

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Pintando la participación infantil: un retrato de la infancia santandereana a través de sus habilidades integrales.



TESIS DOCTORAL

2025

Doctorat Interuniversitari de
Psicologia de l'Educació

Nini Johana
Villamizar Parada

Directora
Dra. Sílvia Blanch Gelabert

Agradecimientos

Alcanzar un sueño profesional es posible cuando un docente acompaña con el corazón y se sumerge en las realidades de sus estudiantes. Por ello, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a la Dra. Sílvia Blanch, quien es una profesional ejemplar y un ser humano admirable, quien con paciencia, dedicación, guía y sabiduría me permitió descubrir que en la UAB y en el DIPE encontraría un espacio armónico para edificar mi meta de ser Doctora y visibilizar a nuestra primera infancia Santandereana en el territorio español. Gracias infinitas, Dra. Sílvia, por permitirme vivir seis años en mi casa de estudio, la UAB, por tu tiempo destinado a enseñarme, por abrir experiencias que solo junto a tu acompañamiento pude vivir, y por ver mis capacidades como ser humano e incrementarlas significativamente desde tu maravillosa praxis docente. ¡Gracias infinitas!

Por otro lado, este sueño no habría sido posible sin el apoyo de mi familia, actores fundamentales que equilibraron mi motivación para alcanzar esta meta. Gracias, esposo, por tu apoyo infinito, por respaldarme año tras año durante mi estancia, por trasnochar varias veces junto a mí y por decirme “Ya casi serás mi Doctora, estoy orgullo de ti”. Gracias Julieta, por crecer en mi vientre mientras iniciaba este gran sueño y por comprender el tiempo de mi ausencia junto a ti durante cinco años. Gracias Emanuel, porque llegaste a mi vida en la mitad de esta experiencia académica y comprendiste que mami te dejaba solo mientras aprendía. Gracias hasta el cielo, donde está mi papi, y gracias a mi mami y hermanas por creer en mí y regalarme siempre una palabra y gesto de motivación. Gracias a María y Guillermo por evocar palabras de orgullo y acompañarme en Barcelona mientras escribía ideas para este documento.

Agradezco también a la Dra. Ibis, por resaltar siempre la posibilidad de alcanzar esta meta y responder oportunamente y de manera calurosa a las inquietudes que emergieron durante mi proceso. Gracias a Colorín Colorado, Normal Superior de Piedecuesta, Nuestra Señora Gabriela Mistral y Prema, escenarios educativos que abrieron sus puertas para observar e identificar la participación infantil.

Y cierro mis agradecimientos con un “gracias, Dios”, porque tu tiempo es perfecto y sabes edificar cada acción humana en virtud celestial. Gracias por poner en mi camino a ángeles terrestres que me acompañaron en este gran andar.

Dedicatoria

Desde mi niñez, siempre soñé con ser una profesional y gracias al esfuerzo y apoyo de mi familia, lo logré. Siendo ya profesional, mi sueño se expandió hacia convertirme en Doctora. Por ello, mi primera dedicatoria es para mí misma, a quien, con profunda humildad y gratitud, le digo “cumpliste lo soñado, descubriendo tu madurez para afrontar las circunstancias de la vida y proponer ideas que forjaron conocimientos y experiencias invaluableles en tu vida profesional”.

Mi segunda dedicatoria es para los tesoros de mi vida, mis hijos, esposo, padres y hermanas, quienes han sido mi pilar y mi fortaleza. A mis hijos, por ser mi mayor orgullo y mi motivación para ser cada día una mejor persona y profesional. A mi esposo, por su amor, comprensión y por caminar junto a mí en este viaje profesional. A mis padres, por su amor incondicional, por inculcarme valores sólidos y por enseñarme que, con esfuerzo y perseverancia, los sueños se pueden alcanzar. Y a mis hermanas, por su apoyo constante y por ser mis compañeras de vida.

Mi tercera dedicatoria es para los niños y niñas de Santander, Colombia, en su primera infancia, quienes son mi mayor inspiración y mi razón para continuar investigando y trabajando incansablemente para visibilizar la participación infantil.

A los tres les digo, este logro es nuestro, y me siento inmensamente orgullosa de tenerlos a mi lado y de poder compartir este momento tan especial junto a ustedes.

Tabla de Contenido

Resumen	X
Abstract.....	XII
Introducción	XIV
1. Capítulo I. Introducción General de la Tesis	1
1.1. Justificación.....	2
1.2. Delimitación y planteamiento del problema	4
1.2.1. Delimitación del problema	4
1.2.2. Preguntas de investigación	13
1.2.3. Pregunta principal	14
1.3. Objetivos de investigación	14
1.3.1. Objetivo general.....	14
1.3.2. Objetivos específicos	14
1.4. Aproximación al diseño metodológico	15
1.4.1. Presentación	17
2. Capítulo II. Marco teórico y contextual de referencia	20
2.1. Contexto Santander Colombia	21
2.2. Antecedentes	22
2.3. Apartados referenciales	25
2.3.1. Participación infantil	26
2.3.1.1. Una mirada a la concepción de la participación infantil.....	29
2.3.1.2. La voz del niño.....	32
2.3.1.3. Aspectos centrales de la participación infantil.....	35
2.4. Desarrollo integral.....	41
2.4.1. Dimensión cognitiva.....	45
2.4.2. Dimensión corporal.....	45
2.4.3. Dimensión socioemocional	46
2.4.4. Dimensión comunicativa.....	46
2.5. Alternativas educativas.....	52
2.5.1. Estrategias didácticas	63
2.5.2. Enfoque por competencias	66
2.5.3. Proyectos de aula.....	66
2.5.4. Aprendizaje basado en problemas.....	67
2.5.5. Estudio de casos	68
2.5.6. Asambleas.....	69

2.5.7.	Experiencias con recursos digitales.....	70
3.	Capítulo III. Metodología de la Investigación.....	72
3.1.	Enfoque del estudio.....	74
3.2.	Tipo de estudio	76
3.3.	Modelo de investigación.....	77
3.4.	Participantes del estudio y criterios de selección de muestra.....	80
3.5.	Procedimiento de obtención de información	81
3.5.1.	Observación no participante	82
3.5.2.	Registro de observación	83
3.5.3.	Entrevistas semiestructuradas	84
3.5.4.	Grupos focales	86
3.6.	Estrategias de análisis de la información	91
3.7.	Validación de instrumentos y consideraciones éticas	95
4.	Capítulo IV. Resultados y discusión.....	97
4.1.	Dimensión 1. Fundamentos de la participación infantil	103
4.1.1.	Categoría concepciones de la participación infantil.....	106
4.1.1.1.	Subcategoría voz y opinión del niño.....	114
4.1.1.2.	Subcategoría toma de decisiones.....	117
4.1.1.3.	Subcategoría protagonismo en el aprendizaje.	120
4.1.2.	Categoría Importancia y beneficios de la participación	124
4.1.2.1.	Subcategoría desarrollo de la autonomía.	127
4.1.2.2.	Subcategoría fortalecimiento de la autoestima.	129
4.1.2.3.	Subcategoría preparación para la vida futura.	131
4.2.	Dimensión 2. Formas y contextos de participación infantil.....	135
4.2.1.	Categoría en el entorno familiar.....	138
4.2.1.1.	Subcategoría participación de actividades en casa.	140
4.2.1.2.	Subcategoría expresión de gustos y preferencias.	143
4.2.2.	Categoría en el entorno educativo.....	144
4.2.2.1.	Subcategoría elección de temas de aprendizaje.	147
4.2.2.2.	Subcategoría evaluación de experiencias.	151
4.2.3.	Categoría en el contexto comunitario.....	153
4.2.3.1.	Subcategoría interacción en espacios públicos.	153
4.2.3.2.	Subcategoría participación en eventos locales.	155
4.2.3.3.	Subcategoría juego libre con pares.....	156
4.3.	Dimensión 3. Habilidades integrales	167

4.3.1.	Categoría habilidades expresivas	169
4.3.1.1.	Subcategoría expresión de ideas y opiniones.	172
4.3.1.2.	Subcategoría expresión kinestésica.	177
4.3.1.3.	Subcategoría expresión artística.	180
4.3.2.	Categoría habilidades socioemocionales	185
4.3.2.1.	Subcategoría autorregulación.....	186
4.3.2.2.	Subcategoría trabajo en equipo.	189
4.3.3.	Categoría pensamiento Crítico	191
4.3.3.1.	Subcategoría resolución de problemas.....	194
4.3.3.2.	Subcategoría cuestionamiento y análisis.....	196
4.4.	Dimensión 4. Prácticas pedagógicas que fomentan la participación	199
4.4.1.	Categoría Estrategias didácticas participativas.....	201
4.4.1.1.	Subcategoría preguntas abiertas.	203
4.4.1.2.	Subcategoría actividades de elección libre.	206
4.4.1.3.	Subcategoría aprendizaje basado en proyectos.....	210
4.4.2.	Categoría asambleas y diálogos.....	210
4.4.2.1.	Subcategoría círculos de conversación.....	212
4.4.2.2.	Subcategoría toma de decisiones colectivas.	213
4.4.2.3.	Subcategoría retroalimentación de actividades.	214
4.4.3.	Categoría juego y experiencias lúdicas en la educación infantil	215
4.4.3.1.	Subcategoría juego libre.	216
4.4.3.2.	Subcategoría juegos dirigidos.....	218
4.4.3.3.	Subcategoría espacios de creación artística.	221
4.5.	Dimensión 5. Roles en la promoción de la participación infantil	222
4.5.1.	Categoría rol del docente.....	225
4.5.1.1.	Subcategoría facilitador de experiencias.....	228
4.5.1.2.	Subcategoría observador y documentador.....	231
4.5.2.	Categoría el papel de la familia	234
4.5.2.1.	Subcategoría fomento de la autonomía en el hogar.	236
4.5.2.2.	Subcategoría apoyo a actividades escolares.	237
4.5.2.3.	Subcategoría escucha y validación de opiniones.....	237
4.5.3.	Categoría protagonismo del niño y niña	239
4.5.3.1.	Subcategoría iniciativa en actividades.	241
4.5.3.2.	Subcategoría expresión de intereses y necesidades.	243
4.6.	Dimensión 6. Desafíos y oportunidades.....	245

4.6.1.	Categoría barreras para la participación	248
4.6.1.1.	Subcategorías concepciones adultocentristas.	249
4.6.1.2.	Subcategoría limitaciones de tiempo y recursos.	250
4.6.2.	Categoría articulación familia escuela.....	253
4.6.2.1.	Subcategoría efectividad de la comunicación.	256
4.6.2.2.	Subcategoría participación de familias en actividades escolares.	257
4.6.2.3.	Subcategoría coherencia en prácticas participativas.	258
4.7.	Conclusión del capítulo	258
5.	Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones	262
5.1.	Objetivo 1. Caracterizar las concepciones y prácticas de participación infantil desde la perspectiva de los diferentes actores educativos (directivos, docentes, familias y niños), a través de técnicas cualitativas que incorporen el dibujo, la fotografía y la narrativa.....	263
5.2.	Objetivo 2. Analizar la participación infantil como categoría transversal que potencia el desarrollo de habilidades comunicativas, socioemocionales, cognitivas y creativas en niños de 3 a 6 años, a partir de la triangulación de la información recolectada.	265
5.3.	Objetivo 3. Diseñar experiencias didácticas y pedagógicas fundamentadas en las actividades rectoras de la primera infancia (juego, arte, literatura y exploración del medio) que promuevan la participación efectiva y el desarrollo integral de los niños de 3 a 6 años.	266
5.4.	Conclusión general	267
5.5.	Recomendaciones.....	269
	Referencias	272
	Anexo A. Evidencia, instrumento de observación	286
	Anexo B. Evidencias de observación no participantes, insumos no presenciales.	289
	Anexo C. Evidencia, Entrevista semiestructurada Docentes, Directivo y familia	292
	Anexo D. Evidencia, grupo focal	298
	Anexo E. Evidencia, validación instrumentos	300
	Anexo F. Evidencia, Consentimiento informado familia	304
	Anexo G. Evidencia, Consentimiento informado niños y niñas	305
	Anexo H. Evidencia, Categorías emergentes	305
	Anexo I. Evidencia, NVIVO 15	307

Lista de Tablas

Tabla 1	<i>Ejemplo horario de una institución educativa para el grado de jardín</i>	6
Tabla 2	<i>Organizador gráfico de instrumentos</i>	16
Tabla 3	<i>¿Qué es la participación infantil?</i>	36
Tabla 4	<i>Modelos pedagógicos tradicionales</i>	55
Tabla 5	<i>Otros modelos pedagógicos alternativos</i>	61
Tabla 6	<i>Criterios de selección de los participantes</i>	80
Tabla 7	<i>Lecturas bibliográficas</i>	88
Tabla 8	<i>Matriz para recabar información</i>	89
Tabla 9	<i>Estructura de dimensiones, categorías y subcategorías</i>	100
Tabla 10	<i>Dimensión fundamentos de la participación infantil</i>	104
Tabla 11	<i>Dimensión formas y contextos de participación infantil</i>	136
Tabla 12	<i>Dimensión habilidades integrales</i>	168
Tabla 13	<i>Dimensión prácticas pedagógicas que fomentan la participación</i>	200
Tabla 14	<i>Dimensión roles en la promoción de la participación infantil</i>	223
Tabla 15	<i>Dimensión desafíos y oportunidades</i>	246

Lista de Figuras

Figura 1	<i>Caricatura de 40 años con ojos de niño</i>	5
Figura 2	<i>Ejemplo de productos de dos niños y niñas</i>	7
Figura 3	<i>Respuesta Flor</i>	9
Figura 4	<i>¿Cuál es la concepción que tiene sobre la participación?</i>	10
Figura 5	<i>¿Cuáles son las experiencias que le permiten fomentar la participación infantil?</i>	11
Figura 6	<i>¿De qué manera la participación genera aprendizaje?</i>	12
Figura 7	<i>Mapa de Colombia</i>	21
Figura 8	<i>Apartados referenciales</i>	26
Figura 9	<i>Nivel de participación infantil</i>	28
Figura 10	<i>La escalera de la participación de Hart</i>	38
Figura 11	<i>Formas de participación infantil</i>	40
Figura 12	<i>Nube de palabras sobre ¿Qué es el Desarrollo integral?</i>	42
Figura 13	<i>Principales características de las etapas del desarrollo cognitivo según Piaget</i>	48
Figura 14	<i>Estrategias didácticas activas</i>	66
Figura 15	<i>Estructura metodológica</i>	73
Figura 16	<i>Enfoque Cualitativo</i>	75
Figura 17	<i>Método etnográfico</i>	78
Figura 18	<i>Oficio del etnógrafo</i>	79
Figura 19	<i>Proceso de la observación no participante</i>	83
Figura 20	<i>Actitudes del entrevistador</i>	85
Figura 21	<i>Propuesta para la construcción de instrumentos para la recogida de información</i>	87
Figura 22	<i>Documentos en Nvivo</i>	91
Figura 23	<i>Dimensiones, categorías y subcategorías</i>	93
Figura 24	<i>Codificación de la información</i>	94
Figura 25	<i>Consentimiento informados</i>	96

Figura 26	<i>Estructura de dimensiones, categorías y subcategorías</i>	100
Figura 27	<i>Interconexiones entre códigos</i>	102
Figura 28	<i>Red semántica fundamento de la participación infantil</i>	106
Figura 29	<i>Lo que hago en el colegio</i>	111
Figura 30	<i>Lugar favorito de tu colegio</i>	116
Figura 31	<i>Ludoteca</i>	119
Figura 32	<i>¿A qué vienen al colegio?</i>	124
Figura 33	<i>Beneficios de la participación</i>	126
Figura 34	<i>Resolución de problemas</i>	129
Figura 35	<i>¿Qué quieres ser cuando seas grande?</i>	134
Figura 36	<i>Red semántica formas y contextos de participación infantil</i>	138
Figura 37	<i>¿Cómo te sientes en el colegio?</i>	146
Figura 38	<i>Elección de materiales para responder pregunta del grupo focal</i>	150
Figura 39	<i>El rodadero y los gaticos</i>	157
Figura 40	<i>El parque de mi colegio</i>	158
Figura 41	<i>Un lugar de diversión</i>	159
Figura 42	<i>Columpios</i>	160
Figura 43	<i>Zona azul</i>	160
Figura 44	<i>Las escaleras</i>	161
Figura 45	<i>Las flores</i>	163
Figura 46	<i>El establo</i>	164
Figura 47	<i>Saltarín</i>	164
Figura 48	<i>Arco de futbol</i>	165
Figura 49	<i>Esperando a papás</i>	165
Figura 50	<i>La casa</i>	166
Figura 51	<i>Red semántica habilidades integrales</i>	169
Figura 52	<i>Barco pirata</i>	175
Figura 53	<i>Observaciones 12 y 6</i>	180
Figura 54	<i>Posturas participación grupo focal</i>	181
Figura 55	<i>Expresión artística</i>	184
Figura 56	<i>Observación 7</i>	188
Figura 57	<i>Red semántica prácticas pedagógicas que fomentan la participación</i>	201
Figura 58	<i>Exploración del entorno natural</i>	208
Figura 59	<i>Flores y media luna</i>	208
Figura 60	<i>El sol</i>	209
Figura 61	<i>Palitos de paleta</i>	219
Figura 62	<i>Red semántica roles en la promoción de la participación infantil</i>	225
Figura 63	<i>Haciendo la M</i>	229
Figura 64	<i>¿Qué hacemos en el colegio?</i>	229
Figura 65	<i>Coloreando</i>	230
Figura 66	<i>Asimetría adultocéntrica</i>	241
Figura 67	<i>Red semántica desafíos y oportunidades</i>	248

Resumen

El presente estudio doctoral profundiza sobre la participación infantil, abordándola desde una perspectiva que trasciende su concepción tradicional como derecho fundamental, para posicionarla como un eje articulador del desarrollo integral en la primera infancia. Dicha investigación, se desarrolló en el departamento de Santander, Colombia, involucrando cinco instituciones educativas tanto públicas como privadas, seleccionadas por su diversidad en enfoques pedagógicos y contextos socioeducativos. La muestra estudiada comprendió 25 niños y niñas entre 3 y 6 años, así como 15 docentes, 5 familias y 5 directivos de estas instituciones, permitiendo una visión multinivel del fenómeno estudiado.

La investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, empleando un diseño metodológico que permitió capturar la complejidad de las interacciones y procesos participativos en el entorno educativo; de esta manera, la técnica de recolección de datos estuvo orientada desde la observación no participante, donde se logró aplicar instrumentos de recolección de información como grupos focales con los niños y las niñas involucrando el dibujo, fotografía y narrativa para la sistematización de los hallazgos; entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos; y, el registro de observación a espacios de la jornada de educación infantil del contexto.

Para el análisis de la información se utilizó el software Nvivo 15, que permitió la organización y codificación sistemática de los datos, emergiendo seis dimensiones fundamentales; Fundamentos de la participación infantil; Formas y contextos de la participación infantil; Desarrollo integral y habilidades; Practicas pedagógicas que fomentan la participación infantil; Roles en la promoción de la Participación Infantil. Esta triangulación metodológica facilitó una comprensión profunda y matizada de las dinámicas de participación infantil en contextos educativos.

Por su parte, los hallazgos principales de la investigación revelan que la participación infantil debe ser concebida como un elemento transversal que potencia el desarrollo de habilidades integrales en los niños y niñas, incluyendo competencias comunicativas, socioemocionales, cognitivas y creativas. Asimismo, el estudio evidencia la importancia crucial de implementar experiencias didácticas fundamentadas en las actividades rectoras de la primera infancia (juego, arte, literatura y exploración del medio), donde se priorice la voz de los niños y las niñas y se respeten sus ritmos individuales de aprendizaje.

Además, un resultado particularmente significativo fue la identificación y caracterización del triple rol en el proceso de aprendizaje, el niño como protagonista y constructor activo de su propio conocimiento, el docente como mediador y facilitador del proceso educativo, y la familia como agente corresponsable del desarrollo integral, y, el entorno que emerge como un factor enriquecedor que potencia las oportunidades de aprendizaje y participación significativa, destacando la importancia de espacios físicos y ambientes educativos que promuevan la autonomía y la exploración.

La investigación también reveló patrones significativos en las prácticas pedagógicas que favorecen la participación infantil efectiva, incluyendo la importancia de la escucha activa, la valoración de las propuestas infantiles, y la creación de espacios democráticos adaptados a la primera infancia. A través del análisis con Nvivo 15, se identificaron barreras y facilitadores para la participación infantil en los diferentes contextos estudiados, proporcionando una base para futuras intervenciones y mejoras en las prácticas educativas, donde trascienda su concepto de carácter solamente normativo para posicionarla como eje fundamental del desarrollo y aprendizaje en la primera infancia.

Palabras claves: Participación infantil; habilidades, alternativas educativas; estrategias didácticas.

Abstract.

This doctoral study explores child participation in depth, approaching it from a perspective that transcends its traditional conception as a fundamental right, to position it as an articulating axis of integral development in early childhood. This research was carried out in the department of Santander, Colombia, involving five educational institutions, both public and private, selected for their diversity in pedagogical approaches and socio-educational contexts. The sample studied included 25 children between 3 and 6 years of age, as well as 15 teachers, 5 families and 5 directors of these institutions, allowing a multilevel vision of the phenomenon studied.

The research was based on a descriptive qualitative approach, using a methodological design that allowed capturing the complexity of the interactions and participatory processes in the educational environment; thus, the data collection technique was oriented from non-participant observation, where it was possible to apply data collection instruments such as focus groups with children involving drawing, photography and narrative for the systematization of the findings; semi-structured interviews with teachers and managers; and the observation record to spaces of the early childhood education day in the context.

For the analysis of the information, Nvivo 15 software was used, which allowed the systematic organization and codification of the data, emerging six fundamental dimensions; Fundamentals of child participation; Forms and contexts of child participation; Integral development and skills; Pedagogical practices that encourage child participation; Roles in the promotion of child participation. This methodological triangulation facilitated a deep and nuanced understanding of the dynamics of child participation in educational contexts.

The main findings of the research reveal that child participation should be conceived as a cross-cutting element that enhances the development of comprehensive skills in

children, including communicative, socioemotional, cognitive and creative competencies. The study also shows the crucial importance of implementing didactic experiences based on the guiding activities of early childhood (play, art, literature and environmental exploration), where the voice of children is prioritized and their individual learning rhythms are respected.

In addition, a particularly significant result was the identification and characterization of the triple role in the learning process: the child as protagonist and active constructor of his own knowledge, the teacher as mediator and facilitator of the educational process, and the family as co-responsible agent of integral development, and the environment that emerges as an enriching factor that enhances learning opportunities and meaningful participation, highlighting the importance of physical spaces and educational environments that promote autonomy and exploration.

The research also revealed significant patterns in pedagogical practices that favor effective child participation, including the importance of active listening, the valuing of children's proposals, and the creation of democratic spaces adapted to early childhood. Through Nvivo 15 analysis, barriers and facilitators for child participation in the different contexts studied were identified, providing a basis for future interventions and improvements in educational practices, where it transcends its merely normative concept to position it as a fundamental axis of early childhood development and learning.

Keywords: Child participation; skills; educational alternatives; didactic strategies.

Introducción

La participación infantil ha emergido como un tema fundamental en el ámbito educativo contemporáneo trascendiendo su conceptualización tradicional como derecho fundamental para posicionarse como un elemento crucial en el desarrollo integral de la primera infancia (Belilla y Laverde, 2018). Las investigaciones recientes sugieren que la participación activa de los niños y niñas en sus procesos de aprendizaje no solo fortalece su desarrollo cognitivo, sino que también, potencia sus habilidades socioemocionales y su capacidad de agencia (Hart, 1993; Lansdown, 2005). Asimismo, dicha transformación en la comprensión de la participación infantil representa un cambio paradigmático en la educación inicial, donde los niños pasan de ser receptores pasivos a constructores activos de su conocimiento (Gómez y Ramírez, 2020).

En el contexto latinoamericano y, particularmente en Colombia, la participación infantil ha experimentado una evolución significativa en las políticas educativas y en las prácticas pedagógicas durante la última década (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Por su parte, los lineamientos curriculares y las bases técnicas para la educación inicial han incorporado progresivamente elementos que promueven la participación activa de los niños y niñas. Sin embargo, existe una brecha significativa entre el reconocimiento teórico de la importancia de la participación infantil y su implementación efectiva en los entornos educativos, especialmente en contextos diversos como los que caracterizan al territorio colombiano.

Por su parte, las actividades rectoras de la primera infancia constituyen el marco pedagógico fundamental para la promoción de la participación activa y significativa de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Esta perspectiva se alinea con las teorías contemporáneas sobre el desarrollo infantil que enfatizan la importancia de considerar a los niños y niñas como protagonistas activos de su aprendizaje (Acuña, 2024)

con los estudios de Vygotsky (1978), reinterpretados por investigadores actuales como Magallanes et al. (2022), donde subrayan la importancia de la mediación social y cultural en el desarrollo de la participación infantil.

Por tanto, el presente estudio se fundamenta en el enfoque de derechos y en la pedagogía activa, reconociendo la capacidad de los niños para contribuir significativamente a su propio proceso de aprendizaje (Tonucci, 2016). Dicha perspectiva teórica se enriquece con los aportes de la neuroeducación, que evidencian la importancia de las experiencias participativas en el desarrollo cerebral durante la primera infancia (Defaz et al., 2023). Los estudios neurocientíficos recientes han demostrado cómo la participación activa en experiencias significativas fortalece las conexiones neuronales y promueve un aprendizaje más efectivo.

Por otra parte, la investigación adopta un enfoque cualitativo, permitiendo una comprensión profunda de las dinámicas participativas en cinco instituciones educativas de Santander, tanto públicas como privadas, utilizando una metodología que responde a la necesidad de capturar la complejidad de las interacciones entre niños, niñas, maestros, maestras y el entorno educativo (Solórzano et al., 2020). Además, el diseño metodológico incorpora técnicas innovadoras adaptadas a la primera infancia como la etnografía visual y la documentación pedagógica, permitiendo registrar y analizar las manifestaciones sutiles, pero significativas de la participación infantil.

Por tanto, la relevancia de esta investigación se magnifica en el contexto actual, donde la educación inicial enfrenta el desafío de adaptarse a un mundo en constante cambio, como lo señala la UNICEF (2022) cuando refiere que, la participación infantil efectiva no solo prepara a los niños y niñas para confrontar realidades que emergen de sus entornos, sino que también, desarrolla habilidades esenciales para la vida en una sociedad democrática. Es así como, los resultados de este estudio buscan contribuir tanto a la teoría

educativa como a la práctica pedagógica, proporcionando evidencia empírica sobre las formas efectivas de promover la participación infantil significativa. Adicionalmente, la investigación aborda el tema central desde una perspectiva ecosistémica, considerando cómo los diferentes contextos interactúan y afectan las oportunidades de participación de los niños y las niñas.

Finalmente, los resultados de esta investigación tienen el potencial de informar el diseño de políticas educativas, programas de formación docente y prácticas pedagógicas que promuevan una participación infantil más auténtica y significativa, por lo tanto, la transformación de las prácticas educativas requiere no solo de evidencia empírica sólida, sino también de propuestas concretas para su implementación en diversos contextos educativos.

1. Capítulo I. Introducción General de la Tesis

1.1. Justificación

La Educación Infantil ha adquirido una relevancia fundamental en el contexto educativo de Colombia, reconociendo a la primera infancia como una etapa clave en que la persona está en constante fortalecimiento del desarrollo integral (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Desde la Psicología Educativa, esta perspectiva subraya y valora las diversas capacidades de los niños y niñas para construir aprendizajes y potenciar sus habilidades, lo cual se materializa en la Ley 1840 del 2016, que establece bases curriculares fundamentadas de la Educación Infantil en cuatro actividades rectoras el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura estas como experiencias innatas de los niños y las niñas.

No obstante, los entornos educativos presentan una notable discrepancia entre lo establecido en documentos oficiales y la realidad en las prácticas educativas. Esta brecha, identificada desde la perspectiva de la Psicología de la Educación, evidencia la necesidad de investigar cómo son los ambientes de aprendizaje y cómo influyen en el desarrollo y la participación efectiva de la primera infancia. Por lo tanto, la investigación en este campo doctoral busca profundizar en la comprensión de los procesos psicológicos que subyacen al aprendizaje desde la participación infantil.

En este sentido, el presente estudio focaliza su atención en las instituciones educativas de la región de Santander, Colombia, donde la investigación preliminar ha evidenciado una tendencia preocupante relacionada con la prevalencia de prácticas pedagógicas tradicionales y mecánicas que desplazan las experiencias de aprendizaje significativo (Bhattarai y Basnet, 2022; Tan, 2017). Asimismo, los ambientes educativos observados frecuentemente priorizan actividades repetitivas y memorísticas por encima de experiencias enriquecedoras que podrían potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Esta situación, característica de la realidad educativa regional, demanda una transformación profunda sustentada en los principios de la psicología educativa. Dicha transformación educativa requiere una comprensión exhaustiva de los procesos mediante los cuales los niños y las niñas construyen activamente su conocimiento, desarrollan su pensamiento crítico y fortalecen sus capacidades cognitivas mediante la participación como escenario de aprendizaje. Además, es fundamental entender cómo estas experiencias educativas influyen en el desarrollo de habilidades sociales, como la comunicación efectiva, la empatía y la colaboración, así como, en el desarrollo emocional incluyendo la autorregulación, la autoestima y la resiliencia.

De esta manera, la investigación busca no solo documentar esta realidad, sino también proponer alternativas pedagógicas que reconozcan y respeten los procesos naturales de aprendizaje infantil, promoviendo experiencias educativas que resalten la participación como escenario vital para el aprendizaje de la primera infancia. Además, se contextualiza en Santander Colombia, con el fin de contribuir a la formación de futuros educadores infantiles, proporcionándoles estrategias fundamentadas en la Psicología Educativa para promover la participación como aspecto importante en el fortalecimiento de las habilidades integrales de los niños y las niñas. Por tanto, se pretende que los docentes en formación comprendan los procesos psicológicos que subyacen al aprendizaje y desarrollo infantil, permitiéndoles diseñar intervenciones educativas más efectivas y significativas, las cuales, conllevaran al cierre de brechas de inequidad para el aprendizaje (UNICEF, 2022).

Por otra parte, el enfoque de la Psicología de la Educación permitirá analizar cómo los diferentes entornos educativos de Santander influyen en el desarrollo integral de la primera infancia desde la participación, aspecto fundamental para comprender la perspectiva de cómo los niños y las niñas construyen su conocimiento y desarrollan sus capacidades a través de la interacción con su entorno y sus pares. Por lo tanto, la relevancia

de este estudio doctoral radica en su potencial para transformar las prácticas educativas en Santander, proporcionando evidencia empírica sobre la importancia de la participación en el desarrollo de habilidades de la primera infancia. Es así como, los resultados servirán como base para desarrollar programas de formación docente que integren efectivamente los principios de la psicología educativa en la práctica pedagógica con la primera infancia, y como señala Rinaldi (2006), se busca reconocer “el derecho democrático de ser escuchado y ser reconocido como ciudadano por la comunidad” (p. 25). Dicha representación, fundamentada en la psicología educativa, conllevará a crear ambientes de aprendizaje a partir de la participación para el fortalecimiento del desarrollo integral de la primera infancia en el contexto específico de Santander, Colombia.

1.2. Delimitación y planteamiento del problema

1.2.1. Delimitación del problema

La experiencia acumulada en las aulas de Educación Infantil en Santander, Colombia, tanto en la práctica docente directa como en el acompañamiento a futuros licenciados, ha permitido identificar un patrón preocupante que consiste en la predominancia de una participación infantil excesivamente mediada por adultos. Dicha realidad observable tanto en instituciones públicas como privadas ha derivado en prácticas educativas que privilegian aprendizajes memorísticos y relegan a los niños y niñas a un rol pasivamente receptivo.

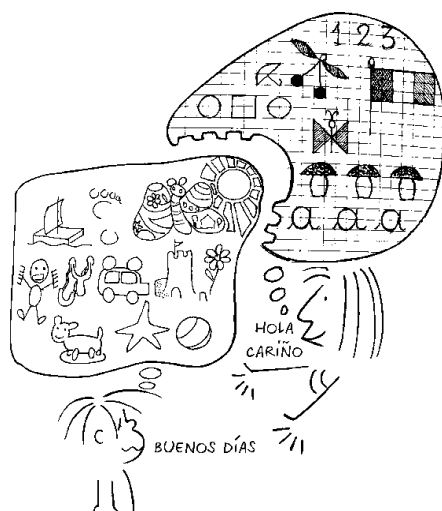
Dicha situación resulta particularmente problemática cuando se considera que, la primera infancia es una etapa donde se constituyen características propias y se sientan bases del desarrollo integral (Cáceres y Benavides, 2019). Sin embargo, la realidad en las aulas revela una desconexión entre este conocimiento fundamental y las prácticas cotidianas,

donde el énfasis recae en el aprendizaje mecánico por encima de la participación para fortalecer el desarrollo integral.

Además, la problemática se manifiesta en tres dimensiones críticas que se ha podido observar consistentemente en los entornos educativos santandereanos. En primer lugar, persiste la implementación de planes de estudio rígidos que priorizan la memorización de contenidos básicos como la enseñanza de las vocales, números, fonemas, colores y nociones, mediante productos que acogen metodologías tradicionales de aprestamiento; prácticas que desaprovechan y, en ocasiones, incluso inhiben las habilidades naturales que los niños y las niñas ya poseen desde su desarrollo evolutivo. Así como se evidencia en algunos elementos curriculares de dichas instituciones cuando enuncian “*Identifica y realiza la escritura de las vocales i, o y a*”; “*Reconoce y transcribe trazos de fonemas indicados*”; “*Realiza conteo con elementos llevándolo a escribir el grafo del número en un plano físico*”, entre otras.

Figura 1

Caricatura de 40 años con ojos de niño



Nota. Caricatura de Tonucci que devela la realidad de los entornos Educación Infantil. Tomado de *Frato 40 años con ojos de Niño. Tonucci (2009)*.

En segundo lugar, se encuentran instituciones educativas que perpetúan estructuras temporales rígidas que delimitan arbitrariamente el aprendizaje en períodos

predeterminados de los niños y niñas, esta fragmentación establecida por tiempos no solo interrumpe los procesos naturales de descubrimiento y construcción de conocimientos de la infancia, sino que también, sofoca su curiosidad innata. Asimismo, se delimitan a horarios inflexibles los cuales impiden que ellos y ellas profundicen en temas de su interés, desarrollen experiencias autodirigidas o participen en discusiones significativas que surgen espontáneamente mediante las actividades innatas del juego, arte, exploración del medio y literatura (MEN, 2016).

Igualmente, esta estructuración mecánica del tiempo escolar tiene consecuencias más allá de lo académico, como señala Melo (2020), ciertas concepciones tradicionales del tiempo y la estructura escolar limitan su implementación efectiva en el aula, lo cual impacta negativamente las oportunidades de desarrollo social y emocional. Así mismo plantea que, docentes y estudiantes valoran el juego como recurso didáctico en procesos de enseñanza y aprendizaje; resalta que el juego estimula la interacción social y fomenta el aprendizaje significativo. Además, la rigidez temporal dificulta que los niños y niñas establezcan conexiones significativas entre el fortalecimiento del desarrollo integral y sus experiencias personales, empobreciendo así su capacidad para desarrollar una comprensión contextualizada y profunda del mundo que los rodea, así como confrontar situaciones que emergen de su alrededor.

Tabla 1

Ejemplo horario de una institución educativa para el grado de jardín

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
6:30am a 7:00am	BIENVENIDA				
7:00am a 7:45am	Dimensión matemática	Inglés	Artística	Dimensión matemática	Dimensión estética
7:45am a 8:15am	Dimensión ética	Grafomotricidad	Inglés	Dimensión corporal	Dimensión ética

8:15am a 9:00am	Dimensión cognitiva	Dimensión corporal	Dimensión matemática	Inglés	Dimensión matemática
9:00am a 9:45am	Inglés	Dimensión comunicativa	Dimensión comunicativa	Dimensión espiritual	Grafomotricidad
9:45am a 10:00am	<i>LONCHERA- PAUSA ACTIVA</i>				
10:00am a 10:45am	Dimensión comunicativa	Dimensión matemática	Inteligencia computacional	Dimensión comunicativa	Inglés
10:45am a 11:30am	Dimensión estética	Artística	Grafomotricidad	Artística	Asamblea
11:30am a 12:00am	<i>JUEGO DIRIGIDO</i>				

Nota. Elaboración propia desde la observación directa del contexto.

El tercer aspecto se centra en la estandarización de las actividades artísticas en el entorno de la educación infantil, particularmente en la elaboración de guías de trabajo que requieren de técnicas manuales como rasgado, corrugado, entre otras, no obstante, esta práctica privilegia la producción de materiales uniformes destinados a impresionar a las familias, en detrimento de la auténtica expresión creativa infantil, contradiciendo la idea de que los niños y niñas son creadores activos, pues como lo menciona el Ministerio de cultura (2018) “los niños no son receptores pasivos del entorno creado por los adultos, por el contrario, sus modos de asociación e interpretación libre cultivan su pensamiento plástico” (p. 75).

Por tanto, la intervención excesiva del adulto en estos procesos artísticos resulta en una homogeneización de las producciones, que contradice los principios fundamentales del desarrollo creativo temprano de la primera infancia, es decir, la concepción de ser “niños y niñas que se expresan a través de múltiples lenguajes plásticos, sonoros, visuales, corporales, orales que configuran sus formas de comunicación y exploración” (Ministerio de cultura, 2018, p. 15).

Figura 2

Ejemplo de productos de dos niños y niñas



Nota. Se observa una guía de trabajo de una fotografía de un entorno de la muestra, donde se explicita la respuesta de dos niños como productos similares (2019).

Por tanto, hay evidencias que las prácticas educativas en algunas instituciones que acompañan el fortalecimiento del desarrollo de la primera infancia de Santander- Colombia siguen adoptando un enfoque predominantemente tradicional, pese a que, en la normatividad y en los documentos curriculares se identifiquen posturas constructivistas. Por consiguiente, limita significativamente la participación infantil como escenario de aprendizaje de los niños y las niñas, puesto que, se prioriza la memorización y el aprendizaje mecánico por encima de experiencias participativas y del potenciamiento del desarrollo integral.

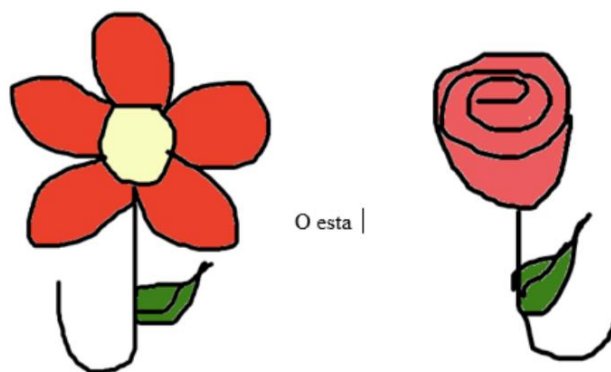
Asimismo, la implementación de una estructura temporal poco flexible en el entorno de la educación infantil actúa como una barrera para los procesos naturales de aprendizaje. En efecto, esta rigidez no solo reduce drásticamente las oportunidades de exploración, juego e interacción social, sino que, además, obstaculiza el fortalecimiento del desarrollo de las habilidades integrales.

Además, se observa que la estandarización de las actividades artísticas y la excesiva intervención adulta en los procesos creativos representan una problemática significativa

para la concepción de la participación infantil. De hecho, estas prácticas entran en conflicto con la naturaleza de expresión y exploración de la primera infancia, en consecuencia, se limita la capacidad de los niños y las niñas para evocar sus propios lenguajes expresivos y manifestar su creatividad de manera auténtica, lo cual, podría impactar desfavorablemente el desarrollo integral de la primera infancia. Por ejemplo, si se les propone dibujar una flor, seguramente la respuesta a la instrucción sería alguna de las dos representaciones de la figura 3, por lo tanto, se infiere que la causa central es que en algún momento el arte se delimitó a seguir modelos de los adultos, es decir, así se aprendió porque fue enseñada de esa manera, opacando así la creatividad; situación que en este contexto contemporáneo se sigue presentando en varios entornos de la didáctica de la educación infantil, donde el arte se contempla como un producto plano y que da respuesta a la instrucción de un adulto.

Figura 3

Respuesta Flor



Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, sustentar la delimitación del problema, es fundamental analizar la discrepancia entre el discurso y la práctica de los adultos respecto a la participación infantil en los entornos educativos, pues las observaciones realizadas revelan que, si bien los docentes y cuidadores manifiestan verbalmente su compromiso con la participación de los niños y las niñas, sus acciones en el aula frecuentemente contradicen estos principios. De esta manera, se realizó un cuestionario para tomar como referencia de soporte las

Figura 5

¿Cuáles son las experiencias que le permiten fomentar la participación infantil?



Nota. Elaboración propia (2018).

Las percepciones de los docentes dan a conocer que las experiencias que fomentan la participación infantil son distintas, denotándose en el discurso el rol central de los niños y las niñas. Se denota en la nube de palabra, en primer lugar, el diálogo y la escucha que emergen como elementos centrales que se complementan mediante espacios de observación y conversatorios los cuales son considerados como espacios de expresión libre. En segundo lugar, se materializa en el juego, arte, danza y actividades que no solo promueven la expresión creativa, también, el desarrollo integral, asimismo, experiencias que fundamentan el respeto y responsabilidad, donde las rutinas coexisten con momentos de exploración espontánea.

Finalmente, la incorporación de estrategias como asambleas y lluvia de ideas impulsa el pensamiento crítico y la participación colectiva. Del mismo modo, el juego de roles y los talleres brindan oportunidades significativas para el aprendizaje vivencial y la construcción de conocimiento colaborativo, fortaleciendo así la participación activa de los niños y niñas en su proceso educativo.

Figura 6

¿De qué manera la participación genera aprendizaje?



Nota. Elaboración propia. (2018)

Por último, la nube de palabras da a conocer que la participación genera aprendizaje a través de un proceso activo y multidimensional. El principio se aprende haciendo, emerge como eje central, donde los niños y niñas asumen un rol como agentes activos en la construcción de sus conocimientos. En este proceso, la toma de decisiones y el fortalecimiento de la autonomía son fundamentales, permitiendo que los participantes no solo expongan sus saberes previos, sino que también experimenten y construyan nuevos aprendizajes a través de la interacción con diversos contextos.

Por tanto, para la muestra de la delimitación del problema, la participación promueve el desarrollo del liderazgo y la responsabilidad, mientras fomenta el aprendizaje a través de grupos donde los niños y niñas asumen normas y valores. Esta dinámica participativa establece una relación significativa entre los conocimientos previos y nuevos, facilitando un aprendizaje autónomo y significativo basado en la escucha activa y el respeto a los derechos fundamentales de cada participante.

Como se ha podido evidenciar en esta delimitación, la incongruencia se afirma cuando los adultos, a pesar de reconocer la importancia de la autonomía y expresión infantil en sus discursos pedagógicos, implementan prácticas que restringen la participación espontánea, limitan la exploración creativa y privilegian actividades dirigidas exclusivamente por ellos. Por ejemplo, aunque expresan valorar el juego libre y la experimentación, tienden a estructurar rígidamente las actividades y a intervenir excesivamente en los procesos creativos de los niños y las niñas.

Dicha disonancia entre el discurso y la práctica tiene implicaciones significativas en la calidad de la educación infantil, pues mientras se proclama un enfoque centrado en el niño y la niña, las acciones pedagógicas cotidianas reflejan un modelo tradicionalista que inhibe el desarrollo integral y la participación auténtica de la primera infancia.

Frente a esta realidad, la presente investigación se enfoca en identificar y examinar los entornos educativos en Santander que implementan prácticas pedagógicas innovadoras para promover la participación infantil. Además, el propósito principal es documentar experiencias significativas donde se validan auténticamente las voces, intereses y acciones de los niños y niñas como protagonistas de su proceso de desarrollo. Por tanto, este análisis resulta esencial para fortalecer la formación de futuros licenciados en educación infantil, brindándoles no solo herramientas didácticas innovadoras, sino también contribuyendo a la construcción de una identidad profesional que priorice y respete el protagonismo infantil en los procesos educativos, además, de aportar aspectos didácticos a la educación infantil de las instituciones educativas de población del presente estudio.

1.2.2. Preguntas de investigación

¿Cómo se hace evidente la participación de los niños en su infancia más allá de la concepción de la participación como derecho?

¿Qué características tiene la participación infantil dentro de entornos educativos ubicados en el contexto colombiano?

¿Cuál es la importancia de la participación como elemento mediador del potenciamiento de las habilidades del desarrollo integral de la primera infancia?

¿Cómo contribuye la participación a generar elementos diferenciadores en el acompañamiento del desarrollo integral de los niños y niñas en la primera infancia?

¿Qué aspectos deben ser tenidos en cuenta por los futuros licenciados en educación infantil para generar en su quehacer pedagógico y didáctico una participación de la infancia?

1.2.3. Pregunta principal

¿De qué manera se contempla la participación infantil como un aspecto protagónico del aprendizaje de la primera infancia en diferentes entornos educativos basados en pedagogías Reggio Emilia, Montessori y acogen el método Proyecto de Aula ubicados en el contexto de Santander- Colombia?

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1. Objetivo general

Examinar la participación infantil como eje articulador del desarrollo integral, que contemple experiencias didácticas fundamentadas en las actividades rectoras de la primera infancia para niños y niñas de 3 a 6 años del departamento de Santander, Colombia, mediante la identificación y descripción de experiencias didácticas fundamentadas en las actividades rectoras de la primera infancia.

1.3.2. Objetivos específicos

Caracterizar las concepciones y prácticas de participación infantil desde la perspectiva de los diferentes actores educativos (directivos, maestros, maestras familias, niños), a través de técnicas cualitativas que incorporen el dibujo, la fotografía y la narrativa.

Analizar la participación infantil como categoría transversal que potencia el desarrollo de habilidades comunicativas, socioemocionales, cognitivas y creativas en niños de 3 a 6 años, a partir de la triangulación de la información recolectada.

Diseñar experiencias didácticas y pedagógicas fundamentadas en las actividades rectoras de la primera infancia (juego, arte, literatura y exploración del medio) que promuevan la participación efectiva y el desarrollo integral de los niños de 3 a 6 años.

1.4. Aproximación al diseño metodológico

Dadas las características del presente estudio, se fundamenta en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, como lo dice Nassaji (2015), el objetivo de la investigación descriptiva es describir un fenómeno y sus características. Desde allí abordar la participación infantil como un fenómeno complejo para los contextos educativos de la Educación infantil de Santander- Colombia, contexto seleccionado, donde se tendrá una muestra de diversos actores educativos que incluye 25 niños y niñas entre las edades de 3 a 6 años, 15 docentes, 5 familias y 5 directivos; esta multiplicidad de voces permitirá construir holísticamente el fenómeno estudiado, capturando distintas perspectivas y experiencias alrededor de la participación infantil.

Para la recolección de información, se usará la técnica de observación no participante, contemplada con grupos focales que incorporan elementos creativos y expresivos como el dibujo, la fotografía y las narrativas infantiles. Adicionalmente, entrevistas semiestructuradas, lo cual permitirá profundizar en las concepciones y prácticas pedagógicas relacionadas con la participación infantil.

Tabla 2*Organizador gráfico de instrumentos*

Objetivos específicos	Instrumento	Aplicación	Muestra
Caracterizar las concepciones y prácticas de participación infantil desde la perspectiva de los diferentes actores educativos (directivos, docentes, familias y niños), a través de técnicas cualitativas que incorporen el dibujo, la fotografía y la narrativa.	Entrevista semiestructurada	<p><u>Tiempo:</u> 45 min.</p> <p><u>Modalidad:</u> De acuerdo con el momento actual a causa de la pandemia, se realizará de manera remota. Vía zoom. Se grabará con debida autorización.</p>	<p>5 directivos/vas de Instituciones de Educación infantil</p> <p>15 docentes para la Educación Infantil</p> <p>5 padres o madres de familia de niños y niñas entre los 3 a los 5 años.</p>
	Grupo focal	<p><u>Tiempo:</u> 30 min.</p> <p><u>Medio:</u> diálogo grupal. En relación con cada institución educativa.</p> <p><u>Modalidad:</u> presencial, de acuerdo con la modalidad educativa de alternancia.</p>	25 niños y niñas entre el rango de edad 3 a los 6 años.
	Observación no participante.	<p><u>Tiempo:</u> en una acción pedagógica propia de la institución educativa, y, en espacios libres como el juego y descanso.</p> <p><u>Medio:</u> Se registrará por medio de formato de observación no participante y fotografías lo relacionado con la participación en las acciones de los docentes y niños.</p> <p><u>Modalidad:</u> de acuerdo con los entornos educativos.</p>	15 experiencias de los 15 docentes entrevistados.
	Fotografías		

Analizar la participación infantil como categoría transversal que potencia el desarrollo de habilidades comunicativas, socioemocionales, cognitivas y creativas en niños de 3 a 6 años, a partir de la triangulación de la información recolectada.	Nvivo 15	Análisis de información recolectada	Investigadora
Diseñar experiencias didácticas y pedagógicas fundamentadas en las actividades rectoras de la primera infancia (juego, arte, literatura y exploración del medio) que promuevan la participación efectiva y el desarrollo integral de los niños de 3 a 6 años.	MOOC	Estructura de experiencias didácticas o pedagógicas. De acuerdo, al análisis.	Investigadora

Nota. Elaboración propia. (2020)

En síntesis, esta investigación no solo documenta y analiza la participación infantil desde múltiples perspectivas, además, proporciona un marco estructurado para el diseño de experiencias pedagógicas que promueven el desarrollo integral. Por tanto, esta mirada integradora reconoce la participación infantil como un eje fundamental que atraviesa y enriquece todos los aspectos del proceso formativo en la primera infancia.

1.4.1. Presentación

En el marco de esta investigación sobre participación infantil, se ha estructurado un abordaje sistemático que permite una comprensión profunda y ordenada del fenómeno estudiado, además, su estructura metodológica no solo permite examinar la participación

infantil desde diferentes perspectivas, sino que también, posibilita una comprensión holística de cómo los niños y niñas se involucran activamente en sus procesos de potenciamiento del desarrollo integral. En este sentido, la organización del estudio se fundamenta en tres ejes temáticos principales que facilitan la exploración detallada de la participación en contextos educativos infantiles.

En primera instancia, el *marco teórico y contextual de referencia*, el cual se estructura como una estructura teórica articulada que parte del contexto específico del departamento de Santander, Colombia, región caracterizada por su diversidad educativa y cultural, donde convergen diferentes enfoques pedagógicos en la educación infantil. Además, la revisión de antecedentes establece un diálogo con investigaciones previas que han abordado la participación infantil, proporcionando una base sólida para comprender la evolución del concepto y sus implicaciones en el contexto educativo actual, permitiendo identificar las principales tendencias y hallazgos en el campo de la participación infantil.

En consonancia con los objetivos planteados, el *Diseño metodológico* se configura desde una construcción metodológica, en efecto, el diseño del estudio se fundamenta en una estructura que aborda la participación infantil con un enfoque cualitativo, lo cual permite comprender las dinámicas participativas en contextos educativos infantiles. De igual manera, el tipo de estudio descriptivo posibilita caracterizar los fenómenos asociados a la participación infantil. En este sentido, los participantes fueron seleccionados mediante criterios específicos, conformando una muestra de veinticinco niños y niñas, quince docentes, cinco familias y cinco directivos institucionales.

Por otra parte, el procedimiento de obtención de información integra técnicas complementarias como la observación no participante, entrevistas, grupos focales y registros de observación. Conviene subrayar que, los instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos, pruebas piloto y verificación de confiabilidad. En lo que

respecta a las fases de investigación, estas se desarrollaron secuencialmente desde la preparación y trabajo de campo, hasta el análisis mediante software Nvivo 15, la interpretación y socialización de resultados. En consecuencia, este marco aplicado garantiza la coherencia metodológica necesaria para abordar la complejidad del fenómeno estudiado, asegurando el rigor científico de los hallazgos.

Para los *resultados de investigación*, emergen a partir de un análisis sistemático apoyado en el software Nvivo 15, que permitirá la codificación y categorización rigurosa de la información recolectada a través de las diferentes técnicas e instrumentos implementados; además, se integra la *discusión con los resultados* donde se sintetiza los hallazgos más relevantes derivados del análisis sistemático realizado, estableciendo conexiones significativas entre las diferentes dimensiones estudiadas y su impacto en la comprensión de la participación infantil en contextos educativos.

2. Capítulo II. Marco teórico y contextual de referencia

2.1. Contexto Santander Colombia

El presente estudio se enmarca en el contexto del departamento de Santander, ubicado en el nororiente colombiano, que se configura como el escenario para el estudio de la participación infantil en el ámbito educativo. Dicho territorio, caracterizado por su diversidad geográfica y cultural, alberga una población aproximada de 2.376.736 millones de habitantes para el 2024 según proyecciones del DANE, donde la primera infancia representa un segmento crucial de atención prioritaria con una población de 214.326. (Departamento Nacional de Planeación, 2024)

Figura 7

Mapa de Colombia



Nota. Se ubica en el mapa el departamento de Santander con los municipios Bucaramanga, Floridablanca y Piedecuesta.

En materia de educación inicial, Santander cuenta con una infraestructura educativa que integra instituciones públicas y privadas distribuidas en sus 87 municipios, en las Instituciones Educativas se implementan diversos modelos pedagógicos que van desde los

enfoques tradicionales hasta propuestas innovadoras como Reggio Emilia, Montessori y modelos propios adaptados al contexto regional. Asimismo, la inversión en educación inicial en el departamento se ha fortalecido a través del Plan de Desarrollo Santander Para el Mundo 2020-2023, que contempla programas específicos para el mejoramiento de la calidad educativa en primera infancia. Entre las iniciativas destacadas se encuentra el programa Santander Me Educa, que ha permitido la dotación de ambientes pedagógicos especializados y la formación continua de docentes en metodologías activas y participativas.

2.2. Antecedentes

En este apartado se exponen los antecedentes y los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación, teniendo como elementos epistemológicos pertinentes aquellos que verifican la participación infantil como un argumento relevante para fomentar el aprendizaje de los niños en su primera etapa de infancia, que corresponde al periodo de los 3 a los 6 años, enfatizando su rol activo en el potenciamiento de su desarrollo desde una perspectiva de desarrollo integral.

Por tanto, a continuación, se presenta una serie de investigaciones científicas realizadas entre los años 2019 - 2022 las cuales, muestran evidencias que apoyan la importancia de permitir y fomentar la participación infantil en el contexto educativo, ya sea a través de la construcción de espacios que estimulen la participación proyectiva de los niños y las niñas en su aprendizaje (Mercado y Pinochet, 2021) y de la interacción con ambientes potencializadores de sus habilidades creativas (Vanegas y Fajardo, 2020); además, de la exposición de los niños a significados compartidos y toma de decisiones conjuntas (Delgado Fuentes, 2020); y, de la realización de actividades participativas y reflexivas (González y Cabrera, 2023); finalmente, la educación ambiental temprana cuyos beneficios en el desarrollo físico, cognitivo y socio-emocional del niño son evidentes (Ardoín y Bowers, 2020).

Se inicia con la investigación realizada por Torres (2021) quien trabajó con acerca de 150 niños de comunidades rurales en la costa de Chiapas, México, en un proceso de investigación colaborativa tras el terremoto y tsunami ocurrido el 07 de septiembre de 2017. La atención la orientó a que los niños y niñas hicieran la reconstrucción de lo vivido y reconocieran sus emociones, a facilitar su expresión personal para que, compartieran su palabra y escucha, y para que reflexionaran sobre la solidaridad, generaran propuestas de acción colectiva y resignificaran creativamente los hechos. Además, el autor identificó fortalezas particulares y oportunidades colectivas para formular una propuesta de trabajo con los niños y niñas, como parte del proceso de reconstrucción material, pero sobre todo psicosocial dirigido a generar habilidades y saberes compartidos. Dicha propuesta fueron las Bibliotecas Comunitarias, como un medio para generar espacios de participación infantil, de prácticas reflexivas y de autodeterminación, para la gestación de acciones colectivas. Desde la línea de la participación infantil y la posición de la investigación colaborativa, Torres (2021) buscó contribuir en la construcción o fortalecimiento de condiciones para desarrollar habilidades y saberes que contrarresten vulnerabilidades, tanto individuales como colectivas, presentes en los espacios donde crecen y se desarrollan los niños y niñas.

Ahora bien, Vanegas y Fajardo (2020), en la Fundación Universitaria Los Libertadores, diseñaron experiencias pedagógicas para promocionar la participación en los niños y niñas. A través de tres actividades de expresión artística que reconocieron las acciones, intereses y saberes de los niños al interactuar con ambientes potencializadores de su creatividad, demostraron que el arte facilitó espacios de encuentro colectivo que les permitió integrar las historias de vida, conocimientos y sentimientos de cada niño y niña. Además, el diseño de estas experiencias artísticas les permitió a los niños y niñas crear y representar personajes imaginarios que generaron ambientes de participación activa, y fortalecieron el desarrollo de su autonomía e identidad. Finalmente, las autoras concluyen que con estas experiencias pedagógicas lograron que los niños y niñas desarrollaran redes

afectivas a través de la escucha activa y la comunicación constante entre sus compañeros, maestras y maestros, bajo un ambiente vivencial de confianza y respeto por las ideas y creaciones propias y de los otros compañeros.

Por su parte, en el 2020 Delgado, realizó una revisión de la literatura que mostró el marco histórico de una aproximación metodológica cualitativa desarrollada en su mayoría en inglés, el Enfoque Mosaico, el cual, se refiere a la existencia de construcciones culturales que estimulan los significados compartidos entre el adulto y niño, permitiendo la comunicación y la redistribución del poder entre los niños y los adultos; facilitando la toma de decisiones conjuntas, la práctica y la interpretación que en conjunto genera aprendizajes significativos. También Delgado (2020), explica que, los elementos necesarios para trabajar con niños a nivel investigativo son el uso de estrategias que permitan adaptarse a las formas en las que se comunican los niños y las niñas, ya sea a través de las palabras o de actividades que fomenten la participación y reflexión y que estén enfocadas en experiencias infantiles planeadas integralmente para su puesta en práctica.

Dicho enfoque, se puede utilizar con niños y niñas pequeños, incluso, antes de que comiencen a hablar y su contribución reside en fomentar su participación en todo el proceso investigativo. Sin embargo, el sector educativo se ha resistido a utilizarlo a causa de la rigidez que lo caracteriza, puesto que, la educación infantil siempre ha mostrado una tendencia hacia la flexibilidad, y aunque son pocas las experiencias didácticas que fomentan la participación infantil en el aula existen excepciones como el enfoque Reggio Emilia, el cual se configura como la materialización práctica entre las familias, la comunidad y el tercer educador que es el ambiente, aspecto que refleja la comprensión política del espacio como constructo cultural que se aleja de la arquitectura tradicional para crear territorios de encuentro y diálogo acompañando sujetos críticos capaces de confrontar situaciones y construir nuevas formas de pensar, en su conjunto este representa la síntesis coherente entre

la pedagogía de calidad y proyectos políticos emancipadores que demuestran excelencia educativa y compromiso social (Hoyuelos, 2014).

Por otro lado, la calidad educativa y la experiencia reggiana, invita a la calidad de la educación infantil para la construcción del significado, así como lo definen Hoyuelos y Azkona (2011) al mencionar que “trata de contextualizar en el caso educativo los valores de la ética, de la complejidad, de la diversidad y de las perspectivas múltiples” (p. 157), mientras que, los criterios de calidad tradicionales tienden a estandarizar procesos y resultados la experiencia reggiana demuestra la formación permanente en la participación de la infancia, fundamentándose en instrumentos de documentación que emergen de la realidad de los niños y niñas como seres activos de su proceso formativo.

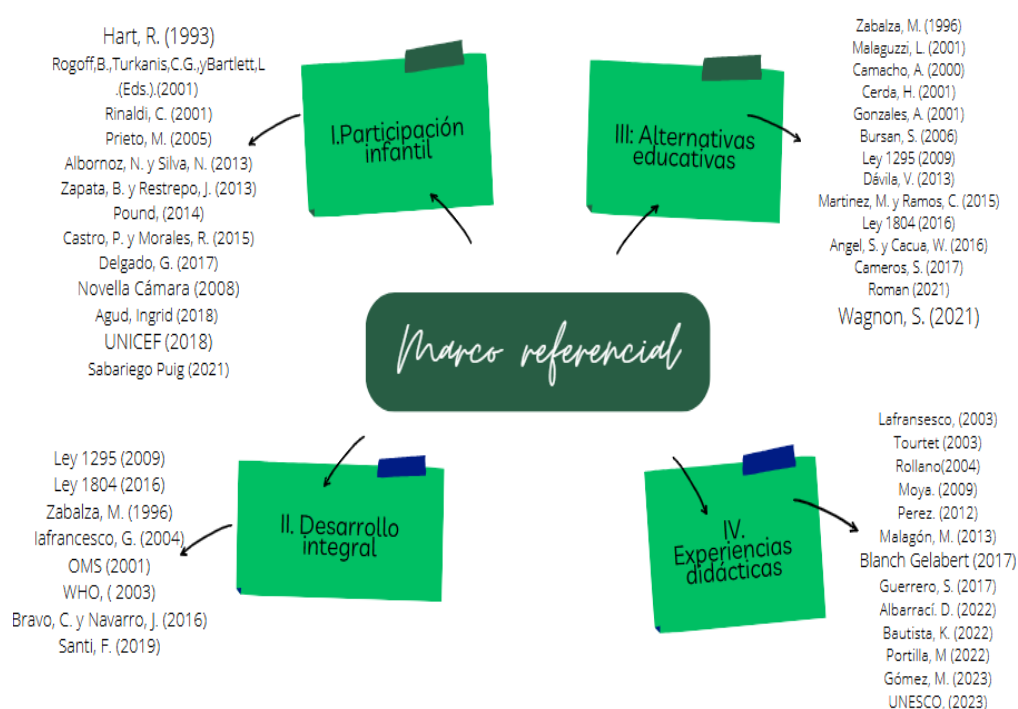
Por último, un ejemplo más reciente es el trabajo realizado por González y Cabrera (2023) en el que, a través de la descripción de los aprendizajes artísticos en niños entre 4 y 6 años en Chile, mostraron como éstos se vuelven los protagonistas de sus propios aprendizajes al transformar de forma activa la provocación estética. Asimismo, las autoras refieren que, las formas en que los niños y las niñas disfrutan el arte se ven influenciadas por su interés en aprender las características visuales y sensoriales de su realidad; formas y características que favorecen su desarrollo integral. También hacen mención de que, si estas apreciaciones artísticas se comparten a través del diálogo entre sus compañeros, maestras y maestros dentro del aula, los aprendizajes podrían reflejarse en otras dimensiones como el lenguaje artístico y verbal, el pensamiento científico y matemático, la interacción social y el civismo. Por tanto, el trabajo concluye que, al promover la figura protagónica infantil en su proceso de aprendizaje, se reconoce a los niños como seres integrales.

2.3. Apartados referenciales

Para ello, se presentan los siguientes cuatro apartados que integran las teorías y conceptos que fundamentan esta investigación y que ejemplifican las herramientas integrales que facilitan la introducción de la participación infantil en el aula; en primera instancia se presenta con una breve introducción de cada apartado que más adelante se profundizará a detalle, estos apartados son Participación infantil; Desarrollo integral; Alternativas educativas; Experiencias didácticas.

Figura 8

Apartados referenciales



Nota. La figura resalta algunos de los autores citados en este capítulo. Elaboración propia.

2.3.1. Participación infantil

El estudio de la infancia se ha desarrollado de forma importante en los últimos años, identificando que los niños y las niñas son hábiles, crean cultura y son capaces de

transformar el medio en el que se desenvuelven. Sin embargo, tristemente se observa que muchas escuelas y sus sistemas educativos son espacios donde el pensamiento y la experiencia adulta se impone ante la naturaleza infantil, en donde la iniciativa, la creatividad y el pensamiento de ellos y ellas, tienden a ser considerados por los adultos, como comportamientos irrespetuosos, desobediencia e inclusive, como trastornos conductuales. Además, las nuevas corrientes sociológicas, psicológicas y etnográficas han colaborado en la construcción del conocimiento para la generación de una imagen de los niños y las niñas con libertad de decisión, de actuación, como constructores de cultura, que comprenden e interactúan con el mundo que habitan y que incluso pueden transformarlo (Delgado, 2020).

Con relación a los derechos de la infancia, éstos se definen con base a la posición social y legal que tienen o desempeñan los niños y las niñas en la sociedad, puesto que, la participación efectiva y la toma de decisiones en la sociedad también debe ser protegida y fomentada por estos derechos, haciendo énfasis en las edades tempranas de esta etapa, asegurando de esta manera el desarrollo de la autoestima, la autoimagen, la autoconfianza, y la autonomía de los futuros adultos (Correia et al., 2019).

Los esfuerzos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) han sido fundamentales para la sensibilización e implementación de los derechos de los niños y las niñas en su participación en la sociedad a la que pertenecen; elementos que, pueden verse plasmados y comprendidos en el documento universal La Convención de los Derechos de los niños, mejor conocido como CRC por sus siglas en inglés, el cual fue adoptado en el año de 1989, y en el que específicamente en su Artículo 12 se estipula que todos los niños y las niñas tienen el derecho a participar en todos los asuntos que les afecten, esto es, en sus asuntos familiares, escolares y sociales, por tanto, en la Figura 9, se representa la comprensión integral de los niveles de participación infantil basada en la teoría ecológica de Bronfenbrenner, adaptada específicamente al contexto de los derechos de los niños y las

niñas, además, ilustra como la participación infantil se desarrolla desde el reconocimiento del niño hacia las amplias influencias sociales, integrándose el nivel personal que reconoce al niño y la niña como sujeto individual con múltiples capacidades; la familia, que constituye el contexto de las relaciones familiares, donde se establecen los primeros patrones de escucha; finalmente, los derechos humanos, que sitúa toda la participación dentro del marco normativo internacional que reconoce a los niños y niñas como seres integrales, que al sentirse libres de expresar su opinión para ser respetada y considerada en la toma de decisiones en todos aquellos procesos que afecten su vida (Correia et al., 2019).

Figura 9

Nivel de participación infantil



Nota. Basado en la teoría ecológica del método de Bronfenbrenner, para Gal (2017) el Modelo Ecológico de la participación de niños y jóvenes.

El entender la importancia que tiene la participación infantil en el desarrollo integral de los niños y las niñas involucra considerar diversas dimensiones como el grado del poder de compartir entre el profesor y el niño o nivel de participación existente entre ambos; las decisiones y el enfoque de la toma de decisiones que los afectan; la naturaleza de su participación en el sentido de si ésta es en procesos puntuales o en procesos a largo plazo y,

en el involucramiento de los niños y las niñas, cubriendo una gran variedad de intereses, capacidades y características (Correia et al., 2019).

En el ámbito escolar, en el cual se centra el interés de este trabajo, las buenas prácticas docentes que promueven el derecho de los niños y las niñas a participar en su proceso académico, es fundamental en el éxito del desarrollo integral de la primera infancia. De esta manera, incluyen el apoyo de la participación de los niños en las actividades escolares mediante la promoción de oportunidades de discusión y negociación en la toma de decisiones dentro y fuera del aula, compartiendo experiencias y reglas; el facilitar las habilidades profesionales con las que cuente el docente para apoyar las perspectivas de los niños; y, el permitir o promover un ambiente de participación que se caracterice por la sensibilidad pedagógica y el respeto por la voluntad de los niño y las niñas a participar (Correia et al., 2019).

Sin embargo, los docentes en su práctica diaria se encuentran con una serie de obstáculos a la hora de querer implementar la participación infantil en sus aulas y escuelas, como por ejemplo, el uso de lenguaje y direcciones de mando o estilo de comunicación autoritario que inhiben la participación de los niños y las niñas, la existencia de estructuras educativas que se caracterizan por fomentar patrones de interacción tradicionales basados en el poder del maestro y maestra y, la subordinación de los niños y niñas, por mencionar sólo algunos de los más relevantes (Correia et al., 2019).

2.3.1.1. Una mirada a la concepción de la participación infantil

La comprensión contemporánea de la participación infantil debe situarse en el contexto histórico que describe Mause (1982), quien evoca que la actitud hacia la infancia nace en la época contemporánea, es decir, que durante épocas los niños fueron invisibilizados como un grupo específico, existiendo únicamente en función de las proyección y necesidades de los adultos. No obstante, la evaluación de las reacciones

proyectivas hacia la reacción empática constituye el fundamento necesario para el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos participativos, como señala Mause (1982), se debe manifestar ante el niño y la niña una actitud comprensiva, respetuosa y asertiva para el rescate de sus habilidades, por tanto, reconocerlo como un ser integral y no como un ser con únicamente desde la cognición.

Es así como, las reacciones proyectivas hacia la reacción empática debe constituir el fundamento necesario para el reconocimiento de la participación de los niños y las niñas (Mause, 1982), manifestando una actitud comprensiva respecto a sus reacciones, siendo capaz de situar sus acciones para identificar y comprender sus necesidades, por tanto, el adulto comprendería que participar significa pertenecer a algo, es decir, es el proceso de compartir decisiones que afectan a uno mismo y a la comunidad en la que se vive y se desarrolla. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018), participar es el proceso en el que los Niños y los Adolescentes ejercen su derecho de interactuar con otras personas de su entorno familiar, social, y escolar, y tratar temas que afectan a sus condiciones de vida en lo individual y lo colectivo (Hernández y Paredes, 2022).

Los estudios históricos de la infancia, en particular muestran que, los niños y las niñas no eran identificados como un grupo componente de la sociedad con derechos propios sino sólo como parte de la familia y en algunos casos, como parte de su comunidad. En este sentido, los padres, madres, maestros y maestros decidían, qué era bueno para los niños y las niñas, hablaban en su nombre e interpretaban sus necesidades, sin preguntar la opinión de éstos (Turnšek, 2016). Por tanto, la participación infantil no era una opción, aspecto que, lamentablemente sigue sucediendo en muchos contextos.

Sin embargo, se resalta que, a lo largo del siglo XX se dieron diversas percepciones que han edificado el concepto de la Educación Infantil introduciendo las bases para establecer una relación respetuosa y de reconocimiento entre los adultos y los niños

(Turnsek, 2016). Por su parte, se tiene a Key (1906) quien dio a conocer la percepción del niño y la niña como un ser competente, activo y sujeto de derechos, además, de proponer que se debe convertir a los niños en su cuidado y educación en el eje de social, incluyendo leyes y costumbres que constituyen el bienestar infantil. Y, resalta la participación infantil como el desarrollo de su propia personalidad y el desarrollo natural, obviando la disciplina y obediencia por los niños y niñas.

Por su parte, Rousseau (1762), publicó un tratado pedagógico llamado *El Emilio*, en el que muestra su concepción sobre la educación del niño y su relación con la naturaleza, el hombre y las cosas; asimismo, creía que la educación del niño debía estar en relación directa con su propia naturaleza, es decir, con su forma de ser, de sentir, de ver y, creía que el niño debía educarse en un paraíso natural de color rosa en perfección y armonía, sino en la realidad de su contexto de vida. Frente a la educación implicaba darle las herramientas más eficaces para que pudiera vivir bien, en libertad y felicidad, en un mundo que no está hecho ni para el bienestar, ni para la libertad ni la felicidad; y que estas herramientas para la educación, es entendida como la formación de un modo de ser, de la voluntad, del conocimiento, de criterios y reglas, que le ayuden a conducirse en el mundo y a establecer relaciones sociales y afectivas (Montero, 2011).

En cuanto al juego, se rescata el pensamiento de Froebel cuando menciona que, este es trabajo del niño, lo cual conlleva a interpretar que hace parte del ser auténtico del niño y la niña. Además, vio en la infancia como una etapa llena de espiritualidad, y actualmente, su influencia se ve en la promoción e importancia del juego y exteriores en la educación infantil temprana; asimismo, encontraba en el juego fomento para el regocijo y el bienestar emocional, por lo cual, insistía que debía incluirse en la educación de los niños y niñas pequeños, aspecto vital para el desarrollo como individuos y para la reforma social (Froebel, 1871).

Por último, Montessori, es conocida por su método educativo que estimula el aprendizaje natural del niño y la niña, asimismo, ha manifestado que ellos y ellas pueden aprender y desarrollarse bien en ambientes de aprendizaje que apoyaran y estimularan sus aspectos cognitivos; además, daba a conocer que los niños debían rodearse de materiales accesibles y no dañinos, y que debían tener la libertad de usarlos con base a sus pensamientos y necesidades (Lubis, 2021). Igualmente, en el aspecto social, haciendo responsables a los niños y niñas con su ambiente, el respeto mutuo entre pares y construyendo el sentido de pertenencia en el mundo social que los rodea; en el aspecto académico, a través de materiales alentadores en involucrarlos a su entorno natural, aspecto que se ratificó desde la voz de Montessori (1937) cuando refirió que “las condiciones del ambiente exterior corresponden suficientemente a sus necesidades interiores de la infancia” (p. 83).

2.3.1.2. La voz del niño

Se puede entender ahora que, tanto en materia de derechos humanos como en materia de desarrollo integral, todos los niños y niñas tienen el derecho a expresarse y ser escuchados acerca de todo lo relacionado con su educación. Además, se ha planteado en secciones anteriores, que los adultos tienen el deber no sólo de escucharlos sino también de darle la importancia debida a sus expresiones y opiniones; como participar y levantar la voz para ser escuchados es un derecho humano, no tendría que justificarse ni referenciarse con evidencias que demuestren sus beneficios. Sin embargo, existen muchas investigaciones que en efecto demuestran la gran variedad de beneficios producidos en los niños y las niñas, y en las escuelas (Shier, 2019).

De esta manera, los niños y las niñas requieren de espacios seguros donde puedan formar y articular los puntos de vista que desean expresar, pues necesitan tener una voz propia, en el sentido de que debe existir un mecanismo apropiado que les permita expresar

sus ideas. Asimismo, requieren de una audiencia que escuche su mensaje, particularmente aquellos que tienen el deber de prestarles atención. En este sentido, la expresión de sus puntos de vista, una vez escuchados, debe traducirse en acciones concretas, tal como plantea el Modelo de Lundy (2007), que destaca la importancia de incorporar cuatro elementos en las prácticas educativas como son el espacio, voz, audiencia e influencia; modelo que representa una crítica explícita hacia las prácticas escolares que, aunque se presenten como expresiones de la voz estudiantil, resultan insuficientes para respetar y satisfacer plenamente los derechos de participación de los estudiantes (Shier, 2019).

