

**LA PARTICIPACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA EN EL CONTEXTO DE LAS
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE UN CDI**

Eddy Alexander Villada Marquez

Director

Oscar Aurelio Ordóñez Morales

**Universidad del Valle
Instituto de Psicología
Programa Académico de Psicología
Santiago de Cali
2018**

Tabla de contenido

Resumen.....	3
Capítulo I. Introducción	5
Antecedentes	6
Planteamiento del problema	13
Objetivos del estudio.....	15
<i>Objetivo general</i>	15
<i>Objetivos específicos</i>	15
Pregunta(s) de investigación	16
Definición de términos (del problema/preguntas).....	16
Justificación del estudio	20
Capítulo II. Revisión de literatura.....	22
La participación como estrategia de desarrollo de capacidades.....	23
La primera infancia, una mirada desde la normatividad	26
Concepciones sobre la participación y la primera infancia.....	31
El contexto escolar y las practicas pedagógicas.....	35
Ciudadanía y democracia	37
Balance	38
Capítulo III. Metodología	41
Participantes	42
<i>Consideraciones éticas</i>	42
Diseño y procedimientos.....	44
<i>Estrategia de recolección de información</i>	46
<i>Análisis de datos</i>	50
Capítulo IV: Resultados	51
Soporte Emocional	67
Organización del aula.....	84
Soporte pedagógico.....	94
Participación.....	118
Capítulo V: Discusión.....	119
Las interacciones y los ambientes	119

Concepciones del niño a partir de las narrativas verbales y de acción	123
La participación y sus dinámicas	126
Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones	130
Referencias.....	135

Índice de Tablas

Tabla 1. Dimensiones del CLASS vs Practica pedagógica vs Participación	53
--	----

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Organización operacional del CLASS	46
Ilustración 2. Ruta operacional	51

Resumen

Esta investigación busca explorar las prácticas pedagógicas que desarrollan agentes educativos en procesos de educación y acompañamiento de los niños en Primera Infancia de un CDI de la ciudad de Cali, identificando, además, que existen baches en evidencia empírica sobre los procesos de prácticas que implementan los agentes educativos para fomentar una escucha y participación de la Primera Infancia.

A lo largo de una revisión de documentos oficiales sobre la política de atención para una educación integral de los niños y niñas menores de 6 años, se evidencia un compromiso para desarrollar una pedagogía pensada en promover un protagonismo infantil en contextos de la vida cotidiana, pero en la práctica se sigue evidenciando un tradicionalismo pedagógico y una resistencia social adulta para la promoción de los derechos de los niños (Lancaster, 2006; Contreras y Pérez, 2011; Neale, 2004), con lo que la presente investigación, busca evidenciar si existen cambios, desde los agentes educativos, sobre la concepción del niño, el sentido del niño como ciudadano de derecho, en el desarrollo de prácticas pedagógicas que fomenten una participación infantil, y por supuesto, siendo coherentes con la promoción de una escucha de los más pequeños.

Se utilizaron los dominios y categorías que propone la Pauta de Observación CLASS para la recolección, categorización y análisis de la información recogida en videos, además, se transcribirán las narraciones de estos videos, lo cual permitirá un análisis de contenido sobre lo dicho en los momentos pedagógicos y así darle más peso al análisis y discusión sobre las dinámicas de participación que se desarrollan en estos espacios.

La investigación muestra un análisis desde un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo observacional y análisis de contenido, lo que lleva a una triangulación de métodos, cuantitativos y cualitativos, para la discusión de los resultados.

Capítulo I. Introducción

La participación infantil ha ido desarrollándose como uno de los temas de gran interés para los diferentes países constituidos como estados sociales de derechos, para diferentes investigadores de las ciencias sociales y humanas y diferentes actores comprometidos con el desarrollo y la socialización de la primera infancia. Los países se preguntan por el devenir de las futuras generaciones y desarrollan diferentes estrategias en el marco de movimientos mundiales, para promover desde la base de la sociedad una garantía de la democracia, la ciudadanía y el disfrute pleno de los derechos, logrando el desarrollo y enriquecimiento de un pensamiento crítico, creativo y positivo al momento de la toma de decisiones, resolución de conflictos, intercambio de saberes y planteamiento de nuevas alternativas para un bien común de la primera infancia.

De esta manera, diferentes figuras significativas en la orientación del desarrollo de los niños y niñas, como padres, madres, agentes educativos, cuidadores, empiezan a preguntarse por las oportunidades de participación de los más pequeños que ofrece la cotidianidad de los contextos, como la familia y la escuela. Desde este último, esta investigación pretende explorar, identificar y analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por agentes educativos para la primera infancia que fomenta el desarrollo de diferentes capacidades, como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la argumentación crítica, esto con el fin de promover la participación de los niños en contextos de la vida cotidiana y de la mano desarrollar un ejercicio pleno de la ciudadanía.

Desde un marco histórico del contexto educativo y del desarrollo de la acción social, la participación de la primera infancia ha sido promovida mucho antes desde la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños (CDN), planteando de forma implícita que esta es algo más que solo un derecho, y que responde a un principio educativo, una propuesta de contenido formativo, una enseñanza y de valor democrático y un proceso para el desarrollo de la acción participativa, dicho de otra manera, aprender a aprender a participar. Se entiende entonces que la participación de la primera infancia conlleva a una experiencia personal, para promover una colectiva que permite la inclusión de los niños de forma protagónica en diferentes aspectos

de la vida que los afecten, además de promover proyectos sociales que, mediante la escucha activa, la palabra y la acción comprometida, pretendan transformar la realidad cercana.

