una era en donde las tecnologías y la información están cada vez más cerca de las personas, no sólo en acceso, sino que también en sentido, valor y apropiación. Se trata de una cultura participativa (Jenkins, 2009), en donde las nuevas tecnologías potencian el rol comunicativo, creativo y colaborador del individuo y lo integran en un sistema de participación e interacción virtual que amplía los límites incluso del aprendizaje.

Pero, ¿quiénes forman parte de esta nueva cultura? Para identificar la generación relacionada directamente con el surgimiento de las nuevas tecnologías, autores como Howe y Strauss (2000) definen a los nacidos a partir de 1982 como la generación de los “millennials”. Este grupo, caracterizado por su mayor alfabetización digital, sería quien domina el consumo y producción de la Web 2.0, caracterizándose por ser una audiencia volátil que circula con frecuencia entre diversos espacios y contenidos, aportando más con la información que puede compartir en distintos sitios Web que con el desarrollo mismo de las tecnologías, abierta al trabajo virtual colaborativo, pero que no manifiesta mayor respeto a los derechos de autor, ni tampoco permite que se le impongan temas o contenidos sin haber sido parte en su elaboración o discusión (Cobo & Pardo, 2007).

Posteriormente, Prensky (2004) propone una nueva clasificación conceptual, diferenciando dos grandes tipos de usuarios/as de las nuevas tecnologías: los “nativos digitales” y los “inmigrantes digitales”. Los primeros serían aquellos consumidores y próximos productores de casi todo lo que existe en el entorno tecnológico, niños/as y jóvenes que están desarrollando plenamente su aprendizaje en éste ámbito y cuya lengua materna es el lenguaje de los computadores, los videojuegos e Internet. Los segundos serían aquellos nacidos con anterioridad a la era tecnológica, pero que sienten una creciente necesidad e interés por la tecnología, experimentando un proceso de adaptación más lento y lineal.

Para los propósitos de esta investigación, el concepto que más se adecúa a los niños y las niñas a quienes se hará referencia es el de nativos digitales, principalmente al tratarse de niños/as pequeños/as que efectivamente han nacido en un período de tiempo en que la cultura de la convergencia ya está instaurada y en una sociedad mayoritariamente participativa, además de tener como lengua materna los códigos propios de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Al pensar en esta nueva era de convergencia, en donde las tecnologías se integran en un único aparato multimedia, como el celular o el computador, satisfaciendo una multiplicidad de objetivos vinculados a la información y la comunicación (Ferrés, 2014), es posible ver cómo hoy los/as niños/as se acercan a distintos contenidos y materiales

audiovisuales desde diversas plataformas. Desde muy temprana edad tienen acceso a celulares inteligentes, computadores portátiles y tablas digitales con conexión a Internet, en donde no sólo buscan y reproducen aquellos contenidos que desean ver, sino que también participan en concursos, descargan juegos y aplicaciones relacionadas con estos contenidos e incluso se hacen parte de comunidades de fans en redes sociales, con una habilidad que en la mayoría de los casos supera la de un adulto/a. Lo anterior se constata en un estudio de competencia mediática, en donde se establece una correlación entre el incremento de la edad y la falta de competencia (Ferrés, García, Aguaded, Fernández, Figueras & Blanes, 2011), lo que pone a los niños y niñas en una ventaja evidente por sobre las personas adultas.

Por otra parte, un estudio realizado en Chile sobre las significaciones de la televisión en la vida cotidiana de la infancia (Vergara, Vergara del Solar & Chávez, 2014), ha establecido que los medios de comunicación antiguos -como la televisión y sus múltiples propuestas audiovisuales- se convierten en una presencia permanente y significativa para los/as niños/as, mientras que los nuevos medios -como el acceso a Internet- despiertan un particular interés. Es así como es posible ver a niños/as que miran televisión y al mismo tiempo juegan en su celular o navegan por Internet de manera simultánea, pudiendo “entrar y salir” de forma fluida y dinámica del contenido de diversos recursos audiovisuales, a los que tienen acceso en distintas plataformas.

De acuerdo a lo anterior, los/as niños/as de hoy podrían ser definidos como operadores de múltiples medios, es decir, como personas que hacen usos específicos y especializados de los medios, al vincularse con estos de maneras particulares y creativas, lo que se ha visto reflejado en su capacidad de interpretar lo que están viendo, de distinguir entre lo que es ficción y realidad, y de comprender distintos lenguajes utilizados (Vergara, Vergara del Solar & Chávez, 2014).

Sin embargo, si bien algunos estudios, como los señalados anteriormente, indican que los niños/as muchas veces son más competentes en el uso de las tecnologías que las personas adultas, es importante señalar que habitualmente se corre el riesgo de pensar que los nativos digitales son plenamente competentes en la interacción con las pantallas.

Algunos estudios han evidenciado que “sólo demuestran una competencia superior en el manejo de la tecnología, y no en otras dimensiones claves, como la participativa” (Ferrés et al, 2011, p. 168). Aquí resulta fundamental la educación para el desarrollo de la competencia mediática, entendida como la capacidad para interpretar y analizar los mensajes, imágenes, estímulos y sonidos que se reciben de los medios de comunicación, de manera reflexiva y crítica, usándolos para satisfacer las necesidades de comunicación, expresión, creatividad, formación o información que puedan darse en diversas situaciones cotidianas (Ferrés et al, 2011; García-Ruiz, González & Agüaded, 2014).

Se abre así un doble desafío para los/as educadores/as. Por una parte, incluir en la educación formal los distintos recursos multimedia a los cuales niños y niñas tienen acceso en la vida cotidiana y aquellos a los que no han podido acceder con facilidad, orientando su uso a través de las propias experiencias de utilización. Por otra parte, educar las competencias mediáticas favoreciendo la capacidad de interpretación y reflexionar críticamente en torno a la información y los distintos contenidos expuestos en esos recursos, otorgándoles significado y haciéndolos útiles a través de procesos de apropiación personal.

En esta sociedad de la comunicación, “el cambio sustancial no radica en la impresionante capacidad y posibilidades que nos ofrecen las tecnologías, sino de utilizar y aplicar esa información, de tal forma que cada uno sea capaz de transformarla en conocimiento” (Corbella, 2011, p. 56), conocimiento que permita a los/as niños/as observar, comprender, analizar y relacionar las distintas realidades y contextos que los rodean y aplicar ese aprendizaje en diferentes situaciones de su vida cotidiana.

Es importante en este punto señalar que mientras para los /as educadores/as tradicionales, generalmente inmigrantes digitales, el “conocimiento es poder”, en este nuevo tiempo liderado por los nativos digitales el poder está en compartir el conocimiento (Prensky, 2004), por lo que principios como el aprendizaje colaborativo y la participación activa son claves en cualquier ámbito educativo que desee incorporar las nuevas tecnologías.

Cabe preguntarse, entonces, desde los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, cómo se integran estas tecnologías de la información y la comunicación en la educación formal, entendiendo que su integración en ámbitos no formales y cotidianos ya es un proceso mucho más avanzado.

## **2.2 El uso de TIC como recurso educativo**

Las tecnologías de la información y la comunicación han influido en distintos ámbitos sociales, originando profundas transformaciones, y la educación no ha estado ajena a esta influencia. Fominykh, Prasolova-Førland, Morozov y Gerasimov (2006) distinguen cuatro generaciones de tecnologías utilizadas en el ámbito educativo: (1) entre 1850 y 1960, en donde predomina la tecnología impresa, radio y televisión educativa, (2) entre 1960 y 1985, en donde surgen y se utilizan múltiples tecnologías, tales como impresora, fax y video, (3) entre 1985 y 1995, en donde irrumpe el computador y las telecomunicaciones y se introducen el CD-ROM, Internet y las clases en un entorno Web, y (4) entre 1995 y 2005, en donde se identifica un amplio uso de los computadores a través de e-mails, Chats, CDs, audios y videos, utilizando Internet en conexión de banda ancha como herramienta fundamental, ampliando las maneras de comunicarse y participar en una clase.

A partir de este último período es posible observar cómo el uso de Internet, y sus múltiples posibilidades de acceso a la información y la comunicación, ha aumentado, ampliando la cobertura a redes inalámbricas y el acceso a dispositivos móviles. De esta forma, desde su masificación en la década de los '90, Internet ha sido el punto de avance indiscutido a los procesos educativos que buscan desarrollar una nueva sociedad de la información (Coll, Mauri & Onrubia, 2008), entendiendo esta como un nivel más en el desarrollo social, caracterizado por las TIC, en donde las personas pueden obtener y compartir gran cantidad de información de manera prácticamente instantánea, desde cualquier lugar y a un bajo costo, avanzando poco a poco a la idea de conexión total y permanente (Coll, Mauri & Onrubia, 2008).

Por eso, es cada vez es más importante la inclusión de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la necesidad de formar personas capaces de responder a los requerimientos de esta nueva sociedad y hacer uso de los beneficios que trae consigo. Se trata de abordar tres conceptos fundamentales desde la educación: adaptabilidad, movilidad y cooperación (Coll, Mauri & Onrubia, 2008).

En este sentido, algunos estudios dan cuenta de los esfuerzos de integración de las TIC en el aula, describiendo el tipo de usos que los/as docentes les dan, entre los que destacan propósitos informativos (como buscar información en Internet) y expresivos (como usar Word para escribir textos), quedando atrás propósitos como los recreativos (como la participación en juegos y el ocio), instruccionales (como el uso de tutoriales) y comunicativos (como el uso de correo electrónico u otras mensajerías) (Espinoza & Rosas, 2016; Prendes & Castañeda, 2010; Roblizo & Cózar, 2015). Sin embargo, y pese a estos esfuerzos, todavía existe, a nivel nacional e internacional, una escasa incorporación de las TIC en la educación formal en sus distintas etapas y en la realización de actividades pedagógicas, útiles y significativas, con estas herramientas dentro del aula.

Lo anterior, estaría vinculado, en parte, a las propias percepciones de los/as docentes respecto a sus capacidades y competencias mediáticas, viéndose a sí mismos/as como hábiles en los aspectos más básicos de Internet, como la navegación, tanto para el estudio como para el entretenimiento, pero débiles en aspectos referidos a la organización de información empleando bases de datos, gestión de la información y habilidades multimedia (Grande de Prado, Cañón & Cantón, 2016; Ortiz, Almazán, Peñaherrera & Cachón, 2014).

Así, es posible encontrar docentes que, ya desde su etapa de formación profesional, manifiestan una competencia tecnológica y digital muy superficial (Prendes & Castañeda, 2010), siendo hábiles en el uso técnico con fines personales, pero no en la vinculación de las TIC y la educación, como por ejemplo, al ser capaces de realizar tareas sencillas como la navegación y búsqueda de información en Internet, pero no ser hábiles en la selección y tratamiento de la información con fines educativos, ni capaces

de utilizar recursos TIC en las experiencias de aprendizaje que brindan a sus estudiantes (Roblizo & Cózar, 2015).

La aspiración, entonces, debe ser lograr una inclusión de estas tecnologías de manera que su uso se traduzca en estrategias de enseñanza que perduren. De esta manera, incorporar las TIC al aula significaría una nueva forma de aprender y no simplemente una modificación a las estrategias ya implementadas o usadas. En este sentido, Coll, Mauri y Onrubia (2008) plantean que existen tres desafíos para la incorporación de las TIC a la educación formal escolar: 1) prever las consecuencias negativas de incorporar nuevos contenidos curriculares, como la educación mediática, a currículos considerablemente sobrecargados, 2) incorporar las TIC para hacer más eficientes y productivos los procesos de enseñanza y no para reforzar prácticas docentes ya existentes y 3) utilizar las TIC para impulsar nuevas formas de aprender y enseñar, de manera que no se trate sólo de mejorar, si no de innovar.

De acuerdo a lo anterior, es posible señalar que el modelo educacional tradicional está cambiando y expandiéndose a otros medios y tecnologías. Por ejemplo, lo que antes se hacía sólo a través de textos escritos como herramientas exclusivas para que los/as estudiantes aprendieran, hoy se transforma en experiencias de interacción con el entorno fuera de la sala de clases, con personas que no son parte de las comunidades educativas, en plataformas digitales como blogs y redes sociales, de manera de conseguir soluciones que establezcan experiencias educativas más conectadas, duraderas y significativas.

No obstante, el simple hecho de integrar y utilizar las TIC no garantiza que se esté mejorando ni facilitando los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. Es imprescindible una planificación y un diseño curricular y pedagógico previo para que resulten realmente útiles (Molas & Rosselló, 2010). Se trata de buscar nuevos modos de acceder, de usar, de construir, de difundir y de trabajar la información y el conocimiento en las aulas.

Así, surge la necesidad de abordar el uso de las TIC desde dos perspectivas: la incorporación por parte de los y las docentes de estas tecnologías en los procesos de

enseñanza y aprendizaje, asumiendo un rol de modelaje respecto a las formas de acceso y uso de las mismas; y la educación en competencias mediáticas, guiando a los/as estudiantes en la construcción y adquisición de conocimientos, fomentando el pensamiento crítico y la reflexión en torno a estos. A través de esta investigación, se podrá indagar en aquellas creencias vinculadas a estas dos perspectivas, creencias que muchas veces subyacen y determinan las mismas prácticas pedagógicas en torno a la incorporación de las TIC en el aula.

### **2.3 La cultura audiovisual y el uso de dispositivos audiovisuales en educación**

En el marco de esta investigación se entenderá como *dispositivo* un conjunto heterogéneo de elementos que convergen en un momento y lugar determinado, estableciendo una interacción entre sí para transformarse en un todo con significado, en donde se manifiesta lo técnico y lo simbólico (Moro, 2003).

Al mismo tiempo, se entenderá por *audiovisual* aquellos medios y expresiones que integran e interrelacionan plenamente lo visual y lo auditivo para producir una nueva realidad o lenguaje, estimulando conjuntamente los sentidos de la vista y la audición, pero además evocando sensaciones y pensamientos vinculados a esos estímulos (Bartolomé, Grané, Mercader, Pujolá, Rubinstein & Willem, 2007).

De esta manera, el *dispositivo audiovisual* será un conjunto de estímulos auditivos y visuales reproducidos de manera simultánea y contenidos en un mismo soporte físico (cinta, CD, plataforma web, entre otros), con un contenido claro y coherente, que se puede informar y/o comunicar con facilidad por y para distintos individuos. Algunos ejemplos de éste serían los videos digitales, los programas de televisión, las películas, entre otros.

Dentro de los distintos tipos de TIC que se pueden incorporar en la educación formal destaca el uso de las tecnologías audiovisuales y multimedia, dada la preeminente cultura de la imagen, en donde prima lo sensorial y concreto sobre lo abstracto, lo narrativo frente a lo taxonómico, lo dinámico sobre lo estático, lo emocional frente a lo racional y lo sensacional sobre lo rutinario (Coll, Mauri & Onrubia, 2008). Basta con

tomar como ejemplo lo sucedido con el sitio web de *YouTube* que en sus primeros 20 meses las cifras de consumo alcanzaban los 65.000 videos subidos y 100 millones de videos vistos por día (Cobo & Pardo, 2007).

Ya a finales del siglo XX las diversas propuestas audiovisuales existentes, principalmente en la televisión, y en gran número dirigidas al público infantil, se transformaban en “vehículos de cultura, por encima de la comunicación estrictamente verbal, oral y escrita, hasta convertirse, ya en el marco de la sociedad de la información, en la forma de comunicación hegemónica” (Ferrés, 2006, p. 6). Finalmente, con la llegada de las nuevas tecnologías de la comunicación e información vinculadas al uso de Internet, lo audiovisual, lejos de ser considerado un lenguaje en sí mismo, se comienza a fundir en conceptos como el de TIC (Ferrés, 2006).

Por otra parte, a la luz de las nuevas generaciones de nativos digitales, surge el concepto de audiencia creativa (Deltell, Claes & Osteso, 2012), entendiendo que el espectador deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un creador de respuestas y nuevos textos, dando opiniones y generando discusiones sobre algún contenido. Así, tal como plantea Barbero (2001), si lo audiovisual es el punto final de un proceso de producción, es al mismo tiempo el punto de partida y la materia prima de otro proceso de producción probablemente un poco más silencioso y disperso. No se puede considerar entonces a los/as niños/as como simples receptores, sino que es necesario verlos como creadores de significado.

Por otra parte, desde los primeros años de vida la imagen es la forma de representación predominante en el ser humano (Chacón & Gordillo, 2014). Es posible observar cómo antes de leer, escribir o incluso de expresarse verbalmente de manera comprensible, el/la niño/a se expresa a través del dibujo, comunicando una serie de experiencias y significados que encuentran sentido en sí mismo/a y en otros, al compartir códigos en común. Desde esta noción es posible determinar la necesidad de enseñar a los niños/as a dar sentido al mundo de las imágenes y de los sonidos, y generar significados que se puedan expresar a través de ellas.

Así, este mundo audiovisual es un espacio en donde los niños/as construyen día a día su cultura (Chacón & Gordillo, 2014), recibiendo constantemente de otros estímulos socializadores con ideas respecto a cómo actuar, cómo pensar y qué valores integrar para formar parte del ámbito social.

A su vez, los dispositivos audiovisuales no sólo son una manera de acceder al conocimiento, sino que también lo contienen. Se trata, según de Fontcuberta (2001), de un conocimiento que se caracteriza por: 1) su vinculación a la actualidad; 2) su transmisión a través de diferentes códigos, lenguajes y soportes que estimulan las sensaciones; y 3) una oferta plural de sus contenidos que responde a criterios distintos y a veces enfrentados.

Si consideramos el rol de los dispositivos audiovisuales como portadores de conocimientos y cultura, y la creciente autonomía de los niños/as frente a los nuevos medios y tecnologías, es importante replantearse la necesidad de una mediación que ayude a orientar el uso y acceso a los dispositivos audiovisuales, principalmente desde el ámbito educativo, lo que requiere profesores/as y educadores/as cada vez más vinculados con las formas de relación entre los niños/as, el mundo de las imágenes y sus significados (Chacón & Gordillo, 2014).

Sin embargo, en el marco de esta investigación, la búsqueda de estudios que den cuenta del uso de dispositivos audiovisuales en el aula solo arrojó investigaciones que plantean el uso de las TIC como recursos pedagógicos en la educación formal de manera genérica y no del uso de estos dispositivos en particular (Colmenero, Pérez, & Gutiérrez, 2015; Prendes, & Castañeda, 2010; Roblizo, & Cózar, 2015). Más aún, pocas investigaciones dan cuenta del uso de TIC en la educación de párvulos (Espinoza, & Rosas, 2016; Navarrete, 2006; Pezoa, 2014).

#### **2.4 El uso de TIC y dispositivos audiovisuales en la Educación Parvularia**

Al indagar en el uso de tecnologías en la Educación Parvularia, es importante describir al mismo tiempo ciertos aspectos críticos relativos a este nivel educativo, esto porque son claves al momento de comprender el contexto en donde las educadoras de

párvulos, los/as niños/as y sus familias se desenvuelven y, por tanto, el lugar desde donde orientan y finalmente determinan sus acciones. A continuación se da cuenta de estos factores y su relación con el uso de TIC y dispositivos audiovisuales en el aula parvularia.

### 2.4.1 La Educación Parvularia en Chile

En Chile, desde el año 1999 se considera a la Educación Parvularia como el primer nivel del sistema educativo, que atiende a niños y niñas desde los 0 a los 6 años de edad y cuyo propósito es “favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos” (MINEDUC, 2014, p. 4). Se estructura en tres niveles, sala cuna, nivel medio y nivel transición, los que a su vez se dividen cada uno en dos subniveles según la edad de los/as niños y niñas, tal como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1

#### *Clasificación de los niveles educativos de la Educación Parvularia*

Ciclo	Edad	Nivel	Sub-división	Nombre común
Primer Ciclo	0 a 11 meses	Sala Cuna	Sala Cuna Menor	Sala Cuna
	1 año a 1 año, 11 meses		Sala Cuna Mayor	
	2 años a 2 años, 11 meses	Nivel Medio	Medio Menor	Jardín Infantil
	3 años a 3 años, 11 meses		Medio Mayor	Jardín Infantil o Play Group
Segundo Ciclo	4 años a 4 años, 11 meses	Nivel Transición	Primer Nivel de Transición (NT1)	Pre-Kínder
	5 años a 5 años, 11 meses		Segundo Nivel de Transición (NT2)	Kínder

Fuente: MINEDUC (2014).

La educación parvularia no es obligatoria en Chile, salvo para el segundo nivel de transición que es requisito para el ingreso a la educación básica. Los niveles son atendidos por educadoras de párvulos, que tienen un título profesional, y por técnicos en educación de párvulos, que poseen un título técnico profesional. Es importante señalar que, si bien la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia impartida en distintas

instituciones de educación superior del país no excluye la incorporación de hombres, éstos sólo se presentan como casos aislados, siendo mayoritariamente una profesión ejercida por mujeres. Por eso, en el marco de esta investigación, en adelante se hará referencia a estas profesionales en femenino.

Las instituciones que imparten este nivel educativo son la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Fundación Integra, Corporaciones Municipales de Educación, Instituciones Particulares Subvencionadas e Instituciones Particulares Pagadas (MINEDUC, 2014).

#### **2.4.2 Marco curricular de la Educación Parvularia en Chile**

El marco curricular que orienta la educación formal de niños y niñas desde el primer mes hasta el ingreso a la Educación Básica en Chile son Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, planteadas como el soporte necesario para la articulación de una educación de calidad (MINEDUC, 2001). Este marco se define como amplio y flexible, admitiendo distintos énfasis curriculares en su implementación, en consideración de la diversidad de contextos y necesidades existentes.

Dentro de sus fundamentos, se establecen ocho principios pedagógicos como ejes orientadores de la labor educativa a realizar en este nivel, destacando especialmente los principios de Actividad y de Significado, al ser los más recurrentemente mencionados tanto en la formación como en el ejercicio profesional de las educadoras de párvulos. El primero establece que los/as niños/as deben ser “efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación” (MINEDUC, 2001, p. 17), lo que implica que niños y niñas aprenden pensando y actuando, en ambientes educativos que ofrecen experiencias enriquecidas con estrategias y recursos educativos que responden a sus posibilidades, que deben ser seleccionados y enfatizados por la educadora de párvulos. El segundo, plantea que el aprendizaje es favorecido cuando las experiencias propuestas por las educadoras consideran y se relacionan con las experiencias y conocimientos previos de los/as niños/as, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos/as.

Las bases curriculares establecen además, los componentes estructurales del proceso de enseñanza – aprendizajes, cuya organización se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2

*Organización de los componentes curriculares básicos de la Educación Parvularia*

Ámbitos de experiencias para el aprendizaje	Núcleos de aprendizajes	Aprendizajes esperados	
Formación personal y social	Autonomía Identidad Convivencia	Primer ciclo	Segundo ciclo
Comunicación	Lenguaje verbal Lenguajes artísticos	Primer ciclo	Segundo ciclo
Relación con el medio natural y cultural	Seres vivos y su entorno Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación	Primer ciclo	Segundo ciclo

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, los ámbitos de experiencias para el aprendizaje “organizan el conjunto de las oportunidades que el currículum parvulario debe considerar en lo sustancial” (MINEDUC, 2001, p. 25), en otras palabras, establecen las áreas de contenido, de manera amplia y general, que debe abordar la Educación Parvularia. Luego, los núcleos de aprendizajes son “focos de experiencias y aprendizajes al interior de cada ámbito” (MINEDUC, 2001, p. 25), es decir una forma de especificar aún más el área de contenido a trabajar. Por último, los aprendizajes esperados “especifican qué se espera que aprendan los niños” (MINEDUC, 2001, p. 25), siendo finalmente los objetivos educativos que se deben alcanzar. Éstos se plantean organizados en aprendizajes esperados para niños/as del primer ciclo de la educación parvularia, desde el primer mes hasta los tres años de vida, y del segundo ciclo, desde los tres años hasta los seis. Se establecen además, junto a los objetivos educativos, ciertas orientaciones pedagógicas para la realización de actividades tendientes a estos logros de aprendizaje.

Es importante señalar aquí, que las bases curriculares no se refieren expresamente a la necesidad de integrar las TIC, o los dispositivos audiovisuales, a la

Educación Parvularia, ni tampoco orientan respecto a cómo debe hacerse una integración pedagógica de estos materiales. Sin embargo, sí hacen referencia a su uso, incorporándolos como un recurso más, entre otras formas de representación o lenguajes existentes, en cuatro aprendizajes esperados, dos correspondientes a primer ciclo y dos a segundo ciclo (MINEDUC, 2001).

### **2.4.3 Niños/as pequeños/as y su aprendizaje a través de TIC y dispositivos audiovisuales**

En relación a los aprendizajes que logran los/as niños/as durante esta etapa del desarrollo, es posible decir que éstos tienen alcances significativos durante toda la vida (Camilli, Vargas, Ryan & Barnett, 2010; Espinoza & Rosas, 2016), siendo las experiencias vividas una forma de comprender el mundo que los rodea y la base para la construcción constante de nuevo conocimiento. Por esto, la incorporación temprana de las TIC en las instituciones educativas constituye una oportunidad de aprendizajes adquiridos en ambientes mediados, que les servirán a lo largo de toda la vida.

Así, se ha reconocido que las TIC facilitan los aprendizajes esperados en el marco de una educación parvularia de calidad (Navarrete, 2006), describiéndose beneficios al incrementar las habilidades sociales, cognitivas, lingüísticas y matemáticas, entre otras. Por otra parte, se ha referido que la tecnología enriquece los ambientes educativos, ampliando las posibilidades de acción dentro de estos (Higgins, Falzon, Hall, Moseley, Smith, Smith & Wall, 2005), promoviendo un rol activo en el/la niño/a dentro de su propio proceso de aprendizaje.