Además, los cuatro elementos que define el Modelo de Lundy, detalla los factores fundamentales para la expresión infantil, los cuales son el espacio, el cual debe brindar a los niños y niñas la oportunidad de expresar sus puntos de vista en entornos apropiados y seguros; la voz, para la cual, es necesario facilitar a la infancia espacios y momentos de libre interacción donde pueden comunicar sus ideas de manera auténtica; la audiencia, en donde sus puntos de vista deben ser escuchados activamente por quienes los rodean en sus experiencias cotidianas, especialmente adultos responsables; y, la influencia, que se debe actuar de manera apropiada sobre los puntos de vista expresados, garantizando que su participación tenga un impacto real en las decisiones que los afectan (Moore, 2019). Esta conceptualización refuerza la crítica hacia las prácticas educativas que, aunque aparentemente promueven la participación infantil, no logran materializar los cuatro componentes de manera integral, limitando así el ejercicio efectivo de los derechos participativos de la infancia.

Partiendo de lo anterior, a continuación, se detallan más aspectos sobre dichos elementos. El primero, es el espacio, donde los padres de familia son importantes para la creación de ambientes de expresión, este como el primer entorno social, brindándoles elementos que permitan seguridad de evocación de sus ideas, además, de ser el apoyo para

los centros escolares en donde sus hijos e hijas pasan el tiempo de enriquecimiento comunicativo. Por su parte, un buen ambiente escolar favorece el establecimiento de las relaciones tempranas de los niños y niñas con sus pares, maestras, maestros y personal del centro escolar, por tanto, la variedad y flexibilidad de los servicios que ofrezcan los centros escolares puede determinar el éxito en generar ambientes adecuados para el desarrollo de los niños y niñas, les pueden proveer de rutinas y estructuras esenciales para el establecimiento de límites conductuales. En este sentido, tanto los padres como los centros escolares, deben ser lugares seguros donde pueden encontrar ayuda y soporte práctico y emocional en la primera infancia para ser escuchados (Moore, 2019).

El segundo, la voz, donde el espacio y la voz están fuertemente relacionadas, puesto que, se ha comprobado que cuando un espacio no fomenta ni permite la expresión de los niños y las niñas, se generan falencias de autoconfianza o reconocimiento de sus habilidades, por tanto, los espacios escolares deben ser amigables con los niños y niñas, brindándoles apoyo y experiencias positivas que les den la libertad y la seguridad de poder y querer expresar sus voces, sin sentirse o ser juzgados (Moore, 2019).

El tercero, la audiencia, implica que los centros escolares cultiven un clima abierto a la escucha activa de la voz infantil, en este sentido, las autoridades educativas, el personal docente y los padres de familia deben mantener una disposición genuina para escuchar, respetar, orientar y fomentar la expresión auténtica de los niños y las niñas. Y, el cuarto elemento, la influencia, establece que los docentes y padres de familia deben construir vínculos positivos y significativos con los niños y niñas, generando impactos transformadores en sus vidas. De esta manera, cuando los niños y niñas son verdaderamente escuchados y comprendidos en sus necesidades, intereses y capacidades, logran expresar sus sentimientos de forma saludable y potenciar su desarrollo integral, lo cual aporta significado profundo e influencia constructiva en sus trayectorias de vida (Moore, 2019).

2.3.1.3. Aspectos centrales de la participación infantil

El entorno educativo es el sitio que presenta mayores privilegios en el establecimiento de los criterios para desarrollar una educación en, para y desde la participación infantil. En este sentido, la participación infantil no es un hacer en la escuela, sino que es una forma de ser escuela (UNICEF, 2018). Por tanto, las instituciones educativas, son el sitio ideal para diseñar y poner en práctica experiencias de tipo participativo sustentadas en objetivos de aprendizaje formativos, intencionados y sistemáticos para la construcción de identidad personal, emocional y social, en congruencia con su función educativa. De esta manera, el crear e impulsar procesos participativos en los niños y las niñas, que como beneficio personal y académico generan el desarrollo de competencias, no es novedad en la función formativa que las instituciones educativas realizan; por el contrario, respalda y realza sus funciones educativas, en el cumplimiento de su perfil de egreso, en los contenidos de los planes y programas de estudio, en los libros de texto, porque la participación de los estudiantes es también un principio educativo (Hernández y Paredes, 2022).

En este sentido, la participación infantil en la escuela no es una actividad más que aumentar a las múltiples tareas y proyectos que se realizan en las escuelas, debe ser parte del currículo. No puede ser un caso aislado, una ocurrencia, o una propuesta, tiene que ofrecer una respuesta holística y transversal que reconozca a los niños como el centro de la acción educativa, permitiéndole su identidad e influencia dentro del aula, de la escuela, de la comunidad, y de su proceso de desarrollo y aprendizaje (UNICEF, 2018). Por tanto, la participación infantil en el ámbito educativo puede presentar diversos escenarios como el salón de clases, el cual, debe ser el escenario en el que se incentive la toma de decisiones y el desarrollo de capacidades de reflexión; además, puede ser el escenario en el que se fomente el desarrollo social de los niños y niñas, fortaleciendo la convivencia, el diálogo y la cohesión de sus habilidades. De esta manera, los entornos educativos pueden ofrecer el escenario para

que los niños y niñas se identifiquen como ciudadanos y miembros activos de la sociedad y expongan sus puntos de vista y sean tomados en cuenta (UNICEF, 2018).

Por tanto, promover la participación infantil en los entornos educativos requiere que se involucren todos los actores que integran la comunidad educativa como los directivos, docentes, el personal de apoyo, los padres de familia o tutores y los niños y niñas. Lo cual, implica también que se dé el aprendizaje no solo en los niños y niñas, sino en los adultos, quienes deberán aprender o reaprender, en algunos casos, a construir nuevas y mejores relaciones entre ellos y con los niños, para desaprender sus prejuicios adultocéntricos. Por ello, resulta importante el poder distinguir qué es la participación infantil y qué no lo es, para poner atención en las características y procesos que se deben impulsar desde la escuela para reconocer y aplicar la participación de los niños y las niñas (Hernández y Paredes, 2022).

Tabla 3

¿Qué es la participación infantil?

Sí es participación infantil	No es participación infantil
Un proceso intencional, sistemático y permanente.	Las actividades aisladas, ocasionales, sin propósito.
Un ejercicio de derecho de los niños que promueva su formación como ciudadanos y la convivencia democrática.	El uso o manipulación de los niños para la transmisión de ideas y mensajes de los adultos.
Actuar con base en el respeto de su integridad y de sus derechos y de los demás.	Actuar en contra de su integridad y de sus derechos y de los demás.
Cuando los niños comprenden las intenciones y las acciones del proyecto educativo en el que participan.	Cuando los niños no comprenden de qué se trata su participación en el proyecto educativo, ni qué fin persigue.

Cuando los niños apoyan una causa por su propia convicción y se involucran en alguna acción.	Cuando se usa o manipula la intervención de los niños para fortalecer una causa y para que sirvan como estandarte, sin que éstos la comprendan y la apoyen, y ni siquiera estén involucrados en alguna acción o en su organización.
Cuando se consulta a los niños sobre un tema y sus opiniones y propuestas son tomadas en cuenta.	Cuando no se consulta a los niños sobre un tema y sus opiniones y propuestas no son tomadas en cuenta.
Cuando los docentes o el personal educativo comparten entre los niños la toma de decisiones de un proyecto escolar o una acción, en igualdad y con la información necesaria.	Cuando los docentes o el personal educativo no comparten entre los niños la toma de decisiones de un proyecto escolar y éstas se toman de forma unilateral, y los niños sólo ejecutan acciones sin comprender su sentido.

Nota. Adaptada de Hernández y Paredes (2022)

Ahora bien, una vez identificada lo que es la participación infantil, resulta importante mencionar que la participación puede adoptar distintas formas. Según el modelo propuesto por Hart (1993), con su metáfora de la escalera (Figura 10), que sirve como una tipología inicial para analizar la participación infantil, y que es reconocida en los ambientes escolares por su claridad operacional, existen ocho peldaños o niveles, que van desde formas no participativas hasta la participación plena. Es así como, los tres primeros niveles no constituyen una verdadera participación infantil, sino las formas de pseudo participación donde los adultos utilizan a los niños y las niñas para sus propios fines, obviando lo que es realmente importante considerar de sus perspectivas, no obstante, a partir del cuarto nivel se considera una participación genuina (Prosser et al., 2020). Dicha progresión permite a los maestros, maestras y profesionales evaluar y mejorar sus prácticas participativas, asegurando que las voces de la primera infancia sean realmente escuchadas, con un impacto real en las decisiones y procesos que afectan sus vidas.

Figura 10*La escalera de la participación de Hart*

Nota. Hart, 1993.

Desde lo anterior, se puede describir que, la manipulación hace referencia a aquellas situaciones en las que los niños y niñas no comprenden el propósito de las actividades que se están realizando, o bien, no tienen la oportunidad de expresar sus ideas o manipular sus sentimientos, quedando subordinados a la voluntad del adulto. En este sentido, a continuación, se presentan casos en que los niños y niñas no comprenden ni el objetivo ni las acciones que se están desarrollando, debido a que los adultos los utilizan como instrumentos de transmisión de sus ideas y mensajes.

En primer lugar, se encuentran los casos en que los niños y niñas son utilizados como elementos decorativos o simbólicos, constituyendo una forma sutil pero efectiva de manipulación (Prosser et al., 2020). En estas situaciones, los menores carecen completamente de conocimiento sobre la naturaleza, propósito y alcance de las actividades en las que participan, así como de cualquier posibilidad real de ejercer influencia, expresar opiniones o tomar decisiones respecto a su participación. En este sentido, su participación

se reduce exclusivamente a hacer acto de presencia física para conferir legitimidad emocional, generar impacto visual o despertar simpatía hacia la causa que promueven los adultos.

En segundo lugar, se interpreta el tokenismo, donde los niños y niñas aparentemente pueden expresarse, pero la realidad es que tienen poca o nula influencia en el desarrollo de su participación (Prosser et al., 2020). De esta manera, esta forma de pseudo participación se identifica por la creación de espacios que simulan la consulta infantil, donde se invita a los niños y niñas a opinar o compartir perspectivas, pero sus aportes son posteriormente ignorados, descartados o utilizados selectivamente para validar decisiones ya tomadas por los adultos.

En tercer lugar, se encuentra la participación asignada pero informada, para los cuales los niños y niñas participan de forma voluntaria en un proyecto iniciado por adultos, y entienden el objetivo y significado de su participación (Prosser et al., 2020). En este nivel, aunque la iniciativa no surge directamente de los niños y niñas, existe un proceso genuino de información y consentimiento que les permite tomar una decisión consciente sobre su involucramiento. Es así como, los adultos se encargan de explicar de manera comprensible y apropiada para la edad el propósito de la acción y el rol que desempeñarán los niños y niñas, además de las consecuencias y resultados esperados, lo que conlleva a que ellos y ellas evalúen si desean participar y en qué medida, manteniendo cierto grado de aporte personal.

En cuarto lugar, se presenta la participación consultada e informada, donde a partir de un proyecto es iniciado y dirigido por adultos, y los niños y niñas desempeñan un papel de consultores. En este nivel, los niños y niñas comprenden claramente que el proceso en el que participan y sus opiniones son consideradas valiosas e influyentes (Prosser et al., 2020). Por tanto, la característica distinta de este nivel radica en que los adultos reconocen explícitamente el valor de las perspectivas infantiles y establecen mecanismos concretos que

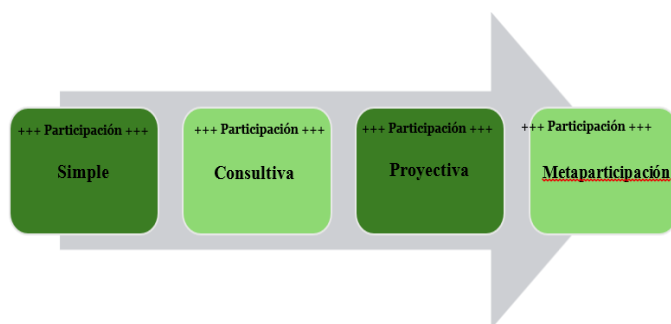
les permiten incorporar efectivamente aportes en el desarrollo de las acciones propuestas. A diferencia de los niveles inferiores, aquí existe una intencionalidad genuina por parte de los adultos de integrar las voces infantiles en la toma de decisiones, aunque mantengan el liderazgo del proyecto.

Y, en quinto lugar, la participación iniciada por adultos, decisiones compartidas con los niños y niñas, es decir, toman conjuntamente decisiones estableciendo una relación de igualdad. Por tanto, se tiene la participación iniciada y dirigida por los niños y niñas, donde deciden qué hacer de forma voluntaria y la dirección y participación de adultos solo se da si los niños lo solicitan (Prosser et al., 2020).

A partir de los análisis de Hart (1993) y autores como Novella Cámara (2008) y la UNICEF (2018), proponen cuatro formas de participación infantil con el convencimiento de que todos ellos suponen escenarios de participación donde desde el primero al último se aprende a participar participando. Cada una de estas formas se define por sus propios rasgos característicos, que son cualitativa y fenomenológicamente distintos, pero contribuyen significativamente en el desarrollo de competencias participativas. Éstas cuatro formas multidimensionales no son excluyentes y se muestran en la Figura 11.

Figura 11

Formas de participación infantil



Nota. Modificada de Novella Cámara (2008).

Desde la forma de participación simple hasta la forma de metaparticipación se puede observar que se va incrementando de forma progresiva el nivel de complejidad de la participación. Por su parte, la participación simple es la más sencilla y es en la que los niños forman parte de una actividad como espectadores. Mientras que, la participación consultiva requiere de un nivel superior, pues los niños y niñas opinan, proponen o valoran temas que les afectan directa o indirectamente. En cuanto a la participación proyectiva, demanda la transformación de los niños en agentes de cambio corresponsables del proyecto educativo y creadores de iniciativas. Y, la metaparticipación es el nivel máximo en el que los mismos niños exigen y crean espacios y mecanismos de participación.

Por tanto, el fomentar o promover estas formas de participación lleva consigo una serie de ventajas o beneficios en los niños y niñas; por ejemplo, la participación infantil desarrolla en ellos y ellas la capacidad de formar un juicio propio y poder expresarlo, de ser capaces de elegir entre diversas opciones y aceptar la responsabilidad de sus elecciones en su vida cotidiana; aumenta el auto respeto, la tolerancia, la empatía y la aceptación de la diversidad; impulsa el crecimiento personal, bajo el contexto de libertad, autoconfianza, formación de valores, convivencia y compromiso social para el bien común; fomenta el respeto y el reconocimiento de los derechos infantiles; promueve los valores democráticos y los prepara para el cumplimiento de sus funciones como ciudadanos; promueve la negociación y ayuda a prevenir conflictos; contribuye a la mejora de la práctica educativa, conoce, reconoce y toma en cuenta la voz de los niños, permitiendo la toma de mejores decisiones y la obtención de respuestas más creativas, adecuadas e inclusivas; favorece mayor confianza y compromiso en las relaciones entre docentes y niños; y, contribuye al logro de una escuela más inclusiva, al promover la participación y a evidenciar las capacidades y las aportaciones de todos (Hernández y Paredes, 2022; UNICEF, 2018).

2.4.Desarrollo integral

El desarrollo integral se refiere a todos aquellos procesos de los seres humanos que permiten tener condiciones de vida dignas para cubrir y satisfacer las necesidades totales, es decir, las personales, familiares, sociales, económicas, biológicas, fisiológicas y emocionales (Figura 12); logrando así el bienestar integral de la persona a través de la reconstrucción y organización de estilos de aprendizaje, concepto que trasciende la visión fragmentada del desarrollo infantil para reconocerlo como la interdependencia entre todas las acciones que se desglosan de la vida y que conllevan a la reconstrucción y organización significativa de sus experiencias. Por tanto, el desarrollo integral implica un proceso dinámico y continuo donde cada dimensión se nutre y fortalece mutuamente, creando las situaciones necesarias para que los niños y niñas puedan desplegar su máximo potencial y logren participar auténticamente en la construcción de su propio ser.

Figura 12

Nube de palabras sobre ¿Qué es el Desarrollo integral?



Nota. Elaborada con Mentimeter; encuesta realizada a 11 personas de forma aleatoria.

En este trabajo, se presenta el enfoque del desarrollo integral desde la perspectiva de la infancia temprana. De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el desarrollo de la infancia temprana está integrado por tres etapas, la primera etapa abarca el periodo que va desde la concepción hasta el nacimiento, la segunda etapa abarca desde los cero hasta los tres años y, la tercera va desde los tres años hasta la etapa de entrada a la escuela. Es importante mencionar que, las tres etapas se deben caracterizar por

la necesidad de poder garantizar la salud, nutrición, protección y estimulación positiva de los niños y niñas a través de sus redes familiares de soporte y de espacios de aprendizaje de calidad en los planteles educativos en los que éstos se desempeñen (Escobar et al., 2022).

Tomando como referencia lo descrito por la UNICEF, el desarrollo infantil en etapas tempranas es entonces multidimensional, dado que integra el bienestar mental, emocional y físico de los niños y niñas, que depende además del contexto y cultura de su ambiente familiar de crianza y de la genética (Escobar et al., 2022). Además, el desarrollo integral del niño y la niña, es de igual manera, como se menciona en Báez et al. (2023) el proceso por el cual, durante los primeros años de vida desarrollan una salud física, mental, emocional y cognitiva óptimas. Por tanto, el que este proceso sea de calidad determina el éxito del desarrollo de los niños y las niñas en sus etapas posteriores, tomando en consideración que los primeros años de vida constituyen un período crucial y altamente sensible en su desarrollo o bienestar holístico (Báez et al., 2023).

En el contexto educativo, se debe mencionar que la ONU establece en su cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) lo referente a la calidad de la educación, que busca asegurar la equidad y la inclusión para la infancia temprana; teniendo dentro de sus metas para el año 2030, certificar que todos los niños y las niñas reciban servicios de calidad en su cuidado y desarrollo durante esta etapa y promover oportunidades de aprendizaje (Escobar et al., 2022).

De esta manera, el ambiente escolar es un espacio de guía que permite contribuir al desarrollo de las capacidades de sus estudiantes y a la construcción de un equilibrio entre los aspectos cognitivos, emocionales y fisiológicos de los niños y niñas, en otras palabras, al equilibrio integral u holístico (Escobar et al., 2022). De esta manera, se le debe la importancia que tiene el que exista una alianza entre las familias y las escuelas, para que no solo se quede a nivel de políticas o planes de estudio y modelos educativos escritos y

enunciados sobre el desarrollo integral en las edades tempranas de la infancia, sino que, se muestren las acciones y transformaciones reales que mejoren las condiciones de vida y ambientes escolares que les permitan a los niños y niñas su equilibrio integral biopsicosocial.

Por su parte, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2021), utilizando el concepto de La Real Academia Española, define el desarrollo como la posibilidad de aumentar o reforzar algo de orden físico, intelectual o moral, y define integral como la oportunidad de comprender todos los elementos o aspectos de algo; entonces, se puede considerar que el desarrollo integral hace referencia al proceso de avance o evolución de los aspectos físicos, intelectuales y emocionales de un individuo, en su conjunto y con su plena comprensión.

En conjunto, el desarrollo integral puede ser interpretado como un proceso transformativo complejo que contribuye a la construcción de la identidad, la autonomía y a la consolidación de la colectividad y el sentido social del individuo. Además, resume las características que describen al desarrollo integral son un proceso irregular e intermitente que no sucede de manera creciente, lineal, secuencial, de forma acumulativa ni igual para todas las personas, sino que presenta diversas dinámicas que hacen que el proceso sea particular, específico, continuo y discontinuo. Y, es un proceso multidimensional, multicausal y multidireccional, debido a que, durante el transcurso de vida de los individuos, ocurren cambios en sus múltiples dimensiones ética, estética, racional, afectiva, emocional, espiritual, política, ambiental, cognitiva, comunicativa, corporal (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2021).

Por tanto, a continuación, se definen brevemente las dimensiones cognitivas, corporal, socioemocional y comunicativa, necesarias para el logro del desarrollo integral de los niños y las niñas, según Amar et al. (2004).

2.4.1. Dimensión cognitiva

Esta dimensión se caracteriza por la construcción de conocimientos a través de experiencias continuas y de sensaciones percibidas del entorno en el que se encuentra y desarrolla el individuo a través de sus sentidos, con el objetivo de resolver nuevos conflictos con base a las vivencias vividas. Además, esta dimensión es fundamental en el desarrollo intelectual y mental del niño y la niña, y está relacionada íntimamente con la dimensión socio emocional, pues el individuo está en interacción constante con su entorno desde que nace y, según las circunstancias a las que se enfrente durante toda su vida, va a desarrollar competencias cognitivas (Carrillo et al., 2019).

Por su parte, Azcoaga (1981), refiere que, la neuropsicología del aprendizaje se da mediante el manejo de los dispositivos básicos del aprendizaje como la memoria, atención, concentración, resolución de problemas, para confrontar las condiciones necesarias para llevar a cabo un aprendizaje, por tanto, el ser humano se adapta a las situaciones que están inmersas en el entorno. De esta manera, en la primera infancia, los niños y niñas están favoreciendo su aprendizaje desde la interacción con los otros, consigo mismo y el entorno, manejando los tiempos que le permiten fortalecer sus habilidades cognitivas.

2.4.2. Dimensión corporal

Es la dimensión que se encarga del cuerpo del individuo y de su relación con las personas, con él mismo y constructivamente con el mundo. Se relaciona con la capacidad para el desplazamiento y la movilidad, permite que el niño y la niña construya su propio conocimiento sobre el mundo en el que vive. Concibe también la manipulación del material concreto, es decir, todo lo que el niño pueda hacer con los objetos a través de sus sentidos. Es necesario para que se dé el desarrollo de esta dimensión, que se deje que el niño y la niña manipule y explore con libertad todo lo que le rodea; ya que cada uno y una posee una

expresividad corporal que le crea una identidad que debe ser respetada, para que a lo largo de su desarrollo consolide su autonomía y autoconcepto (Carrillo et al., 2019). En este sentido, se deben potenciar habilidades como el control y la conciencia corporal, lo cual implica, la relajación, respiración, las sensopercepciones, lateralidad, el tono, la postura; habilidades genéricas como rotar, saltar, correr, andar, rodar, reptar y gatear; y, habilidades de temporalidad y espacialidad, logrando confrontar el cuerpo consigo mismo y con el entorno.

2.4.3. Dimensión socioemocional

Esta dimensión se caracteriza por enfatizar el vínculo y el sentimiento que se tiene con otros individuos, es el medio que tienen los niños y las niñas para relacionarse con él mismo, con los demás y con el entorno, direccionándolos a sentirse seguros de sí mismos, a que tenga la posibilidad de poseer una autoestima alta, a ser autocríticos y reflexivos, disponer de herramientas adecuadas para expresar sus propios sentimientos y a ser respetuosos con la naturaleza y empática con los demás. Por tanto, es la manera en que el niño y la niña aprende a relacionarse con otros sujetos más allá de las personas que son parte de su familia cuando comienza a asistir a los entornos educativos (Carrillo et al., 2019). Es por ello, que se debe acompañar su inteligencia emocional, a partir de la evocación de sus emociones ante situaciones que emergen de su entorno, de tal manera que, descubran las habilidades que les permiten percibir, evaluar y expresar sus emociones, así como, asimilar, comprender y regular sus emociones para confrontar su desarrollo emocional (Arranz, 2014).

2.4.4. Dimensión comunicativa

Es la dimensión que se caracteriza por la interacción consigo mismo, con los demás y con el medio que rodea al individuo, lo cual, hace posible el diálogo entre los niños y niñas

para la expresión de sus emociones, ideas, pensamientos, gustos y necesidades, que los llevan a profundizar en las relaciones con los otros. Es decir, para la creación de conocimientos y la generación de un enriquecimiento cognitivo e intelectual colectivo, es decir, potencializarán el proceso de pensamiento y aprendizaje, lo cual, requiere el contacto con otras personas, los pares, agentes del entorno educativo, la familia, la comunidad o entorno social y cultural en el que se desenvuelven (Carrillo et al., 2019). En este sentido, esta dimensión no solo debe entenderse como la expresión oral, pues, implica entenderla como la integralidad de símbolos y significados para comunicarse ante su entorno cultural.

Ahora bien, tras revisar las dimensiones involucradas en el desarrollo integral de los seres humanos, se hablará a continuación, del desarrollo integral infantil. El cual, es concebido como un proceso interactivo de maduración producto de una serie ordenada de habilidades perceptivas, motoras, cognitivas, de lenguaje, socioemocionales y de autocontrol, que es influenciado y nutrido por las cargas o experiencias históricas, sociales y culturales del niño que contribuyen a definirlo como ser humano adulto. Por tanto, el desarrollo integral infantil se logra y fortalece con una interacción social que permita fomentar las competencias cognitivas, emocionales, físicas, sociales y culturales que harán que el niño y la niña estén en condiciones más favorables para desarrollar su vida (Santi, 2019).

Por su parte, la República de Colombia, por medio de la Ley 115 de 1994, se refiere al desarrollo integral infantil en etapas tempranas como el conjunto de procesos biológicos, cognitivos, psicomotrices, socioafectivos y espirituales. Y, el Ministerio de Educación Nacional, a través de la ley 1804 del 2016, centra su atención en el desarrollo integral como un proceso educativo y formativo a través del cual los niños y niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, arte, literatura y exploración del medio, es decir el,

conjunto de habilidades socioafectivas, corporales, cognitivas, comunicativas, estéticas, espirituales y éticas.

Desde el punto de vista teórico, las aportaciones más relevantes del psicólogo Piaget (1976) se centran en el desarrollo cognitivo infantil; aportando a la Teoría Constructivista del Aprendizaje, donde postula que el niño y a la niña como un ser que construye el conocimiento a través de distintos canales la observación, la lectura, la escucha, y la exploración. Por tanto, para que los niños y las niñas fortalezcan el desarrollo cognitivo, se deben potenciar cuatro etapas o periodos que siguen un orden determinado y poseen características específicas, por su parte, el periodo sensomotor (0 a 2 años), el periodo preoperacional (2 a 7 años), el periodo de operaciones concretas (7 a 12 años) y, el periodo de operaciones formales (12 años hasta la vida adulta). El inicio o aparición de una nueva etapa no suprime las conductas de las etapas anteriores y las nuevas conductas simplemente se superponen a las conductas antiguas (Castilla, 2014; Sánchez y Samada, 2020).

Figura 13

Principales características de las etapas del desarrollo cognitivo según Piaget

<i>Senso-motor</i> (0 - 2 años) NIÑO ACTIVO	<i>Pre-operacional</i> (2 - 7 años) NIÑO INTUITIVO	<i>Pre-operacional</i> (7 - 12 años) NIÑO PRÁCTICO	<i>Operaciones formales</i> (12 años - adultéz) NIÑO REFLEXIVO
<ul style="list-style-type: none"> Los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a fines y medios, y la permanencia de los objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> Los niños usan palabras y símbolos en su pensamiento. Presentan soluciones intuitivas de los problemas pero su pensamiento está limitado por el egocentrismo. 	<ul style="list-style-type: none"> Los niños aprenden las operaciones lógicas, de clasificación, seriación y conservación. Su pensamiento se asocia a fenómenos y objetos reales. 	<ul style="list-style-type: none"> Los niños aprenden sistemas abstractos del pensamiento que les permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico.

Nota. Elaboración propia.

Por lo que, tomando en cuenta las etapas del desarrollo cognitivo propuestas por Piaget (1976) se reconoce y apoya la importancia que tiene el fomentar las habilidades que

faciliten el desarrollo integral temprano de los niños y niñas, así como de garantizar el cuidado y protección de un ambiente sano y estimulante para su crecimiento. Por tanto, esta perspectiva piagetiana enfatiza que el desarrollo cognitivo ocurre de manera progresiva y secuencial, lo que refuerza la necesidad de crear condiciones ambientales apropiadas para cada etapa evolutiva, y, de manera especial para la primera infancia, un entorno seguro, nutritivo y emocionalmente estable, que no solo potencia las capacidades de aprendizaje y adaptación, pues aporta a fundamentos del desarrollo integral.

Es interesante también, plantear las ideas de Shonkoff et al. (2012) quienes estudiaron los efectos del estrés y la adversidad en la infancia temprana a lo largo de la vida, además, refieren que una sociedad con vida y productiva se construye bajo el sustento de un desarrollo infantil sano. Por tanto, al desarrollarse los sistemas biológicos, estos se fortalecen por experiencias tempranas positivas, de esta manera una buena salud en la primera infancia proporciona las bases para la construcción de una estructura cerebral sólida y el logro de una gran variedad de habilidades y capacidades de aprendizaje. Es así como, juntos constituyen los bloques de construcción para una sociedad funcional que invierte en los integrantes de su comunidad y que valora a los niños y niñas.

Por otra parte, los avances en la neurociencia, biología molecular y genómica han llegado a la compilación de tres conclusiones (Shonkoff et al., 2012), la primera referente a las experiencias tempranas se integran en nuestros cuerpos; la segunda, pertinente a las adversidades significativas pueden producir alteraciones fisiológicas o memorias biológicas que debilitan el desarrollo de los sistemas del cuerpo de respuesta al estrés y afectan el desarrollo cerebral, los sistemas cardiovascular e inmune y los controles metabólicos regulatorios; y, las alteraciones fisiológicas pueden durar incluso hasta la adultez y llevar a deficiencias en la salud física y mental que duran toda la vida.

Por tanto, en este contexto, para la mejora de la educación infantil se fundamenta su posición única como voz creíble y respetada en favor de los niños y las niñas, lo cual proporciona una plataforma poderosa para incorporar avances científicos en estrategias más efectivas e intervenciones innovadoras. Es así como, las acciones tienen el potencial de disminuir las adversidades de la primera infancia, por tanto, el fortalecer políticas públicas relacionadas con el acompañamiento infantil que se implementa en instituciones y dependencias públicas y privadas que prestan servicios de educación infantil, deben ampliarse para incluir experiencias integrales y servicios interdisciplinarios que respondan a las dimensiones del desarrollo infantil (Santi, 2019).

Por tanto, el desarrollo integral infantil está directamente relacionado con la atención que reciben los niños y niñas, siendo prioritario implementar las medidas y recursos necesarios para proteger su desarrollo durante esta etapa temprana. En consecuencia, para que la infancia alcance su máximo potencial, es fundamental que sus primeras etapas de vida se desarrollen óptimamente en ambientes de respeto y pleno cumplimiento de sus derechos humanos, reconociéndolos como agentes principales de su proceso (Carrillo et al., 2019).

Desde la perspectiva de los derechos humanos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, en su Conferencia Mundial sobre la Atención y Educación de la Primera Infancia (2022) señala que lograr ampliar la calidad del aprendizaje permanente en la primera infancia resulta ser un recurso primordial para ejercer y promover el derecho a la educación. Además, el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de los 17 diseñados por la Asamblea General de la Naciones Unidas para lograr un futuro sostenible, reconoce que, si se planifica correcta y adecuadamente, el cuidado, atención y educación de la primera infancia es una forma previa de preparación

importante y eficaz para la etapa de educación básica y el aprendizaje durante toda la vida del individuo.

En el caso de Colombia, a través de los años se ha logrado avanzar en tomar la responsabilidad de asegurar el desarrollo integral temprano de los niños y las niñas, además, posee normatividad nacional e internacional que los reconoce como sujetos de derechos y describe puntualmente las responsabilidades de las instituciones y dependencias involucradas en garantizar su atención integral. Es así que, el Plan Nacional de Desarrollo Prosperidad para Todos planteó una estrategia para la Atención Integral a la Primera Infancia llamada De Cero a Siempre, que está integrada por una serie planificada de acciones dirigidas a la promoción, articulación y garantía del desarrollo temprano de los niños y niñas, de acuerdo a su edad, contexto y condición, la cual, en el 2016 se convierte en la Ley 1804, como política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia; lleva su nombre debido a que, como se ha mostrado en los párrafos anteriores, las condiciones que aseguran el desarrollo de una vida sana, digna y amorosa, con garantía de derechos humanos, se cimientan y construyen desde la gestación en el vientre materno; y, porque las competencias desarrolladas durante esta primera etapa sientan las bases de y para toda la vida (APC, 2018).

Al enfocarse en el papel esencial que desempeña la educación en el desarrollo integral de la infancia, Ruiz (2012) y Cárdenas (2006) citados por Carrillo et al. (2019) mencionan que éste toma en cuenta aprendizajes múltiples, potenciando en el individuo la formación y el fortalecimiento de una personalidad individual y social responsable, participativa, solidaria, ética, creativa, crítica, reflexiva y capaz de reconocer e interactuar con su ambiente. Además, estos autores también hacen referencia a que el proceso educativo en la primera infancia debe ser interactivo, y debe permitir que el infante pueda explorar, vivenciar y compartir lo que aprende, para alcanzar de forma eficaz una comunicación activa que le

permita compartir y aprender de y con los demás. Así, el proceso educativo enfatiza y hace posible que los niños participen de forma crítica y reflexiva y desarrollando integralmente sus saberes, pensamientos y aprendizaje (Carrillo et al., 2019).

Por otro lado, para Delors (1996), citado por Carrillo et al. (2019), la educación es la única herramienta para el crecimiento y desarrollo progresivo del individuo y de la sociedad. En su informe a la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI de la UNESCO, Delors (1996), menciona que para el desarrollo del potencial de las nuevas generaciones se requieren de cuatro pilares esenciales el aprender a conocer, a ser, a convivir y a hacer.

Por su parte, Villarini (2001) centra su atención en el contexto educativo planteando un diseño curricular orientado al logro del desarrollo integral óptimo mediante distintos enfoques pedagógicos. Por medio del enfoque humanista que busca el crecimiento personal y espiritual; mediante, el enfoque constructivista que busca que los individuos aprendan de sí mismos y construyan sus propios conocimientos; y, desde el enfoque social se busca el aprendizaje colectivo sustentado en valores que permitan el bien común; y, con el objetivo integral de promover y desarrollar el potencial humano desde el aprendizaje e interacción social (Carrillo et al., 2019).

2.5. Alternativas educativas

La pedagogía desde tiempo atrás ha operado funcionalmente como una ciencia que se dedica a estudiar y comprender a la educación como un sistema que se relaciona con la política, la economía y la cultura de la sociedad (Lara et al., 2020). En los últimos años, la pedagogía se ha diversificado ampliamente, nutriéndose de otras ciencias como la psicología, la antropología, la sociología e incluso las neurociencias. Con este enriquecimiento de conocimientos y aportes multidisciplinarios, los docentes tienen la

ardua tarea de integrarlos de forma coherente en sus prácticas pedagógicas y modelos educativos que representan a las instituciones académicas a las que pertenecen; tal y como lo menciona Ortiz (2021), cuando refiere que los modelos pedagógicos surgen como construcciones mentales que permiten alcanzar una aproximación teórica de la descripción y la comprensión del fenómeno educativo, y que permiten transitar de las ideas a la operación real en el aula. Es así como, definen el perfil de hombre pensante que se desea integre la sociedad (Lara et al., 2020), y las experiencias necesarias para su desarrollo, los métodos y técnicas para lograr estas experiencias, y la figura que dirigirá el proceso educativo, en un sentido holístico e integrado (Ortiz, 2021).

Resulta extraordinaria la gran diversidad de corrientes, enfoques y modelos pedagógicos que han surgido a la par del desarrollo histórico de la educación y que han llevado a su clasificación según múltiples criterios. Una de estas clasificaciones se basa en catalogar a los enfoques y modelos pedagógicos con base a la intencionalidad formativa del docente, es decir, si éste desea explicar modelos explicativos, comprender modelos comprensivos o transformar modelos transformacionales. Lo que es importante no perder de vista, es que los modelos pedagógicos son dinámicos, y siempre estarán en constante cambio y transformación y, deben ser visualizados para poder aplicarlos y adecuarlos al proceso formativo vigente y exigido por las instituciones educativas, las nuevas generaciones de estudiantes y las sociedades contemporáneas (Ortiz, 2021).

Para realizar una labor docente congruente con el modelo pedagógico de la institución educativa a la que pertenezca el profesor y ésta sea realizada con calidad, el profesor debe investigar y reflexionar sobre las propuestas pedagógicas y aportes científicos de otras disciplinas actuales, nacionales e internacionales, para poder entender el perfil de los niños y las niñas, y de esta manera aplicar las herramientas adecuadas, vigentes y de vanguardia útiles para la apropiación y aplicación del conocimiento por parte de sus niños y

niñas, generando así un aprendizaje significativo; metodología que aplica para todos los niveles educativos en los que se desempeñe el docente (Ortiz, 2021).

Ahora bien, la pedagogía en la educación de la primera infancia se considera diferente a la pedagogía de la educación de los niños y niñas en edades más avanzadas, esta distinción se debe principalmente a las características particulares del grupo etario involucrado que, como se mencionó anteriormente, abarca desde el nacimiento hasta el inicio de la escolarización formal. Puesto que, este grupo presenta patrones de aprendizaje y necesidades socioemocionales únicas, cualitativamente diferentes a las niñas y niños mayores. Por tanto, existen diversas perspectivas sobre los contenidos de aprendizaje más apropiados y las estrategias más efectivas para promover y facilitar el aprendizaje en la primera infancia.

De esta manera, el papel que debe desempeñar el sistema educativo en el mundo es el de crear niños y niñas independientes con un buen estado funcional en lo individual y en lo colectivo, de tal manera, que el sistema educativo de calidad llevará a la primera infancia al desarrollo de su independencia, autonomía y confianza en sí mismos. Por lo tanto, necesitan formar un método que considere las características especiales que requieren los niños y niñas para su desarrollo integral donde se incluyen elementos éticos, morales, intelectuales, comunicativos, corporales, nutricionales, entre otros y, que tome en cuenta las necesidades de las distintas etapas de su desarrollo integral (Lubis, 2021).

En esta etapa etaria, el carácter del niño y niña se puede ir construyendo a través de los cimientos fuertes de una educación temprana de buena calidad. En este sentido, el desarrollo cada vez mayor de los sistemas de educación infantil temprana formales y no formales juega un importante rol en la construcción del carácter y estructura del pensamiento del niño y la niña. Igualmente, una de las cosas que es tomada en cuenta por estos sistemas educativos infantiles en esta etapa es el aspecto filosófico de los niños y niñas,

donde cada uno es un ser único. Es así como, el entender el sentido de la unicidad de los niños y niñas puede guiar al establecimiento de expectativas y a la anticipación a cualquier obstáculo que se presente en el objetivo de su proceso de desarrollo. Por tanto, el enfoque o método no debe obligar al niño a aprender, sino que debe animarlo a crecer y a desarrollarse con base a su carácter único (Lubis, 2021). En este sentido, la generación de modelos ha formado parte de la necesidad de describir, explicar y aplicar las distintas formas de gestionar el conocimiento y la conducta de las nuevas generaciones a través de la educación en una época determinada (Correa y Pérez, 2022).

Un modelo pedagógico según Correa y Pérez (2022) representa los procesos y las prácticas que sustentan el quehacer presente y futuro de las instituciones educativas, y en las perspectivas teóricas. Es así que, los modelos pedagógicos representan entonces formas específicas interrelacionadas de aspectos pedagógicos, de la concepción específica y determinada del ser humano y de la sociedad y responden generalmente a los planteamientos del ideal de persona que se quiere formar, las estrategias metodológicas, los contenidos y experiencias educativas, los niveles y ritmos del proceso formativo que se deben emplear y, quién dirige el proceso y en quién está centrado, es decir, al acto didáctico (Roman et al., 2021).

Resulta entonces importante dar a conocer los modelos pedagógicos que impactaron y siguen influenciando a la sociedad desde los sistemas educativos (Roman et al., 2021), de esta manera en la Tabla 4 se presenta el sustento pedagógico de cuatro de ellos, los aportes de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, el modelo tradicional, el modelo conductista, y el modelo constructivista.

Tabla 4

Modelos pedagógicos tradicionales.

Modelo	Sustento Pedagógico
<p>Juan Jacobo Rousseau (1712-1778)</p> <p>Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827)</p> <p>Federico Froebel (1782-1852)</p>	<p>La educación infantil se debe desarrollar en el ambiente familiar, siendo la madre la figura responsable, debido a que la educación en esta etapa es un acto del sentido común maternal. La educación inicia en el nacimiento y las experiencias sensoriales resultan básicas y esenciales para el desarrollo posterior. Fomenta la educación exploratoria, en la que el trabajo formativo es promovido por la familia para su impacto en el proceso educativo en el salón de clases.</p>
<p>Modelo tradicional</p> <p>(Con auge en los siglos XVI y XVII)</p>	<p>Está centrado en la enseñanza y la transmisión de información en la que la figura responsable es el educador, quien instruye, monitorea, castiga y domina jerárquicamente al alumno. La comunicación es en un solo sentido, no toma en cuenta a los alumnos ni a sus experiencias previas, quienes pasivamente deben escuchar y repetir los conceptos que el profesor les ofrece. Hay una rigidez en la selección y organización de los contenidos; el ritmo de aprendizaje es vertiginoso, y la evaluación está basada en criterios explícitos con énfasis en las carencias de los alumnos. El aprendizaje se da de forma autoritaria, memorística, acrítica, repetitiva y poco o nada reflexiva, basada en una enseñanza de tipo verbal.</p>
<p>Modelo Conductista</p> <p>Tiene sus orígenes en la psicología conductista de John B. Watson (1913) y uno de sus representantes más importantes fue Burrhus Frederic Skinner (1938)</p>	<p>Propone una educación eficiente, estandarizada y rápida a partir del condicionamiento adaptable del estudiante a conductas e ideas pre-establecidas por el docente. Fijar el aprendizaje a través del refuerzo y la instrucción. Los niños ejecutan activamente las acciones programadas, pero la recepción de los contenidos los realiza de forma pasiva. Persigue la idea de que el ser humano está determinado por su entorno y que su comportamiento sólo puede ser entendido a través del estudio de sus conductas observables. Para Skinner, el aprendizaje es un cambio conductual asociado a la relación estímulo-respuesta.</p>

	El aprendizaje es una construcción personal que cobra sentido cuando el aprendiz admite que quiere desarrollarse y apropiarse del mundo. Este modelo originó diversas corrientes:
Modelo Constructivista (principios del siglo XX)	Vigotsky por su parte enuncia que la formación de individuos pensantes, con crítica y creatividad, que se apropian de su conocimiento y que están en continua búsqueda de alternativas diferentes para la solución ética de los problemas. El docente es el mediador del aprendizaje y forma una relación significativa e intencionada con los estudiantes para potenciar sus capacidades; selecciona, organiza y planifica contenidos educativos que garanticen la reflexión y la reorganización cognitiva.
Principales representantes:	
Lev Vigotsky (teoría psicosocial, 1979), Jean Piaget (teoría psicogenética, 1982), y Ausubel (aprendizaje significativo, 1983)	Piaget, estudio el desarrollo cognitivo del ser humano que se basa en explicar y estudiar el funcionamiento y desarrollo mental. Creía que los niños construyen sus capacidades sensoriales, motoras y reflejas para aprender, entender y adaptarse a su entorno. A medida que van aprendiendo con base a sus experiencias, van desarrollando las estructuras cognoscitivas complejas.
	Ausubel, las personas aprenden nuevas ideas basándose en los conocimientos propios que ya poseen. A la integración de lo ya conocido con lo nuevo por conocer le llamó aprendizaje significativo. Los docentes fomentan y aseguran el aprendizaje significativo a través de brindarles por adelantado material nuevo organizado a los niños y niñas.

Nota. Elaboración propia con información tomada de (Bryce y Blown, 2024; Correa Mosquera y Pérez Piñón, 2022; Lara et al., 2020; Roman et al., 2021; Wagnon, 2021).

Posteriormente, surgieron una serie de corrientes pedagógicas reformadoras que han logrado revolucionar la educación tradicional, otorgándole un rol más activo al proceso educativo que, en este contexto contemporáneo son conocidas como pedagogías alternativas y han marcado tendencia en los sistemas educativos contemporáneos sin pasar desapercibidas en la evolución de la sociedad (Wagnon, 2021).

Esta nueva metodología educativa activa les da prioridad a las actividades que ya no se encuentran estructuradas en disciplinas obsoletas, sino en aquellas que son coherentes y equilibradas y, que fomentan y permiten la transmisión de competencias personales, sociales y profesionales. Además, han revolucionado a la educación dentro y fuera del aula, y en cuanto al contexto infantil, adoptan una visión distinta del niño y de su relación con el adulto. Su importancia histórica, tras haberse desarrollado a principios del siglo XX, yace en haber reorganizado el proceso educativo en su conjunto, oponiéndose a la enseñanza clásica y centrándose en el ritmo del niño y no en los contenidos de los programas (Wagnon, 2021).

Un ejemplo de estas pedagogías lo representa el Modelo Activo, llamado también Modelo Activista, Escuela Nueva o Pedagogía de la Acción, la cual, busca cambiar la educación tradicional convirtiéndola en un proceso más activo, basándose en que el respeto a la individualidad de los niños y niñas puede mejorar su desarrollo; además, integrar en la educación un ámbito social para que, el individuo pueda desarrollar la convivencia y cooperación colectiva, un aporte a la globalización de la enseñanza y en la autoeducación, considerando al niño y niñas como el eje central de las experiencias didácticas (Wagnon, 2021).

Por lo tanto, la pedagogía de la acción reconoce al niño y niña como conductor activo de su propio aprendizaje y a la realidad como el origen y fin del aprendizaje, es así como el aprendizaje se organiza tomando en cuenta los intereses, le da prioridad al trabajo individual, dejando que los estudiantes avancen a su propio ritmo y, posteriormente, se fomenta el trabajo colectivo en grupos con afinidades o preferencias comunes y con niveles similares de progreso. Es decir, que los niños y niñas aprenden mediante la participación e involucramiento activo, mediante el manipular, experimentar, inventar y descubrir, conforme a su nivel de maduración (Roman et al., 2021). Es así como, que los principales

representantes teóricos son John Dewey (1859-1952), María Montessori (1870-1952), Ovidio Decroly (1871-1932) y Celestin Freinet (1896-1966).

Para Dewey (1915), el pensamiento es un instrumento mediador que evoluciona para la supervivencia y el bienestar del ser humano, es así como las personas son seres activos que aprenden al enfrentarse con situaciones problemáticas reales que se les presentan durante el transcurso de sus actividades diarias. Por lo tanto, el pensamiento se utiliza como instrumento resolutivo de problemas experienciales. Además, Dewey (1915) afirmaba que el niño y niña llega al aula intensamente activo y poseedor de cuatro impulsos innatos quiere comunicar, construir, investigar y expresar, por tanto, el docente fomenta el protagonismo de ellos y ellas para que, aprendan de manera activa y significativamente mediante su propia iniciativa (Lara et al., 2020).

Mientras que, el modelo pedagógico de Montessori (1928) retoma algunos planteamientos realizados por los modelos de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, mencionados en la Tabla 4, aquellos que resaltan el potencial innato del niño y su capacidad para relacionarse y desarrollarse con y en el entorno. Aunque el modelo Montessori ya se abordó en otro apartado de esta tesis, no está de más mencionar y agregar más sobre sus aportes a la educación infantil. Es así, que este modelo se sustenta en una sólida base teórico práctica, biológica y psicológica, el cual invita, a articular en el acto didáctico materiales sensoriales visuales, táctiles, auditivos, olfativos, gustativos, térmicos y cromáticos, de lenguaje, escritura y ciencias, artísticos y culturales como la música, dibujo, modelado, pintura y escultura, creados y diseñados para facilitar la apropiación del conocimiento, y que son introducidos por el profesor para después darle la libertad al niño de trabajar con ellos (Lara et al., 2020).

Adicionalmente, desarrolla una serie de actividades llamadas ejercicios de la vida diaria, creados para el cuidado físico, la personalidad y el medio ambiente, y que están

dirigidos para que el niño y la niña domine una habilidad específica, que construya su propia disciplina, organización, independencia y respeto, a través de concentrar su atención en ciclos de actividades precisas y completas (Lara et al., 2020).

Por su parte, Decroly (1929) decía que el ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje debía estimular y facilitar la libertad de observar y descubrir, le da importancia al desarrollo biológico y a las características únicas e individuales de cada niño, por lo que considera necesario que los materiales y los entornos de aprendizaje estén diseñados, adaptados y vinculados a sus necesidades e intereses individuales. Para Decroly, las necesidades básicas se agrupan en cuatro categorías alimentación, protección de la intemperie, defensa contra peligros, y acción y diversión (Lara et al., 2020).

En el caso de Freinet (1970), inventa la clase paseo, descubriendo la naturaleza, la sociedad, y la vida que fluye fuera del aula, y promoviendo la armonía con la naturaleza, refería que la clase paseo despierta y siembra el interés de los niños y las niñas por su entorno, favoreciendo las competencias de investigación a través de la observación directa, la formulación de preguntas y la búsqueda de respuestas; conduciendo de forma natural a la escritura, al intercambio y difusión de conocimientos y a la formulación de hipótesis (Romero, 2016). Conjuntamente, convirtió la escritura en el instrumento central del proceso educativo, a través de la cual se originan diversos textos que generan en el ambiente escolar la clara necesidad de querer compartirlos, ocasionando así el surgimiento de la correspondencia escolar y el intercambio experiencial. Finalmente, creía que la metodología natural acerca al conocimiento de forma global, comprensiva y funcional, en congruencia con la esencia pura del aprendizaje (Romero, 2016).

Por último, la Escuela Nueva como representante de una de las corrientes pedagógicas reformadoras de la educación tradicional, se presenta una tabla resumen

integrada por el compendio de otros tipos de metodologías pedagógicas alternativas que vale la pena mencionar (Tabla 5).

Tabla 5

Otros modelos pedagógicos alternativos

Modelo/Método	Sustento Pedagógico
Método Waldorf Rudolf Steiner (1919)	Educación enfocada en una sociedad libre y renovada. Apuesta por la construcción de un ambiente creativo en donde colaboran significativamente y participan activamente los padres de familia, los maestros y la comunidad local, para el acceso y el progreso del aprendizaje. El niño y niña es el centro del aprendizaje, y se potencia su desarrollo cooperativo e individualidad, evitando la presión que ejercen en él los exámenes y las calificaciones.
Pedagogía Conceptual Hermanos Zubiría Samper (1998)	Educación orientada a desarrollar la inteligencia en todas sus manifestaciones. Buscar formar analistas simbólicos -individuos amorosos, éticos, competentes expresiva y emocionalmente, con talento y creatividad.
Escuelas Democráticas Yaacov Hecht (Surgieron en el siglo XVII pero empezaron a desarrollarse en el siglo XIX)	Plantea que la docencia no debe ser jerárquica y autoritaria, por el contrario, debe ser pedagógicamente democrática en su estructura y forma de trabajo. Fomenta en el estudiante un aprendizaje libre y auto-motivado, y propicia su curiosidad e interés. Representan una herramienta social que promueve, a través de la democratización de la educación, la equidad y la igualdad de oportunidades entre los individuos.
Escuelas Libres Alexander Sutherland Neill (1921)	También son conocidas como Escuelas Auto-gestionadas, utilizan métodos diferentes de enseñanza - aprendizaje y diseñan de forma dinámica sus estrategias educativas al margen de la enseñanza oficial. Toman en consideración los distintos tiempos de aprendizaje de los niños y promueven un ambiente que fomente su creatividad, curiosidad y desarrollo personal. Persigue el objetivo de crear individuos conscientes que integren una sociedad más libre y humana, y que practiquen la igualdad, la paz, la solidaridad, la ayuda mutua, la justicia y el respeto.

Escuelas Bosques	Proyectos educativos innovadores en los que la naturaleza es el aula y la educación se da al aire libre, promoviendo la mejora del sistema inmune de los niños, y utilizando el juego
Nacen en Dinamarca a mediados del siglo XX	libre como estrategia de aprendizaje. Los objetivos se centran en el desarrollo de contenidos en y desde la naturaleza, que promuevan el desarrollo y la perfección de la psicomotricidad, la concentración y la capacidad de análisis de los niños. Fomenta el trabajo colaborativo.
Regio Emilia	Utiliza el espacio físico como herramienta de lenguaje, como un aspecto primario en el desarrollo del pensamiento en el que la curiosidad y la creatividad de los niños son escuchadas y aceptadas. Genera un atmósfera de alegría y diversión en el salón de clases y ve a la escuela no como un lugar para la transmisión de conocimiento, sino como un ambiente que permite al niño ser el productor de su cultura, valores y conocimiento, a
Loris Malaguzzi (1945)	través de su interacción con el mundo físico y social. Identifica tres aspectos clave en su método para la educación infantil: los derechos de los niños, el docente como investigador profesional y las alianzas comunitarias.

Nota. Elaboración propia con información tomada de (Aljabreen, 2020; Pérez et al., 2016; Wagnon, 2021)

Ahora bien, para terminar con este apartado es importante mencionar la influencia que han tenido las Tecnologías de la Información y Comunicación en los modelos pedagógicos, sobre todo tras la pandemia por el COVID-19 que azotó al mundo y que forzó a la inclusión inmediata de la tecnología en el aula para responder a las necesidades de la educación virtual o a distancia. Dicho suceso de salud mundial ocasionó que, las escuelas repensaran sus prácticas pedagógicas porque tuvieron que asegurar que el aprendizaje remoto generara las mismas experiencias de aprendizaje y en la misma calidad que el aprendizaje presencial generaba en los estudiantes. Hoy en día, las instituciones educativas están poniendo atención en estos cambios de pedagogía tecnológica al momento de diseñar y planear la capacitación y preparación de los maestros y maestras, por lo que éstos han tenido que repensar continuamente sus prácticas pedagógicas (Vaataja y Ruokamo, 2021).

Las generaciones actuales de niños y niñas están siendo educados en un mundo lleno de tecnologías digitales que le dan forma a su vida cotidiana. En este sentido, las tecnologías digitales han creado entre muchas otras cosas, nuevas oportunidades para buscar y

compartir información de una manera más fácil. Por ello, los sistemas educativos en el mundo se están adaptando a los cambios que las tecnologías digitales están causando en la sociedad y se están preparando para conocer cuáles son las nuevas expectativas de aprendizaje de los niños y niñas del siglo XXI (Vaataja y Ruokamo, 2021).

Por su parte, la pedagogía digital hace referencia al uso de elementos electrónicos que mejoran, cambian y potencian la experiencia educativa (Vaataja y Ruokamo, 2021). En otras palabras, es la habilidad de introducir las tecnologías digitales en la enseñanza para mejorar el aprendizaje, la evaluación y el currículo, bajo la dirección del docente y con la inclusión de prácticas en las que las TIC se utilizan para fomentar la colaboración, creación y uso activo de la información por parte de los estudiantes.

Por lo que, tras la revisión de los distintos modelos pedagógicos que han surgido a través del desarrollo y evolución histórica de la educación y de la sociedad, es importante entender que el conocimiento y la comprensión plena de los modelos pedagógicos tradicionales y alternativos para su implementación en los programas educativos de la infancia temprana representa un punto de partida para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en esta etapa (Aljabreen, 2020).

2.5.1. Estrategias didácticas

En la educación, las estrategias didácticas se consideran según Vialart (2020), una colección de procedimientos que los maestros y maestras utilizan de forma programada, para alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados al inicio del ciclo escolar. Para que, estas estrategias tengan éxito en el aula, las actividades diseñadas por lo docentes no pueden realizarse de forma empírica, su diseño, organización y aplicación debe realizarse tomando en cuenta la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentre el estudiante (Saltos et al., 2021).

Además, las estrategias didácticas definiéndolas como la mezcla organizada de conjuntos de metodologías y materiales seleccionados para alcanzar los objetivos académicos que permitan el aprendizaje significativo de los niños y niñas, por tanto, implica que es el docente quien mediante estas estrategias de enseñanza fomente la adquisición y asimilación de nuevos conocimientos en los estudiantes (Rodríguez, 2020).

A su vez, Díaz (1998) las define como aquellos procedimientos y recursos que usa el maestro y la maestra para promover los aprendizajes significativos, facilitando de forma intencionada el procesamiento profundo y consciente de los nuevos contenidos académicos. Asimismo, ellos y ellas deben poner en práctica la aplicación de competencias docentes, profesionales y personales a favor del aprendizaje de sus estudiantes, para que éstos desarrollen la creación y producción de nuevos conocimientos, a través de un pensamiento crítico y reflexivo (Rodríguez, 2020).

La selección de estrategias didácticas por parte del docente puede llevar a situaciones escolares de éxito o de fracaso en el logro de los objetivos educativos; ofrece a los estudiantes una gran variedad de posibilidades para su interacción en situaciones y contextos reales de aprendizaje; favorece la adquisición de competencias, y los guía para realizar procesos autónomos e interactivos (Rivero et al., 2013). También funcionan como elemento de autorreflexión de la práctica docente, ofreciendo el medio de análisis para la mejora de su desempeño. Por tanto, el profesor puede utilizar las estrategias didácticas como medio de comunicación, promoción, adquisición, elaboración y comprensión de conocimientos.

Por lo que, según Morales y Sora (2019), el docente debe tomar en cuenta los siguientes aspectos para su selección y aplicación establecer objetivos específicos para un aprendizaje concreto; poseer conocimientos necesarios para poder transmitir la información deseada; planear, diseñar y preparar materiales necesarios para los objetivos de enseñanza; identificar y enfatizar los principales aspectos de la información que se quiere compartir;

promover el vínculo entre los conocimientos teóricos y los aspectos prácticos; fomentar en los niños y niñas el desarrollo de su autonomía para que éste genere sus propias estrategias de aprendizaje; ser consciente de su rol de facilitador de aprendizaje y guía en el uso de estrategias de aprendizaje; y, evaluar periódicamente el progreso de sus estudiantes.

Actualmente, el sistema educativo y los mismos niños y niñas le exigen al maestro y maestra el uso de estrategias didácticas más activas y dinámicas que fomenten en su día a día en el aula la sociabilidad e interactividad con el aprendizaje, así como también con su entorno y pares. Además, que incluya aspectos como sociabilidad del aprendizaje, para que se dé el aprendizaje entre los individuos se debe interactuar los unos con los otros, por tanto, se debe fomentar y favorecer el diálogo y el intercambio de pensamientos, ideas y opiniones entre los estudiantes; la interactividad del aprendizaje, por medio de nuevas tecnologías que han permitido la generación de comunidades de aprendizaje y facilitado la interacción entre las personas y los aprendizajes, sin importar las barreras del tiempo y la distancia (Bernal y Martínez, 2009; Lascano, 2019). Hoy en día se han desarrollado de forma acelerada, una gran variedad de metodologías activas; por lo que, el conocer sus fundamentos les permitirá a los docentes poder identificarlas, seleccionaras o inclusive diseñarlas, con base a la afinidad e intereses de los niños y niñas y los contenidos.

Es así como, estas metodologías o estrategias didácticas activas deben fundamentarse en tres principios centrales de la pedagogía activa. Primero, el niño y niña es el protagonista activo de su propio aprendizaje. Segundo, el aprendizaje posee un carácter social, ya que los niños y niñas aprenden mejor a través de la interacción entre pares que a través de la sola exposición. Y, tercero, el aprendizaje debe ser significativo, es decir, realista, realizable y complejo, de manera que la infancia encuentre relevancia en su transferencia (Bernal y Martínez, 2009). Los tres principios deben articularse con la cultura en la que se desarrolla el crecimiento de los niños y las niñas.

Figura 14***Estrategias didácticas activas***

Nota. Elaboración propia

2.5.2. Enfoque por competencias

En el contexto escolar, las competencias son definidas como aquellas acciones que los niños y niñas deben ser capaces de realizar o poner en práctica después de que se haya potenciado el proceso de enseñanza aprendizaje. También pueden definirse como el desarrollo de capacidades complejas que hace posible que los estudiantes piensen y actúen bajo múltiples contextos (Bernal y Martínez, 2009). De esta manera, las competencias pueden utilizarse como herramientas estructurales del currículo para trasladar la realidad laboral, profesional o disciplinar al salón de clases. Por tanto, un currículo orientado por competencias debe contar con docentes que les especifiquen a los estudiantes las distintas situaciones que tendrán que ser capaces de enfrentar y de resolver eficazmente al culminar el tema o materia. Asimismo, contiene elementos de la personalidad del desarrollo personal como la curiosidad, adaptabilidad, cooperación, resolución de problemas, espíritu creativo, creatividad, la comunicación, autonomía, confianza por su aprendizaje y el fortalecimiento de la conciencia social y cultural (Wagnon, 2021).

2.5.3. Proyectos de aula

Los Proyectos de aula conducen a la construcción colectiva del conocimiento y constituyen el núcleo de la política educativa, para el fortalecimiento de la gestión escolar, y la real concreción de todas las acciones pedagógicas. Además, son un instrumento de la enseñanza con enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo y que se sustenta en los intereses de los niños y niñas (Malagón y Montes, 2005). Esta estrategia, es bastante enriquecida para la primera infancia, pues, se caracteriza por el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de un plan pedagógico que se lleva a cabo, primando la participación de los niños y niñas, así como el cumplimiento de su propósito central, que es plantear, teorizar y aplicar alternativas de solución a una problemática de interés para el principal actor social del proceso educativo en el contexto del aula de clase en la primera infancia.

2.5.4. Aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas (ABP) se establece como una técnica metodológica análoga a las transformaciones que se demandan en los planes de los docentes para el desarrollo por competencia. Las bases de este modelo respondan al nuevo espíritu metodológico que se desea instituir en la didáctica contemporánea. Entre otras definiciones se encuentran que, el método de aprendizaje en grupo que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos; y, no solo es un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición, sino que, también, integra los nuevos conocimientos (Fach, 2012).

Además, los principios de distintos autores (Fach, 2012; March, 2006) han tratado en ABP como método. En tal sentido, que se caracteriza principalmente por, hacer del estudiante el centro de atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desarrollar la optimización de competencias tendentes a formar al estudiante como sujeto social y como

futuro profesional, involucrar al estudiante activamente en su aprendizaje, proporcionar en el estudiante la acción autorreguladora del aprendizaje, y, promover que los docentes son guías o facilitadores que organizan y estimulan el aprendizaje.

Tomando en cuenta estos postulados, no cabe duda de que la práctica del ABP es el estudiante el principal protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Como tal, tiene la posibilidad de ampliar sus destrezas y habilidades para instituir la reflexión en un hábito que le concedería formar su propio criterio humano para desafiar las incidencias con las que habrá de afrontar como persona (Fach, 2012).

2.5.5. Estudio de casos

Algunos autores consideran que, el estudio de casos es parte de la investigación empírica entorno al estudio de un fenómeno que se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano. Otros autores, consideran que el estudio de caso es una herramienta estratégica útil cuando los límites entre los problemas de aprendizaje y el contexto no son del todo incuestionables (Albert, 2007; Martínez, 2006; Stake, 2020). En consecuencia, se requieren diversidad de fuentes de información que demuestren lo sucedido.

Es así como, un estudio de caso aplicado a la educación infantil, el docente investigador posee un conocimiento directo de la realidad de cada niño y niña en su contexto natural, dicha proximidad le permite comprender las situaciones educativas desde dentro del ambiente donde ocurren los procesos de aprendizaje, sin depender de información externa o descontextualizada, por consiguiente, la implementación de esta metodología se justifica en el caso particular de las características significativas que pueden aportar comprensiones valiosas sobre el desarrollo y aprendizaje infantil. Es así, que el estudio de casos se convierte en una herramienta estratégica para el docente de modo irreplicable y

distintivo para cada niño y niña que interviene en un contexto educativo, conllevándolo a realizar el seguimiento del desarrollo integral (Albert, 2007; Martínez, 2006; Stake, 2020).

2.5.6. Asambleas

Las asambleas constituyen un tipo de estrategias para reunir a los estudiantes en un día y hora determinada, con el fin de discurrir sobre un tema que sea de interés entre todos. Esos temas pueden ser concertados en días antes para que todos tengan conocimiento sobre las posibles decisiones sobre algún tema de interés, en este sentido, es muy importante establecer reuniones con los estudiantes en el contexto escolar en la conformación de un proyecto de aprendizaje, por ejemplo, pueden demostrar la dinámica de toma de decisiones y dar cabida a que ellos dialoguen sobre su propia experiencia en el aula como también como una instancia de comenzar a conocer la educación política.

En líneas generales, las asambleas buscan el mejor clima escolar, pues se procura exponer experiencias de éxito en el aprendizaje de los estudiantes, es decir, se propician expectativas que extrapolan el progreso de la educación con el mayor rendimiento. También los docentes deben procurar tener asambleas para responder el reto de ser investigador en su aula de clase de manera constante y progresiva (Caramés et al., 2010). En fin, es importante tomar un tiempo de reflexión y formación cooperativa imprescindible para mejorar la práctica pedagógica, por cuanto el docente ha de apropiarse de los avances de la investigación en materia de éxito escolar y aplicarlos, adaptarlos, a las aulas (Aubert et al., 2013; Caramés et al., 2010).

En conclusión, este apartado hizo referencia a la idea propuesta por Wagnon (2021), cuando enuncia que, el propósito central de las corrientes pedagógicas en la educación infantil consiste en “establecer una organización de material, del espacio y el tiempo que permite a los niños realizar sus primeros descubrimientos y experimentos desde un enfoque

individualizado y vinculado a sus propios interés o necesidades personales” (p.48), de esta manera, se convierten en mediadores de la participación infantil.

2.5.7. Experiencias con recursos digitales

La educación infantil contemporánea se ha visto alcanzada por la era digital 4.0, pues el rápido desarrollo de las ciencias de la información se ha visto apoyado en la vinculación de recursos digitales que acompañan el fortalecimiento del desarrollo integral. Es así como, las tecnologías emergentes como la gamificación, realidad aumentada, robótica, impresión 3D, hologramas, robótica e inteligencia artificial o los Objetos virtuales para el aprendizaje como podcast, videos, presentaciones, teleclases, textos, entre otros, le permiten a la educación infantil responder a los retos de esta nueva era para la motivación por el aprendizaje (Wahyuningsih et al., 2020).

De esta manera, el sistema educativo ha tenido que hacer cambios en la gestión del aprendizaje y los currículos. Ahora, los niños y las niñas deben desarrollar diversos tipos de habilidades duras y blandas para adaptarse a esta evolución social y tecnológica que necesitan ser acompañadas e integradas en el proceso de aprendizaje incluyen el pensamiento crítico y creativo, la cooperación, comunicación, el conocimiento físico, el pensamiento lógico y sociales (Wahyuningsih et al., 2020).

Para concluir, la clave del éxito en el desarrollo y aplicación de las metodologías activas revisadas en este capítulo radica en tener bien presente que lo más importante y el punto central en todo esto es el estudiante. Es así como, la idea de que los estudiantes sean reconocidos como el objetivo y razón de ser del proceso de enseñanza aprendizaje y que este proceso debe ser flexible, dinámico y, versátil, generará niños y niñas felices, bien desarrollados de forma integral, autónomos y libres de progresar a sus ritmos y estilos de aprendizaje, que van a adquirir con mayor facilidad y entusiasmo los conocimientos y la

práctica necesarios. Por lo que, el rol que el docente deberá desempeñar para el logro del éxito del aprendizaje consiste en el compromiso que adquieran para evolucionar y adaptarse a los cambios radicales que ha sido sufrido su profesión en esta era digital. Deben buscar la motivación para actualizarse y prepararse profesional y personalmente para sentirse libres de disfrutar de la enseñanza a través de todas estas metodologías que han surgido y continuarán apareciendo en pro desarrollo integral de los niños y niñas (Bernal y Martínez, 2009).

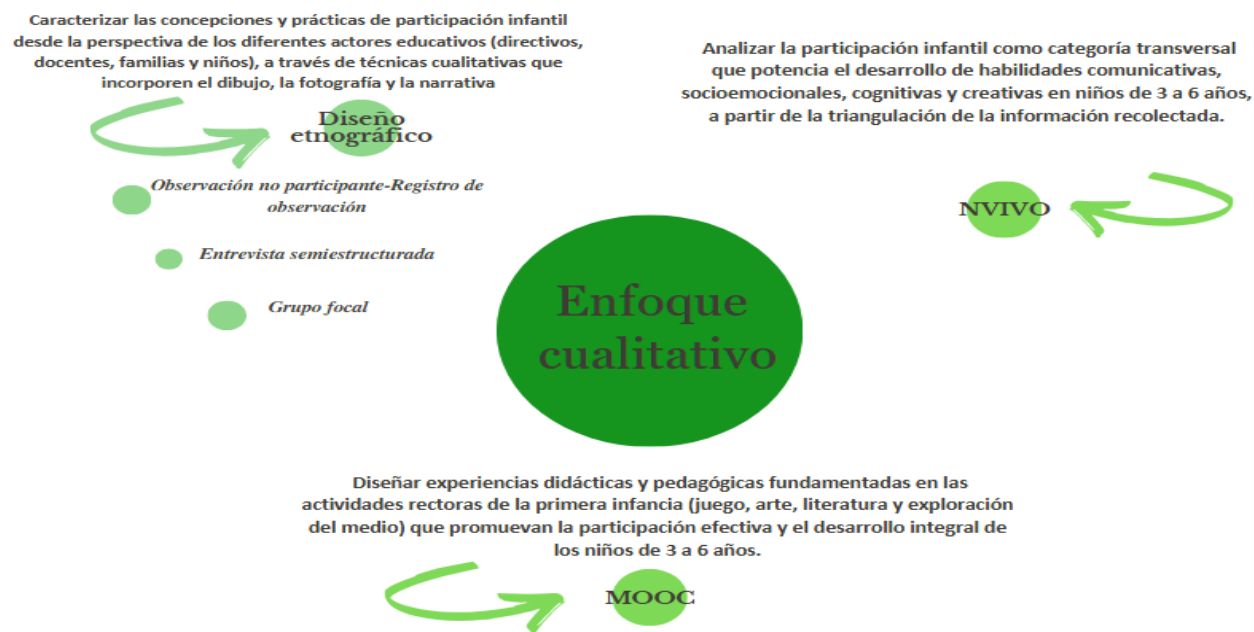
En conclusión, este capítulo presentado, establece las bases fundamentales para comprender la importancia y la interrelación entre la participación infantil, el desarrollo integral, las alternativas educativas y las experiencias didácticas como pilares esenciales en la transformación de la educación infantil, donde se resalte el rol participativo de los niños y las niñas para el fortalecimiento de su desarrollo integral. Además, esta estructura teórica permite visibilizar cómo los temas centrales se articulan de manera sinérgica para crear espacios educativos más inclusivos y participativos, donde la voz del niño y la niña no solo es escuchada desde la oralidad, sino también, integrada en los múltiples medios de expresión que favorecen su aprendizaje. Asimismo, la fundamentación sienta las bases para comprender como las herramientas integrales pueden potenciar la participación infantil en el aula y otros entornos de la educación, contribuyendo al desarrollo holístico de los niños y niñas y a la construcción de ambientes educativos más democráticos y enriquecedores.

3. Capítulo III. Metodología de la Investigación

La presente investigación estructura metodológica el enfoque cualitativo, el cual, se articula a través de tres objetivos específicos interconectados la caracterización de las concepciones y prácticas de participación infantil mediante un diseño etnográfico, el análisis de la participación infantil como categoría transversal utilizando el software NVIVO 15 y el diseño de experiencias didácticas y pedagógicas fundamentadas en las actividades rectoras de la primera infancia a través de MOOC. Cada objetivo se acompaña de instrumentos y herramientas específicas, donde la observación no participante, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales se constituyen como elementos fundamentales para la recolección de información. Por tanto, esta estructura metodológica refleja un abordaje sistemático y coherente que permite comprender en profundidad el fenómeno de la participación infantil en el contexto educativo.

Figura 15

Estructura metodológica

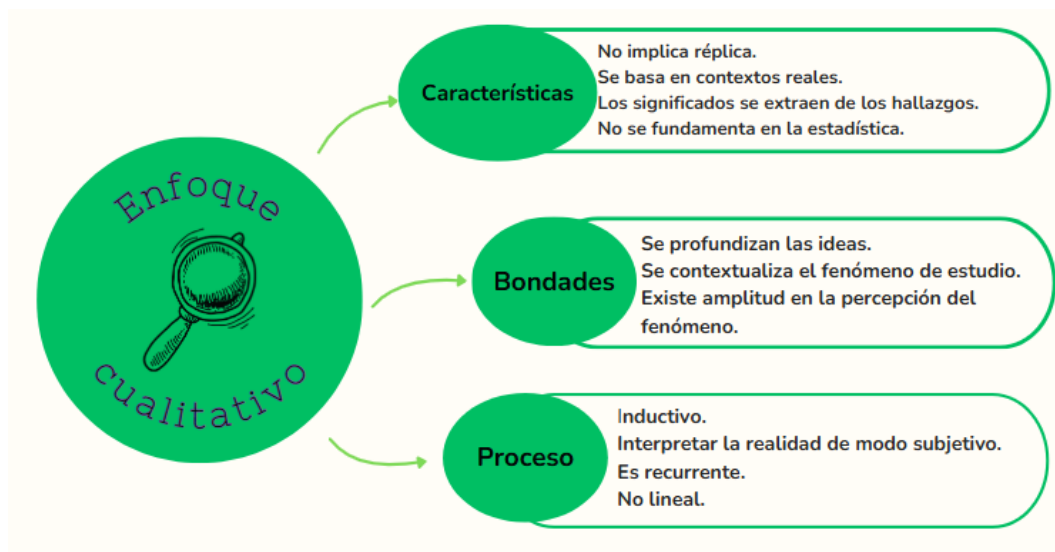


Nota. Elaboración propia

3.1. Enfoque del estudio

La adopción del paradigma postpositivista en esta investigación representa un avance significativo en la comprensión de la participación infantil, superando la visión simplista de la realidad como un reflejo observable. Es así como, este paradigma reconoce que el conocimiento se construye a través de una interacción dinámica y dialéctica entre el investigador y el fenómeno estudiado, permitiendo una comprensión más profunda y matizada de las experiencias participativas en la primera infancia (Martínez, 2006). Conjuntamente, esta perspectiva epistemológica facilita el abordaje de la realidad educativa desde múltiples dimensiones, reconociendo la complejidad inherente a las interacciones humanas y sociales. En el contexto específico de la participación infantil, esto significa que, se pueden captar no solo las manifestaciones observables de la participación, sino también los significados, percepciones y experiencias subjetivas de todos los actores involucrados.

Por consiguiente, la presente investigación se enmarca bajo el enfoque cualitativo. Al respecto, como lo dice Bisquerra (2009) expresa que “La investigación cualitativa tiene sus orígenes en la antropología, pretende una comprensión holística no traducible a términos matemáticos, poniendo énfasis en la profundidad” (p.75), el cual, resulta apropiado para esta investigación, puesto que, permite una comprensión holística del fenómeno de la participación infantil, reconociendo la interconexión entre diferentes aspectos como las prácticas pedagógicas, las dinámicas familiares y las interacciones sociales, además, privilegia la profundidad sobre la generalización estadística, facilitando el descubrimiento de matices y significados que podrían perderse en un análisis puramente cuantitativo y reconoce la importancia del contexto y la experiencia vivida, permitiendo comprender la participación infantil desde las perspectivas y voces de los propios participantes, especialmente los niños y niñas (Hernández et al., 2014).

Figura 16*Enfoque Cualitativo*

Nota. Elaboración propia.

Por lo tanto, el enfoque cualitativo permitió identificar la naturaleza profunda de las realidades de la participación infantil, los roles y experiencias educativas que conllevan a entenderla como potenciadora de las habilidades de los niños y niñas, proporcionando así una comprensión integral de sus comportamientos y manifestaciones (Martínez, 2006). Es así como, esta perspectiva resultó particularmente valiosa al examinar la diversidad de expresiones del lenguaje en la primera infancia, manifestadas a través del arte, el lenguaje corporal, la música, la expresión plástica, la comunicación verbal y no verbal, y el juego simbólico.

Además, las investigaciones en este campo han evidenciado que las prácticas comunicativas efectivas, fundamentadas en el diálogo genuino entre los diferentes actores educativos como lo son los niños, niñas, padres, docentes y directivos, constituyen un factor determinante para el desarrollo integral de habilidades en la primera infancia. Desde la perspectiva teórica, el enfoque cualitativo buscó describir e interpretar las experiencias en

el contexto de la educación infantil, privilegiando la comprensión del mundo real mediante procesos interactivos que involucran activamente a todo el contexto.

En consecuencia, a través de un diálogo continuo de saberes entre los diversos participantes, emergieron acciones significativas que integran la teoría y la práctica en experiencias educativas concretas. Por tanto, este proceso dialéctico facilitó la construcción comprensiva de experiencias didácticas orientadas a potenciar habilidades y aprendizajes en niños y niñas de tres a seis años, fundamentadas en la participación activa y la colaboración de todos los actores involucrados (Hernández et al., 2014).

3.2. Tipo de estudio

El tipo de investigación descriptiva constituyó un elemento fundamental en este estudio sobre la participación infantil, pues permitió detallar sistemáticamente las características, dimensiones y manifestaciones del fenómeno estudiado. Como señala Hernández et al. (2010), “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis” (p.92).

En el contexto específico de esta investigación, el alcance descriptivo facilitó la caracterización detallada de las concepciones y prácticas de participación infantil desde las voces de los diferentes actores educativos. Según Hernández et al. (2010) “la investigación descriptiva permite mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (p.85). Lo cual, resultó particularmente relevante al examinar cómo se manifiesta la participación infantil en diferentes entornos y contextos educativos del departamento de Santander.

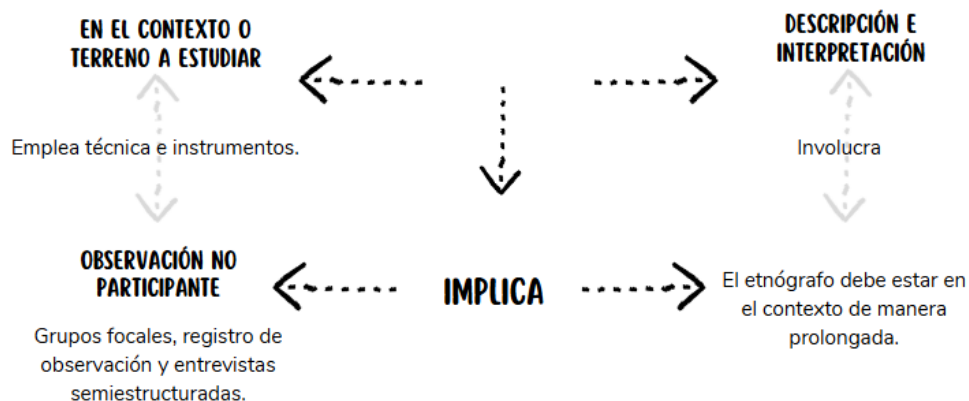
La descripción detallada de las experiencias participativas de los niños y niñas de 3 a 6 años, así como las perspectivas de docentes, familias y directivos, permitió construir un panorama comprehensivo del fenómeno estudiado. Como afirma Hernández et al. (2010)

“el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se medirá y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos” (p.124). En este caso, la investigación descriptiva permitió documentar las diferentes dimensiones de la participación infantil, incluyendo sus fundamentos conceptuales, formas de manifestación, impacto en el desarrollo integral y las prácticas pedagógicas que la promueven.

Además, la riqueza del enfoque descriptivo radica en su capacidad para especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández et al., 2010). Lo cual, conllevó a una comprensión profunda de cómo la participación infantil se configura como un eje articulador del desarrollo integral en la primera infancia, documentando tanto sus manifestaciones observables como los significados que los diferentes actores le atribuyen.

3.3. Modelo de investigación

El enfoque cualitativo dispone de una serie de métodos para emprender una investigación, cada uno de los cuales son más sensible y adecuados que otros para la investigación de una determinada realidad. Es así, que para esta investigación se tomó en cuenta el método etnográfico, por tanto, resulta importante comentar que la etnografía se le cataloga como enfoque y como texto. Sin embargo, para los efectos del plano de la investigación, en esta instancia, fue definida como método. Actualmente, la presente investigación adoptó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo con diseño etnográfico, el cual, como señala Cotán (2020) lo que permitió profundizar en el análisis de las realidades de la participación infantil de contextos educativos de Santander Colombia. Lo cual, proporcionó el análisis y la interpretación de la realidad social a través de las relaciones de los niños y niñas y su contexto, atribuyéndole significados desde las perspectivas de los diferentes actores educativos.

Figura 17*Método etnográfico*

Nota. Elaboración propia

El diseño metodológico sigue un carácter circular y emergente, alejándose de la linealidad, donde las fases comprenden la demarcación del campo, preparación y documentación, investigación y conclusiones (Cotán, 2020). De esta manera, la recolección de información se realizó mediante la técnica de investigación observación no participante e instrumentos como entrevistas semiestructuradas a adultos y grupos focales con los niños y niñas, siendo las principales fuentes por excelencia. Por tanto, el proceso investigativo se caracterizó por la constante interacción que se mantuvo con los participantes durante la recogida, análisis e interpretación de la información, fomentando un modelo cíclico en forma de espiral que permitió reformular y adaptar el diseño según las necesidades emergentes del estudio.

En consecuencia, el abordaje etnográfico reunió condiciones propicias que favorecieron el acortamiento de la distancia existente entre la investigación y la experiencia docente entre la teoría y la práctica. Además, se interesó por lo que hacen los niños y niñas, la manera en cómo aprenden e interactúan. De esta manera, se propuso develar sus motivaciones, certidumbres, intereses, visiones, entre otros tantos elementos de la primera infancia. Por tanto, la etnografía desde la perspectiva educativa se propone descubrir lo que

cotidianamente acontece en este ámbito, fue así como, el presente estudio se sumergió en la educación infantil de cinco escenarios educativos de Santander Colombia, con base en el aporte de información significativa más pormenorizada posible, registrando acciones de los niños y niñas en un registro de observación, escuchando a los niños y las niñas mediante respuestas dadas en los grupos focales y realizando entrevistas a sus padres de familia y docentes.

Luego, esa información fue interpretada para comprender y percibir el fenómeno de estudio de una manera natural, donde tienen lugar las diversas interacciones, actividades, valores, ideologías y expectativas de los actores involucrados. En definitiva, este método integró conocimientos y procedimientos para el estudio de circunstancias pedagógicas que sobresale como un área propia de indagación, asimismo, presentó un estilo alternativo para comprender e interpretar los acontecimientos que se llevan a cabo en la educación infantil a partir de diversas perspectivas con niños, niñas, profesores, directivos, personal de apoyo, familia del estudiante e incluso, el propio investigador. En otras palabras, el asunto es aportar inestimables narrativas de los contextos, las actividades y las presunciones de los participantes en donde se fortalece el desarrollo integral de la infancia (Álvarez, 2011).

Figura 18

Oficio del etnógrafo



Nota. Elaboración propia.

3.4.Participantes del estudio y criterios de selección de muestra

La etnografía como método implica un sumario tanto descriptivo como interpretativo, de allí que, el investigador como etnógrafo elaboró las representaciones del individuo o del comportamiento en colectivo de lo que observa. Para ello, esta investigación contó con la unidad social objeto de estudio, conformada por 5 escenarios educativos públicos y privados de Santander- Colombia, de carácter privado y oficial, con el contexto poblacional de niños y niñas entre los 3 a los 5 años. Es decir, una muestra de 5 padres, 25 niños y niñas, 5 directores y 15 docentes, de dichas instituciones. Esta selección se dio por la intencionalidad del estudio, en tanto, se dialogaron sobre las nociones de la participación infantil.

Dicha intención consistió en tener la cooperación heterogénea y representativa de los agentes principales de la primera infancia, donde la investigadora también fue observadora no participante, con ello, se logró conocer la realidad del conglomerado de la comunidad educativa sobre supuestos conocimientos en el ámbito del aprendizaje y el desarrollo de las habilidades en niños de 3 a 6 años mediados por la participación infantil.

Tabla 6

Criterios de selección de los participantes

Niños y niñas						
Experiencias pedagógicas	Género	Edad	Grado	Habilidades	Seudónimo	
Reggio Emilia, arte y exploración. Proyectos de Aula. Formación en valores.	Femenino o masculino.	3 años a 5 años	Prejardín, jardín y transición	Integrales	Consideraciones éticas	
Docentes y directivos						
Años de servicio	Título profesional	Cargo que ocupa	Experiencias pedagógicas	Apertura al aula	Seudónimo	

Entre 5 a 10 años.	Licenciados en Educación Infantil o afines.	Docente titular grado prejardín, jardín y transición.	Reggio Emilia, arte y exploración. Proyectos de Aula. Formación en valores.	Para que la investigadora pueda ingresar y realizar registro de observación no participante.	Consideraciones éticas
--------------------	---	---	---	--	------------------------

Padres / representantes

Edad	Profesión u ocupación	Tiempo de atención al niño	Tiempo que dedica al trabajo	Tipo de acompañamiento en actividades escolares	Seudónimo
25 a 35 años	Nivel de estudio u ocupación.	de 1 hora a 8 horas	1 hora a 8 horas	1 a 3 horas	Consideraciones éticas

Nota. Elaboración propia

3.5. Procedimiento de obtención de información

Los procedimientos para la obtención y producción de la información determinaron la forma de actuar y recolectar la información según sea el método de investigación. En el caso que compete, el método es etnográfico y tal como se ha expresado anteriormente, este requirió de técnicas que permitieron a la investigadora involucrarse en el contexto situacional de los participantes. En consecuencia, la selección de las técnicas fue acorde con el propósito del investigador (Campoy y Gómez, 2009). Si bien es cierto que, las técnicas cualitativas han recibido numerosos críticas basadas en la presunta falta de objetividad, ellas no imposibilitaron que los hallazgos no tengan validez para conceptualizar la participación infantil. Al contrario, existieron criterios de selección, fiabilidad y transferibilidad de la información, en tanto se refirieron a los contextos socioculturales semejantes.

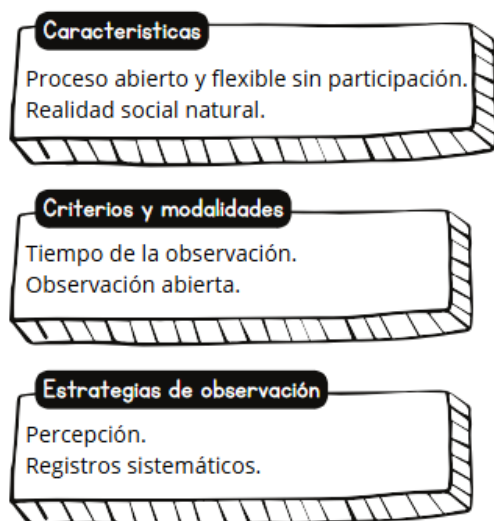
De esta manera, el proceso investigativo siguió un diseño flexible y cíclico, que integró diferentes fases, una etapa inicial de documentación y preparación teórica, seguida del trabajo de campo mediante observación no participante, grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Para el análisis de la información se empleará el software Nvivo 15, que permitirá la organización y codificación sistemática de los datos recolectados. A

continuación, se describen cómo fue el procedimiento para obtención y producción de la información.

3.5.1. Observación no participante

Para los efectos de la presente investigación, la observación no participante estuvo supeditada a observar el fenómeno en estudio, permitiendo abrir espacios para no perder de vista el concepto de participación infantil, especialmente durante el proceso de las experiencias con la conformación de grupos interactivos involucrados en el estudio. En este sentido, el punto de partida fue la representación de la participación infantil en esta tesis, y, la cual fue observada. Es importante destacar que, en la observación no participante la investigadora se mantuvo ajena a la situación de estudio. En este caso, se registraron los hallazgos, sin involucrarse ni busca transformar el entorno, es decir, en todo momento, la recolección de información se ejecutó manteniendo el sitio tal como se percibe, sin que, con ello, influyera en las situaciones observadas (Hurtado y Toro, 2006).

En consecuencia, el investigador como observador no participante no interactuó con los sujetos observados, pues solo se limitó a observar. Para ello, se establecieron dos formas de observación no participante, la observación directa y observación indirecta. En la primera, el investigador obtuvo directamente la información en el contexto, es por ello, que en la presente investigación se realizaron observaciones directas a las experiencias didácticas de los escenarios educativos de la muestra, para ello, se usó el instrumento de registro de observación (ver Anexo A). La segunda, permitió registrar la información por medio de fotografías, videos, documentos, reportes, entre otros tantos recursos (ver Anexo B). De esta manera, se obtuvieron los hallazgos de diversas fuentes, sin que, con ello, se enmarcara en una investigación documental (Arias y Covinos, 2021).

Figura 19*Proceso de la observación no participante*

Nota. Elaboración propia

Igualmente, en la observación no participante existe una interacción directa que el investigador construye con los participantes bajo observación, por ello, el propósito es generar ciertas combinaciones conceptuales que pueden comprender la forma en que actúa o en que el otro entiende y representa la realidad. Por lo tanto, se consideró que el hecho de ser observadora como tal no entrar en contacto con los otros; y, en consecuencia, implicó el trabajo de campo.

3.5.2. Registro de observación

El registro de observación en esta investigación se configuró como un instrumento que permitió documentar sistemáticamente las dinámicas de participación infantil en el contexto educativo. Como señala Cotán (2020), la observación no participante se constituye como una de las técnicas principales de recolección de información en etnografía, permitiendo captar las realidades sociales y las interacciones en su contexto natural. Por lo tanto, el proceso de registro se realizó de manera sistemática durante diferentes momentos de la jornada del contexto educación infantil, buscando captar, como indica Cotán (2020),

“el carácter simultáneo del proceso etnográfico, ya que tanto la recogida como el análisis se realiza de forma paralela” (p.89), lo cual, permitió una construcción progresiva de la comprensión sobre cómo se manifiesta y desarrolla la participación infantil en los espacios educativos observados (ver Anexo A y B).

A partir de lo anterior, la construcción de los instrumentos para esta investigación siguió un proceso sistemático y reflexivo que se fundamenta en la comprensión profunda del fenómeno de la participación infantil. Como refiere Cotán (2020), “los instrumentos, esquemas, códigos, categorías, que se generen deben ser creados fruto de la observación” (p.88), permitiendo así una aproximación genuina a las realidades estudiadas.

3.5.3. Entrevistas semiestructuradas

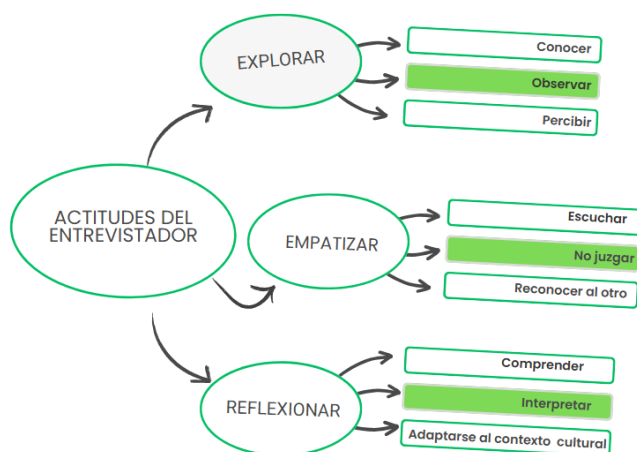
Previo a la observación no participante a las experiencias didácticas de los entornos de esta investigación, se llevaron a cabo en espacios conversaciones a modo de entrevista semiestructurada con 15 docentes, 5 directivos y 5 padres de familia (ver Anexo C), cuyo propósito fue profundizar en la comprensión en sus roles y perspectivas respecto a las acciones que configuran y promueven la participación infantil en el entorno educativo y familiar. Por lo tanto, este instrumento estuvo enmarcado en un diálogo abierto y flexible, que facilitó la recopilación de información que contribuyó significativamente a la comprensión, descripción e interpretación del ambiente de aprendizaje de la primera infancia dentro de los entornos seleccionados como muestra de este estudio (García et al., 2007).

Durante estas entrevistas semiestructuradas, se abordaron diversos aspectos de la participación infantil, explorando específicamente su relación con el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en la primera infancia, en ellas, los participantes compartieron experiencias, reflexiones y perspectivas sobre cómo se materializa el concepto de participación infantil en los entornos de los niños y las niñas, asimismo, permitieron

identificar las proposiciones e intenciones pedagógicas que fundamentan las experiencias didácticas, revelando la forma en que los diferentes actores conceptualizan y promueven la participación de los niños y las niñas como eje central del aprendizaje, de esta manera, se proporcionó una base experiencial para comprender las dinámicas existente y las oportunidades de interpretación de las experiencias participativas para la primera infancia.

Figura 20

Actitudes del entrevistador



Nota. Elaboración propia

En consecuencia, las entrevistas exigieron un tiempo y un momento adecuado para abordar al participante. En este caso, una entrevista semiestructurada tomó en cuenta unos interrogantes guías que dieron lugar a un diálogo abierto que permitieron a los docentes, padres de familia y directivos conversar con naturalidad y sin presión, juzgamiento o crítica hacia lo que expresaban (ver anexo C). En este sentido, se estableció un esquema flexible que guió la conversación manteniendo el propósito de la investigación, asimismo, estuvo ausente la presión y juicio construyendo un espacio de confianza para lograr grabar sus experiencias, saberes, comprensiones y percepciones con autenticidad. Además, permitió que la temporalidad no solo hiciera referencia al tiempo, sino a los espacios del estado

emocional y la disponibilidad, esta consideración holística del proceso de la aplicación del instrumento de la entrevista reconoció la calidad de información a partir de sus percepciones sobre la participación infantil.

3.5.4. Grupos focales

Los grupos focales son espacios que permiten la construcción colectiva de conocimiento a través del diálogo y la interacción entre los participantes Benavides et al. (2022), en este sentido, para este estudio fueron diseñados específicamente para los niños y niñas de 3 a 6 años en esta investigación, implementando una estructura que se caracterizó por la mediación del desarrollo infantil y sus formas naturales de expresión. Para ello, se incorporaron elementos lúdicos y expresivos que facilitaron su participación y manifestaciones comunicativas. Al mismo tiempo, las sesiones se estructuraron como espacios dinámicos y acogedores, donde los niños y las niñas se sintieron felices para expresar sus ideas sobre la participación infantil.

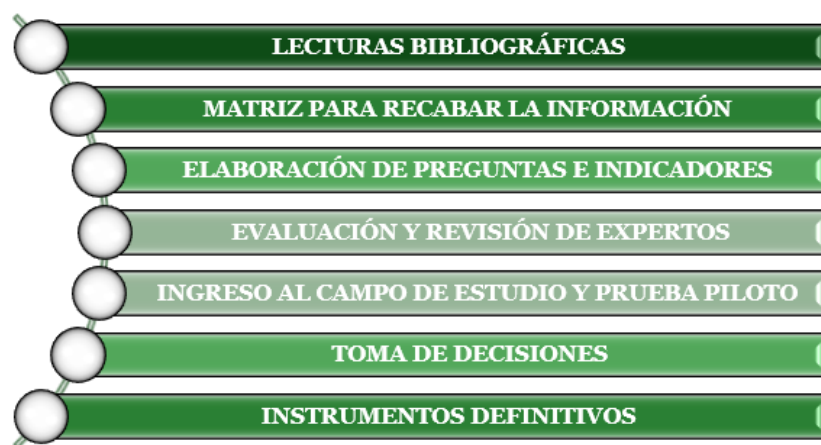
A su vez, la formulación de preguntas se adecuo cuidadosamente a su nivel de desarrollo, utilizando un lenguaje cercano y comprensible a sus experiencias cotidianas. Por lo tanto, para enriquecer la participación y facilitar la expresión de sus ideas, se integraron diversos recursos expresivos como el dibujo libre, que permitió a los niños y niñas plasmar visualmente sus pensamientos, emociones y experiencias; la fotografía participativa, donde los niños y niñas pudieron capturar y compartir momentos de su entorno educativo desde su propia perspectiva a preguntas mediadoras; y la narrativa infantil, que incluyó la creación de relatos de experiencias y el uso de títulos o personajes que facilitaron la expresión natural de sus ideas (ver Anexo D).

De esta manera, estas herramientas metodológicas no solo enriquecieron la recolección de datos por parte de los niños y las niñas, sino que también, respetaron y valoraron el concepto de la participación en la primera infancia, logrando vincular los

actores principales de esta concepción. Es así como, la combinación de estos elementos con la moderación sensible a la interpretación de las manifestaciones de los niños y niñas, no solo dieron datos para analizar, sino que, generó un ambiente propicio para la participación espontánea de los niños en este estudio, conllevando a ser un ambiente acogedor para compartir experiencias e ideas de la participación infantil.

Figura 21

Propuesta para la construcción de instrumentos para la recogida de información



Nota. Elaboración propia

Por tanto, la construcción de instrumentos para el estudio de la participación infantil se fundamentó en un proceso metodológico cuidadoso, que partió de una revisión bibliográfica, lo cual, permitió establecer un marco referencial sólido, actualizado y pertinente sobre las diversas dimensiones o apartados de la participación infantil. La misma, que se robusteció de la comprensión del fenómeno y sus diferentes manifestaciones en el contexto de la educación infantil, a partir de este análisis documental sistemático, se desarrolló una matriz de análisis que facilitó la recopilación, organización y sistematización de los aspectos claves identificados en la literatura especializada, considerando categorías conceptuales, enfoques metodológicos y resultados relevantes de las investigaciones previas (Tabla 7). Es así como, este proceso permitió no solo estructurar el conocimiento existente

de manera coherente, sino también identificar variables para el diseño de los instrumentos contextualizados.

Tabla 7

Lecturas bibliográficas

Temas	Autores
Participación infantil	Hart, R. (1993)
Una mirada a la concepción de la participación infantil	Rogoff, B., Turkkanis, C. G., y Bartlett, L. (Eds.). (2001)
La voz del niño	Rinaldi, C. (2001)
Aspectos centrales de la participación infantil	Prieto, M. (2005)
	Albornoz, N. y Silva, N. (2013)
	Zapata, B. y Restrepo, J. (2013)
	Pound, (2014)
	Castro, A. (2021)
	Delgado, G. (2017)
	Novella Cámara (2008)
	Agud, Ingrid (2018)
	UNICEF (2018)
	Sabariego Puig (2021)
	entre otros.
Habilidades integrales de los niños 3 a los 6 años	Lev Vygotsky (1993)
	Carretero (2021)
Habilidades Integrales	Martínez, Sosa, Palau y Ortiz (2021)
Habilidades Comunicativas, Cognitivas, Corporales Y Afectivas	Mesonero (2016)
	Rodríguez, Gómez, Prieto y Gil (2017)
	Alonso y Pazos (2020)
	De La Caba, (1999).
	López Sánchez, Etxebarria Bilbao, & Fuentes Rebollo, (2008)
	Ley 1295 (2009)
	Ley 1804 (2016)
	Zabalza, M. (1996)
	Iafrancesco, G. (2004)
	OMS (2001)
	WHO, (2003)
	Bravo, C. y Navarro, J. (2016)
	Santi, F. (2019)
	Entre otros
Alternativas educativas que favorecen la participación infantil dentro del contexto de la educación infantil	Zabalza, M. (1996)
	Malaguzzi, L. (2001)
	Camacho, A. (2000)
Enfoque de Reggio Emilia	Cerda, H. (2001)
Modelo Pedagógico Montessori	Gonzales, A. (2001)
Pedagogía Waldorf	Bursan, S. (2006)
Modelo pedagógico de la Escuela Democrática	Ley 1295 (2009)
	Dávila, V. (2013)
	Martínez, M. y Ramos, C. (2015)
	Ley 1804 (2016)
	Angel, S. y Cacia, W. (2016)
	Cameros, S. (2017)
	Roman (2021)
	Wagnon, S. (2021)
	Entre otros.
Estrategias didácticas de la participación	Moreno, (2003)
	McGrath, (2010); Barrows, (1986)
Proyectos de aula	Harland, Brenchley y Walker, (2003); Barrows, (1986);
Aprendizaje basado en problemas	Fernández March, (2006)
Estudios de casos	Fach Gómez, (2012)
Asambleas	Albert Gómez, (2007); Stake, (1999); Martínez Carazo, (2006)
	Caramés, Delgado, Recover, et al. ,(2010)
	Aubert, A y otros, (2008); Bolívar, (2005); Caramés, Delgado, Recover, et al. ,(2010)

Lafrancesco, (2003)
 Tourtet (2003)
 Rollano(2004)
 Moya. (2009)
 Perez. (2012)
 Malagón, M. (2013)
 Blanch Gelabert (2017)
 Guerrero, S. (2017)
 Albarrací. D. (2022)
 Bautista, K. (2022)
 Portilla, M (2022)
 Gómez, M. (2023)
 UNESCO, (2023)
 Entre otros

Nota. Elaboración propia

En relación con la elaboración de preguntas e indicadores, fundamentados en la comprensión teórica previa y alineados con los objetivos de investigación, se construyeron considerando criterios de pertinencia, claridad y relevancia para el estudio sobre la participación infantil en el contexto de la educación infantil. Dichos instrumentos, de validación mediante el juicio de expertos, contando con la participación de tres especialistas con amplia trayectoria en investigación educativa y en el campo específico de la participación infantil, quienes con lista de cotejo valoraron aspectos como la coherencia conceptual, la adecuación metodológica y la claridad en la formulación de las preguntas e indicadores (ver Anexo E). Es así como, sus observaciones y recomendaciones permitieron refinar y fortalecer instrumentos antes de su aplicación definitiva.

Por tanto, la tabla 8 articula los siguientes elementos objetivos específicos, ámbitos, categorías y las técnicas de recogida de la información.

Tabla 8

Matriz para recabar información

Matriz para recabar información			Técnicas de recogida de la información		
Objetivo específico	Ámbitos	Categorías	Notas etnográficas	Entrevista SE	Grupo focal
		Concepción de la participación infantil	X	X	X
		La participación del niño (a)	X	X	X

Caracterizar las concepciones y prácticas de participación infantil desde la perspectiva de los diferentes actores educativos (directivos, docentes, familias y niños), a través de técnicas cualitativas que incorporen el dibujo, la fotografía y la narrativa	Participación infantil	Formas de participación		X	X
		Habilidades Integrales	X	X	X
	Desarrollo integral	Comunicación, cognición, movimientos corporales y afectivas	X	X	X
		Modelo pedagógico	X	X	X
	Prácticas pedagógicas en la educación infantil	Formación del niño (a)	X	X	X
	Construcción participativa	Aprendizaje basado en problemas		X	X
		Formación por proyectos de aula		X	X
		Estudio de casos		X	X
		Asambleas participativas		X	X

Nota. Elaboración propia.

Posteriormente, la fase metodológica que consistió en el ingreso al campo de estudio y la prueba piloto, etapa crucial que permitió verificar la funcionalidad y pertinencia de los instrumentos en el contexto real de investigación, así como lo refiere Cotán (2020), esta fase es fundamental ya que permite realizar ajustes y adaptaciones necesarias a los instrumentos, considerando las dinámicas específicas del entorno educativo, las características particulares de los participantes y las necesidades emergentes del proceso investigativo. Por tanto, facilitó no solo la validación práctica de los instrumentos, sino también la identificación de posibles barreras o limitaciones en su aplicación, la evaluación de los tiempos requeridos para cada actividad, y la verificación de la claridad y comprensión de las preguntas por parte de los participantes.

Basándose en los resultados de la prueba piloto y la validación de instrumentos por expertos, se procedió a la toma de decisiones sobre los ajustes necesarios, lo que finalmente conllevó a la elaboración de los instrumentos definitivos. Este proceso secuencial y reflexivo garantizó la construcción de herramientas metodológicas robustas y pertinentes para captar las diferentes dimensiones de la participación infantil en el contexto educativo (ver Anexos A, B,C,D y E).

3.6. Estrategias de análisis de la información

En el marco de esta investigación sobre participación infantil, se empleó el software Nvivo 15 para el análisis cualitativo de datos, herramienta que, como señalan Bazeley y Jackson (2019), facilita no solo el almacenamiento y recuperación de información, sino que, permite una aproximación sistemática y profunda al análisis cualitativo desde las etapas iniciales de la investigación, además, el proceso analítico mediante Nvivo 15 se estructuró desde el cargue de archivos, codificación y creación de organizadores gráficos, considerando que el software debe seguir el diseño de la investigación y no liderarlo (Bazeley y Jackson, 2019). Por lo tanto, implicó que la herramienta fuera el apoyo para la organización y análisis de las diversas fuentes de información recolectadas, incluyendo las transcripciones de grupos focales con niños, registros de observación, entrevistas y material visual como dibujos y fotografías.

Figura 22

Documentos en Nvivo

Nombre	Códigos	Referencias	Modificado el	Modificado por
Entrevista 1_ directora 1	51	100	25/01/2025 8:53 p. m.	N
Entrevista 1_ familia1	52	80	25/01/2025 8:50 p. m.	N
Entrevista 1_profe 1	44	111	15/02/2025 10:31 p. m.	N
Entrevista 1_profe1	40	108	25/01/2025 2:40 p. m.	N
Entrevista 10_profe 10	49	80	25/01/2025 2:39 p. m.	N
Entrevista 10_profe 10	9	11	25/01/2025 3:00 p. m.	N
Entrevista 11_profe 11	8	11	25/01/2025 3:00 p. m.	N
Entrevista 12_profe 12	8	10	25/01/2025 3:00 p. m.	N
Entrevista 13_profe 13	1	1	25/01/2025 3:00 p. m.	N
Entrevista 14_profe 14	0	0	25/01/2025 3:00 p. m.	N
Entrevista 15_profe 15	0	0	25/01/2025 3:00 p. m.	N
Entrevista 2_ familia2	0	0	25/01/2025 8:53 p. m.	N
Entrevista 2_profe 2	44	119	25/01/2025 2:39 p. m.	N
Entrevista 3_ directivo3	0	0	25/01/2025 8:53 p. m.	N
Entrevista 3_profe 3	49	139	25/01/2025 2:40 p. m.	N
Entrevista 3_familia3	0	0	25/01/2025 8:55 p. m.	N
Entrevista 4_ directivo4	0	0	25/01/2025 8:55 p. m.	N
Entrevista 4_familia4	0	0	25/01/2025 8:55 p. m.	N
Entrevista 5_profe 5	46	110	25/01/2025 2:40 p. m.	N
Entrevista 5_ directivo5	0	0	25/01/2025 3:33 p. m.	N
Entrevista 6_profe 6	47	174	25/01/2025 2:41 p. m.	N
Entrevista 6_profe 6	44	107	25/01/2025 2:41 p. m.	N
Entrevista 6_ directivo6	0	0	25/01/2025 8:54 p. m.	N
Entrevista 7_profe 7	42	88	25/01/2025 2:41 p. m.	N
Entrevista 8_profe 8	54	121	25/01/2025 2:41 p. m.	N
Entrevista 9_profe 9	53	140	25/01/2025 2:41 p. m.	N

Archivos

Nombre	Códigos	Referencias
observación 10	0	0
observación 12	0	0
observación 13	0	0
observación 2	1	1
observación 3	1	1
observación 4	1	1
observación 5	0	0
observación 6	0	0
observación 7	0	0
observación 8	0	0
observación 9	0	0
observación_14	0	0
observación_15	0	0
observación_16	0	0
video_10	0	0
video_11	0	0
video_12	0	0
video_13	0	0
video_14	0	0
video_15	0	0
video_2	0	0
video_3	0	0
video_4	0	0
video_8	0	0

Entrevista_1_directora_1

temas de la participación infantil, cuál es ese concepto que maneja de la participación infantil?

Entrevistada

Bueno, digamos que dentro de lo que hemos trabajado durante estos años y hemos ido como evolucionando y transformándonos, es como en la idea de que el niño realmente pueda ser como el protagonista de su propio aprendizaje. Obviamente siempre como recordando esos puntos claves de rey timilia, que es como la filosofía que nos inspira por decirlo así, porque como tal pero no es una metodología que yo pueda seguir punto a punto, pero sí hay puntos claves en los que nos podemos inspirar como proyecto. Y la idea de que el niño sea el protagonista de su aprendizaje es que muchas veces creemos saber qué es lo que ellos quieren aprender, que es lo que ellos aprenden, que es lo que les interesa y cuando realmente nos sentamos a escuchar y observar nos damos cuenta que son intereses que pueden ser muy ajenos a los nuestros, que muchas veces adelantamos esas pautas de cómo de aprender o de investigar puntualmente un tema que a veces nosotros como adultos podemos ver complejo, pero simplemente ante sus ojos para no lo sea, no lo sea tanto. Entonces realmente es como podemos valorar sus ideas, sus intereses y cómo los llevamos a que sean niños que realmente quieran participar dentro del contexto del aula, que no tengamos miedo de hablar, de dar su opinión, que sean opiniones validadas siempre y que como adultos estemos ahí para apoyar como todo ese pensamiento y esas guías naturales de un niño que aprende.

Entrevistadora

Bueno, si me mencionas allí algo muy interesante y en la propuesta de Reggio Emilia, pero adicional a ello, qué estrategias didácticas usas para mediar allí dentro del escenario educativo la propuesta y para realmente fomentar lo que es la participación infantil?

Entrevistada

Ok, lo que te decía Reggio como tal, digamos que eso puede ser un poco complejo, entonces no es como una calaca de fuerza, por decir, una cartilla de fuerza por decir así, para nosotros como proyecto simplemente hemos tomado de prestado que obviamente para Colón está en un contexto campesino, que estamos dentro de un contexto de naturaleza en donde obviamente interacciones no sólo con el mundo ambiente sino obviamente pero con animales, que es un espacio pequeño familiar, que son grupos pequeños en ese sentido. Entonces digamos que tratamos de ser un espacio muy acogedor para el niño, donde el niño se siente en un espacio tranquilo y seguro y eso también nos sirve para establecer una comunicación y unas relaciones con los niños dentro del aula que siento que a veces pueden ser muy diferentes a un contexto educativo mucho más grande de pronto. Entonces por un lado la idea de que sea un espacio en donde ellos estén seguros de interactuar con el espacio, con los materiales. Obviamente nosotros dentro del aula por ejemplo, en ese momento no es que tengamos como los recursos como tal como la planta de pronto Rey, pero sí tenemos muchos recursos, muchos recursos naturales.

Entrevistadora

Videos

Nombre	Códigos	Referencias
Entrevista_2_prof_2	44	119
Entrevista_3_directivo3	0	0
Entrevista_3_prof_3	49	139
Entrevista_3_familia3	0	0
Entrevista_4_directivo4	0	0
Entrevista_4_familia4	0	0
Entrevista_4_prof_4	36	110
Entrevista_5_directivo	0	0
Entrevista_5_prof_5	47	124
Entrevista_6_prof_6	44	107
Entrevista_6_directivo6	0	0
Entrevista_7_prof_7	42	88
Entrevista_8_prof_8	54	121
Entrevista_9_prof_9	53	140
Observación 1	2	2
observación 10	0	0
observación 12	0	0
observación 13	0	0
observación 2	1	1
observación 3	1	1
observación 4	1	1
observación 5	0	0
observación 6	0	0
observación 7	0	0
observación 8	0	0

Entrevista_1_directora_1

video_11

Entrevista_4_prof_4

video_14

observación 12

Observación 1

Nota. Capturas de los instrumentos en la herramienta Nvivo 15.

La sistematización del análisis se realizó mediante la creación de nodos temáticos que emergieron de los datos, ratificando lo planteado por Richards (1998), citado por Bazeley y Jackson (2019) cuando denomina el ejercicio de cercanía y distancia hacia los datos. De esta manera, en primera instancia se realizó la creación de dimensiones, categorías y subcategorías emergentes, seleccionando cada uno de los hallazgos bajo códigos logrando una comprensión de las dinámicas de participación infantil en los contextos educativos estudiados, trascendiendo la simple mecanización de tareas rutinarias de codificación.

Figura 23*Dimensiones, categorías y subcategorías*

The screenshot shows the NVivo 15 interface. On the left is a dark blue sidebar with navigation options: Acceso rápido, IMPORTAR, Datos, ORGANIZAR, Codificación, Casos, Notas, Conjuntos, EXPLORAR, Consultas, Visualizaciones, and Reportes. The main area displays a tree of codes under the 'Códigos' tab. The tree is organized into levels: PARTICIPACION INFANTIL, 1. Fundamentos de la Participación Infantil, 2. Formas y Contextos de Participación Infa, 3. Habilidades integrales, 4. Prácticas Pedagógicas que Fomentan la, 5. Roles en la Promoción de la Participació, and 6. Desafíos y Oportunidades. Each code has associated statistics: Archivos, Referencias, Creado por, Creado el, and Modificado por.

Nombre	Archivos	Referencias	Creado por	Creado el	Modificado por
PARTICIPACION INFANTIL	0	0	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS
1. Fundamentos de la Participación Infantil	13	141	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS
1.1 Concepciones de la participación in	13	85	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS
1.2 Importancia y beneficios de la parti	12	60	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS
2. Formas y Contextos de Participación Infa	13	51	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS
2.1 En el entorno familiar	8	19	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS
2.2 En el entorno educativo	12	24	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS
2.3 En la comunidad	8	12	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS
3. Habilidades integrales	13	78	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	N
3.1 Habilidades Expresivas	11	16	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	N
3.2 Habilidades socioemocionales	14	34	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	N
3.3.Creatividad y pensamiento crítico	14	29	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	N
4. Prácticas Pedagógicas que Fomentan la	13	72	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS
4.1 Estrategias didácticas participativas	13	40	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS
4.2 Asambleas y diálogos	10	16	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS
4.3 Juego y experiencias lúdicas	11	17	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	N
5. Roles en la Promoción de la Participació	13	60	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS
5.1 Rol del docente	11	26	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS
5.2 Rol de la familia	13	23	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS
5.3 Protagonismo del niño	11	15	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS
6. Desafíos y Oportunidades	13	50	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS
6.1 Barreras para la participación	11	26	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	N
6.2 Articulación familia-escuela	8	13	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS

Nota. Captura de herramienta Nvivo 15

Por tanto, el uso de Nvivo 15 facilitó no solo el manejo de la información, sino también, permitió la codificación de la información para llevar la información al análisis de este estudio, por tanto, proporcionó la codificación, categorización y análisis de los datos cualitativos, posibilitando la identificación de patrones, relaciones y temas emergentes. Es así como, la utilización de este software especializado permitió la trazabilidad de datos durante el proceso analítico. De esta manera, los resultados detallados de este análisis, incluyendo las categorías emergentes, las relaciones identificadas y las interpretaciones derivadas, se presentan y discuten en profundidad en el siguiente capítulo de esta investigación.

Figura 24

Codificación de la información

Códigos

Nombre	Archivos	Referencias
1. Fundamentos de la Participación Infantil	13	141
1.1 Concepciones de la participación infantil	13	85
1.2 Importancia y beneficios de la participación	12	60
2. Formas y Contextos de Participación Infantil	13	51
2.1 En el entorno familiar	8	19
2.2 En el entorno educativo	12	24
2.3 En la comunidad	8	12
3. Habilidades integrales	13	78
3.1 Habilidades Expresivas	11	16
3.2 Habilidades socioemocionales	14	34
3.3 Creatividad y pensamiento crítico	14	29
4. Prácticas Pedagógicas que Fomentan la Participación	13	72
4.1 Estrategias didácticas participativas	13	40
4.2 Asambleas y diálogos	10	16
4.3 Juego y experiencias lúdicas	11	17
5. Roles en la Promoción de la Participación Infantil	13	60
5.1 Rol del docente	11	26
5.2 Rol de la familia	13	23
5.3 Protagonismo del niño	11	15
6. Desafíos y Oportunidades	13	50
6.1 Barreras para la participación	11	26
6.2 Articulación familia-escuela	8	13

Referencias:

- Referencia 1 - Cobertura 0.44%: es como en la idea de que el niño realmente pueda ser como el protagonista de su propio aprendizaje.
- Referencia 2 - Cobertura 0.56%: cuando realmente nos intentamos a escuchar y observar nos damos cuenta que sus intereses pues pueden ser muy ajenos a los nuestros.
- Referencia 3 - Cobertura 0.61%: Entonces digamos que tratamos de ser un espacio muy acogedor para el chiquito, donde el chiquito se sienta en un espacio tranquilo y seguro.
- Referencia 4 - Cobertura 0.96%: Tenemos mucho arte, obviamente como artista en mí pregrado y en mi formación para sí es algo para mí importante el tema de la estética y de cómo contribuye y a que estos chiquitos tengan como estas ganas: también de crear.
- Referencia 5 - Cobertura 1.04%: cada chiquito tenga la oportunidad de encontrar cuáles son esos gustos o esas habilidades o esas aptitudes que tienen, no enfocarnos sólo digamos que en una línea, sino poder abarcar diferentes áreas y descubrir en ellos cuál es el talento.
- Referencia 6 - Cobertura 0.65%: Y ahí descubrimos en esa conversación, porque la idea no es nosotros votar toda la información, sino haciendo con los datos y ellos: nosotros se abren.

Códigos

Nombre	Archivos	Referencias
1. Fundamentos de la Participación Infantil	13	141
1.1 Concepciones de la participación infantil	13	85
1.2 Importancia y beneficios de la participación	12	60
2. Formas y Contextos de Participación Infantil	13	51
2.1 En el entorno familiar	8	19
2.2 En el entorno educativo	12	24
2.3 En la comunidad	8	12
3. Habilidades integrales	13	78
3.1 Habilidades Expresivas	11	16
3.2 Habilidades socioemocionales	14	34
3.3 Creatividad y pensamiento crítico	14	29
4. Prácticas Pedagógicas que Fomentan la Participación	13	72
4.1 Estrategias didácticas participativas	13	40
4.2 Asambleas y diálogos	10	16
4.3 Juego y experiencias lúdicas	11	17
5. Roles en la Promoción de la Participación Infantil	13	60
5.1 Rol del docente	11	26
5.2 Rol de la familia	13	23
5.3 Protagonismo del niño	11	15
6. Desafíos y Oportunidades	13	50
6.1 Barreras para la participación	11	26
6.2 Articulación familia-escuela	8	13

Consulta de frecuencia de palabras

Resultados de Consulta de frecuencia de palabras

Buscar en: Archivos y elementos, Elementos seleccionados, Carpetas seleccionadas.

Mostrar palabras: 1000 más frecuentes, Todo.

Con longitud mínima: 3.

Los resultados de la consulta excluyen las palabras vacías del proyecto. Agregue o elimine palabras vacías en las propiedades del proyecto.

Palabras clave: oportunidad, realmente, libremente, preescolar, chiquito, educación, infancia, digamos, queremos, primer, contexto, voz, participación, importante, ideas, desarrollo, proyecto, preguntas, puedo, puedo, espacio, actividades, pienso, hago, manera, espacios, confianza, chiquitos, atención, saber, gustos, experiencias, experiencias.

Nota. Captura de Nvivo.

3.7. Validación de instrumentos y consideraciones éticas

El proceso de validación para este estudio tuvo como propósito asegurar que, tanto las preguntas como las actividades propuestas fueran desarrolladas con una alta sensibilidad hacia las características de los niños y niñas, como el nivel de alcance de esta investigación. De esta manera, al ser una investigación cualitativa, la validez y confiabilidad de los datos propone una metodología rigurosa y sistemática, conllevando a dar una validez interna que conlleve a la precisión del instrumento para la recolección de información, la validez externa que dio el punto de vista para la posibilidad de generalización, confiabilidad interna que dio la consistencia entre los observadores y la confiabilidad externa que permitirá la réplica de este estudio (Borjas, 2020).

Fue así como, para este estudio, el proceso de validación de los instrumentos se llevó a cabo mediante la participación de tres evaluadores expertos, quienes cuentan con una destacada trayectoria tanto en investigación como en el campo específico de la educación infantil. Para formalizar y sistematizar este proceso de validación, se implementó un protocolo que incluyó la entrega de una carta de intención, donde se especificaron los objetivos del estudio y el alcance de la evaluación solicitada, junto con una lista de cotejo diseñada específicamente para valorar aspectos como la pertinencia, claridad y relevancia de cada componente de los instrumentos. Es así como, los expertos realizaron una evaluación exhaustiva y proporcionaron retroalimentación detallada, lo que permitió efectuar los ajustes y refinamientos necesarios para garantizar la calidad y efectividad de los instrumentos de recolección de información. Por tanto, este riguroso proceso de validación contribuyó significativamente a fortalecer la confiabilidad y validez metodológica del estudio (ver Anexo F).

En cuanto a las consideraciones éticas de esta investigación con niños y niñas en primera infancia, se implementó un riguroso protocolo que priorizó y garantizó su

participación activa, alineándose así con el enfoque central del estudio. Dicha aproximación metodológica, buscó romper con la tendencia histórica de silenciar las voces infantiles, reconociéndolos como actores fundamentales en la investigación más allá de su rol como simples informantes (Santana et al. 2023).

De esta manera, el proceso de consentimiento informado se desarrolló en múltiples niveles, asegurando la participación voluntaria y consciente de la muestra de este estudio. En primera instancia, se explicó la investigación a los niños y niñas en un lenguaje apropiado para su edad y desarrollo, obteniendo su consentimiento directo (ver Anexo G). Paralelamente, se gestionó el consentimiento informado de padres y acudientes (ver Anexo F), así como la autorización formal de directivos, padres y docentes participantes. Fue así, que, este proceso integral de consentimiento informado no solo cumplió con los requisitos éticos de la investigación, sino que también, reforzó el compromiso del estudio con la participación voluntaria y el respeto a la autonomía de todos los participantes.

Figura 25

Consentimiento informados

ASENTIMIENTO INFORMADO (niños y niñas)
RECOLECCIÓN INFORMACIÓN TESIS DOCTORAL
"La participación de los niños y niñas entre los 3 a los 6 años de Santander- Colombia en el fortalecimiento de sus habilidades integrales"

Soy Nini Johana Villamizar Parada, estudiante como tú, pero, estoy en la Universidad.

Yo, quiero invitarte a que dialoguemos sobre tu participación dentro de tu colegio y familia.

Por ello, quiero invitarte a que participes en conjunto con otros niños y niñas en una acción denominada "Grupo focal", donde dialogaremos, dibujaremos y jugaremos alrededor del tema.

¿Quieres participar?

Marca con una equis X para dar tu respuesta

☐ SÍ ☐ NO

Gracias ¡pronto nos veremos!

Autoriza a ¿quién le tome fotos donde hiciste respuestas, dibujos, historias y otras expresiones, para publicarlas en mi tesis?

☐ SÍ ☐ NO

CONSENTIMIENTO INFORMADO (directivos como representante legal- uso del nombre institucional y observación no participante)
RECOLECCIÓN INFORMACIÓN TESIS DOCTORAL
"La participación de los niños y niñas entre los 3 a los 6 años de Santander- Colombia en el fortalecimiento de sus habilidades integrales"

En calidad de Rector o Representante Legal de _____, hago constancia que Nini Johana Villamizar Parada, identificada con C.C. 1.098.666.910 de Bucaramanga, Estudiante de Doctorado en Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, realizó observación no participante de algunas acciones pedagógicas del contexto preescolar de la institución.

Por lo anterior, SI _____ NO _____ otorgó el consentimiento para que el nombre de la institución educativa sea enunciado en la presente tesis doctoral y en otros productos derivados de la misma, esto desde un enfoque académico. Además, SI _____ NO _____ autorizo registro fotográfico de las actividades observadas por la investigadora, respetando los rostros e identidad de los niños y las niñas, así como la de los docentes.

Agradecemos su atención, sin duda, serán aportes relevantes para la presente tesis.

Para constancia de lo anterior se firma y otorga en la ciudad de Bucaramanga- Colombia, a los ____ días del mes de ____ del 20__.

FIRMA:
NOMBRE:
DOCUMENTO DE IDENTIDAD:

CONSENTIMIENTO INFORMADO (docentes- directivos- padres de familia)
RECOLECCIÓN INFORMACIÓN TESIS DOCTORAL
"La participación de los niños y niñas entre los 3 a los 6 años de Santander- Colombia en el fortalecimiento de sus habilidades integrales"

Usted está siendo invitado a participar en la fase de recolección de información para el respectivo análisis académico de la tesis doctoral "La participación de los niños y niñas entre los 3 a los 6 años de Santander- Colombia en el fortalecimiento de sus habilidades integrales", cuyo objetivo general es Proponer experiencias didácticas y pedagógicas de participación infantil como escenario fundamental para el fortalecimiento de habilidades y aprendizajes de los niños de 3 a 6 años.

Si usted acepta participar, deberá dar el consentimiento complementando la siguiente información:

Yo, _____, identificado(a) con _____ No _____, docente del grado _____ autorizo a Nini Johana Villamizar Parada, identificada con C.C. 1.098.666.910 de Bucaramanga, Estudiante de Doctorado en Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, para que realice una entrevista semiestructurada con el fin de registrar, publicar y analizar los aportes que dan respuesta a dicho instrumento, es relevante precisar que la información tiene fines académicos y que su consentimiento es voluntario.

Asimismo,

SI _____ o NO _____ autorizo para registro fotográfico para publicarlo como evidencia dentro de la presente tesis doctoral.

SI _____ o NO _____ autorizo el uso de mi nombre para los créditos de aporte intelectual dentro de la presente tesis doctoral.

Yo, _____ he leído, escuchado y comprendido el propósito de este estudio, los procedimientos que serán implementados, los riesgos y beneficios asociados con mi inclusión en el estudio y la naturaleza confidencial de la información que será recolectada y revelada durante el estudio. He tenido la oportunidad de resolver mis dudas acerca del estudio y estas han sido resueltas satisfactoriamente. Comprendo que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento y que esto no perjudicará o cambiará su cualquier docente.

Yo, quien firma, acepto la recolección y utilización de mis aportes académicos para beneficio de la presente tesis doctoral.

Para constancia de lo anterior se firma y otorga en la ciudad de Bucaramanga- Colombia, a los ____ días del mes de ____ del 20__.

FIRMA:
NOMBRE:
DOCUMENTO DE IDENTIDAD:

Nota. Captura de diseños de consentimiento

4. Capítulo IV. Resultados y discusión

En este apartado se presentan los resultados del estudio doctoral sobre participación infantil, hallazgos que emergen de un proceso de recolección de información mediante observación no participante, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, además, esta narrativa interpretativa permite comprender no solo las manifestaciones observables de participación, sino también, las apreciaciones de los diversos actores, especialmente los niños y niñas que con sus voces en diferentes representaciones conceptualizan su participación en contexto de la educación.

En este sentido, el análisis se estructura en seis dimensiones fundamentales que revelan las complejidades y matices del tema de estudio, lo cual, conlleva a la reflexión de visibilizar la participación infantil como medio de aprendizaje de los niños en su primera infancia, de manera particular, de experiencias del entorno educativo de Santander-Colombia. Por lo tanto, la presentación de este análisis va más allá de la descripción de la información recolectada para adentrarse en la construcción de significados en torno a experiencias participativas de la primera infancia.

El abordaje metodológico se fundamenta en lo que (Weiss, 2017) hace referencia como la descripción densa, es decir, el análisis que captura no solo las prácticas participativas observables, sino también, las tramas de significación que los actores sociales, para este caso, principalmente los niños y las niñas, tejan alrededor de las prácticas y concepciones de la participación infantil. Por lo tanto, esta aproximación etnográfica posibilitó comprender la participación infantil no como un fenómeno aislado del aprendizaje, sino como parte de una cultura entre pares, donde los niños y niñas reinterpretan y transforman su desarrollo integral (Echeverri et al. 2022).

Es así como, el análisis narrativo, ha permitido identificar momentos epifánicos en las trayectorias participativas infantiles, revelando discontinuidades, tensiones y transformaciones que escaparían a enfoques más lineales o fragmentados, relevando las

voces infantiles, recogidas mediante grupos focales, que los llevaron a documentar sus percepciones mediante fotografías, dibujos, representaciones con material no estructurado, entre otras; y, a los adultos, mediante respuestas a entrevistas semiestructuradas y acceso a observaciones a momentos de experiencias educativas, entrelazando así las observaciones y configurando un corpus analítico donde emergieron códigos para patrones recurrentes y singularidades significativas del tema de estudio.

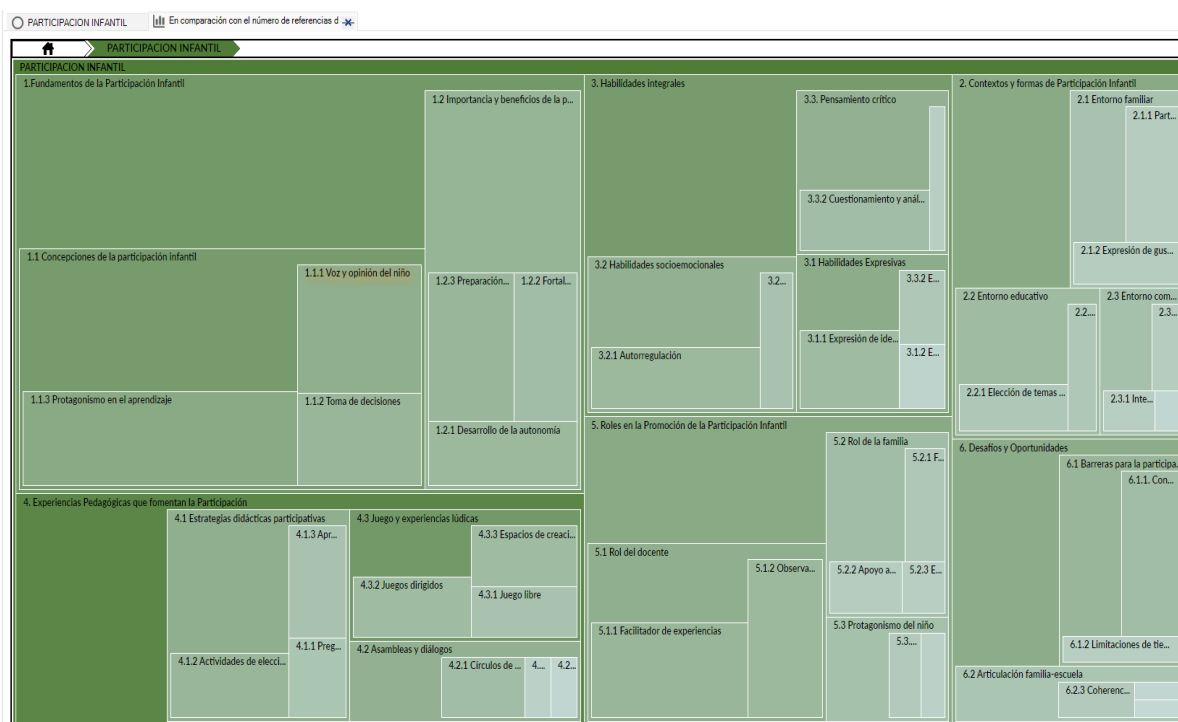
De esta manera, la codificación y categorización de los datos siguió el enfoque cualitativo, con tipo descriptivo, privilegiando un movimiento dialéctico entre la inmersión en los datos y la conceptualización teórica. Dicho proceso reveló seis dimensiones interconectadas que estructuran este capítulo, fundamentos de la participación desde la perspectiva infantil; formas y contextos de la participación infantil; habilidades integrales; prácticas pedagógicas que fomentan la participación; configuración de roles y relaciones de poder; y, finalmente, desafíos y oportunidades emergentes.

Para cada dimensión, se presenta una triangulación entre las narrativas infantiles, las observaciones etnográficas contextualizadas y los marcos teóricos contemporáneos sobre participación infantil, respondiendo a la reflexividad crítica en la investigación con infancia, (Esteban et al., 2021), por tanto, los hallazgos presentados a continuación no pretenden establecer generalizaciones universales, sino, situar percepciones de los niños, niñas, docentes, directivos y familias de entornos educativos de Santander- Colombia, conllevando a la comprensión de la transformación de las condiciones que limitan o potencian el concepto de la participación infantil más allá de un derecho que se consagran en el marco normativo, constituyendo un fenómeno transformador que reconfigura las relaciones sociales, las identidades y espacios donde ocurre, cuando los niños y niñas participan en el potenciamiento de su desarrollo integral.

Por tanto, en la figura 27 y tabla 9, se presenta la síntesis de la estructura de las dimensiones, categorías y subcategorías de análisis, organización que son producto de la codificación mediada por Nvivo.

Figura 26

Estructura de dimensiones, categorías y subcategorías



Nota. Elaboración propia desde la organización de información de Nvivo.

Tabla 9

Estructura de dimensiones, categorías y subcategorías

DIMENSIÓN	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
4.1. Fundamentos de la participación infantil	4.1.1. Concepciones de la participación infantil	4.1.1.1. Voz y opinión del niño
		4.1.1.2. Toma de decisiones
		4.1.1.3. Protagonismo en el aprendizaje
	4.1.2. Importancia y beneficios de la participación	4.1.2.1. Desarrollo de la autonomía
		4.1.2.2. Fortalecimiento de la autoestima
		4.1.2.3. Preparación para la vida futura
	4.2.1. Entorno familiar	4.2.1.1 Participación de actividades en casa

4.2. Formas y contextos de participación infantil	4.2.2. Entorno educativo	4.2.1.2. Expresión de gustos y preferencias.
		4.2.2.1. Elección de temas de aprendizaje
		4.2.2.2. Evaluación de experiencias
	4.2.3 Contexto comunitario	4.2.3.1. Interacción en espacios públicos
		4.2.3.2. Participación en eventos locales
		4.2.3.3. Juego libre con pares
4.3. Habilidades integrales	4.3.1 Habilidades expresivas	4.3.1.1 Expresión de ideas y opiniones
		4.3.1.2 Expresión kinestésica
		4.3.1.3 Expresión artística
	4.3.2 Habilidades socioemocionales	4.3.2.1 Autorregulación
		4.3.2.2 Trabajo en equipo
	4.3.3 Pensamiento Crítico	4.3.3.1 Resolución de problemas
		4.3.3.2 Cuestionamiento y análisis
4.4. Prácticas pedagógicas que fomentan la participación	4.4.1 Estrategias didácticas participativas	4.4.1.1 Preguntas abiertas
		4.4.1.2. Actividades de elección libre
		4.4.1.3. Aprendizaje basado en proyectos
	4.4.2 Asambleas y diálogos	4.4.2.1 Círculos de conversación
		4.4.2.2 Toma de decisiones colectivas
		4.4.2.3 Retroalimentación de actividades
	4.4.3 Juego y experiencias lúdicas en la educación infantil	4.4.3.1 Juego libre
		4.4.3.2 Juegos dirigidos
		4.4.3.3 Espacios de creación artística
4.5. Roles en la promoción de la participación infantil	4.5.1 Rol del docente	4.5.1.1 Facilitador de experiencias
		4.5.1.2 Observador y documentador
	4.5.2 El papel de la familia	4.5.2.1 Fomento de la autonomía en el hogar
		4.5.2.2 Apoyo a actividades escolares
		4.5.2.3 Escucha y validación de opiniones
	4.5.3 Protagonismo del niño y niña	4.5.3.1 Iniciativa en actividades
		4.5.3.2 Expresión de intereses y necesidades
4.6. Desafíos y oportunidades	4.6.1 Barreras para la participación	4.6.1.1 Concepciones adultocentristas
		4.6.1.2 Limitaciones de tiempo y recursos
	4.6.2 Articulación familia escuela	4.6.2.1 Efectividad de la comunicación
		4.6.2.2 Participación de familias en actividades escolares
		4.6.2.3 Coherencia en prácticas participativas

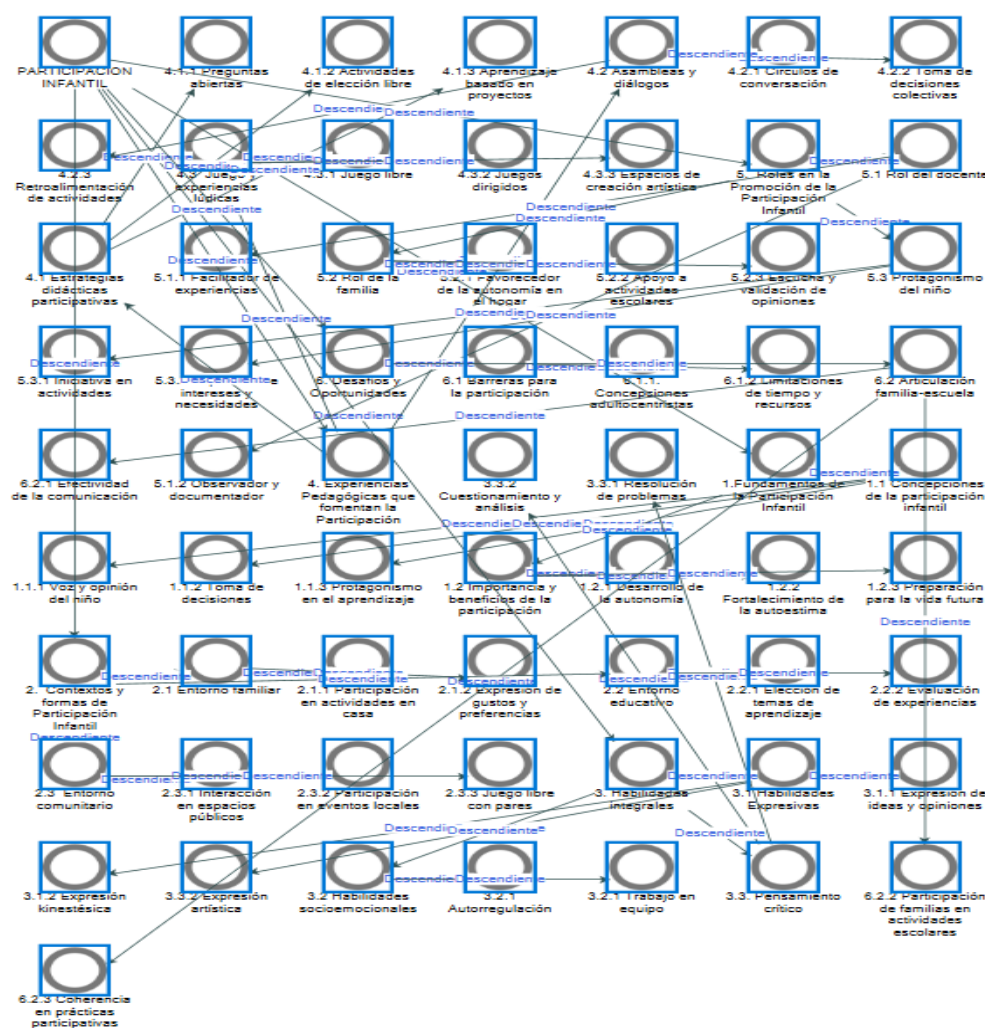
Nota. Elaboración propia

En la figura 27 se presenta la red de interconexiones entre los códigos emergentes de las transcripciones de entrevistas realizadas a docentes, directores y padres de familia,

complementada con los registros sistemáticos de observaciones de campo. Es importante destacar que, las voces de los niños y niñas adquieren protagonismo diferenciado a lo largo de las dimensiones analíticas mediante la incorporación de sus producciones e ideas, documentadas durante los grupos focales. Dicha estrategia metodológica permite visibilizar las perspectivas infantiles como contrapunto revelador frente a las percepciones adultas, estableciendo un diálogo intergeneracional que enriquece la comprensión del fenómeno participativo desde múltiples ángulos.

Figura 27

Interconexiones entre códigos



Nota. Elaboración propia desde la organización de información de Nvivo.

4.1. Dimensión 1. Fundamentos de la participación infantil

La participación infantil se ha consolidado como un pilar fundamental en la educación contemporánea, transformando la concepción tradicional del niño y niña como receptor pasivo hacia su reconocimiento como sujeto activo y protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, se le ha atribuido la concepción de un derecho reconocido por la Convención de los Derechos humanos, necesario para contrarrestar la sensación de impotencia en situaciones donde los niños y las niñas son vulnerables; además, como el llamado a dar respuesta a la necesidad del empoderamiento del niño y la niña en los diversos contextos, es decir, facilitar la participación real de la infancia donde se libere la voz de manera autónoma y active las expresiones de acción que conlleven a la ratificación de seres con opiniones y respuestas al entorno social (Esteban et al., 2021).

Por tanto, este análisis profundiza en los fundamentos teóricos y las percepciones de los actores de la muestra seleccionada se sustenta la trascendencia de involucrar significativamente la participación infantil como elemento potenciador del aprendizaje, mediado por la experiencia de tener un panorama y control de las situaciones que emergen de los entornos sociales; la experiencia de poder expresar de manera libre sus pensamientos, reflexiones y opiniones de lo que traen las experiencias de su cotidianidad y diversidad cultural; el sentirse escuchados y tomados en cuenta por sus pares y adultos mediante el apoyo y la aceptación de sus habilidades; y, el sentido de autoestima, siendo un factor importante la relación colaborativa, con influencia en el proceso del fortalecimiento de su desarrollo integral.

Es así, que, a partir de las percepciones de los 15 docentes y 5 directivos, se conceptualiza la participación como un fenómeno multidimensional y transformador que va más allá de la expresión verbal, y se constituye como el derecho fundamental que conlleva a una práctica estructurante mediante experiencias que redefinen el acto didáctico,

destacándose cómo la implementación de estrategias participativas ha revolucionado sus prácticas pedagógicas, permitiendo una mejor comprensión de las necesidades, intereses y potencialidades de cada niño.

Por su parte, los 5 padres de familia han compartido experiencias sobre cómo la participación de sus hijos se ha involucrado en el contexto educativo, conllevando la fortalecer su autonomía, autoestima y habilidades sociales, generando un impacto positivo que trasciende el ámbito escolar y se refleja en la vida familiar y comunitaria. Este enfoque participativo no solo responde a un derecho fundamental de la infancia, sino que también sienta las bases para la formación de ciudadanos comprometidos, críticos y empáticos desde las primeras etapas de la vida.

Sin embargo, en las 15 observaciones y en las respuestas de los 25 niños y niñas en el grupo focal, se contextualiza la participación como la acción respuesta a indicaciones de los adultos, que requieren validación desde una respuesta conductual, hallazgo significativo que emerge de la triangulación metodológica que revela una contradicción entre la conceptualización teórica de la participación infantil expresada por docentes y directivos, y la realidad observada de algunas experiencias de la educación infantil y en las representaciones de los grupos focales.

Tabla 10

Dimensión fundamentos de la participación infantil

Dimensión	Categorías	Subcategorías
Fundamentos de la Participación Infantil (208)	Concepciones de la participación infantil (131)	Voz y opinión del niño (39)
		Toma de decisiones (28)
		Protagonismo en el aprendizaje (64)
	Importancia y beneficios de la participación (77)	Desarrollo de la autonomía (23)
		Fortalecimiento de la autoestima (23)
		Preparación para la vida futura (31)

Nota. Se presentan la dimensión, categorías y subcategorías con el número de referencias que se han categorizado de las entrevistas y observaciones.

De esta manera, la dimensión *Fundamentos de la Participación Infantil* constituye la base teórica y conceptual que sustenta el reconocimiento y la promoción de la participación de niños y niñas en diferentes ámbitos de su vida. Por tanto, esta dimensión se estructura a partir de dos elementos fundamentales las concepciones de la participación infantil y su importancia y beneficios. En relación con la primera, las concepciones de la participación infantil se fundamentan en el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho, capaces de expresar sus opiniones, tomar decisiones y contribuir activamente en los asuntos que les afectan. Es así como, esta perspectiva se aleja de visiones tradicionales que consideraban a los niños como receptores pasivos de cuidado y protección, para dar paso a un enfoque que valora su capacidad de agencia y su potencial para influir positivamente en su entorno.

En cuanto a la importancia y beneficios, la participación infantil se presenta como un elemento crucial para el desarrollo integral de los niños y las niñas, resaltando los beneficios que se manifiestan en múltiples niveles, por ejemplo a nivel individual, donde se fortalece la autoestima, la autonomía y el sentido de responsabilidad; nivel social, desarrolla habilidades de comunicación, negociación y trabajo en equipo; y a nivel comunitario, contribuye a la formación de ciudadanos comprometidos y conscientes de su papel en la sociedad.

Por lo tanto, la participación infantil desde su fundamentación se comprende desde el concepto basado en derechos, considerando la participación como el escenario de expresión para el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos y ciudadanos con los mismos de los adultos; basado en los valores intrínsecos, rescatando beneficios para su bienestar como lo son la autoestima y confianza que contribuyen a su autonomía y manejo emocional; y, basado en valores instrumentales, rescatando la participación como la mejora de la efectividad de las intervenciones al adaptarlas mejor a

desarrollo integral, es decir, que reconozca sus habilidades predominantes y las convierta en mediadoras del aprendizaje (Miller et al., 2017).

De esta manera, la concepción predominante entre los participantes es la asociación infantil con la valoración y reconocimiento de la voz del niño, como lo señala una docente *“Es hacer visible la voz de los chiquitos en el aula” (Docente 1)*, destacando la importancia de visibilizar las expresiones infantiles en el contexto escolar *“esta concepción se extiende a considerar que la voz infantil debe estar activa” (Docente 1) y ser “escuchada con el mundo en el que viven” (Docente 1)*, siendo así, que la escucha emerge como un componente esencial de esta concepción, como un docente *¿Qué implica entonces una participación o la participación infantil? Una escucha o escucha desde todo el concepto de escucha, que implica una atención real a lo que se está pidiendo” (Docente 1)*. Dicha perspectiva, revela una comprensión de la participación infantil como un proceso comunicativo bidireccional que requiere receptividad por parte de los adultos. Además, se relaciona con la espontaneidad y libre expresión por parte de los niños y niñas, como lo refiere un docente *“esa exploración espontánea frente a un tema, ocasión y experiencia que se le presente al niño...” (Docente 2)*, destacando el carácter natural de la participación, lo que relaciona con la importancia de no restringir las expresiones infantiles *“Luego de ello, que el niño pueda participar libremente y no cohibirlo” (Docente 2)*.

Asimismo, las concepciones identificadas reconocen que la participación infantil no se limita únicamente a expresiones verbales, sino que, abarca diversas formas de comunicación, como afirma una familia *“Su mayor habilidad es la comunicación, ella hace gestos, y bueno como lo dije hace un momento habla muchísimo” (Familia 4)*, lo cual, hace que el reconocimiento de formas no verbales de participación amplía la concepción tradicional, incluyendo lo que un docente describe como la capacidad de los niños y las niñas para *“expresarse de múltiples formas” (Docente 11)*.

Varios participantes reconocen que estas expresiones están presentes desde edades muy tempranas *“Los niños sí tienen la posibilidad de participar, incluso creo que esa participación se puede dar desde sus primeros meses, desde el nacimiento, con la atención que se le presta a su llanto, en esa formación del apego y los vínculos”* (Docente 1), logrando una visión significativa al extender la concepción de participación a las primeras etapas del desarrollo, concibiéndola como un elemento fundamental para el empoderamiento de la infancia *“la idea de que el niño realmente pueda ser como el protagonista de su propio aprendizaje”* (Docente 1).

Mientras que, otros participantes conciben la participación infantil desde una perspectiva de derechos, como lo expresa un docente *“Entiendo la participación infantil como el derecho fundamental de los niños a ser escuchados y reconocidos como seres competentes”* (Docente 11), alineado con la perspectiva de un directivo que señala *“La participación infantil la entendemos como un proceso fundamental donde los niños y niñas tienen la oportunidad de expresarse y ser escuchados”* (Directivo 6).

De esta manera, la participación posiciona a los niños y niñas como sujetos de derechos, capaces y competentes, para confrontar las múltiples situaciones que se presentan en sus entornos, elementos contrarios a visiones tradicionales donde se considera como objetos de protección, como afirma un docente *“yo, yo considero que la participación de los chiquitos ha venido evolucionando, y siento yo, en el contexto escolar, sobre todo, yo siento que los niños han pasado de estar, de estar a un lado y de estar, de no ser tomados en cuenta en muchas, en muchos aspectos, a empezar a, a empezar a tener como voz y voto”* (Docente 10).

Por otro lado, la participación infantil, también se concibe como la generación de espacios donde los niños y las niñas logran expresarse y tomar decisiones para aportar a la construcción de su desarrollo integral, así como lo describe un docente *“espacios de*

expresión, donde ellos pueden expresar sus ideas” (Docente 6), manifestaciones que se relacionan en los ámbitos donde se desenvuelven, por ejemplo, en el contexto familiar “Ella participa activamente en los regalos que se le van a dar a los abuelos, en el regalo que se le dará el papá, en la ropa que yo me voy a poner. Ella dio su opinión y yo la contemplo 100 %” (Familia 1); mientras que en el contexto escolar, la concepción se relaciona con la creación de espacios estructurados para la participación “nosotros tenemos al inicio tenemos algo que llamamos bienvenida y es el saludo y ese es en donde nosotros reconocemos las noticias, llamamos noticias como los eventos que hayan tenido algún significado especial para ellos, de pronto en su casa, en el colegio y que ellos tienen un espacio para compartirlo” (Docente 9).

Además, se logra identificar que la participación es relacionada con los procesos de aprendizaje, reflejando una visión de la participación infantil como parte integral del proceso educativo y no como una actividad aislada o complementaria un docente refiere *“Para mi participación infantil es que el niño pueda interactuar con nosotros ya en la parte de enseñanza aprendizaje, que él pueda interactuar, que él pueda participar, que él también de sus puntos de vista” (Docente 7), esta concepción se amplía al incorporar la idea de que los niños contribuyen activamente a la construcción del conocimiento “totalmente, primero es escuchar los conocimientos que traen y guiar el proceso”(Docente 5). Visto desde la didáctica, la estrategia pedagógica de proyectos emerge como un espacio privilegiado para materializar esta concepción “El proyecto inicia desde la participación de ellos, como ellos inician a generar preguntas desde las cosas que ven” (Docente 6).*

En este sentido, la participación infantil garantizada, permitida, promovida y dada desde la práctica pedagógica, se convierte en una herramienta que da oportunidades al desarrollo de las competencias ciudadanas, tales como la solución de conflictos, la escucha, el diálogo, el reconocimiento de sí mismo y del otro, la responsabilidad, el sentido de

pertenencia, el cuidado y la toma de decisiones; elementos, capacidades y habilidades que más allá de instaurar bases para el desarrollo comunicativo, emocional y cognitivo, logra desde la participación infantil la relación y ejecución del saber hacer (Payne et al., 2019).