Sin embargo, respecto al uso de este tipo de recursos en el nivel parvulario, existen pocas investigaciones que den cuenta del mismo. Navarrete (2006), en un estudio realizado en Chile, refiere tres hallazgos importantes respecto al uso de TIC por parte de educadoras de párvulo en el segundo nivel de transición: 1) las educadoras reconocen ventajas del uso de TIC en el proceso de aprendizaje, pero no elaboran objetivos para su incorporación; 2) las educadoras no dan cuenta de un modelo teórico que oriente la integración de las TIC en el currículum, lo que se refleja en la escasa

planificación y evaluación de aprendizajes al incorporar una TIC; y 3) la capacitación en TIC que reciben las educadoras de párvulos es heterogénea en calidad y duración, existiendo un nulo seguimiento de las habilidades y conocimientos adquiridos durante su perfeccionamiento.

Por otra parte, respecto al uso de material audiovisual, tampoco se han encontrado, en el marco de esta investigación, estudios referidos a la utilización de este recurso en particular en la educación parvularia. Sin embargo, existen algunas publicaciones que dan cuenta de cierta controversia al hablar del uso del audiovisual con niños/as menores de tres años. Al respecto, Fuenzalida (2016) plantea que las dificultades surgen al considerar que la propuesta audiovisual infantil, a la cual se accede principalmente a través de la televisión, relegaría el rol principal de la familia como la primera instancia formadora y socializadora de los niños y niñas en esta etapa. También al suponer que la tecnología audiovisual se contrapone con la supuesta incomprensión semántica de los/as niños/as, es decir, que se trataría de mera estimulación sensorial, a través del lenguaje audiovisual, sin comprensión semántica de los contenidos por parte de ellos/as. Finalmente, al considerar que el *background* (audiovisual como fondo) distrae a los/as niños/as, reduciendo la calidad y riqueza de sus interacciones y lenguaje, sin considerar que el *foreground* (atención de primer plano) podría favorecer su aprendizaje (Fuenzalida, 2016).

El autor expone también ciertas consideraciones que se deben tener presentes al momento de pensar en la utilización de recursos audiovisuales con fines educativos en las primeras etapas del desarrollo infantil, tales como el ambiente medial actual en que están inmersos los/as niños/as, la poca investigación sobre la comprensión del audiovisual en menores de 3 años versus el aumento en la producción de este tipo de material, la necesidad de adecuar el audiovisual a las capacidades y competencias de los/as niños/as pequeños/as y la importancia de no creer en la “autosuficiencia” del audiovisual como herramienta educativa. Concluye que este tipo de recursos es potencialmente favorable si: (1) posee contenidos y formas elaboradas especialmente

para niños/as pequeños/as, (2) se accede a ellos durante tiempos controlados y (3) son vistos con mediación de adultos (Fuenzalida, 2016).

#### **2.4.4 Formación y rol de las educadoras de párvulos en la enseñanza a través de TIC**

De acuerdo a lo planteado en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001) el rol de la educadora de párvulos en los procesos de enseñanza – aprendizaje implica cumplir diferentes funciones, entre las que destaca el ser formadora y modelo de referencia para los niños y las niñas y el ser diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos que atienden a niños/as en este nivel educativo, en donde su responsabilidad de “seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial” (MINEDUC, 2001, p. 14)

Por otra parte, dentro del proceso de implementación de recursos tecnológicos en el aula, el rol de las educadoras de párvulos es también fundamental, ya que estos elementos por sí mismos no provocan aprendizajes significativos en los/as niños/as. Sólo a través de los procesos de mediación docente se logran desarrollar habilidades ligadas a contenidos que generen un aprendizaje reflexivo, aplicable y duradero (Colmenero, Pérez & Gutiérrez, 2015; McManis & Gunnewig, 2012). En tal sentido y como se ha señalado en apartados anteriores, existen diversos estudios que han buscado dar información y orientaciones respecto a la utilización de TIC en el aula (Colmenero, Pérez & Gutiérrez, 2015; Prendes & Castañeda, 2010; Roblizo & Cózar, 2015); sin embargo, pocos apuntan a su aplicación en la educación parvularia (Espinoza, & Rosas, 2016; Navarrete, 2006; Pezoa, 2014). De la misma manera, tampoco se han hallado en el marco de esta investigación estudios específicos respecto a la utilización de dispositivos audiovisuales en el aula parvularia, aún cuando su uso se observa como una práctica cada vez más habitual en este nivel.

Sin embargo, es posible ver, gracias a un estudio anteriormente referido, realizado recientemente respecto a las creencias de educadoras en ejercicio y directivos sobre el uso de TIC como herramientas de aprendizaje en el aula (Espinoza & Rosas,

2016), que la predisposición al uso de tecnologías es mayormente favorable y que la poca utilización de las mismas es justificada por factores externos al aula, como por ejemplo, la subvaloración del nivel educativo y la falta de asignación de recursos estatales.

En este sentido, es importante señalar que la formación docente resulta clave, puesto que, más allá de la cantidad o variedad de recursos TIC existentes en el centro educativo, son las educadoras quienes podrán dar uso y significado a las herramientas tecnológicas dentro del aula y mediar su utilización en función del desarrollo de diversos aprendizajes en los/as niños/as. Al respecto, un estudio realizado por Colmenero, Pérez y Gutiérrez (2015), manifestó que el nivel de conocimiento que los/as futuros/as educadores/as infantiles tenían de las distintas tecnologías era muy reducido y que se evidenciaba una escasa formación profesional al respecto. De esta manera, una visión integradora del uso de TIC y de dispositivos audiovisuales en el aula se ve limitada aún desde antes del egreso de nuevas generaciones de educadoras de párvulos, lo que es preocupante considerando que las tecnologías no sólo son una parte de la vida cotidiana de las estudiantes de educación parvularia, sino también de los niños y niñas que dependerán de las experiencias educativas que ellas generen.

Así, los autores antes señalados plantean también la necesidad de incluir la formación en TIC en la educación de Pregrado, no sólo de manera genérica, sino más bien desde una formación específica en TIC –con sus correspondientes asignaturas y módulos formativos- que se introduzca en los diversos contenidos didácticos (Colmenero, Pérez & Gutiérrez, 2015)

Al respecto, Cabero, Duarte y Barroso (1998) señalan que la formación y el perfeccionamiento en TIC del profesorado puede asumirse desde dos perspectivas: (1) la formación para los medios, que implica adquirir destrezas para la interpretación y decodificación de los sistemas simbólicos movilizados por los medios, capturando mejor la información transmitida; y (2) la formación con los medios, que implica la formación para su utilización como instrumentos didácticos, es decir, como instrumentos que por

sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los/as estudiantes.

Cabe aquí preguntarse qué tipo de tecnologías y recursos son más accesibles al trabajo en el aula parvularia y cuáles responden de manera más certera a los requerimientos de este nivel educativo. La utilización de dispositivos audiovisuales, dado el acceso masivo a plataformas como la televisión e Internet, pareciera ser una alternativa viable a tales requerimientos. Sin embargo, tal como se señala anteriormente, la investigación respecto al recurso audiovisual en particular es aún insuficiente, por lo que indagar en las creencias de las educadoras de párvulos respecto a su integración como recurso pedagógico en la sala de clases parece un buen punto de partida para abrir el camino en esta línea de investigación.

## **2.5 El rol de las creencias pedagógicas en las prácticas educativas**

Según lo planteado por Ellis (2005), las creencias epistemológicas son las ideas que cada persona tiene respecto a lo que es “conocimiento” y “aprendizaje”. En muchos casos estas creencias se integran como teorías personales que resultan coherentes según las ideas y experiencias de cada individuo, sin embargo, esto no implica que sean acertadas. Esto, porque las creencias serían producto de la herencia biológica y la herencia cultural, que confluyen mutuamente en un individuo, pudiendo o no ser compartidas con otros/as (López & Basto, 2010).

En el caso de los/as docentes, estas concepciones, también llamadas creencias pedagógicas, pueden determinar la forma en que un profesor/a enseña, las metodologías que utiliza, la forma en que evalúa e incluso la manera en que se relaciona con sus estudiantes (Coll, Mauri & Onrubia, 2008; Pozo, 2006).

Pozo (2006), al referirse a los/as docentes, indica que “todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa” (p. 34). Del mismo modo, el autor señala que para indagar en este tipo de creencias es necesario

aproximarse a ellas desde las “teorías implícitas”, centradas en la naturaleza y el desarrollo de las representaciones y las actividades mentales inconscientes, definiéndolas como “un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social” (Pozo, 2006, p. 64). De este modo, las personas formarían representaciones básicas, implícitas e inconscientes, acerca de cómo funciona el mundo, lo que las motivaría a actuar, sentir, creer y pensar de una determinada manera, e incluso a generar, relacionar y cambiar estas motivaciones.

Esto ayudaría a comprender algunos resultados de investigaciones como los planteados por Araújo-Oliveira, Lenoir y Lisée (2012), que dan cuenta de la gran diferencia existente entre lo que los/as profesores/as dicen y lo que efectivamente hacen. En el caso del estudio mencionado, los autores descubrieron que a pesar de los beneficios ampliamente reconocidos y declarados sobre el uso de TIC en el aula por parte de estudiantes de pedagogía, éstas no son incorporadas en sus prácticas pedagógicas posteriores.

Además, muchas de estas teorías implícitas son más difíciles de modificar que las intenciones explícitamente señaladas y aún más que las acciones finalmente realizadas (López & Basto, 2010). Es por esto que las creencias que tienen los/as docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen una influencia muy significativa en sus prácticas educativas y, a pesar de que en el nivel del discurso parecen entusiasmarse con nuevas propuestas pedagógicas, los cambios a nivel de la práctica son más bien pequeños.

Por otra parte, se puede observar cómo, generación tras generación, los/as docentes han desarrollado su trabajo con creencias compartidas, no sólo al interior de la escuela, sino también a nivel social en general (López & Basto, 2010). De esta manera, muchas prácticas pedagógicas sustentadas en concepciones implícitas se perpetúan, aun cuando en el discurso colectivo impera la necesidad de cambiarlas de acuerdo a los actuales avances en las tecnologías (Cabero, Duarte & Barroso, 1998). Esto sólo en el discurso, porque en muchas ocasiones al momento de realizar cambios, existe una

resistencia generalizada de los involucrados/as, especialmente de profesores/as, padres y apoderados, pero también de los mismos niños/as (Bartolomé et al., 2007).

De esta manera, tal como plantean Beas, Gómez y Thomsen (en Cornejo & Fuentealba, 2008) “los profesores tienden, en general, a replicar modelos de enseñanza similares a los que utilizaban sus propios maestros hace ya varias décadas, basados más en la reproducción que en la comprensión del conocimiento” (p.114)

Es por esto fundamental indagar en las creencias de educadoras de párvulos recién egresadas de la universidad, no sólo para comprender sus creencias sobre el uso de dispositivos audiovisuales, sino también para descubrir y brindar oportunidades de modificarlas, enriquecerlas y adaptarlas a la realidad actual, esto durante sus primeras experiencias laborales, dándoles finalmente la oportunidad de contribuir al logro de una educación de calidad en el futuro ejercicio de su labor profesional. Así surge como pregunta de investigación: ¿qué creencias pedagógicas tienen las educadoras de párvulos recién egresadas respecto al uso de dispositivos audiovisuales como herramienta TIC en el aula?

## Capítulo 3

### Objetivos y preguntas directrices

#### Objetivo general

Analizar las creencias pedagógicas de educadoras de párvulos, a menos de un año del egreso de la carrera Pedagogía en Educación Parvularia, respecto al uso de dispositivos audiovisuales como recurso en el aula.

#### Objetivos específicos

1. Detectar las creencias pedagógicas de educadoras de párvulos respecto a los beneficios y/o perjuicios del uso de dispositivos audiovisuales como recurso en el aula.
2. Identificar las creencias pedagógicas de educadoras de párvulos asociadas a prejuicios respecto al uso de dispositivos audiovisuales como recurso en el aula.
3. Describir las creencias pedagógicas de educadoras de párvulos asociadas a los aspectos críticos que incentivan y/o desincentivan el uso de dispositivos audiovisuales como recurso en su desempeño profesional.

#### Preguntas directrices

##### **Objetivo Específico 1: Beneficios y/o perjuicios del uso de dispositivos audiovisuales**

1. ¿Cuáles son los beneficios de usar dispositivos audiovisuales como recurso pedagógico? Por ejemplo: Captar y mantener la atención de los estudiantes, hacer clases más dinámicas y participativas, entre otros posibles beneficios
2. ¿Existe alguna relación entre los beneficios del uso de material audiovisual y las experiencias pedagógicas positivas? ¿Cuáles esta relación?

3. ¿Cuáles son los prejuicios de usar dispositivos audiovisuales como recurso pedagógico? Por ejemplo: Crear un ambiente distractor frente a las tareas pedagógicas, exponer un contenido poco vinculado al currículum, entre otros posibles prejuicios.
4. ¿Existe alguna relación entre los prejuicios del uso de material audiovisual y las experiencias pedagógicas negativas? ¿Cuáles esta relación?
5. ¿Qué lugar se le otorga en el aula al dispositivo audiovisual? Por ejemplo: como herramienta motivacional, para relacionar contenidos curriculares, para desarrollar habilidades, para reemplazar actividades en caso de necesitarlo, entre otros usos posibles.

### **Objetivo específico 2: Prejuicios respecto al uso de dispositivos audiovisuales**

1. ¿Qué prejuicios existen respecto al uso de dispositivos audiovisuales en la educación formal? Por ejemplo: se usan para evitar las clases, sólo se deben usar en situaciones emergentes como ante la ausencia de un profesor, son un recurso novedoso pero poco pedagógico, son un material educativo en sí mismo, entre otros posibles mitos.
2. ¿Cuáles son las ideas que circulan en educadoras con varios años en ejercicio profesional respecto al uso de dispositivos audiovisuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué opiniones han recogido las educadoras recién egresadas en los centros educativos donde trabajan? ¿De qué manera estas ideas influyen en las creencias de educadoras recién egresadas?

### **Objetivo específico 3: Aspectos críticos que incentivan y/o desincentivan el uso de dispositivos audiovisuales**

1. ¿Qué aspectos críticos incentivan el uso de dispositivos audiovisuales en el desempeño profesional de las educadoras recién egresadas? Por ejemplo: se reconoce el dispositivo audiovisual como una herramienta TIC práctica y de fácil implementación, se reconoce como una TIC que promueve y potencia el aprendizaje, se considera un material motivador y estimulante al momento de abordar los contenidos curriculares, entre otros aspectos posibles.

2. ¿Qué aspectos críticos desincentivan el uso de dispositivos audiovisuales en el desempeño profesional de las educadoras recién egresadas? Por ejemplo: se considera una TIC que no potencia la acción de los niños/as, se considera una estrategia poco creativa y por tanto poco profesional, la utilización de dispositivos audiovisuales es considerada una forma de “evadir” tareas como la planificación y ejecución de actividades pedagógicas, entre otros aspectos posibles.
3. ¿Qué relación puede existir entre los posibles beneficios de usar dispositivos audiovisuales como recurso pedagógico y los aspectos que incentivan su uso en el desempeño profesional de las educadoras recién egresadas?
4. ¿Qué relación puede existir entre los posibles perjuicios de usar dispositivos audiovisuales como recurso pedagógico y los aspectos que desincentivan su uso en el futuro desempeño profesional de las educadoras recién egresadas?
5. ¿Qué relación puede existir entre los prejuicios respecto al uso de dispositivos audiovisuales como recurso pedagógico y los aspectos críticos que motivan o no su uso en el futuro desempeño profesional de las educadoras recién egresadas?

## **Capítulo 4**

### **Metodología**

#### **4.1 Diseño metodológico**

En el presente estudio se utilizó metodología cualitativa (Flick, 2004), porque otorga la posibilidad de describir y comprender las características, implicancias y relaciones del fenómeno elegido desde las visiones de sus protagonistas, esto es, las creencias pedagógicas de educadoras de párvulos, a menos de un año del egreso de la carrera Pedagogía en Educación Parvularia, respecto al uso de dispositivos audiovisuales como recurso pedagógico. El tipo de diseño fue exploratorio, en tanto permitió acercarse y analizar un área abordada escasamente desde la literatura especializada. Por último, esta investigación tuvo un alcance descriptivo (Krause, 1995), pues se presenta una delimitación del fenómeno estudiado en profundidad desde sus principales características y manifestaciones.

#### **4.2 Participantes**

Las participantes incluidas en esta investigación fueron once educadoras de párvulos que se encontraban a menos de un año de haber egresado de la carrera Pedagogía en Educación Parvularia de una universidad tradicional de la ciudad de Santiago de Chile.

De acuerdo a lo señalado por Patton (2002), el muestreo fue intencionado y la estrategia utilizada fue la de “caso típico”, seleccionando personas que sirven de ejemplo para describir e ilustrar lo que es representativo o habitual en el contexto del fenómeno que se desea estudiar. En este caso, la educadora de párvulos típica corresponde a una mujer que ejerce profesionalmente en distintos niveles de la educación parvularia, ya sea en jardines infantiles, escuelas o colegios, y que mantienen un desempeño promedio que no destaca positiva o negativamente.

Según lo anterior, se consideraron como criterios de inclusión aspectos tales como: ser mujer, haber egresado hace menos de un año de la carrera Pedagogía en Educación Parvularia, estar ejerciendo profesionalmente en jardines infantiles, escuelas o colegios, en cualquier nivel de la educación parvularia, y por lo tanto, tener experiencia en el trabajo en aula, en contacto directo con niños/as en etapa preescolar.

Como criterios de exclusión se consideraron aspectos como: ser hombre, haber egresado hace más de un año de la carrera Pedagogía en Educación Parvularia, no ejercer profesionalmente en jardines infantiles, escuelas o colegios, no realizar o haber realizado trabajo en aula.

En la Tabla 2 se describen las principales características de las participantes de la investigación.

Tabla 3

*Descripción de las participantes del estudio*

Participante Entrevistada	Edad	Tipo de establecimiento en que trabaja	Modalidad curricular en que trabaja	Nivel educativo en que trabaja	Experiencia en uso de material audiovisual en aula
E1	24	Jardín Infantil	Integral	Medio Mayor	Sí. Frecuente
E2	22	Jardín Infantil	Integral	Sala cuna mayor	Sí. Poco frecuente
E3	24	Jardín Infantil	Waldorf	Heterogéneo (de 2 a 4 años)	Sólo en prácticas profesionales
E4	23	Jardín Infantil	Integral	Medio Mayor	Sí. Frecuente
E5	23	Colegio	Integral	Prekinder	Sí. Frecuente
E6	24	Jardín Infantil	Montessori	Heterogéneo (de 2 a 4 años)	Si, muy poco frecuente
E7	22	Jardín Infantil	Reggio Emilia	Heterogéneo (de 1,5 a 2,5 años)	Si, muy poco frecuente
E8	24	Colegio	Integral	Play Group (3 años)	Sí. Frecuente
E9	23	Jardín Infantil	Montessori	Sala cuna mayor	Sí. Frecuente
E10	23	Colegio	Integral	Kínder	Sí. Frecuente
E11	22	Jardín Infantil	Integral	Heterogéneo (de 1,5 a 2,5 años)	Si, muy poco frecuente

Frecuente (más de una vez a la semana)

Poco frecuente (de 2 a 4 veces por mes)

Muy poco frecuente (de 1 a 4 veces por semestre / 1 o 2 veces por semestre)

La institución de educación superior seleccionada, responde a criterios de alta valoración social y educativa, siendo una de las universidades chilenas mejor posicionada a nivel mundial según el Ranking QS 2015-2016, considerando aspectos como el impacto de sus investigaciones y el nivel profesional de sus docentes. De esta manera, los/as profesionales egresados de esta casa de estudios, son también considerados socialmente como expertos/as en cada una de sus áreas y, por tanto, referentes en relación a sus conocimientos y prácticas.

#### **4.3 Producción de datos**

La técnica para la producción de datos utilizada en esta investigación fue la entrevista individual semiestructurada (Kvale & Brinkmann, 2009), consistente en una conversación guiada y cuidadosamente dirigida, pero lo suficientemente amplia como para incluir aspectos emergentes, entre la investigadora y cada una de las participantes, en torno a temas y preguntas referidas al fenómeno bajo estudio. Esto permitió una aproximación profunda a las creencias de las educadoras y, al mismo tiempo, dejó espacio para la ocurrencia de aspectos no contemplados inicialmente en la investigación. Para ello, se elaboró previamente un guión temático (Anexo 1), en el cual se definieron dimensiones y preguntas que permitieron orientar dicha conversación. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas para facilitar su posterior análisis.

#### **4.4 Análisis de datos**

En la presente investigación el análisis se realizó por medio de los procedimientos propuestos por la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Específicamente, se llevó a cabo el análisis descriptivo a través de la codificación abierta, donde se organizaron los contenidos en distintas categorías y subcategorías que luego fueron descritas en términos de sus propiedades y dimensiones, dando cuenta en profundidad de los fenómenos representados por ellas (Strauss & Corbin, 2002).

#### **4.5 Consideraciones éticas y criterios de rigor**

Los resguardos éticos considerados en la presente investigación se establecieron desde los expuestos por el Consejo de Investigación Económica y Social (Economic and Social Research Council), citados por Lira (2008).

Se establece que los/as participantes deben actuar de manera voluntaria y libres de coerción y que debe existir total independencia en el estudio, sin que existan conflictos de interés que puedan afectar el libre desarrollo del mismo. Así, al inicio de la investigación, se les entregó a las participantes toda la información relacionada con el estudio, fomentando su participación libre e informada, garantizándoles la confidencialidad de los datos y opiniones entregados en la instancia de participación (entrevista). También se les entregaron los datos de contacto tanto de la tesista como de su profesora guía para contactarse en caso de necesitarlo durante o al finalizar el proceso.

Se realizó también el procedimiento de firma de la carta de consentimiento informado con las educadoras que participaron en el estudio (Anexo 2).

Por otro lado, en cuanto a los criterios de rigor, se estableció la necesidad de considerar distintas miradas en el proceso reflexivo del estudio, incluyendo investigadora, profesora guía y participantes, a través de reuniones durante todo el período de investigación. Tal como lo plantean Cornejo y Salas (2011), esta diversidad posibilita la triangulación intersubjetiva, es decir, un proceso de contraposición o comparación constante de las distintas miradas al objeto de estudio, que asegure el rigor y la calidad de la investigación.

## Capítulo 5

### Resultados

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos del proceso de análisis de la información otorgada por las participantes. Tal como se mencionó en el apartado anterior, este análisis es descriptivo y fue organizado en distintas categorías vinculadas a los objetivos de investigación.

Así, además de contextualizar a las participantes y describir sus opiniones en torno a las tecnologías en general y al uso de dispositivos audiovisuales en particular, se da cuenta de las creencias pedagógicas de las educadoras de párvulos en relación a tres ejes claves, sintónicos con los objetivos de este estudio: (1) beneficios y/o perjuicios del uso de dispositivos audiovisuales como recurso tecnológico en el aula, (2) prejuicios respecto al uso de dispositivos audiovisuales en el ámbito educativo y (3) aspectos críticos que incentivarían y/o desincentivarían el uso de dispositivos audiovisuales en el desempeño profesional. Se finaliza con las proyecciones de uso que las mismas participantes hacen respecto a los dispositivos audiovisuales en su quehacer profesional.

#### 5.1 Caracterización de las educadoras de párvulos

Al ahondar en las motivaciones de las educadoras de párvulos para elegir esta carrera, todas señalaron sentir una profunda vocación por la pedagogía, manifestada antes del ingreso a la universidad, pero en algunos casos desarrollada a lo largo de la misma carrera. Del mismo modo, gran parte de las entrevistadas destacó la importancia de la Educación Parvularia en la vida personal y social de los seres humanos, identificándola como una etapa clave en el desarrollo de la persona y en la construcción del futuro social. En este sentido, y tal como precisó una de las entrevistadas, reconocen la educación como una *“herramienta potente de transformación de vidas”* (Entrevistada 1, Párrafo 4), estimulando su interés por contribuir socialmente desde su rol profesional.

Por otra parte, surgió también en una de las entrevistadas, la necesidad de revivir en otros/as niños/as la propia experiencia emocionalmente gratificante de haber vivido una etapa preescolar positiva y feliz. Aparecieron también motivaciones de carácter más práctico, como el acceso a la carrera a través de la “Beca Vocación de Profesor”, gestionada por el Ministerio de Educación, y el análisis consciente de las propias habilidades y destrezas al momento de seleccionar una carrera profesional. En ambos casos, la vocación surgió durante el primer año de estudios, siendo finalmente una opción que al día de hoy volverían a tomar.

Respecto a la formación de Pregrado relacionada con el uso de tecnologías, sólo una parte de las entrevistadas señaló haber tenido algún curso vinculado al tema, específicamente indicaron el curso “Multimedia Educativa”, en donde no recibieron una buena formación respecto a los fundamentos del uso de tecnologías en el ámbito educativo y sobre cómo usarlas o aplicarlas en el aula. Al respecto, una de las entrevistadas manifestó más categóricamente: *“Era pésimo... no aprendí nada... ni siquiera te podría decir cuál era el objetivo del curso...”* (E7, P108). Por otra parte, una de las participantes indicó haber realizado un Minor en “Recursos y Juegos” en donde se incluía un curso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aprendiendo sobre las ventajas de la inclusión de las tecnologías en el ambiente educativo. Sin embargo, también reconoció que su experiencia era una excepción dentro de su generación de estudiantes, pues sus compañeras no habrían tenido el curso por no optar a ese Minor. Esto coincide con la visión de otras participantes que manifestaron que faltó educación y capacitación en el uso de tecnologías durante su período de estudios de Pregrado, especialmente en lo que se refiere a cómo incorporarlas al trabajo educativo y cómo usarlas en el aula.