Lo mencionado anteriormente refleja las concepciones desde la voz de los adultos; ahora, es fundamental dar a conocer lo que piensan los niños y niñas sobre el concepto de participación en sus entornos cotidianos. Al escuchar directamente a la infancia, como producto de los grupos focales o en las observaciones no participantes, emerge una comprensión distinta y reveladora sobre cómo perciben su propio rol participativo, por ejemplo, los niños y niñas, cuando se les pregunta sobre qué significa participar, suelen vincular este concepto con acciones concretas relacionadas con su colegio o en casa *“participar es cuando la profe me pregunta y yo levanto la mano para responder preguntas”*, expresa (niña 1), mientras que niño 8, indica que *“participo cuando ayudo a mi mamá a poner la mesa o cuando hago bien la tarea”*; perspectivas que, revelan cómo sus experiencias cotidianas han moldeado una visión pragmática de la participación, asociada frecuentemente al cumplimiento de expectativas adultas o a la demostración de habilidades específicas.

Al observar lo significativo de cómo, las narrativas de los niños y las niñas sobre participación ocasionalmente incluyen referencias a la toma de decisiones o a la influencia en asuntos relevantes en las que solicitan los adultos y se profundiza en sus experiencias participativas más valoradas, los niños mencionan momentos donde sienten reconocimiento *“Me gustó cuando la profe puso mi dibujo en la cartelera y todos lo vieron”* (niño 6), de esta manera, para muchos niños y niñas, la participación se vincula estrechamente con el reconocimiento social y la validación externa de sus capacidades, más que con procesos construcción cooperativa.

Esta comprensión de la participación contrasta significativamente con las elaboradas concepciones teóricas que los adultos han desarrollado sobre el protagonismo infantil, mientras el discurso adulto enfatiza derechos, ciudadanía y autonomía, los niños describen su participación en términos de respuesta a demandas externas, evidenciando la brecha entre los ideales pedagógicos contemporáneos y las experiencias vividas en los entornos educativos y familiares, como se muestra en la figura 29, que da a conocer la respuesta del grupo focal, representa que es lo que haces en el colegio.

Figura 29

Lo que hago en el colegio



Nota. 7 niñas de 5 años describen el rol en el entorno educativo, específicamente en el aula como escenario de aprendizaje. *Fuente.* Evidencia de grupo focal

No obstante, desde la voz de los niños y las niñas se define su participación como el espacio escolar donde aprenden a sumar, restar y escribir. Dicha percepción devela una comprensión posiblemente condicionada desde las experiencias del entorno de la educación infantil. Asimismo, indica una posible incongruencia entre el discurso de los docentes con la creación de ambientes y actividades que se quedan en la adquisición de conocimientos básicos y puntuales del entorno educativo; por tanto, esta observación, en su sencillez, captura la paradoja fundamental que caracteriza muchas iniciativas de participación

infantil, la distancia entre el discurso y la práctica, entre la retórica sobre derechos y las relaciones de poder que estructuran la vida cotidiana de los niños.

Mientras que, en los registros de observación, se registraron observaciones que ratifican el sentir de los niños y niñas, evidencias documentales que permiten contrastar las declaraciones infantiles con las prácticas cotidianas en entornos educativos y las concepciones de los adultos. Por ejemplo, durante las actividades dirigidas, se observa un patrón recurrente de participación basada en seguir instrucciones específicas *“Los niños escuchan a su maestra y siguen las instrucciones ante las palabras en inglés 'walking y stop”* (observación 13), la cual, revela una concepción de participación fundamentada en la obediencia y la respuesta inmediata a comandos, donde los niños asumen un rol reactivo frente a las indicaciones adultas.

En experiencias más lúdicas, la participación se concibe como imitación y reproducción *“los niños y niñas reaccionan ante los sonidos de los distintos animales para su imitación”* (Observación 2), aunque estas actividades incorporan elementos de juego, siguen manteniendo una estructura donde el niño participa principalmente como reproductor de modelos preestablecidos, no como creador o proponente.

Otro ejemplo registrado está en el juego simbólico, donde también se evidencian una participación condicionada por expectativas adultas *“La niña juega con su maestra, adopta el rol de doctor, revisa a la maestra con distintos instrumentos (jeringa y baumanómetro), ella espera a que la docente le diga qué hacer”* (Observación 7). Esta observación resulta particularmente reveladora, pues incluso en contextos de juego libre, donde potencialmente habría mayor espacio para la iniciativa infantil, la niña ha interiorizado una dinámica de dependencia hacia las indicaciones adultas.

Por su parte, en las actividades planeadas muestran una concepción de participación centrada en la realización de tareas puntuales, por ejemplo, *“los niños y niñas pintan con acuarelas la vocal i”* (Observación 15). De esta manera, este tipo de participación, enfocada

en la producción de resultados predeterminados, refuerza la visión infantil de que participar equivale fundamentalmente a completar correctamente las asignaciones escolares; incluso en actividades lúdico pedagógicas diseñadas para fomentar mayor interacción, se mantiene una estructura controlada por el adulto *“La docente da la instrucción del juego, el niño lanza el dado y observa la letra que queda en la cara de arriba, dice en voz alta el nombre de la letra y los demás la repiten, la docente pregunta por el nombre de una palabra que contenga la letra, los niños y niñas responden (Se escuchan varias voces decirle al mismo tiempo) isla...”* (Observación 10) y, aunque, es una forma de participación colectiva, se encuentra estructurada por el docente, donde las respuestas de los niños y las niñas se circunscriben a un formato predefinido de pregunta respuesta, esperando validación por el adulto o el turno para participar.

Dichas observaciones sistemáticas corroboran las percepciones expresadas por los niños y niñas sobre su participación, es así, como la coincidencia entre sus testimonios y las prácticas documentadas subraya cómo los entornos educativos, a pesar de la retórica sobre protagonismo de los niños y niñas, continúan reproduciendo dinámicas donde la participación se concibe principalmente como respuesta a directrices adultas, reforzando en los niños y niñas una comprensión limitada de lo que significa participar auténticamente en sus comunidades de aprendizaje. Además, permiten inferir que la participación infantil en la práctica educativa es frecuentemente instrumentalizada con el fin de construir aprendizajes y favorecer habilidades específicas bajo el diseño y organización de experiencias educativas y didácticas planificadas exclusivamente por adultos, sin considerar las perspectivas de la infancia, centrándose en el refuerzo y aprendizaje de conceptos predeterminados.

Como consecuencia, las auténticas voces, intereses y el potencial para un desarrollo integral de los niños y las niñas quedan relegados, y aunque este enfoque puede ser eficaz para alcanzar objetivos educativos específicos, invisibiliza la verdadera participación

infantil, limitando el potencial creativo y la autonomía de los niños y niñas. Además, se desaprovechan oportunidades valiosas para un aprendizaje más significativo y personalizado.

En este contexto, se puede afirmar que la participación infantil en el entorno de la educación infantil solo puede generarse y alcanzarse cuando la práctica pedagógica este pensada para y por los niños y niñas, lo que implica, reconocer y valorar sus características y habilidades individuales, permitiéndoles asumir roles desde la espontaneidad, manifestar su voz y voto, involucrarse activamente en su contexto, y ser tomados en cuenta tanto por sus pares como por los adultos. De esta manera, si se fomenta un ambiente educativo más inclusivo y centrado en el niño y la niña, se respetará y potenciará su capacidad de contribuir significativamente a su propio proceso de aprendizaje y desarrollo.

4.1.1.1. Subcategoría voz y opinión del niño.

La voz de los niños y niñas emerge como un elemento central en la concepción de participación infantil, ya que los entrevistados coinciden en la importancia de escuchar y valorar las expresiones de los niños y niñas, reconociendo su capacidad para contribuir significativamente al proceso educativo. Como señala Malaguzzi (2014), “el niño tiene cien lenguajes, cien manos, cien pensamientos, cien formas de pensar, de jugar y de hablar” (p. 3). Lo cual refleja que, esta perspectiva se refleja claramente en las respuestas de los educadores. Es así como, tras analizar los datos codificados y mencionados a continuación, permiten reconceptualizar la voz infantil no simplemente como un medio de expresión, sino como, un indicador revelador de las auténticas dinámicas participativas.

Los hallazgos recogidos dan a conocer la importancia de la voz de los niños en los entornos de aprendizaje, así como lo menciona la docente 1 “*es hacer visible la voz de los chiquitos en el aula*”, la cual, se amplía al reconocer que “*es escucharlos con el mundo en el que viven, lo que haga visible su aprendizaje*” (Docente 1). “*Participación infantil para mi*

es escuchar las voces de los niños desde las actividades académica que se van gestando con los niños” (Docente 5). Es así como, esta afirmación resalta la importancia de integrar las voces de los niños en el proceso de aprendizaje, no como un añadido, sino como parte fundamental del mismo. Mientras que, otro educador enfatiza *“va vinculado precisamente a que puedan expresarse, a que puedan dar su voz, a que puedan dar sus ideas, a que tengan la oportunidad de opinar, que tengan la oportunidad de comunicar sin ser juzgados, donde sus voces escuchen*” (Docente 8), perspectiva que, se alinea con la teoría de Lundy como lo plantea Moore (2019), quien argumenta que escuchar la voz del niño y niña implica crear un ambiente donde se sientan seguros y respetados para compartir sus pensamientos y sentimientos.

Por otra parte, la importancia de la voz del niño se extiende más allá del aula, una madre entrevistada comenta *“Ella participa activamente en los regalos que se le van a dar a los abuelos, en el regalo que se le dará el papá, en la ropa que yo me voy a poner. Ella dio su opinión y yo la contemplo 100%”* (Familia 1). Dicha inclusión de la voz del niño y niña en decisiones familiares demuestra cómo la participación infantil puede permear todos los aspectos de la vida del niño.

No obstante, al contrastar estas percepciones con las observaciones, se evidencia una implementación restringida de esta resignificación del aprendizaje, pues se muestran patrones donde la voz infantil se valida principalmente cuando se ajusta a expectativas preestablecidas por los adultos, como se observa cuando *“la docente da la instrucción del juego, el niño lanza el dado y observa la letra que queda en la cara de arriba, dice en voz alta el nombre de la letra y los demás la repiten”* (Observación 3).

Asimismo, cuando los niños y niñas esperan el turno para responder a la pregunta *“¿cómo está el día hoy?, todos los niños responden soleado, docente refiere ok, ahora vamos a jugar, y les muestra un circuito”* (Observación 7) o la respuesta a la acción mediada para

mostrar intereses “¿te gustaría contarles a tus compañeros sobre tu pintura?, la niña narra sobre su pintura y la docente pasa a otro niño, sigue la secuencia hasta finalizar con los integrantes del grupo” (Observación 2). Además, se identifica que los adultos motivan el silencio de los niños y niñas en las experiencias formativas, esto cuando le evocan “levanten la mano para participar” (Observación 12), “ahora tu Juan, espera mi amor que va Juan” (Observación 5), y, “la lechuza la lechuza hace shh” (Observación 11)

En relación con las percepciones de los niños y niñas de la muestra, ellos dan a conocer que sus voces emergen naturalmente a través de diálogos auténticos, donde comparten historias, comparten roles en el juego y toman decisiones colectivas sin la mediación directa del adulto. Por ejemplo, en los espacios de juego libre, un grupo de niños organiza espontáneamente un juego de roles donde distribuyen personajes, establecen reglas y resuelven conflictos mediante el diálogo “Yo quiero ser el doctor”, dice Juan, mientras María responde “Entonces yo seré la enfermera y podemos usar las hojas caídas como medicinas” (Observación 7), esta dinámica natural señala cómo los espacios informales se convierten en escenarios privilegiados donde la participación infantil fluye libremente, permitiendo observar las competencias sociales, comunicativas y organizativas que los niños y las niñas poseen y que a menudo quedan invisibilizadas en los contextos más estructurados de las experiencias pedagógicas formales (Figura 30).

Figura 30

Lugar favorito de tu colegio



Nota. Fotografía de niña de 4 años que describe un espacio del entorno educativo para el diálogo con sus amigos.

Fuente. Evidencia de grupo focal

4.1.1.2. Subcategoría toma de decisiones.

La toma de decisiones en la primera infancia puede ser concebida como las oportunidades que se le brinden a los niños y niñas para elegir y decidir sobre los aspectos de su vida cotidiana y de las experiencias que ella trae, además, se puede decir que está basada en dos elementos, el primero, para la construcción de aprendizajes, esta como la capacidad para reconocer señales en el entorno y asociales con recompensas o riesgo; y, la segunda, como uso, que da la oportunidad de integrar y aplicar la información aprendida para guiar el comportamiento (Smith et al., 2025). No obstante, mediante la lectura de las percepciones sistematizadas en la recolección de información, la toma de decisiones en la primera infancia surge como un aspecto manipulado por el adulto (Hart, 1993).

Es así que, para este estudio la toma de decisiones brinda la oportunidad a los niños y niñas de tomar decisiones desde la manipulación o validación del adulto, a lo que un docente comparte *“por votación gano el tema de la naturaleza, entonces también se permitió que fuera del proyecto se realizara una salida pedagógica cultura que se realizará en la ciudad”* (Docente 6). Dicho ejemplo ilustra cómo la toma de decisiones puede extenderse más allá del aula, influyendo en actividades y experiencias educativas más amplias, perspectiva que se alinea con la investigación de Cheng y Wan (2017), quienes encontraron que los niños que participan regularmente en la toma de decisiones en el aula muestran mayor compromiso con su aprendizaje y desarrollan habilidades de pensamiento crítico más avanzadas.

Y, aunque, se encuentran percepciones como *“Para mí la participación infantil va vinculado a toda la parte de permitirle al niño decidir, de permitirle a él vivir también libremente, digamos que él pueda construir su propio conocimiento”* (Docente 8), en las

observaciones se identifica como los docentes guían la toma de decisiones revelando una contradicción entre el discurso de libertad total y la práctica real, un docente le explica a un niño que quiere tomar su turno para participar en un circuito de baile “*quien quiere pasar, levanta la mano*”, un niño la levanta, pero, el docente dice “*ahora tú, Elena*”, así, pasan varios y el niño que quería pasar en el primer turno fue casi el último. (Observación 9) o cuando en una actividad se dirigen al rincón de cuentos, pero, la docente es quien elige el cuento, mientras que Mateo y Emiliano refieren queríamos de dinosaurios. (Observación 11). Por tanto, estas ideas reflejan, como más allá de la retórica de la libertad absoluta, los educadores mantienen un rol de control en la organización de las experiencias educativas, estableciendo marcos dentro de los cuales los niños y las niñas logran responder en cierto nivel de elección, pero, no una libertad ilimitada para construir su propio conocimiento o potenciar su desarrollo integral.

Por otro lado, la perspectiva familiar, reconoce la necesidad de un equilibrio entre la autonomía infantil y la guía del adulto, puesto que reflexionan sobre qué tanta importancia se le da a las decisiones tomadas por sus hijos e hijas “*quizás hace referencia a qué tanto, o sea, qué tanta importancia o que se le da como en las decisiones a los niños para, como en sus actividades diarias o en sus rutinas, qué tanto es lo que se le deja al niño y qué tanto es lo otro que quizás uno como papá, como educador puede como proponer o de alguna forma soportar*” (familia 1). Asimismo, una madre de familia enfatiza la importancia de la toma de decisiones incluso en las actividades cotidianas “*Entonces desde el desayuno hacemos que desayuno buffet, que a ella le gusta que uno ponga la comida, entonces ella selecciona qué quiere comerle su comida*” (Familia 4). Lo cual, refleja la implementación de la teoría de Hart (1993) sobre la Escalera de la Participación, donde los niveles más altos implican una toma de decisiones compartida entre niños y adultos.

Mientras que, los niños y niñas demuestran su capacidad de toma de decisiones y autonomía especialmente en espacios fuera de las experiencias formativas planificadas, lo cual, se evidencia claramente en el caso de niño 11, quien, al participar en la actividad de fotografiar su lugar favorito del entorno educativo del grupo focal (Figura 31), elige capturar una imagen del cuarto de juguetes. Al indagar sobre su elección, expresa que este espacio es significativo para él *“porque encuentra juguetes”*. Un aspecto interesante emerge cuando se observa que los juguetes están ordenados, lo que lleva a profundizar en la temporalidad de su uso. Ante la pregunta sobre cuándo utilizan estos materiales, niño 11 revela que el acceso está limitado a *“los viernes, que son los días de diversión”*, evidenciando así su comprensión de las rutinas institucionales y la valoración de los espacios de juego libre como momentos significativos en su experiencia educativa.

Figura 31

Ludoteca



Nota. Fotografía de niño de 5 años, toma esta captura cuando se le pregunta ¿cuál es tu lugar favorito del colegio? *Fuente.* Evidencia de grupo focal

En síntesis, la toma de decisiones en la primera infancia se revela como un proceso que invita a ser una oportunidad multidimensional, la cual, conlleve a los niños y niñas a empoderarse como ciudadanos activos, aspecto que implica a los adultos a estar dispuestos

a ceder el control donde se concreten experiencias de juego libre, control socioemocional, actividades de sensoriales u otras que potencien el desarrollo integral. Por lo tanto, requiere un replanteamiento de las relaciones de poder tradicionales en los entornos educativos, donde el adulto pasa de ser un director a un facilitador que acompaña y orienta sin imponer, pues las evidencias señalan que cuando los niños y las niñas participan en decisiones significativas, tanto en contextos cotidianos como en proyectos más estructurados, desarrollan no solo habilidades cognitivas, sino también, competencias sociales fundamentales para su futuro como ciudadanos (Smith et al., 2025).

4.1.1.3. Subcategoría protagonismo en el aprendizaje.

La participación infantil, como elemento protagonista en el aprendizaje emerge como una subcategoría del presente estudio, donde se comprende el papel del niño y la niña en su propio proceso formativo, por lo tanto, no es solo una metodología pedagógica, sino, un posicionamiento ético y político que reconoce al niño y niña como seres competentes, capaces de reconocer sus voces y capacidades para potenciar su desarrollo integral. Además, de aperturar las ideas de otros mientras introducen las propias, de esta manera, la participación se convierte en un aspecto creativo que conlleva a apoyar las habilidades lingüísticas e integrales mediante juegos simbólicos, sociales y de autorregulación, implicando elementos pedagógicos como fomentar el pensamiento divergente y el potencial creativo, proporcionar oportunidades donde se aumente el juego y las situaciones cotidianas para mantener el equilibrio y estructura de habilidades sociales (Nikkola et al., 2024).

Es así como, el protagonismo del niño en su propio aprendizaje es un tema recurrente en las entrevistas, por su parte, los educadores reconocen la importancia de permitir que los niños y niñas sean los protagonistas de su proceso educativo, alineándose con la teoría constructivista de Piaget y Vygotsky, como señala Dahlberg et al. (2005) cuando los niños son protagonistas de su aprendizaje, construyen conocimiento de manera activa, lo que

resulta en una comprensión más profunda y duradera. Un docente expresa, *“es como en la idea de que el niño realmente pueda ser como el protagonista de su propio aprendizaje”* (Docente 12). Esta afirmación refleja una concepción del niño como constructor activo de su conocimiento, no como un receptor pasivo de información. Igualmente, la construcción activa implica reconocer a los niños y niñas como sujetos de derecho, idea que respalda la docente 6 cuando refiere *“nos vamos un poquito hacia los derechos viendo al niño como un sujeto de derecho, es decir, hace alusión a ello, como ejerce un rol dentro de la sociedad dentro del mismo ámbito legal”*.

Además, el protagonismo infantil se materializa en diversas prácticas pedagógicas, un aspecto destacado es la organización de los espacios, *“Los niños me participan de varias maneras, primero, la organización de los espacios es fundamental que ellos se estén viendo que ellos se vean y participen entre ellos y me vean todos y participemos todos”* (Docente 4), lo cual, permite la interpretación de la facilidad de la interacción y promoción de la participación. Es así como, las experiencias de aprendizaje basadas en los intereses de los niños y niñas constituyen otro factor fundamental, como lo menciona la docente 1 *“Yo acompaño la investigación en la primaria, donde los niños utilizan su voz por medio de debates, desde lo que investigan, experimentan y sienten como niños”*, conllevando al aprendizaje significativo y contextualizado *“De hecho el contexto tiene mucho que ver en esa participación, porque cuando uno ve temas ellos se involucran”* (Docente 3)

Otro aspecto interesante, es el reconocimiento de que los niños y las niñas aporten saberes valiosos al proceso educativo, como lo relata la docente 3 *“en ocasiones algunos saben incluso más que yo, entonces, ellos me enseñan muchas cosas a partir de lo que ellos saben y conocen de su contexto o que incluso ellos ven en televisión”*, lo cual, revela una relación pedagógica bidireccional, donde el docente aprende del niño y la niña.

Asimismo, el juego emerge como un espacio privilegiado para el protagonismo infantil *“en la educación infantil porque allí se ve la participación, de manera especial en el juego, no para aprender, sino en los juegos de descanso, donde ellos juegan a hacer enfermeras, a el lobo, donde ellos proponen los juegos donde dicen escúcheme”* (Docente 3), dimensión lúdica que permite a los niños y niñas a asumir roles, tomar decisiones y expresarse libremente. Otro educador comparte *“Y, como docentes no tengo el control del grupo es más de los niños, ellos por ejemplo en otro experimento querían realizar el volcán y querían seguir y seguir, y se olvidaron hasta del descanso”* (Docente 5), este, ejemplo ilustra cómo el protagonismo en el aprendizaje puede manifestarse en el entusiasmo y la dedicación de los niños hacia temas que les interesan.

Sin embargo, algunas percepciones revelan tensiones en la implementación o concepciones del protagonismo infantil, *“Considero que llamamos a veces erróneamente participación infantil a toda acción que pueda tener un niño en un proceso. Sin embargo, los niños al igual que muchas personas, de acuerdo con su perspectiva crítica y al desarrollo de esta pueden ser cosificados, manipulados, se le pueden dar tergiversaciones de algunas ideas que pueden llegar a impedir una participación auténtica”* (Docente 1), aspecto crítico que señala la necesidad de distinguir entre la participación auténtica y las acciones simbólicas o manipuladas por el adulto. Asimismo, menciona que *“También pienso que es de acuerdo a la edad, porque en pre jardín están en el egocentrismo, pero, en primaria sí se da por la edad”* (Docente 1), diferenciación que sugiere las formas de participación con el desarrollo de los niños y las niñas.

Frente a la perspectiva familiar, contribuye a la comprensión del protagonismo infantil como la centralidad del niño y la niña en la familia, lo que refleja un reconocimiento de su importancia como persona, aunque plantea interrogantes sobre el equilibrio entre protagonismo y sobreprotección, *“No, pues María Sofía es una persona muy importante,*

ella es el centro de toda nuestra atención, de los abuelos, de nosotros, de nuestros gustos, de nuestras preferencias, de nuestras actividades. Contamos con ella para lo que digo, para todo, todo” (Familia 2). Mientras que, el directivo 3 refiere que *“La participación les permite descubrir sus dones y talentos, mientras aprenden a ponerlos al servicio de los demás, preparándolos así para ser futuros gestores de cambio en nuestra sociedad”*, lo que proyecta al protagonismo más allá del contexto escolar inmediato, hacia un horizonte de transformación social.

Por otra parte, en las observaciones y en los grupos focales, se refleja, que el niño y la niña si es el protagonista del aprendizaje, pero, basado en la comprensión y memorización de contenidos temáticos como las vocales, números, colores y formas, y, a pesar de su intrincada relación, los números y las palabras son importantes, en el tipo de significado que representan y las reglas sintácticas que establecen cómo deben leerse o escribirse (Ralli et al., 2023).

A partir de lo anterior, se refleja en la observación 8 *“hoy los niños y las niñas aprendieron la canción de las vocales con movimientos corporales. Se logró identificar como al iniciar la experiencia, solamente Joaquín, Camila y Elena, lograron coordinar correctamente movimiento y sonido, aspecto que resalto la docente, la cual añadió al grupo, miremos a Joaquín que ya aprendió con sus brazos la vocal o”*, fragmento que ratifica aspectos de mediación el aprendizaje sobre la manipulación manipulada, y, que validan el aprendizaje en base de un concepto aprendido e instaurado por el adulto. O, cuando se le preguntó a los niños y niñas en el grupo focal, ¿a qué vienen al colegio?, las niñas 22, 23 y 24 refieren en su representación con material no estructurado, que van a escribir, restar, sumar y hacer evaluaciones (Figura 32).

Figura 32*¿A qué vienen al colegio?*

Nota. Fotografía de representación de niñas de 6 años, en respuesta a la pregunta *¿a qué vienen al colegio?*

Fuente. Evidencia de grupo focal

Es así que, la participación como protagonista del aprendizaje en la primera infancia representa un cambio en la educación infantil, pues, no se trata simplemente de que los niños y las niñas hagan las actividades, sino que, se reconozcan como sujetos competentes que construyen activamente significados sobre las experiencias de su entorno, desarrollen sistemas simbólicos y participen en comunidades de aprendizaje, lo cual, conllevará a crear contextos que promuevan experiencias de calidad en las cuales los niños sean los autores de sus propios procesos, relacionando sus habilidades y competencias (Nikkola et al., 2024).

4.1.2. Categoría Importancia y beneficios de la participación

Esta categoría destacará la participación infantil como un aspecto transformador que impacta significativamente en el desarrollo integral de los niños y niñas. Como señalan Jaramillo y Mejía (2021), este proceso trasciende la visión tradicional de una simple actividad para constituirse como un derecho fundamental que fortalece la construcción de identidad y aprendizaje, por tanto, de la recolección de información mediante las entrevistas

semiestructuradas y grupo focal emergen tres subcategorías el desarrollo de la autonomía, el fortalecimiento de la autoestima y la preparación para la vida futura.

Asimismo, esta categoría enfatiza que la participación infantil se constituye como un pilar fundamental para la visibilización de las habilidades integrales de los niños y niñas, trascendiendo la visión tradicional de una simple actividad para configurarse como un derecho y una necesidad pedagógica y didáctica en la primera infancia. Aspecto que, se ratifica desde las voces de la muestra del presente estudio *“Cuando permitimos que los niños participen activamente en sus procesos de aprendizaje, vemos cómo florecen en su independencia y seguridad (Docente 10), “los niños pueden saber una cosa que la profesora no sabe (Docente 2)” “un profesor se puede equivocar y un niño le puede ayudar (Familia 3),* por tanto, se evidencia cómo la participación activa fortalece tanto la autoestima como el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. Además, como destaca Hart (1993), la participación auténtica no se limita solo a la integración en actividades, sino que, requiere trascender hacia una concepción que reconozca las capacidades y potencialidades de los niños como sujetos activos de su propio desarrollo.

Asimismo, se percibe el desarrollo holístico a través de la participación, donde los niños y niñas en sus múltiples habilidades representan una oportunidad para aportar a su desarrollo integral, como lo expresa una docente entrevistada *“Son momentos en los que el sujeto está aprendiendo a ser humano y por tanto desde estas características está inmerso en todo desarrollo holístico de su ser, donde está su formación, su humanidad, sus habilidades comunicativas, su comprensión del mundo”* (Docente 1), perspectiva que, muestra como la participación se entrelaza con la formación integral de la primera infancia y que conllevan a comprender el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación como elementos favorecedores para la distinción de acciones de fantasía con la realidad *“Yo siento*

que el pensamiento crítico, va desarrollando y la argumentación también, primero es escucharlos a ellos mismos y te enseñan a argumentar” (Docente 5).

Desde la perspectiva de las familias, los beneficios de la participación infantil están en la capacidad para interpretar contextos sociales donde se desarrollan *“Interpreta el contexto y se comporta en concordancia con él. ¿Estamos en una fiesta, entonces el plan es de fiesta o no? De pronto estamos en una cita médica, entonces ella interpreta el contexto y se comporta como tal en la cita médica”* (Familia 1), asimismo, la empatía florece en entornos participativos, *“O está jugando con sus amiguitos y no sé, algo pasó con un amigo, interpreta la situación y si es algo que le pasó el amiguito, que se cayó, que se pegó, ella busca como ser empática con su amiguito”* (Familia 5).

Es así como, la resolución autónoma de conflictos emerge como resultado importante de la participación, así como otros beneficios como los que proponen Castro y Calvo (2024) cuando refieren que, los beneficios se dan desde perspectivas individuales y sociales, la primera, cuando el niño y la niña se desarrollan reconociendo que todos los derechos son para todos los niños, y, la segunda, cuando el punto de vista es social hay fortalecimiento de la democracia convirtiendo la educación en una escuela de participación. Además, refieren que la participación está asociada con la construcción de la identidad, el desarrollo del autoconcepto y la autonomía, por tanto, representa un compromiso para los contextos a incluir acciones de democracia y participación, así como, un paradigma educativo que considera al niño y la niña como protagonista de su proceso formativo (Hart, 2001).

Figura 33

Beneficios de la participación



Nota. Juan de 4 años, expresa que le gusta su colegio porque puede cantar, saltar, jugar y pintar. En la fotografía se identifica la felicidad de permitir a los niños y niñas ser partícipes de su fortalecimiento integral.

Fuente. evidencia grupo focal.

4.1.2.1. Subcategoría desarrollo de la autonomía.

El desarrollo de la autonomía emerge como un beneficio clave de la participación infantil, puesto que los entrevistados reconocen cómo la participación fomenta la independencia y la capacidad de los niños para actuar por sí mismos. Esta perspectiva se alinea con la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2020), que postula que “la participación en decisiones significativas fomenta la autonomía, lo que a su vez promueve la motivación intrínseca y el bienestar psicológico” (p. 3).

Asimismo, los entrevistados refieren que *“De esa manera se genera no solamente mayor autonomía, también mayor seguridad y eso nos genera un poquito más de movilidad en el salón, porque no voy a estar pendiente de 25 niños dando quejas, sino de 25 niños que identifican unas situaciones de conflicto y que están en capacidad de iniciar su proceso de resolución”* (Docente 9). Este ejemplo ilustra cómo la participación puede fomentar la autonomía en la resolución de conflictos. O, cuando otra docente enuncia *“Para mí es muy importante el juego en el preescolar, definitivamente es fundamental el juego en el preescolar porque es la parte donde el niño interactúa, donde cumple roles”* (Docente 7). Esta perspectiva se alinea con la teoría de Vygotsky sobre el juego como un medio para desarrollar la autorregulación y la autonomía (Pound, 2014).

En relación con la manifestación de los niños y niñas, dan a conocer como desde las acciones y experiencias didácticas logran descubrir sus capacidades para confrontar las situaciones que emergen de su contexto, por ejemplo, como logran resolver el atar sus zapatos, destapar su lonchera, sacar punta al lápiz, ir al baño, decidir sus alimentos entre otras. De esta manera, el desarrollo de *la autonomía se da mediante experiencias cotidianas, como lo relata una familia “Sí, hacemos pues la comida usualmente es algo que tenemos que hacer aquí entre las dos, para los tres. Entonces ella propone cosas, entonces hagamos un sándwich y ya sabe montarlos de los sándwiches, o sea, pone pan, pone jamón, las cosas calientes yo las hago y se le pueden dar, por ejemplo, poner mezclas de aceite, poner mezclas de cosas y ella las hace”* (Familia 1), lo cual, evidencia que las tareas compartidas proporcionan oportunidades para tomar decisiones y resolver problemas, y, que se ratifica con la docente 3 quien menciona que *“la participación permite la autonomía y el incremento de la autoestima”*.

En cuanto a las observaciones, se pudo identificar como los niños y las niñas en los momentos de descanso lograban resolver algunas situaciones como resultado de su proceso de autonomía, como se registró en la observación 3 *“Perla le dice a su compañero que si le explica como aperturar el sobre de las galletas”*, evidenciando una estrategia colaborativa para solucionar un problema cotidiano, aspecto que señala la docente 2 cuando refiere *“digamos que en la hora del descanso, en una actividad manual y artísticas tienen más participación porque son más libres de expresarse”*. Asimismo, la figura 34 representa una experiencia donde la resolución de problemas en la primera infancia se da de manera colaborativa, en entornos donde los niños y las niñas son escuchados y sus intereses son reconocidos como válidos; de esta manera, cuando se observan interacciones infantiles, se puede apreciar cómo la búsqueda de soluciones entre pares emerge naturalmente en espacios donde los niños y las niñas se sienten libres para expresarse, *“donde ellos también*

pueden enfocar ese aprendizaje también a lo que ellos también les puede interesar”

(Docente 8)

Figura 34

Resolución de problemas



Nota. Grupo de niños y niñas resolviendo rutinas de finalización de jornada escolar. Fuente. Evidencia de grupo focal.

Finalmente, la participación como mediadora de la autonomía de la primera infancia, logra establecer las bases fundamentales para la formación de individuos capaces de pensar, decidir y actuar por sí mismos. Es así, que, a través del análisis de la información presentada en esta subcategoría, queda evidenciado que los espacios participativos no representan simples concesiones a los niños y las niñas, sino que, constituyen entornos vitales donde se cultivan y fomentan habilidades sociales para la vida, por tanto, no debe ser un propósito abstracto o distante, ya que la autonomía se construye en cada una de las experiencias donde puedan ejercer su voz, tomar elecciones auténticas y experimentar tanto el éxito como el fracaso en entornos seguros. Aspecto que, refiere Olsen (2023) cuando enuncia que, la participación activa es un contrapeso para la autonomía, puesto que los niños y las niñas participan en sus propios asuntos y decisiones que les conciernen, y experimentar ser escuchados y tomados en serio.

4.1.2.2. Subcategoría fortalecimiento de la autoestima.

Realizando el análisis de la información recolectada, se logra identificar que la participación activa puede llegar a contribuir al fortalecimiento de la autoestima de los niños y niñas en su primera infancia, por lo tanto, esta subcategoría toca algunas concepciones relacionando los hallazgos codificados, los cuales revelan, el enriquecimiento de la autoimagen desde el descubrimiento y potenciamiento de las habilidades emocionales.

De esta manera, un elemento fundamental identificado es la necesidad de crear entornos donde los niños y las niñas se sientan seguros para expresarse, por su parte, la Directora 1 enuncia *“Tratamos de ser un espacio muy acogedor para el chiquito, donde el chiquito se sienta en un espacio tranquilo y seguro”*, lo cual, da a conocer que un ambiente de seguridad logra constituir la base para que los niños y las niñas desarrollen la confianza necesaria para participar en las diversas experiencias, y, aunque son pocos los estudios que examinan resultados individuales que benefician la autorregulación, autonomía y mejores habilidades de comunicación y resolución de problema (Correia et al., 2019), las percepciones de la muestra dan a conocer que la escucha atenta valida a los niños y niñas como individuos que aportan a su autoimagen como lo refirió una docente *“Creo que la participación y la escucha activa genera también un valor en el autoestima de los niños, en sentirse valiosos en una sociedad, y eso claramente a nivel emocional aporta muchos beneficios”* (Docente 1).

Además, hicieron referencia que la participación infantil impacta significativamente la vinculación afectiva y la confianza *“Las características pienso que el estudiante tenga la confianza y vínculo afectivo con el docente, que tengan filin para expresarse libremente”* (Docente 2); *“creo que la participación y la escucha activa genera también un valor en la autoestima de los niños, en sentirse valiosos en una sociedad, y eso claramente a nivel emocional aporta muchos beneficios”* (Docente 11), aspecto que se alinea con la teoría de Bandura sobre la autoeficacia y su relación con la autoestima (Albert, 1991), siendo así que,

el vínculo emocional seguro, permite a los niños y niñas sentirse cómodos para confrontar las experiencias de su entorno.

Por otro lado, se destaca el papel de la familia en la construcción de la seguridad de los niños y las niñas, como lo señala la Docente 4 “*Claro que la familia incluye totalmente en la participación del niño, debe generar seguridad de lo que es el niño*”, asimismo, se hace énfasis de las experiencias familiares donde los niños y las niñas ocupan un lugar activo para impactar su seguridad “*María Sofía es una persona muy importante, ella es el centro de toda nuestra atención... Contamos con ella para lo que digo, para todo, todo*” (Familia 1).

Frente a las observaciones de las experiencias de la muestra, se destaca que al reconocer las virtudes y los alcances de las acciones demostradas por los niños y las niñas, conlleva a favorecer el autoestima, por ejemplo, en la observación 9 “*se crea un espacio para que los niños y las niñas dieran a conocer el tema para hacer lectura del cuento, y Martín, un niño (refiere la docente posteriormente que es tímido), levanta la mano y sugiere los dinosaurios, de esta manera, la docente valora su participación y en el rostro del niño se refleja una sonrisa*” o cuando “*la docente resalta a Juan la nube que pinta de color rojo*” (Observación 8).

Por tanto, la participación no solo contribuye a la construcción de una autoimagen positiva en los niños y las niñas, sino que también, desarrolla habilidades sociales, emocionales y comunicativas esenciales para su vida futura. Es así como, destacar sus habilidades y hacerlos partícipes de las experiencias logra, tal como plantean Slutzky y Simpkins (2009), los niños que participan regularmente en la planificación de actividades escolares muestren niveles significativamente más altos de autoestima y confianza en sus habilidades.

4.1.2.3. Subcategoría preparación para la vida futura.

La participación infantil, sin duda alguna, representa mucho más que un derecho fundamental, pues, contribuye una poderosa herramienta pedagógica que impacta simultáneamente el presente y el futuro de los niños y las niñas. Durante la primera infancia, como periodo crítico del desarrollo humano, las experiencias participativas ofrecen oportunidades para que los pequeños expresen oportunidades invaluable para que expresen sus expectativas y contribuyan a su entorno inmediato, ya que se involucran en procesos de toma de decisiones, resolución de problemas y enriquecer sus experiencias cotidianas. En efecto, lo evidencian las perspectivas de docentes y familias quienes reconocen su impacto en la formación y acompañamiento de ciudadanos activos, en este sentido, como afirman Jaramillo y Mejía (2021), las experiencias participativas en la primera infancia no solo fortalecen el desarrollo de habilidades críticas, comunicativas y argumentativas, sino que también construyen las bases para una comprensión holística del mundo.

Es así como la participación infantil trasciende lo inmediato para configurarse como un proceso que, según Tonucci (2016), potenciar el desarrollo integral del ser humano desde sus primeros años, fomentando capacidades fundamentales como el liderazgo, la negociación y la resolución de conflictos, aspectos cruciales para su desenvolvimiento futuro en la sociedad. Por su parte, una familia comparte *“Yo siento que el pensamiento crítico, va desarrollando y la argumentación también, primero es escucharlos a ellos mismos y te enseñan a argumentar”* (Familia 5). Esta afirmación resalta cómo la participación fomenta habilidades críticas para la vida futura. Mientras que, una docente refiere *“Son momentos en los que el sujeto está aprendiendo a ser humano y por tanto desde estas características está inmerso en todo desarrollo holístico de su ser, donde está su formación, su humanidad, sus habilidades comunicativas, su comprensión del mundo”* (Docente 11), perspectiva que refleja una visión holística de la participación como seres activos que proyectan sus

habilidades que serán enriquecidas desde la primera infancia para la preparación de la vida futura.

Asimismo, las experiencias de participación promueven el desarrollo de competencias esenciales para confrontar situaciones de la cotidianidad, como lo señala la Docente 13 *“He observado cómo esta participación activa potencia su conciencia ciudadana y pensamiento crítico”*, que coincide con la perspectiva de que la participación no es únicamente un derecho, sino que, también es un medio para desarrollar las capacidades fundamentales para la convivencia de un entorno social, además, aporta a la construcción de *“líderes de su propio aprendizaje, desarrollando una sólida identidad y sentido de pertenencia, elementos fundamentales para su futuro rol en la sociedad”* (Docente 4).

Por otro lado, el resignificar la participación infantil puede llegar a promover el pensamiento crítico y reflexivo de los niños y las niñas, a lo cual, refiere una docente *“Yo siento que el pensamiento crítico va desarrollando y la argumentación también, primero es escucharlos a ellos mismos y te enseñan a argumentar”* (Docente 5), de tal manera que, el desarrollo del pensamiento crítico se nutre especialmente cuando los niños y niñas enfrentan situaciones que requieren análisis y reflexión *“Pero si el niño ha tenido esas conversaciones críticas, es consciente, dice no, pues es que eso no es posible físicamente, presupuestalmente, no tiene que saber de economía para saber que eso puede tener un costo”* (Docente 1), interacciones que aportan a la construcción de juicios informados y toma de decisiones que los niños y niñas edifican desde la primera infancia, formando sujetos dotados de múltiples habilidades para enfrentar retos y situaciones de la cotidianidad *“considero que va vinculada toda la parte de infancia al desarrollo integral de los sujetos, a la parte corporal, a la parte comunicativa, a la parte social, emocional, a toda la parte cognitiva”* (Docente 8). En cuanto a las observaciones, se notó una experiencia donde los

niños y las niñas desde la rutina lograron de manera autónoma organizar el círculo de expresión emocional, haciendo evidente las habilidades de escucha, empatía y resolución de conflictos entre sus interacciones.

Y, aunque no se recopilaban respuestas directas de los niños y las niñas en los foros u observaciones específicas sobre sus acciones como reflejo de seres ciudadanos, reflexivos y comprometidos, sus comportamientos cotidianos revelan esta dimensión. Un claro ejemplo, se encuentra en las expresiones espontáneas que emergen cuando comparten sus aspiraciones futuras, esas respuestas genuinas a la clásica pregunta “*¿qué quieres ser cuando seas grande?*”, donde se manifiestan sus primeras proyecciones como miembros activos de la sociedad.

Figura 35

¿Qué quieres ser cuando seas grande?



Nota. Experiencia que quieres ser cuando seas grande en un entorno etnoeducativo, donde la niña refiere uaiia, mamá en lengua muisca. *Fuente.* Fotografía de Camila De Alba 2018

4.2.Dimensión 2. Formas y contextos de participación infantil

La participación infantil no surge en un espacio vacío, por el contrario, nace y surge desde la interacción entre diversos entornos donde transita y crece el niño y la niña, por lo cual, da algunos matices de cada uno de los contextos, al tiempo que mantiene el hijo conductor que fortalece la identidad, autonomía y desarrollo integral de la primera infancia. Es así como, en esta dimensión presenta las formas y contextos en las que se ratifica que la calidad de las interacciones afecta positivamente el desarrollo infantil en múltiples dominios, incluidas habilidades cognitivas, sociales y corporales (Barros et al., 2018).

De esta manera, la participación se estructura a través de tres principales contextos. El entorno comunitario, comprendiendo que la participación se manifiesta cuando los niños y las niñas tienen la oportunidad de interactuar con su barrio, ciudad y espacios públicos como ciudadanos y sujetos de derechos, como señalaba Malaguzzi la ciudad es un gran contenedor de historias, memorias y sueños, que también pertenecen a los niños (Malaguzzi, 1998); el entorno educativo, la participación adquiere una dimensión pedagógica, donde se invita a comprender la riqueza que poseen los niños y niñas para manifestar sus ideas, interés y propuestas, puesto que, al reconocerlos seres con múltiples lenguajes, se transforman las aulas en espacios democráticos, donde cada niño y niña es valorado como constructor activo de su desarrollo integral. Y, el entorno familiar, que constituye el primer espacio de participación infantil, pues es el lugar donde los niños y las niñas experimentan sus oportunidades iniciales de ser escuchados y tenidos en cuenta, lo que fortalece de su desarrollo integral, además, de ser el contexto que cultiva dinámicas participativas, que les permite desarrollar seguridad en su capacidad para influir positivamente en su entorno.

Desde allí, que la discusión de los hallazgos consignados en los instrumentos empleados metodológicamente en el presente estudio que subyacen 3 categorías y 7

subcategorías, que evidencian claramente cómo los entornos comunitario, educativo y familiar funcionan como ecosistemas interconectados de participación que favorecen el fortalecimiento del desarrollo integral y el potenciamiento de las habilidades durante la primera infancia.

Tabla 11

Dimensión formas y contextos de participación infantil

Dimensión	Categorías	Subcategorías
Formas y contextos de Participación Infantil (72)	En el entorno familiar (32)	Participación actividades en casa (20)
		Expresión de gustos y preferencias (12)
	En el entorno educativo (24)	Elección de temas de aprendizaje (14)
		Evaluación de experiencias (10)
	Entorno comunitario (16)	Interacción en espacios públicos (6)
		Participación en eventos locales (3)
		Juego libre con pares (7)

Nota. Se presentan la dimensión, categorías y subcategorías con el número de referencias que se han categorizado de las entrevistas y observaciones.

Es así como, desde el ámbito familiar, los niños ejercen su capacidad de decisión actividades desde cotidianas como “cerrar la llave cuando nos cepillamos” (*Docente 3*), hasta la planificación de actividades familiares donde “*María Sofía propone las rutinas de los fines de semana*” (*Familia 2*). O, como señala una directora entrevistada, esta participación se evidencia “desde sus primeros meses, desde el nacimiento, con la atención que se le presta a su llanto” (*Directora 5*).

En el contexto educativo, la participación se estructura a través de proyectos de aula y otras experiencias formativas donde “los niños deciden, tienen la oportunidad de participar, de decidir” (*Docente 6*), otra docente enfatiza que “ha venido evolucionando [...] los niños han pasado de estar a un lado [...] a empezar a tener voz y voto” (*Docente 14*) es así que, son tenidos en cuenta desde la selección de temas hasta evaluaciones donde “los

niños de dos años nos evaluaban a nosotros como docentes, mediante su apego” (Docente 1).

Mientras que, en el espacio comunitario, la participación se manifiesta más espontáneamente, especialmente en espacios abiertos donde *“no hay nada más espontáneo que ver un chiquito en un parque” (Docente 8)*. Sin embargo, también se evidencian limitaciones, pues *“en la sociedad no es tan evidente y menos que ahora los niños están más tiempo en casa ya casi no salen y no comparte con los vecinos” (Docente 11)*.

Por su parte, desde los registros de observación se puede evidenciar lo expuesto por Tonucci, (2016) quien critica la primera forma tradicional donde el estudiante simplemente levanta la mano para responder lo esperado por el docente, argumentando que la verdadera participación requiere crear situaciones que faciliten la expresión auténtica. Además, se logró sistematizar como se involucra la representación selectiva en eventos escolares, limitada a niños y niñas con habilidades orales desarrolladas que comprende actividades obligatorias de adultos. Estas últimas dos formas constituyen lo que Hart (1993) denomina manipulación simbólica, donde la participación se distorsiona al no informar ni consultar adecuadamente a los participantes.

Como alternativa, Shier (2019) propone concebir la participación como un derecho que trasciende la integración en actividades, enfatizando el reconocimiento de la capacidad de actuación en diversos escenarios sociales. Mientras que, Jaramillo y Mejía (2021) ejemplifican esto identificando funciones participativas en la resolución de conflictos, como la mediación afectiva y los juicios morales, que se dan según su etapa de desarrollo.

Por tanto, las Formas y Contextos de Participación Infantil, se configuran como un entramado que abarca las tres categorías mencionadas previamente, por tanto, a través del análisis de 71 referencias codificadas, esta dimensión reconoce cómo los niños y niñas son partícipes en espacios y contextos, en este sentido, la nube de palabras (figura 36) visualiza

Dicho de otra manera, el entorno familiar representa el primer espacio de socialización y participación del niño y la niña, constituyéndose como un escenario fundamental para el desarrollo de su autonomía y capacidad de toma de decisiones. Como señalan Nakao et al. (2000), la familia ejerce una influencia crucial en la formación de la personalidad durante los primeros años de vida, proporcionando los apoyos esenciales para el desarrollo psicológico y permitiendo que el niño y la niña ajuste su comportamiento mediante las experiencias adquiridas.

Los hallazgos sistematizados permiten identificar un factor evaluativo en la participación infantil dentro del contexto familiar, el cual inicia con formas básicas de comunicación e interpretación de necesidades en la primera infancia, progresa hacia elecciones sencillas en la vida cotidiana y avanza hacia modalidades más complejas de toma de decisiones y planificaciones conjuntas, así como lo menciona la Docente 8 *“Cuando el niño empieza a elegir su ropa... cuando él empieza incluso todo su proceso de alimentación”* identificando estos momentos como hitos significativos en la participación autónoma. Además, tanto la Familia 1 como la docente 1 coinciden que la participación es un proceso que comienza desde edades muy tempranas, por su parte, la familia 1 menciona *“María Sofía participa en múltiples decisiones cotidianas”* mientras que, la profesora 1 afirma que *“esa participación se puede dar desde sus primeros meses, desde el nacimiento”*, esta visión compartida sugiere una comprensión de la participación infantil como una continua manifestación del aprendizaje y desarrollo integral.

Por otra parte, se encuentran algunas tensiones entre citas frente a la libertad y proporcionar estructura, por ejemplo *“qué tanta importancia o que se le da como en las decisiones a los niños” (Familia 1)*, pero también lo que *“uno como papá, como educador puede como proponer o de alguna forma soportar” (Familia 1)*. Dicha dualidad aparece igualmente en la percepción de la familia 2 cuando hace referencia que *“planear menús,*

cuando agregan los ingredientes, por ejemplo, que crees que necesitamos carne” lo que ofrece opciones dentro de un marco participativo.

Igualmente se destaca que, la participación favorece el pensamiento crítico de la primera infancia, pues los niños y las niñas conectan con experiencias que solo se dan en casa, es decir, de las dinámicas familiares donde *“potencia ese pensamiento tanto crítico para el poder tener un criterio a decidir”* (Docente 1), donde *“pueden participar espontáneamente”* (Docente 10) y, *“la familia es fundamental para el aprendizaje del niño”* (Docente 7). Asimismo, se puede inferir una progresión evolutiva en cómo se manifiesta la participación infantil en este entorno *“La atención que se le presta a su llanto, en esa formación del apego y los vínculos”* (Docente 1), *“Cuando el niño empieza a elegir su ropa... cuando él empieza incluso todo su proceso de alimentación”* (Docente 8) o cuando *“María Sofía propone las rutinas... las actividades que vamos a desarrollar los fines de semana”* (Familia 1), lo que sugiere, que la participación evoluciona desde formas básicas de comunicación hacia modalidades más complejas como la toma de decisiones y planificación, apoyando la idea de que la participación se construye gradualmente en el entorno familiar, antes de manifestarse plenamente en otros contextos.

4.2.1.1. Subcategoría participación de actividades en casa.

Para esta subcategoría identifica cómo los niños y las niñas se involucran activamente en las dinámicas de su familia, tomando parte en decisiones cotidianas, contribuyendo a rutinas familiares y expresando preferencias en aspectos relacionados con la vida familiar. Es así como, esta discusión entre los hallazgos conlleva a la comprensión de cómo se manifiesta, promueve y valora la participación en este entorno, además de identificar patrones, desafíos y oportunidades para el fortalecimiento del desarrollo integral de la primera infancia. Por lo tanto, el presente análisis se fundamenta en diversas perspectivas recogidas a través de entrevistas con familias, docentes y directivos vinculados

a la educación infantil. A través del examen de estas voces, se busca comprender cómo se manifiesta, promueve y valora la participación infantil en el contexto doméstico, identificando patrones, desafíos y oportunidades para su fortalecimiento.

La capacidad de elegir actividades en el entorno familiar emerge como un elemento central en el desarrollo de la autonomía infantil, un ejemplo de ello, es la elección que realizan los niños y las niñas sobre los alimentos *“entonces desde el desayuno hacemos que desayuno buffet, que a ella le gusta que uno ponga la comida, entonces ella selecciona qué quiere comer su comida, hasta la actividad, si es de pronto ir a alguna clase en específico, o si todo eso se tiene en cuenta en ella”* (Familia 1) o cuando la familia 5 refiere *“Si quieren, bueno, eso, salir al mercado, compra hasta en el mercado, por ejemplo, ella escoge cuáles son las frutas que más le gustan, entonces si hay posibilidad de pronto de escoger, entonces ella dice hoy las fresitas o llevemos hoy las uvitas”*. Dicha práctica se alinea con lo planteado por Tonucci (2009), quien enfatiza la importancia de permitir que los niños participen activamente en las decisiones que afectan su vida cotidiana, fomentando así su autonomía y capacidad de decisión.

Otras experiencias, en las cuales niños y las niñas son partícipes en el entorno familiar son las actividades culinarias *“Y que más le guste a Sofía pues le encanta cocinar, le encanta meterse. Sí, le gusta como el plan de chef de la cocina, le gusta”* (familia 1), la selección de la ropa que constituye la evocación de los intereses, gustos y construcción de su identidad *“Que el niño diga 'yo quiero esta ropa' y no la que su mamá le ha preparado”* (Docente 1); la participación infantil trasciende las decisiones cotidianas para incluir aspectos como *“Si realmente, o sea, realmente todos los viajes, los viajes, si queremos hacer vacaciones y estamos mirando dos sitios, ella le mostramos los sitios en las fotitos del hotel o las cosas que estamos pensando y ella ayuda a tomar la decisión de cuál sitio quiere asistir”* (Familia 2)

Las entrevistas también evidencian cómo las familias integran los intereses de los niños y niñas en proyectos específicos *“pienso que para mí es fundamental que los niños traigan unos presaberes de la casa. O sea, definitivamente el niño sí debe traer unos presaberes de la casa, porque a partir de eso nosotros empezamos a ver qué cosas tiene el niño y qué cosas no tiene”* (Docente 7), o cuando, las familias se involucran en espacios educativos favoreciendo en los niños y niñas seguridad, autonomía y autoimagen, por ejemplo *“Hay un espacio que llamamos el rincón de proyecto de aula y en este rincón ellos traen sus cosas de casa”* (Docente 3) y *“es importante que la familia se involucre porque la familia es fundamental para el aprendizaje del niño”* (Familia 7)

En síntesis, la participación infantil en actividades de casa es más que un conjunto de prácticas aisladas, representando un enfoque integral en el cual se reconoce el niño y la niña como ciudadano con derechos y responsabilidades (Horgan et al., 2017). Por lo tanto, las experiencias en este primer contexto establecen las bases integrales, de manera especial, las afectivas para que los niños y niñas puedan confrontar realidades en otros entornos con seguridad y apropiación de sus habilidades.

Es así como, la participación infantil en el ámbito familiar se manifiesta desde decisiones básicas relacionadas con la alimentación y vestimenta, hasta la planificación de actividades recreativas y viajes familiares. Dicha diversidad de ámbitos participativos ofrece a los niños y niñas oportunidades graduales para desarrollar autonomía, responsabilidad y capacidad de decisión, ajustadas a su nivel de desarrollo. Además, es destacable la conexión que establecen los profesionales educativos entre la participación en el hogar y el proceso de aprendizaje. Y, aunque predominan testimonios que valoran positivamente la participación infantil en el hogar, también se infiere sobre posibles limitaciones derivadas de estilos de crianza restrictivos o normas familiares que pueden constreñir la espontaneidad

participativa, por lo que, se sugiere la pertinencia de promover reflexiones familiares sobre los espacios de autonomía que se ofrecen a los niños en la vida cotidiana.

4.2.1.2. Subcategoría expresión de gustos y preferencias.

La expresión de gustos y preferencias de la primera infancia en el ámbito familiar constituye un aspecto fundamental para su desarrollo integral, puesto que, los hallazgos dan a conocer que las familias contemporáneas fomentan activamente procesos de autonomía temprana a través de diversas experiencias de la vida cotidiana.

En primer lugar, se observa la participación por parte de los niños y las niñas en las decisiones cotidianas que representan una constante en las familias entrevistadas, por ejemplo *“desde el desayuno hacemos que desayuno buffet, que a ella le gusta que uno ponga la comida, entonces ella selecciona qué quiere comerte su comida [...] la ropa que se pone, la se escoge ya su ropita que se quiere poner”* (familia 1). Asimismo, la libertad de expresión se relaciona con lo planteado por Rinaldi citado por Monfort, (2017), quien enfatiza la importancia de crear espacios donde los niños y niñas puedan manifestar sus preferencias y construir significados propios.

Asimismo, la manifestación de gustos para la elección de los alimentos y prendas de vestir emerge como un campo privilegiado para la expresión de preferencias infantiles, por un lado, las familias evocan que incorporan a sus hijos e hijas procesos de selección de alimentos, como se evidencia en la expresión de la familia 1 *“ella escoge cuáles son las frutas que más le gustan, entonces si hay posibilidad de pronto de escoger, entonces ella dice hoy las fresitas o llevemos hoy las uvitas”*, por otro lado, la vestimenta también constituye un espacio de autonomía, destacándose la importancia de *“que el niño diga 'yo quiero esta ropa' y no la que su mamá le ha preparado”* (Docente 1). Como soporte a estas ideas, se encuentra el estudio realizado por Sirasa et al., (2020), el cual, mediante ideas que surgieron de la muestra poblacional estudiada, refieren ideas donde los niños y las niñas participan en

la elección de alimentos como “Child food preference was ranked as the core driving factor in food decisions of preschool children” (p. 2), además, aporta al presente estudio desde factores incluyentes como preferencias alimentarias de los niños y niñas, control materno en las elecciones alimentarias e instalaciones domésticas para la preparación de alimentos.

Por otra parte, las rutinas compartidas que respetan intereses específicos de la primera infancia constituyen otra perspectiva relevante para esta discusión de análisis de la información, puesto que, las familias establecen momentos significativos que se viven con los niños y las niñas como cuando *“pintamos juntas, hacemos manualidades o simplemente conversamos sobre su día” (Familia 4)*, o cuando *“una rutina especial antes de dormir donde leemos cuentos y compartimos secretos” (Familia 4)*, lo que responde a preferencias inmediatas, sino que, además fortalecen vidas familiares. Desde la perspectiva profesional, se rescata que el papel fundamental del ámbito familiar se gestan experiencias de expresión de preferencias en sus diferentes manifestaciones, por ejemplo, la docente 1 enuncia que *“los niños sí tienen la posibilidad de participar, incluso creo que esa participación se puede dar desde sus primeros meses, desde el nacimiento, con la atención que se le presta a su llanto, en esa formación del apego y los vínculos”*

En conclusión, el análisis de esta subcategoría permite comprender como las familias contemporáneas reconocen y valoran la expresión de gustos y preferencias de la primera infancia, implementando estrategias que abarcan desde la toma de decisiones cotidianas a rutinas especiales familiares, esto representa la individualidad del niño, niña y se sientan las bases para el desarrollo de su autonomía y capacidad para la toma de decisiones.

4.2.2. Categoría en el entorno educativo

El entorno educativo constituye un espacio fundamental para el desarrollo y la expresión de la participación infantil, donde los niños tienen la oportunidad de construir

activamente su aprendizaje. Puesto que, invita a percibir la educación para la primera infancia en un actor que va más allá de un espacio trasmisor de conocimientos a un entorno privilegiado de socialización, experimentación y desarrollo de la autonomía de la primera infancia, que requiere de estructura, métodos y actitudes que promuevan la intencionalmente el aprendizaje significativo y el favorecimiento de su desarrollo integral.

Desde esta perspectiva, mediante los hallazgos sistematizados revelan representaciones significativas sobre cómo las instituciones educativas fomentan la participación infantil, por su parte, la transformación progresiva en el reconocimiento de la voz infantil la docente 10 menciona *“Bueno, yo considero que la participación de los chiquitos ha venido evolucionando... siento que los niños han pasado de estar a un lado y de no ser tomados en cuenta en muchas, en muchos aspectos, a empezar a tener como voz y voto”*, lo que refleja un cambio paradigmático en la concepción del niño y niña como sujeto activo en su proceso educativo.

Además, mediante las experiencias curriculares que establecen algunas instituciones educativas se promueve la participación infantil, un ejemplo de ello, es lo mencionado por la directora 1 cuando refiere *“Nosotros tenemos proyecto de aula por trimestres, que eso también por los niños hacemos como un primer ejercicio de cartelera y votación y ellos votan por cuál proyecto quieren irse, entonces es una elección de ellos”*, mecanismo democrático que se introduce como experiencia de promover procesos de elección y toma de decisiones desde edades tempranas, igualmente, el diálogo en la construcción de procesos participativos efectivos, mencionando que *“En los niños más grandes de transición, se hace presente la participación con un diálogo intrínseco”* (Docente 1), lo que sugiere que, la capacidad comunicativa de la primera infancia se desarrolla progresivamente y permite formas más complejas de participación a medida que los niños y las niñas crecen.

Idea que, también se soportó en uno de los grupos focales, cuando se les pidió a los niños calcar el rostro de su compañero en un acetado, luego de preguntarles cómo te sientes en el colegio, el niño 8 con el niño 7 establecieron un diálogo y escuchándolos expresaron *“así como cuando jugamos a los mimos”*

Figura 37

¿Cómo te sientes en el colegio?



Nota. Niño 8, calcando el rostro de su amigo, como respuesta a la pregunta del grupo focal.

Por otra parte, la concepción de participación aparece también aparece vinculada a la exploración espontánea, como señala un profesional *“Para mí es esa exploración espontánea frente a un tema, ocasión y experiencia que se le presente al niño...”* (Docente 2), lo que reconoce que la participación genuina de los niños y las niñas puede seguir los intereses y curiosidades, aspecto que se relaciona con la voz de la Docente 3 *“Por ejemplo, estamos investigando sobre agroquímicos y los niños proponen ideas e inquietudes y el maestro crea los ambientes”*, de este modo, se establece una relación directa entre la participación y la capacidad de los niños y las niñas para proponer y ser escuchados.

Asimismo, testimonios identifican que el juego es esencial para la participación en el entorno educativo, puesto que se manifiesta de manera natural y menos dirigida por parte del adulto *“Bueno yo, en mi quehacer considero que en la educación infantil porque allí se ve la participación, de manera especial en el juego, no para aprender, sino en los juegos de descanso”* (Docente 3), además, se vincula con otra perspectiva que enfatiza *“Yo considero que en el colegio, primero por ser primera infancia, porque es allí donde juegan libremente allí si es espontaneo y entre pares”* (Docente 5), aspecto que, se ratifica en diferentes perspectivas teóricas cuando se refieren que los niños y niñas adoptan diferentes roles durante el juego, actuando frente a la realidad de manera no literal que los conlleva a transformar sus acciones cotidianas (Da Silva et al., 2024).

Por tanto, a continuación, se analiza detalladamente cómo se manifiesta esta participación en diferentes dimensiones del contexto de la educación infantil, dando a conocer la inferencia de que, los niños y niñas se sienten verdaderamente partícipes de su proceso formativo cuando se les proporcionan espacios de creación libre de experiencias o cuando sus intereses y necesidades son escuchados activamente, receptividad que favorece su desarrollo integral, transformando las experiencias educativas en entornos enriquecedores que fortalecen sus habilidades en todas las dimensiones de su ser.

4.2.2.1. Subcategoría elección de temas de aprendizaje.

La capacidad de los niños y las niñas para influir en la selección de temas de aprendizaje representa un aspecto crucial de su participación educativa, puesto que, la manera en que ellos y ellas participan en esta selección influye en su aprendizaje significativo, ya que aprenden especialmente a través de la interacción con sus pares, lo que, añade valor al fortalecimiento de las habilidades integrales que se disponen en el entorno de manera positiva (Pérez et al., 2020), es así que, la elección de temas se basa en los intereses

de los niños y las niñas y se conecta con experiencias cotidianas, ratificando un favorecimiento más afectivo y significativo del desarrollo de la primera infancia.

Para soportar la idea anterior desde los hallazgos, las entrevistas revelan diferentes estrategias para incorporar los intereses de los niños en las experiencias de formación integral *“Por ejemplo, estamos investigando sobre agroquímicos y los niños proponen ideas e inquietudes y el maestro crea los ambientes” (Docente 1)*, dicha práctica se relaciona con el enfoque de Reggio Emilia, que según Hewett (2001), enfatiza la importancia de la escucha y la comprensión del niño y niña a través de sus formas de expresión, donde el maestro y maestra actúa como mediador de experiencias.

Otra de las experiencias que se integran son, los proyectos de aula, que emergen como espacios privilegiados para la participación infantil, permitiendo que, los niños y niñas se involucren activamente en la construcción de su conocimiento. Como señala una de las docentes entrevistadas *“Sí por supuesto, dentro del contexto donde laboro si se da, nos recalcan que el centro del proceso es el niño, donde se involucran las ideas de los niños” (Docente 4)*. Por tanto, esta perspectiva argumenta la importancia de que las interacciones educativas estén dadas desde las actividades rectoras como el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno, integrando los intereses y necesidades de los niños y niñas.

Por otra parte, es pertinente mencionar que, históricamente se ha referenciado que los niños y las niñas ocupan un lugar pasivo en el proceso educativo, donde los adultos determinan unilateralmente qué y cómo deben aprender, no obstante, entornos educativos como Colorín Colorado, han cambiado esta perspectiva, su directora describe cómo implementan esta participación en su institución *“Nosotros tenemos proyecto de aula por trimestres, que eso también por los niños hacemos como un primer ejercicio de cartelera y votación y ellos votan por cuál proyecto quieren irse, entonces es una elección de ellos” (Directivo 3)*. Además, *“Bueno, yo considero que la participación de los chiquitos ha venido*

evolucionando... yo siento que los niños han pasado de estar a un lado y de no ser tomados en cuenta en muchas, en muchos aspectos, a empezar a tener como voz y voto” (Docente 10), reflejando una transformación al reconocimiento de la capacidad infantil para expresar intereses significativos y participar activamente en su proceso de aprendizaje.

Igualmente, los proyectos se han convertido en espacios privilegiados para articular los intereses de los niños y niñas con los objetivos curriculares, como lo expresa la docente 1 *“Considero que los proyectos pedagógicos de aula, porque parten de los gustos e intereses de los niños. Además, permite la democracia, la cual entiendo como un conjunto entre sus voces y las voces con sus pares para elegir la temática que se va a desarrollar”,* lo cual, trasciende la solo la elección de temas para convertirse en un espacio de negociación colectiva donde los niños y las niñas aprenden a expresar, argumentar y consensuar sus preferencias.

Por tanto, el papel de los docentes resulta fundamental, que requiere flexibilidad y sensibilidad especiales para equilibrar el currículo oficial con los intereses emergentes de los niños y las niñas, como lo menciona la docente 8 *“Donde ellos también pueden enfocar ese aprendizaje también a lo que ellos también les pueden interesar... algo que me ha gustado mucho es que como maestras somos muy versátiles también a permitirle enseñarle al niño a decidir y desde que tú al niño no le impones”,* esta versatilidad pedagógica implica estar atentos a las señales, preguntas e inquietudes que emergen de los niños y niñas en la manifestación de las diversas actividades.

Igualmente, los contextos significativos se convierten en un papel determinante en motivar la implicación de las voces de la primera infancia, estos contextos que son espontáneos del entorno educativo *“De hecho el contexto tiene mucho que ver en esa participación, porque cuando uno ve temas ellos se involucran” (Docente 3),* lo cual, resalta la importancia de seleccionar temas que resuenan con el mundo vital de cada niño y niña.

Además, la exploración espontánea constituye una vía valiosa para detectar los intereses auténticos, pues cuando los niños y niñas interactúan libremente con materiales, espacios y situaciones, revelan sus curiosidades e inquietudes genuinas, aspecto que se ratificó en los grupos focales, cuando se les pregunto *“¿cuáles son las actividades que más disfrutas en el colegio?”*. Al ofrecerles materiales diversos como plastilina, pintura, piedras, marcadores y acetatos, entre otros, se observó un notable interés por participar, ya que estos recursos se emplearían de manera diferente a la habitual. La participación en los grupos focales fue espontánea, y se destacó que a los niños se les dio la posibilidad de elegir libremente el recurso con el cual querían responder a la pregunta mediadora”

Figura 38

Elección de materiales para responder pregunta del grupo focal.



Nota. Se identifican algunas fotografías producto de la elección de materiales a emplear por los niños y niñas a respuesta de los grupos focales. Abril, 2023.

Finalmente, el juego se convierte en una actividad fundamental en la primera infancia y la elección de las actividades de aprendizaje de los niños y las niñas, no obstante, se siguen observando espacios de elección de juego solo para espacios delimitados como en la hora de descansos, aspecto que también mencionan Nilsson et al., (2018) cuando cuestionan la tendencia de separar el juego y el aprendizaje en la educación infantil, donde el aprendizaje se asocia con la instrucción formal y el juego queda relegado a momentos de recreo o actividades fuera del aula.

4.2.2.2. Subcategoría evaluación de experiencias.

La evaluación de experiencias en el contexto de la educación infantil constituye un aspecto fundamental para determinar cómo se involucra a los niños y las niñas en la valoración su propio proceso educativo, por tanto, a continuación, se muestra como mediante los hallazgos de los instrumentos, se revelan diversas aproximaciones, métodos y concepciones sobre este proceso desde la perspectiva de los niños, niñas, docentes y directivos.

Por su parte, una docente comparte una experiencia notable, que sintetiza una postura que reconoce a los pequeños como sujetos capaces de contribuir significativamente a la configuración de su propio proceso educativo, lo cual, resulta como evaluación bidireccional, donde se invierte la tradicional dirección evaluativa permitiendo a la primera infancia evaluar a sus docentes *“Este año me pasó algo muy curioso y era que los niños, tenía niños de dos años, nos evaluaban a nosotros como docentes, era algo que yo realmente en ningún contexto, ni en mis prácticas, ni en el primer contexto que tuve de laboral había sucedido” (Docente 10).*

Dicha práctica refleja un cambio significativo en la concepción tradicional de la evaluación y se alinea con lo que Sanchidrián y Berrio (2011) denominan paidocentrismo, donde el niño y la niña se convierten en el centro del proceso educativo, transformando el papel tradicional del profesor. Asimismo, se incorpora el diálogo y las preguntas abiertas se han convertido en herramientas en las cuales se involucren los niños y niñas en la reflexión sobre las vivencias, así como lo señala la directora 1 *“existe una conciencia creciente sobre la importancia de formular preguntas que estimulen respuestas elaboradas más allá del simple “sí” o “no” “Yo le digo a ellas, preguntas abiertas, hacer siempre preguntas abiertas, porque muchas veces sin darnos cuenta, siempre hacemos una pregunta en la que la respuesta va a ser sí, no”, aproximación que busca conocer lo que la primera infancia siente,*

piensan o recuerdan de una determinada experiencia, conllevando a valorar los procesos internos y no en resultados visibles.

En este sentido, la consideración de las opiniones infantiles como punto de partida para la planificación pedagógica refleja un enfoque centrado en los niños y niñas que algunos educadores ha adoptado con convicción, afirmación de la docente 11 *“La voz es escuchada, y construyo mis actividades desde allí”*, igualmente, las intervenciones espontáneas durante las actividades educativas son consideradas valiosas oportunidades para evaluar la comprensión infantil y generar espacios de participación, el docente 3 relata cómo la observación de los niños y niñas permiten profundizar el tema trabajado en alguna experiencia cuando refiere *“en ocasiones ellos opinan algo que no tienen relación con la pregunta pero es importante porque desde allí yo le puedo generar espacios de participación”*, lo que incorpora comentarios aparentemente desconectados reflejando hacia las formas particulares en que los niños y niñas construyen conocimiento.

No obstante, otras voces dan a conocer que, el proceso evaluativo continúa manifestándose en la observación y seguimiento de instrucciones, como señala una madre *“Sí, pues bueno, ahí en el colegio yo veo que hay algunas actividades que son dirigidas a que ella sigue instrucciones [...] y ella sigue esas instrucciones. Perfecto”* (Docente 13). Mientras que, una niña de 6 años refiere *“mi profe juega con nosotros ubicando caritas felices para cuando hacemos cosas bien, a Felipe le dieron una triste porque se salió sin permiso del salón”* (Grupo focal, 3), o cuando, la Docente 9 refiere *“Les digo a los niños, díganles a sus papás qué tareas que ellos me manden, no las voy a revisar, que revisaré lo que ustedes hacen”* lo cual, refiere que evaluar sus productos responden a la intencionalidad dispuesta por el adulto, esto más allá, de valorar el proceso de aprendizaje.

4.2.3. Categoría en el contexto comunitario

La participación infantil en el contexto comunitario representa un aspecto importante del desarrollo integral de los niños y niñas, constituyendo un espacio donde pueden expresarse y relacionarse de manera más espontánea que en los entornos estructurados. Dicho análisis examina cómo se manifiesta esta participación en diferentes espacios y contextos comunitarios, los cuales emergen como escenarios donde revelan mayor libertad, un docente destaca esta realidad al afirmar que *“Yo pienso que en la comunidad. Yo no hay nada más espontáneo que ver un chiquito en un parque, en una zona de juegos, donde ellos se les olvida que aquí está alguien adulto conmigo, son completamente libres, por así decirlo, tú los ves hablando con los otros niños, los ves tocando el perro que está por allá, lo ves metido debajo del resbaladero”* (Docente 10), experiencia que da a conocer oportunidades en las que los niños y niñas exploran, se relacionan y toman decisiones sin la constante supervisión directiva de los adultos, pese a que los parques de juego sean iguales en representación de un estereotipo, pues se encuentran toboganes y columpios (Tonucci, 2020).

4.2.3.1. Subcategoría interacción en espacios públicos.

La interacción de los niños y niñas en espacios públicos emerge como un elemento crucial para su desarrollo social y su capacidad de participación espontánea. Como señala una docente entrevistada *“Y luego tú pasas al contexto escolar como docente también genera rutina, a veces unas rutinas muy estrictas o tú generas acuerdos de clase que hay unos acuerdos que bien sabemos no se pueden romper, digámoslo así, pero paso al contexto del parque y ellos están libres hoy”* (Docente 10), además, agrega *“Yo pienso que en la comunidad. Yo no hay nada más espontáneo que ver un chiquito en un parque, en una zona de juegos, donde ellos se les olvida que aquí está alguien adulto conmigo, son completamente libres, por así decirlo, tú los ves hablando con los otros niños, los ves*

tocando el perro que está por allá, lo ves metido debajo del resbaladero". En este sentido, estas observaciones son coherentes con lo planteado por Tonucci (2009), quien enfatiza la importancia de proporcionar espacios de autonomía donde los niños y niñas puedan desarrollarse libremente, sin la constante supervisión adulta que caracteriza otros entornos.

Sin embargo, las entrevistas también revelan preocupaciones sobre la disminución de estas interacciones en espacios públicos o un mejor aprovechamiento de estos, *"siento que en la sociedad no es tan evidente y menos que ahora los niños están más tiempo en casa ya casi no salen y no comparte con los vecinos"* (Docente 5), lo que plantea interrogantes sobre el impacto que puede ocasionar la reducción de experiencias comunitarias que puede tener en el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas, además de contribuir con una invitación para que, las familias logren promover experiencias en entornos comunitarios para sus hijos e hijas, permitiéndoles una exploración con la cultura y los elementos que emergen de ella, la interacción con pares y un acompañamiento a la evocación de interés y roles sin delimitar la participación infantil, así como lo refiere la docente 9 *"Entonces debiera ser, pero yo consideraría que si vamos sería la comunidad, siempre y cuando los padres también permitan ese acceso a la comunidad"*.

Es bastante curioso que las familias entrevistadas no enuncien espacios de participación comunitarios, lo que ratifica ideas expuestas por Tonucci, (2020) cuando refiere que los espacios públicos han dejado de ser territorios naturales para el desarrollo infantil. De esta manera, se interpreta una desconexión significativa entre la participación de los niños y niñas del entorno urbano o rural compartido, así como, una omisión progresiva de la privatización de la primera infancia, esta ausencia, sugiere que la ciudad que es guiada por adultos sea diseñada bajo espacios abiertos para una participación autentica desde la perspectiva infantil.

4.2.3.2. Subcategoría participación en eventos locales.

Aunque la participación en eventos constituye una oportunidad valiosa para que, los niños y niñas se integren en su comunidad y desarrollen un sentido de pertenencia cultural, desde la perspectiva del adulto, como señala una docente *“Se realizan actividades que giran en torno al marco cultural por ejemplo las izadas de bandera, las festividades que no hacen parte del proyecto pero son parte importante de la participación de ellos”* (Docente 6). Aspecto que, también es trabajado por Packer y Cole (2020), quien enfatizan la importancia de integrar experiencias culturales en el desarrollo infantil. Y, otra docente refuerza esta idea *“Nosotros nos gusta mucho la cultura, entonces decimos bueno, vamos a mandar una cumbia o nos vamos a poner aquel día lo disfrazamos para la santanderianidad y la afrocolombianidad”* (Docente 7), la participación infantil es manipulada (Hart, 1993).

Desde lo mencionado anteriormente, estos eventos ratifican contenidos específicos que son dispuestos por el adulto, y, aunque pueden favorecer su desarrollo socioemocional al confrontar la inseguridad, coordinar esfuerzos con otros, respetar turnos, expresarse ante públicos diversos o valorar la diversidad cultural, no son experiencias naturales que pueden conllevar al fortalecimiento de competencias y desarrollo integral desde la participación autentica. Por ejemplo, durante la *observación 12* se pudo identificar una experiencia titulada el personaje de la semana, en la cual, *“ la docente da la palabra a Juana, para exponer su cartelera sobre quien soy yo, la niña entre timidez y alegría logró dar a conocer sus fotografías”*, posteriormente, la docente refirió a la investigadora en un diálogo espontaneo que *“Juana, es una niña que ha tenido un proceso bello en su lenguaje, cuando ingreso solo decía mamá, papá y agua, pese a tener 3 años, de verdad que al verla exponer su cartelera hace ver que su proceso comunicativo va muy bien, por eso la elegí a ella para el personaje de la semana”*, experiencia que ratifica que los niños y niñas participan, siempre y cuando el adulto le otorgue un rol particular en planeaciones de eventos escolares.

Es así como, la participación en estos eventos representa en muchas oportunidades, actividades que resalta habilidades de manera particular, dando cumplimiento al derecho de expresar y vivir la cultura ante los demás, convirtiéndose en escenarios privilegiados para algunos, pero, que pueden opacar la luz propia de otros. De esta manera, que los entornos educativos, familiares y comunitarios están invitados a promover experiencias como danzas folclóricas, interpretaciones musicales, entre otras, como posibilidades para que la primera infancia evoque de manera espontánea y natural habilidades de manera equitativa.

4.2.3.3. Subcategoría juego libre con pares.

En el universo infantil, los momentos del juego libre con pares representa oportunidades invaluable para la expresión auténtica del desarrollo integral, revelando espacios de interacción espontánea donde cada niño y niña puede manifestarse con plenitud y construir relaciones significativas con otros pequeños, aspecto que refieren Anton et al., (2016), cuando enuncian *“el juego es un importante instrumento de comunicación y socialización. El juego es uno de los caminos por los cuales los niños y las niñas se incorporan orgánicamente a la sociedad a la que pertenecen...”* (p. 17). De esta manera, los parques y zonas de juego emergen como los entornos por excelencia donde la participación se da de manera espontánea, espacios libres de estructuras que caracterizan otros lugares en los cuales los niños y niñas socializan y en los que cuales se soportan con normas, asimismo, son espacios enriquecidos de habilidades sociales conllevándolos a explorar el mundo que los rodea a partir de interés y ritmos, facilitando así un desarrollo más auténtico y significativo.

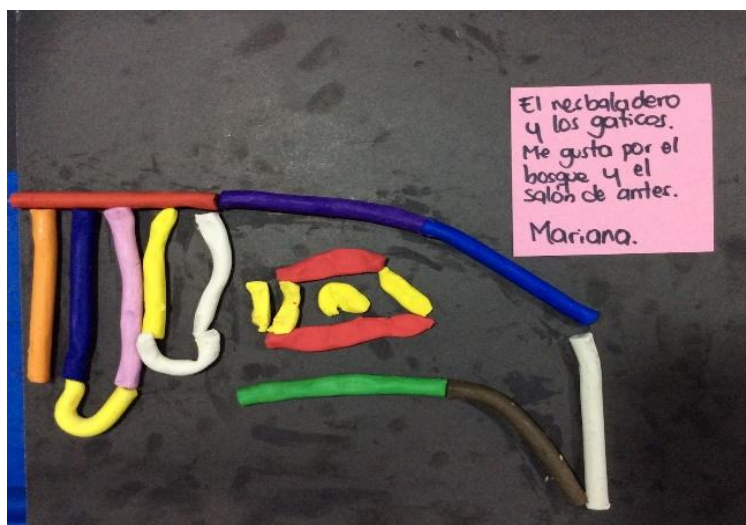
Partiendo de lo anterior, esta subcategoría fue la que más percepciones infantiles tuvo, documentados en los grupos focales, donde los niños y las niñas manifestaron que, en este espacio es donde mayor instancia se sienten partícipes, por tanto, emerge como un escenario privilegiado de participación espontánea donde manifestaron que jugar es una

forma de participar. Es así como, las expresiones directas de los niños y las niñas durante estos grupos focales revelaron una comprensión genuina de lo que significa para ellos una participación auténtica, pues a través de sus lenguajes expresivos como dibujos, representaciones en plastilina, expresiones verbales, toma de fotografías, entre otras, comunicaron que el juego constituye para ellos mucho más que un pasatiempo, pues representa su modo para estar felices en entornos educativos y aportar a su desarrollo integral. Para evidenciar esto, a continuación, se dan a conocer algunas respuestas que dio la infancia de la muestra de este estudio a preguntas como ¿qué es lo que más te gusta del colegio?, ¿Cuáles son las actividades que más disfrutas de tu colegio? o la participación es permitirte hablar, jugar y aprender como más te gusta, ¿tus profes de te dejan participar?, dame un ejemplo.

Por su parte, Niña 12 en la Figura 39 representa con plastilina, elementos como resbaladeros y columpios, cuando se le invito a representar lo que más le gusta de su colegio, reafirmando la centralidad del juego libre en la experiencia educativa, esto valorado desde la perspectiva infantil.

Figura 39

El rodadero y los gaticos



Nota. A la pregunta ¿Qué es lo que más te gusta del colegio? niña 12 enuncia que es el rodadero, asimismo, el bosque porque encuentra los gaticos y amigos del salón de antes. Lo que infiere que, tenía más juegos libres en un grado inferior a transición. *Fuente.* Evidencia del grupo focal. Abril, 2023.

Dicha composición, representa una estructura que simula espacios que, para niña 12, representan diversión, además, de ser un testimonio visual para este estudio, el cual, reafirma los hallazgos sobre la significativa relación entre el juego libre y la participación natural de la primera infancia. Pero, el aporte de niña 12 no fue el único que representó la elección deliberada el parque de su colegio como elemento central del juego libre, en las figuras posteriores, se dan a conocer respuestas de otros niños y niñas, que mediante fotografías ratifican que el área de juego es el lugar preferido de sus entornos educativos.

Figura 40

El parque de mi colegio



Nota. Fotografía tomada por niña 6 de 4 años. *Fuente.* Evidencia del grupo focal. Abril, 2023.

La fotografía de niña 6 muestra una estructura de juego que incluye un rodadero con escaleras de acceso, el cual se encuentra ubicado en un espacio abierto, como lo es en el patio escolar de este entorno educativo, asimismo, se observan elementos comunes y tradicionales

de los parques de Colombia, que es incluir material reciclado como las llantas. A partir de ello, se infiere que estos espacios constituyen momentos para experimentar la autonomía y toma de decisiones, asimismo, como la coordinación motora y las experiencias corporales, ratificando que la participación infantil es generadora de habilidades integrales (Anton et al., 2016).

Además, las fotografías de niño 14, niño 13 y niña 2, capturaron espacios similares a las presentaciones anteriores, evidencias sobre las características físicas de los espacios que, los niños y niñas consideran favorables para su participación, evocando la congruencia entre las preferencias expresadas y los espacios realmente disponibles para su juego libre.

Figura 41

Un lugar de diversión



Nota. Fotografía tomada por niño 14 de 4 años. *Fuente.* Evidencia del grupo focal. Abril, 2023.

Figura 42*Columpios*

Nota. Fotografía tomada por niño 13 de 6 años, refiere que es su favorito por la diversión con su amigo para el balanceo y la simulación de volar. *Fuente.* Evidencia del grupo focal. Abril, 2023.

Figura 43*Zona azul*

Nota. Fotografía tomada por niña 2 de 6 años, ella lo llama zona azul. *Fuente.* Evidencia del grupo focal. Abril, 2023.

Por otra parte, se tiene la representación de una escalera realizada por la niña 11 con piedras y dibujo en la figura 44, refiere que es su lugar favorito, puesto que allí, los días viernes pueden jugar con sus amigas con los juguetes que traen en casa, refiere *“yo traigo mis barbies y mi amiga trae, por ejemplo, telas para sus prendas, nos gusta diseñar y vestirlas diferente”* (niña 11), lo cual, ofrece un valioso contrapunto a los espacios de juego tradicionalmente considerados centrales para la participación infantil, mientras que, las estructuras de parques donde existen resbaladeros o columpios suele dominar el discurso sobre espacios lúdicos, esta niña identifica en un elemento arquitectónico incidental como su lugar favorito, revelando dimensiones menos evidentes, pero, igualmente de significativas a las evocadas por los niños y niñas 14, 13 y 2.

Figura 44

Las escaleras



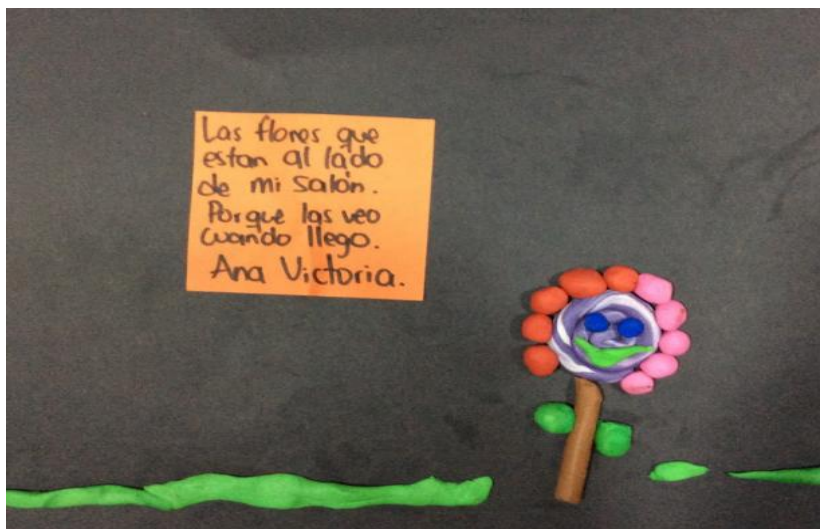
Nota. Representación de niña 11 de 6 años, le gusta divertirse en las escaleras. *Fuente.* Evidencia del grupo focal. Abril, 2023.

La elección de la niña 11 de representar la escalera con piedras, refiere la importancia que tiene para ella, empleando materiales disponibles para recrear un lugar que, desde la perspectiva adulta, podría pasar desapercibido como zona de juego, esta apropiación de un

espacio de tránsito para convertirlo en lugar de permanencia y creación refleja precisamente la capacidad infantil para transformar creativamente los entornos según sus necesidades e intereses, esto más allá, de un producto común como el desarrollo de guías de trabajo. Además, se destaca el juego simbólico que subyace de la primera infancia, mediante el cual, se refleja la participación infantil que debe ir más allá de lo físico, para analizarse como la construcción colectiva de narrativas y significados, ratificando desde la perspectiva psicológica de la imitación, esta como representación del mundo y la apropiación del sentido sociocultural (Vigotsky, 1933).

Por otra parte, espacios de juego libre se ven relacionados con la exploración del entorno (Anton et al., 2016), estableciendo una asociación donde ambos procesos se potencian mutuamente, aspecto que trasciende de la simple coexistencia para convertirse en un fuerte mecanismo de apropiación espacial y construcción de conocimiento desde la perspectiva infantil. De esta manera, cuando los niños y niñas juegan libremente, la exploración emerge como un componente natural e inevitable de sus experiencias que no solo trae sensaciones placenteras, sino que, simultáneamente les da la oportunidad de indagar al tocar, oler, observar y descubrir diversas texturas, distancias, algunas sonoridades y posibilidades de movimiento.

En evidencia a ello la figura 45, representación de la niña 10, quien da a conocer que su lugar favorito son las flores que se encuentran al lado del salón *“me agradan porque cuando llego las veo, me gustan los colores, son rojas, moradas y rosadas, mis colores favoritos”* (niña 10); y, como lo refiere la familia 2 *“Disfruta también del aire libre, por eso creemos que el contacto con el campo le permite generar preguntas y explorar su entorno”*

Figura 45*Las flores*

Nota. Representación de niña 10 de 6 años, le gustan las flores fuera del salón. *Fuente.* Evidencia del grupo focal. Abril, 2023.

Sin duda alguna, la exploración se manifiesta en múltiples dimensiones, en el plano físico sensorial, los niños y las niñas examinan su ambiente mediante todos sus sentidos, tocan superficies, perciben temperaturas, observan contrastes e incorporan experiencias (Nacional, 2016), el niño 1, toma una fotografía del establo de su entorno educativo, en su descripción refiere *“es mi lugar favorito porque podemos dibujar en esos tableros, alimentar a los animales y correr sin parar”* (niño 1), o la niña 3 que toma la fotografía del espacio de alimentación donde también se incorpora un saltarín, a lo que refiere *“me agrada este lugar porque comemos, saltamos y pintamos”* (niña 3)

Figura 46*El establo*

Nota. Fotografía tomada por niño 1 de 4 años. *Fuente.* Evidencia del grupo focal. Abril, 2023.

Figura 47*Saltarín*

Nota. Fotografía tomada por niña 3 de 4 años. *Fuente.* Evidencia del grupo focal.

También, se encuentra el plano socioemocional del juego libre, en el cual, los niños y las niñas traen sus experiencias, intereses y motivaciones para compartir con sus pares, es decir, un canal de comunicación emocional y relacional de la primera infancia, por su parte, el niño 8 en la figura 48 da a conocer su interés por el fútbol, como juego en espacios abiertos que lo conllevan a evocar su gusto por este juego, mientras que, en la figura 49, el niño 4

representa su lugar favorito del colegio con la captura de la foto del lugar donde espera a sus padres al regreso o en la figura 50, cuando la niña 2 captura el parque donde representa algunas actividades de casa; fotografías que ratifican la emocionalidad y diversidad de la primera infancia, como elementos participativos de su desarrollo integral.

Figura 48

Arco de futbol



Nota. Fotografía tomada por niño 8 de 5 años. *Fuente.* Evidencia del grupo focal. Abril, 2023.

Figura 49

Esperando a papás



Nota. Fotografía tomada por niño 4 de 4 años. Se logró su participación en el grupo focal, la docente manifestó sorpresa ya que es un niño con diagnóstico autista. *Fuente.* Evidencia del grupo focal. Abril, 2023.

Figura 50

La casa



Nota. Fotografía tomada por niña 2 de 4 años. *Fuente.* Evidencia del grupo focal.

Sin duda alguna, en los espacios de juego libre, especialmente en zonas de juegos, donde ellos se les olvida que aquí está alguien adulto, los niños expresan sus preferencias, toman decisiones autónomas y establecen sus propias reglas. Como menciona una docente entrevistada, *“en el parque el niño sube, el niño decide hacia dónde quiere ir”* (Docente 5), revelando el juego como un territorio de auténtica participación infantil. Es así como, la voz de los niños y niñas también se manifiesta en la elección de sus juegos. Por ejemplo, un caso documentado muestra cómo *“mi hija propone las rutinas de los fines de semana”* (familia 3), incluyendo sus preferencias lúdicas. Esta capacidad de elección se extiende a diferentes contextos donde los niños y las niñas, puedan decidir de qué manera participar, ya sea a través del dibujo, obras de teatro u otras formas de expresión lúdica, es decir, desde la integración de sus múltiples lenguajes o cuerpo sonoro.

Finalmente, el juego libre con pares emerge como un espacio privilegiado para la participación espontánea y el desarrollo social, aspecto que se ratifica desde la voz de los docentes como lo describen la docente 10 y 3, *“Yo pienso que en la comunidad. Yo no hay nada más espontáneo que ver un chiquito en un parque, en una zona de juegos, donde ellos*

se les olvida que aquí está alguien adulto conmigo, son completamente libres” (Docente 10). Dicha observación coincide con lo propuesto por Sim y Xu (2017) quienes sostienen que los niños y niñas tienen un aprendizaje sólido a través del juego libre. Mientras, otra docente enfatiza la importancia del juego en el contexto educativo *“Bueno yo, en mi quehacer considero que en la educación infantil porque allí se ve la participación, de manera especial en el juego, no para aprender, sino en los juegos de descanso” (Docente 3).*

4.3. Dimensión 3. Habilidades integrales

En cuanto a esta dimensión, emerge como un componente fundamental en el estudio de la participación infantil, evidenciado a través de 105 referencias que documentaron las percepciones de la muestra frente al desarrollo de competencias esenciales en los niños y niñas (Tabla 12). Se estructura en tres categorías principales, las habilidades expresivas con 38 referencias, que abarcan desde la expresión de ideas hasta procesos de argumentación; las habilidades socioemocionales con 40 referencias, que constituyen el núcleo más documentado, evidenciando la importancia del desarrollo afectivo y social en la participación infantil; y, el pensamiento crítico con 27 referencias, que revelan cómo los niños y niñas desarrollan capacidades de análisis y expresión creativa.

Además, la distribución de referencias en las subcategorías sugiere un énfasis particular en el desarrollo de la autorregulación con 28 referencias y la expresión de ideas y opiniones con el cuestionamiento y análisis cada una con 21 referencias, mientras que, la expresión kinestésica con 8 referencias y la resolución de problemas con 6 referencias, aparecen como áreas que podrían fortalecerse. Esta estructura dimensional permite comprender cómo la participación infantil actúa como catalizador del desarrollo integral, potenciando diversas habilidades fundamentales para la formación de ciudadanos críticos y participativos (Acuña y Quiñones, 2020).

Tabla 12**Dimensión habilidades integrales**

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Habilidades integrales (105)	Habilidades Expresivas (38)	Expresión de ideas y opiniones (21)
		Expresión kinestésica (8)
		Expresión artística (9)
	Habilidades socioemocionales (40)	Autorregulación (28)
		Trabajo en equipo (12)
	Pensamiento crítico (27)	Resolución de problemas (6)
		Cuestionamiento y análisis (21)

Nota. Se presentan la dimensión, categorías y subcategorías con el número de referencias que se han categorizado de las entrevistas y observaciones.

Por otro lado, la nube de palabras (Figura 51) revela la conexión entre participación infantil y desarrollo de habilidades, donde destacan términos centrales como participación, niños y habilidades que configuran el núcleo conceptual del análisis. Además, que, esta prominencia de las palabras sugiere una fuerte interrelación entre la participación como proceso y el desarrollo de capacidades en la infancia.

En un segundo nivel de relevancia, emergen términos relacionados con procesos cognitivos y sociales como pensamiento, expresarse, escucha y desarrollo, junto con cualidades como emocional, crítico y comunicativas. Dicha articulación de conceptos, ilustra cómo la participación infantil se entreteje con múltiples dimensiones del desarrollo integral, desde lo cognitivo hasta lo socioemocional, reflejando la complejidad del proceso participativo en la primera infancia.

El tercer nivel de términos incluye palabras como oportunidad, respeto, características y sentido, que contextualizan las condiciones necesarias para que la participación infantil sea significativa. Por tanto, la presencia de verbos como construir,

De esta manera, las habilidades expresivas se evidencian principalmente en la aptitud de los niños y niñas para comunicar verbalmente sus pensamiento y posturas frente a temas que emergen de su cotidianidad, de esta manera, la directora 1 enuncia *“cómo podemos valer sus ideas, sus intereses y cómo los llevamos a que sean niños que realmente quieran participar dentro del contexto del aula, que no tengan miedo de hablar, de dar su opinión, que sean opiniones validadas siempre”* (Directora 1), valoración que va más allá de la capacidad de evocar verbalmente sus intereses, conllevando a la primera infancia a *“expresar su sentir, desde su punto de vista”* (Docente 1) de manera espontánea.

Asimismo, genera el fortalecimiento del pensamiento crítico que surge de la consecuencia directa del potenciamiento de las habilidades expresivas. Un educador refiere *“la escucha es fundamental para fomentar la participación, pero también lo es el generar pensamiento crítico y el propiciar distintos momentos de participación”* (Docente 2) relacionando la expresión con el razonamiento crítico, aspecto que ratifica la docente 5 *“el pensamiento crítico va desarrollando y la argumentación también, primero es escucharlos a ellos mismos y te enseñan a argumentar”*, lo cual invita, a escuchar a la primera infancia en toda su integralidad y manifestaciones, y, no obviar las expresiones que refieren el deseo de participar en alguna experiencia, un ejemplo de ello surgió en la observación 4 *“estaba la docente explicando un circuito corporal, cuando el niño 1 se levanta a querer pasar por este, ella le dice, espera aún no es tu turno, él se vuelve a levantar, pero, la docente lo ignora, pasaron 6 niños más y finalmente llego su turno, pero, el niño 1 ya no quiso participar con la misma emoción con la que solicito el turno”*, en este se puede observar, como las oportunidades de participación de la primera infancia pueden verse afectadas cuando no se responden adecuadamente a las iniciativas espontáneas de los niños y las niñas.

El anterior caso se conecta directamente con lo mencionado por otro educador cuando refiere que, *“los niños y niñas en la educación infantil son muy espontáneos”* (Docente 3) y es precisamente esta espontaneidad la que se vio frustrada en el niño 1. La situación también refleja cuando no se crean los *“espacios donde puedan manifestar sus sentimientos sin juicios”* (Docente 10), ya que el niño intentó expresar interés y entusiasmo, pero al controlar una respuesta receptiva su deseo de participar diluyó, desafortunadamente, experiencias como estas son muy cotidianas encontrárselas en el entorno de la educación infantil.

Por tanto, la escucha activa se convierte en un pilar fundamental para lograr una participación auténtica en la primera infancia, caracterizada por un educador cuando menciona *“una escucha que va más allá del sentido de oír y que tiene que ver con atención real al otro, no solamente desde la perspectiva de necesidad, sino que sugiere esa intención comunicativa”* (Docente 1) lo que, genera condiciones para que los niños y las niñas se sientan apropiados y motivados a expresarse, por tanto, la mediación docente y la interacción entre compañeros también desempeñan un papel decisivo *“con mi mediación y la interacción con los demás niños enriquecen su vocabulario”* (Docente 3), mientras que, otro detalla enfoques específicos como *“permitir que sus compañeros complementen la información”* (Docente 9) y plantear situaciones problema donde los niños y niñas *“deben tomar papeles o roles para dar solución, aportar sus ideas”* (Docente 8).

Es así como, en el contexto en que se cultivan estas habilidades expresivas resulta determinante, enfatizando la relevancia de crear espacios donde las opiniones sean *“validadas siempre”* (Directora 1) y donde exista un clima de confianza *“si yo me equivoqué, los otros no se van a reír”* (Docente 9), entornos seguros que permitan la espontaneidad que debe caracterizar la educación infantil, donde *“todos quieren hablar, porque en esta edad les agrada participar”* (Docente 3), por tanto, los lenguajes expresivos deben representar

una visión educativa en el entorno infantil, que permitan integrar las maneras de expresión de las ideas, intereses, sentimientos y saberes de los niños y las niñas, buscando nutrir sus dimensiones emocionales, físicas y simbólicas del desarrollo infantil (Naccari, 2024). Es así que, las habilidades expresivas no solo facilitan la participación infantil, puesto que, representan en sí mismas formas de participación. Aludiendo que, el desarrollo de esas habilidades comunicativas permite que los niños y niñas se transformen en sujetos activos capaces de manifestar sus ideas, emociones y opiniones, contribuyendo significativamente su desarrollo integral y a su inclusión como miembros participantes de sus comunidades, aspecto que resume el docente 6 *“espacios de expresión, donde ellos pueden expresar sus ideas”*

4.3.1.1. Subcategoría expresión de ideas y opiniones.

En los pasillos de las instituciones infantiles de Santander, en los patios de juego y en las aulas llenas de colores y materiales diversos, se está generando una revolución silenciosa, pero, profunda y es la voz de los niños y las niñas que comienza a resonar en varias experiencias en las cuales se gestan miradas contemporáneas de formación. Es interesante, el poder escuchar las voces de maestros y maestras, que a partir de sus concepciones acompañan y visibilizan a la primera infancia, mientras que otros, sumisos a la didáctica del liderazgo adulto mantienen experiencias que siguen opacando las expresiones de los niños y las niñas.

Es así que, la capacidad de los niños y niñas para expresar sus ideas y opiniones emerge como un componente de la participación infantil efectiva, como señala una docente entrevistada *“los niños expresan su sentir, desde su punto de vista” (Docente 1)*, reflejando la importancia de crear espacios donde ellos y ellas puedan manifestar sus perspectivas libremente, lo que se alinea con lo planteado por Tonucci (2009), quien enfatiza que la participación infantil debe permitir que los niños sean protagonistas de su propio proceso

de aprendizaje. Asimismo, se reconoce la necesidad de *“dejarlo expresarse pues a esa edad debemos dejarlos que se expresen pues están en esa etapa de crecimiento” (Docente 2).*

Por otra parte, la literatura teórica respalda que el desarrollo de la expresión verbal es fundamental para el aprendizaje, como señala Cruz (2014), las diversas formas de expresión del lenguaje, incluyendo el verbal y no verbal, como herramientas esenciales para el desarrollo de habilidades sociales en los niños y las niñas. Lo cual se evidencia en la práctica cuando los docentes implementan estrategias específicas *“utilice mucho la literatura para generar toda esta parte de participación, como de lograr que ellos me expresaran, en este caso ya verbalmente” (Docente 10).* Además, en la observación 15, un grupo de niños y niñas de 4 años jugaban a ser exploradores sentados en un círculo, cuando se les escucha *“cómo manejar el enojo, al principio solo algunos levantaron la mano, entre ellos Emilio refiere “yo respiro como un dragón”, la docente refiere “que interesante, Emilio dice que respira como un dragón cuando está enojado, y pregunta a todos ¿quieres probar esa idea?, el rostro de Emilio se ilumina con una sonrisa” (Observación 15)* este es un ejemplo sobre cómo se gesta y fortalece la expresión de ideas y opiniones en la primera infancia, reconociéndose como un proceso automático y espontáneo de los niños y las niñas.

Para algunos educadores, la expresión infantil comienza con una escucha auténtica que *“va más allá del sentido de oír y que tiene que ver con atención real al otro, no solamente desde la perspectiva de necesidad, sino que sugiere esa intención comunicativa” (Docente 11)* lo que crea una profunda atención a la participación de la primera infancia sobre cómo puede construirse la confianza necesaria para expresarse y manifestarse ante las situaciones que emergen de sus entornos. En el grupo focal 3 la niña 12 de 4 años, refiere *“me gusta cuando mi profe me pregunta, mañana le dije que las nubes son de algodón que vuelan, y Sofi me dijo son de agua, pero mi profe, me dijo que si parecían de algodón y que volaban y estaban llenas de agua” (Niña 12).* De esta manera, la expresión de los niños y

niñas no solo permite que ellos y ellas sean escuchados, sino que, favorece su pensamiento crítico, el cual emerge como fruto natural de estos espacios expresivos que les da la capacidad de reconocer y valorar las ideas de sus pares revelando un proceso de maduración del desarrollo integral, una docente refiere *“el pensamiento crítico va desarrollando y la argumentación también, primero es escucharlos a ellos mismos y te enseñan a argumentar”* (Docente 5).

Igualmente, el contacto con entornos naturales es un catalizador de la expresión infantil, al constituirse como un elemento fundamental para el desarrollo infantil, lo cual, invita a que los espacios sean menos estructurados al aula tradicional, por su parte, Freire (2011), demuestra que los espacios y juguetes menos estructurados que ofrece la naturaleza proporcionan mayores oportunidades para la creatividad y el juego libre, configurándose como elementos esenciales para el desarrollo intelectual y la capacidad de resolver problemas. Por tanto, la perspectiva revela cómo la naturaleza funciona como un laboratorio de aprendizaje infinito donde los niños y niñas puedan explorar, experimentar y descubrir sin límites impuestas estructuras definidas, en este sentido, la riqueza sensorial y variabilidad constante de entornos naturales estimulan el desarrollo neurológico de maneras que los ambientes controlados y tecnológicos no pueden replicar.

A partir de lo anterior, la reconexión con la naturaleza requiere de interacciones pedagógicas que reconozcan las potencialidades y desafíos inherentes, por su parte, Freire (2011) enfatiza la importancia de superar los miedos sin evitarlos, aprendiendo a manejarlos y creando vínculos de confianza los cuales, invitan a una expresión más libre y espontánea, pues, *“al estar en contacto directo con la naturaleza y tener la libertad de explorar, investigar y crear, desarrollan no solo habilidades cognitivas, sino también socioemocionales, físicas y creativas”* (Directivo 3), mientras que, en el grupo focal 1, los niños y las niñas tomaban fotos para dar respuesta a la pregunta ¿qué es lo que más le gusta

La capacidad de escuchar atentamente se establece como un elemento esencial para el desarrollo comunicativo en la primera infancia, lo cual, trasciende la simple audición, configurándose como un proceso activo donde los niños y niñas no solo reciben información, sino que la procesan, interpretan y responden de manera significativa. Además, las entrevistas revelan una profunda comprensión de este concepto *“es una escucha que va más allá del sentido de oír y que tiene que ver con atención real al otro, no solamente desde la perspectiva de necesidad, sino que sugiere esa intención comunicativa”* (Docente 11).

Esta perspectiva se alinea con el enfoque de Reggio Emilia, que según Rinaldi (2006), enfatiza la importancia de la escucha como medio para comprender al niño a través de sus diversas formas de expresión. Por tanto, la escucha activa no solo facilita la comunicación, sino que también, contribuye al desarrollo emocional *“siento que algo relevante con lo que se sienten importantes los niños en el aula es la parte emocional, es importante para la participación porque se sienten escuchados”* (Docente 3).

Por otra parte, las entrevistas revelan cómo los educadores fomentan esta capacidad *“Yo siento que el pensamiento crítico, va desarrollando y la argumentación también, primero es escucharlos a ellos mismos y te enseñan a argumentar”* (Docente 5). De esta manera, el desarrollo de la capacidad argumentativa surge como una habilidad crucial que se fortalece a través de la participación infantil. Es así como, la argumentación se desarrolla progresivamente, como lo señala una docente *“porque el niño ya con cinco años ya me puede decir cosas, ya la parte de expresarse, ya por lo menos el niño, hay muchos niños que argumentan”* (Docente 7), lo cual, es coherente con lo propuesto por Vasileva y Balyasnikova (2019) que reintroducen a la reflexión pedagógico y social los planteamientos de Vygotsky, quien enfatiza que el lenguaje es fundamental para el desarrollo del pensamiento y las funciones psicológicas superiores.

Las entrevistas también destacan la importancia de crear espacios seguros para la argumentación *“permitir que sus compañeros complementen la información, ah bueno, ¿tú crees que es eso? ¿Por qué tú crees que es eso? [...] eso permite el desarrollo del pensamiento crítico, en la medida en que puede que yo no esté de acuerdo con tu respuesta, pero yo tengo que argumentar por qué no estoy de acuerdo”* (Docente 9). Dicha progresión en las habilidades argumentativas se alinea con lo que Mason (2000) quien describe como, la construcción y consolidación de conocimientos a través de la socialización, donde el rol del docente como mediador fortalece el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.

Finalmente, la expresión infantil da la capacidad para enriquecer el aprendizaje colectivo, un docente refiere *“permitir que sus compañeros complementen la información, ah bueno, ¿tú crees que es eso? ¿Por qué tú crees que es eso? Bueno, vamos a ver si estás en lo cierto o no”* (Docente 9) genera un entorno donde el conocimiento se construye socialmente, a través del diálogo y la confrontación respetuosa de ideas (Darma et al., 2024), lo cual, no debe ser coincido solo como un fortalecedor de las habilidades comunicativas, sino como, un componente esencial del desarrollo infantil y un proceso que, cultivado con sensibilidad y experiencias pedagógicas, logrará tener un impacto significativo para la primera infancia en la construcción de su identidad y las formas para relacionarse con el mundo.

4.3.1.2. Subcategoría expresión kinestésica.

La expresión kinestésica emerge como un componente para la comprensión del mundo por parte de los niños y niñas y la relación que tienen con él, es así como, se integra como un componente integral de comunicación, aprendizaje y desarrollo. Desde las entrevistas se revelan algunas perspectivas sobre la dimensión corporal reconocen que el movimiento no es un aspecto secundario para el desarrollo infantil, sino como una necesidad inherente a su naturaleza, por su parte la docente 13 refiere *“los niños tienen una necesidad*

innata de movimiento y una capacidad extraordinaria para impactar positivamente en el entorno” lo que invita a reconocer la expresión kinestésica como una parte esencial para la participación infantil, donde ellos y ellas desde su gestualidad hasta la manifestación corporal integral de la evocación de sus emociones, sentimientos e ideas, como señala Anasi (2022) en su investigación, donde define la inteligencia corporal kinestésica como la capacidad para resolver problemas y elaborar productos expresivos con su cuerpo.

Por tanto, en el entorno educativo, la expresión kinestésica adquiere relevancia para que los niños y las niñas involucren el *“El movimiento y la acción como elementos centrales en nuestra rutina diaria”* (Docente 15) centralidad que sugiere que el movimiento debe ser incluido en experiencias que debe ir más allá de actividades relegadas a momentos específicos como la hora del descanso o en las clases de educación física *“es importante que el niño se mueva en diferentes campos, en el deportivo, en el teatro, no solo en lo académico, porque es que últimamente la educación se ha vuelto solo lo académico y nosotros podemos rescatar eso, pero ya van creciendo y van perdiendo esas cosa”* (Docente 7), es decir, debe ser un eje transversal de las experiencias educativas infantiles, para así reconocerse como una forma de comunicación y participación *“además de la parte motriz, de la parte emocional del niño, también la parte kinestésica, la parte como escribe, la parte como dibuja también es una manera de participar de él”* (Docente 7), perspectiva que integra habilidades como la escritura o el dibujo dentro del espectro corporal, entendiendo que estas actividades representan formas en que el cuerpo traduce el pensamiento y las emociones en acciones concretas.

El movimiento adquiere, además, una dimensión social y colaborativa *“los niños desarrollan habilidades motrices y creatividad mientras trabajan en equipo para alcanzar objetivos comunes”* (Docente 15) dimensión respaldada por estudios que, señalan que la realización de experiencias corporales pueden potenciar la autoestima, autoconocimiento y

autoconfianza, además, de una sensación de bienestar, disminución de ansiedad y mejora de la comunicación y empatía (Solis et al., 2020 citado en Anasi, 2022). Igualmente, la metáfora utilizada por el directivo 3 *“ayudar a los niños a trepar sus propias montañas”* captura la oportunidad para fortalecer la autonomía y superación personal, donde el docente acompaña sin sustituir la experiencia corporal del niño y la niña, reconociendo que cada uno debe enfrentar sus propios desafíos para el desarrollo de la confianza para el fortalecimiento del desarrollo integral.

Existe también el llamado para la preservación de esta dimensión a lo largo del desarrollo, *“es importante que el niño se mueva en diferentes campos, en el deportivo, en el teatro, no solo en lo académico, porque es que últimamente la educación se ha vuelto solo lo académico y nosotros podemos rescatar eso, pero ya van creciendo y van perdiendo esas cosas”* (Docente 7) lo que logra ratificar que la expresión kinestésica constituye un pilar fundamental de la participación infantil, no como un elemento aislado, sino como una dimensión que integra aspectos físicos, emocionales, creativos y sociales del desarrollo, reconocido por los docentes cuando refieren que a través del cuerpo los niños y niñas expresan sus intereses, establecen relaciones y desarrolla una comprensión de su entorno, aspecto que se identificó en las observaciones 12 y 6 (Figura 53) donde los niños y las niñas desde la exploración de recursos no estructurados evocaron agrado, desagrado o asociación con experiencias.

Por su parte en la *observación 12 los niños y las niñas de 3 años descubrían los animales acuáticos que se encontraban cubiertos por espuma de afeitar y mientras que el un niño lo disfrutaba tocando y comparando con el uso que le daba su papá una niña solo observaba sin involucrarse*, y, en la observación 6 *la docente ubico las mesas como trípodes de pintura, mientras ubicaba la canción de dibujo rítmico los niños y niñas pintaban*

siguiendo la música, se observa una niña que no solo movía el pincel sino todo su cuerpo evocando el disfrute de la experiencia.

Figura 53

Observaciones 12 y 6



Nota. Observaciones experiencias corporales de dos entornos educativos de Santander Colombia. Abril, 2023.

4.3.1.3. Subcategoría expresión artística.

La expresión artística se configura como un canal privilegiado para la participación y el desarrollo creativo en la primera infancia. A través de diversas manifestaciones artísticas como el dibujo libre, las representaciones teatrales, la creación musical y la expresión corporal, los niños y las niñas encuentran formas únicas y significativas de comunicar sus ideas, emociones y perspectivas del mundo, ratificando el arte como una actividad innata de expresión infantil, refiriendo lo que el MEN (2016) al evocar que el arte posibilita las experiencias de vida que surgen de los ambientes familiares y comunitarios, por tanto, en los entornos educativos no se deben enseñar técnicas artísticas, sino comprender, el arte como la constituyente natural y espontánea para que la primera infancia pueda manifestar su mundo.

En este sentido, las entrevistas destacan su importancia en la práctica educativa *“Tenemos mucho arte, obviamente como artista en mi pregrado y en mi formación pues sí es algo para mí importante el tema de la estética y de cómo contribuyo yo a que estos chiquitos tengan como estas ganas también de crear” (Directora 1).*

Dicha perspectiva se alinea con lo propuesto por González y Cabrera (2023), quienes enfatizan que el aprendizaje artístico debe basarse en las voces de los niños, niñas y sus experiencias. Por su parte, los estudiantes observan múltiples formas de expresión artística *“son ellos mismos, ellos crean, van a la cancha y se inventan con cualquier cosita cosa una hojita, una piedra, al columpio, siempre hay una nueva opción como en esa participación constante” (Docente 2).* Es así como, la expresión artística permite a cada niño y niña encontrar medios de participación, se pueden encontrar quienes con su cuerpo emerge la expresión *“Yo siento que mi hija es muy hábil con la interpretación y en su expresión corporal pues. Sí, mi hija, o sea, pues también es una niña que baila, corre” (Familia 1),* o cuando en el grupo focal los niños y niñas con diferentes posturas participaron con sus respuestas (figura 54).

Además, esta dimensión también es interpretada por los docentes cuando refiere *“Bueno, además de la parte motriz, de la parte emocional del niño, también la parte kinestésica, la parte como escribe, la parte como dibuja también es una manera de participar de él” (Docente 7)* puntos de vista, que reconocen una visión integradora que conecta las expresiones gráficas con la corporalidad, comprendiendo que toda producción artística infantil tiene una extensión significativa, aspecto que ratifica Malaguzzi con su poema de cien lenguajes del niño.

Figura 54

Posturas participación grupo focal



Nota. Respuestas de grupo focal 3. Abril, 2023.

Por otro lado, se encuentra la expresión musical y sonora se integra en el arte, puesto que permite a los niños y niñas ser receptivos y expresivos de que lo que emerge de los sonidos y silencios de sus entornos, por ejemplo, en la observación 14 *“se desarrolla una actividad de toma de contacto utilizando música instrumental y ejercicios de visualización”* donde se entrelazaron sonidos, silencios y planos de expresión. En otra observación, se identifica como la maestra entona una canción que hace que los niños y niñas se desplacen manifestando diferentes movimientos y cuando pausa ellos se detienen, en la misma, se identifica a un niño que se desplaza obviando lo escuchado (observación 8), pero, en otra experiencia este niño disfruta al usar pintura, por tanto, este ejemplo integra las habilidades múltiples propuestas por Gardner. No obstante, esta expresión artística, en varios entornos educativos, solo es dispuesta a los niños y niñas cuando el docente la involucra en actividades puntuales o en eventos culturales, donde los niños y niñas son preparados para mostrar al adulto y pares un producto, por tanto, esta instrumentalización del arte infantil contradice su naturaleza esencialmente procesual y transformadora en el ámbito de la participación infantil.

Frente al juego simbólico y la creación espontánea, ya se profundizó y sustentó en la subcategoría de juego libre de la dimensión 2, no obstante, se retoma brevemente al inferirla

como la capacidad de transformar creativamente las situaciones que emergen de su entorno natural y literario, la docente 2 enuncia *“son ellos mismos, ellos crean, van a la cancha y se inventan con cualquier cosita cosa una hojita, una piedra, al columpio, siempre hay una nueva opción como en esa participación constante”* (Docente 2) lo cual evidencia, el uso de recursos no estructurados que se incorporan en estas experiencias simbólicas, lo cual, ratifica la participación de la infancia en la construcción de significados.

Con relación a la expresión gráfica y plástica, fue la que más resaltó en los entornos observados, grupos focales y entrevistas de la muestra del presente estudio, sin embargo, se presenta predominantemente como la representación de un producto culminado, alejándose de su potencial como manifestación libre de los intereses, saberes y voces genuinas de la primera infancia. Esta realidad conlleva a comprender que, para los entornos educativos y profesionales observados, el dibujo y las artes plásticas como profundo constituyen la forma privilegiada de expresión artística, donde lo verdaderamente valorado es la entrega de un producto visual concreto.

Por ejemplo, un elemento recurrente en las observaciones fue que la estructura del acto didáctico, segmentado en tres momentos inicio, desarrollo y cierre. En esta secuencia, se identificó que el inicio de las experiencias consistía en involucrar recursos como videos, canciones, cuentos, entre otros, como detonantes o motivadores; posteriormente, durante el momento del desarrollo, se les solicitaba a los niños y niñas decorar una guía prediseñada o dibujar lo aprendido, convirtiéndose así la expresión artística en una representación de los contenidos previamente determinados; y, para el momento del cierre, se caracterizó por la socialización selectiva de tareas cumplidas o productos finalizados que satisfacían criterios estéticos predominantemente adultos.

Lo mencionado anteriormente, constituye una invitación a reflexionar sobre cómo esta estructura rígida y secuencial del arte, aunque invisible o naturalizada por muchos

docentes, puede representar para los niños y niñas un obstáculo significativo para su participación auténtica. Mientras que, los docentes pueden considerar estas prácticas como oportunidades expresivas suficientes, desde la perspectiva infantil pueden experimentarse como limitantes que encauzan su creatividad hacia formatos predeterminados, tiempos específicos y resultados esperados que poco tienen que ver con impulsos expresivos.

En disonancia con lo mencionado anteriormente, se deben ver en las prácticas y experiencias educativas lo manifestado por varias docentes cuando refirieron *“la parte como dibuja también es una manera de participar de él”* (Docente 7); *“Que otra participación tienen la posibilidad de exponer sus gustos y creatividad de las ideas que surjan de ellos y que se convierten en el producto para cerrar dicho proyecto”* (Docente 6); y *“los niños de primera infancia son seres llenos de curiosidad y asombro”* (Docente 11). Además, concebir que *“las experiencias artísticas permiten que la primera infancia pueda expresar sus emociones, ideas y percepciones del mundo, a la vez que desarrollan su creatividad y sensibilidad estética”* (Villamizar y Blanch, 2024, p. 11).

Figura 55

Expresión artística



Nota. Evidencia grupo focal. Abril, 2023.

Por tanto, las voces de los docentes revelan cómo el arte potencia la participación infantil de manera integral, cuando los niños y niñas se expresan artísticamente, no solo

desarrollan mayor confianza y seguridad en sí mismos, sino que, también fortalecen su capacidad creativa y pensamiento divergente. De esta manera, el potencial transformador del arte se encuentra cuando se le da la posibilidad a los niños y niñas de vivenciar un proceso creativo, para que puedan vivenciar “*experiencias únicas*” (Docente 1), en las cuales, se descubran como seres capaces de transformar materiales, generar belleza y comunicar significados; además, de permitirles una conexión entre la expresión artística y la participación auténtica que experimentan diversas formas de expresión.

4.3.2. Categoría habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales constituyen un mecanismo principal del desarrollo integral infantil, particularmente en contextos participativos, como señala Álvarez (2020), la educación socioemocional se enfoca en desarrollar capacidades para identificar y gestionar tanto las propias emociones como las de los demás, siendo crucial para el desarrollo cognitivo y el bienestar general del niño y la niña. Es por ello, que el análisis de las voces de docentes y familias muestra habilidades que posibilitan la construcción de la identidad hasta la edificación de relaciones interpersonales, aspectos que no son complementos del desarrollo, sino, condiciones indispensables para los niños y niñas que pueden involucrarse en su entorno.

La autorregulación emerge como una capacidad central que posibilita la participación efectiva de la primera infancia, de esta manera, los docentes describen un proceso gradual donde los niños y niñas aprenden a manejar sus impulsos y emociones para interactuar constructivamente espacios colectivos “*De esa manera se genera no solamente mayor autonomía, también mayor seguridad y eso nos genera un poquito más de movilidad en el salón, porque no voy a estar pendiente de 25 niños dando quejas, sino de 25 niños que identifican unas situaciones de conflicto y que están en capacidad de iniciar su proceso de resolución*” (Docente 9), comprendiendo así, habilidades como la atención,

memoria de trabajo y control inhibitorio, fundamentales para la participación de contextos sociales (Barcenilla, 2019), además, experiencias que autorregulan experiencias concretas y lúdicas *“Yo los apoyo, tienes que controlar tu cuerpo vamos a controlar una mano, un pie y es generar algo grandioso”* (Docente 6).

Además, el trabajo en equipo se revela como otro componente relevante donde las habilidades socioemocionales se ponen en práctica y se refinan como lo señala *“además la participación entre pares, porque para ellos es más significativo lo que sucede entre ellos, porque trabajan en equipo y se comunican abre bastantes oportunidades”* (Docente 5), aspecto colaborativo que no solo enriquece las interacciones inmediatas de los niños y niñas, sino que les da la capacidad para seguir confrontando acciones sociales *“los niños desarrollan habilidades motrices y creatividad mientras trabajan en equipo para alcanzar objetivos comunes”* (Docente 13).

Es así como, se encuentran diferentes percepciones que coinciden que la participación infantil tiene un impacto transformador en dimensiones del desarrollo integral de la primera infancia, demostrando que la participación actúa como catalizadores de capacidades sociales y cognitivas interconectadas *“Bueno, la participación infantil potencia todo, potencia el desarrollo mismo, sobre todo esa posibilidad de estar en el mundo humano, de una forma consciente, quizás como como Regos al ganado, pues. Y en ello pues se potencia principalmente el pensamiento crítico, se potencia esa capacidad de socializar con el otro, de ser líderes”* (Docente 1). De esta manera, la construcción de la autoestima y trabajo en equipo aparecen como beneficios de la participación, puesto que, constituyen la base para que los niños y niñas puedan construir confianza, escucha activa y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales.

4.3.2.1. Subcategoría autorregulación.

El desarrollo de la capacidad para gestionar emociones, pensamientos y comportamientos se configura como un resultado fundamental de las experiencias participativas significativas en la infancia, habilidad que se manifiesta cuando los niños aprenden a modular sus respuestas y acciones en diferentes contextos sociales, por su parte, un directivo refiere *“la participación y la escucha activa genera también un valor en el autoestima de los niños, en sentirse valiosos en una sociedad, y eso claramente a nivel emocional aporta muchos beneficios”* (Directivo 1). De esta manera, la participación proporciona oportunidades naturales para que los niños y niñas ejerciten el control de sus impulsos, la planificación de sus acciones y la adaptación a diferentes situaciones.

Asimismo, a través de interacciones con pares y adultos, los niños y niñas gradualmente desarrollan estrategias para manejar sus emociones y comportamientos de manera más efectiva, desde lo propuesto por Díez (2020), quien enfatiza que el acompañamiento emocional desde la primera infancia es fundamental para desarrollar la madurez emocional, en la figura 56 que evidencia la observación 7, la cual, refiere el juego simbólico de niña, al representar el rol de doctora y su maestra el rol de paciente, *allí la niña, le manifiesta señorita no llores con la inyección, luego, de ello, tu mamita te comprará un helado de vainilla y chispitas de chocolate*, observación que describe una experiencia de autorregulación, revelando la capacidad empática de la niña al identificar el estado emocional de la maestra ante la simulación de miedo por la inyección, por tanto, da la capacidad de *“interpretar situaciones y responder a adecuadamente, es decir, busca empatía ser empática con su amiguito”* (Familia 1). Es así como, la acción observada, manifiesta el control emocional para ofrecer consuelo en lugar de contagiarse del estado ansioso, proponiendo estrategias que son expuestas quizás como elemento autorregulador del adulto, es así, que la socialización con pares y adultos les da la oportunidad de *“socializar con el otro, de ser líderes”* (Docente 11). Asimismo, la niña refleja como la autorregulación potencia el lenguaje verbal, aspectos relevantes de la participación infantil.

Figura 56

Observación 7



Nota. Niña y maestra jugando a la doctora y paciente. Observación. Abril, 2023.

A su vez, los educadores observan cómo la autorregulación se desarrolla en diferentes contextos *“Interpreta el contexto y se comporta en concordancia con él. ¿Estamos en una fiesta, entonces el plan es de fiesta o no? De pronto estamos en una cita médica, entonces ella interpreta el contexto y se comporta como tal”* (Familia 3). Por tanto, el desarrollo de la autorregulación es una evolución de la conciencia del yo en la primera infancia, además, del favorecimiento de la empatía y la comprensión de la diversidad entre los niños y niñas, identificando así, las emociones y responder apropiadamente a las de otros, como lo refirió una familia *“O está jugando con sus amiguitos y no sé, algo pasó con un amigo, interpreta la situación y si es algo que le pasó el amiguito, que se cayó, que se pegó, ella busca como ser empática con su amiguito, o sea, ella interpreta como los contextos y toma las posiciones como correctas”* (Familia 1). Es por ello por lo que, la construcción de vínculos afectivos seguros constituye un cimiento para la participación afectiva, en base de seguridad emocional que permite a los niños sentirse confiados para expresarse y contribuir a vínculos sociales *“las características pienso que el estudiante tenga la confianza y vínculo afectivo con el docente”* (Docente 2).

Asimismo, el respeto a la diversidad surge como un aspecto social relevante para la participación infantil *“También englobo mucho la participación a ese respeto por la opinión, a ese respeto de los pensamientos diversos, porque pues cada niño es un mundo diverso, es como se dice pues un ser social, por lo tanto, pues son diferentes, piensan diferente”* (Docente 8), reconocimiento de la pluralidad de pensamiento que establece las bases para una cultura del respeto mutuo, es así que, las experiencias de la educación infantil se deben pensar como herramientas activas que favorezcan el compromiso emocional *“Y en esa experiencia no tuve que decir chicos escúchenme porque en algunas oportunidades he tenido que decir aquí estoy porque su atención está en otro lado, ósea los veo más expresivos por medio de los proyectos”* (Docente 5), además, de adaptar enfoques pedagógicos que facilitan la implicación emocional de los niños y las niñas (Cruz, 2014).

En síntesis, las habilidades socioemocionales aparecen como el corazón palpitante de la participación infantil, proporcionando la confianza, las herramientas comunicativas, la sensibilidad social y la capacidad de autorregulación necesarias para que los niños y las niñas puedan expresarse, colaborar y contribuir significativamente en sus entornos. Es así como, el desarrollo de las habilidades no constituye un añadido opcional del desarrollo de la primera infancia, sino como una acción intrínseca de la participación significativa, que tiene profundas implicaciones tanto para el bienestar de la primera infancia como su capacidad para integrarse y contribuir positivamente a su entorno social.

4.3.2.2. Subcategoría trabajo en equipo.

El aprendizaje colaborativo emerge como una habilidad que se fortalece mediante experiencias de participación grupal, donde los niños descubren y construyen formas efectivas de interacción con sus pares y adultos, la cual, se cultiva naturalmente cuando los niños y niñas se involucran en actividades compartidas, desde proyectos de aula hasta juegos espontáneos. A través de estas experiencias, aprenden a regular acciones con otros para

lograr objetivos comunes, escuchar y considerar diferentes perspectivas, negociar y alcanzar acuerdos y compartir responsabilidades y recursos. Las entrevistas destacan su importancia *“además la participación entre pares, porque para ellos es más significativo lo que sucede entre ellos, porque trabajan en equipo y se comunican abre bastantes oportunidades”* (Docente 5).

Esta capacidad de colaboración se desarrolla progresivamente y en gran medida en los entornos educativos, como señalan Burns et al. (2024), a través de experiencias que permiten al niño y la niña ajustar su comportamiento mediante lo que vive en su cotidianidad. Además, otros docentes reconocen este proceso *“Le doy un valor agregado especialmente a toda la parte social, socio afectiva del niño, a esas habilidades sociales, porque a través de la participación primero logras, digamos que él de verdad esté en esa, como que se dé de verdad una participación”* (Docente 8). Asimismo, determina el trabajo en equipo, fomenta la autonomía y la resolución de conflictos *“De esa manera se genera no solamente mayor autonomía, también mayor seguridad y eso nos genera un poquito más de movilidad en el salón, porque no voy a estar pendiente de 25 niños dando quejas, sino de 25 niños que identifican unas situaciones de conflicto y que están en capacidad de iniciar su proceso de resolución”* (Docente 9).

Igualmente, las entrevistas revelan cómo los niños y niñas demuestran esta capacidad en situaciones cotidianas *“interpreta la situación y si es algo que le pasó el amiguito, que se cayó, que se pegó, ella busca como ser empática con su amiguito, o sea, ella interpreta como los contextos y toma las posiciones como correctas”* (Docente 13). Por su parte, esta subcategoría emerge como una habilidad que se desarrolla a través de experiencias participativas significativas. Por tanto, la capacidad empática se alinea con lo propuesto por López et al. (2008), quienes enfatizan que el desarrollo socioafectivo implica la incorporación del niño a la sociedad a través de relaciones afectivas y la interiorización de

valores. También, reconocen la importancia de crear ambientes que fomenten estas conexiones empáticas *“englobo mucho la participación a ese respeto por la opinión, a ese respeto de los pensamientos diversos, porque pues cada niño es un mundo diverso”* (Docente 8).

Por su parte, la literatura destaca que, la empatía se desarrolla principalmente en el contexto de las interacciones sociales tempranas y mejoran los comportamientos sociales de los niños y niñas. Como señalan Schonert et al. (2012), es necesario desarrollar en estos primeros años de los niños y niñas un desarrollo social y emocional positivo, lo que, se refleja en la práctica educativa cuando los docentes enfatizan *“siento que algo relevante con lo que se sienten importantes los niños en el aula es la parte emocional, es importante para la participación porque se sienten escuchados”* (Docente 3).

En síntesis, al contemplar el panorama de las percepciones documentadas, se puede apreciar como la colaboración entre pares ratifica la vida social de la primera infancia, donde se encuentran inmersas destrezas sociales y afectivas, que trasciende la construcción de seres sociales, para ratificar sus habilidades expresivas para confrontar situaciones que emergen de sus entornos (Cruz, 2014). Además, las reflexiones de las familias y docentes conllevan a la comprensión de que la colaboración infantil fortalece vínculos afectivos y la construcción de habilidades sociales, creando de esta manera, un ecosistema donde la participación autentica surge como resultado de interacciones multidimensionales.

4.3.3. Categoría pensamiento Crítico

El pensamiento crítico emerge como un catalizador que potencia la participación auténtica de los niños y niñas en diversos escenarios de su vida cotidiana, por ello, a través de los niños, niñas, docentes y familias, se puede vislumbrar como esta capacidad reflexiva se convierte en un puente que conecta el mundo de la primera infancia con su entorno,

permitiendo manifestar preferencias, construir argumentos y valorar perspectivas ajenas y tomar decisiones fundamentadas. Por tanto, surgen como subcategorías la resolución del problema y el cuestionamiento y análisis, que constituyen habilidades esenciales para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral, como señalan Gluyas et al. (2015), la formación holística debe apoyar el desarrollo completo de la persona y su relación con el mundo que la rodea.

Es así como, la capacidad de análisis y reflexión no surge espontáneamente, sino que, se potencia intencionalmente en su promoción del desarrollo integral y las interacciones con las experiencias que subyacen del entorno *“Bueno, la participación infantil potencia todo, potencia el desarrollo mismo, sobre todo esa posibilidad de estar en el mundo humano, de una forma consciente. Y en ello pues se potencia principalmente el pensamiento crítico, se potencia esa capacidad de socializar con el otro, de ser líderes”* (Docente 1), perspectiva que, muestra el pensamiento crítico como habilidad cognitiva que se vincula con la capacidad de relacionarse socialmente y asumir roles protagónicos en diferentes contextos.

De esta manera, el pensamiento crítico y la participación se manifiestan como bidireccional, puesto que participar desarrolla el pensamiento crítico y enriquece la calidad de la participación, a lo que la docente 9 alude *“el que uno se pueda expresar con espontaneidad y que esa respuesta si no sea correcta, te da la posibilidad de llegar por tus propios medios a lo que es acertado, eso da uno solamente despierta la curiosidad, sino también que motiva a que cada vez ellos sean los que inicien las cosas, eso permite el desarrollo del pensamiento crítico, en la medida en que puede que yo no esté de acuerdo con tu respuesta, pero yo tengo que argumentar por qué no estoy de acuerdo y cuál sería en mi opinión la respuesta correcta”*, observación que revela cómo los procesos de cuestionamiento, argumentación y construcción colectiva del conocimiento fortalecen simultáneamente la capacidad crítica y participativa.

En este sentido, el desarrollo del pensamiento reflexivo no se limita a contextos académicos formales de la educación, sino que también implica, a que los adultos establezcan experiencias que fomenten la formulación de preguntas y la solución de situaciones problemáticas, como lo describe la docente 12 *“Mi manera de fomentar la participación se basa en crear situaciones problemáticas que los niños puedan resolver por sí mismos. Promuevo el trabajo colaborativo y la experimentación directa, donde cada descubrimiento se convierte en un peldaño para nuevos aprendizajes. Las preguntas son mi principal herramienta '¿Qué pasaría si...?', '¿Cómo podríamos...?' son interrogantes que despiertan su interés y los invitan a investigar”* mediaciones que invitan a la exploración de contenidos e hipótesis con sentido cognitivo.

Además, el pensamiento crítico también se manifiesta en la capacidad de autoevaluación y metacognición (Torres, 2021), aspectos que enriquecen significativamente la calidad de la participación, por tanto, no solo se deben gestar la expresión de ideas, sino acciones que, desarrollen la capacidad de reflexión sobre sus procesos mentales *“He sido testigo de cómo este tipo de participación potencia el desarrollo del pensamiento lógico y las habilidades de resolución de problemas. Cuando los niños se enfrentan a situaciones desafiantes en un ambiente seguro, desarrollan competencias sociales y científicas de manera natural”* (Docente 8), dimensión metacognitiva que permite a los niños y niñas participar y comprender el impacto y valor de sus contribuciones. En este sentido, el pensamiento crítico y la resolución colaborativa de problemas emerge como desafíos cognitivos de la primera infancia *“Incluso algo muy interesante que se da en el preescolar son esas cuando hacemos por ejemplo retos, cuando planteamos de pronto alguna situación, problema y en grupo deben solucionar, solucionarlo, deben tomar papeles o roles para dar solución, aportar sus ideas”* (Docente 8).

Es así como, el desarrollo de la argumentación, crea condiciones para que los niños y niñas expresen y sustenten perspectivas *“Yo siento que el pensamiento crítico, va desarrollando y la argumentación también, primero es escucharlos a ellos mismos y te enseñan a argumentar” (Docente 5)*, asimismo, en la observación 1 mientras los niños y niñas de 5 años *“moldeaban su cuerpo con plastilina la docente le dice a un niño falta el brazo, y el argumenta allí esta profe, solo que esta al respaldo no lo hice estirado porque me pico una hormiguita jajaja, la docente reacciona sonriendo”* ejemplo que, muestra el pensamiento crítico desde la argumentación, que incluye elementos como la capacidad de contraargumentación, razonamiento complejo y la integración de la experiencia personal.

En definitiva, el intercambio de ideas desde el pensamiento crítico y la argumentación en la primera infancia que conllevan a establecer estructuras formales y a gestar espacios seguros para los cuestionamientos que pueden ser respondidos desde la propia lógica infantil, creando así la confianza para participar expresando sus propias ideas e hipótesis (Torres, 2021). Es así como, los entornos educativos están invitados a establecer experiencias que promueva preguntas, argumentos, resolución de problemas de manera individual y colectiva, y de metacognición, de esta manera, se logra fortalecer el empoderamiento de los niños y niñas como protagonistas activos de su aprendizaje y la inserción progresiva a la vida comunitaria

4.3.3.1. Subcategoría resolución de problemas.

Por su parte la resolución de problemas emerge como una capacidad medular que sustenta y nutre la participación infantil en sus diversos entornos, este proceso cognitivo y social les permite enfrentar desafíos inmediatos, que constituye la base sobre las cuales se edifican competencias más complejas y sofisticadas para interactuar significativamente con el mundo. Además, las voces docentes recogidas en las entrevistas revelan la comprensión de como esta habilidad se manifiesta y potencia en los primeros años, en efecto docentes

algunos docentes refieren *“Mi manera de fomentar la participación se basa en crear situaciones problemáticas que los niños puedan resolver por sí mismos” (Docente 12)* y *“a medida que los niños interactúan con los objetos de saber construyen más conocimientos y asimismo construyen las habilidades” (Docente 6)* ideas que, reconocen la resolución de problemas como una experiencia didáctica que sitúa a los niños y niñas como protagonistas de aprendizaje, capaces de enfrentar retos cognitivos adaptados a sus posibilidades y a nutrirse de interacciones concretas con materiales, situación y personas que desafíen las estructuras cognitivas existentes y propicien su reorganización.

Por tanto, el desarrollo de estrategias para afrontar y solucionar desafíos se configura como una competencia que florece a través de experiencias de participación significativa, esta habilidad se manifiesta cuando los niños y las niñas se enfrentan a situaciones que surgen de su entorno social como compartir los juguetes, negociar turnos en juegos, resolver malentendidos, organizar sus recursos o juguetes, elegir la ropa, encontrar objetos, entre otras. Por su parte, las entrevistas revelan estrategias específicas para fomentar esta capacidad *“Tanto que nosotros tenemos algo que llamamos el aconsejar [...] ¿entonces una de las estrategias que utilizo es decirle bueno lo que está haciendo, si lo que está haciendo él está mal, ¿qué es lo bueno?, ¿qué es lo correcto?” (Docente 9).*

Esta aproximación se alinea con el modelo de aprendizaje basado en problemas (ABP) descrito en la literatura, según Aini et al. (2021), permite que los estudiantes mejoren su pensamiento crítico. Es desde allí que, se valida que los docentes reconocen cómo el pensamiento crítico se desarrolla en situaciones cotidianas *“Pero si el niño ha tenido esas conversaciones críticas, es consciente, dice no, pues es que eso no es posible físicamente, presupuestalmente, no tiene que saber de economía para saber que eso puede tener un costo” (Docente 11).*

Algo para resaltar de los grupos focales, fue la manera como los niños y las niñas lograron resolver y dar su aporte al diálogo con los recursos mediadores, puesto que para ellos, fue algo diferente responder por medio de representaciones con piedras o usar una Tablet para la toma de fotografías, evocando asombró y validación de sus opiniones, saberes y experiencias, aspecto que ilustra el papel transformador de los recursos simbólicos y tecnológicos como mediadores del pensamiento, pues estos, no funcionaron como simples herramientas auxiliares, sino como potenciadores cognitivos que expandieron las posibilidades expresivas y analíticas de los niños y niñas de la muestra de la presente investigación. Además, el incluir recursos naturales como las piedras para elaborar representaciones simbólicas conecta con lo enunciado por Vygotsky (1968) o Malaguzzi (1968), herramientas para el aprendizaje que median la relación con la realidad y la transformación de procesos mentales, que construyen significados y objetivar sus ideas.

En conclusión, la capacidad de resolver problemas por parte de la primera infancia constituye un efecto más duradero y valioso de las experiencias tempranas que aportan al descubrimiento del mundo, además, de confrontar su aprendizaje mediante el error y las hipótesis que generan las experiencias y la exploración de recursos simbólicos y tecnológicos que se disponen a su alrededor (Pedraza et al., 2024).

4.3.3.2. Subcategoría cuestionamiento y análisis.

El desarrollo del pensamiento crítico a través del cuestionamiento y análisis emerge como un componente esencial de la participación infantil. Las entrevistas revelan cómo los educadores fomentan estas habilidades “*cultura del pensamiento reflexión, lenguaje, vivencias y creatividad*” (Docente 1). Además, este enfoque se alinea con la visión de Briceño et al. (2010) sobre la formación holística, que implica la integración de conocimientos y la búsqueda constante de aprendizaje.

Asimismo, algunos docentes reconocen la importancia de desarrollar el pensamiento analítico desde temprana edad *“Son momentos en los que el sujeto está aprendiendo a ser humano y por tanto desde estas características está inmerso en todo desarrollo holístico de su ser, donde está su formación, su humanidad, sus habilidades comunicativas, su comprensión del mundo”* (Docente 11), lo que refleja en actividades específicas *“desde la investigación, cuando le das la oportunidad de que el niño tome su batuta y empiece a investigar, sea generador de conocimiento desde ese trabajo cooperativo”* (Docente 8), es así que, la capacidad de análisis se desarrolla progresivamente, como evidencian las entrevistas *“Y en la memoria. Tiene muy buena memoria [...] tiene muy buena creatividad, es capaz de generar adivinanzas solitas, memoriza fragmentos corticos de poesías, de canciones”* (Docente 13) lo que, coincide con la perspectiva de Wagnon (2021) sobre la importancia de establecer organizaciones que permitan a los niños y las niñas realizar sus primeros descubrimientos y experimentos desde un enfoque individualizado.

Además, la capacidad investigativa por parte de los niños y las niñas revela un rasgo que merece ser reconocido y valorado *“Los niños fortalecen su capacidad de investigación y mejoran sus habilidades expresivas cuando se sienten verdaderamente escuchados y respetados”* (Docente 11), percepción que, contribuye a la interconexión entre el clima emocional y las capacidades cognitivas que poseen los niños y las niñas, lo cual hace que, se sientan valorados y que sus mentes se abren a la indagación con mayor determinación y confianza. Igualmente, el cuestionamiento infantil opera como el motor del aprendizaje autónomo y auténtico (Benoit, 2020), que transforma la adquisición de conocimientos en un proceso dinámico, un ejemplo concreto lo da la docente 1 cuando refiere *“Por ejemplo, estamos investigando sobre agroquímicos y los niños proponen ideas e inquietudes y el maestro crea los ambientes”* lo cual, ilustra que las preguntas infantiles pueden orientar la exploración de temas complejos que tradicionalmente se consideran ajenos a sus interés o capacidades.

Por tanto, la observación atenta del cuestionamiento infantil no solo se limita a preguntas, sino que abarca una disposición general hacia la comprensión del mundo, lo cual, hace que los niños y niñas logren ser partícipes de su propio descubrimiento, “...*Sorprendida y ellos de una vez miss ambulancia y me preguntaron que podría pasar, y uno me decía que alguien se cayó, el otro yo creo que fue un carro, así*” (Docente 4) lo que muestra como, estímulos sonoros logran desencadenar hipótesis causales, que evidencian predisposición natural de los niños y niñas que buscan explicaciones de los fenómenos existentes. Una familia reconoce la capacidad que tiene su hijo para comprender y procesar información “*facilidad para los números, le gusta bastante contar*” (familia 3).

En este sentido, se resalta como la potencia transformadora del cuestionamiento infantil se evidencia en su capacidad para detonar procesos de aprendizaje autónomos y prologados, además de desarrollar criterios para evaluar la información del pensamiento analítico infantil “*Y ahí aprendemos también a diferenciar un poco la fantasía de la realidad, lo fantástico de lo científico, por ejemplo. Y empezamos a establecer ese criterio para que el niño, si llega un adulto u otra persona, a veces incluso con intenciones maliciosas, es decir ay, es que él solo enciende en duendes, ya a partir de ese aprendizaje tenga un criterio y sepa decir no, esto no es así*” (Docente 1) ejemplo de la capacidad de discernir que, tiene la primera infancia entre diferentes tipos de información, la cual, representa una sofisticación cognitiva crucial en la era de la información que se encuentra en diferentes entornos, de manera particular, en los elementos tecnológicos que se encuentran en la realidad infantil.

En síntesis, el cuestionamiento y análisis en la primera infancia constituyen más que habilidades cognitivas aisladas, pues representan modos de ser y estar en el mundo que transforman cualitativamente la relación de los niños y niñas con el cuestionamiento, consigo mismos y con los demás, por tanto, el rol de los adultos consiste en crear espacios

enriquecidos de disposiciones naturales, ofreciendo la libertad para la exploración de la autonomía como el acompañamiento sensible que permite profundizar y sistematizar las indagaciones que abordan la curiosidad infantil como comprensión auténtica de la participación.

4.4. Dimensión 4. Prácticas pedagógicas que fomentan la participación

La dimensión práctica pedagógicas que fomentan la participación, emerge como la posibilidad de examinar las diversas estrategias y metodologías implementadas para promover la participación significativa de los niños y niñas en el entorno educativo. Por tanto, esta dimensión cuenta con 128 referencias codificadas (ver tabla 13), se estructura en tres categorías principales que abordan desde las estrategias didácticas hasta la documentación pedagógica, proporcionando un marco comprensivo para entender cómo se materializa la participación infantil en la práctica educativa.

Las estrategias didácticas participativas, con 49 referencias, revela la importancia que los docentes y familias otorgan a la implementación de metodologías que fomentan el protagonismo infantil. Como señalan García y Mendiá (2015), el papel del adulto durante el proceso educativo consiste en brindar acompañamiento y mediación, fomentando el interés y la motivación a través de preguntas que estimulan el pensamiento, perspectiva que, se complementa con lo planteado por Rinaldi (2006), quien enfatiza la importancia de comprender cómo los niños piensan, cuestionan e interpretan la realidad y sus propias relaciones con ella.

Por su parte, la integración de asambleas y juego y experiencias lúdicas, representa un enfoque holístico para fomentar la participación infantil, que se alinea con lo propuesto por Nilsson et al. (2018), quienes sostienen que las interacciones educativas deben centrarse en actividades rectoras como el juego, el arte y la exploración del entorno, facilitando la

conexión de conocimientos y estimulando el interés por aprender, asimismo, la documentación de estas experiencias, como propone Mezquita (2022), puede apoyar a las docentes a reconstruir la imagen que tienen de los niños y niñas para la reconfiguración de sus prácticas y sustanciando lo invisible.

Tabla 13

Dimensión prácticas pedagógicas que fomentan la participación

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Prácticas Pedagógicas que Fomentan la Participación (128)	Estrategias didácticas participativas (49)	Preguntas abiertas (12)
		Actividades de elección libre (20)
		Aprendizaje basado en proyectos (17)
	Asambleas y diálogos (26)	Círculos de conversación (16)
		Toma de decisiones colectivas (5)
		Retroalimentación de actividades (5)
	Juego y experiencias lúdicas (53)	Juego libre (15)
		Juegos dirigidos (20)
		Espacios de creación artística (18)

Nota. Elaboración propia

La nube de palabras (figura 57) muestra las expresiones más frecuentes relacionadas con las prácticas pedagógicas que fomentan la participación infantil, donde términos como preguntas, niños, participar, hacer y proyectos, surgen con mayor predominancia, revelando la centralidad de la acción y el protagonismo infantil en el proceso educativo. Asimismo, esta representación visual refleja lo planteado por Tonucci (2016), quien enfatiza la importancia de crear espacios donde los niños y niñas sean verdaderos protagonistas de su aprendizaje, no solo como receptores de información, sino como, constructores de activos de conocimiento.

Además, el significativo de observar cómo palabras como interés, espacio, trabajo y juegos, aparecen con una frecuencia notable, sugiriendo la importancia de las experiencias lúdicas y espacios de aprendizaje significativos en la educación infantil. Como señalan

buscan crear espacios donde los niños puedan expresarse libremente, tomar decisiones y construir conocimiento de manera activa. Como señalan Hedges y Cullen (2012), el aprendizaje y la construcción de conocimientos de los niños sobre su mundo se centra y adquiere significado en los contextos sociales y culturales en los que se producen, los niños y niñas aprenden más efectivamente a través de situaciones que experimentan en su vida diaria, facilitando la conexión de conocimientos y estimulando el interés por aprender.

Aspectos articulados con la filosofía de Reggio Emilia (1945) aparece como una influencia fundamental que inspira a algunas prácticas mencionadas por los docentes y adultos de la muestra *“Obviamente siempre como recalcando esos puntos claves de Reggio Emilia, que es como la filosofía que nos inspira” (Directora 1)*, perspectiva que promueve ideas centralizadas en los niños y niñas *“el chiquito sea el protagonista de su aprendizaje” (Docente 1)*, reconociendo que los intereses son ajenos a los adultos cuando se toman el tiempo para escuchar y observar, asimismo, se integran *“pedagogías conscientes, pedagogías desde el respeto, pedagogías o modelos de crianza desde la autonomía, intentan fomentar precisamente la participación” (Docente 3)*.