En relación al tipo de tecnologías que las educadoras utilizan habitualmente, en la totalidad de los casos los medios de comunicación tradicionales como la televisión y la radio estaban presentes, la primera en mayor medida que la segunda. Respecto a las nuevas tecnologías, todas las participantes indicaron utilizar permanentemente un celular

inteligente o *smartphone* y un computador, este último, en algunos casos, especialmente para trabajar. Algunas también señalaron el uso de *Ipad* y *tablet*.

Dentro de los programas computacionales y plataformas web más utilizados por las educadoras se mencionaron: Power Point, juegos de computador, *softwares* educativos, editores *online* como sustituto de algunas herramientas de Word y Excel, editores *online* de fotos y videos, Google como motor de búsqueda y navegación por Internet, YouTube y Netflix, como alternativa a la televisión tradicional. En uno de los casos, la entrevistada señaló estar cursando un Diplomado *online*. Dentro de la Redes Sociales que más usan, las educadoras indicaron preferir Facebook e Instagram, seguidas por WhatsApp y, en menor medida, Twitter. Algunas educadoras incluyeron dentro de las Redes Sociales los *e-mails* o correos electrónicos, señalando un uso muy frecuente. Dentro de las aplicaciones multiplataforma usadas por las participantes se encontraron Spotify, Snap Chat y Pinterest.

### **5.1.1 Acceso y uso de dispositivos audiovisuales en las clases**

Respecto los tipos de dispositivos audiovisuales que utilizan las educadoras de párvulos en sus clases, nombraron como principal recurso los videos, seguido sólo en algunos casos por las películas infantiles y, en mucha menor medida, los dibujos animados. En varios casos se mencionaron también el uso de canciones y sonidos, lo que no incluye estímulo visual, y de fotos e imágenes, lo que no incluye estímulo auditivo.

Respecto a los canales para acceder a los dispositivos audiovisuales, en concreto los aparatos técnicos que posibilitan la reproducción, prácticamente todas las participantes, con excepción de una, afirmaron contar con acceso por lo menos a un proyector / data en el centro educativo donde trabajan. Del mismo modo, gran parte de las educadoras indicaron contar también con un computador en el jardín infantil o colegio. Algunas de las entrevistadas manifestaron tener acceso además a *tablets*, *Ipad* y pizarra interactiva. Por otra parte, un grupo más reducido de entrevistadas señaló la utilización de radio y proyector de transparencias o retroproyector, ninguno de los dos con posibilidad de proyectar dispositivos audiovisuales, sino estímulos auditivos por una

parte y visuales por otra. En cuanto al uso visto en otras colegas, la educadoras reportaron además la incorporación de celulares, televisor, reproductor de DVD y cámaras fotográficas, estas últimas también sólo con acceso a estímulos visuales y no audiovisuales.

Acerca de los programas computacionales y plataformas web a los cuales acceden para utilizar algún tipo de dispositivo audiovisual en los centros educativos, las participantes señalaron principalmente el uso de Power Point y YouTube. En uno de los casos, se añadió el uso de *softwares* educativos y programas de tecnología en tres dimensiones (3D). Se mencionaron también programas como PDF, Word y Paint, ninguno de los cuales cuenta con estímulos auditivos.

### **5.1.2 Motivos para usar dispositivos audiovisuales en las clases**

En cuanto a los motivos para utilizar dispositivos audiovisuales en clases, fue posible identificar cuatro razones de uso desde lo reportado por las educadoras. La primera, refiere a la utilización del dispositivo como un recurso pedagógico, es decir, como una “*herramienta*” para alcanzar los objetivos y metas educativas planteadas. Este recurso podría ser complementario a otros tendientes al logro de un objetivo, por ejemplo, al material didáctico concreto y tangible, o podría ser en reemplazo de otros recursos, por ejemplo, al cambiar el libro de cuentos tradicional por el video-cuento. En este sentido, el reemplazar elementos como el libro en formato de papel por proyecciones de cuentos audiovisuales, tendría ventajas como el acceso de los/as niños/as al recurso, al ser posible que todo el grupo pueda ver el dispositivo proyectado, en contraposición con lo que ocurre con el libro. Por otra parte, dentro del uso observado en otras colegas, las educadoras agregaron que el dispositivo audiovisual se utiliza también para la enseñanza del idioma inglés.

Una segunda razón, se asocia al uso del dispositivo como regulador de la conducta de los/as niños/as, reflejada en acciones como proyectar material audiovisual para “*calmar*” a niños/as que lloran, sobre todo al inicio del año escolar o cuando recién se integran al jardín infantil. Respecto a esta motivación, las educadoras hicieron

referencia principalmente a prácticas vistas en otras colegas, como utilizar los dispositivos audiovisuales con el fin de hacer que los/as niños/as estén atentos/as, concentrados/as y tranquilos/as. Sólo una reconoció expresamente utilizar dispositivos con alguno de estos objetivos:

*“(Las actividades con audiovisual)... son todas planificadas... salvo un día que llegó un niño nuevo en adaptación y quería ‘Peppa, Peppa, Peppa’ y se la estaba mostrando en el celular y una tía dijo ‘¿Sabes qué? ¿Por qué mejor hoy día no hacemos actividad y ponemos Peppa?’... listo, chao planificación, buscamos el data y les mostramos [SIC] Peppa Pig casi toda la mañana y el niño muy feliz... no fue planificado pero no importa, mientras él esté tranquilo no importa, veamos Peppa todo el día si es necesario... había que dejarlo tranquilo de alguna manera...” (E9, P24)*

Un tercer motivo identificado, es usar el dispositivo como entretención, específicamente en actividades como “*cine en el jardín*” o “*cine familiar*”, cuyo objetivo es replicar la experiencia vivida por niños y niñas en el cine, proyectando películas, canciones y/o cuentos que sean de su interés. Esta motivación y tipo de actividad asociada se declaró como propia y también como vista en otras colegas.

Finalmente, una cuarta razón indicada por las participantes fue la falta de motivación educativa, es decir, el uso “*sin ningún fin pedagógico*”, en este caso declarado sólo como visto en otras colegas y no como parte de sus propias motivaciones o prácticas.

### **5.1.3 Aspectos operativos y técnicos del uso de dispositivos audiovisuales en el aula**

Dentro de los aspectos operativos del uso de dispositivos audiovisuales en el aula, es decir, aquellos factores que posibilitan o influyen en la experiencia de visionado

en sí, están los criterios de selección del dispositivo audiovisual, los lugares o el espacio físico en que se utiliza, las instancias del día o de la actividad en las que se reproduce, la frecuencia del uso, la cantidad de niños/as que participan en la experiencia de visionado y la metodología de utilización del dispositivo audiovisual por parte de las educadoras.

En cuanto a los criterios de selección del material audiovisual, específicamente de los videos, al ser éste el tipo de dispositivo más utilizado fue posible identificar el uso de videos seleccionados según:

- La duración: habiendo una inclinación hacia la selección de videos cortos, sobre todo cuando se trata del uso con niños/as menores de tres años.
- El tipo de imagen proyectada en el audiovisual: siendo mencionada la preferencia por imágenes “*más reales*”, en oposición a las animaciones y, en algunos casos, por las imágenes en 3D, cuando esta opción es posible.
- El audio: siendo muy usados aquellos videos que tienen canciones, por ejemplo, “TikiTiclip” y el “Perro Chocolo”, además de dispositivos audiovisuales con sonidos onomatopéyicos “*reales*” (ruidos de objetos, animales y otros). Se menciona también el uso de videos sin narración, es decir sólo con música y sonidos, dándole la posibilidad a la educadora de narrar o explicar las situaciones vistas.
- El aprendizaje esperado u objetivo a trabajar: siendo uno de los más mencionados el “bailar y moverse”, seguido por “escribir y leer”. Se nombraron además objetivos como el desarrollo de la “memoria visual”, la “memoria auditiva” y la “identidad”.
- El tema o contenido a trabajar: prefiriendo en primer lugar los videos de cuentos y en segundo, los de canciones infantiles. Así mismo, los contenidos relacionados con el tema de “Chile”, como elementos típicos, símbolos patrios, personajes relevantes, bailes típicos, zonas del país y pueblos originarios, fueron muy mencionados, al igual que los contenidos vinculados con el tema de los “animales”, como tipos de animales, nacimiento de animales, hábitats y animales prehistóricos. A estos contenidos, le siguieron otros vinculados con el tema de

“fenómenos naturales”, como el ciclo del agua, las estaciones del año y el crecimiento de una semilla. Luego, se mencionaron contenidos vinculados a los “elementos de la naturaleza” tales como el universo y sus distintos elementos, el mar, los paisajes naturales y el cuidado del medio ambiente. Seguido de esto, se indicaron la selección de videos a partir de contenidos relacionados con el “idioma inglés”. Con menor frecuencia, se mencionaron también la selección de videos cuyos contenidos son “dibujos animados”, como “Patrulla Canina”, “Pocoyó” y “Peppa Pig”. Sin embargo, este criterio de selección fue reportado como visto en otras colegas, no como propio. Por último, algunas entrevistadas mencionan otros contenidos como “medios de transporte”, “letras” y “números”.

- El tipo de experiencia educativa que se quiere realizar: surgiendo aquí dos experiencias específicas, la primera para “revivir la experiencia de un cine” y la segunda, para “verse a sí mismos en el audiovisual”, en actividades vinculadas con grabar al grupo de niños/as y luego reproducir para ellos/as el video.

Respecto a los lugares en que se utiliza el dispositivo audiovisual en el centro educativo, es decir el espacio físico en donde se presenta el audiovisual a los/as niños/as, éste es principalmente la sala de clase, muchas veces teniendo que adaptarla para el visionado, con acciones como cubrir las ventanas para oscurecer el espacio, acomodar mesas y sillas para que todo el grupo pueda ver, trasladar el proyector / data hacia la sala, e instalar un telón para proyectar en él. En uno de los casos, la educadora señaló también el uso de una sala especial en el jardín infantil, utilizada exclusivamente para este tipo de experiencias. En otro caso, la entrevistada explicó que para las actividades de visionado en que participan gran parte de los niños y niñas del jardín infantil, se adapta el espacio del patio de juegos.

En relación a la cantidad de niños/as que participan en la experiencia de visionado, la mayor parte de las entrevistadas indicaron realizar estas actividades en “*grupo grande*” o grupo completo, con todos los/as niños/as del nivel, mientras que sólo dos señalaron hacerlo en “*grupos chicos*” o dividiendo el nivel en subgrupos de niños/as.

Respecto a la frecuencia del uso de dispositivos audiovisuales en las clases, una pequeña parte de las entrevistadas refirió un uso “*muy seguido*”, es decir diario o de “*casi todos los días*”, mientras que gran parte de ellas señalaron una frecuencia de uso de una vez a la semana o por lo menos una vez al mes. Por otro lado, una escasa parte de las educadoras indicó usarlos una o dos veces al año o no utilizarlos actualmente. Al respecto una de ellas precisó: “*No los he podido aplicar mucho todavía, por los niveles en los que estoy, por las metodologías que hemos utilizado hasta el momento...*” (E6, P38).

En cuanto a las instancias en las que se utiliza el dispositivo audiovisual en el aula, fue posible identificar dos formas de inclusión: referida al momento del día y referida al momento de la actividad o experiencia de aprendizaje. En el primer caso, las educadoras señalaron usar los dispositivos audiovisuales como la primera actividad del día, relacionando las actividades posteriores con los contenidos vistos en el audiovisual. También, al referirse al uso que han observado en otras colegas, las educadoras indicaron que los dispositivos son usados en los momentos de transición entre una actividad y otra, y en los momentos de salida, es decir, finalizando la jornada educativa. En el segundo caso, la mayor parte de las entrevistadas manifestó que el dispositivo audiovisual es en sí mismo la experiencia de aprendizaje o actividad a realizar. También con una alta incidencia, señalaron usar los dispositivos audiovisuales principalmente al inicio de la experiencia de aprendizaje, “*para introducir el tema*” o “*para generar una conversación*” en torno al contenido. En menor medida, indicaron utilizar el dispositivo en el momento central de la experiencia de aprendizaje, es decir, durante el desarrollo de la actividad. Por último, sólo algunas manifestaron usar los dispositivos audiovisuales al final de la actividad, como cierre de la experiencia de aprendizaje. Por otra parte, un grupo de participantes planteó ciertas condiciones para seleccionar el momento en el que se usa el dispositivo audiovisual en el aula, señalando principalmente que esto depende del objetivo que se quiere alcanzar, del tema o contenido a trabajar, del tipo de experiencia educativa a realizar y de la secuencia de las experiencias de educativas del día.

Al indagar respecto a las metodologías de utilización del material audiovisual en el aula, las educadoras manifestaron incluir el dispositivo dentro de un proceso, en donde, en primer lugar, se comenta con los niños y niñas el tema o contenido a trabajar, luego, se les presenta el dispositivo audiovisual y, finalmente, se comenta y reflexiona con el grupo lo visto; tal como lo indicó una de las participantes: “(el dispositivo)... *lo incluyo dentro de este proceso de (primero) rescatar ideas previas, después llevo a cabo el desarrollo que sería ver un video y finalmente trabajar a través de eso, hacer relaciones...*” (E11, P58). Esto se daría aun cuando el dispositivo se utiliza como reemplazo de otros recursos, así como señaló otra de las entrevistadas: “... *muestro un cuento en video, pero hacemos preguntas al final, igual como cuando se leen cuentos en libros*” (E10, P10). Por otra parte, una de las educadoras dijo realizar un proceso aún más prolongado en torno a la utilización del dispositivo: “*Primero les presento las canciones en video, que las vean y sepan de qué se tratan, después, cantan viendo los videos, luego paso las canciones sólo a audio y ahí las coloco y vamos haciendo una dinámica entretenida*” (E4, P10). Otra metodología de utilización del material audiovisual en el aula reportada por las educadoras, es usarlos para actividades más específicas, por ejemplo, hacer una jornada de cine en donde se replica la experiencia que se vive en un cine “*real*”, incluyendo el “*pago de entradas*”; o también hacer que los/as niños/as se vean a sí mismos/as en el dispositivo audiovisual mediante la experiencia de grabarlos/as y luego compartir con ellos/as el video. Así lo compartió una de las participantes: “*He usado videos para mostrarles a ellos lo que ellos mismos hacen... o sea, los he grabado a ellos y después les muestro...*” (E7, P56)

## **5.2 Opiniones sobre tecnologías y educación en la sociedad actual**

Para comenzar a indagar en las creencias que subyacen a las prácticas anteriormente reportadas y descritas, las educadoras participantes ofrecieron su opinión general respecto al acceso y uso de las tecnologías en la sociedad actual y a la relación entre niños/as y tecnologías, en términos generales.

En cuanto al primer tema, las participantes destacaron el creciente acceso a las tecnologías en Chile, considerándolas útiles y positivas, especialmente Internet, lo que se ilustró en frases como *“Internet es algo súper útil y es genial [SIC]”* (E3, P59) y *“hasta se pueden tomar clases en línea”* (E5, P68). Sin embargo, también se refirieron a las dificultades que pueden surgir a partir del uso de las tecnologías, como la falta de comunicación o interacción más *“directa”* entre las personas. Otro punto de gran coincidencia entre las participantes fue la necesidad de alfabetización tecnológica o digital, indicando una de ellas que:

*“... la accesibilidad en definitiva no determina la alfabetización tecnológica que uno tenga. Si uno no es capaz de seleccionar la información, de comprenderla y en base a eso generar una opinión, siento que no tiene mucho sentido la accesibilidad”* (E1, P58)

En este sentido, el planteamiento más generalizado de las participantes lo ilustró una de ellas, al decir: *“ser líder en el uso no implica saber usarlas”* (E6, P93). Así, compartieron la opinión respecto a la falta educación en el uso de las tecnologías, los medios y las redes sociales, indicando que es necesario desarrollar la capacidad de seleccionar fuentes y tipo de información, de analizar la información y *“generar una opinión”* a partir de ella.

Respecto al segundo tema, vinculado a la relación niños/as – tecnologías, las participantes se refirieron en primer lugar al acceso de los niños y niñas a las tecnologías como un hecho que responde al contexto en el que están insertos/as, es decir, en una sociedad *“tecnologizada”*, reconociendo que *“se han criado”* y crecido en un mundo en el cual las tecnologías están mucho más a su alcance, tal como precisó una de las entrevistadas: *“... los niños desde cada vez más chicos están frente a una pantalla como el celular, la tablet... y el Play (Station)... los video juegos, los juegos en el mismo celular”* (E10, P34). Al respecto, otra participante compartió su experiencia con el grupo de niños/as a cargo:

*“Como que los papás por lo menos, los han incluido (a los/as niños/as) dentro de esta tecnología y les han prestado los dispositivos electrónicos y los niños saben utilizarlos... me ha pasado, por ejemplo, que le paso una hoja o algo así a un niño y que empiece a apretarla con el dedo, porque piensan que es touch...”* (E11, P69)

A partir de este acceso temprano de los niños y niñas a las tecnologías, una de las educadoras señaló: *“son millenials... nativos digitales”* (E7, P127). Sin embargo, surgieron también aquí algunas ideas diferentes, en tanto no todos los/as niños/as tendrían el mismo nivel de acceso a las tecnologías, porque su contexto más inmediato no las incluye.

Por otra parte, al reflexionar sobre el origen de este mayor acceso de los/as niños/as pequeños/as a las tecnologías, se señaló que son los adultos quienes les facilitan los aparatos tecnológicos, introduciendo y orientando su uso en primera instancia, muchas veces como una forma de “entretenerlos/as” y mantenerlos/as “conectados/as” a alguna actividad. Al respecto, una de las entrevistadas comentó: *“Nosotros les acercamos la tecnología de forma muy temprana... no es que ahora los niños nazcan sabiendo lo que es un teléfono táctil, sino que los exponemos mucho más temprano a eso”* (E6, P101). En este punto, aparece el concepto de “sobre exposición” de los/as niños/as a las tecnologías, tanto en sus hogares como en los centros educativos, relacionado con la exposición muy temprana, *“desde mucho más chicos”*, y la *“falta de control”* de los adultos frente al uso que los niños y niñas hacen de las mismas. Frente a esto una de las participantes reflexionó:

*“...a veces es mucho, yo encuentro innecesario que tengan celular a los tres años, pero hay niños que si tienen... y con acceso a Internet... es mucho, es incluso irresponsable, porque una cosa es pasarle el celular un rato a un niño y otra darle un celular, o una tablet... yo tengo niños*

*que tienen tablet y le digo a los papás que tienen que regular y controlar el uso, porque como que ya no puedes decir que no tengan, como que una es la rara si dice eso” (E8, P61)*

En otro sentido, las entrevistadas también destacaron las habilidades de los niños/as pequeños/as frente al uso de las tecnologías, señalando que aprenden rápidamente a utilizarlas y a acceder a los contenidos que son de su interés. Tal como una de las entrevistadas expresó: “A ellos les interesa mucho la tecnología y se manejan mucho mejor que nosotros en realidad...” (E5, P82). Al respecto, otra participante compartió lo vivido con su grupo:

*“Los míos son chicos, tienen menos de dos años y ya le hacen con el dedito al celular... una vez le pedimos el teléfono a un papá y no estaba prendido y (los/as niños/as) le hacían para allá, para acá, apretaban la pantalla... de repente les he pasado el mío para que jueguen y se meten a YouTube... y es impresionante porque yo de hecho los tengo en carpetas y aun así se meten...” (E9, P97)*

Otro punto vinculado a la relación niños/as – tecnologías que surgió desde lo planteado por las entrevistadas, fue la relación entre aprendizaje y tecnologías, señalando que esencialmente los/as niños/as aprenden por imitación, al ver lo que personas adultas hacen, replicando el uso que ven de las tecnologías hasta volverse cada vez más autónomos/as y capaces de decidir de qué forma y a qué contenidos acceder. Se manifestó también la necesidad de educar a los niños y niñas en el acceso y uso de estos recursos, mejorando la “alfabetización tecnológica”, necesaria para comprender el sentido e impacto final que las tecnologías tienen en la vida cotidiana. Tal como señaló una de las participantes: “(los/as niños/as) están más expuestos a la tecnología, desde más chicos... pero no sé si saben realmente como usarla... me refiero a usarla con

*sentido, porque obvio que saben prender y tocar y eso, pero entender su alcance, lo dudo” (E10, P55).*

En relación a la inclusión de las tecnologías en el ambiente educativo formal de los/as niños/as, gran parte de las participantes señaló que sí se deberían incluir, considerándolas beneficiosas, tanto porque los/as niños/as conviven con las tecnologías de manera cotidiana, siendo algo significativo que *“les llama la atención”* y los/as motiva, como porque son consideradas una *“buena herramienta pedagógica”* dentro del aula. También se consideró una oportunidad para educar a los niños y niñas en las tecnologías, tal como manifestó una de las educadoras: *“Si no los usamos no vamos a poder hacer que el niño se involucre correctamente y que aprenda a usar bien la tecnología...” (E5, P60).*

Por el contrario, una de las entrevistadas señaló que no se deberían incluir porque: *“los niños hoy en día están muy inmersos en este mundo de la tecnología... entonces, están todo el día frente a una pantalla... me gustaría que la instancia del colegio fuera distinta” (E5, P54).* Sin embargo, esta misma entrevistada posteriormente indicó que más que excluir las tecnologías éstas se deberían *“usar bien”* en el centro educativo, explicando:

*“Puede ser un diamante en bruto el trabajo con la tecnología y si lo logramos trabajar bien es bueno... pero también me pasa que no quiero que se deje de trabajar con los libros, con salir al aire libre, con juegos de bloques, con material concreto...” (E5, P60)*

Por otra parte, las educadoras señalaron criterios para analizar la inclusión de las tecnologías al aula. Esta inclusión dependería de la capacitación de la educadora de párvulos, tanto en el propio uso de las tecnologías como en las estrategias necesarias para enseñar su buen uso a los/as niños/as, y dependería también del tipo de uso que se dé a las tecnologías en la sala de clases, debiendo estar *“siempre planificado”* y responder directamente a un contenido pedagógico y a un aprendizaje esperado u

objetivo educativo. En este sentido, las educadoras sugirieron que su uso esté acompañado de una segunda experiencia vinculada al mismo contenido u objetivo pero con diferentes estrategias y materiales, y que el utilizar tecnologías en el aula no reemplace otras experiencias al aire libre, ni el trabajo con materiales más concretos y tangibles. Finalmente, la incorporación dependería también, de las necesidades e intereses del grupo de niños/as que se tenga a cargo, lo que se refleja en lo expresado por una de las participantes: *“Las decisiones pedagógicas tienen que basarse en lo observado y en la información que tenemos del grupo, no podemos decir ‘esta es la receta’”* (E6, P111).

### **5.3 Beneficios y/o perjuicios del uso de dispositivos audiovisuales como recurso tecnológico en el aula**

A partir de lo reportado por las educadoras al reflexionar sobre los aspectos que consideraban beneficiosos y/o perjudiciales de utilizar dispositivos audiovisuales en la sala de clases, se registraron visiones en torno a tres temas fundamentales: los procesos de enseñanza (a cargo de las educadoras de párvulos), los procesos de aprendizaje (de los/as niños/as en esta etapa) y los criterios básicos para considerar positivo o negativo el incorporar dispositivos audiovisuales en el aula.

#### **5.3.1 Visión respecto al uso de dispositivos audiovisuales en los procesos de enseñanza**

Las educadoras se mostraron mayoritariamente a favor de la incorporación de dispositivos audiovisuales en los procesos de enseñanza, siempre y cuando este uso sea *“consciente”*, es decir, intencionado pedagógicamente, pertinente al tipo de aprendizaje que se desea estimular y planificado, y sin *“abusar”* en la frecuencia en que se utilizan. Tal como ejemplificó una de las participantes:

*“Yo creo que se deben usar muy a conciencia... usarlos sobre todo cuando no se pueda hacer la actividad con otros recursos como más*

*concretos... yo puedo, por ejemplo, mostrarles un video, tipo tutorial, de cómo hacer cocadas, pero es mucho mejor pasarles los ingredientes y que ellos las hagan... aunque sea un desastre (risas)... yo en ese caso muestro el video y después los hago cocinar... haría las dos cosas” (E8, P22).*

Destacaron también su uso como una “*estrategia pedagógica*” que permite trabajar diferentes tipos de aprendizajes esperados, sobre todo aquellos en donde es más difícil o no es posible trabajar el contenido propuesto con material concreto o tangible, como en el caso de mostrar animales en su hábitat u observar paisajes. Así lo indicó una de las educadoras:

*“...los videos son una muy buena herramienta para llevar a la sala cosas que uno no va a poder ver ‘en vivo’, entonces, también sirven mucho como para ver paisajes o, no sé, animales que los niños nunca han visto o también como para ver historias, cuentos... yo lo encuentro súper positivo porque es una herramienta que bien utilizada es muy potente para el niño” (E1, P20)*

En este sentido se valoraron los dispositivos audiovisuales como un recurso “*útil*” que ayuda a “*optimizar el aprendizaje*” en prácticamente todas las áreas a trabajar, además de considerar que hoy en día hay muy buen material audiovisual disponible en distintas plataformas para las educadoras de párvulos. Tal como manifestó una de las entrevistadas: “*También creo que hay muchos materiales buenos en lo audiovisual, que hay personas que se han preocupado de hacer buenos materiales, materiales educativos, con propósitos pedagógicos o que sirven para la enseñanza en general*” (E10, P22).