En cuanto a estrategias específicas implementadas, surgen como subcategorías de este estudio, las recurrentes y mencionadas por la muestra se encuentran los proyectos de aula basados en los intereses de los niños y las niñas *“Considero que los proyectos pedagógicos de aula, porque parten de los gustos e intereses de los niños” (Docente 2)*, cambio significativo que refiere la docente 5 *“cuando yo inicié hace 3 años, nosotros como docentes éramos quienes proponíamos los proyectos de aula, pero, ahora, surgen de los intereses de los niños”*, no obstante, en las observaciones realizadas a la muestra no se identifican experiencias articuladas con esta estrategia, la cual se estructura de momentos específicos donde la indagación, desarrollo y socialización (Malagón y Montes, 2001).

Asimismo, se encuentran las preguntas abiertas, las cuales estimulen el pensamiento *“la idea no es nosotros votar toda la información, sino haciendo preguntas abiertas, hacer siempre preguntas abiertas, porque muchas veces sin darnos cuenta, siempre hacemos una pregunta en la que la respuesta va a ser sí, no”* (Docente 4) las cuales, se integran el uso de la naturaleza y materiales del entorno como aprovechamiento de la participación infantil. Además, la organización de los espacios destaca la importancia de diseñar espacios que promueven la interacción *“la organización de los espacios es fundamental que ellos se estén viendo que ellos se vean y participen entre ellos y me vean todos y participemos todos”* (Docente 4).

Igual que, las experiencias y experimentos *“por ejemplo, los experimentos por ejemplo allí yo les propuse a los niños que si querían experimentos y a ellos les llama la atención sobre todos los que requieren experiencias de sorpresa”* (Docente 5). Asimismo, se reconoce la expresión a través de la corporalidad en la cual se reconoce *“la educación infantil, lo expresan de diversas maneras, los niños participan desde su corporalidad”* (Docente 5) y el valor de la rutina de la asamblea y las técnicas como *“utilicé muchas imágenes de pictogramas... después empezamos con preguntas y con generación de hipótesis”* (Docente 10). En definitiva, las percepciones revelan un consenso cuando se incorporan los intereses de los niños y las niñas *“en la medida en que nosotros cogemos los temas de interés de ellos y utilizamos esos temas de intereses para vincularlos con los temas que tenemos que trabajar, el trabajo es mucho más fluido, es mucho más preciso, los niños aprenden mucho más rápido”* (Docente 9).

4.4.1.1. Subcategoría preguntas abiertas.

Esta estrategia se evidencia en múltiples testimonios de los educadores entrevistados, por su parte la directora *“Ahí descubrimos en esa conversación, porque la idea no es nosotros votar toda la información, sino haciendo [...] preguntas abiertas, hacer*

siempre preguntas abiertas, porque muchas veces sin darnos cuenta, siempre hacemos una pregunta en la que la respuesta va a ser sí, no” (Docente 1), perspectiva que se alinea con lo planteado por García y Mendía (2015) quienes enfatizan que el papel del adulto durante el proceso educativo consiste en brindar acompañamiento y mediación, fomentando el interés y la motivación a través de preguntas que estimulen el pensamiento. Igualmente, una profesora describe su experiencia “Cuando estamos haciendo una clase regular, pues simplemente procuro hacer preguntas abiertas frente a qué consideran, les doy en algunos casos pistas de qué consideran que vamos a trabajar, cómo lo vamos a hacer” (Docente 9).

Por otro lado, los docentes refieren diversos tipos de preguntas que utilizan para estimular o visibilizar la participación de la primera infancia *“¿Vamos a buscar entre nosotros, tú por qué crees? Ah, yo creo porque es que hay duendes mágicos y abre en el sol. Bueno, vamos a mirar qué es lo que pasa realmente” (Docente 1), lo que ilustra que las preguntas abiertas invitan a los niños y las niñas a elaborar hipótesis y teorías, aun cuando estas pueden parecer fantásticas desde la perspectiva adulta, si resalta el sentido fantástico de la primera infancia, que al confrontarlo con el pensamiento crítico logra una perspectiva para confrontar situaciones que emergen de su entorno. Otro educador señala que “Las preguntas son mi principal herramienta ‘¿Qué pasaría si...?’, ‘¿Cómo podríamos...?’ son interrogantes que despiertan su interés y los invitan a investigar” (Docente 12), preguntas hipotéticas y de posibilidad que estimulan el pensamiento divergente y la creatividad de la participación infantil. Y, en el contexto de actividades específicas, un docente ejemplifica “si estamos viendo el circo yo les pregunto como hace un animal del circo, y como se están viendo todos quieren participar” (Docente 4).*

Pero, no se puede invisibilizar la espontaneidad y flexibilidad del uso de preguntas de la primera infancia, *“en cambio en el preescolar ¿qué día es hoy? Y ellos todos al tiempo ‘luuunes’, está siendo sol ‘Si’, todo es como más espontaneo no es tan rígido como tal”*

(Docente 2), lo que sugiere afectividad de las preguntas en la educación infantil, vinculada a un ambiente menos estructurado y más flexible para la participación. Y, aunque las preguntas de los niños y niñas, pueden no ser respondidas inmediatamente, se da la oportunidad de originar procesos más amplios *“El proyecto inicia desde la participación de ellos, como ellos inician a generar preguntas desde las cosas que ven”* (Docente 6), aunque en las observaciones no se identificaron acciones puntuales, como se mencionó en la descripción de la categoría.

Sin embargo, lo que si se logró identificar en las observaciones y grupo focal fueron las valoraciones a las preguntas formuladas para los niños y las niñas, *“principalmente la espontaneidad, que todas las respuestas son válidas, no hay una respuesta afirmativa, verdadera, positiva o negativa. En la medida en que, si el niño está equivocado, lo que hago es generar más preguntas para que ellos puedan llegar a encontrar si realmente están equivocados, cuál sería la respuesta certera”* (Docente 9), consideración que sugiere, que la afectividad de las preguntas abiertas depende de su adecuación al nivel de comprensión y vocabulario de los niños y las niñas, aspecto que se ratificó en las observaciones, donde los docentes preguntaban y ellos y ellas respondían, en la observación 9 *la docente mientras leía un cuento iba realizando preguntas para que los niños y niñas respondieran, a su vez validaba las preguntas que emergían de la participación de ellos y ellas, siempre y cuando se contextualizaran con la narrativa*. Idea que, describe la participación en la evocación de preguntas abiertas, la participación emerge como interacción, validación, contextualización y representación.

Finalmente, las preguntas abiertas constituyen una estrategia participativa que puede llegar a transformar la relación de experiencias tradicionales (Benoit, 2020), que estimulan el pensamiento divergente, para conllevar a la promoción del diálogo, reconocimiento de respuestas y el fortalecimiento de características lingüísticas y cognitivas

que poseen los niños y las niñas, en la espontaneidad, flexibilidad y su integración con otras estrategias didácticas participativas.

4.4.1.2. Subcategoría actividades de elección libre.

Dicha estrategia se fundamenta en el reconocimiento del niño como un ser capaz de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, así como lo señala Montessori, citada por Sanchidrián y Berrio (2011), el niño debe ser considerado como un ser activo y capaz de aprender por sí mismo. Por su parte, los educadores entrevistados destacan la importancia de estos espacios *“En cambio en el preescolar ¿qué día es hoy? Y ellos todos al tiempo 'luuunes', está siendo sol 'Si', todo es como más espontaneo no es tan rígido como tal”* (Docente 2). Por tanto, esta subcategoría revela experiencias que contribuyen a la participación significativa en los entornos educativos, que pueden tomar decisiones autónomas sobre qué hacer, cómo hacerlo y con qué materiales.

En primer lugar, las actividades de elección libre se fundamenta como el reconocimiento de la autonomía infantil que aportan al desarrollo integral de los niños y niñas *“pedagogías conscientes, pedagogías desde el respeto, pedagogías o modelos de crianza desde la autonomía, que intentan es fomentar precisamente la participación, por ejemplo, desde Montessori, en esa autonomía hay elementos muy interesantes a analizar”* (Docente 1), lo que evidencia la libertad de elección libre en diferentes entornos y modalidades gestando el favorecimiento de la autonomía, autoconocimiento e inteligencia emocional de la primera infancia, por su parte una familia refiere que *“Las actividades que hacemos aquí en casa, ella Pues bueno, las actividades de colegio son las actividades del colegio, pero aquí a veces en la casa yo a veces entro por Pinterest y digo bueno dice mami hagamos una actividad, entonces buscamos y ella escoge la actividad de Pinterest que quiere hacer y la hace”* (familia 1).

Además, en el contexto escolar, los docentes implementan la elección libre a través de diversas estrategias que facilita a los niños y niñas moverse con libertad y elegir con quién y donde interactuar “*Los niños me participan de varias maneras, primero, la organización de los espacios es fundamental que ellos se estén viendo que ellos se vean y participen entre ellos y me vean todos*” (Docente 4), por tanto, la selección de los materiales constituye una dimensión significativa en la elección libre y rica para la exploración y manipulación para una participación autentica del desarrollo integral “*material didáctico entre comillas, que nosotros lo encontramos dentro del recurso, dentro de la naturaleza*” (Directora 1). Igualmente, la elección libre emerge como respuesta de actividades artísticas “*Pero si le dan la opción de que bueno, la nariz es libre, cada uno va a escoger el color que sea libre pintar, entonces ella selecciona su color libre, el que más le gusta y le pinta y la pinta*” (Familia 1), lo cual contribuye en la posibilidad de decidir aspectos específicos de una experiencia que promueve la autonomía y la expresión de la individualidad de la primera infancia.

Frente a la exploración del entorno natural, surge como la experiencia más enriquecida de la primera infancia, aspecto que se ratificó en los grupos sociales cuando los niños y las niñas evocaron agrado por la manipulación de objetos naturales como las piedras (Figura 58), además, en la figura 59 cuando niña 5 de 6 años refiere que su lugar favorito en el colegio es la media luna donde se encuentran las flores o la figura 60, en la cual, niño 4 de 5 años representa un sol. Además, en las observaciones se registraron momentos de agrado cuando los niños y niñas realizaban sus experiencias en el exterior al aula de clase convencional o en las manifestaciones de alegría en sus momentos de descanso o juego libre.

Figura 58*Exploración del entorno natural*

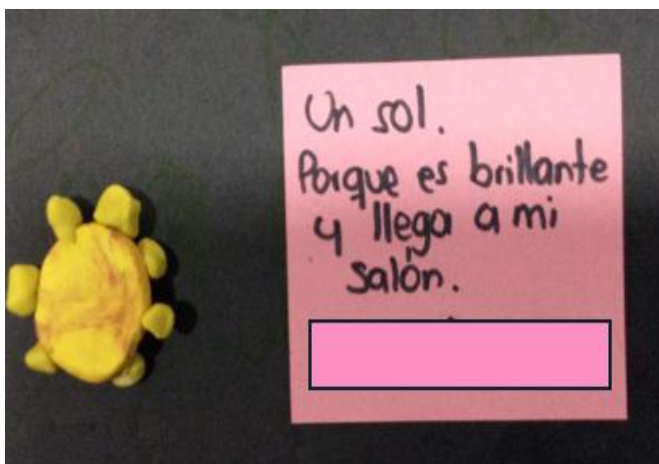
Nota. Evidencia del grupo focal, representan respuesta grupal de la pregunta ¿qué hacen en el colegio? Abril, 2023.

Figura 59*Flores y media luna*

Nota. Evidencia del grupo focal, respuesta a la pregunta ¿qué es lo que más le gusta de su colegio? Abril, 2023.

Figura 60

El sol



Nota. Evidencia del grupo focal, respuesta a la pregunta ¿qué es lo que más le gusta de su colegio? Abril, 2023.

Es así que, la exploración con el entorno natural contribuye a las actividades que se conectan con la naturaleza y las oportunidades para que emergen para que los niños y las niñas puedan descubrir, investigar y aprender mediante sus propios impulsos *“La interacción con los animales de la granja fomenta la empatía y el cuidado del otro, mientras que la exploración del entorno natural estimula su curiosidad y capacidad de asombro”* (Directivo 3), además, de encontrar el equilibrio entre la libertad de la primera infancia y la orientación didáctica oportuna *“por ejemplo pegar esto donde yo quiera, sino que lo haga a través de sus gustos”* (Docente 4), lo que sugiere una mediación sutil que guía sin imponer y gestando momentos de elección personal que se desarrolle en un marco pedagógico coherente con la participación infantil.

Finalmente, es elemental considerar el rol del docente en el desarrollo de las experiencias de elección libre *“nosotros como docentes y como adultos, entre mayor actividad les pongamos, en donde seamos solamente mediadores y les demos la oportunidad a ellos de participar, podemos obtener un 100%”* (Docente 9) lo que resalta, la participación infantil invita a la elección libre de las representaciones didácticas que valoran

las decisiones significativas del aprendizaje de cada niño y niña, lo que abarca, la selección de materiales, la definición de proyectos, la contribución de la autonomía, creatividad y sentido de autonomía como aspectos fundamentales para su desarrollo integral y la formación de ciudadanos activos.

4.4.1.3. Subcategoría aprendizaje basado en proyectos.

Para esta estrategia se evidencia en diversas experiencias compartidas por los educadores *“este semestre la mayoría se fue por países, por animales de Colombia [...] cada semana trabajaba en un país nuevo fonéticamente, incorporaban toda la parte de fonemas” (Docente 12)*. Dicha aproximación coincide con lo planteado por Nilsson et al. (2018), quienes enfatizan la importancia de integrar actividades rectoras como el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno en las prácticas educativas. Estas actividades fomentan la creatividad, la imaginación, las habilidades sociales y el crecimiento cognitivo, proporcionando una base para el aprendizaje permanente. Por su parte, una educadora describe la evolución de su práctica *“Si, en el momento ha tenido cambios cuando yo inicie hace 3 años, nosotros como docentes éramos quienes proponíamos los proyectos de aula, pero, ahora, surgen de los intereses de los niños” (Docente 5)*.

4.4.2. Categoría asambleas y diálogos.

Las asambleas y diálogos representan espacios fundamentales para el desarrollo de la participación infantil y la construcción colectiva del conocimiento, tal como señalan Caramés et al. (2010), estos espacios buscan crear un mejor clima escolar donde se puedan exponer experiencias exitosas de aprendizaje y fomentar el desarrollo integral de los estudiantes. Mediante las percepciones de las entrevistas, se evidencia que estas estrategias comunicativas no solo fomentan la expresión individual, sino que también, contribuyen un sentido de comunidad y fortalecen las habilidades democráticas desde la primera infancia.

Es así como, las asambleas emergen como rutinas estructuradas que marcan espacios debidamente la participación infantil, como lo señala la directora 1 *“Lo primero que hacemos cada mañana es el tema es hacer una asamblea”*, experiencias que otorga relevancia en la voz de los niños y las niñas dentro de la planeación didáctica, en la cual, se reconoce el valor de la expresión oral como parte esencial del proceso formativo de la primera infancia. En este sentido, esta experiencia logra manifestar la capacidad para reconocer la presencia o ausencia de cada uno de los niños y niñas como integrante del grupo *“es un espacio en el que todos nos sentamos y nos saludamos. Nos saludamos como primera cosa en la mañana, reconocemos quién no ha llegado, cuál amiguito no está, lo hacemos visible”* (Directora 1), aspecto que contribuye a que cada uno de los niños y niñas se sientan valorados como miembro colectivo de un entorno social, estableciendo así, bases sólidas para el desarrollo integral. Más allá de ser un simple ritual, debe funcionar como verdaderos espacios de transformación y realce de las opiniones de la infancia *“las asambleas participativas son espacios donde los niños proponen ideas para mejorar su entorno escolar y comunitario”* (Docente 13).

El diálogo cotidiano, incluso en momentos informales como el saludo, se reconoce como una oportunidad valiosa de participación, aspecto que señala la docente 2 *“Siempre desde que uno llega al salón... Y bueno desde el saludo ya estamos evidenciando la participación de los estudiantes, ¿cómo amaneció?, ¿cómo dormiste?, ¿qué día es hoy?”*, lo que también radica, en la capacidad que tienen los niños y niñas para trascender los momentos formales de participación *“la participación no solamente sea cuando hay una campaña, cuando hay que unas elecciones, cuando hay que tomar decisiones drásticas, sino que esa escucha está presente en los elementos cotidianos, en las respuestas que damos a los niños, a sus inquietudes, a sus intereses”* (Docente 1), enfoque que amplía la concepción de reconocer a la primera infancia como un ser activo en sus experiencias integrales, además, los docentes implementan el diálogo como un recurso simbólico que facilita la regulación

autónoma de participación y el respeto por los turnos de habla *“Yo tengo un bastón de mando, yo les digo es dependiendo del personaje, el año pasado teníamos un patico, entonces el patico tenía nombre y ahora tenemos es una maraca, entonces la maraca, quien tenga la maraca es el que tiene la oportunidad de participar”* (Docente 9), no obstante, este es un ejemplo de la participación mediada por el adulto, y no como participación autentica (Hart, 1993).

Por tanto, las asambleas y diálogos no son solo espacios de expresión, pues también se enriquecen como momentos de construcción colectiva de normas, donde emerge la flexibilidad para acoger las intervenciones infantiles e incluso cuando parecen alejarse del tema central, valorándose como una apertura genuina de la participación. Es así como, los espacios dialógicos se adaptan a situaciones específicas que conlleva a la resolución de conflictos, a la toma de decisiones colectivas *“y digamos que por votación gano el tema de la naturaleza, entonces también se permitió que fuera del proyecto se realizara una salida pedagógica cultura que se realizará en la ciudad”* (Docente 6), la adquisición o el descubrimiento del respeto por las opiniones diversas de la primera infancia, el compartir de experiencias significativas e influencia importante para enmarcar experiencias activas para la escucha y la participación autentica de los niños y las niñas.

4.4.2.1. Subcategoría círculos de conversación.

Los círculos de conversación emergen como una estrategia pedagógica que permite la expresión libre y estructurada de los niños, la cual se fundamenta en la importancia de crear espacios donde todos tengan la oportunidad de participar y ser escuchados. Como señala una profesora *“Bueno, nosotros tenemos al inicio tenemos algo que llamamos bienvenida y es el saludo y ese es en donde nosotros reconocemos las noticias, llamamos noticias como los eventos que hayan tenido algún significado especial para ellos, de pronto en su casa, en el colegio y que ellos tienen un espacio para compartirlo”* (Docente 9),

aspecto que ratifican Corona y Morfín (2001), quienes afirman que la expresión verbal es solo una de las múltiples formas que tienen los niños para manifestar lo que sucede en su interior, y que es necesario desarrollar la sensibilidad para comprender estos diferentes modos de expresión.

La implementación de estos círculos requiere estrategias específicas para gestionar la participación, como lo explica una directora *“para mí era supremamente importante en cada inicio de clase hacer como esta asamblea donde los niños participaban, como te digo, de una u otra manera ellos participaban y podía entender y comprender si ellos estaban digamos estaban allí como conectados conmigo”* (Directora 5).

4.4.2.2. Subcategoría toma de decisiones colectivas.

La toma de decisiones colectivas representa un aspecto crucial en el desarrollo de la autonomía y la participación democrática de los niños. Como señala Bolívar (2016), una escuela que busca formar para la ciudadanía democrática debe promover la participación activa en todos los niveles. Por su parte, algunos docentes describen diversas estrategias para implementar como toma de decisiones colectivas *“En mi salón se toman decisiones ellos toman decisiones, en eso soy clarísima, ellos pueden participar. De hecho, las normas y los acuerdos del principio de año los establecemos todos, siendo muy rigurosa y precisa en el hecho de que, si ustedes los establecen, ustedes los cumplen”* (Docente 9). Asimismo, *“permite la democracia, la cual entiendo como un conjunto entre sus voces y las voces con sus pares para elegir la temática que se va a desarrollar”* (Docente 1), lo cual otorga relevancia a la voz de los niños y las niñas dentro de las experiencias didácticas que hace parte del proceso formativo, y, al permitir que ellos y ellas decidan colectivamente sobre los contenidos a trabajar o los materiales que emplear generan experiencias concretas de participación, la justificación de la toma de decisiones y el impacto en su desarrollo integral.

4.4.2.3. Subcategoría retroalimentación de actividades.

La retroalimentación de actividades permite a los niños y a las niñas reflexionar sobre sus experiencias y participar activamente en la construcción de su aprendizaje, gestando vivencia para adentrarse en procesos reflexivos donde los niños y niñas evalúan, valoran y proponen mejoras de sus propias experiencias educativas. A través, de los hallazgos de las entrevistas, se evidencia cómo estos procesos de retroalimentación contribuyen significativamente al desarrollo de la autonomía, metacognición y fortalecimiento integral. Por su parte, una directora describe que *“la asamblea es un espacio en el que todos nos sentamos y nos saludamos [...] retomamos un poquito, hablamos de lo que hicimos días anteriores que fue realmente significativo y relevante”* (Docente 3), testimonio que evidencia la retroalimentación integra rutinas cotidianas, identificación y valoración de aprendizajes que resultan significativos para las experiencias educativas.

Asimismo, el reconocimiento del interés de los niños y niñas como indicador de la efectividad de las actividades que aparece como un elemento de retroalimentación *“es decir, no hay momento de inicio ni cierre porque ellos quieren continuar en esa actividad, donde noto que son significativas y de interés para los niños”* (Docente 5), lo que refleja, la motivación e implicación de los niños y niñas que constituye en sí una forma de planificación de experiencias, respetando así, los ritmos e intereses infantiles. No obstante, la retroalimentación no se limita al entorno escolar, también involucra el entorno familiar *“Creo que la acompaño fomentando esta habilidad, dándole responsabilidades acordes a su edad y reconociendo sus logros”* (Familia 4), perspectiva que da a conocer el reconocimiento de logros que contribuye a una forma de retroalimentación positiva que refuerza la autonomía y el sentido de responsabilidad infantil.

Sin embargo, de manera sorprendente en las 15 observaciones se logró identificar que la retroalimentación siempre fue realizada por los docentes frente a los productos que

los niños y niñas mostraban a los docentes, aquellos que eran requeridos por elementos predeterminados y debidamente planeados. Esta constatación revela una contradicción significativa entre el discurso sobre participación infantil y las prácticas efectivas de retroalimentación en los entornos educativos observados, identificándose la retroalimentación unidireccional entre docente y niño o niña, reflejando la persistencia de modelos evaluativos tradicionales donde el adulto mantiene el rol de evaluador y el niño y niña de evaluado, lo que limita, el potencial de la retroalimentación como espacio genuino de la participación en la primera infancia.

4.4.3. Categoría juego y experiencias lúdicas en la educación infantil

El juego y las experiencias lúdicas constituyen elementos fundamentales en el desarrollo y aprendizaje durante la primera infancia, pues, estas actividades no solo facilitan la participación activa de los niños y niñas, sino que también, proporcionan oportunidades significativas para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Como señala Nilsson et al. (2018), las interacciones educativas deben centrarse en actividades rectoras como el juego, el arte y la exploración del entorno.

En este sentido, el juego emerge como un componente metodológico significativo para la educación infantil como lo señala *“didácticas como tal, digamos que dentro del aula. Entonces te hablo obviamente de muchos elementos naturales, hay mucho juego, muchas actividades de juego, prácticamente pues todo lo hacemos a través de juego y de actividades puntuales didácticas”* (Directora 1) afirmación que evidencia un reconocimiento del valor pedagógico del juego (Anton et al., 2016), por tanto, se involucra el ambiente donde los niños y niñas se sientan cómodos para expresarse y disfrutar de su enriquecimiento integral, la cual, sugiere adaptar el carácter lúdico de las actividades que estimula la espontaneidad y apertura infantil.

Es así como, el reconocimiento del protagonismo infantil se configura de espacios que constituyen una forma resaltar la participación mediada por creaciones infantiles en el ambiente educativo, comunicativo y familiar donde el juego emerge como un mensaje poderoso sobre sus aportes y perspectivas del mundo y diversión como una actividad innata de los niños y las niñas *“cuando tu entras a la zona preescolar, notas que todas las decoraciones están hechas por él, desde allí siento yo que se vive la participación y que el espacio está diseñado para mostrar el valor que tienen los niños acá”* (Docente 6), es así que el juego aparece, en última instancia, como un elemento importante en el fortalecimiento del desarrollo integral de la primera infancia, lo que refleja una comprensión profunda de cómo los niños y niñas aprenden y participan en su proceso integral, con libertad para asumir roles, proponer ideas, tomar decisiones y construir aprendizajes significativos.

4.4.3.1. Subcategoría juego libre.

Esta subcategoría ratifica como la experiencia lúdica, se caracteriza por la ausencia de la dirección adulta y la posibilidad de autodeterminación infantil, lo que permite que, los niños y niñas tomen decisiones espontáneas y exploren sus intereses de manera natural. De esta manera, diversos testimonios coinciden en señalar el tiempo del descanso como un momento especialmente valioso para el desarrollo del juego libre, y, consecuentemente, la participación infantil auténtica, *“y se olvidaron hasta del descanso, siendo un espacio tan importante, porque es allí donde ellos juegan libremente”* (Docente 5), lo cual revela, el reconocimiento del valor pedagógico de momentos menos estructurados, donde la participación emerge de manera espontánea, asimismo, *“digamos que donde yo laboro se ve la base rectora 'el juego' ellos son muy espontáneos, muy abiertos y participativos”* (Docente 2), moción que se alinea con lo planteado por Montessori (1937a), quien enfatizó

la importancia de la libertad e independencia como herramientas fundamentales de aprendizaje.

Es así como, los espacios de juego libre permiten que los niños y niñas desarrollen su autonomía y construir sus propios significados, aspecto que ratifica la docente 3 al referir *“no para aprender, sino en los juegos de descanso, donde ellos juegan a hacer enfermeras, a el lobo, donde ellos proponen los juegos donde dicen escúcheme”* lo que destaca elementos de la participación en el juego libre como la capacidad de los niños y niñas para proponer temáticas como el lobo y enfermeras, y, la posibilidad de asumir el liderazgo en la actividad donde dicen escúchame.

Por otro lado, la naturaleza del juego libre parece favorecer cualidades esenciales para la participación de los niños y las niñas, como la espontaneidad y la apertura, una docente refiere *“para mí es muy importante el juego en el preescolar, definitivamente es fundamental el juego en el preescolar porque es la parte donde el niño interactúa, donde cumple roles”*(Docente 7), dando a conocer que el juego libre permite la observación y comprensión del desarrollo infantil, además, en estas posibilidades existen concepciones sobre el ambiente físico como un elemento educativo en sí mismo, capaz de ser considerado un tercer maestro *“la participación infantil está íntimamente ligada a nuestra misión, donde reconocemos el entorno como tercer maestro.... el ambiente como tercer maestro seguirá siendo fundamental para potenciar un aprendizaje de calidad para los niños entre 16 meses y 5 años”* (Directivo 3) lo que sugiere que un espacio adecuadamente diseñado puede promover el juego libre y la participación sin necesidad de una dirección adulta constante, confiando en la capacidad del entorno para provocar experiencias significativas.

De esta manera, el juego libre se dispone como un espacio de interacción entre pares *“Yo considero que, en el colegio, primero por ser primera infancia, porque es allí donde juegan libremente allí sí es espontáneo y entre pares”* (Docente 5); además, de ser promotor

del desarrollo integral, catalizador del desarrollo socioemocional para promover la personalidad infantil, un espacio de libertad y placer “preguntas como un aspecto de indagación, pero, no sé qué más, los ejemplos en los juegos libres, donde ellos juegan y se divierten de manera libre, es una interacción más libres” (Docente 4) y la creación de un clima emocional *“Entonces digamos que tratamos de ser un espacio muy acogedor para el chiquito, donde el chiquito se sienta en un espacio tranquilo y seguro y esto también nos sirve para entablar una comunicación y unas relaciones con los niños dentro del aula que siento que a veces pueden ser muy diferentes a un contexto educativo mucho más grande de pronto” (Directora 1).*

En conclusión, el análisis de la subcategoría del juego libre revela su potencial como facilitador de la participación infantil (Anton et al., 2016), a través de diversos hallazgos de los adultos, se ratifica que el juego libre proporciona un espacio donde los niños y niñas logran ejercer su autonomía, exploración del entorno y expresarse con libertad. Aspecto que, debe ser valorado en entornos de la primera infancia como formas de participación auténtica y significativas que se posicionen como protagonistas genuinos de su experiencia de crecimiento y desarrollo.

4.4.3.2. Subcategoría juegos dirigidos.

Los juegos dirigidos representan una estrategia pedagógica estructurada que permite alcanzar objetivos educativos específicos mientras se mantiene el elemento lúdico, como describe una directora *“didácticas como tal, digamos que dentro del aula [...] hay mucho juego, muchas actividades de juego, prácticamente pues todo lo hacemos a través de juego y de actividades puntuales didácticas” (Directora 2).* Aspecto que coincide con lo propuesto por Södergren (2022) quien destaca la importancia de crear ambientes que motiven a los niños y niñas para que expresen y creen con materiales de su entorno.

Es relevante mencionar que, el juego dirigido predominó en las observaciones del campo documentado en las experiencias educativas, evidenciándose la centralidad en la práctica pedagógica, puesto que, los docentes que incluían el juego al dar instrucciones o esperar respuestas de la intencionalidad planeada, por ejemplo en la observación 10 *“la docente les muestra un dado que en sus lados se encontraba representadas las vocales, la docente le explica a los niños y niñas que cuando sea lanzado y caiga en una vocal ellos dirán una palabra, por ejemplo la e y todos responden elefante”*, mientras que, en la observación 13 *“la docente va cantando mientras se desplazan de un espacio a su aula de clase y cuando les dice stop ellos paran y sonrían”*, en la observación 3 *“la docente les explica a un grupo de niños de 3 años que escucharán el sonido de los animales y ellos se desplazarán simulando movimientos, los niños y niñas responden siguiendo la indicación de la maestra”*, en la observación 6 *“la docente les explica un circuito corporal, dándoles la espera del turno”*, en la observación 11 *“cuando la docente entrega unos pitillos para que los niños y las niñas hagan una competencia de soplo”* o en la observación 3 *“cuando la docente muestra en el tablero unas imágenes para que los niños y las niñas imiten la imagen con palitos de paleta”*

Figura 61

Palitos de paleta



Nota. Evidencia de observación 3. Abril, 2023.

Por otro lado, el juego dirigido se articula en la didáctica intencional como herramienta de mediación de aprendizaje y desarrollo de habilidades específicas, por su parte una docente refiere *“creo que el juego es mi mayor recurso, amo verlos disfrutar del juego, pero, no del juego libre, sino involucro el juego en actividades que potencian los aprendizajes, por ejemplo para aprender los números el dado de los números, o cuando quiero que jueguen con las letras uso materiales sensoriales, sí es un ejemplo del juego como elemento para el aprendizaje”* (Docente 13) hallazgo que refiere la intencionalidad pedagógica que subyace al juego dirigido, diferenciándolo al juego libre y valorándolo por su capacidad para potenciar aprendizajes específicos. Además, se involucran juegos que se involucran en la educación infantil como juegos sensoriales y relajación que *“desarrolla una actividad de toma de contacto utilizando música instrumental y ejercicios de visualización”* (Docente 14), narrativos con personajes que dan un enfoque lúdico *“presentación utilizando una narrativa lúdica basada en el personaje de una pirata”* (Observación 16), juegos de búsqueda y socialización que *“responden con entusiasmo a la propuesta lúdica, siguiendo las instrucciones de buscar sus objetos favoritos y compartirlos con sus compañeros”* (observación 16), juegos con materiales creativos *“En la clase de robótica, propone actividades creativas con materiales simples”* (observación 14).

A pesar de su carácter estructurado, algunos educadores procuran incorporar el juego como medio de aprendizaje significativo, integrando elementos naturales y lúdicos con intencionalidad específica, es así como, esta subcategoría revela su predominancia en las practicas observadas en el contexto de la educación infantil, juegos que, son planeados con una intencionalidad y estructura predefinida, orientadas al desarrollo de las habilidades determinadas por el MEN, (2016) que plantea interrogantes sobre el equilibrio de formas en la que, se involucra el juego con una intencionalidad, la cual, puede en ocasiones limitar el protagonismo infantil en los procesos participativos.

4.4.3.3. Subcategoría espacios de creación artística.

Para esta subcategoría se proporciona oportunidades únicas para la expresión personal, la toma de decisiones y la construcción colectiva de significados, a través de los testimonios y observaciones recogidas, se evidencian espacios que trascienden de la producción de objetos artísticos para constituirse en verdaderos espacios de ciudadanía donde los niños y niñas pueden ejercer su participación de manera natural y significativa, como lo señala una directora *“el Atelier hace parte fundamental digamos también del proyecto [...] ya tienen más oportunidad de interactuar allá, de tener como estas acciones provocativas que ella les tiene planteadas y que ellos llegan y van dándose la oportunidad también como de interactuar con los materiales”* (Directora 1). Dicha perspectiva se fundamenta en el enfoque Reggio Emilia (1975), que según Rinaldi (2006), se distingue por su énfasis en la escucha y la capacidad de comprender al niño a través de sus diversas formas de expresión.

Por otro lado, los educadores reconocen el valor de estos espacios para la participación infantil *“cuando tu entras a la zona preescolar, notas que todas las decoraciones están hechas por él, desde allí siento yo que se vive la participación y que el espacio está diseñado para mostrar el valor que tienen los niños acá”* (Docente 6), de esta manera, la disposición física de espacios y materiales facilitan expresiones artísticas que potencian posibilidades participativas que visibilizan las creaciones infantiles para validación de la participación. Es así como, los espacios de creación artística valoran los productos que integran las artes como manera de exploración e indagación *“Los niños participan activamente en proyectos de investigación, expresión artística y exploración del entorno, donde construyen sus propias teorías sobre el mundo que les rodea”* (Docente 11), por tanto, una concepción holística de las artes debe ir más allá de un complemento

decorativo del currículo, sino como, parte integral de la manera como los niños y niñas investigan, comprenden y dan sentido a su realidad.

En este sentido, el arte aparece como entorno privilegiado para la expresión y procesamiento de emociones, contribuyendo así al desarrollo socioemocional *“Utilizamos cuentos que abordan diferentes emociones y materiales artísticos que permiten la expresión de sentimientos. Los veo participar activamente en la gestión de sus emociones, en la construcción de relaciones interpersonales sanas y en la resolución de conflictos”* (Docente 14) lo que amplía la concepción tradicional de la participación, por tanto, se deben gestar experiencias de expresión, momentos de vivencias afectivas y espacios de libre creación que conllevan a la primera infancia a elegir materiales y técnicas de expresión de ideas y emociones hasta la construcción colectiva de la transformación, conllevando a los maestros y maestras a mantener un equilibrio entre la dirección pedagógica y la libertad expresiva de los niños y las niñas mediante espacios de creación artística.

4.5. Dimensión 5. Roles en la promoción de la participación infantil

Esta dimensión emerge como la posibilidad de analizar las diferentes funciones y responsabilidades de los actores involucrados en el proceso de la educación inicial, con 112 referencias codificadas, explora la interrelación entre niños, niñas, docentes, familias y directivos en la construcción de espacios participativos significativos, reconociendo la importancia de cada rol en el desarrollo integral de la primera infancia. De esta surgen tres categorías, la primera, el rol del docente, con 70 referencias, se configura como un elemento central en la promoción de la participación infantil, manifestándose a través de dos subcategorías principales facilitador de experiencias con 39 referencias y observador y documentador con 31, ratificando lo que señala Rinaldi (2006), el papel del docente trasciende el estereotipo del trasmisor de conocimientos para convertirse en un mediador

que comprende y potencia las diferentes formas de expresión infantil, creando ambientes que estimulan la participación activa y significativa.

La segunda, el papel de la familia, documentado en 28 referencias, la cual, resalta la importancia del entorno familiar como primer espacio de socialización y participación de los niños y niñas, según lo planteado por Nakao et al. (2000), la familia ejerce una influencia crucial en la formación de la personalidad durante los primeros años de vida, proporcionando los apoyos esenciales para su desarrollo integral, perspectiva se complementa con la visión de Ngadni y Shuang (2024), quienes enfatizan que la participación de los padres y las alianzas entre el hogar y la escuela son cruciales en la educación de la primera infancia.

Y, la tercera, el protagonismo del niño y niña, aunque con 14 referencias se establece como el eje central alrededor del cual se articulan los demás roles, pues, así como lo proponen Sairanen et al. (2022), los niños y niñas en la educación infantil pueden mostrar iniciativa de diversas maneras, como hacer preguntas, sugerir ideas, desafiar, rechazar o idear nuevas actividades, protagonismo que se manifiesta a través de dos subcategorías principales la iniciativa en actividades y la expresión de intereses y necesidades, reflejando una concepción del niño y niña como sujeto activo y capaz de contribuir significativamente a su propio proceso de aprendizaje.

Tabla 14

Dimensión roles en la promoción de la participación infantil

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Roles en la Promoción de la Participación Infantil (112)	Rol del docente (70)	Facilitador de experiencias (39)
		Observador y documentador (31)
	El papel de la familia (28)	Fomento de la autonomía en el hogar (12)
		Apoyo a actividades escolares (10)

Escucha y validación de opiniones (6)	
Protagonismo del niño y niña (14)	Iniciativa en actividades (6)
	Expresión de intereses y necesidades (8)

Nota. Elaboración propia

Por otra parte, la nube de palabras (figura 62) revela la interrelación dinámica entre los diferentes actores involucrados en la promoción de la participación infantil, donde términos como niños, familia, participar, hacer y docente surgen con mayor prominencia, reflejando los roles fundamentales en el proceso educativo. Esta visualización refleja la concepción integral de la participación que, como señala Clark (2005), requiere involucrar a todos los actores educativos en la evaluación y mejora de los procesos de aprendizaje.

Además, palabras como fundamental, importante, desarrollo y proceso aparecen con notable frecuencia, sugiriendo una profunda comprensión del carácter esencial de la participación en el desarrollo infantil, así como plantean García y Mendía (2015), el acompañamiento educativo debe posibilitar el aprendizaje a través del fomento del interés, la motivación, la comunicación y la libertad, aspectos que se ven reflejados en la diversidad de términos presentes en la nube. Y, palabras como permitirle, activa, escucha y confianza propone una orientación centrada en el empoderamiento y la autonomía infantil, perspectiva que se alinea con lo propuesto por Murray (2019), quien enfatiza que hacer oír la voz de los niños y niñas tiene un impacto significativo en el aprendizaje, evidenciando la importancia de crear espacios donde puedan expresarse y ser escuchados genuinamente.

Y, la interrelación de términos como familia, docente, papás y maestro con palabras como apoyo, proceso y aprendizaje refleja la naturaleza colaborativa de la participación infantil, como sostienen Darma, et al. (2024), la comunicación eficaz entre las escuelas y las familias es crucial para establecer un entorno educativo equilibrado y fortalecer la

observarlos a ellos cuando están jugando... Es ahí donde el niño me deja evidenciar emociones, donde el niño me deje evidenciar cómo es en casa”, postura reflexiva que conlleva a los docentes a comprender mejor los niños y niñas para adaptar sus prácticas pedagógicas.

Además, valoran y reconocen la capacidad de los niños y niñas para enseñar y compartir conocimientos y experiencias que logran mejorar acciones didácticas *“en ocasiones algunos saben incluso más que yo, entonces, ellos me enseñan muchas cosas a partir de lo que ellos saben y conocen de su contexto” (Docente 3)*, rol que entretejen un entramado que va más allá de la transmisión de conocimiento, facilitando el protagonismo infantil.

Un aspecto recurrente en las voces de los educadores, es su concepción como mediadores de los procesos participativos, además, de crear ambientes particularmente significativos, pues reconocen los espacios físicos y relacionales que configuran las posibilidades en los cuales los niños y las niñas participan *“dando la participación a los niños desde permitirle que él viva, él está participando en los diferentes ambientes, que disfrute de diferentes espacios, que él proponga, no siempre tiene que ser el maestro el líder” (Docente 8)* otorgando liderazgo a los niños y niñas así como lo refiere Castro, (2021) al enunciar que, su participación en el entorno de la educación infantil, además, de ser un derecho pueden tomar decisiones sobre sus manifestaciones del mundo.

Es así como, el rol del docente es tan importante para la educación infantil, que deben asumir el rol de docentes observadores para que logren comprender las particularidades, desarrollo e intereses de los niños y niñas *“A mí me gusta mucho observarlos a ellos cuando están jugando, cuando les doy cosas para jugar, herramientas... Es ahí donde el niño me deja evidenciar emociones, donde el niño me deje evidenciar cómo es en casa” (Docente 7)* lo que permite al docente, identificar particularidades y de allí planear experiencias con

sentido “*entonces cuando los niños participan de una u otra manera, ya sea yo como docente observándolas, observándolos o yo como docente entrando al contexto de ellos, podemos identificar esas necesidades, identificar qué habilidades necesitan ellos, digamos reforzar en este momento y a partir de ello poder potenciarlas*” (Docente 10).

Igualmente, docente que resalta las diversidades de la primera infancia, como lo señala la directora 1 “*obviamente reconocemos que hay chiquitos que son mucho más musicales, que hay chiquitos que son mucho más kinestésicos, que hay chiquitos realmente su habilidad fina es muchísimo más marcada que su motricidad gruesa*” lo que permite adaptar sus propuestas pedagógicas en base de las particularidades de cada niño y niña, lo cual, no abarca estilos de aprendizaje, sino también, conocimientos previos y experiencias que reflejan el profundo respeto por los saberes de la primera infancia construidos en diversos contextos “*totalmente, primero es escuchar los conocimientos que traen y guiar el proceso*” (Docente 5).

Potencialmente, los docentes están invitados a ser promotores de vínculos afectivos y de confianza “*que tengan filin para expresarse libremente como el vínculo afectivo que le brinda el docente al niño, para enfrentarse en su nuevo mundo que sería su escuela, su preescolar*” (Docente 2), es relevante mencionar que el desarrollo afectivo constituye la relación pedagógica que establece bases de seguridad que permitirá a los niños y las niñas participar de manera natural “*a misma confianza se le da a un niño la docente la debe mantener, va ser una relación más armónica, viendo siempre el desarrollo positivo del estudiante*” (Docente 15). Durante las observaciones se pudo sistematizar la comodidad que sentían los niños y niñas por estar acompañados por los docentes y el vínculo afectivo que establece la base de la seguridad de la primera infancia.

Finalmente, el docente debe ser un investigador colaborativo de las inquietudes que le permiten al niño y la niña descubrir su entorno “*Es un aprendizaje común porque me ha*

tocado ir a indagar tantas cosas para resolver en conjunto sus intereses y preguntas” (Docente 5) postura que implica, que el docente posee respuestas y maneras de mediar las hipótesis de la primera infancia y promover espacios donde los saberes no solo son del docente sino en múltiples direcciones, docente promotor de la autonomía “ *también algo que me ha gustado mucho es que como maestras somos muy versátiles también a permitirle enseñarle al niño a decidir y desde que tú al niño no le impones” (Docente 8)* postura que valora la capacidad de decisión de los niños y niñas, y que proporciona espacios para que ellos y ellas tomen decisiones dentro de marcos seguros como lo refirió el docente “*Por ejemplo, yo les decía tienen media hora para escoger algún elemento para que jueguen y ellos lo hacían de manera libre y yo lo observaba” (Docente 4)*

Por tanto, a continuación, se desarrollan dos subcategorías con base en la evidencia empírica y el sustento teórico, entramando los roles de la praxis docente centrada con el protagonismo infantil y el reconocimiento genuino de las capacidades y derechos de los niños como seres activos desde la primera infancia.

4.5.1.1. Subcategoría facilitador de experiencias.

El docente como facilitador de experiencias emerge como una figura que estructura ambientes y oportunidades significativas para la participación de los niños y niñas en su primera infancia, alejando así, el modelo tradicional transmisivo de saberes para adoptar un rol más orientador y catalizador de experiencias significativas, pese a que estos fueron los centrales hallazgos por parte de las percepciones de los docentes y directivos, lo contrario se observó en los grupos focales y observaciones donde los docentes seguían focalizando experiencias para que los niños y niñas memorizaran letras y números, un ejemplo de ello está en la figura 63 donde los niños y niñas emplean un material diferente para representar la m que la docente copio en el tablero y en la figura 64 respuesta a la pregunta ¿qué hacen en el colegio? del grupo focal por parte de un grupo de niñas de 6 años.

Figura 63*Haciendo la M**Nota.* Observación 11. Abril, 2023.**Figura 64***¿Qué hacemos en el colegio?**Nota.* Grupo de niñas responden a la pregunta, sumar, restar y escribir. Abril, 2023.

Mientras que, se describen algunos hallazgos revelan que los docentes reconocen la importancia de crear espacios que promuevan la participación espontánea como expresa una docente *“La voz es escuchada, y construyo mis actividades desde allí”* (Docente 1). Dicha perspectiva se alinea con lo planteado por García y Mendía (2015), quienes sostienen que el acompañamiento educativo posibilita el aprendizaje a través del fomento del interés, la motivación y la libertad. Además, enfatizan la necesidad de adaptar sus prácticas para

responder a las necesidades e intereses de los niños, una maestra señala *“Yo todo el tiempo, siento que soy una profe demasiado didáctica” (Docente 3)*, evidenciando un compromiso con hacer la enseñanza más accesible y participativa, así como, el diseño intencional de ambientes que reflejen una clara intencionalidad pedagógica en la organización y creación de espacios que evidencian el rol activo del educador *“el maestro crea los ambientes” (Docente 1)*.

En cuanto al uso de recursos, los docentes emplean una variedad de materiales que logran enriquecer las experiencias participativas, aspecto que se identificó en las observaciones, pues mientras, algunos tenían materiales estructurados otros involucraban recursos del medio ambiente *“En cuanto a recursos, privilegio el uso de materiales no estructurados y elementos naturales. Las mesas de luz y los espacios de documentación visual son herramientas valiosas que apoyan la experimentación y el aprendizaje” (Docente 11)*. No obstante, es importante resaltar, que en dos de los entornos educativos públicos donde se contó con la participación de los niños y niñas del grado transición, solo se identificaron colores, cuadernos o guías de trabajo como se logra observar en la figura 65, lo que conlleva a inferir, que la infancia de los grados superiores como este, dejan de disfrutar de experiencias de exploración de recursos.

Figura 65

Coloreando



Nota. Decoración de guía. Abril, 2023.

Por otro lado, el juego aparece como un elemento fundamental en la facilitación de experiencias participativas *“creo que el juego es mi mayor recurso, amo verlos disfrutar del juego, pero, no del juego libre, sino involucro el juego en actividades que potencian los aprendizajes, por ejemplo para aprender los números el dado de los números, o cuando quiero que jueguen con las letras uso materiales sensoriales”* (Docente 13), de igual forma, *“se observa un balance entre actividades dirigidas y momentos de exploración libre”*(Docente 14) lo cual ratifica, que aunque el juego sea dirigido no priva de elementos que conllevan a la participación infantil, puesto que, debe ser planeado con intencionalidad desde la concepción de una actividad innata de la primera infancia (MEN, 2014).

Finalmente, los educadores reconocen la importancia de la reflexión continua sobre su praxis docente *“Bueno, más que lo haría más como comentario y es a invitar siempre a que estemos nosotros como maestros, digamos, siendo nosotros unos de esa parte del proceso de enseñanza aprendizaje fundamental que permitamos más espacios, que generemos más ambientes, que creemos muchas estrategias, metodologías”* (Docente 8), subcategoría que revela un rol multifacético de los docentes, quienes diseñan ambientes, seleccionan materiales, implementan metodologías activas y establecen vínculos con los niños y niñas, promoviendo así que la infancia participa como sujetos activos en la educación infantil como ambiente enriquecedor de la participación.

4.5.1.2. Subcategoría observador y documentador.

Los docentes entrevistados destacan la importancia de la observación atenta para identificar intereses y necesidades que evocan los niños y niñas en sus diferentes experiencias, por su parte, una directora describe este proceso *“Cuando los niños participan de una u otra manera, ya sea yo como docente observándolas, observándolos o yo como docente entrando al contexto de ellos, podemos identificar esas necesidades, identificar qué*

habilidades necesitan ellos” (Docente 1), que refleja la importancia de buscar oportunidades de comunicación entre los niños, niñas y el adulto respetando sus particularidades.

Es así como, la observación no debe ser pasiva, pues debe constituir una herramienta pedagógica que conlleve a crear y recrear experiencias significativas para los niños y las niñas, además, es el punto de partida para identificar las áreas del desarrollo y el diseño de intervenciones pedagógicas pertinentes para la participación infantil, es así como la docente 10 refiere *“Entonces cuando los niños participan de una u otra manera, ya sea yo como docente observándolas, observándolos o yo como docente entrando al contexto de ellos, podemos identificar esas necesidades, identificar qué habilidades necesitan ellos, digamos reforzar en este momento y a partir de ello poder potenciarlas”*, además, la observación conlleva a los docentes a reconocer las diversidades culturales e integrales que evocan los niños y las niñas *“Obviamente reconocemos que hay chiquitos que son mucho más musicales, que hay chiquitos que son mucho más kinestésicos, que hay chiquitos realmente su habilidad fina es muchísimo más marcada que su motricidad gruesa” (Directora 1)*. En este sentido, la práctica de observación se contempla como una actitud de escucha atenta para valorar la voz espontánea e integral de los niños y niñas.

Por su parte, la documentación pedagógica constituye una herramienta fundamental para comprender, registrar y potenciar la participación infantil en los procesos educativos. Como señala Mezquita (2022), la documentación pedagógica puede apoyar a las educadoras a reconstruir la imagen que tienen de los niños y la reconfiguración de sus prácticas, sustanciando lo invisible. Es desde allí que, permite capturar las voces, experiencias y procesos de aprendizaje de los niños a través de diversos medios, contribuyendo a una comprensión más profunda de sus necesidades e intereses.

Igualmente, el registro sistemático de las expresiones infantiles emerge como un instrumento de documentación para comprender y valorar las voces de los niños en el

proceso educativo. Como señala una docente *“no es decir tan tan y ya, sino es escucharlos con el mundo en el que viven, lo que haga visible su aprendizaje”* (Docente 1). Por su parte, Malaguzzi (2014), enfatiza que los niños y las niñas constantemente construyen estrategias de pensamiento y comprensión del mundo, especialmente cuando están junto a otros. Por lo tanto, la documentación de estas expresiones permite visibilizar estos procesos de construcción de conocimiento, *“siempre les digo preguntas abiertas y anotadas, anotadas en papel, que si me quedó corta yo diga ay, les iba a preguntar a qué les olió esta actividad o cuál fue el sentimiento que te recordó para realmente tener una retroalimentación por parte de ellos”* (Docente 12).

Además, el análisis de los intereses de los niños y las niñas da la importancia de comprender cómo ellos y ellas piensan, cuestionan e interpretan la realidad y sus propias relaciones con ella, aspecto que enfatizó Rinaldi (2006). Además, una docente describe *“entonces empecé a, ¿es más me hice un diplomado de aprendizaje basado por proyectos para poder empaparme un poco más y entonces empezamos a partir de qué? De la observación y de las necesidades que tenían los niños”* (Docente 10), conllevando así, a la planificación basada en observaciones que representa una estrategia elemental para fundamentar el acto didáctico de los docentes de la primera infancia, con el fin, de visibilizar la participación infantil y que responda a sus habilidades, como lo describe otra docente *“Yo hago actividades de los intereses, por ejemplo a mí me dicen que me gusta encanto, que hice yo es compre el libro, les hable de encanto, les leí la historia, les pregunte las características de cada personaje”* (Docente 3), aspecto que plantean Mejía et al. (2005), cuando refieren que la investigación etnográfica conlleva a identificar de comunidades las diversidades culturales, donde el docente y el estudiante aprenden desde la observación *“a mí me gusta mucho observarlos a ellos cuando están jugando [...] es ahí donde el niño me deja evidenciar emociones, donde el niño me deje evidenciar cómo es en casa, donde el niño me deje evidenciar qué trae él como de costumbres y cómo se comporta”* (Docente 3).

Igualmente, el docente que documenta se convierte también en promotor del diálogo, quien facilita conversaciones significativas que estimulan el pensamiento crítico y la expresión de ideas *“uno siempre tiene como un diálogo con los estudiantes, sobre todo con los más chiquis, entonces siempre yo creería que desde el inicio del saludo uno está fomentando esa participación”* (Docente 2). Esto coincide con lo planteado por Rinaldi (2006) sobre la importancia del diálogo en la construcción de relaciones significativas en el entorno educativo, mientras que otra docente destaca la importancia de la escucha activa *“Totalmente, primero es escuchar los conocimientos que traen y guiar el proceso”* (Docente 5), postura que refleja el enfoque de la pedagogía del escucha propuesto por Reggio Emilia, donde el diálogo se considera fundamental para el desarrollo del pensamiento y la participación (Malaguzzi, 1998).

Finalmente, el análisis revela que el rol docente como observador y documentador de la participación infantil constituye un aspecto a considerarse para potenciar significativamente en la práctica pedagógica de la educación infantil, por tanto, debe trascender de una herramienta de vigilancia a una potente de comprensión, valoración y potenciación del protagonismo de los niños y las niñas. Es así como, la observación atenta y la documentación sistemática, logran acompañar propuestas y crear entornos educativos que integren los intereses de la primera infancia y reconociéndolos como sujetos activos en el fortalecimiento del desarrollo integral.

4.5.2. Categoría el papel de la familia

El análisis de la información sistematizada revela el papel que desempeña la familia como potenciador de la participación de sus hijos e hijas en la primera infancia, evidenciando acompañamiento en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. Por tanto, la familia constituye el primer espacio de socialización y participación *“Demasiado importante, porque la familia es casi la primer escuela y el primer contacto del niño”*

(Docente 3), idea que es reforzada por la docente 8 *“Para mí la familia es un eje fundamental en el desarrollo del niño y hablándolo en tema de participación, digamos que todo su desarrollo parte de allí, él inicia allí, incluso antes de llegar a su ámbito escolar o a otro ámbito”* testimonios que destacan el carácter primordial de la familia como base de la infancia, donde se destaca la capacidad para expresar decisiones de ellos y ellas que sean reconocidas por el entorno social que afectan su contexto como trasformador social (Darma et al., 2024).

En el ámbito cotidiano, se observa como las familias generan oportunidades concretas de la participación infantil como lo son el desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones *“Ella participa activamente en los regalos que se le van a dar a los abuelos, en el regalo que se le dará el papá, en la ropa que yo me voy a poner. Ella dio su opinión y yo la contemplo 100%”* (Docente 1). De tal manera que, la confianza emerge como una actitud primordial donde las familias funcionan como fortalecimiento de la identidad de los niños y niñas *“La familia juega un rol muy importante, es fundamental, no se que tanto para la participación infantil, pero, si para el desarrollo cognitivo sobre todo en la etapa preescolar, porque basado en la confianza que ellos les trasmitan a los estudiantes es la misma confianza con la que llega el estudiante al colegio”* (Docente 2). De manera similar, la docente 4 enuncia *“Bastante porque siento que los papas les dan mucha seguridad para la vida, y de esa manera favorece su desarrollo integral”* o *“Ellos fomentan la confianza y permiten espacios de participación activa de su proceso o no lo hagan porque también pasa eso”* seguridad emocional que constituye como la base sobre la cual los niños y niñas, favoreciendo así, experiencias participativas entre el hogar y la educación infantil *“Ellos fomentan la confianza y permiten espacios de participación activa de su proceso o no lo hagan porque también pasa eso”* (Directora 1).

Asimismo, la familia puede potenciar la indagación y el aprendizaje autónomo “¿Se sorprende uno porque ellos están en constante investigación en su casa, de indagación, ponen a los papás a correr y el profe, ¿usted qué les dijo? Ahora me tiene por la mañana buscándole esto, por la tarde buscándole esto, buscando ya qué bueno, me parece, me parece perfecto que los pongan a trabajar, que no me dejen entrar solamente a mí” (Docente 9), cambiando así, la infancia del no por la imagen del niño rico en potencial fuerte, competente y de estrecha relación con adultos y sus pares (Darma et al., 2024). Desde esta perspectiva, la asignación de roles y responsabilidades en el hogar constituye otra estrategia para promover la participación “Si, desde el momento que al niño se le da un rol dentro de este, donde se debe pensar cómo se debe vincular” (Docente 5), conllevando a los niños y niñas a sentirse parte activa de la dinámica familiar y desarrollar un sentido de pertenencia y responsabilidad.

De esta manera, el rol de la familia como potenciador de la participación infantil se manifiesta como un espacio de socialización, generador de oportunidades participativas cotidianas, puente de seguridad emocional, coequipera del entorno educativo, promotor de indagación autónoma y acompañante de roles y responsabilidades de los niños y las niñas. En este sentido, el papel de la familia varía de acuerdo con las características y estilos de cada familia, al igual de la diversidad cultural, pero, su importancia es reconocida unánimemente para el desarrollo integral de la primera infancia y la gran capacidad para participar de manera activa en los diversos contextos.

4.5.2.1. Subcategoría fomento de la autonomía en el hogar.

Lo cual implica crear oportunidades para que los niños y las niñas tomen decisiones y asuman responsabilidades acordes a su edad y capacidades. Por su parte, las entrevistas revelan diferentes perspectivas sobre cómo las familias fomentan la autonomía, una madre describe su enfoque “si por ejemplo queremos que tome clases de natación antes de

matricularla [...] dejamos que sea la decisión que ella tome” (Familia 3). Esta práctica refleja lo planteado por Arranz (2004), quien sostiene que la influencia del entorno familiar es crucial en la formación de la personalidad durante los primeros años. Sin embargo, algunos educadores identifican desafíos en este aspecto como señala una docente *“porque en muchas oportunidades se piensa que porque es muy pequeñito él no puede” (Docente 5).* Dicha observación coincide con las preocupaciones expresadas por Tonucci, (2009) sobre la tendencia a subestimar las capacidades de los niños en el entorno familiar.

4.5.2.2. Subcategoría apoyo a actividades escolares.

Las entrevistas evidencian la importancia de establecer vínculos efectivos entre el hogar y la escuela, a lo cual, la docente 7 refiere *“si hay que involucrar a los papás, porque siempre nosotros tenemos proyectos para ser transversales en los colegios, que mejor que el padre de familia y las familias sepan que estamos haciendo”,* punto de vista que se alinea con lo planteado por Ngadni y Shuang (2024) sobre el papel significativo de la familia en los procesos educativos. Es así como, la familia desempeña un papel crucial en los procesos educativos de los niños y niñas en la primera infancia, donde los padres y el contexto familiar son factores determinantes para su desarrollo académico, social y emocional.

Es interesante identificar como los docentes resaltan el rol de la familia en el desarrollo integral *“La familia juega un rol muy importante, es fundamental, no se que tanto para la participación infantil, pero, si para el desarrollo cognitivo” (Docente 2)* por tanto, sugiere que el apoyo familiar trascienda de la simple colaboración en tareas, a constituirse como un entorno determinante para fortalecer habilidades integrales *“La familia motiva y la familia también en algún momento cuando hacemos las tareas y las cosas también ayudan como a potenciar esos conocimientos que ellos sepan” (Docente 7).*

4.5.2.3. Subcategoría escucha y validación de opiniones.

La segunda subcategoría revela como la escucha activa, la validación de ideas y sentimientos de los niños y niñas constituyen un potente mensaje de valoración. Por su parte, una madre describe su enfoque *“Ella participa activamente en los regalos que se le van a dar a los abuelos, en el regalo que se le dará el papá [...] Ella dio su opinión y yo la contemplo 100%”* (Familia 1). Como lo plantea Lawrence (2020) para los niños y niñas los sentimientos pueden conceptualizarse como no separados de los pensamientos, pues la voz puede incluir la expresión emocional, formando y expresando una opinión que los hace vincularse dentro de las relaciones con los demás y con el mundo. De ahí la importancia de las interacciones tempranas y el reconocimiento de las expresiones infantiles en el ámbito familia.

Sin embargo, también se identifican desafíos en este aspecto, una docente señala *“desde que los padres [...] sabemos que claramente los niños están bajo protección y bajo cuidado de los padres, sin embargo, eso no quiere decir que todo tenga que ser elegido por los padres de familia”* (Docente 9), lo que puede conllevar a la reflexión de gestar el equilibrio entre la protección y autonomía, y para las familias implica reconocer marcos seguros *“Los niños empiezan con su voz desde pequeños, con su voz activa, es importante la escucha”* (Docente 12).

En síntesis, estas subcategorías revelan una clara interrelación entre el apoyo a actividades escolares, la escucha y validación de la primera infancia, funcionando de manera complementaria para el protagonismo infantil, permitiendo a los niños y niñas aportar elementos significativos en la creación de espacios y expresión de sus ideas, así como el fortalecimiento de su desarrollo socioemocional. Es evidente que, las dos subcategorías, coinciden en reconocer la familia como un elemento fundamental para el desarrollo de la participación infantil *“La familia es casi la primer escuela y el primer contacto del niño”*

(Docente 3), además, de ser un agente para fomentar experiencias con significado al enriquecimiento infantil.

4.5.3. Categoría protagonismo del niño y niña

Sin duda alguna, esta categoría ratifica que, aunque los niños y las niñas son considerados como protagonistas del proceso, pocas son las percepciones que giran alrededor de esta concepción, planteando una contradicción que merece un análisis en este estudio. En este sentido, esta tensión da a conocer uno de los desafíos más persistentes en el campo de la educación infantil y en la identificación real de la participación de la primera infancia, es decir, la brecha existente entre el discurso teórico y las experiencias que se observan en el entorno educativo real. Mientras que, la retórica educativa contemporánea ha incorporado conceptos como protagonismo y participación infantil, la transformación real de la praxis, y más importante aún, las concepciones sobre la infancia que avanza a un ritmo significativo más lento.

De esta manera, las entrevistas muestran que, aunque existe un reconocimiento explícito del niño y la niña como protagonista en algunas voces como lo menciona la directora 2 “*el niño realmente pueda ser como el protagonista de su propio aprendizaje*”, muchos de los testimonios revelan comprensiones parciales o limitadas de lo que implica este protagonismo en la práctica diaria que se sumerge en la educación infantil. Además, algunos docentes pueden valorar aspectos específicos como la capacidad de los niños y las niñas logran compartir conocimientos, pero, sin cuestionar las estructuras que fundamentan la educación tradicional; por tanto, se interpreta que esta disparidad se manifiesta en varios niveles, por ejemplo se encuentra, el nivel conceptual, pues persiste una comprensión fragmentada sobre lo que es el protagonismo del niño y la niña en el fortalecimiento del desarrollo integral, pues algunos entienden que permitirles tomar opciones predeterminadas y darles la voz en ciertos aspectos específicos, pero, pocos la conciben como

una transformación radical de las relaciones sociales y la toma decisiones “ *entonces algo muy bonito que me ha parecido también en el colegio es que nosotros le permitimos que los niños también tomen ese rol y ese rol donde ellos también pueden enseñar, ese rol donde ellos también pueden ser líderes*” (Docente 8).

Para el nivel estructural, donde los entornos de educación infantil mantienen estructuras organizadas bajo elementos curriculares flexibles que acogen perspectivas teóricas contemporáneas, en la práctica siguen dificultando la genuina participación infantil, incluso cuando sus miembros como docentes aspiran a promoverlo “*yo siento que la participación debe dejar al niño ser niño, no proponerle tantos aspectos, que ellos tengan la iniciativa*” (Docente 4), afirmación que revela, como el educador sigue teniendo el poder de dejar o permitir dicha iniciativa.

Además, se percibe que en el nivel formativo docente, en la formación académica, siguen adquiriendo experiencias tradicionales que conllevan a incorporar herramientas para mantener rol de la infancia pasiva o a crear inseguridades y resistencias en los educadores desde la voz de la docente 8 “*Para mí la participación infantil va vinculado a toda la parte de permitirle al niño decidir, de permitirle a él vivir también libremente, digamos que él pueda construir su propio conocimiento, que desde él y desde sus intereses pues parta también su propia propio aprendizaje*” perspectiva que reconoce la capacidad del docente para permitirle al niño y la niña ser protagonistas de sus experiencias. En síntesis, a esta idea se retoma en la figura 66, donde Benal, (2022) citando a Bustelo (2012) representa la asimetría existente entre la infancia y el adulto.

Figura 66

Asimetría adultocéntrica

Adulto	Infancia
Maduro	Inmaduro
Racional	Emocional (irracional)
Autónomo	Dependiente
Mayor	Menor
Autoridad	Obediencia
Competente	Incompetente
Completo	Incompleto
Público	Privado
Cultura	Naturaleza
Independiente	Dependiente
Trabaja	Juega
Actor	Objeto
Visible	Invisible
Fuerte	Vulnerable
Formado	Maleable

Nota. Bernal (2022) citando a Bustelo (2012)

Pese al análisis anterior se rescata que, el protagonismo de la primera infancia se debe convertir en el eje central de la participación infantil, puesto que, a través de la exploración activa de su entorno, los niños y niñas se redefinen como seres protagonistas de su propio desarrollo integral. Con su capacidad innata para formular preguntas provocadoras y construir hipótesis sorprendentes, los más pequeños demuestran su potencial para transformar el mundo, puesto que, su cuerpo se convierte en un poderoso vehículo de aprendizaje, mientras que, sus múltiples lenguajes expresivos y sus diversos intereses enriquecen su proceso de descubrimiento y participación social.

4.5.3.1. Subcategoría iniciativa en actividades.

Para esta subcategoría se incorpora un cambio paradigmático para reconocer la intencionalidad comunicativa del lenguaje integral de los niños y las niñas como la comprensión a las iniciativas por las actividades que emergen para confrontar las situaciones que se encuentran en sus entornos, como señala una directora *“la participación*

puede estar incluso desde el nacimiento, cuando yo comprendo que el otro está expresándose algo con un fin y valoro la expresión del otro” (Directora 4), aspecto que, plantea Sairanen et al. (2022), cuando refiere que los niños y niñas en la educación infantil pueden mostrar iniciativa de diversas maneras, como hacer preguntas, sugerir ideas, desafiar, rechazar o idear nuevas actividades, favoreciendo además el fortalecimiento de la autonomía.

Igualmente, la iniciativa de los niños y niñas se evidencia particularmente en sus interacciones cotidianas, una madre describe *“ella participa activamente en los regalos que se le van a dar a los abuelos, en el regalo que se le dará el papá [...] Ella dio su opinión y yo la contemplo 100%” (Familia 3)*, por su parte, Pinta et al. (2019) describen como la capacidad de los niños y niñas para contribuir activamente en decisiones que afectan su entorno inmediato, por ejemplo, la participación en decisiones familiares que los conllevan a experimentar el impacto de sus opiniones, desarrollando así un sentido de auto eficiencia y un reconocimiento pleno de la validez de sus aportes, además, de planificarlos y evaluarlos.

Es así como, las reflexiones anteriores, plantean desafíos significativos para las prácticas educativas en la primera infancia, pues si es reconocida la iniciativa infantil como un fenómeno multidimensional que se manifiesta desde el nacimiento y se expresa en diversos contextos, los entornos educativos deben transformarse para desarrollar la sensibilidad interpretativa, donde los docentes sean capaces de leer e interpretar las múltiples maneras de expresión que poseen los niños y las niñas; diseñar espacios flexibles, creando espacios que permitan fomentar las propuestas infantiles de manera espontánea y que equilibren las estructuras de libertad, para que sean abiertos a la iniciativa espontánea de la primera infancia.

Por tanto, esta subcategoría revela que la iniciativa infantil constituye un fenómeno complejo, multidimensional y evolutivo, que emerge desde los primeros años de vida y se

expresa de formas cada vez más sofisticadas a medida que los niños y las niñas van fortaleciendo nuevas capacidades, es así como, un requisito fundamental para el desarrollo integral y la formación de ciudadanos es sin duda, la participación autentica que emerge desde su potencial.

4.5.3.2. Subcategoría expresión de intereses y necesidades.

La expresión de los intereses y necesidades de la primera infancia constituye un aspecto relevante que se sitúa en el núcleo de la participación infantil, es así como, la capacidad expresiva de los niños y las niñas florece particularmente cuando el entorno valida y estimula sus manifestaciones, como lo señala la docente 5 *“realmente se escuchan de los niños, con experiencias enriquecidas”* afirmación que encierra una profunda comprensión en el ámbito pedagógico por la escucha auténtica de la infancia para enriquecer la experiencia educativa en el contexto infantil; cuando los docentes establecen una disposición genuina para captar y valorar las expresiones infantiles, se genera un ciclo virtuoso donde los niños y las niñas incrementan su confianza comunicativa, y consecuentemente, la profundidad y complejidad de sus expresiones.

Esta capacidad de expresión se manifiesta en la cotidianidad educativa a través de múltiples canales como señala otra docente *“ese rol del estudiante para participar, indagar y explorar con pequeñas preguntas, dudas e inquietudes que van surgiendo durante el día”* (Docente 2), perspectiva que, se alinea con lo propuesto por Murray (2019), quien sostiene que hacer audible la voz de los niños y las niñas no solo valida su experiencia, sino que, transforma cualitativamente su proceso de aprendizaje, por tanto, las expresiones espontáneas y con enfoque de curiosidad se convierten en elementos valiosos y potentes para fortalecer habilidades integrales.

Además, la centralidad del niño y la niña como comunicador activo de sus intereses también se refleja en los entornos familiares, experiencia que referencia la familia 1 al

enunciar *“No, pues María Sofía es una persona muy importante, ella es el centro de toda nuestra atención, de los abuelos, de nosotros, de nuestros gustos, de nuestras preferencias, de nuestras actividades. Contamos con ella para lo que digo, para todo, todo”* conllevando al reconocimiento de los niños y niñas, como seres capaces de incidir en decisiones familiares, lo que, representa un avance significativo respecto a las concepciones tradicionales que relegaban de la infancia bajo un rol pasivo en la dinámica familiar.

Igualmente, la expresión de los intereses infantiles adquiere dimensiones particularmente significativas que se vinculan con experiencias de aprendizaje inmersivas *“Tenemos un huerto escolar Que es un laboratorio vivo donde los niños participan en el cuidado de las plantas, se emocionan tanto cuando cortamos sus hojas secas, cuando les ponemos agua o cuando buscamos insectos para preservar su entorno”* (Docente 13) experiencia que, da a conocer que los niños y niñas manifiestan con mayor intensidad experiencias sensoriales directas, este ejemplo, más allá de ser un espacio ambientado para promover el cuidado ambiental y la explicación de la procedencia de los alimentos, se convierte en un lugar semiótico de los niños y niñas al articular emociones, conocimientos y valores por la expresión holística de sus intereses hacia la naturaleza (Vanegas y Fajardo, 2020)

Un hallazgo particularmente revelador emerge en el análisis de las relaciones epistémicas entre los niños y niñas, al comprenderlos como un informante valioso de conocimiento que enriquece el acervo colectivo y cultural *“en ocasiones algunos saben incluso más que yo, entonces, ellos me enseñan muchas cosas a partir de lo que ellos saben y conocen de su contexto o que incluso ellos ven en televisión”* (Docente 3), inversión de roles, lejos de debilitar la autoridad docentes, la reconfigura desde perspectivas sociales. Además, la capacidad de los niños y niñas por reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje potencia significativamente la participación infantil, una profesora describe una

experiencia significativa *“la coordinadora tenía en cuenta esta evaluación que hacían los niños para mirar el desempeño de mi parte como docente me pareció súper interesante porque yo decía no me evalúa mi asistente, ni me evalúa mi jefe, sino me evalúan los niños”* (Docente 10), reflejando lo que Clark (2005) describe como la importancia de involucrar a los niños y niñas en la evaluación y mejora de los procesos de la educación infantil.

En conclusión, la expresión de intereses y necesidades en la primera infancia da a conocer que este aspecto va más allá de la comunicación de ideas de los niños y las niñas, pues se debe convertir en un proceso transformador de las relaciones pedagógicas, familiares y sociales, por tanto, los entornos educativos y familiares están invitados a reconocer las expresiones auténticas para la formación de seres auténticos, reflexivos y participativos, así como, la comprensión de ser potenciadora incipiente que no debe ser moldeada por el adulto, sino enriquecida desde una experiencia educativa colectiva que inicia desde los interés de la primera infancia.

4.6. Dimensión 6. Desafíos y oportunidades

Esta dimensión surge como un componente crítico en el análisis de la participación infantil, reuniendo 84 referencias que documentan tanto los obstáculos como las posibilidades de mejora en la implementación de prácticas participativas en entornos educativos, esta, revela la complejidad inherente a la promoción de la participación infantil efectiva, identificando dos categorías principales que exigen atención y acción específica.

Por su parte, se encuentra la categoría, las barreras para la participación, con 34 referencias, que se constituye como la categoría más documentada de esta dimensión, destacando las concepciones adultocentristas como el obstáculo más significativo, el cual, se soporta desde lo señalado por Tonucci (2009), cuando refiere que la concepción de la participación infantil se manifiesta en la presencia constante y controladora de los adultos,

que limita la capacidad de los niños y niñas para explorar, descubrir y sorprenderse de las experiencias que trae consigo su entorno; frente a la subcategoría de limitaciones de tiempo y recursos emerge como la evocación de los desafíos adicionales externos a las propuestas de los niños y las niñas o de las planeaciones didácticas, por su parte, se encuentran ironías en algunos entornos educativos, pues aunque cuentan con recursos estructurados y no estructurados en varias de las observaciones no se emplearon como mediación de la participación infantil, mientras que, otros entornos educativos sin tener resaltaron la participación de los niños y las niñas.

Frente a la categoría articulación entre familia escuela, con 16 referencias, se presenta como un área crucial que requiere fortalecimiento en el ámbito comunicativo, participativo y coherente con las practicas participativas. Según Darma et al. (2024), la comunicación eficaz entre las escuelas y las familias se convierte como una articulación fundamental para establecer un entorno educativo equilibrado que fortalece la colaboración de edificación de experiencias que favorecen la participación infantil.

Por su parte, Ngadni y Shuang (2024) en complemento con la planteada perspectiva planteada enfatizan que la participación de los padres y las alianzas entre el hogar y la escuela son esenciales para el éxito de la educación infantil. Y, la coherencia en prácticas participativas, documentada en 10 referencias, emerge como un proceso complejo que requiere una mirada integral. Como plantean Pozo et al. (2022), las interacciones educativas deben integrar actividades diversas para fomentar la creatividad, el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños y niñas, ligada íntimamente con la cultura y la afectividad.