En relación a la enseñanza con estos dispositivos y su influencia en los niños y niñas, las participantes plantearon que son un recurso “*muy favorable*” para ellos/as siempre y cuando su selección responda a las características de desarrollo, contextos e

intereses de los/as niños/as y exista una buena mediación del educador/a en la interacción niño/a – audiovisual. Así lo planteó una de las entrevistadas: *“Son favorables, dependiendo de la intención... no sirve de nada tener al niño en el colegio pintando en un computador cuando puede pintar mejor en una hoja...”* (E9, P52). De esta manera, el rol de la educadora de párvulos en las experiencias de visionado sería clave para garantizar un proceso de enseñanza conducente a la adquisición de nuevos conocimientos, tal como expresó una participante:

*“Si se sabe utilizar de buena manera (el dispositivo audiovisual), se realiza la contextualización adecuada de todo el proceso, conversamos sobre el video, hacemos preguntas abiertas sobre el video, etcétera, creo que puede ser una muy buena herramienta para traer otras realidades a nuestra sala de clases, realidades a las que tal vez no podemos llegar de otras formas...”* (E11, P34)

Por otra parte, las educadoras reconocieron lo entretenido, significativo, motivador y estimulante que este tipo de material resulta para los/as niños/as, siendo un elemento que favorece la labor educativa. Por lo anterior, se planteó también la idea de incorporar los dispositivos audiovisuales al aula como una forma de responder a los intereses de los mismos niños y niñas. Al respecto, una de las entrevistadas señaló: *“lo audiovisual es un súper buen aporte al trabajo de la educadora...súper valioso porque es súper significativo y motivante para los niños”* (E8, P69); mientras que otra mencionó: *“Siempre he pensado que los medios audiovisuales son súper provechosos, son súper entretenidos además [SIC], o sea a mí me entretienen que tengo 23 años cómo no les van a entretener a ellos”* (E4, P29).

Por último, las educadoras señalaron que el uso del audiovisual en el proceso de enseñanza no sólo favorece su rol docente y beneficia a los/as niños/as, sino que también puede ser un recurso para la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas con el

grupo, al tener la oportunidad de grabar y posteriormente analizar las clases a través del video.

Por otro lado, algunas de las entrevistadas plantearon una postura un tanto más indecisa respecto a la incorporación de dispositivos audiovisuales en los procesos de enseñanza que llevaban a cabo, lo que se expresó en opiniones como: *“Siempre trato de usarlos en alguna parte de la experiencia, aunque no sé si estoy tan a favor”* (E5, P28). Del mismo modo, manifestaron la intención de usarlos, pero sólo cuando *“sea necesario”*, en alguna experiencia pedagógica muy específica. En uno de los casos, la educadora señaló explícitamente preferir modalidades curriculares en donde no se incluye el uso de estas tecnologías, como Reggio Emilia.

Contrariamente a lo anterior, una de las entrevistadas mencionó no estar de acuerdo con la incorporación de dispositivos audiovisuales en los procesos de enseñanza, al considerar que éstos limitan el pensamiento y movimiento de los/as niños/as, y el pensamiento y creatividad de la educadora.

Además, las educadoras señalaron que la mayoría de sus colegas indicaba que estaba a favor de la incorporación de dispositivos audiovisuales en los procesos de enseñanza, coincidiendo en que deben ser usados con un objetivo pedagógico y de manera *“equilibrada”*, es decir, cuidando no abusar en la frecuencia y tipo de uso. Coincidían también en que este tipo de materiales se deberían incluir y aprovechar aún más en el aula y que no es bueno privar totalmente a los niños y niñas de este tipo de tecnologías en el jardín infantil o colegio. También valoraban el audiovisual como un elemento que favorece la labor educativa, tal como expresó una de las participantes: *“Adoran estos softwares educativos porque son súper entretenidos, tienes muchos contenidos, mucho material... recursos para trabajar”* (E5, P70).

Por otra parte, también señalaron que algunas de sus colegas se mostraban indecisas o en contra de la integración de los dispositivos audiovisuales a la enseñanza, frente a lo que una de las entrevistadas mencionó: *“Como que siento que de repente lo satanizan mucho”* (E4, P26). Aparecen aquí otros posibles factores influyentes en la decisión de incluir el audiovisual en la enseñanza, como la falta de recursos técnicos

para usar los dispositivos audiovisuales (el proyector, por ejemplo), el poco apoyo y disposición del resto del personal para usarlos (directora y equipo técnico), y lo planteado por la metodología curricular elegida por el centro educativo en donde trabajan, habiendo algunas que no incentivan o directamente rechazan el uso de tecnologías en el aula.

### **5.3.2 Visión del proceso de aprendizaje de los/as niños/as a partir del uso de dispositivos audiovisuales en el aula**

Una parte de las educadoras señaló que el proceso de aprendizaje sí se ve influido al incorporar los dispositivos audiovisuales, al ser estos una forma “*innovadora*” y diferente de enseñar que permite relacionar las experiencias previas de los/as niños/as con lo visto en la sala de clases y responder a sus intereses, siendo una forma “*más realista*” de ver el aprendizaje, más vinculada con su contexto habitual.

Por otra parte, la utilización de este material permitía a las educadoras ver al grupo de niños/as de manera completa y global durante la experiencia de visionado, posibilitando la estimulación más “*enfocada*” y consciente de su aprendizaje. Como señaló una de las participantes: “*Usarlos permite visualizar el proceso de aprendizaje un poco ‘desde afuera’ y estar mirando a cada uno, ver lo que está haciendo... permite escuchar a los niños y saber lo que piensan*” (E1, P55).

Algunas educadoras plantearon que los dispositivos audiovisuales serían recursos que consideran las distintas formas de aprender de los/as niños/as, como la predominancia del aprendizaje desde estímulos auditivos, visuales o kinestésicos, respondiendo a modelos y adaptaciones curriculares implementadas actualmente como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Se destacó la necesidad de mediación durante el visionado para que el aprendizaje en el niño y niña ocurra. En este sentido, sería muy relevante el trabajo de enseñanza, guía y orientación que la educadora realice para que el aprendizaje sea positivo y efectivo. Al respecto otra educadora comentó:

*“... si el educador no hace las interacciones correctas para que los niños comprendan qué es esto, qué les estoy mostrando y cómo lo estoy utilizando, no tiene sentido... y los niños a veces van aprendiendo cosas sin necesariamente comprenderlas... y después eso lleva a muchas consecuencias... el mismo tema del vocabulario... o sea, cuántos niños nos hablan como argentinos porque ven Disney Channel... está bien que aprendan esas palabras porque enriquecen su vocabulario, pero ni siquiera saben qué significa o cómo aplicarlas al contexto de ellos...”*  
(E6, P46).

Por último, se señaló la posibilidad de utilizar los dispositivos audiovisuales como una manera de mostrarles a los padres el proceso de aprendizaje de los/as niños/as, grabando algunas de las experiencias educativas y compartiendo posteriormente esos videos con ellos/as.

En cuanto a las formas en que el uso de dispositivos audiovisuales contribuiría a los procesos de aprendizaje, las educadoras señalaron las siguientes:

- Según su uso: principalmente como complemento a otros recursos pedagógicos y a otro tipo de experiencias de aprendizaje / actividades.
- Según su sentido pedagógico: como apoyo para alcanzar el aprendizaje esperado u objetivo pedagógico, como una herramienta educativa, como una instancia planificada.
- Según su significación para los niños y niñas: al ser algo cotidiano para ellos, al nacer de su interés, al captar su interés, al considerar sus aprendizajes previos, al motivarlos y al acceder a ellos desde temprana edad siendo útil y fácil de usar para los/as niños/as. Frente a esto, una entrevistada consideró que: *“No usar (dispositivos audiovisuales) es perder la oportunidad de una experiencia significativa”* (E1, P24).
- Según su impacto en el aprendizaje: al entregar distintas formas de representación y de implicación en el aprendizaje, al estimular distintos sentidos

en los/as niños/as, integrando las distintas formas de aprendizaje, al plantear contenidos que “*necesariamente*” los/as niños/as deben aprender en esta etapa, al volver más concretos y cercanos ciertos contenidos.

- Según la selección del material audiovisual: videos “*reales*”, que aporten nuevos escenarios en donde pueden desenvolverse los niños y niñas, de alto impacto y significación para ellos/as, adecuados y pertinentes al contenido que se quiere trabajar y a sus maneras de aprender. Al respecto, una de ellas dijo: “(el dispositivo audiovisual)... *contribuye para llevarles (a los niños) realidades... cosas que no están tan cercanas, que no están en mi patio, que no están en la sala pero que sí son cercanas a ellos de alguna forma*” (E1, P32).
- Según la versatilidad del dispositivo: siendo un recurso con el que se pueden trabajar diversos contenidos, potenciar una gran variedad de aprendizajes y realizar distintas actividades.
- Según la relación que pueden establecer adultos y niños/as en esas instancias: para los padres como una forma de vincularse con los/as niños/as, por ejemplo al usar el computador juntos o ver dibujos animados en familia, y una manera de relacionarse más directamente con la educación de sus hijos/as, para las educadoras en su rol de mediadoras entre la experiencia con el audiovisual y el/la niño/a, estableciendo relaciones que permitan la comprensión y el aprendizaje.
- Según su frecuencia: utilizándolos “*en la justa medida*”, es decir, sólo en aquellas actividades en que el dispositivo signifique un aporte al proceso de enseñanza – aprendizaje, tal como indicó una de las educadoras: “... *no creo que contribuyan mucho si son un recurso muy usado, si van a estar frente a una pantalla o proyector, o lo que sea, la mayor parte del tiempo que pasen en el colegio...*” (E8, P20).

Respecto a las reacción de los niños y niñas frente a las experiencias de visionado en el proceso de aprendizaje, las educadoras coincidieron en que éstas son positivas, manifestando actitudes y emociones de agrado, al mostrarse entretenidos/as y

“morirse de la risa” frente al audiovisual, y asombro o sorpresa, mostrándose “fascinados” e “impresionados” frente a lo que ven.

Las participantes también señalaron haber reconocido en los/as niños/as sentimientos y actitudes de motivación, al animarse a realizar otras actividades relacionadas con el dispositivo, tal como señaló una de las educadoras: “Les muestro un video con música y empiezan de inmediato [SIC] a bailar” (E4, P21). Los/as niños/as también manifestaron concentración y quietud, al estar más tranquilos/as y en silencio, mirando con atención el dispositivo audiovisual y realizaron un proceso de significación, al convertir el visionado en algo con sentido y duradero para ellos/as, como lo indicaron dos de las entrevistadas: “Fue súper significativa (la experiencia de visionado) porque hablaban por semanas de los planetas...” (E8, P48); “Estuvieron hablando un mes completo de eso (del dispositivo audiovisual) y en su casa también...” (E1, P24).

En contraposición a lo anterior, una parte de las educadoras señaló que el proceso de aprendizaje de los/as niños/as no se ve influido al incorporar los dispositivos audiovisuales, específicamente, que los/as niños/as aprenden de la misma manera con o sin tecnologías, esto es, jugando y usando sus sentidos, siendo dinámicos y creativos, lo que se podría o no potenciar con el uso de audiovisuales en el aula.

Una de las educadoras indicó que los dispositivos audiovisuales no contribuirían a los procesos de aprendizaje al no estimular el pensamiento del/a niño/a, mientras que otra de las participantes señaló que no contribuirían sólo cuando reemplazan cien por ciento las actividades o experiencias con material concreto en el aula.

### **5.3.3 Aspectos positivos y negativos de incorporar dispositivos audiovisuales en las clases**

Surgieron distintas condiciones en las que las educadoras consideraban positiva la integración de los dispositivos audiovisuales en el aula. La primera y principal condición es de acuerdo al tipo de uso que tenga el audiovisual, siendo positivo en aquellos casos en que se utiliza como un recurso complementario, ya sea a otros recursos

pedagógicos (como el material tangible) o a otras experiencias de aprendizaje (como actividades al aire libre), y cuando se utiliza con un fin pedagógico.

La segunda condición es la frecuencia, siendo más beneficioso para las participantes un uso “no muy frecuente” o que los dispositivos no se usen “siempre” en las actividades.

Una tercera condición para considerar positivo el uso de dispositivos audiovisuales es según el acceso de los niños y niñas al contenido pedagógico, considerando como uno de su mayores aportes el permitir mostrar a los/as niños/as “*cosas más lejanas*” o difíciles de ver o visitar (como los animales de un zoológico o las distintas zonas de Chile). También señalaron que a través del audiovisual se puede trabajar con los/as niños/as contenidos “*muy difíciles de imaginar*” al ser conceptos más abstractos (como el ciclo del agua), mostrando lo que sucede en “*la realidad*”. Al respecto, una de las educadoras compartió:

*“Yo creo que hay cosas que por más que uno quiera explicar a los niños si no se ven no se entienden... por ejemplo, una vez usé videos de nacimientos de animales marinos... delfines, ballenas, caballitos de mar y de verdad ni yo sabía bien cómo era ese proceso, así que al verlo pudimos comentar, contrastar ideas y comparar con la forma en que nacemos los humanos, fue muy bueno” (E10, P20)*

Los dispositivos audiovisuales permitirían mostrarles otros puntos de vista a los/as niños/as respecto al mismo tema o situación que ellos/as están viviendo, por ejemplo, cómo hacen un huerto otros/as niños/as o personajes. Por otra parte, las participantes indicaron que los dispositivos audiovisuales facilitan el acceso al contenido, como al proyectar cuentos para que todo el grupo los pueda ver de manera adecuada, y son un buen apoyo para trabajar contenidos educativos centrales, permitiendo abordarlos de nuevo con otras estrategias. Al respecto destacaron que hay

muy buen material audiovisual disponible en distintas plataformas y soportes, Como una de las entrevistadas indicó: “*Hay muchos contenidos buenos en YouTube*” (E5, P52).

Una cuarta condición sería de acuerdo al aprendizaje de los niños y niñas, considerando que los dispositivos audiovisuales respetan sus distintas formas de aprender, es decir, cantando, bailando, moviéndose y jugando, y tienen alcance incluso para niños/as con necesidades educativas especiales (NEE). Al respecto una de las entrevistadas señaló:

“(los dispositivos audiovisuales) *Permiten trabajar los diferentes estilos de aprendizaje... porque para algunos (niños/as) de repente sólo con escuchar es suficiente, otros tienen que ver, o alguno no presta mucha atención durante el cuento y al verlo (proyectado) en el data presta más atención...*” (E5, P52).

La quinta condición que establecen las educadoras para considerar positivo el uso de dispositivos audiovisuales en el aula es de acuerdo al interés de los/as niños/as, indicando que son una parte importante de su cotidianidad, por lo que incorporarlos es responder de manera directa a lo que ellos/as viven, a lo que les gusta y a lo que los/as motiva, permitiendo hacer actividades más “*conectadas*”, entretenidas y significativas.

La sexta condición, es según la mediación que realice la educadora, indicando que incorporar el audiovisual es positivo al ser una oportunidad para enseñar de manera diferente, motivante también para ella, en donde tiene además la ocasión de modelar el uso de este tipo de tecnologías en los niños y las niñas y mediar su aprendizaje, relacionando lo visto con las experiencias previas y el contexto de los/as niños/as.

Una séptima y última condición refiere al uso posterior del dispositivo que pueda darse en la casa, ya sea de manera autónoma por parte de los/as niños/as o de ellos/as junto a sus padres. En este sentido, el incorporar el audiovisual en el aula permitiría ampliar el tipo de material audiovisual al que acceden los niños y niñas, y los contenidos que ahí se presentan, y darle un sentido más educativo a su uso en el hogar. Tal como

señaló una de las participantes: “(incluirlos permite) *que repliquen en la casa los contenidos educativos vistos en el jardín, que no sólo piensen en ver Peppa Pig*” (E4, P20).

Además de las ya mencionadas, otra condición para considerar positivo el uso de dispositivos audiovisuales en el aula que, si bien fue nombrada por varias de las participantes no tuvo del todo consenso, fue según la edad de los/as niños/as, planteando que esta incorporación debía ser “*desde los 0 años*” en adelante, para que los/as niños/as se “*apropien de la tecnología*” y sepan cómo usarla, versus desde los tres o cuatro años en adelante, porque antes “*no sería bueno*”, pues “*se perdería la riqueza*” de los primeros años de vida en donde se pueden hacer “*otras cosas*”, es decir, actividades basadas en experiencias con material concreto y tangible.

Por otra parte, entre las condiciones en que las educadoras consideran negativo el uso de dispositivos audiovisuales en el aula, indicaron en primer lugar el uso no apropiado, esto debido a la alta frecuencia (varias veces al día), sin un objetivo y planificación pedagógicos, sólo como entretención, y sólo para regular la conducta de los niños y niñas, para que “*se queden tranquilos*”.

En segundo lugar, señalaron como negativo el incorporar los dispositivos en reemplazo de otras experiencias o recursos educativos, es decir, “*perder*” el trabajo con materiales concretos y tangibles o sustituir experiencias “*más activas*” como el contacto con la naturaleza.

En tercer lugar, las educadoras indicaron la “*influencia negativa*” que tendrían los dispositivos audiovisuales en los/as niños/as, generando en ellos/as falta de actividad física, falta de creatividad e imaginación, falta de interés en otras actividades propuestas, falta de interacción con otros/as niños/as y falta de atención a la educadora, indicando una de ellas: “*Los niños se involucran [SIC] mucho y empiezan como a ignorarte [SIC]*” (E1, P22), mientras que otra también señaló: “*...realmente se quedan pegados... se quedan mirando (lo proyectado en) el data y los perdemos...*” (E9, P86). Por otra parte, indicaron que en las experiencias con material audiovisual falta estimulación de otros sentidos, como el tacto y el olfato.

En cuarto lugar, aparece como aspecto negativo las dificultades en la mediación del educador/a frente al visionado, indicando que “*se puede caer*” en utilizarlo sólo como regulador de la conducta de los niños y niñas, o en “*sólo poner*” el dispositivo sin trabajar “*a través de él*” educativamente. Al respecto, una de las participantes precisó:

*“Lo malo es cuando le quitamos esto de trabajar a través del dispositivo, sino que más bien dejarlo como a la deriva y confiarse de que a lo mejor es un programa súper educativo... pero nunca lo llevaron a la realidad de los niños, al contexto que los niños están viviendo, a la experiencia que están viviendo, para hacer la relación que al final genera el aprendizaje... entonces, creo que eso puede ser, no sé si malo, pero puede ser peligroso... porque si uno lo toma por ese lado y no lo trabaja más a fondo, puede ser una herramienta no muy útil para trabajar el conocimiento de un niño...”* (E11, P28)

Este tipo de prácticas fue declarada como observada principalmente en otras colegas.

Vinculado a lo anterior, aparece también la “*falta de manejo*” del material audiovisual como recurso pedagógico, lo que influiría negativamente en los procesos de aprendizaje de los/as niños/as. Desde una visión más autocrítica una de las entrevistadas señaló: “*Lo negativo es que nosotras no nos eduquemos para potenciarlos, para usarlos bien en la sala de clases*” (E4, P29), mientras que otras participantes indicaron un “*mal uso*” de este recurso por parte del personal técnico en educación de párvulos: “*De repente hay educadoras técnicos [SIC] que dicen ‘ya, descarguen este video y este y este’, pero no es un video que les enseñe algo... no es algo que les aporte...*” (E9, P34). Finalmente, algunas participantes consideraron que el uso de dispositivos audiovisuales en el aula muestra “*falta de creatividad*” y motivación en las educadoras de párvulos, indicando que muchas veces se confía en la “*autosuficiencia*” que podría tener el recurso audiovisual, siendo éste la clase o actividad en sí misma. Al respecto una de las

entrevistadas señaló: “(el dispositivo audiovisual) *te facilita mucho las cosas, como que te da todo hecho, como que no hay ni esfuerzo, ni imaginación, ni pensamiento de por medio*” (E3, P28).

En quinto lugar, se señaló como aspecto negativo las dificultades más técnicas o pocas habilidades en el uso de la tecnología, en tareas tales como la búsqueda y selección del dispositivo audiovisual y la descarga de material y elaboración de listas de reproducción propias.

En sexto y último lugar, se consideraron las dificultades que puede haber en el acceso a la tecnología en el centro educativo, como la falta de recursos técnicos (computador, proyector, entre otros) o un acceso deficiente a Internet (lentitud en la conexión, falta de una red de banda ancha o pocos gigas disponibles, entre otros).

#### **5.4 Prejuicios respecto al uso de dispositivos audiovisuales en el ámbito educativo**

Las educadoras de párvulos identificaron prejuicios vinculados con el uso de dispositivos audiovisuales en el aula escuchados en su entorno profesional más cercano, ya fuera de otras colegas o de otros miembros del centro educativo como directores/as o equipos técnicos. Por otra parte, se pudieron también inferir ciertos prejuicios vinculados al uso de dispositivos audiovisuales que ellas mismas manifestaron en sus discursos, especialmente al referirse a sus propias prácticas.

##### **5.4.1 Prejuicios escuchados en otras/os colegas o miembros del centro educativo**

Las participantes señalaron haber escuchado entre sus pares los siguientes prejuicios vinculados al uso de dispositivos audiovisuales en los procesos educativos:

- El uso del dispositivo como herramienta pedagógica: constatando ideas como que el audiovisual reemplaza otras instancias educativas, privando a los/as niños/as de experiencias “*más enriquecidas*” o “*de calidad*” en donde se utiliza material que estimula la manipulación, el movimiento y la exploración del entorno, y que los dispositivos no tienen un fin pedagógico, usándose sólo para

“*ver monos*”, a no ser que se utilicen específicamente “*videos educativos*”. Es importante señalar aquí que gran parte de estos prejuicios serían declarados por educadoras que trabajan con metodologías curriculares que no están a favor de incorporar tecnologías en este nivel educativo, o que directamente rechazan su inclusión en el ámbito de la educación, tales como los currículum Montessori, “Reggio Emilia y Waldorf.

- La frecuencia de uso: indicando que se abusa de este recurso dentro de la sala de clases o que se trabaja “*cuidando mucho*” no abusar de él.
- El uso con niños/as pequeños/as: escuchando que el uso del audiovisual en el aula sólo busca regular la conducta de los/as niños/as, usándose como una forma de “*dejarlos tranquilos*” y atentos un rato o para que “*dejen de molestar*”. También se indicaron prejuicios como que los niños y niñas se “*quedan pegados*” mucho tiempo frente a los videos o que los bebés de sala cuna no son capaces de mirar “*ni por dos minutos*” un video. Surgió también la idea de que no es necesario integrarlos en el colegio o jardín infantil si ya son usados en la casa, indicando que los/as niños/as “*ven tele todo el día*”, siendo “*expuestos*” por sus padres o cuidadoras. Finalmente, algunas de las participantes señalaron haber escuchado directamente que los dispositivos audiovisuales no se deben usar en este nivel educativo porque van en desmedro de la creatividad de los niños y niñas, dificultando que se les ocurran sus propias ideas y limitando su imaginación. Una de la entrevistadas hizo referencia a una charla realizada por personas que trabajaban de manera directa con el currículum Waldorf, indicando haber escuchado que el uso de tecnologías “*mata neuronas*” en los/as niños/as y también “*mata su creatividad*”, mientras que otra participante, vinculada al trabajo con este tipo de currículum, indicó haber escuchado que lo mejor es que los/as niños/as “*estén lo más lejos de las pantallas posible*” (E3, P38). Finalmente, sólo una de las participantes se mostró abiertamente en contra de estos prejuicios, tal como lo manifestó: “*En muchos jardines aún es así ‘¿cómo les vas a poner un data?, ¿cómo les vas a poner un video a niños de dos*

años?’... y es como decir ‘pero sí les sirve, sí les estás mostrando algo que les interesa...’” (E9, P113).

- El rol profesional de la educadora de párvulos: algunas educadoras indicaron haber escuchado prejuicios como que las educadoras usarían dispositivos audiovisuales en sus clases “*por flojera*”, demostrando además “*poca creatividad*” y siendo “*poco profesional*” usarlos o usarlos mucho.

#### **5.4.2 Prejuicios declarados implícitamente en el discurso de las participantes**

Al realizar el análisis de lo declarado por las educadoras de párvulos entrevistadas fue posible detectar prejuicios respecto al uso de dispositivos audiovisuales en los procesos educativos, algunos de ellos coincidentes con lo que señalaron haber escuchado en otras personas que forman parte del ambiente educativo. Así ellas evidencian ciertos prejuicios respecto a:

- El uso del dispositivo como herramienta o instancia pedagógica: indicando algunas que éstos se usan. pero no como una herramienta para generar aprendizaje a partir de ellos dentro de un proceso de mediación, sino que se reproducen para que los niños y niñas “*simplemente los vean*” sin un fin educativo, sino principalmente recreativo o para “*rellenar tiempos muertos*” dentro de la jornada de trabajo. Sin embargo, algunas también señalaron que poco a poco se está avanzando hacia un uso “*apropiado*” en la educación parvularia.
- El uso con niños/as pequeños/as: manifestando algunas de las educadoras participantes que los dispositivos audiovisuales “*absorben*” a los/as niños/as, los “*hipnotizan*” y los “*aboban*” por lo que ellos/as no estarían pensando o aprendiendo “*nada*”. Surge también la idea de la falta de habilidades para el “*visionado autónomo*”, al considerar que los niños y niñas en esta etapa de su desarrollo no son capaces de, por ejemplo, discernir entre lo bueno y lo malo, debiendo estar siempre acompañados/as de adultos en las experiencias de visionado. Tal como manifestó una de las entrevistadas: “*El niño en educación*

*parvularia todavía no tiene esta habilidad para pensar solo a raíz del material audiovisual... si el video le dice al niño que está bien, lo más probable es que el niño lo adquiera así nomás y listo [SIC], porque no va a pensar y no va a tener una reflexión...” (E7, P125).*

- El rol profesional de la educadora de párvulos: señalando algunas entrevistadas que los dispositivos audiovisuales se usan cuando las educadoras están cansadas, precisando una de ellas: *“Si lo usamos mal, te van a atrapar y el niño va a terminar viendo puros videos en la sala porque la educadora está muy cansada, en vez de hacer experiencias realmente buenas [SIC]...” (E7, P90).* Sin embargo, en oposición a lo anterior, algunas de las educadoras señalaron que *“la flojera”* sería la causa de no incluir los dispositivos audiovisuales en el aula, manifestando una de ellas que: *“Se evita el uso porque implican más trabajo que otros recursos” (E4, P37),* trabajo relacionado con la selección y planificación del material audiovisual previo a la clase, y la instalación de los aparatos técnicos, como el proyector, al momento del visionado con los/as niños/as. También apareció la idea de que los dispositivos *“facilitan”* el trabajo de las educadoras, viendo esto como algo negativo, pues les haría olvidar su rol mediador. Tal como señaló una participante: *“A mis colegas les facilita mucho el trabajo, mucho... a veces incluso como que se aprovechan un poco... les acomoda, entonces lo empiezan a usar más y más... al final se pierde un poco el buen uso” (E5, P72).*
- El rol de los padres en relación a las experiencias de uso: manifestando que en la casa los/as niños/as están sobreexuestos/as a los dispositivos audiovisuales, sin mayor supervisión. Así lo expresó una de las entrevistadas: *“En la casa pasan todo el día viendo videos o dibujos animados... y ven lo que (ellos) quieren” (E9, P115).*

## **5.5 Aspectos críticos que incentivarían o desincentivarían el uso de dispositivos audiovisuales en el desempeño profesional**

A continuación se describen los siguientes factores críticos señalados por las participantes: (i) el marco curricular, en el caso de este nivel educativo las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y los distintos elementos que la componen, (ii) la estimulación del entorno educativo, que considera el acceso a recursos técnicos y la motivación que genera el equipo directivo u otros agentes educativos, (iii) la definición del rol profesional de las educadoras de párvulos y (iv) el rol de los padres frente al uso de dispositivos audiovisuales.

### **5.5.1 Aspectos vinculados al marco curricular de la Educación Parvularia**

Gran parte de las entrevistadas indicó una relación entre el uso de dispositivos audiovisuales y el marco curricular, especialmente con los aprendizajes esperados, al utilizar los dispositivos como herramienta o estrategia para trabajar, desarrollar y/o alcanzar estos objetivos. Mencionaron además, que existirían algunos aprendizajes orientados más específicamente al uso de tecnologías en el aula, considerando los dispositivos audiovisuales como una forma de responder a esos objetivos.

Por otra parte, algunas educadoras señalaron también que el uso de dispositivos audiovisuales permitiría responder a lo planteado en algunos de los principios pedagógicos establecidos en las Bases Curriculares, específicamente los principios de “actividad” y de “significado”. En el primero, este tipo de material ofrecería a los/as niños/as la oportunidad de aprender en un proceso de apropiación y construcción personal de contenidos y significados, realizado a partir de la experiencia de visionado en grupo, comunicando su acción, tanto física como mental, en movimientos, gestos y palabras. En el segundo, al incorporar el audiovisual en el aula se considerarían las experiencias y conocimientos previos de los/as niños/as y se respondería también a sus intereses, teniendo este tipo de experiencias algún sentido para ellos/as. En este sentido, una de las educadoras indicó:

*“... un aprendizaje significativo es algo que nace del interés de los niños, que también considera sus conocimientos previos... y también es necesario para ellos... o sea, es importante que los niños sepan ciertas cosas a cierta edad también... entonces, claro, para ellos (el dispositivo audiovisual) es un recurso tan utilizado en sus casas y tan visto en su entorno cotidiano... que quitarles esa herramienta tan cercana y tan útil, y tan fácil de utilizar además, yo creo que es perder la oportunidad de una experiencia significativa...”(E1, P24).*

Finalmente, un número considerable de participantes manifestó que existiría relación prácticamente con todos los elementos del currículum, al ser las Bases Curriculares un marco *“muy amplio”*, tal como señaló una de las educadoras: *“Es que nuestro marco curricular es demasiado amplio. Por ejemplo, yo creo que se pueden usar en todos o la mayoría de los aprendizajes esperados, depende de cómo se planifique la experiencia y cómo se quiera presentar el contenido...”* (E10, P30). En este sentido, las entrevistadas indicaron que las educadoras de párvulos serían las responsables de hacer esta vinculación.

Por el contrario, un número menor de participantes consideró que no habría una relación directa entre el marco curricular de la educación parvularia y el uso de dispositivos audiovisuales en los procesos educativos, justamente al considerar las Bases Curriculares *“muy generales”*, sin proponer las tecnologías o el uso del audiovisual como herramientas pedagógicas en este nivel educativo, tal como planteó una de ellas: *“No creo que exista una relación directa, por lo menos nunca aprendí que fuera necesario utilizar dispositivos o que se planteara usarlos en las Bases Curriculares...”* (E8, P30). Señalaron también que esto se debe a que las Bases Curriculares serían *“demasiado antiguas”*, quedando fuera del contexto social actual, en donde el acceso y uso de las tecnologías ha aumentado. Así lo indicó una de las participantes:

*“La tecnología en general, las tablets, los computadores, los data, no eran algo tan recurrente en esa época y no había en todas partes... entonces, hoy en día casi todos los jardines tienen un data, un computador, una tablet... hay mucho más acceso de lo que había en esa época cuando se publicaron [SIC] las Bases... según yo las Bases dejaron de lado todo eso, entonces, al final se dejó de lado algo favorable para los niños...” (E9, P54).*

#### **5.5.1.1 Relación entre el uso de dispositivos audiovisuales y los contenidos curriculares**

Gran parte de las educadoras señaló que hay contenidos que se relacionarían de mejor manera con el uso de dispositivos audiovisuales en el nivel, destacando los contenidos vinculados con las relaciones lógico-matemáticas (como “secuencia temporal” y “figuras geométricas”), al igual que los relacionados con las ciencias sociales, especialmente con “grupos humanos” (como “otras culturas”, “profesiones y oficios” y “recursos tecnológicos”). Por otra parte, y en menor medida, señalaron también la relación con contenidos vinculados al desarrollo del lenguaje artístico (como “música”, “baile”, “apreciación estética”, “obras de arte” y “fotografía”) y del lenguaje verbal, incluyendo la comprensión oral (como “estructura de un cuento”, “personajes” y “narración oral”). Las participantes también indicaron una relación entre el uso de dispositivos audiovisuales y contenidos vinculados a las ciencias naturales (como “fenómenos naturales”, “animales” y “entorno natural”), además de contenidos vinculados al desarrollo social (como “valores”) y personal, específicamente al desarrollo de la “identidad” (como “partes del cuerpo”). De manera menos recurrente, se nombraron también contenidos como “inglés” y “motricidad gruesa” (en acciones como “bailar a distintos ritmos” y moverse “en base a un tipo de sonido”). Por último, algunas entrevistadas señalaron que el uso de dispositivos audiovisuales se podría relacionar con todos los contenidos, dependiendo esto del trabajo que realice la educadora de párvulos.

Por otra parte, se nombraron también algunos contenidos que no se relacionarían de buena manera con el uso de dispositivos audiovisuales, específicamente vinculados a áreas como el desarrollo personal y social (como “autonomía”, “identidad” y “convivencia”) y a la exploración y manipulación de elementos del entorno físico, esto porque los contenidos se referirían al desarrollo de habilidades más abstractas vinculadas al conocimiento de sí mismo/a y de otros o porque los contenidos se trabajarían de mejor manera con material concreto y tangible . Al respecto, una participante comentó:

*“Yo creo que de alguna manera todos los contenidos se podrían vincular con este tipo de recursos, pero hay algunos que es mejor trabajarlos con otros elementos más concretos... si voy a hablar del agua, es mejor manipularla, experimentar con ella, en vez de mostrarles un video” (E10, P30).*

En cuanto a la posibilidad de comprender distintos contenidos a través de la utilización de dispositivos audiovisuales, la mayor parte de las entrevistadas afirmó que sí sería posible que los/as niños/as comprendieran los contenidos propuestos a través del audiovisual, esto porque estarían habituados/as a este tipo de lenguaje, tal como señaló una de las participantes: *“Las generaciones de ahora son mucho más susceptibles al uso de estas tecnologías, por tanto, tienen una disposición distinta a relacionarse con éstas y aprender de mejor manera” (E1, P62).* Del mismo modo, otra entrevistada indicó: *“...los niños tienen una disposición natural ‘inculcada’ para aprender a través de un video” (E9, P93).* Por otra parte, las educadoras señalaron que los/as niños/as podrían comprender los contenidos presentados a través de dispositivos audiovisuales porque éstos responderían a las diferentes formas de aprender que tienen las personas, al contar con distintos tipos de estímulos que influirían en los procesos cognitivos de cada niño/a de una manera distinta, creando significados propios que luego son compartidos en el grupo.

Por último, la mayor parte de las entrevistadas planteó como condición para determinar si se comprenden o no los contenidos trabajados a través de dispositivos audiovisuales, la interacción y la metodología usada por la educadora de párvulos, mientras que otras añadieron que dependerá del tipo de material audiovisual seleccionado y lo significativa que pueda ser la experiencia de visionado para el/la niño/a. Así lo expresó una de las educadoras:

*“Claro que (los/as niños/as) pueden comprender, pero yo creo que la comprensión será mejor o peor dependiendo de la mediación, de la interpretación que haga uno, como de la ‘bajada’ de los contenidos... en el fondo depende de la educadora” (E8, P59).*

#### **5.5.1.2 Relación entre el uso de dispositivos audiovisuales y los aprendizajes esperados / objetivos pedagógicos**

Las participantes mayoritariamente manifestaron que los objetivos de aprendizaje propuestos por las Bases Curriculares sí se lograrían a través del uso de material audiovisual, fundamentalmente cuando el dispositivo se elige en función de un objetivo previamente seleccionado y cuando se hace otra actividad, posterior al visionado, relacionada con el mismo objetivo. Así lo señaló una de las educadoras:

*“En mi caso, y en la experiencia que he tenido en este trabajo, al final estos dispositivos se usan a partir de los objetivos pedagógicos que ya tenemos planteados, no es al revés, no es que yo pongo primero las tecnologías y después busco objetivos pedagógicos, los objetivos pedagógicos ya los tengo y busco ciertos recursos en estos dispositivos que me pueden ayudar al objetivo que ya tengo planteado” (E2, P28).*

Por otra parte, gran parte de las entrevistadas también estableció algunas condiciones para determinar si se podrían o no alcanzar los aprendizajes y objetivos

propuestos, señalando que el aprendizaje dependerá, en primer lugar, del tipo de material seleccionado, es decir, que el aprendizaje se produciría frente a un dispositivo audiovisual que genere motivación, que fomente el pensamiento del niño y niña, que favorezca una conversación posterior al visionado, que sea significativo y que sea el recurso más pertinente a utilizar en esa experiencia educativa. En segundo lugar, el aprendizaje dependería del tipo de experiencia educativa o actividad que se realice con el material audiovisual, principalmente, si tiene una interacción o mediación adecuada por parte de la educadora de párvulos, vinculando lo visto con el contexto de los/as niños/as, y también si la instancia responde directamente al aprendizaje esperado y está bien planificada. En relación a esto, una de las participantes reflexionó:

*“Creo que el dispositivo audiovisual por sí solo no es capaz de enseñar directamente las cosas porque no genera los vínculos con cada contexto de cada niño, que al final creo que es lo más importante para generar el ‘clic’ del conocimiento activo, el conocimiento nuevo y volver a hacer el esquema y al final generar el aprendizaje sobre un concepto. Entonces, creo que el material audiovisual con los niños necesita mediación... conversarlo con ellos y todo...” (E11, P67).*

En tercer lugar, dependería del tipo de aprendizaje esperado que se seleccione, es decir, que éste sea realmente alcanzable a través del uso del audiovisual, por ejemplo, frente al objetivo “seguir movimientos en un baile”, proyectar un video en donde los niños y las niñas puedan ver efectivamente distintos movimientos al ritmo de la música, que les sean posibles de seguir y repetir, tal como cuenta una de la entrevistadas a partir de su experiencia:

*“Por ejemplo, cuando la intención es que imiten los pasos, les pones estos videos de ‘Just Dance’... ‘miren chicos, está subiendo las manos, está bajando las manos, manos al lado’... con los más grandes funciona*

*mucho más que con los míos... pero no sé, yo les pongo videos de 'Pancho el Chanco' que son movimientos súper básicos y claro, ellos ya logran hacer eso... entonces, lo que yo busco en esa planificación es que ellos imiten esos movimientos... pero de repente, no sé, uno pone aprendizajes esperados como 'disfrutan de no sé qué' y hay cosas que de verdad cero que disfrutan, se paran todo el rato... uno pone unos videos excelentes y ellos los ignoran [SIC]... entonces, hay veces en que (los aprendizajes) se logran y otras en que no, depende mucho del aprendizaje que uno quiere trabajar..." (E9, P46).*

Por último, algunas educadoras señalaron que los objetivos u aprendizajes esperados no se lograrían a través del uso de dispositivos audiovisuales si éstos no se relacionan con las experiencias y aprendizajes previos de los/as niños/as y si se usan como única estrategia para alcanzar el objetivo.

### **5.5.1.3 Relación entre el uso de dispositivos audiovisuales y el principio pedagógico de Actividad**

Al indagar respecto a la vinculación que existiría entre el uso de dispositivos audiovisuales en el aula y los principios pedagógicos establecidos en la Bases Curriculares, específicamente el principio de actividad, la mayor parte de las participantes declaró que el uso de dispositivos audiovisuales estimularía la actividad motora de los/as niños/as, específicamente el material audiovisual con canciones con las que ellos/as pueden bailar, moverse, hacer gestos y mímicas. También, aquellos que propongan algún tipo de actividad posterior, como salir a explorar el entorno. Sin embargo, en dos casos las entrevistadas indicaron que no habría ninguna estimulación de la actividad física del niño y niña, ya que éste/a solamente se quedaría “*sentado mirando*” y no realizaría ningún tipo de movimiento.

Respecto a la estimulación de la actividad mental de los/as niño/as mediante el uso de dispositivos audiovisuales, las educadoras señalaron que los/as niños/as realizan

un “*trabajo cognitivo*” a partir de las experiencias de visionado, es decir, pueden relacionar lo visto en el audiovisual con sus propias vivencias y experiencias y con las preguntas que realizan las educadoras, pensando y desarrollando la capacidad de reflexión y el razonamiento. Por otra parte, algunas participantes indicaron que la actividad mental estaría estimulada dependiendo del tipo de uso que se dé al dispositivo audiovisual, especialmente si éste tiene una clara intención educativa y su uso está planificado como una actividad pedagógica, y dependiendo también de la interacción o mediación que realice la educadora de párvulos, a través preguntas y/o actividades vinculadas a los contenidos del audiovisual.

Finalmente, una de las entrevistadas señaló que no habría relación entre el uso del dispositivo audiovisual y la actividad del niño y niña, indicando que: “*el foco sería hacer algo divertido más que pensar o moverse*” (E3, P46).

#### **5.5.1.4 Necesidad de incluir los dispositivos audiovisuales en las actividades pedagógicas**

Las entrevistadas indican que sí es necesario incluir el uso de dispositivos audiovisuales como un recurso o herramienta pedagógica además de las ya utilizadas, siendo un medio para conseguir los objetivos educativos planteados y un apoyo para la labor de la educadora, además de tener la ventaja de estar relacionados con lo que los niños y niñas viven cotidianamente y ser estimulantes, motivadores y entretenidos. Así lo indicó una de ellas:

*“... el aspecto positivo es que siempre van a ser un recurso complementario a la labor que uno está haciendo, al aprendizaje que uno tiene como base... o sea uno los usa como herramientas... ese es el aspecto positivo, que te sirve como una herramienta diferente quizás a las láminas que uno muestra, no sé, a los títeres que puede usar, es una herramienta complementaria.”* (E2, P20).

Sin embargo, las participantes también advirtieron que al incluirlos en las actividades se debe recordar que los/as niños/as en esta etapa del desarrollo “*aprenden mejor*” en experiencias con elementos concretos y tangibles y “*haciendo*”, no sólo observando, por lo que siempre deben estar “*en contacto con la realidad*”. Al respecto una educadora manifestó:

*“Siento que (el dispositivo audiovisual) es una buena herramienta para ciertos aprendizajes que, por ejemplo, son muy difíciles de llevar a los cinco sentidos, pero de otra forma yo preferiría que los niños tuvieran experiencias reales con el aprendizaje... que lo hicieran, que lo vivieran, que lo experimentaran con todo su cuerpo, todo su ser, con su motricidad, yendo a buscar cosas...”* (E11, P34).

En contraste, un grupo minoritario de entrevistadas indicó que no es necesario incluir los dispositivos audiovisuales en las actividades pedagógicas, precisamente al ser “*sólo un recurso más*”. Al respecto, una de ellas planteó: “*Como necesario, necesario yo creo que no... porque igual hemos hecho mil planificaciones y cosas en el jardín sin utilizar el data... si no está se verían otras maneras de hacer las actividades*” (E9, P62). Aún más categóricamente, otra de las participantes señaló: “*De hecho lo considero muy innecesario, porque puedes llegar a los mismos contenidos, a los mismos aprendizajes, a los mismos logros, con otros elementos, de otra forma*” (E3, P48).

### **5.5.2 Aspectos vinculados a la estimulación del uso de dispositivos audiovisuales en el aula**

Respecto a la estimulación que reciben del entorno educativo en donde trabajan para usar dispositivos audiovisuales en el aula, la mayor parte de las entrevistadas señaló que en el centro educativo en donde trabaja es promovido el uso de dispositivos audiovisuales, especialmente al poner a disposición y fácil acceso los recursos técnicos necesarios para reproducirlos, como el proyector o data show, computador, pizarras

interactivas, softwares educativos y acceso permanente a Internet, además de contar con los ambientes físicos para realizar la experiencia de visionado, ya sea la misma sala de clases, adaptándola para mejorar la proyección, o una sala especial, exclusiva para este tipo de experiencias.

Por otro lado, gran parte reconoció recibir orientación de otras educadoras del centro educativo respecto al uso de dispositivos con los/as niños/as de su nivel, promoviendo el “*uso consciente*”, es decir con un objetivo pedagógico y en actividades en que “*realmente*” este tipo de material sea un aporte en el proceso de aprendizaje de los/as niños/as, tal como indicó una de las participantes: “... *en general a la directora le gusta mucho que ocupemos el data siempre y cuando sean videos educativos...*” (E9, P48).

Por el contrario, un grupo más reducido de participantes señaló que en el jardín infantil o colegio en donde trabajaba no estimulaban el uso de dispositivos audiovisuales en las clases, principalmente por el tipo de currículum que se sigue, al no estar considerado en sus fundamentos o filosofía la incorporación de tecnologías en esta etapa del desarrollo de los/as niños/as. Así lo indicó una de ellas:

*“... en sí la esencia del jardín está como en contra de los dispositivos. Incluso se les recomienda a los padres que ojalá no exista hora de televisión, y que si existe que sea mínima y que ojalá (los/as niños/as) estén lo más lejos de las pantallas posible. Como que es algo que está instaurado en el jardín, que va en la misma esencia del jardín”* (E3, P38).

Asimismo, estas educadoras plantearon que además no se estimulaba el uso de dispositivos audiovisuales por la falta de acceso a recursos técnicos y ambiente físico que posibilite la reproducción y el visionado, ya sea porque no se cuenta con estos recursos, porque éstos están en mal estado o porque no hay libre acceso a los mismos, estando “*bajo llave*”. Señalaron también que el uso de dispositivos audiovisuales no se

estimula por falta de disposición y motivación de las personas encargadas de la gestión pedagógica del centro educativo, específicamente de las directoras, y por la falta de capacitación en las educadoras de párvulos para el buen uso de este tipo de material. Una de las participantes comentó a partir de su experiencia: *“De partida no puedes tener bajo llave un proyector. La llave la maneja la directora y no siempre está y es como mezquina. Yo me quiero comprar uno como para no tener que pedirle a nadie”* (E4, P56). Y luego agregó: *“... me gustaría tener algo propio para no tener que depender de ningún centro, que sea mi decisión si quiero trabajarlos y no tener impedimento sobre el material y su uso. De repente haces la planificación y no está el material”* (E4, P65).

Por otro lado, en relación a los aspectos que las entrevistadas consideraban motivantes para incorporar los dispositivos audiovisuales en sus clases, ellas señalaron principalmente que éstos son un recurso estimulador para los/as niños/as, ya que les producen asombro, motivación y significación, esto por la *“enorme cantidad”* de estímulos visuales y auditivos que tienen, porque son un recurso nuevo, diferente a otros más tradicionales y porque pueden recordar lo visto y aplicarlo en su vida diaria. Indicaron también que a los/as niños/as *“les encantan”* este tipo de recursos y aprenden cosas *“sin darse cuenta”*, motivando muchas veces otras actividades posteriores, vinculadas a la experiencia de visionado.

Una parte de las entrevistadas manifestó también que los dispositivos audiovisuales son un recurso motivador para las mismas educadoras de párvulos, al tener algo nuevo que *“ofrecer”* a los niños y niñas, y una manera diferente de interesarlos/as en el aprendizaje, además de ser un recurso fácil de implementar, al que todo el grupo puede acceder de manera simultánea, al ser éste proyectado, siendo un aporte en su labor educativa habitual. Al respecto una de las educadoras compartió: *“Es diferente a lo que tradicionalmente se hace en los colegios... por ejemplo, es mucho mejor que tener a los niños completando libros y plantillas, que se da mucho, sobre todo en los colegios... yo prefiero usar los videos...”* (E8, P16). Por otra parte, es una experiencia agradable también para ellas, que les permite sentir distintas emociones, desarrollar ideas y disfrutar, al igual que los/as niños/as. Así lo señaló una de las participantes: *“También es*

*muy potente el poder ver, escuchar y también sentirse un poco en ese ambiente” (E1, P24).*

### **5.5.3 Aspectos vinculados al rol profesional de las educadoras de párvulos frente al uso de dispositivos audiovisuales**

Otro aspecto crítico que influye en las dediciones pedagógicas que las participantes toman en relación a su trabajo en el aula, es el rol profesional que ellas consideraban debía tener una educadora de párvulos, es decir, su perfil profesional o su “deber ser” frente a las responsabilidades que le corresponden en los procesos de enseñanza - aprendizaje, en este caso, en aquellas vinculadas al uso de tecnologías, y más específicamente, al uso de dispositivos audiovisuales con niños/as pequeños/as.

En este sentido, surgió la necesidad de capacitarse en el uso del audiovisual con fines educativos, indicando la importancia de contar con más estrategias y herramientas para trabajar estos recursos en el aula, lo que implicaría “*estudiar*” y “*actualizarse*” respecto al tema, siendo esto principalmente responsabilidad de la misma educadora de párvulos, tal como señaló una de las entrevistadas: “*Es uno la que tiene que educarse y quizás aprender cómo usarlos, cómo aprovecharlos dentro de la sala*” (E4, P26). También mencionaron la importancia de la formación recibida en el período de estudios de Pregrado, la que indicaron como insuficiente. Así lo precisó una de las educadoras:

*“Creo que a nosotras nos faltó más educación en eso, tuvimos sí un ramo pero como que nosotras esperábamos que en ese ramo nos dieran más ideas, de cómo trabajar, de cómo usarlos... nos hablaban de la importancia, pero no de cómo usarlos. Yo hubiese preferido mil veces que me enseñaran a hacer algo divertido para los niños o motivante para los niños con el computador a que me enseñaran todo el rato la importancia, porque creo que ya sabíamos la importancia, porque es bueno... si me faltó eso que me enseñaran a hacer más cosas, a aplicar.” (E3, P43)*

Plantearon también como una función fundamental de la educadora de párvulos, preparar el uso del dispositivo audiovisual, seleccionando el material audiovisual previamente a la clase y en base a un objetivo pedagógico determinado y planificando su uso y el tipo de actividad que se realizará. Al respecto una educadora señaló: *“Uno no puede llegar y reproducir cualquier contenido e información sólo porque lo vio en un video o solo porque lo leyó en el alguna parte”* (E1, P75), mientras que otra agregó: *“Nosotras trabajamos con niños y ellos... requieren cosas muy específicas... hay que saber qué mostrar de acuerdo a su edad”* (E4, P88). Esta preparación del uso del dispositivo audiovisual debería, entonces, estar basada en las características del propio grupo de niños/as, en sus intereses y necesidades, tal como precisó una de las participantes:

*“Las decisiones pedagógicas tienen que basarse en lo observado y en la información que tenemos del grupo, no podemos decir ‘esta es la receta’... tampoco podemos decir que (los dispositivos audiovisuales) son la receta para todos los niños, va a depender del tema, va a depender de lo que se busque lograr, del grupo de niños, como de muchos factores...”* (E6, P111).

Otra responsabilidad esencial de la educadora de párvulos sería, según lo declarado por las participantes, usar el dispositivo audiovisual como una herramienta pedagógica y no con otros fines, lo que impactaría de manera positiva el aprendizaje de los/as niños/as, ayudándolos/as a comprender ciertos conceptos propuestos, y sería un apoyo en la labor de las educadoras. Así lo expresó una de las entrevistadas:

*“(Usar dispositivos audiovisuales)... contribuye siempre y cuando sea algo planificado y tenga una intención pedagógica... o sea, si yo digo ‘ah ya, quédense tranquilos’ y les pongo Peppa Pig, no les contribuye en nada, pero si yo digo ‘ya, vamos a ver Natalia una niña Mapuche’,*

*porque les quiero enseñar sobre los Mapuches... y a partir de eso, después hago otra actividad [SIC], entonces, ahí creo que sí contribuye... pero si no tiene una intención y es simplemente mostrarles un video ahí creo que no...” (E9, P36).*

Aparece también la responsabilidad de reflexionar sobre las propias prácticas educativas, labor en la que los dispositivos podrían aportar, tal como indica una de las educadoras: *“Ayudan a la reflexión pedagógica, siendo otra forma de documentar las prácticas” (E6, P88)*, por ejemplo, al grabar y luego observar una clase.