Tabla 15

Dimensión desafíos y oportunidades

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Desafíos y oportunidades (84)	Barreras para la participación (34)	Concepciones adultocentristas (26)

	Limitaciones de tiempo y recursos (8)
	Efectividad de la comunicación (3)
Articulación familia escuela (16)	Participación de familias en actividades escolares (3)
	Coherencia en prácticas participativas (10)

Nota. Elaboración propia

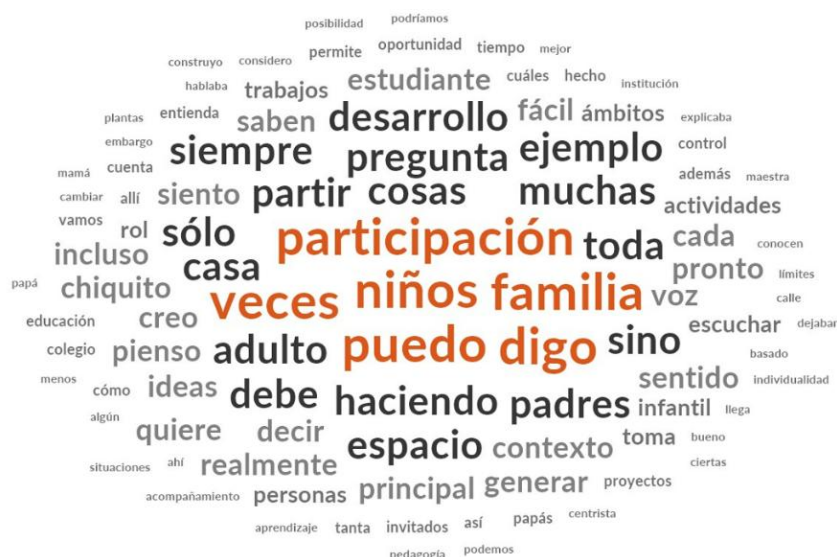
Como en las dimensiones anteriores, la nube de palabras (Figura 67) soporta la relevancia de palabras que subyacen del análisis general de las percepciones de docentes, familias y directivos. Por su parte, revela la complejidad y las tensiones inherentes en la promoción de la participación infantil, donde términos como participación, niños, familia y adulto emergen con mayor prominencia, sugiriendo la interacción dinámica entre estos actores clave. Además, la presencia destacada de palabras como veces, puedo y digo refleja la naturaleza procesal y continua de los desafíos y oportunidades en la implementación de prácticas participativas.

Asimismo, se observa una clara tensión entre las perspectivas adultocentristas y las necesidades de participación infantil, evidenciada en la coexistencia de términos como adulto, control y sentido, junto a voz, escuchar y espacio. En relación con la articulación entre los diferentes contextos de participación se refleja en la presencia de palabras como casa, colegio, contexto y espacios. Por su parte, la presencia de términos como acompañamiento, pedagogía y aprendizaje sugiere la importancia de un enfoque integral en la superación de estos desafíos.

Es significativa la aparición de palabras como desarrollo, principal y generar que sugieren una perspectiva orientada hacia las oportunidades y el potencial de mejora, ratifica lo mencionado por Rinaldi (2006), al referir que comprender cómo piensan, cuestionan e interpretan la realidad los niños y las niñas y sus propias relaciones con ella, evidencian que los desafíos actuales pueden transformarse en oportunidades para enriquecer las experiencias participativas de la primera infancia.

Figura 67

Red semántica desafíos y oportunidades



Nota. Organizador gráfico de Nvivo 15

4.6.1. Categorías barreras para la participación

La interpretación de la infancia como sujeto social activo de derechos y la implementación efectiva de los espacios y experiencia de participación auténtica, enfrentan desafíos que emergen como concepciones arraigadas alrededor de la niñez como lo son algunas prácticas institucionales que limitan las expresiones infantiles como un panorama que emerge de prácticas estructurales, actitudinales y conceptuales que dificultan la materialización de una participación auténtica y significativa.

Es así como, desde las percepciones generadas por la muestra, se señala al adultocentrismo como un obstáculo profundo y persistente para la participación infantil, lo que privilegia la perspectiva adulta que permea tanto entornos familiares como educativos, manifestándose en diferentes niveles, como lo señala la docente 1 “*Yo creo que lo principal para, o las principales acciones, pues, para potenciar la participación en los niños es*

concientizar a toda la población adulto, adulto centrista, porque estamos en un mundo muy adulto centrista, entonces creemos que porque el niño es niño su criterio no vale, o va a decir cosas sin sentido, o de pronto está muy chiquito para explicarle algunas cosas”

Otro obstáculo para la implementación de las practicas auténticas participativas de la infancia, se encuentra en la comprensión limitada o distorsionada del concepto mismo de participación infantil, como lo señala la docente 1 *“Considero que llamamos a veces erróneamente participación infantil a toda acción que pueda tener un niño en un proceso. Sin embargo, los niños al igual que muchas personas, de acuerdo con su perspectiva crítica y al desarrollo de esta pueden ser cosificados, manipulados, se le pueden dar tergiversaciones de algunas ideas que pueden llegar a impedir una participación auténtica”*, esta confusión conceptual conduce a prácticas pseudoparticipativas donde los niños y las niñas son incluidos de manera superficial o instrumental, sin un reconocimiento genuino de su capacidad propositiva, aspecto que se refieren en la escalera de la participación cuando se corren riesgos de no comprender la participación autentica de la infancia (Hart, 1993).

Esta categoría revela un panorama complejo, que pese a las distintas acciones contemporáneas sobre la concepción de la participación infantil, se continúan entrelazando obstáculos culturales, institucionales, familiares y pedagógicos, por tanto, la superación no representa un simple ajuste técnico o metodológico, sino una transformación profunda de las concepciones sobre la infancia, el aprendizaje y la construcción social del conocimiento, como concluye la docente 11 *“cambiar ese chip en la población adulta y comprender como sociedad que el niño necesita un espacio”*.

4.6.1.1. Subcategorías concepciones adultocentristas.

Las concepciones adultocentristas es una de las barreras más significativas para la participación infantil, pues manifiestan en creencias y actitudes que subestiman las

capacidades de los niños y niñas que limitan sus oportunidades de participación auténtica, es así como, la conveniencia del control adulto se representa en la cesión de espacios de decisión o expresión para la primera infancia que implica un desafío para muchos adultos, quienes encuentran más cómodo mantener el control de las situaciones, como lo señala la docente 1 *“¿Qué pasa? Que muchas veces somos los adultos quienes, por tiempo, por intención, porque a veces cuestan muchas cosas, no lo hacemos o lo tomamos desde la medida fácil, porque es más fácil yo tener el control, es más fácil no tener que contrastar mis pensamientos con los del otro y menos con los del niño, que quizás por sus razonamientos pues tampoco nos van a solucionar la vida en ciertas cosas, pero es más fácil obviar”* perspectiva que, se alinea con lo planteado por Tonucci (2009), quien argumenta que la presencia constante y controladora de los adultos limita la capacidad de los niños y niñas para explorar, descubrir y sorprenderse. Además, el autor sostiene que, cuando un adulto está cerca, se evitan los riesgos intencionalmente, lo que restringe las experiencias significativas de la primera infancia.

Conjuntamente, las entrevistas revelan otras manifestaciones de estas concepciones adultocentristas *“Lo que pasa muchas veces con los niños es que no se toma en serio, simplemente se minimiza lo que dicen”* (Docente 11), por su parte, ¿una directora señala *“porque es distinto que el niño pregunte y por qué el sol da luz? Ay, porque es el sol. Ay, porque sí, ay, no sé”* (Docente 4). Mientras que, una docente refiere *“encuentran en contextos reprimidos porque en la casa no me dejan ser y hacer, ya que los padres de familia tienen su autoridad y no debe ser así que el adulto le impone que hacer”* (Docente 1).

4.6.1.2. Subcategoría limitaciones de tiempo y recursos.

Las restricciones de tiempo y recursos materiales aparecen como obstáculos significativos para implementar prácticas participativas efectivas, limitaciones que afectan

tanto la calidad como la cantidad de oportunidades de participación disponibles para los niños y las niñas. En este sentido, las limitaciones de infraestructura y espacios físicos constituyen barreras para implementar dinámicas participativas *“Uno. Dos, las limitaciones del espacio físico condicionan muchísimo. A veces yo quisiera moverlos, correrlos, no puedo. ¿Entonces, cuál es la opción? ¿Nos vamos para el patio o nos vamos para la cancha? Entonces, si uno no tiene esa posibilidad de sacarlos del espacio, pues simplemente vamos a tener que durar las 4 h allí sentados”* (Docente 9) conllevando a condicionar las posibilidades pedagógicas y, consecuentemente, las oportunidades de participación infantil.

Dicha persistencia de paradigmas pedagógicos tradicionales representa que varias prácticas continúan ancladas en estos modelos que privilegian el control y la estructura por encima de la expresión y participación *“Ejemplo, ¿qué día es hoy?, pero, alcen la mano y participen, me hago entender, en primaria y bachillerato es más organizado y controlado en ese sentido”* (Docente 2), lo que da a conocer, cómo las prácticas que promueven la participación pueden estar estructuradas desde lógicas que simplemente refuerzan patrones de obediencia y respuestas esperadas, sin generar espacios auténticos para el favorecimiento del desarrollo integral.

La escasez de tiempo aparece como un factor crítico que condiciona las posibilidades de implementar prácticas participativas *“¿Qué pasa? Que muchas veces somos los adultos quienes, por tiempo, por intención, porque a veces cuestan muchas cosas, no lo hacemos o lo tomamos desde la medida fácil, porque es más fácil yo tener el control”* (Directora 1), lo que refiere la tensión entre la eficiencia y participación, pues se limitan a emplear en tiempos para escuchar, dialogar, negociar significados y decisiones. Por ejemplo, en entornos educativos que tienen metas curriculares estrictas para cumplir, evaluaciones estandarizadas y cronogramas rígidos, prevaleciendo como la participación central del adulto.

Además, refuerzan limitaciones temporales de la organización curricular, así como lo refiere una docente al referirse al sistema educativo colombiano *“Y eso lo podemos ver en el hecho, por ejemplo, de que, de que ya exista este grado obligatorio, por lo menos aquí en Colombia, este grado obligatorio de transición”* (Docente 10) por tanto, la formalización y estandarización de la educación infantil, si bien es un concepto de reciente construcción, en términos de cobertura y reconocimiento de la importancia de esta etapa, paradójicamente puede introducir presiones temporales adicionales al establecer expectativas rígidas como el uso de uniformes, el cumplimiento de logros estandarizados y productos similares.

Las limitaciones físicas también impactan significativamente *“Las limitaciones del espacio físico condicionan muchísimo. A veces yo quisiera moverlos, correrlos, no puedo. ¿Entonces, cuál es la opción? ¿Nos vamos para el patio o nos vamos para la cancha? Entonces, si uno no tiene esa posibilidad de sacarlos del espacio, pues simplemente vamos a tener que durar las 4 h allí sentados”* (Docente 9), aspecto que, se relaciona con lo observado en los entornos educativos de muestra, por ejemplo, la arquitectura de algunos entornos educativos se encuentra diseñada de manera tradicional, principalmente para favorecer la transmisión unidireccional del conocimiento y control disciplinario, rigidez de la disposición espacial como lo manifiesta la docente 9 *“Bueno, debería ser la familia y después de la familia, la educación infantil, pero siendo sincera, la educación infantil no es la que le provee mayormente esos espacios de participación espontánea. Una forma muy sencilla de constatarlo es la rigidez que en muchos salones se aprecia, en el sentido de que tengan que necesariamente que hacer uso de sillas y de mesas por tiempos prolongados”*.

Asimismo, la organización espacial centrada en mobiliario que, en oportunidades los niños y niñas no pueden alcanzar, restringe el movimiento y la flexibilidad de espacios para la interacción y la participación auténtica. Por tanto, tanto las limitaciones de tiempo y recursos restringen posibilidades participativas, concepciones reales de la infancia y

prioridades educativas, en este sentido, estas limitaciones requiere intervenciones multinivel que aborden aspectos materiales como culturales, por ejemplo, es necesario revisar cronogramas, secuencias curriculares y estructuras temporales; la arquitectura y disposición espacial de los entornos educativos deben evolucionar desde modelos centrados hacia diseños flexibles que faciliten diversas formas de interacción, exploración y expresión; garantizar entornos educativos que cuenten con recursos materiales suficientes y pertinentes para gestar experiencias significativas y que reduzcan brechas entre contextos; y, que en la formación docente se incluyan competencias para maximiza las posibilidades participativas incluso en contextos de recursos limitados, promoviendo así, la creatividad pedagógica y el aprovechamiento de recursos disponibles para los intereses del desarrollo integral de la primera infancia.

4.6.2. Categoría articulación familia escuela

La relación entre familia escuela constituye un aspecto central para la promoción de prácticas participativas significativas en la primera infancia; es así como, el análisis de las entrevistas revela la complejidad de la articulación y su impacto determinante en las posibilidades de construcción de una cultura participativa autentica, lo que no solo representa un factor contextual, sino un elemento estructural que, configura las oportunidades, limitaciones y características de la participación infantil. Es así como, la articulación entre la familia escuela se convierte en un tejido vivo de relaciones humanas, como denominan Eslava y Fernández, (2020) a su artículo, en el cual, se invita a una crítica para el cambio de paradigma del aula como caja cerrada que conlleva a la exclusión sistemática de las familias del proceso del desarrollo integral de la infancia, aspecto que, implica repensar la arquitectura de la educación infantil, para crear espacios que incluyan múltiples interacciones que conforman la experiencia para un eficaz desarrollo integral.

De esta manera, la familia y escuela como espacios corresponsables en la construcción de oportunidades participativas se centra en el reconocimiento explícito de que ambos entornos constituyen contextos fundamentales para el desarrollo de capacidades participativas, que “necesita estructuras ágiles y flexibles que les faciliten la reflexión y la toma de decisiones compartidas” (Eslava y Fernández, 2020. p. 110), además, así como señala una docente *“Además, es el primer núcleo en el que se desarrolla y luego viene el colegio donde construye otros lazos” (Docente 5)* percepción que, reconoce la primacía temporal de la familia como espacio catalizador y complementario del entorno educativo.

Además, esta dimensión va más allá de una comprensión conceptual, pues existe una conciencia clara de la necesidad de intervenir intencionalmente en la construcción de esta articulación, la cual, no se produce espontáneamente, sino que, requiere estrategias explícitas de vinculación *“Entonces este año yo le propuse que montáramos un programa como más a largo plazo, que abarcará todo el semestre, en donde pudiéramos trabajar no sólo con los chiquitos y las profes sino también con los papás” (Directora 1)* propuesta que, ilustra la intencionalidad institucional de crear puentes entre contextos que reconocen la transformación de prácticas que requiere intervenciones sistemáticas y sostenidas en el tiempo, ratificándose desde las voces de Jurado y Yarpaz, (2021) cuando refieren que “la educación de todo individuo empieza en la familia y se prolonga en el centro educativo, por ello es necesario el conocimiento del medio en el que viven los escolares para obtener una buena educación”(p. 238).

La visión de la familia como factor elemental en la apertura de espacios participativos aparece recurrentemente en las narrativas de la muestra, por su parte la educadora 1 *“Pero considero que lo principal es educar al adulto, que es el que a la final va a abrir esa posibilidad de participación en los niños, a los padres de familia”* perspectiva que sitúa a

las familias como agentes cruciales para las concepciones y prácticas, más allá de ser destinatarias pasivas de orientaciones institucionales.

En este sentido, la calidad de los procesos comunicativos entre familia y escuela emerge como una subcategoría que conlleva a la articulación efectiva como oportunidad de la participación infantil, que generan espacios formales de diálogo para abordar preocupaciones compartidas *“hicimos una sección como de preguntas en la que cada papá hablaba como de la pataleta de cómo controlar a su chiquito, de las situaciones que se nos presentan muchas veces en casa, de los mordiscos, de los besos, de los mejor dicho”* (Directora 1). Dicho aspecto comunicativo, basado en el respeto, confianza y honestidad estructurada alrededor de temáticas concretas vinculadas al acompañamiento del desarrollo integral de los niños y niñas que facilita la construcción de comunidades de aprendizaje (Macia, 2018).

En relación a la participación de las familias en los entornos escolares, la inclusión de las familias debe ser una estrategia innovadora para la educación infantil *“yo vengo de una cultura en donde conozco el impacto no solamente para los niños, sino para la familia, en donde cada semana teníamos por lo menos tres invitados, tres invitados ya sean de sus familias o ya sean de personas que conocieran los temas que nosotros estábamos trabajando, si eran profesiones de oficio, si estábamos descubriendo alguna cosa”* (Docente 9) modalidad que reconoce y valoriza los saberes familiares y comunitarios, integrándolos como elementos significativos del currículo experimental. Sin embargo, las narrativas también muestran desafíos que, enfrentan instituciones para implementar modalidades participativas abiertas *“Si, lo he vivido por mucho tiempo, pero en este momento tenemos una dificultad particular y es la institución en donde está, porque estoy, porque es supremamente cerrada, no se pueden invitar padres de familia, no se pueden invitar personas externas, no se puede, no se puede y no se puede”* (Docente 9) restricciones que

evocan tensiones que pueden existir entre aspiraciones pedagógicas participativas y normativas basadas en concepciones más tradicionales entre la relación entre familia y entorno educativo.

De esta manera, la articulación de las familias y entorno educación infantil, debe constituirse como espacios co-construidos donde las concepciones sobre la infancia, la participación y el protagonismo infantil sugiere la comunicación bidireccional, reconocimiento mutuo y coherencia en prácticas participativas. Por tanto, la configuración determina significativamente las oportunidades que los niños y niñas tienen para experimentarse como sujetos con voz, capaces de incidir en sus entornos educativos y responsabilidad ineludible para quienes aspiran a promover una cultura participativa autentica desde la primera infancia.

4.6.2.1. Subcategoría efectividad de la comunicación.

La comunicación efectiva entre docentes y familias para promover la participación infantil debe ser coherente y sostenida. Las entrevistas revelan diferentes estrategias y desafíos en este aspecto *“Hicimos una sección como de preguntas en la que cada papá hablaba como de la pataleta de cómo controlar a su chiquito, de las situaciones que se nos presentan muchas veces en casa, de los mordiscos, de los besos” (Docente 1)*. Lo que, refleja la importancia de crear espacios de diálogo donde las familias puedan compartir experiencias y recibir orientación.

Mientras que, otros docentes enfatizan la importancia de una comunicación clara sobre los procesos educativos *“a grosso modo cuáles son los temas específicos que vamos a trabajar [...] me gusta decirles cuáles son las ventajas y cuáles son las ventajas de un acompañamiento apropiado en el proceso” (Docente 9)*, perspectiva que coincide con lo planteado por Darma et al. (2024) quienes sostienen que la comunicación eficaz entre las escuelas y las familias para establecer un entorno educativo equilibrado y fortalecer la

colaboración, lo que en última instancia repercute positivamente en el desarrollo de los niños y las niñas.

4.6.2.2. Subcategoría participación de familias en actividades escolares.

La alineación entre las prácticas participativas promovidas entre el entorno familiar y educativo debe ser constante en la sintonía de la planificación de experiencias para la primera infancia *“Entonces este año yo le propuse que montáramos un programa como más a largo plazo, que abarcará todo el semestre, en donde pudiéramos trabajar no sólo con los chiquitos y las profes sino también con los papás”* (Directora 1), perspectiva que, revela una concepción de participación familiar como elemento integrador de experiencias para la primera infancia, además, de involucrar a las familias en los proyectos educativos *“si hay que involucrar a los papás, porque siempre nosotros tenemos proyectos para ser transversales en los colegios, que mejor que el padre de familia y las familias sepan que estamos haciendo”* (Entrevista 7), aspecto que se alinea con lo propuesto por Ngadni y Shuang (2024) quienes enfatizan que la educación inicial requiere un acompañamiento responsable y cuidadoso tanto de padres y madres como de maestras y maestros, la participación de los padres y las alianzas entre el hogar y la escuela han sido cruciales en la educación de la primera infancia, es así que, las actitudes y la comprensión de las familias en el entorno educativo determinan la experiencia y un buen resultado del aprendizaje.

Igualmente, las experiencias de participación infantil revelan un espectro de prácticas sobre procesos educativos que integran elementos constitutivos del currículo en las experiencias de participación, logrando así, el reconocimiento de saberes familiares y transparencia pedagógica sobre los procesos de acompañamiento al desarrollo integral. De esta manera, el cambio paradigmático en la concepción de la relación familia y entorno educativo debe resignificar en el acompañamiento integral de la primera infancia, esto no

como invitados para mostrar los productos realizados por sus hijos e hijas, sino como, agentes activos y generadores de la participación infantil.

4.6.2.3. Subcategoría coherencia en prácticas participativas.

La congruencia y discrepancia de los entornos del desarrollo integral de la primera infancia emergen como factores determinantes en la configuración de las oportunidades de participación infantil, es así como, el análisis de esta subcategoría se centra en la constitución de concepciones sobre participación, autonomía y fortalecimiento del desarrollo integral que son vinculadas entre diversos actores educativos (Macia, 2018). En términos prácticos, avanzar hacia la mayor coherencia participativa implica crear espacios sistemáticos de diálogo, formación y reflexión conjunta entre familias y docentes, donde puedan explicitarse y negociarse las concepciones sobre la participación infantil, los roles adultos en su facilitación y las practicas específicas que la promueven en cada contexto “*Yo siento que todo parte también del contexto de cada estudiante [...] en todos los ámbitos que tú me mencionaste debería darse esa participación*” (Docente 8).

4.7. Conclusión del capítulo

El análisis sistemático de las percepciones de familias, directivos, docentes y niños, recogidas a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y grupos focales con representaciones diversas, ha permitido construir una cartografía del fenómeno de la participación infantil. Dichos hallazgos revelan que, este proceso trasciende de las consultas de opiniones para constituirse en un fenómeno multidimensional que permea diversos entornos, involucrando actores y condiciones específicas para su pleno desarrollo integral. Para la organización de los datos para la discusión de los datos, se plantearon seis dimensiones Fundamentos de la Participación Infantil; Formas y contextos de Participación Infantil; Roles en la Promoción de la Participación Infantil; y, Desafíos y oportunidades; que

permite una comprensión holística de la participación infantil, evidenciando su complejidad y las múltiples interconexiones entre sus componentes.

En primer lugar, resulta significativo que la participación infantil no se encierra a un único entorno, sino que, se despliega en diversos contextos, familiar, educativo y comunitario, cada uno con características y dinámicas específicas. Frente a este hallazgo coincide con la perspectiva ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987), que reconoce cómo las experiencias participativas en diferentes microsistemas configuran progresivamente las competencias participativas de los niños y las niñas. Es así, como la predominancia de referencias a la participación en el entorno familiar frente al entorno educativo y comunitario, sugiere que las primeras experiencias participativas se gestan fundamentalmente en el núcleo familiar, estableciendo bases que posteriormente se expanden y complejizan en otros contextos sociales.

Respecto a los fundamentos conceptuales, emerge con claridad que la participación infantil se asienta principalmente en el reconocimiento del protagonismo de los niños y las niñas en su propio aprendizaje con 208 referencias, superando visiones más limitadas centradas exclusivamente en la expresión de opiniones o la toma de decisiones. Por tanto, la concepción ampliada de la participación como protagonismo activo en la construcción de conocimiento refleja un avance significativo hacia paradigmas socioconstruccionistas que reconocen al niño y la niña como actor principal del fortalecimiento de su desarrollo integral.

Frente a la dimensión de habilidades integrales, da a conocer que la participación no constituye únicamente un derecho, pues, además, es un potente catalizador del desarrollo infantil en múltiples dominios, lo cual refiere, un equilibrio relativo entre referencias a habilidades expresivas (38), socioemocionales (40) y de pensamiento crítico (27) sugiere que las experiencias participativas auténticas promueven un desarrollo integral, no fragmentado. Igualmente, resulta significativo el énfasis en la autorregulación (28)

evidenciando que la participación no se contrapone a la disciplina, sino que, promueve la interiorización de mecanismos de regulación autónomos y conscientes.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, los hallazgos revelan una diversidad de estrategias que trascienden los enfoques declarativos para crear espacios genuinos de participación. Fue así que, la preponderancia de experiencias lúdicas (53) frente a estrategias más estructuradas como asambleas (26) sugiere que la participación más significativa en la primera infancia ocurre en contextos de juego y exploración libre, donde los niños y niñas pueden desplegar su agencia sin las restricciones de formatos excesivamente estructurados, hallazgo que reafirma la centralidad del juego como escenario privilegiado para el ejercicio de derechos participativos en la primera infancia (Anton et al., 2016).

El análisis de los roles evidencia que la promoción de la participación infantil requiere una reconfiguración profunda de las relaciones tradicionales entre niños, niñas y adultos. Por su parte, la prevalencia del rol docente como facilitador de experiencias (39) sobre funciones más directivas sugiere un desplazamiento desde pedagogías transmisoras hacia experiencias reales donde el docente sea el que acompañe, provoque y documente, en lugar de instruir y esperar productos para mostrar a familias. Es así como, este rol coincide con la propuesta de Malaguzzi, (1998) cuando refirió que el docente armoniza las múltiples voces infantiles sin imponerles elementos predefinidos.

Finalmente, el análisis de desafíos y oportunidades revela que las principales barreras para la participación infantil no residen en limitaciones de los niños y niñas, sino en concepciones adultocentristas (26) que subestiman sus capacidades participativas de la primera infancia. Por tanto, la identificación de la coherencia en prácticas participativas entre familia y escuela (10) como factor clave, sugiere que, el potencial participativo infantil se desarrolla plenamente cuando existe congruencia entre los diferentes entornos en los que

el niño y niña participen, permitiéndole construir una identidad participativa consistente y autentica.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación sugieren que la participación infantil constituye un fenómeno complejo y multidimensional que trasciende solo a la consulta de opiniones, pues se configura como un derecho fundamental que, cuando es genuinamente respetado, fortalece el desarrollo integral de manera significativa, transfigura las relaciones intergeneracionales y sienta las bases para la construcción de sociedades más democráticas e inclusivas. Por tanto, su concreción efectiva requiere no solo transformaciones metodológicas superficiales, sino una reconfiguración profunda de las concepciones sobre la infancia, el aprendizaje y las relaciones de poder entre adultos y niños.

5. Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Esta investigación doctoral ha explorado profundamente la participación infantil como eje articulador del desarrollo integral en la primera infancia, específicamente en niños y niñas de 3 a 6 años del departamento de Santander, Colombia. A través de un abordaje metodológico cualitativo que incorporó entrevistas semiestructuradas con familias, directivos y docentes, observaciones no participantes, y grupos focales con niños y niñas utilizando fotografías, dibujos y otras representaciones de su expresión auténtica, que se ha constituido como una comprensión compleja de la participación infantil. De esta manera, a continuación, se presentan conclusiones relación con los objetivos específicos planteados.

5.1. Objetivo 1. Caracterizar las concepciones y prácticas de participación infantil desde la perspectiva de los diferentes actores educativos (directivos, docentes, familias y niños), a través de técnicas cualitativas que incorporen el dibujo, la fotografía y la narrativa.

El análisis de las concepciones de participación infantil revela un entendimiento multidimensional del concepto. Para algunos de los participantes, la participación infantil implica reconocer y valorar la voz del niño y de la niña, generar espacios de expresión, considerar múltiples formas de comunicación, reconocer su derecho a la participación, integrarla a los procesos de aprendizaje, valorar la espontaneidad y vincularla al desarrollo emocional.

El análisis sistemático de las percepciones de los diferentes actores educativos ha revelado una diversidad de concepciones sobre la participación infantil que trascienden visiones simplistas centradas exclusivamente en la expresión verbal de opiniones. Es así como, las narrativas recogidas evidencian una progresiva evolución hacia comprensiones

más complejas que reconocen al niño y niña como un seres activos y dimensión fundamental en las concepciones de participación infantil.

Se identificó que, las familias conciben principalmente la participación como la inclusión de sus hijos e hijas en actividades domésticas y la expresión de gustos y preferencias, mientras que, los educadores enfatizan la elección de temas de aprendizaje y la evaluación de experiencias. Discrepancias que sugieren, que las concepciones sobre participación están significativamente influenciadas por el contexto específico y los roles que cada actor desempeña en relación con los niños y las niñas.

El uso de técnicas cualitativas que incorporaron el dibujo, la fotografía y la narrativa permitió acceder a las perspectivas infantiles sobre su propia participación, revelando que los niños y niñas valoran especialmente los espacios de juego libre con pares, esto como escenarios genuinos de participación. De esta manera, este hallazgo confirma la importancia de incorporar metodologías de investigación adaptadas a las formas expresivas propias de la infancia para capturar con mayor sinceridad sus perspectivas.

Las prácticas participativas identificadas muestran una predominancia del entorno familiar como primer escenario de participación, seguido por el entorno educativo y el comunitario, distribución que, sugiere la necesidad de fortalecer especialmente los espacios participativos en contextos comunitarios, que aparecen como los menos desarrollados a pesar de su importante potencial para la construcción de ciudadanía desde la primera infancia.

Se interpreta que tanto las instituciones de educación superior donde se forman los docentes, como las instituciones educativas que brindan educación infantil, deben ajustar sus planteamientos metodológicos para visibilizar genuinamente los intereses de la primera infancia. Esto se evidencia al contrastar las voces de los adultos entrevistados con las observaciones y grupos focales, donde se revelaba una discrepancia, mientras el discurso

promovía la participación infantil, las prácticas reales mostraban experiencias con elementos estereotipados del aprendizaje de lectura y escritura, y una orientación hacia productos predeterminados, limitando la verdadera expresión de los intereses de los niños y las niñas.

5.2. Objetivo 2. Analizar la participación infantil como categoría

transversal que potencia el desarrollo de habilidades comunicativas, socioemocionales, cognitivas y creativas en niños de 3 a 6 años, a partir de la triangulación de la información recolectada.

Los resultados confirman que la participación infantil, constituye una categoría genuinamente transversal que potencia simultáneamente múltiples dominios del desarrollo de la primera infancia. Por su parte, la triangulación de la información recolectada evidencia su impacto significativo en el desarrollo de habilidades comunicativas, observándose especialmente en la expresión de ideas y opiniones; habilidades socioemocionales, con énfasis en la autorregulación y el trabajo en equipo; habilidades cognitivas, manifestadas principalmente en el cuestionamiento y análisis y la resolución de problemas y creativas, visibles especialmente en la expresión artística.

Un hallazgo particularmente relevante, es la identificación de la autorregulación como la habilidad socioemocional más frecuentemente asociada con experiencias participativas auténticas. Lo cual, desafía concepciones que contraponen participación y disciplina, demostrando que los espacios participativos genuinos, lejos de promover el descontrol, favorecen la internalización de mecanismos regulatorios autónomos que permiten a los niños y niñas gestionar su comportamiento desde motivaciones intrínsecas.

Este estudio también reveló que, el desarrollo de estas habilidades no ocurre espontáneamente, sino que, requiere contextos intencionalmente diseñados con prácticas

pedagógicas específicas, entre las más efectivas identificadas se encuentran las experiencias lúdicas, especialmente el juego libre y los juegos dirigidos; las estrategias didácticas participativas con énfasis en actividades de elección libre; el aprendizaje basado en proyectos; y, los espacios de asamblea y diálogo, particularmente los círculos de conversación.

5.3. Objetivo 3. Diseñar experiencias didácticas y pedagógicas fundamentadas en las actividades rectoras de la primera infancia (juego, arte, literatura y exploración del medio) que promuevan la participación efectiva y el desarrollo integral de los niños de 3 a 6 años.

La elección de temas de aprendizaje en la primera infancia se presenta como un ámbito fundamental para la participación infantil. Pues, cuando los niños y niñas pueden influir en la selección de contenidos que desean explorar, no solo se promueve la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo, sino que también, se reconoce su capacidad como sujetos activos y con derechos. Es por ello, que las estrategias identificadas, como los proyectos de aula, los procesos democráticos de votación, la escucha activa y la atención a los intereses manifestados durante el juego libre, constituyen vías efectivas para incorporar la voz infantil en la construcción del currículo y las experiencias educativas.

El panorama que emerge de estas experiencias evidencia una evolución significativa en la comprensión del proceso evaluativo en la primera infancia. Los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la medición de logros predeterminados por adultos están dando paso a aproximaciones más participativas que reconocen las capacidades de los niños y niñas para reflexionar sobre sus vivencias y contribuir activamente a la planificación de sus experiencias educativas. Es así como, la transformación no solo enriquece los procesos pedagógicos, sino que también, honra la dignidad de los niños y niñas como sujetos de derechos y protagonistas de su propio desarrollo.

La presente investigación proporcionó bases sólidas para el diseño de experiencias didácticas fundamentadas en las actividades rectoras de la primera infancia. Los hallazgos evidencian que el juego emerge como la actividad rectora con mayor potencial para promover participación auténtica, seguida por la exploración del medio, el arte y la literatura, aunque todas mantienen presencia significativa en los relatos analizados.

Las experiencias didácticas más efectivas comparten características comunes, como ofrecer oportunidades de elección significativa que permiten ritmos individualizados, promover la colaboración entre pares, integrar varias actividades rectoras simultáneamente, y reconocer explícitamente las contribuciones infantiles al proceso. Además, requieren un reposicionamiento del rol docente, quien debe transitar desde posiciones directivas hacia funciones de facilitación y documentación.

Un elemento crucial identificado para el éxito de estas experiencias es la articulación efectiva entre familia y escuela, particularmente en términos de coherencia en prácticas participativas, pues cuando existe discontinuidad entre las oportunidades participativas ofrecidas en ambos contextos, se limita significativamente el potencial transformador de las experiencias participativas aisladas.

La principal barrera identificada para la implementación efectiva de estas experiencias didácticas reside en concepciones adultocentristas que subestiman las capacidades participativas infantiles. Estas concepciones están arraigadas tanto en algunos educadores como en familias, y su transformación requiere procesos formativos intencionales que visibilicen las capacidades participativas infantiles evidenciadas en esta investigación.

5.4. Conclusión general

La participación infantil, más que un derecho o un conjunto de actividades puntuales, constituye un paradigma pedagógico que reconoce al niño y la niña como sujeto con agencia, capaz de contribuir significativamente a la construcción de su propio desarrollo. Por tanto, su implementación efectiva requiere transformaciones en múltiples niveles como concepciones sobre la infancia, prácticas pedagógicas, configuración de espacios, roles y articulación entre contextos.

Los resultados evidencian que, cuando se generan condiciones adecuadas para la participación infantil auténtica, esta actúa como potenciador del desarrollo integral, promoviendo simultáneamente competencias comunicativas, socioemocionales, cognitivas y creativas fundamentales para confrontar las situaciones que emergen de sus entornos. Por tanto, estas experiencias tempranas de participación sientan bases fundamentales para la formación ciudadana y la construcción de sociedades más democráticas e inclusivas.

La investigación también revela que, el potencial transformador de la participación infantil se amplifica cuando existe coherencia entre los diferentes entornos en los que la primera infancia se desarrolla, por tanto, se hace necesario trabajar simultáneamente con familias, instituciones educativas y comunidades para construir culturas participativas consistentes que permitan a los niños y niñas desarrollar identidades como agentes sociales capaces de incidir positivamente en sus contextos.

Finalmente, los hallazgos subrayan la importancia de reconocer y valorar las múltiples formas expresivas a través de las cuales los niños y niñas manifiestan sus perspectivas, intereses y propuestas. Por tanto, la participación infantil debe trascender de lo verbal para incorporar lenguajes corporales, artísticos, lúdicos y relacionales, requiriendo adultos capaces de escuchar con todos los sentidos estas diversas manifestaciones de la voz infantil.

5.5. Recomendaciones

Para instituciones educativas y docentes, se recomienda gestar acciones como implementar ciclos formativos basados en documentación pedagógica de experiencias, establecer programas de mentorías basados en participación, integrar las voces infantiles en los procesos de evaluación institucional y desarrollar investigaciones que permitan documentar la reflexión docente, todo ello que conlleven a la superación del adultocentrismo, para la transformación profunda de las concepciones sobre la primera infancia como seres partícipes activos de su propio desarrollo. Además, a implementar ambientes flexibles y extender las oportunidades de aprendizaje que deben ir más allá del aula.

Para las familias, se invita a identificar y aprovechar las oportunidades cotidianas de los niños y las niñas, además de observar e implementar experiencias auténticas de exploración, conversación y toma de decisiones compartidas. Asimismo, construir un equilibrio dinámico entre el apoyo y autonomía.

Se invita a gestionar políticas educativas y familiares que reconozcan explícitamente la capacidad de cada niño y niña, desde las etapas más tempranas, promoviendo entornos donde ellos y ellas puedan experimentarse como sujetos con voz, con derechos y con capacidad para incidir significativamente en sus comunidades. Por tanto, para futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de prácticas participativas específicas, documentando sus impactos diferenciados según contextos socioculturales diversos y explorando metodologías innovadoras que potencien aún más el protagonismo infantil en la investigación sobre sus propias experiencias participativas.

Para expandir la divulgación científica, se recomienda desarrollar diseños metodológicos híbridos que integren aproximaciones diferentes de la investigación como la

etnografía, que se pueden adaptar significativamente a expresiones auténticas de la primera infancia. Y, sin duda alguna, incorporar a la primera infancia como asesores metodológicos, y no como informantes, es decir que no se sientan usados sino parte de la investigación, causando en ellos y ellas un impacto de su rol en diferentes contextos.

Y, para los futuros doctorandos de la Universidad Autónoma de Barcelona, permítanse cuestionar las certezas, navegar en la incertidumbre y construir conocimiento desde la escucha profunda de las realidades que investigan, recuerden que el verdadero valor de la investigación doctoral, no reside solo en una rigurosidad metodológica, también en su capacidad para conectar las voces auténticas de quienes ha sido sumisas en el entorno educativo. Asimismo, la UAB y el Doctorado en Psicología de la Educación tienen el potencial de continuar liberando perspectivas transformadoras en el campo de la educación infantil, cuando apuesta por estudiantes motivados por reconocer a los niños y niñas como verdaderos participantes de potenciar su desarrollo integral.

Con el cierre de esta tesis no se concluye un camino, se abre un horizonte donde las voces de los niños y niñas de Santander, Colombia, brillen como faros que iluminen el verdadero sentido de la educación infantil. Que sus palabras, gestos y acciones no son solo promesas del futuro, sino manifestaciones poderosas del presente. Hagamos juntos que la educación infantil deje de ser simplemente para que los niños y niñas aprendan las vocales y los números, para escucharlos auténticamente y descubrir que su participación puede aterrizar la teoría a las realidades felices.

Nini Johana Villamizar Parada, 2025.

Referencias

- Acuña, M. y Quiñones, Y. (2020). Educación ambiental lúdica para fortalecer habilidades cognitivas en niños escolarizados. *Educación y educadores*, 23(3), 444–468. <https://doi.org/https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.5>
- Acuña, S. (2024). The enjoyment, development, life care, and understanding of the pedagogical challenges from the perspective of corporeality. *Retos*. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Aini, D., Latifah, S. & Hamid, A. (2021). Problem Based Learning (PBL) Model: Its Effect in Improving Students' Critical Thinking Skill. *Indonesian Journal of Science and Mathematics Education*, 4(2), 183–190. <https://doi.org/10.24042/ijsme.v4i2.8660>
- Albert, B (1991). *Social Cognitive Theory of Self-Regulation ALBERTBANDURA*. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L).
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. McGraw Hill.
- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 337–353. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 267–279. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173520953015>
- Amar, J., Abello, R. y Tirado, D. (2004). *Desarrollo infantil y construccion psicologica del mundo social* (1st ed.). Ediciones Uninorte. <https://www-digitaliapublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/viewepub/?id=9171>
- Anasi, J. (2022). *Actividad Física Y La Inteligencia Corporal Kinestésica: Una Revisión Sistemática Physical Activity And Kinesthetic Body Intelligence: Systematic Review* (Vol. 2).
- Anton, M., Blanch, S. y Edó, M. (2016). *El juego en la primera infancia*. Octaedro Recursos.
- APC Agencia Presidencial de cooperación Internacional. (2018). *Estudio de caso “Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (CIPi) como instancia de coordinación articulación y gestión intersectorial de política pública” Para la implementación de la Agenda 2030*.
- Ardoín, N. & Bowers, A. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 31, 100353. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353>
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. <https://www.researchgate.net/publication/352157132>
- Arranz, E. (2004). Familia y desarrollo psicológico. https://psicologiasantacruz.com/wp-content/uploads/2019/07/familia_y_desarrollo_psicologico_rinconmedico.net_.pdf

- Arranz, S. (2014). *Competencia socioemocional en educación infantil. conciencia de las emociones básicas* [Tesis de grado, Universidad Internacional de la Rioja]. UNIR.<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2463/arranz.obregon.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Azcoaga, J. E. (1981). *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico* / Juan E. Azcoaga. (3a. Ed.). Editorial El Ateneo.
- Báez, B., Begnini, L. y Espinosa, P. (2023). La educomunicación como herramienta de construcción de paz en el proceso de desarrollo integral en niños. *Recimundo*, 7(1), 520–528. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(1\).enero.2023.520-528](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(1).enero.2023.520-528)
- Barcenilla, C. y Rojas, C. (2019). *La Autorregulación en la Primera Infancia: Avances Desde la Investigación*. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-25812019000200037
- Barros, S., Cadima, J., Pinto, A., Bryant, D., Pessanha, M., Peixoto, C. y Coelho, V. (2018). The quality of caregiver–child interactions in infant classrooms in Portugal: the role of caregiver education. *Research Papers in Education*, 33(4), 513–537. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353676>
- Bazeley, P. & Jackson, K. (2019). *Qualitative data analysis with Nvivo 3 rd edition*. SAGE Publishing.
- Belilla, M. y Laverde, D. (2018). *Ciudadanía y participación: una mirada desde la infancia escolarizada*. <http://hdl.handle.net/11349/14309>
- Benavides, M., Pompa, M., De Agüero, M., Sánchez, M. y Rendón, V. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi34.2793>
- Benoit, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95–115. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Bernal, M. y Martínez, S. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo*. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1790/1527>
- Bhattarai, D. & Basnet, H. (2022). *Understanding the Nepali Classroom Practices: A Constructivist Perspective*.
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social*, 5(1), 35–55. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>

- Borjas, J. (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo. *Trascender, Contabilidad Y Gestión*, 15, 79–97. <https://doi.org/10.36791/tcg.voi15.90>
- Briceño, J., Cañizales, B., Rivas, Y., Lobo, H., Moreno, E. y Velásquez, I. (2010). La holística y su articulación con la generación de teorías. *Educere*.
- Bryce, T. & Blown, E. (2024). Ausubel's meaningful learning re-visited. *Current Psychology*, 43(5), 4579–4598. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04440-4>
- Burns, S., Yu, E., Brathwaite, L., Masum, M., White, L., Dhuey, E. y Perlman, M. (2024). Improving young children's peer collaboration in early educational settings: A systematic review. *Review of Education*, 12(2), e3484. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/rev3.3484>
- Cáceres, Y. y Benavides, Z. (2019). La evaluación del desarrollo integral de las niñas y niños de la primera infancia, desde lo social personal. *VARONA*, 69, 1–8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360671311004>
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*.
- Caramés, N., Delgado, J., García, M., Recover, A. y Rosillo, E. y Verdial, E. (2010). *Pido la palabra: el valor educativo de la Asamblea*. <https://www.mcep.es/wp-content/uploads/2016/05/PIDO-LA-PALABRA-opt.pdf>
- Carrillo, S., Limache, M. y Zuñiga, W. (2019). *El desarrollo integral y la psicomotricidad en la educación infantil*. Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.
- Castilla, M. (2014). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de Primaria*. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5844>
- Castro, A. (2021). *La participación de los niños y niñas en el marco de la educación infantil: algunas coordenadas para su práctica efectiva*. 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea). <https://doi.org/doi:10.34096/iice.n48.xxxx>
- Castro, A. & Calvo, A. (2024). Child participation in early childhood education in Spain: When having rights does not mean being able to exercise them. *Policy Futures in Education*, 22(4), 642–658. <https://doi.org/10.1177/14782103231180665>
- Cheng, M. & Wan, Z. H. (2017). Exploring the effects of classroom learning environment on critical thinking skills and disposition: A study of Hong Kong 12th graders in Liberal Studies. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 152–163. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.03.001>
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Corona, Y. y Morfin, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://programainfancia.uam.mx/wp-content/uploads/2021/11/Dialogo-de-saberes.pdf>

- Correa, D. y Pérez, F. (2022). Los modelos pedagógicos: trayectos históricos. *Debates por la Historia*, 10(2), 125–154. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v10i2.860>
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C. y Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76–88. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.031>
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1). <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional (Como desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicacion Social*, 19, 107–118. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44944
- Da Silva, E., Amaral, C., Antônia da Silva, M., Trevizan, F., & Maria da Silva, J. (2024). Playing In Early Childhood Education. *Revista Gênero E Interdisciplinaridade*, 5(05), 86–96. <https://doi.org/10.51249/gei.v5i05.2226>
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. y Santos, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil: perspectivas posmodernas*. Graó.
- Darma, D., Sari, M. I., Warosari, Y. F. y Nurhayati. (2024). La comunicación participativa entre escuelas y familias en la educación infantil temprana. *Kiddo: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 5(1), 84–97. <https://doi.org/10.19105/kiddo.v5i1.10790>
- Defaz, L., Bustillos, E. y Gallardo, L. (2023). Potenciando el aprendizaje significativo en educación inicial a través de la neuroeducación. *Revista UNO*, 3(5), 15–25. <https://doi.org/10.62349/revistauno.v.3i5.18>
- Del Pozo Serrano, F. J., Molina, A. L., Villegas, M. O., Álvarez, L. M. C., Borjas, M., Barrios, E. L. E. y Angarita, V. N. (2022). *Experiencias de educación para la paz: Estrategias didácticas para la educación infantil* (1a ed.). Editorial Universidad del Norte. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2fq57x4>
- Delgado Fuentes, M. A. (2020). El Enfoque Mosaico, derecho a la participación y la voz de los niños en investigación educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 105–119. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040608>
- Departamento Nacional de Planeación DANE. (2024, octubre 15). *Censo de Población de Colombia 2018- Proyecciones de población*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos>
- Díaz, F. (1998). *Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza aprendizaje de las habilidades cognitivas en Bachillerato*.

- Díez, M. (2020). Programa emocional familia: acompañamiento emocional desde la primera infancia hasta la adolescencia. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*.
- Echeverri, J. C. y Castellanos, M. D. (2022). Investigación doctoral en Educación: Propuestas, diálogos y difusión. En *Investigación doctoral en Educación: Propuestas, diálogos y difusión*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. <https://doi.org/10.18566/978-628-500-079-9>
- Escobar, G., Torres, I. & Muñoz, E. (2022). A theoretical approach to early childhood education and its relation to the emotional development in early childhood. En *Gaceta Medica de Caracas* (Vol. 130, pp. S768–S778). Academia Nacional de Medicina. <https://doi.org/10.47307/GMC.2022.130.s3.30>
- Eslava, C. y Fernández, A. (2020). El tejido vivo de las relaciones humanas en el espacio de la escuela infantil. *A&P Continuidad*, 7(13), 104–115. <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.283>
- Esteban, M., Crespo, F., Novella, A. y Sabariego, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5, 21–33. <https://doi.org/10.5209/soci.71444>
- Fach, L. (2012). Ventajas del “problem based learning” (pbl) como método de aprendizaje del derecho internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(1), 59–73. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21443>
- Gal, T. (2017). *An Ecological Model of Child and Youth Participation*. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2017.05.029>
- García, A., Ramos, G., Díaz de León, M. y Olvera, A. (2007). Instrumentos de evaluación. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 30(3), 158–164. <https://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2007/cma073f.pdf>
- García, Á. y Mendiá, R. (2015). Acompañamiento Educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 42–58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729004>
- Gluyas, R., Esparza, R., Romero, M. y Rubio, J. (2015). Modelo de educación holística: Una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20654>
- Gómez, P. & Ramírez, G. (2020). Scientific Research, Practice and Experience: a Reflection about Preschool Teacher Training. *Papeles*, Vol. 12(24), 58–66. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/835/695>
- Gonzalez, N. y Cabrera, P. (2023). Aprendiendo a través de las artes plásticas y visuales: escuchando las voces de niños y niñas de 4 a 6 años. *Artseduca*, 34, 123–136. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6910>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica*. UNICEF. https://www.researchgate.net/profile/Roger-Hart/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica/links/571e6d4208aefa648899a0c5/La-

participacion-de-los-ninos-de-la-participacion-simbolica-a-la-participacion-autentica.pdf

- Hart, R. (2001). *La Participación de Los Niños en el Desarrollo Sostenible*. P.A.U Ediciones.
- Hedges, H. & Cullen, J. (2012). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care*, 182(7), 921–940. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.597504>
- Hernández, G. y Paredes, L. (2022). *Guía de participación infantil y adolescente en la escuela. Estrategia de participación de niñas, niños y adolescentes en Consejos Escolares en Chihuahua*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); La Jugarreta Espacios de Participación A. C. <https://www.unicef.org/mexico/media/7196/file/Gu%C3%ADa%20participaci%C3%B3n%20en%20escuelas%20de%20Chihuahua.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana.
- Hewett, V. (2001). Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 95–100. <https://doi.org/10.1023/A:1012520828095>
- Horgan, D., Forde, C., Martin, S. & Parkes, A. (2017). Children's participation: moving from the performative to the social. *Children's Geographies*, 15(3), 274–288. <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1219022>
- Hoyuelos, A. (2014). Pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 3(1), 43-61. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4707>
- Hurtado, I. y Toro, J. (2006). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Episteme Consultores Asociados. <https://epinvestsite.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/paradigmas-libro.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2021). *Desarrollo integral*. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/pu6.p_cartilla_desarrollo_integral_v1.pdf
- Jaramillo, S. y Mejía, M. (2021). La participación infantil para la construcción de ciudadanos planetarios. *Infancias Imágenes*, 19(2), 96–108. <https://doi.org/10.14483/16579089.14800>
- Jurado, E. y Yarpaz, L. (2021). La importancia de la familia en el aprendizaje de los niños. *Infancias Imágenes*, 20(2), 237–243. <https://doi.org/10.14483/16579089.14977>
- Key, E. (1906). *Il secolo dei fanciulli*. (Bocca, Trad.).
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a expresar su opinión*. En *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*. Fundación Bernard van Leer.

<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=1930&tipo=documento>

- Lara, P., Portilla, J., Alfonso, B., García, S. y Aguilera, O. (2020). Epistemología de los modelos pedagógicos tradicionales y emergentes (historia oral-neurolúdica). *Educere*, 24(78), 281–296. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663284008>
- Lascano, D. (2019). Estrategia pedagógica activa para el aprendizaje significativo de lengua y literatura en educación básica. *Bordón. Revista De Pedagogía*. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21443>
- Lawrence, P. (2020). Hearing and acting with the voices of children in early childhood. *Journal of the British Academy*, 8, 77–90. <https://doi.org/10.5871/jba/008s4.077>
- Lubis, S. (2021). The Role Of School And Teaching Method Through Maria Montessori And Johann Heinrich Pestalozzi`S View. *International Journal of Economic*, 2. <https://jurnal.ceredindonesia.or.id/index.php/injects/article/view/238>
- Macia, M. (2018). *Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora*. <https://doi.org/https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0010>
- Magallanes, Y., Donayre, J., Gallegos, W. & Maldonado, H. (2022). Language in the socio-cultural context, from the perspective of Lev Vygotsky. *International Journal of Human Sciences Research*, 2(32), 2–10. <https://doi.org/10.22533/at.ed.55823222141010>
- Malaguzzi, L. (2014). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro.
- March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35–56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>
- Martínez, C. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Mason, M. (2000). Teachers as Critical Mediators of Knowledge. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 342–343. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00177>
- Mejía, R., Rogoff, B. & Paradise, R. (2005). Cultural variation in children's observation during a demonstration. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 282–291. <https://doi.org/10.1177/01650250544000062>
- Melo, M. (2020). Análisis de la concepción de docentes y estudiantes sobre el juego como recurso didáctico para el aprendizaje: experiencia en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 251–274. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.13>
- Mercado, J. y Pinochet, S. (2021). Discursos sobre la participación en la escuela entre estudiantes de educación básica en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 289–305. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043mercado15>

- Mezquita, C. (2022). Substantiation of the invisible: pedagogical documentation as professional development support. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 239–250. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046835>
- Miller, V., Feudtner, C. & Jawad, A. (2017). Children's Decision-Making Involvement about Research Participation: Associations with Perceived Fairness and Self-Efficacy. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 12(2), 87–96. <https://doi.org/10.1177/1556264617696921>
- Ministerio de cultura. (2018). *Cuerpo-sonoro expresiones artísticas y primera infancia - Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia*. <https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2018/10/cuerpo-sonoro-basico-v1.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia, Fundamentos Políticos, Técnicos Y De Gestión*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la Educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341810:Documento-N-20-El-sentido-de-la-educacion-inicial>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *política educativa para la primera infancia, referentes de calidad*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-192177_archivo_pdf4_refcalidad.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El juego en la educación inicial*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- Monfort, T. (2017). *La pedagogía de la escucha: un experimento Reggio Emilia* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/33451.pdf>
- Montero, M. (2011). El Emilio: niño y educación. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, 12, 91–112. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/354
- Montessori, M. (1937a). *El metodo de la pedagogia cientifica: aplicado a la educacion de la infancia* (C. Sanchidrian Blanco, Ed.). Biblioteca Nueva. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/20.500.14624/1306/1/Montessori-%20psicolog%C3%ADa%20cient%C3%ADfica.pdf>
- Montessori, M. (1937b). *El niño. El secreto de la infancia*. Ediciones Alaruce. Barcelona
- Moore, A. (2019). How to create an open listening climate using the Lundy model of child participation with adults. En *The Routledge International Handbook of Young Children's Rights*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780367142025-36/create-open-listening-climate-alison-moore>

- Morales, M. y Sora, D. (2019). Estado del arte. Estrategias pedagógicas, lúdicas y didácticas para población con discapacidad intelectual en primera infancia y básica primaria (2010 - 2019). *Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11664>
- Murray, J. (2019). Hearing young children's voices. En *International Journal of Early Years Education* (Vol. 27, Número 1, pp. 1–5). Routledge. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1563352>
- Naccari, A. (2024). The integration of expressive languages for childhood education. *Revista Eletrônica de Educação*, 18(1), e6941220. <https://doi.org/10.14244/reveduc.v18i1.6941>
- Nakao, K., Takaishi, J., Tatsuta, K., Katayama, H., Iwase, M., Yorifuji, K. & Takeda, M. (2000). The influences of family environment on personality traits. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 54(1), 91–95. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1819.2000.00642.x>
- Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language Teaching Research*, 19(2), 129–132. <https://doi.org/10.1177/1362168815572747>
- Ngadni, I. & Shuang, C. Y. (2024). The Role of Preschool Teachers, Parents, and Principals in Facilitating Home-School Partnership in Early Childhood Education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(8). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v14-i8/22129>
- Nikkola, T., Kangas, J. & Reunamo, J. (2024). Children's creative participation as a precursor of 21st century skills in Finnish early childhood education and care context. *Learning and Individual Differences*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102437>
- Nilsson, M., Ferholt, B. & Lecusay, R. (2018). 'The playing-exploring child': Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231–245. <https://doi.org/10.1177/1463949117710800>
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación social Revista de intervención socioeducativa*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2667483>
- Olsen, R. (2023). Key factors for child participation; an empowerment model for active inclusion in participatory processes. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1247483>
- Ortiz, A. (2021). Modelos educativos y tendencias pedagógicas: la pedagogía del amor. *Revista Boletín Redipe*, 10, 89–106. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i3.1221>
- Packer, M. & Cole, M. (2020). *Culture and Human Development*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.581>
- Payne, K., Adair, J., Colegrove, K., Lee, S., Falkner, A., McManus, M. & Sachdeva, S. (2019). Reconceptualizing civic education for young children: Recognizing embodied

- civic action. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(1), 35–46.
<https://doi.org/10.1177/1746197919858359>
- Pedraza, C., Morales, S., Rodríguez, Y., Rodríguez, Y. y Bohórquez, L. (2024). *Infancias conectadas*. Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519939>
- Pedraza, C., Morales, S., Gómez, Y., Rodríguez, Y., Pérez, J. y Villamizar, V. (2022). *Representaciones sobre la educación infantil: infancias en contingencia*. Sello Editorial UNAD.
- Pérez, A., Africano, B., Frebres, M. y Carrillo, T. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas An approach towards alternative pedagogies. En *Educere*.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35649692005.pdf>
- Pérez, M., Quijano, R. & García, I. (2020). Impact of educational habits on the learning of 3-6 year old children from the perspective of early childhood education teachers. *Sustainability (Switzerland)*, 12(11). <https://doi.org/10.3390/su12114388>
- Pinta, S., Pozo, M., Yépez, E., Cabascango, K. y Pillajo, A. (2019). Primera infancia: estudio relacional de estilos de crianza y desarrollo de competencias emocionales. *CienciAmérica*, 8(2), 171–188. <https://doi.org/10.33210/ca.v8i2.232>
- Pound, L. (2014). *How children learn : educational theories and approaches : from Comenius the father of modern education to giants such as Piaget, Vygotsky and Malaguzzi*. Practical Pre-School Books.
https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED263/Pound%20How%20oChildren%20Learn_%20Educational%20Theories%20and%20Approaches%202014%20book.pdf
- Prosser, G., Romo, I. y Rojas, R. (2020). Niveles de participación de niños, niñas y adolescentes en investigaciones de educación ambiental en Hispanoamérica (1999-2019). *Pensamiento Educativo*, 57(2), 1–18.
<https://doi.org/10.7764/PEL.57.2.2020.8>
- Ralli, A., Papoulidi, A. y Tsaoussi, D. (2023). Conceptual knowledge of writing words and numbers: Developmental data from preschool children. *Journal of Early Childhood Research*, 21(4), 426–439. <https://doi.org/10.1177/1476718X231179083>
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning*. Psychology Press.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780367854539/dialogue-reggio-emilia-carlina-rinaldi>
- Rivero, I., Gómez, M., Rivero, I., Gómez o, M. y Fernando, R. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. En *Revista Educación y Tecnología*, 3.
- Rodríguez, L. (2020). Estrategias didácticas para la estimulación de la creatividad en los niños de los centros de educación inicial. *Investigación y Formación Pedagógica*.
- Roman, J., Peñafiel, M., Alver, L., Chavez, R. y Vinueza, M. (2021). Modelos pedagógicos aplicados en educación inicial. *Revista Espacios*. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n01p08>

- Romero De Ávila, G. (2016). *Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación*.
<https://doi.org/10.15366/tp2016.27.010>
- Rousseau, J. (1762). *El Contrato Social*.
https://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/ContratoSocial.pdf
- Ryan, R. & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sairanen, H., Kumpulainen, K. & Kajamaa, A. (2022). An investigation into children's agency: children's initiatives and practitioners' responses in Finnish early childhood education. *Early Child Development and Care*, 192(1), 112–123.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1739030>
- Salto, T. y Mendoza, M. (2021). Estrategia didáctica para el desarrollo de la expresión oral en infantes de Educación Inicial II. *Revista Cognosis. ISSN 2588-0578*, 7(2), 13–26.
<https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i2.4818>
- Sánchez, A. y Samada, Y. (2020). La psicomotricidad en el desarrollo integral del niño. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(1). 121-138
<https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/1838/1151>
- Sanchidrián, C. y Berrio, R. (2011). Historia y Perspectiva actual de la educación infantil. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 265–290.
- Santana, A., Leisewitz, A., Bravo, P. y Nogueira, A. (2023). Consideraciones éticas para investigaciones con niños, niñas y adolescentes como coinvestigadores, reflexión desde la experiencia chilena. *Revista Colombiana de Bioética*, 18(2).
<https://doi.org/10.18270/rcb.v18i2.4372>
- Santi, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. // Education: The importance of child development and initial education in a country where they are not mandatory. *CIENCIA UNEMI*, 12(30), 143–159. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>
- Schonert, K., Smith, V., Zaidman, A. & Hertzman, C. (2012). Promoting Children's Prosocial Behaviors in School: Impact of the "Roots of Empathy" Program on the Social and Emotional Competence of School-Aged Children. *School Mental Health*, 4(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>
- Shier, H. (2019). Student Voice and Children's Rights: Power, Empowerment, and "Protagonismo". En M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1–6). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_27-1
- Shonkoff, J., Garner, A., Siegel, B., Dobbins, M., Earls, M., McGuinn, L., Pascoe, J., Wood, D. L., High, P., Donoghue, E., Fussell, J., Gleason, M., Jaudes, K., Jones, V., Rubin, D., Schulte, E., Macias, M., Bridgemohan, C., Fussell, J. & Wegner, L. (2012). The lifelong

- effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1).
<https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Sim, Z. & Xu, F. (2017). Learning Higher-Order Generalizations Through Free Play: Evidence From 2- and 3-Year-Old Children. *Developmental Psychology*, 53, 642.
<https://doi.org/10.1037/dev0000278>
- Sirasa, F., Mitchell, L., Silva, R. & Harris, N. (2020). Factors influencing the food choices of urban Sri Lankan preschool children: Focus groups with parents and caregivers. *Appetite*, 150. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2020.104649>
- Skauge, B., Storhaug, A. S. & Marthinsen, E. (2021). The what, why and how of child participation—a review of the conceptualization of “child participation” in child welfare. *Social Sciences*, 10 (2), 54. <https://doi.org/10.3390/socsci10020054>
- Smith, K., Xu, Y. & Pollak, S. (2025). How childhood adversity affects components of decision making. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 169.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2025.106027>
- Södergren, A. (2022). Making-be of expressions: how making activities become material self-expressions supporting pre-schoolers’ well-being. *Base Diseño e Innovación*.
<https://doi.org/10.52611/bdi.num6.2022.781>
- Solórzano, J., Lituma, L. y Espinoza, E. (2020). Estrategias de enseñanza en estudiantes de educación básica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(3), 158–165.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778107020>
- Stake, R. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/06/STAKE.InvestigacionEstudioCasos_prw-1.pdf
- Tan, C. (2017). Constructivism and pedagogical reform in China: issues and challenges. *Globalisation, Societies and Education*, 15(2), 238–247.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1105737>
- Tonucci, F. (2009). *Frato 40 años con ojos de niño*. Editorial GRAO.
- Tonucci, F. (2016). *Cuando los niños dicen ¡BASTA!*. Editorial GRAO.
<https://historiasdepared.com/wp-content/uploads/2020/06/Cuando-los-ni%C3%B1os-dicen-%C2%A1BASTA.pdf>
- Tonucci, F. (2020). *La ciudad de los niños un modo nuevo de pensar la ciudad*. Editorial GRAO.
- Torres, E. (2021). *Hacia la participación política de niños y niñas rurales: Metodologías para la construcción del pensamiento crítico infantil*.
https://www.researchgate.net/publication/354728546_Hacia_la_participacion_politica_de_ninos_y_ninas_rurales_Metodologias_para_la_construccion_del_pensamiento_critico_infantil
- Turnšek, N. (2016). Teachers’ Implicit Theories on Child Participation in Preschool. *Athens Journal of Education*, 3(1), 7–18. <https://doi.org/10.30958/aje.3-1-1>

- UNESCO. (2022). *La educación empieza temprano Progresos, retos y oportunidades. Resumen Ejecutivo- Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383670_spa
- UNICEF. (2018). *Participación infantil en los centros escolares*. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Participacion.pdf>
- UNICEF. (2022). *Guía metodológica para garantizar mecanismos y procesos de levantamiento de opinión y participación efectiva de niños, niñas y adolescentes*. <https://www.unicef.org/chile/media/7051/file/metodologia.pdf>
- Väätäjä, J. O. & Ruokamo, H. (2021). Conceptualizing dimensions and a model for digital pedagogy. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 15, 1834490921995395. <https://doi.org/10.1177/1834490921995395>
- Vanegas, C. y Fajardo, D. (2020). *Expresiones artísticas como estrategia de promoción en la participación infantil*. <https://repository.libertadores.edu.co/items/02771bcc-4e15-4629-8d5e-1e9356e42c74>
- Vasileva, O. & Balyasnikova, N. (2019). (Re)introducing vygotsky's thought: From historical overview to contemporary psychology. *Frontiers in Psychology*, 10, 1515. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01515>
- Vialart, M. (2020). *Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19*. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v34n3/1561-2902-ems-34-03-e2594.pdf>
- Vygotsky, L. (1933). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Villamizar, N. y Blanch, S. (2024). Tendencias de Apoyo a la Educación Infantil en Colombia. *Revista Perspectivas*, 10(1), 6–24. <https://doi.org/10.22463/25909215.4937>
- Villarini, Á. (2001). El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico. En *Biblioteca del pensamiento crítico*. Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento.
- Wagnon, S. (2021). *Las pedagogías alternativas: Montessori, Freinet, Decroly, Steiner y otras corrientes que revolucionaron la educación*. Plataforma Editorial
- Wahyuningsih, S., Nurjanah, N., Rasmani, U., Hafidah, R., Pudyaningtyas, A. & Syamsuddin, M. (2020). STEAM Learning in Early Childhood Education: A Literature Review. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 4(1), 33. <https://doi.org/10.20961/ijpte.v4i1.39855>
- Weiss, E. (2017). Scopusresults. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 22 (73), 637–654. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85030104890&origin=inward&txGid=7bf2a95d467da6c542353cc5b69eef9f>

Anexos

Anexo A. Evidencia, instrumento de observación



Instrumento de registro de observación no participante

Fecha: 12 abril 2023

Observación N. 11

Nombre del escenario educativo: Privado Piedecuesta

Grupo etéreo: 5 años

Descripción del grupo:

Conformado por 18 niños y niñas. La docente se encuentra de manera individual acompañando a los niños, es decir, no tiene auxiliar, y tampoco colegas para cambiar de experiencias.

Objetivo de la experiencia propuesta por el maestro:

Desarrollar la conciencia fonológica del fonema m a través de actividades multisensoriales que integran la identificación, discriminación y producción del sonido en posición inicial, media y final de palabras, fortaleciendo las habilidades de prelectura en niños de 5 años.

Anotaciones de la observación (observación del desarrollo de la experiencia observada- acciones del docente y rol del niño o niña):

Desarrollo de la experiencia:

Se observa una jornada escolar que inicia a las 7:00 am en el escenario educativo privado de Piedecuesta. La experiencia transcurre en diferentes momentos: llegada, toma de contacto, clase de robótica, momento de descanso y la experiencia observada.

Siendo las 10:00am la docente explica a los niños y niñas el trazo de la M, indicándoles en el tablero como realizarlo, mientras tanto los niños ubican su cuaderno doble línea e imitan la letra en el mismo. Observo como Santiago frunce el ceño mientras intenta trazar la letra M, pero, la docente se acerca silenciosamente y se arrodilla junto a él. "Mira, Santi, vamos a hacer la montañita juntos", dice suavemente mientras guía su manito. "¡Eso es! Una montaña, dos montañas... ¡M de Mamá!", celebra cuando el niño logra completar el trazo.

Los demás niños fueron concluyendo el trazo, y al hacerlo, la docente les pide realizar un dibujo de un objeto que empiece con M, pero, al solicitarlo le da los ejemplos nuevamente en el tablero, entonces dibuja una manzana, muñeca y una moto. Se identifica como Isabella dibuja los tres, mientras que otros solo uno o dos, pero, no representan objetos diferentes a los propuestos por la docente.

Acciones del docente:

Acompañamiento personalizado, para la escritura de la letra M.

Rol de los niños:

Los niños y niñas son receptores de lo dispuesto por la docente. Se identifica que logran seguir indicaciones y lo evidencian en el producto del trazo en su cuaderno.



Instrumento de registro de observación no participante

Metacognición:

El análisis metacognitivo de esta experiencia educativa revela una danza sutil entre la enseñanza estructurada y el desarrollo del pensamiento autónomo. En el aula de Piedecuesta, durante esa mañana de aprendizaje, se despliega un escenario donde los procesos cognitivos fluyen principalmente a través de canales de imitación y reproducción. El docente, como arquitecta del conocimiento, construye un andamiaje visible en el trazo de la letra M, mientras los niños y niñas navegan entre la reproducción y la búsqueda de comprensión.

El momento en que Santiago frunce el ceño representa un punto crucial de metacognición natural, su gesto físico exterioriza el proceso interno de autorregulación, un reconocimiento implícito de la brecha entre su intención y su capacidad actual. La respuesta de la docente, transformando la letra en "montañitas", ilustra cómo el conocimiento técnico puede traducirse a un lenguaje accesible que construye puentes entre lo abstracto y lo concreto. Por tanto, la dinámica del aula revela capas superpuestas de procesamiento cognitivo. Los niños no solo están aprendiendo una letra; están desarrollando simultáneamente el reconocimiento de la M, un conocimiento procedimental al reproducir su trazo, y están en los albores de un conocimiento condicional cuando intentan aplicarlo en nuevos contextos. Sin embargo, este último aspecto se ve limitado por la naturaleza directiva de los ejemplos proporcionados, como se evidencia en la respuesta de Isabella, quien reproduce fielmente los modelos dados sin ir más allá.

Este microcosmos de aprendizaje nos muestra cómo el pensamiento infantil oscila entre la seguridad de la imitación y el potencial de la creación independiente. La docente, en su rol de guía, establece un marco seguro para el aprendizaje, pero también, sin proponérselo quizás, delimita las fronteras de la exploración creativa. El hecho de que los niños no representen objetos diferentes a los propuestos sugiere un área fértil para el desarrollo del pensamiento divergente. Además, el proceso observado refleja una tensión productiva entre la necesidad de estructura y el potencial de descubrimiento. Cada trazo en el cuaderno línea doble no es solo una marca física; es el registro visible de un proceso interno de aprendizaje, donde la metacognición emerge en gestos, dudas y logros.

En este contexto, la metacognición se revela no como un proceso aislado, sino como un tejido complejo que entrelaza la conciencia del aprendizaje con la ejecución práctica, la guía docente con la exploración estudiantil, y el conocimiento estructurado con el potencial creativo. Esta experiencia nos invita a reflexionar sobre cómo podemos enriquecer estos momentos de aprendizaje para cultivar no solo habilidades específicas, sino también la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento.

Conclusiones:

La primera nos revela cómo el proceso de aprendizaje de la letra M actúa como un espejo de los patrones de pensamiento en desarrollo. Cuando los niños se limitan a reproducir los ejemplos dados por la docente (manzana, muñeca, moto), se evidencia que el andamiaje, aunque necesario, puede inadvertidamente restringir la exploración cognitiva y la creatividad



Instrumento de registro de observación no participante

emergente. Este hallazgo sugiere la necesidad de un equilibrio más delicado entre la guía estructurada y el espacio para el descubrimiento autónomo.

La segunda conclusión se centra en el momento crucial de la interacción personalizada con Santiago. Este episodio no solo demuestra la importancia del acompañamiento individualizado, sino que también ilustra cómo la metacognición se manifiesta evidentemente a través de expresiones y gestos. La transformación de un concepto abstracto (el trazo de la M) en uno concreto (las "montañitas") revela la potencia de la mediación docente cuando se sintoniza con las señales de autorregulación del estudiante.

La tercera conclusión nos muestra cómo el aula funciona como un laboratorio de pensamiento donde la imitación y la creación coexisten en una danza delicada. La respuesta de los estudiantes al realizar dibujos que comienzan con M demuestra que el pensamiento divergente necesita ser nutrido intencionalmente. No basta con proporcionar ejemplos; es necesario crear espacios donde la imaginación pueda expandirse más allá de los modelos dados, permitiendo que cada niño descubra su propia capacidad para generar conexiones y significados nuevos.

Consideraciones:



Anexo B. Evidencias de observación no participantes, insumos no presenciales.



Instrumento de registro de observación no participante

Observación:

Se encuentran algunas evidencias de las observaciones no participantes, mediante insumos de videos, fotografías, audios, entre otros suministrados por la muestra de docentes. Se realiza la claridad, que estos no tienen autorización para divulgar, por ello, solo se muestran algunos donde no se identifican rostros y entornos.

Video 1.

Experiencia juego libre.



Nota. Los niños seguían a su docente mediante una canción en inglés.

Video 2.

Juego Percepción visual.



Nota. Los niños y niñas imitaban lo observado en el tablero, la representación era con palitos de paleta

Video 3.

Dibujo rítmico



Nota. Los niños y niñas pintan en plano siguiendo canción rápido, lento.

Video 4.

Lectura de cuento



Nota. Los niños y niñas escuchan atentamente la lectura realizada por la docente.



Instrumento de registro de observación no participante

Video 5.

Representación de sí mismo.



Nota. Los niños y niñas representan su cuerpo con plastilina.

Foto 1.

Representación rostro.



Nota. Los niños y niñas completando su rostro con plastilina en ficha donde se encontraba un círculo de referencia.

Foto 2.

Aprendiendo trazo números.



Nota. Los niños y niñas jugaban con carros para recorrer el trazo de los números.

Foto 3.

Decoración tarjeta amor y amistad.



Nota. Niños y niñas colorearon guía para su mejor amigo del salón.



Instrumento de registro de observación no participante

Foto 4.

Pintando figuras geométricas.



Nota. Niños y niñas pintando guía de trabajo.

Figura 5.

Juego Concéntrate.



Nota. Niños y niñas señalando Fichas similares, de acuerdo con el juego.

Anexo C. Evidencia, Entrevista semiestructurada Docentes, Directivo y familia



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTES

Docente 1

Entrevistadora

Entonces voy a empezar acá. ¿Bueno mi profe cuéntame cuántos años de experiencia tienes de ser docente para la primera infancia?

Entrevistada

Bueno, en ese momento yo tengo ya 28 años siendo docente de preescolar.

Entrevistadora

Qué maravilla. Y profe, en esos 28 años que.

Entrevistada

Llevas como docente, casi no te escucho ahora. Ahora sí mejor.

Entrevistadora

¿Bueno mi profe, cuéntame cuál es la concepción que tienes de participación infantil?

Entrevistada

bueno, los niños están siempre muy ávidos de poder aprender, entonces dentro de esa participación infantil, si te refieres al hecho de cuántos ellos actúan dentro de una clase, eso está clarísimo que nosotros como docentes y como adultos, entre mayor actividad les pongamos, en donde seamos solamente mediadores y les demos la oportunidad a ellos de participar, podemos obtener un 100. %. Eso que significa que simplemente mis clases depende de mí como docente la apertura que le dé en la participación.

Entrevistadora

¿Bueno y a partir de ese concepto y frente a esa apertura tú que tú dices que te das como docente, como qué estrategias o como qué experiencias generas dentro del aula para generar precisamente la participación infantil?

Entrevistada

Bueno, nosotros tenemos al inicio tenemos algo que llamamos bienvenida y es el saludo y ese en donde nosotros reconocemos las noticias, llamamos noticias como los eventos que hayan tenido algún significado especial para ellos, de pronto en su casa, en el colegio y que ellos tienen un espacio para compartirlo. Y lo otro también cuando tenemos alguna situación por hablar, yo tengo un espacio que se llama el círculo. El círculo es básicamente sentarse en el piso en forma de círculo formando la figura porque no la tenemos dibujada para precisamente tratar esas cosas. Y cuando estamos haciendo una clase regular, pues simplemente procuro hacer preguntas abiertas frente a qué consideran, les doy en algunos casos pistas de qué consideran que vamos a trabajar, cómo lo vamos a hacer, de pronto si ya el tema lo conocen, empezar a hacer estrategias. Una que les gusta mucho es el dibujo, por



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTES

ejemplo, si yo quiero que ellos me digan un dibujo o una figura específica, empiezo a dibujárselas por parte, siempre desde algo que no le sea fácil reconocer. Lo otro es que algo que yo llamo esterilla es una bolsa con tiras, si lo que quiero es manejar una imagen, entonces como tiene varias tiras, lo que voy haciendo es, levantando tiras por tiras para que ellos al final y con las pistas que les voy dando, pues tratan de concretar de qué les estoy hablando. Esa es una como de las estrategias que utilizo para que ellos estén como motivados, estén muy atentos y además participen en lo que estamos haciendo.