En otro sentido, respecto al trabajo con los niños y niñas de este nivel educativo, las entrevistadas señalaron dentro de las funciones básicas de una educadora de párvulos el mediar el uso del dispositivo audiovisual, haciendo relaciones entre el contenido del mismo y el contexto habitual de los/as niños/as, ayudándolos/as a reflexionar y a identificar elementos y contenidos claves del lenguaje audiovisual. Para esto, manifestaron es importante recordar siempre que no es suficiente integrar el dispositivo a la clase para que el aprendizaje suceda, sino que es fundamental la intervención y mediación de la educadora de párvulos, de quien dependería que el aprendizaje fuera más rápido, profundo y significativo. Así lo indica una de las entrevistadas:

*“Esos materiales necesitan siempre la mediación de un adulto, o sea no sirven por sí mismos, los niños necesitan de la educadora o de un adulto que los oriente respecto a lo que ven y que guíe el aprendizaje... no basta sólo con mostrar el material” (E10, P22).*

De esta manera, las participantes afirmaron que la responsabilidad de educar no se puede *“delegar”* a los dispositivos audiovisuales, tal como expresó una de ellas:

*“El profesor en educación inicial no se puede reemplazar, es vital... para eso los tendríamos (a los/as niños/as) en frente del televisor con*

*alguien que les hablara o les pondríamos un programa educativo tipo Plaza Sésamo y estarían listos... ¿para qué van al jardín?... pero no es así” (E6, P109).*

Por otra parte, surgió también como rol fundamental de la educadora de párvulos el capacitar a los niños y niñas en el uso de dispositivos audiovisuales, esto es, enseñar el buen uso del material audiovisual a través de la alfabetización en tecnologías, el desarrollo del “*autocontrol*” en aspectos como la frecuencia del uso, y la apropiación del lenguaje audiovisual y digital que permita un uso “*consciente*”, fundamentalmente a través de la incorporación de estos recursos al aula y el modelaje que la educadora realice, tal como indicó una de las entrevistadas: “*...a través del uso que nosotras hacemos de esos materiales (los/as niños/as) van conociendo para qué sirven y cómo funcionan...*” (E11, P44). En este mismo sentido, las educadoras serían responsables de desarrollar el pensamiento crítico de los niños y niñas frente al material audiovisual. Así lo planteó una de ellas: “*Es importante generar niños que sean capaces de cuestionarse las cosas que están viendo y no todo aceptarlo como verdadero*” (E1, P75).

En relación a su trabajo con los padres y las familias, las educadoras plantearon como parte de su rol el orientar el uso de dispositivos audiovisuales que se realiza en la casa y capacitar a las familias respecto a este tema, de modo que comprendan las implicancias que tiene el usarlos con niños/as pequeños/as. Este punto será descrito y analizado más en profundidad en el siguiente apartado.

En otro sentido, las participantes también identificaron algunos factores que podrían influir en el incumplimiento del rol profesional de las educadoras de párvulos, especialmente aquellos que podrían generar un mal uso del dispositivo audiovisual en el aula, por ejemplo, al utilizarlos para “*evitar hacer clases*”. Dentro de estos factores estaría, según lo señalado por las entrevistadas, tener grupos de niños/as “*difíciles*” o salas de clases “*problemáticas*”, no encontrando estrategias educativas adecuadas para trabajar y viendo finalmente el dispositivo audiovisual como una forma de regular la conducta de los niños y las niñas, tal como señaló una de las educadoras: “*...ven que la*

*televisión o los videos captan la atención de los niños y los mantienen tranquilos” (E2, P76). De esta manera, el uso del dispositivo audiovisual perdería el sentido pedagógico. Así lo expresó una de las entrevistadas:*

*“... a mi parecer, no los usan como herramientas didácticas... porque los usan para tener a los niños ‘ahí’... para mí lo didáctico incluye una interacción con los niños, un aprendizaje y un desarrollo que no te lo entrega la herramienta audiovisual simplemente porque esté y porque la estoy usando... es simplemente una película...” (E7, P121).*

Otro factor que podría generar un mal uso del dispositivo audiovisual en el aula, indicado por las entrevistadas, sería la poca motivación y el cansancio de las educadoras, utilizando los dispositivos para evitar el trabajo de pensar y planificar una experiencia de aprendizaje o para “*matar el tiempo*” de clases que queda. Al respecto una de las educadoras comentó:

*“...de repente las educadoras están cansadas o las jornadas son tan largas que en vez de planificar más actividades ponen videos... a veces no encuentran o les da flojera [SIC] buscar otras estrategias... porque aunque la clase sea un video, no puede quedar sólo en mostrarlo, hay que mediarlo.” (E8, P65).*

También influiría en el mal uso de dispositivos audiovisuales, la disposición permanente del proyector o data y el computador en la sala de clases, además del acceso permanente a Internet, lo que facilitaría el uso sin planificación de este material. En menor medida, las entrevistadas manifestaron factores como la falta de tiempo para realizar otras tareas vinculadas a la gestión pedagógica (por ejemplo, dejando a los/as niños/as frente al audiovisual mientras ellas preparan materiales), el repetir “*malas prácticas*” que se han observado en otras educadoras, y el poco manejo de las

tecnologías. Respecto a este último punto, las participantes coincidieron en que falta mucha capacitación a las educadoras en el uso de las tecnologías en general y de los dispositivos audiovisuales en particular, indicando una de ellas:

*“Falta capacitación en el uso, no hay casi nada en Pregrado y si uno quiere saber más tiene que capacitarse sola o buscar cursos y cosas así, pero ya saliendo de la Universidad y eso es muy subjetivo, no hay un estándar de capacitación, de formación” (E8, P57).*

#### **5.5.4 Aspectos vinculados al rol de los padres frente al uso de dispositivos audiovisuales**

Un último aspecto crítico que aparece en el discurso de las entrevistadas y que podría influir en sus creencias y, por tanto, en su decisión de incluir o no dispositivos audiovisuales en el aula, es la relación que existe entre los padres y el uso de este material con niños/as pequeños/as. En tal sentido, la mayor parte de las participantes declaró que los grandes responsables frente al uso de las tecnologías por parte de los/as niños/as son los padres, considerando su rol de primeros educadores en la vida de sus hijos/as. Así, establecieron como relevante el conocer cómo los padres usan los dispositivos audiovisuales en la casa y trabajar en conjunto temas vinculados al visionado, como la selección del material o la frecuencia de uso. Al respecto una de las educadoras precisó: *“Es importante trabajar con la familia el tema de los medios digitales y de los dispositivos, porque la familia además de ser los primeros educadores son los primeros que exponen al niño a estas cosas” (E6, P113).*

Por otra parte, las entrevistadas también criticaron el *“mal uso”* que se da a los dispositivos audiovisuales en el hogar, considerando que muchas veces los padres reemplazan momentos *“de calidad”* por el uso de estos dispositivos, permitiéndole a los/as niños/as que accedan a ellos a través del celular, la televisión o el computador, de manera indiscriminada, sin supervisión, y desmedida, sin límite de tiempo. Al respecto, una de las participantes reflexionó:

*“Ha cambiado algo súper importante que es la familia. La familia está diferente. Antes también existían las tecnologías, pero no se notaba tanto porque quizás habían familias que compartían más, en donde los papás trabajaban menos, entonces, yo entiendo, no lo justifico, pero entiendo a esos papás que trabajan de las seis de la mañana a las siete de la tarde y llegan... y hay niños que son pesados (risas), lo son, son agotadores, son agobiantes, con sus papás sobre todo... y los papás dicen necesito de un descanso, dame 15 minutos y te paso el teléfono... yo creo que (el mal uso) pasa más por eso” (E4, P79).*

En este sentido, algunas de las entrevistadas establecieron también una diferencia entre lo que sucede en el hogar y lo que sucede en el centro educativo, señalando una de ellas: *“... en los colegios se va un ratito a los computadores y se trabaja con algo específico... no es como en la casa que es como ‘ya, métete al computador y ve lo que quieras’...” (E9, P115).* Sin embargo, y desde la perspectiva de los padres, una de las entrevistadas también reportó haber escuchado ciertos prejuicios en estos/as respecto al uso de dispositivos audiovisuales en el centro educativo, indicando concretamente que: *“Los padres igual a veces piensan que se usan en el jardín para que los niños dejen de molestar... dicen ‘tía no les pongan tantos monos’ y piensan ‘una tele, ah ya, ven monos’” (E5, P39).*

Por otra parte, las participantes consideraron necesario integrar en la casa el trabajo que ellas hacen en el centro educativo, reportando que esto en cierta medida ya se cumple cuando, por ejemplo, los padres buscan videos educativos similares a los que ellas usan para que los/as niños/as los vean en la casa, o cuando les preguntan respecto a los temas que los/as niños/as comentan que han visto a través de audiovisuales en el jardín infantil o colegio. Así, las entrevistadas destacaron una vez más la necesidad del trabajo conjunto entre educadoras y padres, indicando que si existe una buena conexión entre docentes y apoderados al trabajar con los dispositivos audiovisuales éstos se verían

potenciados como aporte educativo, tal como especificó una de ellas: *“La tríada educativa, del profesor, del niño y del padre, con las tecnologías sería mucho más potente, se aprovecharía mucho más”* (E4, P33).

Finalmente, las participantes reconocieron también la cercanía de los propios padres con estas nuevas tecnologías, lo que de algún modo facilitaría aún más un trabajo conjunto. Al respecto una de las educadoras señaló: *“... incluso en las reuniones de apoderados, los papás necesitan el apoyo audiovisual de un dispositivo porque se concentran mucho más”* (E7, P84).

## **5.6 Visión sobre el futuro uso de dispositivos audiovisuales en el aula**

En este último apartado se describe la visión de las participantes respecto al futuro uso de dispositivos audiovisuales en sus clases, identificando ciertos factores que incentivarían el futuro uso y otros que lo desincentivarían. Posteriormente, se describe la valoración que las entrevistadas realizaron de los dispositivos audiovisuales como un aporte en su futura labor profesional.

Respecto a los factores que incentivarían el futuro uso de dispositivos audiovisuales en el aula señalaron, en primer lugar, siendo el aspecto más recurrente y relevante, la capacitación de las educadoras de párvulos en el uso de estos materiales, especialmente el adquirir más conocimientos vinculados al por qué trabajarlos y al cómo trabajarlos, aprendiendo más estrategias de utilización y de mediación positiva entre el audiovisual y los/as niños/as, para potenciar el aprendizaje. Al respecto, una de las entrevistadas compartió:

*“... a mí me pasa que a pesar de que yo nací en un mundo muy tecnológico, en el que el material audiovisual para mí es muy normal y lo uso todo el día... también en las redes sociales de repente uno ve videos y aprende de ver un video... yo siento que aun así me faltan herramientas para poder generar mejores experiencias de aprendizaje utilizando estos recursos... entonces, quizás yo me quedo corta porque*

*me quedé con lo que me enseñaron en un curso que tuve en la universidad, pero me gustaría contar con más estrategias o ideas... o también con conocimientos o fundamentos de por qué trabajarlos y cómo trabajarlos... entonces, yo creo que eso también podría ser una ayuda para que yo siga trabajándolos en el futuro...”* (E1, P46).

Según las participantes, esta capacitación evitaría también el mal uso, actual y futuro, de los dispositivos audiovisuales. Así lo señaló una de ellas: *“Me gustaría que hubiera más formación porque (los dispositivos audiovisuales) tienen mucho potencial y siento que se desperdician mucho... como que están, pero no se usan bien...”* (E5, P136). Además, incentivaría la reflexión sobre el real aporte que significa su incorporación a la sala de clases, *“tomando conciencia”* de su influencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Finalmente, surgió la idea de que esta capacitación debe ser lo más temprana posible para lograr *“influir positivamente”* en el trabajo de las educadoras de párvulos, tal como manifestó una de las entrevistadas:

*“... según yo, si se empieza a incluir en la formación inicial el trabajo con tecnologías... nosotras lo vimos en la Universidad [SIC] como (educación) transversal, pero siento que la formación no está muy bien trabajada, como que deberían enseñarlo mejor... cuando plantan la semilla en la educadora yo creo que ahí empieza a crecer y ahí uno se cuestiona... pero si nadie te lo dice y además se ve este mal uso (en colegas) como que no ayuda mucho...”* (E5, P101).

En segundo lugar, siendo también un factor mencionado muy recurrentemente, estaría el contar con los recursos técnicos necesarios para la experiencia de visionado en la sala de clases, como el computador y el proyector, además de tener acceso a Internet en el centro educativo. Una de las participantes declaró más específicamente: *“Me*

*gustaría contar con un set de elementos y recursos tecnológicos para poder usarlos cuando quiera hacer una actividad en que los necesite” (E6, P92).*

En tercer lugar, otro factor que incentivaría el futuro uso de dispositivos audiovisuales, sería el interés de las personas involucradas en el proceso educativo, es decir, los/as niños/as, el personal técnico, el equipo directivo y los padres, además del propio interés de la educadora de párvulos, creando un clima propicio para la utilización de este material. En este sentido, una de las entrevistadas planteó que *“no debiera haber prejuicios”* respecto al uso del audiovisual en las clases, porque: *“al final vas a poner un video nomás y no es que (los/as niños/as) vayan a estar pegados todo el día ahí, sino que es para mostrar un punto, una cosa, un tema... se va a trabajar y listo...” (E11, P54).* Mientras, otra de las participantes destacó el aumento en la inclusión de este material en los centros educativos, planteando: *“Creo que actualmente se ocupa muchísimo más. Antes sólo se veía el papel. Ahora no, ves videos, ves PPTs, se están atreviendo más, sobre todo los profes nuevos... y me alegra mucho, porque se ve un cambio positivo” (E4, P75).*

Relacionado con lo anterior, en cuarto lugar, estaría el hecho de que la modalidad curricular adoptada por el centro educativo en donde se trabaja incluya o acepte el uso de tecnologías en general y del dispositivo audiovisual en particular.

En quinto lugar, se señaló el interés de los centros educativos por innovar en los procesos de enseñanza - aprendizaje, incluyendo otros recursos tecnológicos, como cámaras y Ipads, y otros usos de los dispositivos, como documentar experiencias en imágenes y videos.

Finalmente, se mencionó en sexto lugar, la posibilidad de que algunas instituciones educativas, relacionadas con la Educación Parvularia en Chile, crearan un sitio web o repositorio digital con dispositivos audiovisuales seleccionados según criterios educativos, facilitando el trabajo de búsqueda y selección de material que realiza la educadora, estimulando así el uso del audiovisual en las salas de clases de todo el país. Como lo señaló una de las entrevistadas: *“... me gustaría que hubiera una página como de YouTube, aunque hay varios canales buenos, pero una página como*

*oficial con material audiovisual educativo, que fuera llegar y reproducir, o llegar y descargar...” (E8, P40).*

Respecto a los factores que desincentivarían el futuro uso de dispositivos audiovisuales en el aula, las participantes mencionaron, en primer lugar y como el factor más importante, la posibilidad de que aparezca evidencia científica que asegure que utilizar dispositivos audiovisuales en esta etapa del desarrollo de los niños y niñas les influye negativamente o no les ayuda a avanzar en su aprendizaje, perjudicándolos/as de alguna forma.

En segundo lugar, otro factor mencionado con frecuencia, sería el que faltaran los recursos técnicos para generar las experiencias de visionado en el centro educativo, como el computador y/o proyector.

En tercer lugar, también desalentaría el futuro uso de dispositivos audiovisuales en las clases, el que la modalidad curricular seguida por el centro educativo en donde se trabaja no incluya o prohíba el uso de tecnologías en el aula.

En cuarto lugar, estaría el “*mal uso*” de los dispositivos en el aula, esto es, darse cuenta que se utilizan sin un fin pedagógico, que se usan en reemplazo de otro tipo de experiencias y materiales más pertinentes para trabajar algunos contenidos, que se vuelven un recurso muy frecuente y que las experiencias de aprendizaje “*no resultan*”, es decir, que los/as niños/as “*se distraen*” o no se motivan con este tipo de recursos. Al respecto, una de las entrevistadas comentó a partir de su experiencia:

*“... cuando (los/as niños/as) se meten mucho en el video me cuesta mucho poder intervenir y llevar la atención a mí, porque obvio que es mucho más interesante el video que están viendo, entonces, yo también trato de que me tomen en cuenta para poder hacer una conversación, pero es un poco difícil... y también, (el audiovisual) puede ser una herramienta en la que uno cae cuando pierde la creatividad o cuando estás cansado y no quieres hacer otra cosa... entonces, yo creo que es un riesgo recurrir tanto a los videos y puede ser como una herramienta*

*en desmedro de las buenas experiencias de aprendizaje para los niños si no es bien trabajada...” (E1, P22).*

En quinto lugar, apareció como un factor que desincentivaría el futuro uso de dispositivos audiovisuales en el aula el no contar con herramientas personales o habilidades para utilizar los dispositivos audiovisuales con éxito en el proceso educativo. Así lo manifestó una de las participantes:

*“... es muy fácil manejar mal las tecnologías y lo audiovisual con los niños y eso implica que estén matando como todo un proceso de creatividad e imaginación, que yo creo que es el pilar del aprendizaje y del desarrollo de los niños de cero a seis años... o sea la creatividad y la imaginación es la columna vertebral de la plasticidad cerebral y del proceso de aprendizaje que involucra en esta etapa... y la tecnología mal usada en sala sí va a matar la creatividad y la imaginación... es un arma de doble filo al final y si no la sé usar bien me va a jugar en contra, por lo tanto, prefiero no usarla mientras no sepa cómo usarla...” (E7, P110).*

En sexto y último lugar, una de las participantes indicó como factor que podría desincentivar el uso de estos dispositivos, el tener a cargo un grupo de niños/as muy pequeños/as, menores de un año, por considerar que no es necesario utilizar el audiovisual antes del año de edad.

Respecto a la valoración que las participantes hacen de los dispositivos audiovisuales como un aporte en su futura labor profesional, todas coincidieron en que incorporarlos en su futuro trabajo educativo será un aporte, siempre y cuando su uso sea “*consciente*”, valorándolos principalmente como una herramienta que amplía la variedad de recursos pedagógicos disponibles para lograr los objetivos y una oportunidad para

que los niños y niñas vivan “*buenas experiencias*” educativas. Así lo expresó una de ellas:

*“Yo creo que (los dispositivos audiovisuales) contribuirán de manera positiva mientras uno les de ese uso complementario y apropiado, y estén planificados... es como darle un foco, darle una intención a por qué se está utilizando... y tener claro... tener una convicción de por qué lo estoy usando, por qué es bueno, cuánto lo tengo que ocupar, cómo lo tengo que ocupar, en qué lo tengo que ocupar” (E2, P24).*

Finalmente, se hace referencia a la necesidad de responder, desde el ambiente educativo formal a la realidad social que se vive actualmente, en donde las tecnologías y el lenguaje audiovisual son predominantes. Tal como planteó una de las participantes: *“Mi opinión es que hay que usarlos, porque además hay que adecuarlos al siglo XXI... estamos en un mundo de tecnología... o sea, si no los usamos al final estamos como cegados [SIC] a la realidad.” (E5, P60).*

## **Capítulo 6**

### **Discusión y conclusiones**

En este capítulo, se ponen de manifiesto aquellas visiones, opiniones y pareceres declarados por las educadoras de párvulos respecto al uso de dispositivos audiovisuales en el aula que constituyen efectivamente sus creencias pedagógicas, y por tanto, que determinan sus acciones en los procesos de enseñanza- aprendizaje, y se discuten estas creencias a la luz de las investigaciones y estudios revisados en relación a este tema, incluyendo los planteamientos de los organismos de educativos oficiales. Por último, se ofrecen algunas reflexiones finales, así como los alcances, limitaciones y proyecciones de esta investigación.

#### **6.1 Características y motivaciones de las nuevas educadoras de párvulos**

Tal como se señala al inicio del informe de tesis, en esta investigación participaron educadoras de párvulos que se encontraban a menos de un año del egreso de la carrera Pedagogía en Educación Parvularia de una universidad tradicional de Chile. En este contexto, es importante considerar que el tiempo de formación profesional (cuatro años) ha sido mucho más extenso que el tiempo de experiencia laboral (menos de un año), siendo el trabajo actual, en la mayor parte de los casos, el primero de su carrera profesional, por lo que todas sus apreciaciones respecto a los temas abordados en esta investigación están de algún modo influidas por ambos aspectos.

Para comenzar, es importante señalar que las educadoras de párvulos dan cuenta de una gran vocación por la educación inicial, enfatizando la importancia de esta etapa educativa, tanto en la vida de las personas, como en el futuro social, lo que coincide con las múltiples investigaciones realizadas respecto al impacto de la Educación Parvularia, en donde se establece que los aprendizajes logrados en esta etapa tienen un alcance

significativo durante toda la vida (Camilli, Vargas, Ryan & Barnett, 2010; Espinoza & Rosas, 2016).

Esta creencia está presente de manera transversal en el discurso de las educadoras de párvulos, haciendo referencia constantemente a la necesidad de brindar buena educación formal a los niños y niñas que son parte de este nivel educativo, manifestando que todos los aspectos que estén vinculados a este proceso, incluyendo su propio rol docente, deben orientarse a este propósito. Esto responde de manera directa a lo planteado en la Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001), en cuanto a que el principal objetivo de este nivel es “favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas” (p. 22).

Por otra parte, en lo que respecta a su relación con las tecnologías, este grupo de educadoras puede definirse como *millennials* (Howe & Strauss, 2000), al haber nacido y crecido en un período de grandes avances y desarrollo tecnológico, siendo usuarias activas de Internet y sus Redes Sociales, vinculando sus actividades, tanto las relativas al ocio y esparcimiento como las relacionadas al trabajo, con el acceso y uso de las tecnologías.

Es posible mencionar aquí que los niños y niñas en etapa parvularia, que asisten a los centros educativos en donde las educadoras participantes trabajan, son también parte de esta generación activamente vinculada a la tecnología, dándose una realidad interesante de observar: *millennials* educando a *millennials*. Sin embargo, en su discurso, esto no es reconocido por las educadoras, refiriéndose a los/as niños/as no sólo como *millennials*, sino también como *nativos/as digitales* (Prensky, 2004), considerando que ellos/as “*han nacido con las tecnologías*”, mientras que ellas han debido adaptarse a su uso, prácticamente como *inmigrantes digitales* (Prensky, 2004), sin considerarse parte de la misma generación. Esto reafirma lo planteado en algunas investigaciones respecto a que los niños y niñas se encuentran activamente familiarizados con el uso de nuevas

tecnologías, contando muchas veces con destrezas superiores a las que tienen los adultos (Vergara, Vergara del Solar & Chávez, 2014).

Parte de la adaptación que han debido hacer las educadoras de párvulos, ha sido el tener que vincular las tecnologías con su campo laboral, considerando su preparación al respecto escasa e insuficiente, sobre todo durante el periodo de Pregrado. Esto coincide con las investigaciones que dan cuenta de una preparación insuficiente para favorecer en los/as futuros educadores/as el uso de TIC en el aula, durante la universidad, lo que se traduciría finalmente en docentes con conocimientos y competencias tecnológicas superficiales y reducidas (Colmenero, Pérez y Gutiérrez, 2015; Prendes & Castañeda, 2010; Roblizo & Cózar, 2015)

En este punto, al indagar respecto al actual uso que las educadoras de párvulos les dan a las tecnologías en general y a los dispositivos audiovisuales dentro del aula en particular, se detecta una confusión en algunas de las entrevistadas respecto al concepto de audiovisual, al considerar como audiovisual lo que, por una parte, es sólo material en audio (como canciones y sonidos) y, por otra, lo que es sólo material visual (como fotos e imágenes). Esto se repite al preguntarles por los canales de acceso o aparatos técnicos para la reproducción y el visionado, señalando reproducir dispositivos audiovisuales en aparatos como radio, proyector de transparencias o retroproyector y cámaras fotográficas, ninguno de estos elementos con posibilidad de proyectar material audiovisual, sino de reproducir estímulos auditivos o visuales por separado. De esta manera, es posible ver cómo las educadoras incluyen todo lo tecnológico en una gran categoría (TIC) sin mayores distinciones, tal como plantea Ferrés (2006), al indicar que con el aumento del acceso y uso de Internet lo audiovisual se ha comenzado a fundir en conceptos como el de TIC, dejando de ser considerado un lenguaje en sí mismo. Esto es un riesgo si se piensa en un trabajo consciente, focalizado y profundo con cada recurso tecnológico dentro del aula, especialmente con dispositivos audiovisuales al ser estos una forma de comunicación en sí misma (Ferrés, 2006).

En lo que respecta al tipo de dispositivo audiovisual que las educadoras de párvulos más incorporan como recurso tecnológico en sus clases, éste es el video,

seleccionando principalmente aquellos de corta duración, con imágenes “*reales*”, con canciones y con cuentos, al que acceden esencialmente a través de plataformas web como YouTube. Esto último coincidiría con el aumento en el uso y acceso a Internet desde los ambientes educativos que buscan desarrollar espacios para obtener y compartir información, conectando distintas realidades sociales (Coll, Mauri & Onrubia, 2008).

Así, según lo que las educadoras reportaron, una clase común usando dispositivos audiovisuales se realizaría trasladando el computador y proyector hacia la sala habitual de los/as niños/as (oscureciendo el espacio y acomodando mesas y sillas para que todo el grupo pueda ver), explicándoles luego el tema o contenido a trabajar, proyectando el video y, finalmente, comentando y reflexionando con el grupo lo visto. Esto se realizaría con una frecuencia de entre una a cuatro veces por mes, siendo el dispositivo audiovisual en sí mismo la experiencia de aprendizaje o actividad a realizar o, en varios otros casos, la introducción a la actividad siguiente.

Al señalar los motivos o razones que las impulsan a usar dispositivos audiovisuales en sus clases, las educadoras recién egresadas tendieron a ser más críticas con las motivaciones que identifican en sus colegas, reportando un uso más “inadecuado” que el propio. Esto se ve reflejado, por ejemplo, cuando señalaron que ellas usan los dispositivos audiovisuales en sus clases principalmente como un recurso pedagógico, es decir, como una “*herramienta*” para alcanzar los objetivos y metas educativas planteadas, mientras que sus colegas los usarían para regular la conducta de los niños, es decir, con el fin de hacer que los/as niños/as estén atentos/as y tranquilos/as, o simplemente los usarían “*sin ningún fin pedagógico*”.

## **6.2 Creencias pedagógicas sobre los beneficios y/o perjuicios del uso de dispositivos audiovisuales en el aula.**

Uno de los objetivos específicos de esta investigación fue indagar en las creencias que las educadoras de párvulos recién egresadas tenían en relación a los posibles beneficios y/o perjuicios de incorporar dispositivos audiovisuales en sus clases. Al respecto, es posible evidenciar que las creencias de las educadoras de párvulos

respecto a la inclusión de dispositivos audiovisuales en el aula son mayormente positivas, considerando esta integración una buena estrategia pedagógica, basando estas creencias principalmente en la propia y actual experiencia de utilización. Por otra parte, al referirse a aquellos aspectos que serían desfavorables o perjudiciales de incorporar estos elementos, las creencias de las educadoras están basadas principalmente en supuestos, es decir en circunstancias potencialmente desfavorables y no en lo que en realidad viven en su propia labor docente dentro del aula.

A continuación, se especifica cuáles son las creencias detectadas en las educadoras de párvulos tanto en los beneficios como en los perjuicios de incorporar el audiovisual en las clases.

### **6.2.1 Los beneficios de incorporar dispositivos audiovisuales en el aula**

Tal como se menciona anteriormente, las creencias de las educadoras de párvulos son mayormente positivas. Sin embargo, para que esta incorporación realmente genere un impacto favorable en el proceso educativo, las educadoras establecen como condición el uso “*consciente*” de este material, es decir, el uso intencionado pedagógicamente, pertinente al tipo de aprendizaje que se desea estimular y planificado. Esto coincide con lo planteado por Molas y Rosselló (2010), en cuanto a que no bastaría con integrar y utilizar las TIC en el aula para mejorar los procesos de aprendizaje, sino que es fundamental una planificación y un diseño curricular y pedagógico previo para que resulten realmente útiles, haciendo énfasis en el trabajo con la información y el contenido del material, en este caso del dispositivo audiovisual.

De esta manera, creen beneficioso el utilizar los dispositivos como una estrategia o un recurso pedagógico en el aula, complementario a otras estrategias y recursos disponibles, que permita trabajar diferentes tipos de aprendizajes esperados, sobre todo aquellos en donde es más difícil, o no es posible, abordar el contenido propuesto con material concreto o tangible (como conocer paisajes o animales más lejanos) o donde se deben trabajar conceptos más abstractos (como la secuencia temporal de una historia), facilitando el acceso de los niños y niñas al contenido pedagógico. Así, tal como

plantean autores como Chacón y Gordillo (2014), este mundo audiovisual se constituye también en un espacio en donde los/as niños/as construyen poco a poco su entorno y su cultura.

Así, describen los dispositivos audiovisuales como una forma de optimizar los procesos de aprendizaje, llegando prácticamente a todas las áreas de contenido que se deben trabajar en esta etapa del desarrollo de los/as niños/as. Esto es fundamental, pensando en que uno de los desafíos de incorporar las TIC en el aula es justamente hacer más eficientes y productivos los procesos de enseñanza a través de su utilización, y no sólo reforzar las prácticas docentes ya existentes (Coll, Mauri & Onrubia, 2008).

Por otra parte, las educadoras creen que los dispositivos audiovisuales son un recurso favorable porque estarían relacionados con el interés de los/as niños/as, siendo una parte importante de su cotidianidad y, por lo tanto, algo entretenido, estimulante, motivador y significativo, permitiéndoles a ellas hacer actividades más vinculadas con su realidad e intereses.

Otro elemento importante es que las educadoras creen que los dispositivos audiovisuales son recursos que consideran las distintas formas de aprender de los/as niños/as, como la predominancia del aprendizaje desde estímulos auditivos, visuales o kinestésicos, respondiendo a modelos y adaptaciones curriculares implementadas actualmente como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), además de considerar que tienen alcance incluso para niños/as con necesidades educativas especiales (NEE).

También, ellas consideran que la utilización de este material es una forma innovadora y diferente de enseñar, que les da la posibilidad de observar desde “*afuera*” al grupo, es decir, dejar de ser quien guía y dirige la actividad y, por tanto, un foco de atención para los/as niños/as, para pasar a ser un integrante más del grupo, en un espacio de trabajo más colaborativo. Este aspecto es fundamental, considerando que el incluir este tipo de tecnologías al aula implica un cambio del paradigma tradicional del/a educador/a como fuente del conocimiento, a la visión del conocimiento compartido, en ambientes de aprendizaje colaborativo y de participación activa de todos/as los/as integrantes del grupo, incluido el/la educador/a (Coll & Monereo, 2008; Prensky, 2004).

Por último, las educadoras creen que el uso del audiovisual en el proceso de enseñanza favorece su propia reflexión sobre las prácticas pedagógicas que tienen con el grupo, al tener la oportunidad de grabar y posteriormente analizar las clases a través del video. Esto es fundamental, considerando que la práctica reflexiva sistemática de los/as docentes genera cambios a nivel de las prácticas pedagógicas y no sólo en el discurso (Beas, Gómez & Thomsen, 2008), permitiéndoles tomar conciencia de las inconsistencias entre la teoría y la práctica.

### **6.2.2 Los perjuicios de incorporar dispositivos audiovisuales en el aula**

En relación a los perjuicios de incorporar dispositivos audiovisuales en las actividades que se realizan en la sala de clases, las educadoras recién egresadas creen que el uso “no apropiado” de este material, es decir, usarlo sin un objetivo y planificación pedagógicos, en reemplazo de otras experiencias o recursos educativos y sólo para regular la conducta de los/as niños/as, podría afectar de manera negativa el proceso de enseñanza – aprendizaje. Además, incluyen el usarlos mal debido al poco conocimiento y manejo tecnológico en general, y del material audiovisual en particular, que pueden tener las educadoras de párvulos. Esto se vincularía con lo reportado en varios estudios relacionados con la percepción que tienen los/as docentes respecto a las propias capacidades y competencias mediáticas (Grande de Prado, Cañón & Cantón, 2016; Ortiz, Almazán, Peñaherrera & Cachón, 2014), creyendo ser hábiles en aspectos más básicos como la navegación por Internet, pero poco competentes en tareas más avanzadas que tienen relación con el manejo de lo multimedia

También indican que al integrarlos, se corre el riesgo de limitar el pensamiento, la creatividad, la imaginación y la actividad física de los/as niños/as, provocando incluso su falta de interés en otras actividades propuestas y la falta de atención a la educadora. Esto último se contrapone a lo planteado anteriormente, respecto a los beneficios de incorporar dispositivos audiovisuales, en donde se señalaba que éstos eran una oportunidad para que la educadora de párvulos dejara de ser un foco de atención en la clase y pasara a ser parte de la experiencia del grupo. En el mismo sentido, las

educadoras de párvulos señalan que incorporar el audiovisual al aula podría limitar el pensamiento, la creatividad y la motivación de la educadora, indicando que muchas veces se confía en la “*autosuficiencia*” que podría tener este recurso, provocando dificultades en el rol mediador del adulto en la instancia de visionado.

Lo anterior es cuestionable, considerando que el incluir dispositivos audiovisuales en el aula puede exigir aún más la creatividad, el pensamiento y la motivación de la educadora de párvulos, al existir escasos ejemplos de producciones audiovisuales creadas bajo principios pedagógicos y, por tanto, educativas en sí mismas, y menos que establezcan una planificación de trabajo educativo posterior en torno a ellas (Cebrián de la Serna, 2002), siendo finalmente labor de la educadora el asociar el objetivo pedagógico con el video, u otro dispositivo audiovisual, el planificar su uso y el evaluarlo, todo esto, respondiendo al contexto e intereses de los/as niños/as.

Por último, algunas de las educadoras creen que el uso del audiovisual en el proceso de enseñanza perjudica o desfavorece la interacción de los/as niños/as con sus pares, siendo este punto poco recurrente en el discurso de las educadoras de párvulos, pese a ser muy relevante si se considera que uno de los fundamentos de la educación parvularia es el principio de relación, que establece la necesidad de reconocer la dimensión social de todo aprendizaje, por lo que todas las experiencias educativas que se ofrezcan a los niños y niñas deben favorecer la interacción significativa con otros/as niños/as “como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de su contribución social” (MINEDUC, 2001, p. 17), lo que requiere generar experiencias de aprendizaje que promuevan las relaciones interpersonales. Se trata también de la necesidad de responder y potenciar la actual cultura participativa (Jenkins, 2009), incentivando a través de las nuevas tecnologías la comunicación, creatividad y colaboración de los/as niños/as, lo que ampliaría también sus aprendizajes.

### **6.3 Creencias pedagógicas asociadas a prejuicios respecto al uso de dispositivos audiovisuales en el aula**

Otro de los objetivos específicos de esta investigación, fue explorar las creencias de las educadoras de párvulos vinculadas a prejuicios respecto al uso de dispositivos

audiovisuales en las clases, ya fueran estos expresados como propios o vistos en otros agentes educativos.

Es importante señalar aquí que al hablar de prejuicios, el discurso de las educadoras tiene dos características. En primer lugar, se refieren sólo a prejuicios negativos frente al uso de dispositivos audiovisuales, sin hacer referencias positivas, tanto propias como en lo que señalan haber escuchado en otras personas vinculadas al ámbito educativo. En segundo lugar, ninguna, salvo una excepción, se muestra expresamente en contra de los prejuicios declarados como escuchados en otros/as, más aún, la gran mayoría los replica como propios a lo largo de su discurso.

En base a lo anterior, es posible reconocer en las educadoras los siguientes prejuicios respecto al uso de dispositivos audiovisuales en al aula parvularia:

- El uso del dispositivo audiovisual reemplaza otras instancias educativas “*más enriquecidas*” o “*de calidad*”, en donde se utiliza material concreto y tangible, y se favorece la exploración.
- Los dispositivos audiovisuales no tienen un fin pedagógico, sino principalmente recreativo, usándose sólo para “*ver monos*” o para “*rellenar tiempos muertos*”.
- El uso del audiovisual en el aula sólo busca regular la conducta de los/as niños/as, usándose para que “*dejen de molestar*”.
- Las educadoras usan dispositivos audiovisuales en sus clases “*por flojera*”, demostrando además poca creatividad y profesionalismo.
- Los niños y niñas sólo se “*quedan pegados*” frente a un dispositivo audiovisual como el video, sin pensar o aprender nada.
- Los/as niños/as “*ven tele todo el día*”, por lo que no es necesario integrar los dispositivos audiovisuales en el colegio o jardín infantil
- Los dispositivos audiovisuales no se deben usar en este nivel educativo porque reducen la creatividad de los niños y niñas, limitando sus propias ideas e imaginación.

Lo planteado anteriormente, y en especial los prejuicios relacionados directamente con los/as niños/as, se contraponen con lo planteado por Deltell, Claes y Osteso (2012) respecto a que los nativos digitales son parte de una audiencia creativa, en donde lejos de ser receptores pasivos, son creadores de respuestas y de nuevas realidades a partir de su experiencia con las tecnologías, sus contenidos e información. Se contradice también con lo planteado por Barbero (2001), en cuanto a que el audiovisual es el punto de partida y la materia prima de múltiples procesos de producción y creación, silenciosos y dispersos, al ser transformaciones en el propio pensamiento. No correspondería, entonces, creer que los niños y niñas no piensan o no aprenden nada a partir de una experiencia de visionado, ya que ellos/as no son simples receptores sino creadores/as de significado.

Otro aspecto relevante de estos prejuicios es que gran parte de ellos son declarados por educadoras que trabajan con metodologías curriculares que no están a favor o que rechazan el uso de tecnologías en este nivel educativo, tales como los currículos Montessori, Reggio Emilia y Waldorf. Para autores como Ferrés (2006), el hecho de que la alfabetización audiovisual no forme parte de los currículos educativos es una demostración de la gran distancia que separa el mundo académico de la vida cotidiana de las personas.

#### **6.4 Creencias pedagógicas asociadas a los aspectos críticos que incentivan o desincentivan el uso de dispositivos audiovisuales en el desempeño profesional**

Un último objetivo específico planteado para esta investigación, fue ahondar en las creencias pedagógicas de las educadoras de párvulos en relación a algunos aspectos críticos que incentivarían o desincentivarían el uso de dispositivos audiovisuales en sus clases, considerando que estas creencias pueden influir más directamente en las prácticas pedagógicas de las educadoras al estar relacionadas con aspectos claves de su profesión, como el marco curricular, el entorno educativo más inmediato y la definición del rol profesional de las educadoras de párvulos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de

los niños y niñas. A continuación se discuten los resultados de cada uno de estos aspectos críticos:

#### **6.4.1 Creencias vinculadas al marco curricular de la Educación Parvularia**

El marco curricular en este nivel educativo son las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001), documento que contiene todos los elementos vinculados al proceso de enseñanza – aprendizaje en esta etapa.

Frente a este aspecto crítico es posible observar, en términos generales, dos opiniones contrapuestas. Por un lado, un número considerable de educadoras cree que existe relación entre el uso de dispositivos audiovisuales en el aula y prácticamente todos los elementos del currículum, esto al tratarse de un marco curricular “*muy amplio*”, siendo las educadoras de párvulos las responsables de hacer esa vinculación. Por el contrario, un número menor de participantes cree que no hay relación directa entre el marco curricular de la Educación Parvularia y el uso de dispositivos audiovisuales en los procesos educativos, justamente al considerar las Bases Curriculares “*muy generales*”, además de ser “*demasiado antiguas*”, sin responder al contexto social actual, en donde el acceso y uso de las tecnologías ha aumentado significativamente. La primera opinión se relaciona con lo indicado en las mismas Bases Curriculares, que se establecen como “un marco referencial amplio y flexible, que admite diversas formas de realización” (MINEDUC, 2001, p. 7), siendo los centros educativos los encargados de realizar los énfasis curriculares que mejor respondan al contexto que viven los niños/as. La segunda opinión, está relacionada con la fecha de creación y emisión de las Bases Curriculares, esto es hace 17 años aproximadamente, lo que explicaría en parte la falta de especificación en temas vinculados con la integración de tecnologías a este nivel educativo y, en la práctica, la reiteración de acciones pedagógicas arraigadas a una visión del mundo que no responde a los avances logrados en la primera década del siglo XXI (Araújo-Oliveira, Lenoir, Ferrés & Lisée, 2012; López & Basto, 2010). En este punto, habría que esperar la publicación de las Nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia, ya anunciadas.

Las educadoras de párvulos creen que existen relaciones, entre los dispositivos audiovisuales y:

- **Los contenidos curriculares:** especialmente los incluidos dentro del ámbito de “Relación con el medio natural y cultural”, específicamente en los núcleos de aprendizaje de “Relaciones lógico-matemáticas” y “Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes” y, en menor medida, los abarcados en el ámbito de “Comunicación”, en sus dos núcleos “Lenguaje verbal” y “Lenguajes artísticos”. Además, creen que los/as niños/as sí pueden comprender y aprender los contenidos a través de dispositivos audiovisuales, al estar habituados/as a este tipo de lenguaje, siendo clave la interacción y la metodología usada por la educadora de párvulos para que esto suceda con éxito. Es importante señalar aquí que el uso de los dispositivos audiovisuales puede significar por parte de las educadoras un reconocimiento a estos materiales como fuente de conocimiento, recordando que este conocimiento es al mismo tiempo vinculado con la realidad, transmitido en un lenguaje y soporte estimulantes y diverso (de Fontcuberta, 2001).
- **Los aprendizajes esperados u objetivos pedagógicos:** al elegir el dispositivo en función del aprendizaje u objetivo previamente seleccionado. Además, creen que los/as niños/as sí pueden alcanzar los aprendizajes esperados a partir de experiencias en donde se usen dispositivos audiovisuales, siempre y cuando este recurso sea el más pertinente a utilizar en esa experiencia educativa, fomente el pensamiento de los/as niños/as y sea significativo para ellos/as, siendo fundamental una vez más la mediación de la educadora de párvulos para que esto se logre con éxito.
- **El principio pedagógico de Actividad:** ya que el uso de dispositivos audiovisuales estimularía la actividad motora de los/as niños/as, específicamente el material audiovisual con canciones con las que ellos/as pueden bailar y moverse, y la actividad mental, al estimular procesos cognitivos de relación, reflexión y razonamiento, vinculando lo visto en el audiovisual con sus propias

vivencias y con las preguntas que realizan las educadoras. Nuevamente se menciona como un factor clave la interacción y mediación que realice la educadora de párvulos.

#### **6.4.2 Creencias vinculadas a la estimulación institucional del uso de dispositivos audiovisuales en el aula**

Respecto a la estimulación del entorno educativo, todas las educadoras de párvulos, a excepción de una, consideran que, en mayor o menor medida, en el centro educativo en donde trabajan es promovido el uso de dispositivos audiovisuales, especialmente al poner a disposición y fácil acceso los recursos técnicos necesarios para reproducirlos, como el proyector o data show, computador y acceso a Internet, además de contar con los ambientes físicos para realizar la experiencia de visionado. Existiría aquí una relación directa entre el acceso a recursos técnicos y el uso de dispositivos audiovisuales en las clases, y una relación probable entre el uso de dispositivos audiovisuales y las creencias positivas al respecto. Esto coincide con lo reportado por Espinoza y Rosas (2016) en su estudio sobre creencias respecto al uso de TIC, estableciendo una relación entre creencia y acceso a recursos tecnológicos, presentándose creencias menos favorables al uso en participantes que tenían un acceso compartido a los recursos, respecto de los que tenían un acceso permanente e incluso en relación a aquellos que no tenían acceso a ellos.

Aun así, algunas educadoras sostienen que en el jardín infantil o colegio en donde trabajan no estimulan el uso de dispositivos audiovisuales en las clases, principalmente por el tipo de currículum que se sigue, al no estar considerada en sus fundamentos o filosofía la incorporación de tecnologías en esta etapa del desarrollo de los/as niños/as. Se observa así una contradicción entre lo planteado curricularmente por los centros educativos y las prácticas pedagógicas que en realidad tienen, desalentando por una parte el uso de dispositivos audiovisuales, al declarar que no son beneficiosos para los/as niños/as de este nivel, pero al mismo tiempo incentivándolo, al poner a disposición de las educadoras elementos como el computador y el proyector. Esto se

vería reflejado en múltiples situaciones reportadas por las educadoras de párvulos, como por ejemplo, el que la directora del centro educativo mantenga el proyector “*bajo llave*”, siendo el uso del dispositivo audiovisual finalmente una decisión más administrativa de la directora, que pedagógica de la educadora de párvulos.

Por otra parte, las educadoras reconocen también que para ellas los dispositivos audiovisuales son en sí mismos un recurso motivador y estimulante, al ser una manera diferente de interesar a los/as niños/as en el aprendizaje, además de ser un recurso que presenta múltiples contenidos y al que todo el grupo puede acceder de manera simultánea, aportando finalmente a la labor educativa que ellas realizan habitualmente. Además, sienten que el visionado, es una experiencia agradable también para ellas, que les permite sentir y disfrutar, al igual que a los/as niños/as.

#### **6.4.3 Creencias vinculadas al rol de las educadoras de párvulos frente al uso de dispositivos audiovisuales**

Otro aspecto crítico que influye en las creencias y, por tanto, en las dediciones pedagógicas que las educadoras de párvulos toman en relación a su trabajo en el aula, es el rol profesional que ellas consideran debe tener una educadora de párvulos, en este caso, traducido en creencias respecto a sus responsabilidades frente al uso de dispositivos audiovisuales, siendo las principales:

- Capacitarse en el uso del audiovisual con fines educativos, indicando la importancia de contar con más habilidades y estrategias para trabajar estos recursos en el aula.
- Preparar el uso del dispositivo audiovisual, seleccionando el material audiovisual previamente a la clase, en base a un objetivo pedagógico determinado, y planificando su uso y el tipo de actividad que se realizará. Esta preparación del uso del dispositivo audiovisual, debería estar basada en las características del propio grupo de niños/as, en sus intereses y necesidades.
- Usar el dispositivo audiovisual como una herramienta pedagógica y no con otros fines, lo que impactaría de manera positiva el aprendizaje de los/as niños/as,

ayudándolos/as a comprender ciertos contenidos curriculares. Se deja a un lado aquí la posibilidad de generar con este material instancias lúdicas con fines recreativos, lo que es reiterado en el discurso de las educadoras.

- Reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas, labor en la que los dispositivos podrían aportar siendo una forma de documentarlas y luego observarlas para hacer los cambios y mejoras necesarias.
- Mediar el uso del dispositivo audiovisual, haciendo relaciones entre el contenido del mismo y el contexto habitual de los/as niños/as, ayudándolos/as a reflexionar y a identificar elementos y contenidos claves del lenguaje audiovisual. Así, no es suficiente integrar el dispositivo a la clase para que el aprendizaje suceda, sino que es fundamental la intervención y mediación de la educadora de párvulos, de quien dependería que el aprendizaje fuera más rápido, profundo y significativo. Esto se condice con lo señalado en distintas investigaciones, en donde se establece como fundamental dentro del proceso de implementación de recursos tecnológicos en el aula la mediación del/la docente, ya que sólo a través de este proceso se logran desarrollar aprendizajes reflexivos, aplicables y duraderos (Colmenero, Pérez & Gutiérrez, 2015; Fuenzalida, 2016; McManis & Gunnewig, 2012).
- Capacitar a los niños y niñas en el uso de dispositivos audiovisuales, esto es, enseñarles el buen uso del material audiovisual, a través de la alfabetización en tecnologías y la apropiación del lenguaje audiovisual y digital, fundamentalmente a través de la incorporación de estos recursos al aula y el modelaje que la educadora realice. Esto es de gran relevancia pues responde a la necesidad de facilitar la adquisición y el desarrollo de competencias tecnológicas y mediáticas en los/as niños/as para hacer frente, tal como plantean Coll y Monereo (2008), a la “circulación de informaciones incorrectas, sesgadas o mal intencionadas” (p.48) como fenómeno inevitable de la nueva sociedad de la información y la comunicación.

- Desarrollar el pensamiento crítico de los niños y niñas frente al material audiovisual. Esto también es fundamental, siendo parte de las responsabilidades de la educadora de párvulos el formar personas con pensamiento crítico y adaptables a entornos cada vez más cambiantes, facilitando nuevas formas de aprender y haciendo a los/as niños/as cada vez más protagonistas de su proceso de aprendizaje (Molas & Rosselló, 2010)
- Orientar el uso de dispositivos audiovisuales que se realiza en la casa y capacitar a las familias respecto a este tema, de modo que comprendan las implicancias que tiene el usarlos con niños/as pequeños/as.

De la misma forma, las educadoras de párvulos creen que hay factores vinculados al uso de dispositivos audiovisuales que provocarían el incumplimiento de estas responsabilidades, y por consiguiente un mal uso de este material, como tener grupos de niños/as “*difíciles*” o salas de clases “*problemáticas*”, la poca motivación y el cansancio de las educadoras, la disposición permanente del proyector y el computador en la sala de clases, además del acceso permanente a Internet, la falta de tiempo para realizar otras tareas vinculadas a la gestión pedagógica, el poco manejo de las tecnologías y el repetir “*malas prácticas*” que se han observado en otras educadoras.

Respecto a este último punto, varios autores establecen también que los/as docentes tienden a replicar modelos de enseñanza utilizados hace varias décadas (Cabero, Duarte & Barroso, 1998; Cornejo & Fuentealba, 2008). Sin embargo, lo interesante aquí es que a partir del reconocimiento de esta realidad es posible transformarla en las propias prácticas educativas, actuales y futuras.

#### **6.4.4 Creencias vinculadas al rol de los padres frente al uso de dispositivos audiovisuales**

Un último aspecto crítico que aparece en el discurso de las entrevistadas y que influye en sus creencias, es la relación que existe entre los padres y el uso de este material con niños/as pequeños/as.

En tal sentido, ellas creen que los grandes responsables frente al uso de las tecnologías por parte de los/as niños/as son los padres, considerando su rol de primeros educadores en la vida de sus hijos/as. Por esto, establecen relevante conocer cómo los padres usan los dispositivos audiovisuales en la casa y trabajar en conjunto temas vinculados al visionado, como la selección del material o la frecuencia de uso.

Creen también, que muchas veces en el hogar se da un “*mal uso*” a los dispositivos audiovisuales, considerando que los padres reemplazan momentos “*de calidad*” por el uso de estos dispositivos, permitiéndole a los/as niños/as que accedan a ellos a través del celular, la televisión o el computador, de manera indiscriminada y desmedida. Es importante recordar aquí que gracias a esta nueva era de convergencia en la que vivimos (Ferrés, 2014), los padres tienen la posibilidad de permitir e incluso estimular en los niños/as el acceso a distintos contenidos y materiales audiovisuales desde diversas plataformas, estimulando en ellos un uso cada vez más frecuente y avanzado.