Entrevistadora

Maravilloso. ¿Mi profe, cómo participan ellos frente a esa o bueno, cómo responden frente a esas estrategias? ¿Cómo medías tú? ¿Porque supongo que todos hacen la mano, etc. ¿Entonces cómo haces tú?

Entrevistada

Tengo que regular mucho la participación en el sentido de que todos quieren hacerlo, todos hablan a la vez, entonces eso implica mucho trabajo al inicio del año, porque si te das cuenta no todos hablan a la vez y la mayoría como están emocionados, gritan. ¿Entonces qué es lo que tengo que decirles cuando estamos empezando? ¿Yo tengo un bastón de mando, yo les digo es dependiendo del personaje, el año pasado teníamos un patito, entonces el patito tenía nombre y ahora tenemos es una maraca, entonces la maraca, quien tenga la maraca es el que tiene la oportunidad de participar y de acuerdo a como ellos se vayan autorregulando, ya al final del año no utilizamos nada, pero al principio sin necesidad, necesitamos algo que les ayude a ellos a entender que solamente quien lo tiene es el que puede participar o tener la voz en ese momento, no?

Entrevistadora

¿Vale profe, y cómo lo eliges? ¿Cómo eliges la voz de mando? ¿Voluntario? Bueno, como haces voluntario, si, yo procuro.

Entrevistada

Que nunca sea obligado, yo fui testigo de hecho en mi vivencia en la escuela y no soy muy participativa a raíz precisamente de esas malas prácticas docentes en donde te confrontaban con todo el mundo, en donde si no sabías la respuesta, el equivocarse no era una oportunidad de aprendizaje, sino una oportunidad para avergonzarse delante de todo el grupo. Entonces tengo clarísimo el efecto que eso produce y por eso no lo hago. Entonces siempre se inicia de manera voluntaria y como ellos a medida que se van dando cuenta de que no hay, no se genera tensión o que no se va a ver una confrontación negativa, pues ellos empiezan a incrementar esa participación.

Entrevistadora

Genial mi profe. ¿Esa concepción que tienes de participación infantil, cuáles consideras son las características que debe tener?

Entrevistada



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTES

Bueno, principalmente la espontaneidad, que todas las respuestas son válidas, no hay una respuesta afirmativa, verdadera, positiva o negativa. En la medida en que, si el niño está equivocado, lo que hago es generar más preguntas para que ellos puedan llegar a encontrar si realmente están equivocados, cuál sería la respuesta certera. ¿Lo otro, permitir que sus compañeros complementen la información, ah bueno, tú crees que es eso? ¿Por qué tú crees que es eso? Bueno, vamos a ver si estás en lo cierto o no. E ir incrementando la oportunidad de participación de todo, en la medida en que, si yo me equivoqué, los otros no se van a reír, los otros van a decir bueno, yo no estoy de acuerdo con una de las cosas que nos toca trabajar al principio es el considerar que tener la palabra es una oportunidad y que yo la puedo aprovechar o no la puedo aprovechar. En segundo, el respeto por la voz del otro, eso es fundamental si uno quiere establecer un diálogo con niños, porque el niño que se siente avergonzado, que se siente mal en un primer momento, ese niño definitivamente lo perdemos y con mucha dificultad volverá a sentirse seguro para volver a hablar. Entonces eso es muy importante, el respeto por la participación, el respeto por la diferencia, el respeto por la opinión y sobre todo la valoración de los trabajos y de lo que cada uno está en capacidad de producir. Tanto que nosotros tenemos algo que llamamos el aconsejar, porque los niños al inicio dan muchas quejas, fulanito está haciendo el de acá, está haciendo el de acá, me miró el de acá no sé qué. ¿Entonces una de las estrategias que utilizo es decirle bueno lo que está haciendo, si lo que está haciendo él está mal, qué es lo bueno, qué es lo correcto? Entonces yo me dice bueno, ve y aconseja porque la situación no es conmigo, la situación es con tu compañero, ve y le dices. De esa manera se genera no solamente mayor autonomía, también mayor seguridad y eso nos genera un poquito más de movilidad en el salón, porque no voy a estar pendiente de 25 niños dando quejas, sino de 25 niños que identifican unas situaciones de conflicto y que están en capacidad de iniciar su proceso de resolución.

Entrevistadora

Gracias profe. ¿has hablado como de muchas habilidades sociales que desarrolla la participación infantil, de esta manera consideras que la participación infantil aporta al desarrollo de otras habilidades del niño?

Entrevistada

Por supuesto, sí. Primero el que uno se pueda expresar con espontaneidad y que esa respuesta si no sea correcta, te da la posibilidad de llegar por tus propios medios a lo que es acertado, eso da uno solamente despierta la curiosidad, sino también que motiva a que cada vez ellos sean los que inicien las cosas, eso permite el desarrollo del pensamiento crítico, en la medida en que puede que yo no esté de acuerdo con tu respuesta, pero yo tengo que argumentar por qué no estoy de acuerdo y cuál sería en mi opinión la respuesta correcta, si se trata de dar una respuesta o no, y sino simplemente expresar qué pienso con relación a determinado tema, cualquiera que sea que se esté trabajando.

Entrevistadora

¿Piensas que involucrar a las familias dentro del proceso de aprendizaje fomenta la participación infantil?

Entrevistada



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTES

Sí, lo he vivido por mucho tiempo, pero en este momento tenemos una dificultad particular y es la institución en donde está, porque estoy, porque es supremamente cerrada, no se pueden invitar padres de familia, no se pueden invitar personas externas, no se puede, no se puede y no se puede. Y yo vengo de una cultura en donde conozco el impacto no solamente para los niños, sino para la familia, en donde cada semana teníamos por lo menos tres invitados, tres invitados ya sean de sus familias o ya sean de personas que conocieran los temas que nosotros estábamos trabajando, si eran profesiones de oficio, si estábamos descubriendo alguna cosa y yo siempre he pensado que los que tienen el saber que se dedican específicamente a una cosa, ellos tienen más conocimiento que nosotros. Entonces llevarlo al aula y ponerlo en contacto con los niños no solamente genera que ellos se inclinen desde ya hacia determinar qué van a desarrollar en su vida futura, sino que también abre un mundo de posibilidades, porque ellos preguntan cosas que a veces a mí no se me ocurrirían, entonces uno dice vale la pena, estamos ahí en esa lucha pues generando que por lo menos los papás puedan ingresar, porque una de las estrategias que tenemos es el personaje de la semana, pero qué rico que yo no sea la que diga fulanito es así, obles lo que mandan de su casa, sino que sea su papá el que vaya y cuente que le gusta, que no le gusta, que hace su hijo y todo lo demás. Esperemos que eso mejore.

Entrevistadora

¿Bueno y frente a eso, por ejemplo, qué estrategias has usado para vincular a la familia desde casa dentro del proceso, sin que ellos tengan que asistir?

Entrevistada

¿En la vinculación de las con las tareas? Yo siempre procuro en las reuniones con los papás, les digo a grosso modo cuáles son los temas específicos que vamos a trabajar. ¿Algo en lo que les recargo mucho en la es en la parte y en la importancia del desarrollo motor también, tanto fino como grueso, porque ellos no entienden que el sentarse con el niño, dirigir una tarea no es hacérsela, eso es uno de los inconvenientes más grandes que tenemos al principio, porque ellos quieren que sus hijos hagan unas tareas bellísimas, mandan unos trabajos súper elaborados y resulta que les digo yo y les tomo el pelo, le digo felicitaciones papá, porque yo le pregunto al niño quién te ayudó? No, mi mamá hizo el dibujo, mi mamá hizo no sé qué, tengo que entrar a explicarle qué hace el dibujo, qué significa cada garabato, qué significa cada trazo y cómo cuando ellos están empezando a manejar un espacio tan reducido como un renglón, necesitan previamente haber manejado espacios grandes, porque no es sino por esa ejercitación que se va a llegar a tener ese control motor fino, ese control de habilidades tan finas y detalladas como es el escribir en un renglón. Entonces los he puesto ellos a jugar, los he puesto a trabajar, a limitarlos el trabajo, de pronto con una mano utilizar dedos para que ellos vean y sientan lo que es estar uno limitado y tener que hacer cosas muy precisas. Se genera en la mayoría un proceso de concientización, de conciencia, en donde ellos entienden el por qué y por qué me interesa que el trabajo de los niños sea presentado como los niños lo hagan. De hecho, les digo yo ya conozco que produce su hijo, así que felicitaciones por el apoyo, pero no lo puedo, no le puedo calificar y yo les digo a los niños, díganles a sus papás qué tareas que ellos me manden, no las voy a revisar, que revisaré lo que ustedes hacen. Ya les dije, no, no, no, yo solito, yo solito.



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTES

Entrevistadora

Tan hermoso.

Entrevistada

Un espacio de acercamiento con ellos. En este, en la época de pandemia, pues utilizamos mucho video, yo creo que eso también ha quedado. Yo les mando, tengo un grupo de WhatsApp donde me comunico con ellos y también cuando necesito alguna cosa, por ejemplo, hoy es el cumpleaños de Janet, entonces el papá de Janet le mande un mensajito y lo compartimos. Eso sí, yo tengo que descargarlo en la casa, ponerlo en una memoria, llevarlo hasta el colegio porque no hay internet.

Entrevistadora

Guau, mi profe. Bueno, profe, finalmente quisiera hacerte una pregunta. Bueno, ya hemos ido hablando sobre la participación infantil, el concepto, características, experiencias que tú haces con ellos para que puedan ser partícipes de su desarrollo. No obstante, pues bueno, todos sabemos que los niños y las niñas necesitan de esa participación espontánea. Te voy a anunciar unos ámbitos sociales y tú me vas a identificar en cuál de esos consideras que el niño es participe espontáneo de su proceso. Entonces tenemos el contexto, el ámbito social de la educación infantil, el entorno familiar, la comunidad, y entre esa comunidad está el barrio, las iglesias, los centros comerciales, los parques, etc. U otro que te consideres.

Entrevistada

No te entendí la pregunta. ¿Debo seleccionar de esos entornos, unos solitos?

Entrevistadora

¿Cuál es el que el niño, en cuál de esos? ¿Porque entonces participe, pero cuál de esos permite que el niño sea un partícipe espontáneo de su proceso?

Entrevistada

Bueno, debería ser la familia y después de la familia, la educación infantil, pero siendo sincera, la educación infantil no es la que le provee mayormente esos espacios de participación espontánea. Una forma muy sencilla de constatarlo es la rigidez que en muchos salones se aprecia, en el sentido de que tengan que necesariamente que hacer uso de sillas y de mesas por tiempos prolongados. Uno. Dos, las limitaciones del espacio físico condicionan muchísimo. A veces yo quisiera moverlos, correrlos, no puedo. ¿Entonces, cuál es la opción? ¿Nos vamos para el patio o nos vamos para la cancha? Entonces, si uno no tiene esa posibilidad de sacarlos del espacio, pues simplemente vamos a tener que durar las 4 h allí sentados. Lo otro, el parque. La comparación iba a ser con respecto a un parque, no. En un parque el niño sube, el niño decide hacia dónde quiere ir. En mi salón se toman decisiones ellos toman decisiones, en eso soy clarísima, ellos pueden participar. De hecho, las normas y los acuerdos del principio de año los establecemos todos, siendo muy rigurosa y precisa en el hecho de que, si ustedes los establecen, ustedes los cumplen. Y las consecuencias también son claras y las consecuencias también se cumplen. Entonces, al



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTES

principio no es sencillo que ellos los asuman, porque siempre sabes que cuando uno llega, ellos empiezan a medimos, empiezan a desafiarnos y empiezan a retornar a ver qué tanto nosotros les cedemos, pero ellos entienden. Y en el momento en que todos logran comprender, se genera un ambiente de aula muy bonito, porque se regula mucho. Este año he tenido la particularidad con niños con unas dificultades emocionales y comportamentales de esas que, en 28 años, este es el primero que me está sacando más ganas que todos los otros. Pero mirar cómo ha sido su proceso, cómo ha avanzado en este tiempo y cómo sus compañeros le ayudan a autorregularse y cuando ven que él está en crisis, toman la decisión de apartarse y darle un espacio más, no solamente genera el hecho de que ellos son capaces de asumir sus consecuencias y establecer y respetar sus acuerdos, sino que ellos también son capaces de respetar la condición y la situación de uno de sus compañeros que está fuera de sí, que está fuera de control. Lo respetan, aunque no estén de acuerdo con su comportamiento, pero le dan espacio para que logre controlarse. Entonces debiera ser, pero yo consideraría que si vamos sería la comunidad, siempre y cuando los padres también permitan ese acceso a la comunidad, porque muchos de hoy hemos visto, miren, una diferencia grandísima y radical ha sido el retorno después de la pandemia, los niños con una cantidad de dificultades emocionales que no te imaginas, de comportamiento, de regulación, de norma, de aceptación de la norma. Uno dice o los papás o los niños estaban ya que un mes más en las casas y eso estallaba, porque ha sido completamente distinto y ha tomado más tiempo la regulación de la normatividad del aula y de la participación en el aula respetuosa que en los años anteriores. Entonces deberíamos ser nosotros desde la educación infantil, pero claramente no es así, por los entornos, por las particulares de quienes enseñamos también, no si uno no tiene claro, y yo les digo a ellos, les digo también a los papás, sus hijos son afortunados, no porque estén conmigo, sino que algunas de las experiencias que viví en mi proceso educativo me mostraron la parte opuesta y lo que nunca se debe hacer en un salón de clase.

Entrevistadora

Vale, mi profe. Bueno, ya hemos entonces finalizado las preguntas que te quería proponer. No sé si quieras cerrar con algún comentario, complementar algo alrededor de la participación.

Entrevistada

Infantil, no, que definitivamente en la medida en que los niños deciden, tienen la oportunidad de participar, de decidir. Una de las cosas que hemos visto cuando realizamos los proyectos, si bien nosotros tenemos establecidos unos ejes temáticos para todo el año escolar, en la medida en que nosotros cogemos los temas de interés de ellos y utilizamos esos temas de intereses para vincularlos con los temas que tenemos que trabajar, el trabajo es mucho más fluido, es mucho más preciso, los niños aprenden mucho más rápido. ¿Se sorprende uno porque ellos están en constante investigación en su casa, de indagación, ponen a los papás a correr y el profe, usted qué les dijo? Ahora me tiene por la mañana buscándole esto, por la tarde buscándole esto, buscando ya qué bueno, me parece, me parece perfecto que los pongan a trabajar, que no me dejen entrar solamente a mí. Ellos se rien. Y de todas maneras con los padres se logra también una comunicación amena a raíz de todas esas cosas, porque me gusta decirles cuáles son las ventajas y cuáles son las ventajas de un acompañamiento



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTES

Entrevistadora

Tan hermoso.

Entrevistada

Un espacio de acercamiento con ellos. En este, en la época de pandemia, pues utilizamos mucho video, yo creo que eso también ha quedado. Yo les mando, tengo un grupo de WhatsApp donde me comunico con ellos y también cuando necesito alguna cosa, por ejemplo, hoy es el cumpleaños de Janet, entonces el papá de Janet le mande un mensajito y lo compartimos. Eso sí, yo tengo que descargarlo en la casa, ponerlo en una memoria, llevarlo hasta el colegio porque no hay internet.

Entrevistadora

Guau, mi profe. Bueno, profe, finalmente quisiera hacerte una pregunta. Bueno, ya hemos ido hablando sobre la participación infantil, el concepto, características, experiencias que tú haces con ellos para que puedan ser partícipes de su desarrollo. No obstante, pues bueno, todos sabemos que los niños y las niñas necesitan de esa participación espontánea. Te voy a anunciar unos ámbitos sociales y tú me vas a identificar en cuál de esos consideras que el niño es participe espontáneo de su proceso. Entonces tenemos el contexto, el ámbito social de la educación infantil, el entorno familiar, la comunidad, y entre esa comunidad está el barrio, las iglesias, los centros comerciales, los parques, etc. U otro que te consideres.

Entrevistada

No te entendí la pregunta. ¿Debo seleccionar de esos entornos, unos solitos?

Entrevistadora

¿Cuál es el que el niño, en cuál de esos? ¿Porque entonces participe, pero cuál de esos permite que el niño sea un partícipe espontáneo de su proceso?

Entrevistada

Bueno, debería ser la familia y después de la familia, la educación infantil, pero siendo sincera, la educación infantil no es la que le provee mayormente esos espacios de participación espontánea. Una forma muy sencilla de constatarlo es la rigidez que en muchos salones se aprecia, en el sentido de que tengan que necesariamente que hacer uso de sillas y de mesas por tiempos prolongados. Uno. Dos, las limitaciones del espacio físico condicionan muchísimo. A veces yo quisiera moverlos, correrlos, no puedo. ¿Entonces, cuál es la opción? ¿Nos vamos para el patio o nos vamos para la cancha? Entonces, si uno no tiene esa posibilidad de sacarlos del espacio, pues simplemente vamos a tener que durar las 4 h allí sentados. Lo otro, el parque. La comparación iba a ser con respecto a un parque, no. En un parque el niño sube, el niño decide hacia dónde quiere ir. En mi salón se toman decisiones ellos toman decisiones, en eso soy clarísima, ellos pueden participar. De hecho, las normas y los acuerdos del principio de año los establecemos todos, siendo muy rigurosa y precisa en el hecho de que, si ustedes los establecen, ustedes los cumplen. Y las consecuencias también son claras y las consecuencias también se cumplen. Entonces, al



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTES

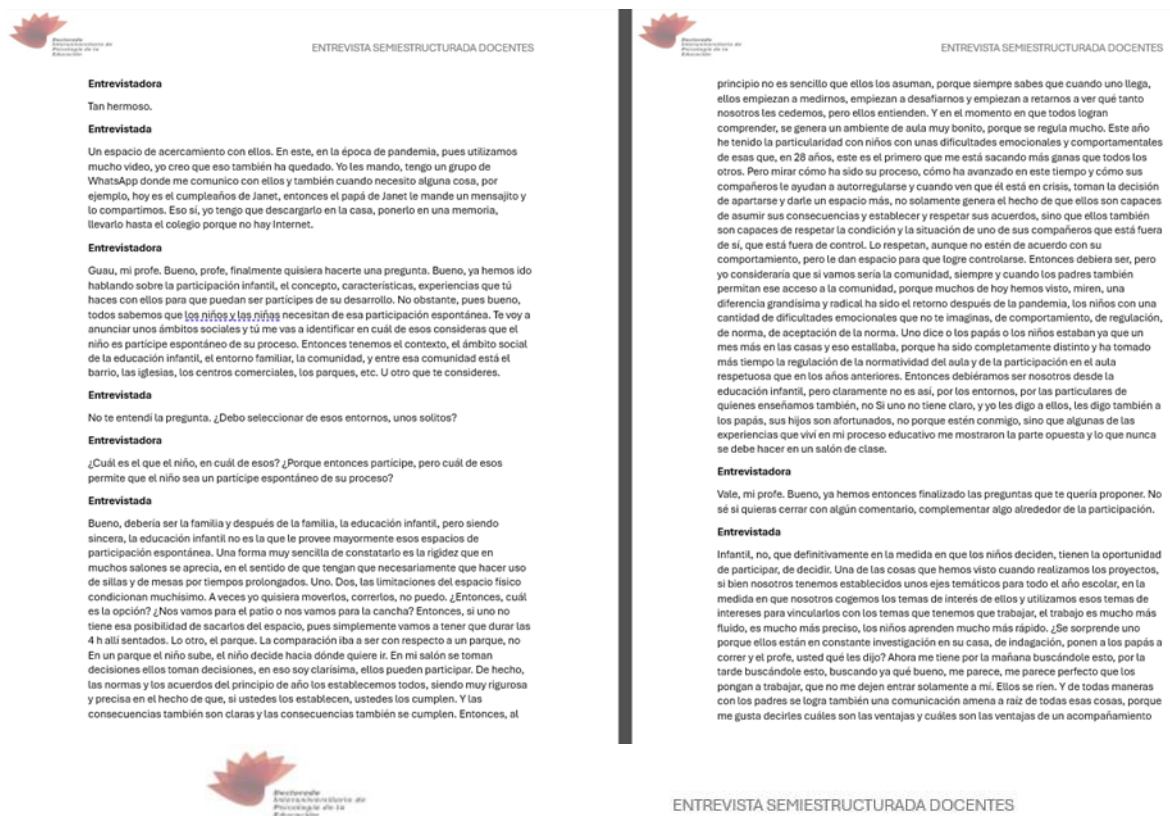
principio no es sencillo que ellos los asuman, porque siempre sabes que cuando uno llega, ellos empiezan a medimos, empiezan a desafiarnos y empiezan a retornar a ver qué tanto nosotros les cedemos, pero ellos entienden. Y en el momento en que todos logran comprender, se genera un ambiente de aula muy bonito, porque se regula mucho. Este año he tenido la particularidad con niños con unas dificultades emocionales y comportamentales de esas que, en 28 años, este es el primero que me está sacando más ganas que todos los otros. Pero mirar cómo ha sido su proceso, cómo ha avanzado en este tiempo y cómo sus compañeros le ayudan a autorregularse y cuando ven que él está en crisis, toman la decisión de apartarse y darle un espacio más, no solamente genera el hecho de que ellos son capaces de asumir sus consecuencias y establecer y respetar sus acuerdos, sino que ellos también son capaces de respetar la condición y la situación de uno de sus compañeros que está fuera de sí, que está fuera de control. Lo respetan, aunque no estén de acuerdo con su comportamiento, pero le dan espacio para que logre controlarse. Entonces debiera ser, pero yo consideraría que si vamos sería la comunidad, siempre y cuando los padres también permitan ese acceso a la comunidad, porque muchos de hoy hemos visto, miren, una diferencia grandísima y radical ha sido el retorno después de la pandemia, los niños con una cantidad de dificultades emocionales que no te imaginas, de comportamiento, de regulación, de norma, de aceptación de la norma. Uno dice o los papás o los niños estaban ya que un mes más en las casas y eso estallaba, porque ha sido completamente distinto y ha tomado más tiempo la regulación de la normatividad del aula y de la participación en el aula respetuosa que en los años anteriores. Entonces deberíamos ser nosotros desde la educación infantil, pero claramente no es así, por los entornos, por las particulares de quienes enseñamos también, no si uno no tiene claro, y yo les digo a ellos, les digo también a los papás, sus hijos son afortunados, no porque estén conmigo, sino que algunas de las experiencias que viví en mi proceso educativo me mostraron la parte opuesta y lo que nunca se debe hacer en un salón de clase.

Entrevistadora

Vale, mi profe. Bueno, ya hemos entonces finalizado las preguntas que te quería proponer. No sé si quieras cerrar con algún comentario, complementar algo alrededor de la participación.

Entrevistada

Infantil, no, que definitivamente en la medida en que los niños deciden, tienen la oportunidad de participar, de decidir. Una de las cosas que hemos visto cuando realizamos los proyectos, si bien nosotros tenemos establecidos unos ejes temáticos para todo el año escolar, en la medida en que nosotros cogemos los temas de interés de ellos y utilizamos esos temas de intereses para vincularlos con los temas que tenemos que trabajar, el trabajo es mucho más fluido, es mucho más preciso, los niños aprenden mucho más rápido. ¿Se sorprende uno porque ellos están en constante investigación en su casa, de indagación, ponen a los papás a correr y el profe, usted qué les dijo? Ahora me tiene por la mañana buscándole esto, por la tarde buscándole esto, buscando ya qué bueno, me parece, me parece perfecto que los pongan a trabajar, que no me dejen entrar solamente a mí. Ellos se rien. Y de todas maneras con los padres se logra también una comunicación amena a raíz de todas esas cosas, porque me gusta decirles cuáles son las ventajas y cuáles son las ventajas de un acompañamiento



apropiado en el proceso y que definitivamente cuando están en ese momento de negación, cuando no quieren aceptar absolutamente nada, simplemente yo les digo, les mire, su hijo está conmigo 10 meses y es una oportunidad primero para que él y yo trabajemos juntos, y si él y yo trabajamos juntos y ustedes me ayudan, la cosa sale más rápido. Pero si yo tengo que trabajar con el niño aquí estableciendo unas normas y en casa esas normas o esa regulación se desconoce, me pone el doble de trabajo a mí y a su hijo le va a generar una confusión porque no le va a permitir tener claridad de qué es lo que debe hacer. Y algo que ustedes deben tener en cuenta y deben tener presente siempre es que uno forma un hijo es para la calle, no para la casa. En la casa nadie lo quiere dañar, en la casa él no tiene que competir, acaso con sus hermanos, pero no va a ser una competencia negativa, ni que le va a generar daño ni malestar, pero en las calles sí, 1 niño que golpea, 1 niño que maltrata, en algún momento en la calle va a encontrar quién se la devuelve. Así que depende de ustedes de que aprenda a controlar. Yo los apoyo, tienes que controlar tu cuerpo vamos a controlar una mano, un pie y es generar algo gracioso. Pero, de todas maneras, ya después cuando digo a ver, controla tu cuerpo, ellos ya saben que tienen que hacer otros manos, o su pie, o su cabeza o lo que sea que él identifique que no está usando. Bien.

Entrevistadora

Bueno, muchísimas gracias allí por ese compartir de experiencias, sin duda alguna me van a contribuir muchísimo para el análisis. Hoy en día la grabación.

Evidencia





ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRECTIVO

Directora 1

Entrevistadora

¿Bueno querida, la primera pregunta que quiero realizarte es esa concepción que tú tienes de la participación infantil, cuál es ese concepto que manejas de la participación infantil?

Entrevistada

Bueno, digamos que dentro de lo que hemos trabajado durante estos años y hemos ido como evolucionando y transformándonos, es como en la idea de que el niño realmente pueda ser como el protagonista de su propio aprendizaje. Obviamente siempre como recalcando esos puntos claves de rey Emilia, que es como la filosofía que nos inspira por decirlo así, porque como tal pues no es una metodología que yo pueda seguir punto a punto, pero sí hay puntos claves en los que nos podemos inspirar como proyecto. Y la idea de que el chiquito sea el protagonista de su aprendizaje es que muchas veces creemos saber qué es lo que ellos quieren aprender, qué es lo que deben aprender, qué es lo que les interesa y cuando realmente nos sentamos a escuchar y observar nos damos cuenta que sus intereses pues pueden ser muy ajenos a los nuestros, que muchas veces subestimamos esas ganas de ellos de aprender o de investigar puntualmente un tema que a veces nosotros como adultos podemos ver complejo, pero simplemente ante sus ojos pues no lo son, no lo son tanto. Entonces realmente es cómo podemos valer sus ideas, sus intereses y cómo los llevamos a que sean niños que realmente quieran participar dentro del contexto del aula, que no tengan miedo de hablar, de dar su opinión, que sean opiniones validadas siempre y que como adultos estemos ahí para apoyar como todo ese pensamiento y esas ganas naturales de un chiquito por aprender.

Entrevistadora

¿Bueno, tú me mencionas allí algo muy interesante y es la propuesta de Reggio Emilia, pero adicional a ello, qué estrategias didácticas usan para mediar allí dentro del escenario educativo la propuesta y para realmente fomentar lo que es la participación infantil?

Entrevistada

Ok, lo que te decía Reggio como tal, digamos que eso puede ser un poco complejo, entonces no es como una cadena de fuerza, por decir, una camisa de fuerza por decirlo así, para nosotros como proyecto simplemente hemos tomado de presente que obviamente pues Colorín está en un contexto campestre, que estamos dentro de un contexto de naturaleza en donde obviamente interactuamos no sólo con el medio ambiente sino obviamente pues con animales, que es un espacio pequeño familiar, que son grupos pequeños en ese sentido. Entonces digamos que tratamos de ser un espacio muy acogedor para el chiquito, donde el chiquito se sienta en un espacio tranquilo y seguro y esto también nos sirve para entablar una comunicación y unas relaciones con los niños dentro del aula que siento que a veces pueden ser muy diferentes a un contexto educativo mucho más grande de pronto. Entonces por un lado la idea de que sea un espacio en donde ellos estén seguros de interactuar con el espacio, con los materiales. Obviamente nosotros dentro del aula por ejemplo, en ese



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRECTIVO

donde el constructivismo ha sido parte de la metodología y creo que pues obviamente lo que te digo queremos que sean chiquitos muy funcionales también dentro del sistema educativo colombiano obviamente, entonces ahí hemos ido como agarrando puntualmente lo que vemos que se identifica más con Colorín como proyecto.

Entrevistadora

De esta manera bueno ahí se nos da como experiencias muy enriquecidas para los chiquitos y seguramente esas experiencias pues potencian lo que es su desarrollo integral. ¿Por esa manera puntual quisiera preguntarle cuáles consideras tú que son los aportes más relevantes de la participación infantil en el desarrollo de esas habilidades que poseen cada uno de los niños y las niñas?

Entrevistada

¿Te refieres como a las actividades puntuales que hacemos?

Entrevistadora

¿Digamos que bueno las que tú mencionaste seguramente están relacionadas porque el niño participa dentro de su contexto, entonces desde el concepto de esa participación que tienes tú crees que el niño potencia esos aprendizajes que tiene, potencia esas habilidades, sino de qué manera?

Entrevistada

Sí, claramente digamos lo que queremos es que obviamente comprender que cada chiquito es un mundo tan diferente al otro y que queremos que en ese orden de ideas sea uno pues obviamente un desarrollo integral, pero también que tengamos que cada chiquito tenga la oportunidad de encontrar cuáles son esos gustos o esas habilidades o esas aptitudes que tienen, no enfocarnos sólo digamos que en una línea, sino poder abarcar diferentes áreas y descubrir en ellos cuál es el talento, esa aptitud o esa habilidad o simplemente porque genera más interés. Obviamente reconocemos que hay chiquitos que son mucho más musicales, que hay chiquitos que son mucho más kinestésicos, que hay chiquitos realmente su habilidad fina es muchísimo más marcada que su motricidad gruesa, entonces queremos que digamos cada chiquito tenga la posibilidad dentro de las experiencias que viven colorín de identificar nosotros solamente como equipo, de comunicarlo también a la familia y enseñarles y demostrar digamos que cuáles son esos espacios en los que lo vemos desarrollarse con más fluidez, en los que lo vemos disfrutar más digamos de ese aprendizaje y creo que eso nos da una idea 1 concepto también de cuáles son esos intereses de cada niño en su individualidad, porque no queremos que sea como un espacio en los que todos anden al mismo ritmo, de forma igual o perfecta, sino que realmente como descubrir en cada chiquito cuál es ese interés y poderlo ayudar de pronto a profundizarlo. Entonces, pues vemos chiquitos que son súper hábiles de motricidad, yo digo, bueno, este niño es como para hacer deporte todos los días, o sea, es como para irse a fútbol, academia de fútbol, o esta chiquita definitivamente es súper artística con sus manos, entonces queremos fomentarle eso. Creo que eso digamos que hace parte como de la dinámica, como el día a día también de estas actividades.



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRECTIVO

momento no es que tengamos como los rincones como tal como lo plantea de pronto [Reyo](#), pero sí tenemos muchos recursos, muchos recursos naturales.

Entrevistadora

Esto.

Entrevistada

Es como material digamos por decirlo así, material didáctico entre comillas, que nosotros lo encontramos dentro del recurso, dentro de la naturaleza. Sí, como tal, obviamente entendemos que tenemos unos retos frente a la educación en Colombia y pues obviamente son chiquitos que sí o sí van a pasar a un contexto educativo en la ciudad en la que van a tener pues unos retos que cumplir también y si tenemos obviamente una estrategia, unos objetivos, unos planes por dimensión en donde abarcamos obviamente pues toda la parte cognitiva también con la que queremos que ellos lleguen lo suficientemente preparados a enfrentar digamos que ese reto a sus cinco años. Didácticas como tal, digamos que dentro del aula. Entonces te hablo obviamente de muchos elementos naturales, hay mucho juego, muchas actividades de juego, prácticamente pues todo lo hacemos a través de juego y de actividades puntuales didácticas. Tenemos mucho arte, obviamente como artista en mi pregrado y en mi formación pues sí es algo para mí importante el tema de la estética y de cómo contribuyo yo a que estos chiquitos tengan como estas ganas también de crear, no tengan ese miedo también digamos a dibujar, entonces dibujamos muchísimo, dibujamos puntualmente por ejemplo con [sharps](#) o con marcador para que eliminemos un poquito el tema de borrar y borrar, entonces comentamos de esa forma un poquito como la seguridad en los trazos del chiquito. El Atelier hace parte fundamental digamos también del proyecto, ya lo tenemos como tal en un solo salón que es algo nuevo digamos este año que lo pudimos lograr, ya tenemos la [telecista](#) por lo menos tres días a la semana, entonces ya tienen más oportunidad de interactuar allá, de tener como estas acciones provocativas que ella les tiene planteadas y que ellos llegan y van dándose la oportunidad también como de interactuar con los materiales. ¿Qué más recursos? Obviamente tenemos clases que complementan nuestro día a día, que creemos que es importante para aquellos en su paso a colegio grande por decirlo así, digamos que nosotros abarcamos como lo inicial y entendemos que somos un paso a lo formal por decirlo así, entonces tenemos nuestras clases de música que le llamamos lenguaje sonoro porque en realidad pues abarcamos obviamente diferentes tipos de lenguaje sonoro. Trabajamos movimiento que es nuestra clase de educación física, atelier que es obviamente el espacio de creación y de arte y tenemos inglés porque reconocemos que obviamente en nuestra comunidad hay muchas familias interesadas en un bilingüismo que pasan a colegios donde el inglés hace parte fundamental del currículum, entonces pues queremos que sean también chiquitos que lleguen familiarizados con otro idioma, por lo menos que lo hayan oído, realmente lo hacemos a través de canciones, de juegos de cocina, de cuentos, entonces bueno eso es lo que ha venido complementando nuestro día a día en Colorín y bueno creo que esto es lo que más ha aportado como a construir un poquito ese proyecto. Lo que te digo hemos cogido cositas de diferentes espacios, también tenemos una parte obviamente como de constructivismo porque pues yo también he estado digamos que dentro de instituciones en



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRECTIVO

Entrevistadora

Bien, muchas gracias. Y Mafe, tengo otra pregunta ya para ir finalizando. ¿Cuáles crees que tú son las acciones que tus maestros implementan para fomentar la participación infantil dentro del aula? Tú ya me hablaste de las clases a nivel de ese plan como institución, pero de manera particular los docentes y sobre todo los docentes que están con los chiquitos de tres a cuatro años, los chiquitos que son un poco más grandes. ¿Qué crees tú que hacen ellos dentro del aula?

Entrevistada

Digamos que hemos tratado de generar como diferentes estrategias. Voy a hacer como un orden del día como para guiarme en cuáles son como esas actividades o esas herramientas que ellas usan. Lo primero que hacemos cada mañana es el tema es hacer una asamblea. La asamblea hace parte como de rey, nosotros lo dejamos como tal en su nombre asamblea, ellos la tienen súper incorporada en su rutina. La asamblea [Keg](#) es un espacio en el que todos nos sentamos y nos saludamos. Nos saludamos como primera cosa en la mañana, reconocemos quién no ha llegado, cuál amiguito no está, lo hacemos visible, decimos tal no vino, retomamos un poquito, hablamos de lo que hicimos días anteriores que fue realmente significativo y relevante. Y ahí descubrimos en esa conversación, porque la idea no es nosotros votar toda la información, sino haciendo, yo le digo a ellas, preguntas abiertas, hacer siempre preguntas abiertas, porque muchas veces sin darnos cuenta, siempre hacemos una pregunta en la que la respuesta va a ser sí, no. Entonces yo les digo, busquen si necesitan incluso anotarlo desde antes, cuando lleguen a primera hora, quiero saber qué sintieron ellos con esta actividad, qué sintieron, qué pensaron o qué les recordó o qué les quedó puntualmente de una provocación, de una actividad, de un paseo, algún espacio de cuenta, colorín. Entonces es llegar puntualmente como docentes con esas preguntas abiertas hechas, porque muchas veces cuando ya estamos frente a los chiquitos como que no nos fluye de pronto esa elaboración de preguntas y nos quedamos en preguntas en que solo nos van a responder sí o no y yo estoy recibiendo como el [feedback](#) o la retroalimentación real de la actividad por parte de los niños. Entonces yo siempre les digo preguntas abiertas y anotadas, anotadas en papel, que si me quedo corta yo diga ay, les iba a preguntar a qué les dio esta actividad o cuál fue el sentimiento que te recordó para realmente tener una retroalimentación por parte de ellos. Y ahí viene digamos que un poco el acompañamiento de la asistente del salón y es que ellas en ese momento están documentando, entonces con libreta en mano ellas van anotando las frases puntuales con palabras textuales de cada chiquito y con base en eso pues analizamos muy bien cuáles sí fueron realmente significativas, porque obviamente ellos arrancan a hablar y muchas veces nos toca listo por turnos porque a veces emocionan también y ahí es cuando descubrimos realmente qué les generó como más, más emoción y ahí les permitimos digamos que participar también como de esa retroalimentación, que no es sólo entre las docentes que digan bueno, me fue muy bien con esta actividad, lo hicieron espectaculares, pero realmente pues una actividad puede salir bien o puede ser que yo como docente la planteé y no pase nada de lo que yo estaba muchas veces esperando. Entonces bueno, la asamblea digamos que hace parte como de esa rutina, ellos la tienen súper incorporada, tienen digamos que unos tapetes en los que ellos les dicen asamblea y no pisan con zapatos, ellos la pidan



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRECTIVO

muy de niños, entonces cómo bajar un poquito la guardia. Entonces tuvimos esos talleres con papás, tuvimos intervención dentro del aula, ella nos hizo unos talleres también con los niños trabajando toda la parte socio afectiva y tuvimos talleres con el equipo en donde hicimos diferentes, diferentes dinámicas, pero también tuvimos la oportunidad como exponer casos puntuales o situaciones puntuales que se nos presentan dentro del aula o con un padre de familia para poder realmente apoyar mucho pues a nuestros docentes obviamente también en tener las herramientas para contestar, para dirigir, a presentar alguna situación particular. y tuvimos también con nuestro equipo administrativo, entonces las personas administrativas, helador, mantenimiento, etc. Como para también estar dentro del contexto que vivimos que es de primera infancia y comprender que obviamente todos hacemos parte como de esa dinámica del día a día de colorín, entonces bueno creo que eso hace parte como también nuevamente de nuestras dinámicas.

Entrevistadora

Muchas gracias mi profe. María Fernanda, no sé si bueno ya tú me has ido respondiendo varias preguntas que tenía aquí anunciadas. Quisiera preguntarte finalmente si tienes algún comentario o algo que quieras agregar con relación a la participación infantil.

Entrevistada

No, realmente digamos que pues sentimos que es un espacio que Colorín puede ser un espacio en el que realmente queremos enfocarnos en eso, sin necesidad de abarcar un rango de edad más grande, nada, sino realmente enfocarnos en estos chiquitos de cero a cinco y poder prepararlos muy bien y que se sientan muy cómodos dentro de dentro de nuestro espacio.

Entrevistadora

Muchas gracias mi profe. ¿No te pregunté cuántos años llevas de experiencia como coordinadora?

Entrevistada

Colorín colorado está cumpliendo exactamente 14 años.

Entrevistadora

Wow.

Entrevistada

Estamos cumpliendo ahorita mitad de 12 años de haber si iniciamos, no sé si lo recuerdas, pero iniciamos como taller de arte, yo soy artista plástica, entonces inicié como taller de arte y ahí hemos ido como transformándonos. Puntualmente nuestro programa de **playgroup** lo abrí en el 2019, antes de eso pues teníamos todo el tema de arte, de vacaciones, de vacaciones recreativas, piñatas, etc. Pero puntualmente bueno teníamos una parte también de integración sensorial, toda la parte sensorial con bebés, que es otro digamos que otro programa que complementa nuestro día y es como nuestro semillero para **playgroup**, que son los más chiquitines, pero sí, ya van a ser 14 años.



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRECTIVO

Entrevistadora

Bueno te felicito pues con esa propuesta y espero que lleguen cosas muy grandes de verdad que el pensar para los niños.

Entrevistada

Gracias

Evidencia



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PADRES DE FAMILIA

Madre de familia 1

Entrevistadora

¿Bueno, entonces Señora, ¿quisiera escuchar de ti qué conoces sobre la participación infantil? ¿Conoces algo? ¿Qué te suena?

¿Señora tu hijita cuántos años tiene?

Entrevistada

Cuatro.

Entrevistadora

Cuatro años. ¿Y desde cuándo están dentro del contexto de la educación infantil?

Entrevistada

Ella desde los tres.

Entrevistadora

Perfecto. ¿Bueno, entonces desde esa concepción que tú me das, que es permitirle al niño tomar como algunas decisiones dentro de esas rutinas, tú crees que tu chiquita toma decisiones, tiene una participación activa dentro del contexto de su familia?

Entrevistada

Sí, en todas.

Entrevistadora

¿Como cuáles? ¿Me podrías regalar un ejemplo?

Entrevistada

En todas. Por ejemplo, María Sofía propone las rutinas de los, o sea, las actividades más que rutinas son las actividades que vamos a desarrollar los fines de semana, que es el tiempo en el que estamos libres. Entonces desde el desayuno hacemos que desayuno buffet, que a ella le gusta que uno ponga la comida, entonces ella selecciona qué quiere comerse su comida, hasta la actividad, si es de pronto ir a alguna clase en específico, o si todo eso se tiene en cuenta en ella. Si por ejemplo queremos que tome clases de natación antes de matricularla a nosotros en un curso o antes de hacerle algo, dejamos que sea la decisión que ella tome. Si quieren, bueno, eso, salir al mercado, compra hasta en el mercado, por ejemplo, ella escoge cuáles son las frutas que más le gustan, entonces si hay posibilidad de pronto de escoger, entonces ella dice hoy las fresitas o llevemos hoy las uvas, las actividades, la ropa que se pone, la se escoge ya su ropita que se quiere poner. A veces compartimos como ay mamá, ponte también pijama de este color, nos ponemos la pijama de ese color. ¿En qué otras actividades? Si realmente, o sea, realmente todos los viajes, los viajes, si queremos hacer vacaciones y estamos mirando dos sitios, ella le mostramos los sitios en las fotitos del hotel o las cosas que estamos pensando y ella ayuda a tomar la decisión de cuál sitio quiere



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PADRES DE FAMILIA

asistir. Sí, es que más que otras cosas, ella toma sus decisiones. Las actividades que hacemos aquí en casa, ella Pues bueno, las actividades de colegio son las actividades del colegio, pero aquí a veces en la casa yo a veces entro por Pinterest y digo bueno dice mami hagamos una actividad, entonces buscamos y ella escoge la actividad de Pinterest que quiere hacer y la hace, todas esas cosas. Ella participa activamente en los regalos que se le van a dar a los abuelos, en el regalo que se le dará el papá, en la ropa que yo me voy a poner. Ella dio su opinión y yo la contemplo 100. %.

Entrevistadora

Muchas gracias. Ella es hija única.

Entrevistada

Sí.

Entrevistadora

¿Bueno, qué otra cosa podría preguntarte? ¿Tú crees que a partir de esa concepción y frente a esos ejemplos que me has venido dando, crees que el entorno escolar en el que ella está ahorita promueve las habilidades que tu niña tiene?

Entrevistada

Sí, pues bueno, ahí en el colegio yo veo que hay algunas actividades que son dirigidas a que ella sigue instrucciones, por ejemplo, vamos a pintar el payaso, el sombrero va de color amarillo, todos pintan el sombrero de color amarillo y ella sigue esas instrucciones. Perfecto. Pero si le dan la opción de que bueno, la nariz es libre, cada uno va a escoger el color que sea libre pintar, entonces ella selecciona su color libre, el que más le gusta y le pinta y la pinta. Yo creo que sí, o sea hay cosas que yo sí, yo siento que por ejemplo a veces aquí en la casa es quizás de pronto más láctea esa parte, pero en el colegio me parece perfecto, igual que se maneja, si no le veo, no veo inconveniente.

Entrevistadora

¿Cuál crees tú que es la habilidad que tiene más fuerte tu hijita? ¿Cuál consideras es esa habilidad? ¿Qué le gusta, por ejemplo? ¿Bueno, qué le gusta? ¿Eso es algo, por ejemplo, ella dice a mí me encanta, no sé, ir a la natación, pero tú qué crees que es la mayor habilidad que tiene ella? ¿La parte expresiva, la parte expresiva a nivel comunicativo, oral o cuando se expresa a nivel corporal, el baile, etc. Qué crees tú que es esa, ¿cuál es esa habilidad que más se destaca en tu vida y qué es lo que más le gusta hacer?

Entrevistada

Entonces estamos y en disfrutar el momento. Interpreta el contexto y se comporta en concordancia con él. ¿Estamos en una fiesta, entonces el plan es de fiesta o no? De pronto estamos en una cita médica, entonces ella interpreta el contexto y se comporta como tal en la cita médica. O está jugando con sus amiguitos y no sé, algo pasó con un amigo, interpreta la situación y si es algo que le pasó el amiguito, que se cayó, que se pegó, ella busca como ser empática con su amiguito, o sea, ella interpreta como los contextos y toma las posiciones



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PADRES DE FAMILIA

Madre de familia 1

Entrevistadora

¿Bueno, entonces Señora, ¿quisiera escuchar de ti qué conoces sobre la participación infantil? ¿Conoces algo? ¿Qué te suena?

¿Señora tu hijita cuántos años tiene?

Entrevistada

Cuatro.

Entrevistadora

Cuatro años. ¿Y desde cuándo están dentro del contexto de la educación infantil?

Entrevistada

Ella desde los tres.

Entrevistadora

Perfecto. ¿Bueno, entonces desde esa concepción que tú me das, que es permitirle al niño tomar como algunas decisiones dentro de esas rutinas, tú crees que tu chiquita toma decisiones, tiene una participación activa dentro del contexto de su familia?

Entrevistada

Sí, en todas.

Entrevistadora

¿Como cuáles? ¿Me podrías regalar un ejemplo?

Entrevistada

En todas. Por ejemplo, María Sofía propone las rutinas de los, o sea, las actividades más que rutinas son las actividades que vamos a desarrollar los fines de semana, que es el tiempo en el que estamos libres. Entonces desde el desayuno hacemos que desayuno buffet, que a ella le gusta que uno ponga la comida, entonces ella selecciona qué quiere comerse su comida, hasta la actividad, si es de pronto ir a alguna clase en específico, o si todo eso se tiene en cuenta en ella. Si por ejemplo queremos que tome clases de natación antes de matricularla a nosotros en un curso o antes de hacerle algo, dejamos que sea la decisión que ella tome. Si quieren, bueno, eso, salir al mercado, compra hasta en el mercado, por ejemplo, ella escoge cuáles son las frutas que más le gustan, entonces si hay posibilidad de pronto de escoger, entonces ella dice hoy las fresitas o llevemos hoy las uvas, las actividades, la ropa que se pone, la se escoge ya su ropita que se quiere poner. A veces compartimos como ay mamá, ponte también pijama de este color, nos ponemos la pijama de ese color. ¿En qué otras actividades? Si realmente, o sea, realmente todos los viajes, los viajes, si queremos hacer vacaciones y estamos mirando dos sitios, ella le mostramos los sitios en las fotitos del hotel o las cosas que estamos pensando y ella ayuda a tomar la decisión de cuál sitio quiere



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PADRES DE FAMILIA

Entrevistada

Yo soy médica, yo soy médica internista y neumóloga y estoy terminando ahorita una maestría en métodos y producción científica.

Entrevistadora

Listo, muchísimas gracias. No sé si quieres agregar algo más a tus respuestas o de pronto algún comentario que quieras realizar a las preguntas.

Entrevistada

No, no, pues realmente no, no es ningún comentario adicional. Eso quizás lo que te decía ahorita que me preocupa a veces eso con tanta atención, con tanta aprobación también de sus ideas y de sus cosas, pero.

Entrevistadora

No más, yo creo. Bueno, ya como cerrando la entrevista.

Evidencia



Anexo D. Evidencia, grupo focal



GRUPO FOCAL PARA NIÑOS DE 5 A 6 AÑOS

1. ¿Cuáles son las actividades que más disfrutas de tu colegio?
2. La participación es permitirme hablar, jugar y aprender como más me gusta. ¿tus profes te dejan participar?, dame un ejemplo.
3. Hay algo que no te guste de tu colegio
4. ¿Cómo te gustaría fueran las actividades de tu profe?
5. ¿Te gustan las tareas que te dejan las profes para hacer en casa?

Evidencias de la aplicación.





GRUPO FOCAL PARA NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS

1. ¿Qué es lo que más te gusta de tu colegio?
2. ¿Qué no te gusta de tu colegio?
3. ¿Qué actividades haces con tu profe?
4. ¿Te gusta ir al colegio? ¿por qué?
5. ¿Te gustan las tareas que la profe te deja para hacer en casa?

Evidencias de la aplicación.



Anexo E. Evidencia, validación instrumentos



Validación instrumentos

VALIDACIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

INSTRUCCIONES:

Teniendo en cuenta su formación investigativa y saber pedagógico, responda a los criterios ubicando una X en la casilla que estime pertinente para cada pregunta. Considerando los criterios de Univocidad (la pregunta es concreta y clara para la búsqueda de la respuesta, sin generar confusión), Pertinencia (la pregunta formulada busca encontrar información para el análisis del objetivo), Importancia (la pregunta es significativa para el cumplimiento del objetivo propuesto). Y, en la casilla de observaciones, puede sugerir mejora o eliminación de la pregunta.

MUESTRA: Directivos

Pregunta	Criterios						Observaciones
	Univocidad		Pertinencia		Importancia		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. Defina el concepto de participación infantil dentro de su escenario educativo		x	x		x		Ubicar SI con tilde Aqui parecería prudente diferenciar entre el concepto que tiene el directivo y lo que realmente se da en términos de participación en la institución, esto te permitiría hacer un mejor análisis
2. Describa los aportes de la participación a los niños y niñas		x					NO es claro qué se quiere alcanzar con esta pregunta, que el directivo le diga a los niños por qué es importante su participación? Qué explique por qué es importante la participación de los niños en general o en el contexto de la institución Al no tener claridad del enfoque de la pregunta, no marqué los demás criterios



Validación instrumentos

3. Enuncie las estrategias pedagógicas o didácticas se desarrollan en la institución para acompañar las habilidades de los niños y niñas de 3 a 5 años		x	x		x		Te sugiero precisar aquí si lo que quieres recoger son las estrategias que se realizan a nivel institucional para que no se confundan con las que se hacen desde el aula, es decir que se precise cuáles son las estrategias que se realizan desde la dirección
4. Describa acciones pedagógicas que emplean sus docentes para favorecer la participación de los niños de 3 a 5 años.		x	x		x		Te sugiero unificar el término estrategias pedagógicas con acciones pedagógicas, a menos que expliques que están entendiendo por cada uno de ellos
5. Enuncie la manera como la institución educativa fomenta la participación infantil		x	x		x		No es claro en qué se diferencia de la pregunta 3

Observaciones finales (que no se referencian en los criterios anteriores)	Un comentario general sobre tus objetivos, no parece tan diferenciado el objetivo específico 3 del general, incluso ese (crear) parece de un nivel superior al general (proponer) Si bien en el objetivo 1 se menciona la recolección de la noción de participación desde diferentes voces, no solo la de los niños, en el título esto no se considera, quizá en el documento completo si sea claro por qué se hace esto, solo lo menciono para tu revisión.
---	---

MUESTRA: Docentes

Pregunta	Criterios						Observaciones
	Univocidad		Pertinencia		Importancia		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. Defina la participación infantil		x	x		x		Ubicar SI con tilde



						Aquí parecería prudente diferenciar entre el concepto que tiene el docente y lo que realmente se da en términos de participación en la institución, esto te permitirá hacer un mejor análisis	
2. Enuncie las características de la población infantil	x	x		x		Esta es una pregunta muy amplia, te sugiero poner algunos criterios para esta descripción, de lo contrario el análisis para ti va a ser más complejo	
3. Describa la manera como fomenta la participación de los niños y las niñas	x		x		x	Ver observación general	
4. Explique como la participación infantil potencia las habilidades de los niños	x	x		x		Esta pregunta tiene un sesgo, ya que estás afirmando que la participación potencia las habilidades de los niños, además las habilidades pueden ser muchas, te sugiero ajustar esta pregunta.	
5. Describa las acciones, recursos y herramientas usa para promover la participación infantil con los niños y las niñas		x		x		x	Esta pregunta parece igual a la 3, te sugiero revisar
6. En que ámbitos considera que los niños y las niñas participan de la construcción de sus habilidades.	x	x		x			Aquí parecería prudente diferenciar entre la consideración del docente y lo que realmente se da en términos de participación en la institución.

Observaciones finales (que no se referencian en los criterios anteriores)	Parece importante una pregunta relacionada con cómo responden los estudiantes a las acciones de participación que fomenta la docente, o quizá complementar la pregunta 3
---	--

MUESTRA: Padres de familia

Pregunta	Criterios						Observaciones
	Univocidad		Pertinencia		Importancia		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. Defina la participación infantil		x	x		x		Ubicar SÍ con tilde Aquí parecería prudente diferenciar entre la noción que tiene el padre y lo que ve en la institución o en sus hijos
2. Describa el rol que toma tu hijo o hija en casa		x	x		x		Es una pregunta muy ambigua, el rol que toma respecto a qué o quiénes?
3. Explique las acciones que tu hijo o hija realiza en casa		x	x		x		Ídem
4. Enuncie actividades que comparte con tu hijo o hija		x	x		x		Me parece que para el padre puede ser una pregunta muy amplia, piensa en términos de la investigación qué quieres saber para que la puedas enfocar un poco más
5.Describa la mayor habilidad de su hijo o hija, y, la manera como usted lo acompaña		x	x		x		También puedes ser muy amplia, los padres podrias confundir habilidades con características de los niños; , piensa en términos de la investigación qué quieres saber para que la puedas enfocar un poco más
6.Comparte, qué es lo que más disfruta su hijo o hija de las actividades en casa	x		x		x		Aquí lo que te interesa es solo el disfrute de los niños o su nivel de involucramiento u otra cosa?
Observaciones finales (que no se referencian en los criterios anteriores)	Revisar la redacción de las preguntas pues se está mezclando el usted con el tuteo, las señale en amarillo						

VALIDACIÓN GRUPO FOCAL PARA NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS

**INSTRUCCIONES:**

Teniendo en cuenta su formación investigativa y saber pedagógico, responda a los criterios ubicando una X en la casilla que estime pertinente para cada pregunta. Considerando los criterios de Unicidad (la pregunta es concreta y clara para la búsqueda de la respuesta, sin generar confusión), Pertinencia (la pregunta formulada busca encontrar información para el análisis del objetivo), Importancia (la pregunta es significativa para el cumplimiento del objetivo propuesto). Y, en la casilla de observaciones, puede sugerir mejora o eliminación de la pregunta.

MUESTRA: niños y niñas entre 3 y 4 años

Pregunta		Criterios						Observaciones
		Univocidad		Pertinencia		Importancia		
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1 ¿Qué es lo que más te gusta de tu colegio?		x		x		x		Ubicar SI con tilde
2. ¿Qué no te gusta de tu colegio?		x		x		x		
3. ¿Qué actividades haces con tu profe?		x		x		x		Quizá sería valioso preguntar por las actividades que realiza con los demás también
4.¿Te gusta ir al colegio? ¿por qué?			x		x		x	Precisar qué información quieres recoger aquí, pues es probable que te respondan lo mismo que ya te dijeron en la pregunta 1 y 3
5 ¿Te gustan las tareas que la profe te deja para hacer en casa?			x	x		x		Esta pregunta tiene un sesgo, ya estás dando por hecho que hay tareas en casa, deberías preguntar primero si las hay y luego pregunta si les gusta
Observaciones finales (que no se referencian en los criterios anteriores)	Importante acompañar las preguntas del grupo focal con la descripción del modo cómo se desarrollará, cómo se recogerá información y se asegurará la participación de todos sin que se condicionen unos a otros							



	Estas preguntas siento que se quedan cortas frente a la noción de participación que deseas recoger de parte de los niños
--	--

MUESTRA: niños y niñas entre 5 y 6 años

Pregunta	Criterios						Observaciones
	Univocidad		Pertinencia		Importancia		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1 ¿Cuáles son las actividades que más disfrutas de tu colegio?	x		x		x		Ubicar SI con tilde
2. La participación es permitirme hablar, jugar y aprender como más me gusta. ¿tus profes te dejan participar?, dame un ejemplo.		x	x		x		Por qué no preguntarles primero qué consideran que es participación, con todo respeto esta noción que das puede quedarse muy corta
3. Hay algo que no te guste de tu colegio	x		x		x		
4. ¿Cómo te gustaría fueran las actividades de tu profe?							Aquí sería valioso diferenciar entre lo que hace la profe y lo que promueve que hagan los niños entre ellos
5. ¿Te gustan las tareas que te dejan las profes para hacer en casa?							Esta pregunta tiene un sesgo, ya estás dando por hecho que hay tareas en casa, deberías preguntar primero si las hay y luego pregunta si les gusta

VALIDACIÓN DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

INSTRUCCIONES:

Teniendo en cuenta su formación investigativa y saber pedagógico, responda a los criterios ubicando una X en la casilla que estime pertinente para el instrumento. Considerando los criterios de Univocidad (el instrumento es concreto y claro para la búsqueda de la respuesta, sin generar confusión), Pertinencia (El instrumento busca encontrar información para el análisis del objetivo), Importancia (el instrumento es significativo para el cumplimiento del objetivo propuesto). Y, en la casilla de observaciones, puede sugerir aportes para el instrumento.

INSTRUMENTO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

Fecha: _____

Observación N. _____



Validación instrumentos

Nombre del escenario educativo: _____

Grupo etareo: _____

Nombre del docente: _____

Descripción del grupo:

Objetivo de las experiencias **propuesta** por el maestro:

Anotaciones de la observación (observación del desarrollo de la experiencia observada- acciones del docente y rol del niño o niña):

Metacognición:

Conclusiones:

Consideraciones:

- Fotografía
- Descripción

Referencias:



Criterios						Observaciones
Univocidad		Pertinencia		Importancia		
SI	NO	SI	NO	SI	NO	
x						Ubicar SÍ con tilde Revisar la palabra resaltada en amarillo Este registro siento que se queda corto frente a lo que deseas recoger, se podrían ubicar de manera puntual acciones y expresiones que refieran a la participación

Instrumentos validados por:


 Dra. Adriana Inés Ariza Zárate

Anexo F. Evidencia, Consentimiento informado familia

RECOLECCIÓN INFORMACIÓN TESIS DOCTORAL
"La participación de los niños entre los 3 a los 6 años de Santander- Colombia en el fortalecimiento de sus habilidades integrales"

Su hijo (a) está siendo invitado a participar en la fase de recolección de información para el respectivo análisis académico de la tesis doctoral "La participación de los niños y niñas entre los 3 a los 6 años de Santander- Colombia en el fortalecimiento de sus habilidades integrales", cuyo objetivo general es Proponer experiencias didácticas y pedagógicas de participación infantil como escenario fundamental para el fortalecimiento de habilidades y aprendizajes de los niños de 3 a 6 años.

Si usted acepta que su hijo participe deberá dar el consentimiento complementando la siguiente información:

Yo, Laura Patricia Helledo M. identificado(a) con C.C. No. 1008283414 del grado Investigadores autorizo a Nivel estudiante de Johana Villamizar Parada, identificada con C.C. 1.098.666.910 de Bucaramanga, Estudiante de Doctorado en Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, para que realice un grupo focal el 30 o 31 de marzo 2023 con mi hijo (a) con el fin de registrar, publicar y analizar los aportes que den respuesta a dicho instrumento, es relevante precisar que la información tiene fines académicos y que su consentimiento es voluntario.

Asimismo, SÍ o NO autorizo registro fotográfico de mi hijo (a) para publicarlo como evidencia dentro de la presente tesis doctoral.

SÍ o NO autorizo el uso de su nombre para los créditos de aporte intelectual dentro de la presente tesis doctoral.

Yo, Laura Patricia Helledo M. he leído, escuchado y comprendido el propósito de este estudio, los procedimientos que serán implementados, los riesgos y beneficios asociados con mi inclusión en el estudio y la naturaleza confidencial de la información que será recolectada y revelada durante el estudio. He tenido la oportunidad de resolver mis dudas acerca del estudio y estas han sido resueltas satisfactoriamente. Comprendo que mi hijo (a) es libre de participar en dicho ejercicio investigativo.

Yo, quien firma, acepto la recolección y utilización de los aportes de mi hijo para beneficio de la presente tesis doctoral.

Para constancia de lo anterior se firma y otorga en la ciudad de Bucaramanga- Colombia, a los 21 días del mes de Marzo del 2023

FIRMA: Laura Patricia Helledo M.
 NOMBRE: Laura Patricia Helledo M.
 DOCUMENTO DE IDENTIDAD: 1008283414

RECOLECCIÓN INFORMACIÓN TESIS DOCTORAL
"La participación de los niños entre los 3 a los 6 años de Santander- Colombia en el fortalecimiento de sus habilidades integrales"

Su hijo (a) está siendo invitado a participar en la fase de recolección de información para el respectivo análisis académico de la tesis doctoral "La participación de los niños y niñas entre los 3 a los 6 años de Santander- Colombia en el fortalecimiento de sus habilidades integrales", cuyo objetivo general es Proponer experiencias didácticas y pedagógicas de participación infantil como escenario fundamental para el fortalecimiento de habilidades y aprendizajes de los niños de 3 a 6 años.

Si usted acepta que su hijo participe deberá dar el consentimiento complementando la siguiente información:

Yo, Marcela Parado Guerrero identificado(a) con C.C. No. 472113941 del grado Investigadora autorizo a Nivel estudiante de Johana Villamizar Parada, identificada con C.C. 1.098.666.910 de Bucaramanga, Estudiante de Doctorado en Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, para que realice un grupo focal el 30 o 31 de marzo 2023 con mi hijo (a) con el fin de registrar, publicar y analizar los aportes que den respuesta a dicho instrumento, es relevante precisar que la información tiene fines académicos y que su consentimiento es voluntario.

Asimismo, SÍ o NO autorizo registro fotográfico de mi hijo (a) para publicarlo como evidencia dentro de la presente tesis doctoral.

SÍ o NO autorizo el uso de su nombre para los créditos de aporte intelectual dentro de la presente tesis doctoral.

Yo, Marcela Parado G. he leído, escuchado y comprendido el propósito de este estudio, los procedimientos que serán implementados, los riesgos y beneficios asociados con mi inclusión en el estudio y la naturaleza confidencial de la información que será recolectada y revelada durante el estudio. He tenido la oportunidad de resolver mis dudas acerca del estudio y estas han sido resueltas satisfactoriamente. Comprendo que mi hijo (a) es libre de participar en dicho ejercicio investigativo.

Yo, quien firma, acepto la recolección y utilización de los aportes de mi hijo para beneficio de la presente tesis doctoral.

Para constancia de lo anterior se firma y otorga en la ciudad de Bucaramanga- Colombia, a los 29 días del mes de Diciembre del 2023

FIRMA: Marcela Parado G.
 NOMBRE: Marcela Parado G.
 DOCUMENTO DE IDENTIDAD: 472113941

Anexo G. Evidencia, Consentimiento informado niños y niñas

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA NIÑOS Y NIÑAS
RECOLECCIÓN INFORMACIÓN TESIS DOCTORAL
"La participación de los niños entre los 3 a los 6 años de Santander- Colombia en el fortalecimiento de sus habilidades integrales"

Soy Mini Johana estudiante como tú, pero, estoy en la Universidad

Y, quiero invitarte a que dialoguemos sobre tu participación dentro de tu colegio y familia.

Por ello, quiero invitarte a que participes en conjunto con otros niños y niñas en una acción denominada "Grupo focal", donde dialogaremos, dibujaremos y jugaremos alrededor del tema.

¿Quieres participar?

Marca con una equis X para dar tu respuesta

☒ SI ☐ NO

Gracias ¡pronto nos veremos!

Autoriza a (qué te tome foto dando tus respuestas, dibujos, escritos y otras expresiones, para publicarlas en mi tesis?)

☒ SI ☐ NO

Gracias, en otra oportunidad será nuestro encuentro

my Gabriela

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA NIÑOS Y NIÑAS
RECOLECCIÓN INFORMACIÓN TESIS DOCTORAL
"La participación de los niños entre los 3 a los 6 años de Santander- Colombia en el fortalecimiento de sus habilidades integrales"

Soy Mini Johana estudiante como tú, pero, estoy en la Universidad

Y, quiero invitarte a que dialoguemos sobre tu participación dentro de tu colegio y familia.

Por ello, quiero invitarte a que participes en conjunto con otros niños y niñas en una acción denominada "Grupo focal", donde dialogaremos, dibujaremos y jugaremos alrededor del tema.

¿Quieres participar?

Marca con una equis X para dar tu respuesta

☒ SI ☐ NO

Gracias ¡pronto nos veremos!

Autoriza a (qué te tome foto dando tus respuestas, dibujos, escritos y otras expresiones, para publicarlas en mi tesis?)

☒ SI ☐ NO

Gracias, en otra oportunidad será nuestro encuentro

Ana victoria seel

Anexo H. Evidencia, Categorías emergentes

Objetivo 1
Describir las concepciones de la participación a partir de las voces de los directores, docentes, padres, niños en 4 entornos.

(Azul)

Simboliza "Claro"
participación
niños
participación
quiero e interés
conjunto voces
más grande diálogo
sentir, dar de participación
voz
sienten
a voz es escuchada.
interés
conoce realidades sociales
los niños participación
participación desde comunidad
participación respeto
entire vinculado grupo
social.
presencia.
interés
ventar la mano
paratidad.

Objetivo 2
Conceptualizar la participación como una categoría que implica el fortalecimiento de habilidades.

(Verde)

- visible en
- pequeños estados
- Exposición (afectivo)
- capacidades intelectuales
- como
- Reflexión; lenguaje visión
- creatividad
- afectividad
- zona mente crítica
- interacción
- empatía
- valores axiales
- habilidades para la vida
- blancos (creatividad y social)
- clases (razón)
- fin clara

Objetivo 3
Comparar experiencias didácticas que promuevan la participación infantil auténtica.

(Naranja)

- metodología, autoridad
- Experiencia crítica
- Proyectos de
- Investigación
- clases
- exposición
- Modelo TKM (pensamiento crítico)
- planes de trabajo
- hacer el niño; el nuestro crea ambiente
- ideas de creatividad
- sustento con experiencia
- experiencias esenciales
- roles del pensamiento
- preguntas
- ejemplos funerale
- Vincular fig. fundadora, levantamiento

[illegible]

Anexo I. Evidencia, NVIVO 15

Nombre	Archivos	Referencias	Creado por	Creado el	Modificado por	Modificado el
PARTICIPACION INFANTIL	0	0	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.
1. Fundamentos de la Participación Infantil	13	141	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS	2/08/2024 1:39 a. m.
2. Contextos y formas de Participación Inf	13	51	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	N	9/03/2025 9:56 p. m.
3. Habilidades integrales	13	78	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	N	15/02/2025 10:11 p. m.
4. Experiencias Pedagógicas que fomentan	13	72	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	N	9/03/2025 11:46 p. m.
5. Roles en la Promoción de la Participació	13	60	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS	25/08/2024 4:46 p. m.
6. Desafíos y Oportunidades	13	50	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS	25/08/2024 7:12 p. m.
6.1 Barreras para la participación	11	26	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	N	21/01/2025 5:27 a. m.
6.1.1. Concepciones adultocentrist	13	26	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	N	9/03/2025 10:56 p. m.
6.1.2 Limitaciones de tiempo y rec	6	8	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	N	9/03/2025 10:57 p. m.
6.2 Articulación familia-escuela	8	13	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS	25/08/2024 4:55 p. m.
6.2.1 Efectividad de la comunicació	2	3	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS	25/08/2024 4:55 p. m.
6.2.2 Participación de familias en a	3	3	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	NRVS	23/08/2024 2:37 p. m.
6.2.3 Coherencia en prácticas parti	8	10	NRVS	27/07/2024 3:52 p. m.	N	8/03/2025 10:49 p. m.

Nombre	Códigos	Referencias	Modificado el	Modificado por	Cl.
Entrevista 3_familias3	5	7	25/01/2025 8:55 p. m.	N	
Entrevista 4_directivo4	7	12	25/01/2025 8:55 p. m.	N	
entrevista 4_familia4	4	9	25/01/2025 8:55 p. m.	N	
Entrevista 4_profe 4	36	109	25/01/2025 2:40 p. m.	N	
Entrevista 5_directivo	6	9	25/01/2025 3:33 p. m.	N	
Entrevista 5_profe 5	45	125	25/01/2025 2:41 p. m.	N	
Entrevista 6 _profe 6	41	105	25/01/2025 2:41 p. m.	N	
Entrevista 6_directivo6	5	5	25/01/2025 8:54 p. m.	N	
Entrevista 7_profe 7	42	89	25/01/2025 2:41 p. m.	N	
Entrevista 8_profe 8	48	119	25/01/2025 2:41 p. m.	N	
Entrevista 9_profe 9	49	138	25/01/2025 2:41 p. m.	N	
Observación 1	3	3	25/01/2025 5:22 p. m.	N	
observación 10	1	1	25/01/2025 5:24 p. m.	N	
observación 12	0	0	25/01/2025 5:24 p. m.	N	
observación 13	1	2	25/01/2025 5:24 p. m.	N	
observación 2	1	1	25/01/2025 5:22 p. m.	N	
observación 3	1	1	25/01/2025 5:22 p. m.	N	
observación 4	1	1	25/01/2025 5:22 p. m.	N	
observación 5	2	2	25/01/2025 5:22 p. m.	N	
observación 6	2	2	25/01/2025 5:23 p. m.	N	
observación 7	1	1	25/01/2025 5:23 p. m.	N	
observación 8	1	1	25/01/2025 5:23 p. m.	N	
observación 9	2	2	25/01/2025 5:23 p. m.	N	
observación_ 14	10	16	25/01/2025 5:57 p. m.	N	

Archivos		
Buscar Proyecto		
Nombre	Códigos	Referencias
Entrevista 1_ directora 1	48	96
Entrevista 1_familia1	34	79
Entrevista 1_profe 1	40	109
Entrevista 1_profe1	36	100
Entrevista 10_ profe 10	43	76
Entrevista 10_profe 10	9	12
Entrevista 11_ profe 11	8	11
Entrevista 12_ profe 12	8	10
Entrevista 13_profe 13	10	16
Entrevista 14_profe 14	8	11
Entrevista 15_profe 15	5	8
Entrevista 2_ familia2	5	9
Entrevista 2_profe 2	42	119
Entrevista 3_ directivo3	11	19
Entrevista 3_ profe 3	46	137
Entrevista 3_familias3	5	7
Entrevista 4_ directivo4	7	12
entrevista 4_ familia4	4	9
Entrevista 4_profe 4	36	109
Entrevista 5_ directivo	6	9
Entrevista 5_profe 5	45	125
Entrevista 6_ profe 6	41	105
Entrevista 6_ directivo6	5	5
Entrevista 7_profe 7	42	89

Entrevista 3_familias3Entrevista 1_profe 1

EditarPanel de códigos

Profesora Tatiana

Entrevistadora

¿cuéntame cual es esa concepción de infancia que tú tienes?

Entrevistada

Bueno, la participación infantil yo la desarrollo y la pienso principalmente desde los postulados de Roger Hart y Ana Novell a. Considero que llamamos a veces erróneamente participación infantil a toda acción que pueda tener un niño en un proceso. Sin embargo, los niños al igual que muchas personas, de acuerdo con su perspectiva crítica y al desarrollo de esta pueden ser cosificados, manipulados, se le pueden dar tergiversaciones de algunas ideas que pueden llegar a impedir una participación auténtica. Los niños si tienen la posibilidad de participar, incluso creo que esa participación se puede dar desde sus primeros meses, desde el nacimiento, con la atención que se le presta a su llanto, en esa formación del apego y los vínculos.

Entrevistada

¿Qué implica entonces una participación o la participación infantil? Una escucha o escucha desde todo el concepto de escucha, que implica una atención real a lo que se está pidiendo, un cambio o que el criterio que da el niño, que da el sujeto sirva para generar alguna perspectiva o alguna iniciativa cuando se escucha con el suficiente criterio y con el suficiente amor para tomarlo en serio, porque lo que pasa muchas veces con los niños es que no se toma en serio, simplemente se minimiza lo que dicen. Bueno, la población infantil se reconoce más por un rango de edad, por unas condiciones biológicas, sociales y adaptativas que hacen parte de la vida del ser humano, que es la etapa de los cachorros humanos, que a diferencia de otras especies se demora mucho más en desarrollarse. Son momentos en los que el sujeto está aprendiendo a ser humano y por tanto desde estas características está inmerso en todo desarrollo holístico de su ser, donde está su formación, su humanidad, sus habilidades comunicativas, su comprensión del mundo.


Entrevistada


Y esa comprensión del mundo tiene elementos complejos como puede ser estético, como lo puede ser político, lo económico, incluso como no esas categorías lejanas que vemos, sino desde la cotidianidad y desde cómo entendemos el mundo en el que nos movemos. Entonces la población infantil es básicamente la especie humana en sus primeros años de vida que está en ese proceso de entender el mundo humano y de adaptarse y buscar que nos adaptemos también a esas particularidades necesarias para entrar en esa condición humana. Bueno, creo que ya lo he dicho un poco en la primera la participación puede estar incluso desde el nacimiento, cuando yo comprendo que el otro está expresándose algo con un fin y valoro la expresión del otro, entonces el llanto no es que pereza, el niño está llorando otra vez y, sino que necesita el niño que me quiere comunicar por medio de ese llanto. Es una escucha que va más allá del sentido de oír y que tiene que ver con

Archivos		
Buscar Proyecto		
Nombre	Códigos	Referencias
Entrevista 8_profe 8	48	119
Entrevista 9_profe 9	49	138
Observación 1	3	3
observación 10	1	1
observación 12	0	0
observación 13	1	2
observación 2	1	1
observación 3	1	1
observación 4	1	1
observación 5	2	2
observación 6	2	2
observación 7	1	1
observación 8	1	1
observación 9	2	2
observación_14	10	16
observación_15	4	5
observación_16	3	6
video_1	0	0
video_10	0	0
video_11	0	0
video_12	0	0

Entrevista 3_familias3Entrevista 1_profe 1observación 3observación 13

Editar





Period...Contenido