En este punto, una vez más las educadoras recién egresadas reportan un uso más inadecuado al que ellas mismas dan a los dispositivos audiovisuales, señalando que mientras en la casa los padres los usan para “*estar más tranquilos*”, en los centros educativos ellas los usan con un objetivo educativo, en experiencias de aprendizaje específicas y no durante “*todo el día*”.

No obstante, las educadoras también reportan ciertos prejuicios en los padres respecto al uso de dispositivos audiovisuales en el centro educativo, indicando que ellos solicitan que “*no les pongan tantos monos*”. Esto responde a lo planteado por Bartolomé, Grané, Mercader, Pujolá, Rubinstein y Willem (2007), en cuanto a que los cambios en el ámbito educativo, como la incorporación de nuevas tecnologías, muchas veces son aceptados sólo desde el discurso, sin embargo, al momento de concretarlos, existe una resistencia generalizada de los involucrados, especialmente de padres y apoderados.

Finalmente, las participantes reconocen también la cercanía de los propios padres con estas nuevas tecnologías, lo que de algún modo facilitaría aún más un trabajo conjunto.

### **6.5 Creencias sobre el futuro uso de dispositivos audiovisuales en el aula**

Al indagar respecto a lo que las educadoras de párvulos recién egresadas piensan sobre el futuro uso de dispositivos audiovisuales en el aula, ellas declaran creer que éstos serán un aporte en su futura labor profesional, valorándolos principalmente como una herramienta que ampliará la variedad de recursos pedagógicos disponibles para lograr los objetivos, y una oportunidad para que los niños y niñas vivan “*buenas experiencias*” educativas.

Lo anterior se condice con lo reportado por autores como Navarrete (2006), estableciendo que las educadoras reconocen que las TIC facilitan los aprendizajes esperados, incrementando las habilidades sociales, cognitivas, lingüísticas y matemáticas de los niños y niñas. También con lo referido por Higgins, Falzon, Hall, Moseley, Smith, Smith, y Wall (2005), quienes dan cuenta de la valoración de las tecnologías como una forma de enriquecer los ambientes educativos, ampliando las posibilidades de acción dentro de estos y promoviendo un rol activo en el/la niño/a dentro de su propio proceso de aprendizaje.

Las educadoras creen además que a través de esta utilización podrán responder, desde el ambiente educativo formal, a la realidad social actual, en donde las tecnologías y el lenguaje audiovisual son predominantes.

Sin embargo, también consideran que para que este futuro uso sea posible se deben dar los siguientes factores:

- La capacitación en el uso de estos materiales, especialmente el adquirir más conocimientos vinculados al por qué trabajarlos y al cómo trabajarlos.
- El contar con los recursos técnicos necesarios para la experiencia de visionado en la sala de clases, como el computador y el proyector, además de contar con acceso a Internet en el centro educativo.

- El que la modalidad curricular adoptada por el centro educativo en donde se trabaja incluya o acepte el uso de tecnologías en general y del dispositivo audiovisual en particular.
- El interés de las personas involucradas en el proceso educativo, es decir, los/as niños/as, el personal técnico, el equipo directivo y los padres, además del propio interés de la educadora de párvulos, creando un clima propicio para la utilización de este material.

Mencionan también, algunos factores que creen desincentivarían el futuro uso de dispositivos audiovisuales en el aula, además del hecho de no cumplirse los anteriormente señalados, como:

- El que aparezca evidencia científica que asegure que utilizar dispositivos audiovisuales en esta etapa del desarrollo de los niños y niñas los perjudica de alguna forma.
- El que faltaran los recursos técnicos para generar las experiencias de visionado en el centro educativo, como el computador y/o proyector.
- El darse cuenta que se utilizan sin un fin pedagógico, muy frecuentemente, en reemplazo de otro tipo de experiencias y materiales más pertinentes para trabajar algunos contenidos y que los/as niños/as ya no se motivan con este tipo de recursos.

Cabe cuestionarse aquí la insistencia de las educadoras de párvulos en torno al uso “educativo” o “pedagógico” de los dispositivos en el aula, viendo otros fines como el “recreacional” en extremo negativo. Esto coincide con lo planteado en varios estudios respecto al tipo de usos que los/as docentes les dan a la TIC en el ambiente educativo, entre los que destacan propósitos informativos y expresivos, quedando atrás propósitos como los recreativos y comunicativos, los que son igualmente relevantes (Espinoza & Rosas, 2016; Prendes & Castañeda, 2010; Roblizo & Cózar, 2015). Por otra parte, las propias Bases Curriculares de la Educación Parvularia establecen, a través del principio

pedagógico de Juego, que las situaciones de aprendizaje deben tener un carácter lúdico, ya que a través del juego, que tiene un sentido fundamental en los/as niños/as, “se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad” (MINEDUC, 2001, p.17).

## **6.6 Reflexiones finales, alcances, limitaciones y proyecciones de esta investigación**

Según lo planteado anteriormente es posible señalar aquí que el propósito de este estudio se ha podido concretar al analizar en profundidad las creencias pedagógicas de educadoras de párvulos, a menos de un año del egreso de la carrera Pedagogía en Educación Parvularia, respecto al uso de dispositivos audiovisuales como herramienta TIC en el aula.

A partir de esto es posible decir también, que estas creencias son mayormente positivas, viendo el uso de dispositivos audiovisuales, especialmente los videos, como una estrategia educativa que aporta al desarrollo de distintos objetivos de aprendizaje, siendo un recurso útil y didáctico en las clases. Esto podría hacer suponer la continuidad o el aumento en el uso de este tipo de material en los centros educativos.

Sin embargo, ronda, aún en las educadoras más entusiastas con esta integración, el fantasma de “mal uso” de estos dispositivos en los procesos de enseñanza – aprendizaje, vinculado principalmente con el descuido del propio rol mediador frente a la inclusión de estos elementos en instancias de visionado con niños y niñas pequeños/as.

Lo anterior debiera provocar un cuestionamiento en las educadoras ¿no está acaso en mis manos evitar aquellos errores en los que puedo caer? Es importante establecer que el uso en sí mismo de dispositivos audiovisuales en el aula, así como no provoca aprendizajes, no provoca perjuicios, siendo fundamental la intención que ponga la educadora de párvulos en cada instancia que genere. Cabe aquí señalar que, tal como establece el dicho popular, “creer es poder”, es decir, el que creamos en algo posibilitará que suceda, por lo que en la medida que las mismas educadoras de párvulos crean en un uso adecuado y en los beneficios que éste trae lo podrán conseguir.

Por último es importante no olvidar que todas las situaciones de aprendizaje que se produzcan en el aula parvularia, incluyendo el visionado, deben responder a los principios lúdicos del desarrollo infantil, siendo espacios para desarrollar el goce, la creatividad, la motivación por el aprendizaje y las buenas relaciones con el entorno.

Respecto a los alcances de este estudio, se espera que sea un aporte para comenzar a llenar el vacío detectado en la investigación en esta área, tanto en lo que se refiere al uso de dispositivos audiovisuales en el aula como en lo referido a la investigación en el nivel de Educación Parvularia.

Por último, respecto a las limitaciones de este estudio, se puede mencionar el reducido número de participantes y la focalización de la muestra en profesionales de solo una universidad, surgiendo a partir de esto, la necesidad de ampliar aún más el número de participantes en un próximo estudio e incorporar más instituciones educativas, pudiendo también realizar otro tipo de comparaciones y relaciones entre las creencias de las educadoras y sus prácticas pedagógicas vinculadas al uso de TIC en general y de dispositivos audiovisuales en particular.

## Referencias

- Araújo-Oliveira, A., Lenoir, Y. & Lisée, V. (2012). Relações entre práticas docentes de futuros professores do Ensino Primário e material escolar análise de uma experiência de utilização de recursos de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (3), 133-145. Recuperado el 30 de marzo 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4594414>
- Barbero, J.M. (2001). Travesías: recepción, usos sociales y consumo cultural. En: Al sur de la modernidad. *Comunicación, globalización y multiculturalidad*, 83-94. Instituto internacional de literatura iberoamericana. Pittsburgh.
- Bartolomé, A., Grané, M., Mercader, A., Pujolá, J., Rubinstein, V. y Willem, C. (2007) La Web audiovisual. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21 (45). Recuperado el 16 de mayo de 2017 de <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/Articulo2.pdf>
- Beas, J., Gómez, V. y Thomsen, P. (2008). ¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva? En Cornejo, J. y Fuentealba, R. (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Ediciones UCSH, Santiago, Chile.
- Cabero, J., Duarte, A. y Barroso, J. (1998). La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado. *Eduotec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 8. Universidades de Sevilla, Huelva y Extremadura, España.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W.S. (2010). Metaanalysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579620. Recuperado el 20 de abril 2017 desde <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=15440>

- Calvo, E. (2011). Información Audiovisual, Multimedia y Educación. *Etic@net*, 10. Recuperado el 27 de marzo 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3702734>
- Cebrian de la Serna, M. (2002). Los vídeos didácticos: claves para su producción y evaluación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 1, 31 – 42. Recuperado el 19 de noviembre 2017 de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/45423>
- Chacón, P. y Gordillo, X. (2014). Infancia y medios de comunicación. El uso del método semiótico cultural como acercamiento a la cultura visual infantil. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29, 1-17. Recuperado el 27 de marzo 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4911641>
- Cobo, R. y Pardo, K. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México DF. Recuperado el 09 de mayo 2017 de <http://e-derecho.cl/downloads/planetaweb2.pdf>
- Cohen, L., Manion L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Colmenero, M. Pérez, M. y Gutiérrez, R. (2015). El reto de la competencia digital en los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria: los estudiantes de grado y Máster de educación ante las TIC. *Prisma Social*, 15, 254-295. Recuperado el 03 de abril 2017 de <http://search.proquest.com.ezproxy.puc.cl/pqdtglobal/docview/1759176482/fulltextPDF/A7BE427DFBAC49A9PQ/1?accountid=16788>
- Coll, Mauri y Onrubia (2008). La utilización de las tecnologías de la información: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) *Psicología de la Educación virtual*, 368-385. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) *Psicología de la educación virtual*, 19-51. Ediciones Morata, Madrid, España.

- COMSCORE (2015) Futuro digital, El Repaso del Año Digital 2014 y qué Significa para el Año Siguiente, Chile. Recuperado el 20 de mayo 2017 <https://www.comscore.com/lat/Prensa-y-Eventos/Presentaciones-y-libros-blancos/2015/Futuro-Digital-Chile-2015>
- Corbella, M. (2011). ¿Qué es educación? La educación y sus rasgos característicos en la sociedad del conocimiento. En Educación para el siglo XXI, 37-60. DB: Barcelona.
- Cornejo, J. y Fuentealba R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?*. Chile: Ediciones UCSH.
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34.
- De Fontcuberta, M. (2001). Comunicación y Educación: una relación necesaria. *Cuadernos de información*, 14, 141-147.
- Deltell, Claes y Osteso, (2013). Audiencias televisivas y líderes de opinión en Twitter. Caso de estudio: El Barco. *Estudios sobre el mensaje periodístico* 19, (1), pp. 347-364.
- Ellis, J. (2005). *Aprendizaje Humano*. Madrid, España: Pearson Education.
- Espinoza, V. y Rosas, R. (2016). Creencias de educadoras y miembros de equipos directivos de centros educativos de educación parvularia respecto del uso de recursos tecnológicos como herramientas de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*. Vol.42 no.2. Valdivia, Chile.
- Ferrés, J. (2006). La educación en comunicación audiovisual en la era digital. *Quaderns del CAC*, 25, 5 – 8. Recuperado el 30 de marzo 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3912586>
- Ferrés, García, Aguaded, Fernández, Figueras & Blanes (2011). Competencia Mediática, Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. Instituto de Tecnologías Educativas, España.
- Ferrés, J. (2014). Pantallas y emociones en la cultura de la convergencia. En: *Las pantallas y el cerebro emocional*. 91-118. Barcelona.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, R. (2009). La observación como forma de investigación social. En *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones UC, Santiago, Chile.
- Fominykh, Prasolova-Førland, Morozov y Gerasimov (2006). Distance learning: overview and design issues. En IDI. Recuperado el 12 de mayo 2017 de <https://pdfs.semanticscholar.org/be22/3ff2285e465819a4f689894b38be3310901b.pdf>
- Fuenzalida, V. (2016). *La nueva televisión infantil*. Fondo de Cultura Económica, Chile.
- García-Ruiz, R., González, V. y Aguaded, J. I. (2014). La Competencia mediática como reto para la edu-comunicación; instrumentos de evaluación. *Cuadernos.info*, 35, 15-27, doi: 10.7764/cdi: 35.623
- Grande de Prado, M., Cañón, R. y Cantón, I. (2016). Competencia digital y tratamiento de la información en futuros maestros de Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 34 (3), 101-118. Recuperado el 04 de abril 2017 de <http://search.proquest.com.ezproxy.puc.cl/central/docview/1857749711/fulltextPDF/78B6D4A740D247A9PQ/1?accountid=16788>
- Higgins, S., Falzon, C., Hall, I., Moseley, D., Smith, F., Smith, H. & Wall, K. (2005) *Embedding ICT in the literacy and numeracy strategies*, Project Report. University of Newcastle upon Tyne, Newcastle. Recuperado el 20 de abril 2017 de <http://dro.dur.ac.uk/1899/1/1899.pdf?DDD29+ded4ss>
- Jenkins, H. (2006). *Cultura de la Convergencia – Convergence Culture*. Capítulo Introducción (pp. 10-34) y Capítulo Conclusión- Las Políticas de la Participación (pp 233 – 257). Ed Paidós.
- Jenkins, H. (2009), *Confronting the challenges of participatory culture*, Cambridge/London: The mit Press.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Lira, E. (Ed.) (2008). *Bioética en investigación en ciencias sociales*. Santiago: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT. Recuperado el 23 de mayo 2016 de <http://www.conicyt.cl/fondecyt/files/2012/10/Libro-3-Bio%C3%A9tica-en-investigaci%C3%B3n-en-ciencias-sociales.pdf>
- López, B. y Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores; Chia*, 13 (2), 275-291. Recuperado el 03 de abril 2017 de <http://search.proquest.com.ezproxy.puc.cl/pqdtglobal/docview/763161496/7F5AAC6EFB6D405DPQ/4?accountid=16788>
- Maturana, L. (2014). Los niños pequeños y la lectoescritura audiovisual en la Sociedad de la Información; resultados y conclusiones de una experiencia piloto de alfabetización audiovisual. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 3 (1), 75 – 86. Recuperado el 07 de abril 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4713297>
- McManis, L., & Gunnewig, S. (2012). Finding the education in educational technology in early learners. *Young Children*, 67(3), 1424. Recuperado el 19 de abril 2017 de: <http://www.naeyc.org/yc/article/findingeducationineducationaltechnology>
- MINEDUC (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Autor.
- MINEDUC (2012). Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia en Chile. Recuperado el 06 de marzo 2017 de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201205111816290.LibroEstandaresOrientadoresCarrerasEducaciOnParvulariaconcarta.pdf>
- MINEDUC (2013). Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje. Recuperado el 20 de mayo 2017 de <http://www.enlaces.cl/sobre-enlaces/habilidades-tic-en-estudiantes/>

- MINEDUC (2014). Antecedentes Generales del Nivel de Educación Parvularia en Chile. Recuperado el 18 de mayo 2017 de <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmID=26576&prmTIPO=DOCUMENTOCO> MISION
- Molas, N. y Rosselló, M. (2010). Revolución en las aulas: llegan los profesores del siglo XXI. La introducción de las TIC en las aulas y el nuevo rol docente. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 19, 1-9. Recuperado el 14 de mayo 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3671570>
- Moro, O. (2003). ¿Qué es un dispositivo?. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*. 6, 29 - 46. Recuperado el 14 de mayo 2017 de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Empiria-2003-7BF2AF98-D511-EFDB-9E25-11CA8A4F40C4&dsID=Documento.pdf>
- Navarrete, E. (2006). Modelos didácticos que subyacen el uso de la informática educativa en el nivel inicial. *Horizontes Educativos*, 11 (1). Recuperado el 27 de marzo 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993034>
- Ortiz, A., Almazán, L., Peñaherrera, M. y Cachón, J. (2014). Formación en tic de futuros maestros desde el análisis de la práctica en la Universidad de Jaén. *Revista de Medios y Educación*, 44, 127 - 142. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.09>. Recuperado el 05 de abril 2017 de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.puc.cl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=89109d04-30c2-4bda-80d8-d48d8635e877%40sessionmgr4008&vid=1&hid=4204>
- Patton, M. (2002). Purposeful sampling. En *Qualitative research and evaluation methods*, 230-242. London: Thousands Oaks: Sage Publications.
- Pezoa, E. (2014). El papel de las creencias en la incorporación de las TIC en la formación profesional de estudiantes de educación parvularia y educación diferencial, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

- Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó.
- Prendes, M. y Castañeda, L. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 35, 175 – 182. doi:10.3916/C35-2010-03-11. Recuperado el 07 de abril 2017 de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.puc.cl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d25fe32b-3bbb-48ff-9ab3-46b1989add5a%40sessionmgr4007&vid=1&hid=4204>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. *NCB University Press*, 9 (5). Recuperado el 09 de mayo 2017 de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Roblizo, M. y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Revista de Medios y Educación*, 47, 23 – 39. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.02>. Recuperado el 28 de marzo 2017 de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.puc.cl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=eb866933-63ab-49ca-934a-2dbd0c89b449%40sessionmgr4010&vid=1&hid=4204>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones, Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*
- Scolari, C. (2015). Educación y Transmedia, Programa IBERTC – Org de Estados Iberoamericanos – OEI. Recuperado el 15 de marzo 2017 de <https://www.youtube.com/watch?v=TPbDUBiEnWA>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Codificación abierta. En *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, 110-133. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- SUBTEL (2016). Resultados Encuesta Nacional de Acceso y Uso de Internet. Chile. Recuperado el 20 de mayo 2017 de [http://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2016/05/Resumen\\_7ma\\_encuesta\\_de\\_uso\\_y\\_acceso.pdf](http://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2016/05/Resumen_7ma_encuesta_de_uso_y_acceso.pdf)

- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1986). Introducción, ir hacia la gente (Capítulo 1). En *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La Búsqueda de Significados*, 15-30. Buenos Aires: Paidós.
- Vergara, Vergara del Solar y Chávez, (2014) Televisión e infancia. Una aproximación comparativa y etnográfica al consumo televisivo en niños chilenos de estratos socioeconómicos medio-alto y bajo. Cuadernos Info N° 35, 177-187 doi: 10.7764/cdi.35.637
- Wiesenfeld, E. (2000). Entre la prescripción y la acción: la brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum*, 1(2), Artículo 30.

## **Anexos**

### **Anexo 1**

#### **GUIÓN TEMÁTICO**

Muchas gracias por su disponibilidad para participar en esta entrevista. Mi nombre es Nicole Vásquez Cuadra y soy estudiante de Magíster en la Universidad Católica. Actualmente, me encuentro realizando mi tesis que trata sobre las creencias pedagógicas de las futuras educadoras de párvulos. Creo que usted, a partir de su propia experiencia, puede darme información muy relevante al respecto.

Tal como pudo ver en el consentimiento informado, la idea es que podamos tener una conversación que sea lo más agradable posible y en la que sienta la libertad de expresarse con honestidad. Le recuerdo que esta conversación será grabada, pero tanto su contenido como su identidad serán estrictamente confidenciales.

Agradezco mucho su disposición y valiosa colaboración.

Presentación del entrevistado:

Para empezar, me gustaría conocerla un poco:

- 1- ¿Cuántos años tiene?
- 2.-¿Por qué decidió estudiar esta carrera?
- 3- ¿En qué nivel educativo trabaja?
- 4- ¿Qué tipos de tecnología utiliza habitualmente?

Temas a profundizar:

1- Beneficios o perjuicios del uso de dispositivos audiovisuales

- ¿Usa dispositivos audiovisuales en sus clases? ¿Cuáles han sido sus experiencias de utilización?
- Si la persona responde que no utiliza preguntar si conoce experiencias de utilización de otras compañeras de trabajo.
- ¿En qué momento de su clase utiliza los dispositivos audiovisuales? ¿Por qué?
- ¿Podría contarme alguna otra experiencia que haya observado al respecto?
- ¿Qué aspectos considera positivos de utilizar dispositivos audiovisuales en sus clases?
- ¿Qué aspectos considera negativos de utilizar dispositivos audiovisuales en sus clases?
- ¿De qué manera cree usted que el uso de dispositivos audiovisuales contribuye o no a los procesos de aprendizaje?

2- Prejuicios respecto al uso de dispositivos audiovisuales

- ¿Cuál es su opinión respecto el uso de dispositivos audiovisuales en los procesos de enseñanza?
- ¿Cree usted que se logran los objetivos pedagógicos a través de la utilización de dispositivos audiovisuales? ¿Por qué?
- ¿Qué prejuicios ha escuchado respecto al uso de dispositivos audiovisuales en su lugar de trabajo? ¿Y en otros centros educativos?
- ¿Qué opiniones ha escuchado entre sus colegas respecto al uso de dispositivos audiovisuales durante su ejercicio profesional?

3- Aspectos críticos que incentivan o desincentivan el uso de dispositivos audiovisuales en el futuro desempeño profesional

- Según su opinión ¿existe una relación entre el uso de dispositivos audiovisuales y el marco curricular? ¿Cuál/Cuáles?

- ¿Qué contenidos del currículum considera que se relacionan de mejor manera con el uso de dispositivos audiovisuales?
- ¿Considera que el uso de dispositivos audiovisuales incentiva la actividad del/a niño/a?  
¿Por qué?
- ¿Considera necesaria la inclusión de estos elementos en las actividades pedagógicas?  
¿Por qué?
- En el lugar en donde trabaja, ¿estimulan el uso de dispositivos audiovisuales en el aula? ¿Por qué cree que si/no lo estimulan?
- ¿Qué factores considera que incentivarían el futuro uso de dispositivos audiovisuales en su trabajo?
- ¿Qué factores considera que desincentivarían el futuro uso de dispositivos audiovisuales en su trabajo?

Cierre:

#### 1- Referentes personales

- Me puede contar alguna experiencia en donde considere que se realizó una buena clase utilizando dispositivos audiovisuales.
- ¿Respecto a sus experiencias, considera que la utilización de estos dispositivos será un aporte en su futura labor profesional?
- ¿Siente que el uso de dispositivos audiovisuales le permite visualizar de otra manera el proceso de aprendizaje?

#### 2- Estímulos focales

¿Qué le parecen las siguientes afirmaciones?

- Chile es un país líder en Latinoamérica en el uso Internet y en el uso de telefonía móvil.
- En Chile, los profesores no utilizan los dispositivos audiovisuales como herramientas didácticas.

- Los estudiantes no pueden comprender contenidos pedagógicos a través de un dispositivo audiovisual.
- Los niños y niñas están cada vez más “tecnologizados”.
- El Marco Curricular no permite mucha innovación por la cantidad de contenidos a trabajar.
- Los dispositivos audiovisuales se utilizan como una manera de evitar hacer clases.
- Los dispositivos audiovisuales son un recurso motivador y estimulante al momento de abordar los contenidos curriculares.

3- A partir de lo que hemos conversado, ¿hay algo más que le gustaría agregar?

4- Nuevamente le agradezco su tiempo y disponibilidad de responder esta entrevista.

5- Reflexiones de la entrevistadora

## Anexo 2

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado/a a participar voluntariamente en la investigación realizada por Nicole Vásquez Cuadra, estudiante del Magíster de Comunicación Social, mención Comunicación y Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, denominada “Estudio sobre las creencias pedagógicas de educadoras de párvulos recién egresadas respecto al uso educativo de dispositivos audiovisuales en el aula”. El objetivo de esta carta es ayudarle a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

¿Cuál es el propósito de esta actividad?

Este estudio busca conocer las creencias pedagógicas de educadoras de párvulos respecto al uso de dispositivos audiovisuales en el aula.

¿En qué consiste su participación?

Participará en una entrevista individual que consiste en una conversación guiada por algunas preguntas en la que usted puede expresarse con libertad.

¿Cuánto durará su participación?

Su participación, para estos efectos, se limita a asistir a una entrevista individual que durará una hora aproximadamente.

¿Qué riesgos corre al participar?

Dado el tipo de actividad y las temáticas abordadas, esta no debiera representar riesgos personales para usted.

¿Qué beneficios puede tener su participación?

Participar en esta actividad puede significar un beneficio, en cuanto al ejercicio de reflexión y análisis respecto a las propias prácticas docentes.

¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?

La tesista se compromete a mantener absoluta confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida en esta actividad, garantizando la omisión de su nombre y antecedentes relevantes que puedan identificarle, tanto en los informes escritos de la tesis como en la presentación de la defensa de este proyecto. La entrevista será grabada y transcrita con el único fin de permitir su posterior análisis.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?

Usted no está obligado/a de ninguna manera a participar en esta actividad y puede retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia por ello.

¿A quién puede contactar para saber más de esta actividad o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de este proyecto o a su participación, puede contactar a la tesista a cargo de la investigación Nicole Vásquez Cuadra al mail [ndvasque@uc.cl](mailto:ndvasque@uc.cl) o al teléfono +56996770104. Si tiene consultas o preocupación respecto a sus derechos como participante, puede contactar a la profesora guía del proyecto Marianne Daher Gray, al mail [mdaher@uc.cl](mailto:mdaher@uc.cl) o al teléfono +56993210054.

Al aceptar participar en este estudio usted autoriza la publicación de los datos recogidos tanto en el documento de tesis, como en la presentación de defensa de grado, así como en otras instancias de difusión científica, en todas las cuales se compromete resguardar su identificación.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL ESTUDIO, Y ACEPTO PARTICIPAR.

---

Nombre y Firma de la Participante

---

Fecha

---

Nombre y Firma de la Investigadora

---

Fecha

Firmas en duplicado: una copia para el/la participante, y otra para el equipo de investigación.