De acuerdo con lo anterior, la psicología como ciencia y su ámbito evolutivo sobre la primera infancia, toma importancia por el desarrollo de los niños, y una de las apuestas, es que el psicólogo educativo reconozca diferentes factores de la educación inicial que permita la promoción de los niños en contextos de la vida cotidiana, y cómo desde una base de la educación, con el acompañamiento de adultos representantes de unas prácticas pedagógicas, se piensa, analiza, reflexiona y se fomenta esta idea, a través de formas de orientación que permita el desarrollo de diferentes capacidades en los niños, llevando al fortalecimiento de la confianza propia y el posible desarrollo de una autonomía ciudadana.

Antecedentes

La primera infancia ha sido un grupo social que durante épocas ha sido oprimido, juzgado, olvidado e invisibilizado de distintas maneras, basta con hacer un recuento histórico por distintas épocas para exponer el abandono de los niños por parte de los adultos, de la sociedad, del estado y el gobierno, donde se legitimaba el infanticidio, la muerte violenta a un niño o niña de poca edad constituida como una práctica frecuente dentro diferentes culturas, casi hasta el siglo IV no se recriminaba este tipo de práctica.

En la época griega, donde se inicia la historia democrática de Occidente, se empieza a valorar a la infancia como ciudadanía de futuro, se integra la educación al niño (varón), pero hasta este momento solo se veía como un fruto para el futuro. El cristianismo, refuerza el papel de los padres y de las madres y destaca su obligación, por mandato de Dios, de alimentar y enseñar a sus hijos e hijas. En la Edad Media, el niño y la niña se consideran propiedad privada de los padres y las madres, además de esto nacen los orfanatos por parte de los mandatos cristianos. Durante el Renacimiento se puede apreciar una mayor valoración de los niños y de las niñas, y por tanto de su educación, lo cual da paso a la institucionalización de la escuela, aunque hay que tener en cuenta que había diferentes modelos educativos, adaptados a las diferentes clases sociales (nobleza, burguesía y clase obrera). En la época del Liberalismo se da el

reconocimiento a diferentes derechos gracias a las revoluciones que proclamaban la aceptación de diferentes Derechos Humanos, por ejemplo, la Revolución Francesa (Bretones Hernández & Martínez, 2003).

En el siglo XIX las condiciones de pobreza en diferentes países era uno de los grandes problemas para los niños y dado a esto nace en diferentes países los denominados movimientos “*salvadores de los niños*” (Bretones Hernández & Martínez, 2003), impulsados por los gobiernos locales para la reeducación de los menores de 6 años. En el siglo XX, la situación de pobreza extrema en el mundo y los cambios políticos globales, llevan a determinar la categoría de infancia y se reconoce que los más pequeños son vulnerables antes de la edad adulta y necesitan especial protección, de lo anterior nacen diferentes entidades mundiales para la protección y cuidado de los más pequeños (Bellamy, 2002).

A finales del siglo XX, los niños y las niñas empiezan a contemplarse como un grupo social, con una serie de derechos reconocidos a nivel internacional, siendo sujeto de derechos y no objeto de los mismos. A partir de esto se da una serie de tratados que reconocen los derechos de los niños en el mundo.

En 1924, en manos de Englantyne Jebb, la fundadora de Save the Children, nace la Declaración de Ginebra, el antecedente por excelencia a la Declaración de los Derechos de la Infancia en 1954 y la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989, en la cual se firman las medidas para la protección de los niños y niñas del mundo basándose en cinco ejes fundamentales: alimentación, enfermedad, marginación y abandono, orfandad, y el desarrollo moral, físico y mental.

La Convención sobre los Derechos de los Niños de 1989, será uno de los documentos bases para la presente investigación, es la primera ley internacional sobre los derechos de la Infancia. Reconocimiento otorgado a través de la *Carta Magna* de la Infancia (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003), la cual estipula, la importancia de superar aquellas concepciones que se refieren a la infancia como un colectivo pasivo para pasar a entender a los niños como personas activas, con intenciones, intereses y potencialidades (Bae, 2010; Casas, 1995; Hart,

1993), y como sujetos con capacidad de acción y de decisión que tienen el derecho a ser escuchados y ser tenidos en cuenta en aquellos temas que conciernen a sus vidas (Ghirotto & Mazzoni, 2013)

Pasadas más de dos décadas de la presente Convención citada, el mundo ha sido testigo de diferentes procesos que se llevan a cabo para la implementación de esta como una ley internacional de carácter imprescindible, lo cual también ha llevado a dificultades y a una evidente *resistencia social* para aceptar la participación activa de la infancia en la sociedad en la que vive (Apud, 2001; Contreras & Pérez, 2011).

Lancaster (2006) habla de la existencia de una creencia errónea en la que gran parte de la población adulta que entiende que la promoción de la participación infantil desde una perspectiva de los derechos puede conllevar a la eliminación de deberes y obligaciones por parte de los niños. De alguna manera, en el contexto actual, no solo colombiano sino mundial, se siguen promoviendo determinadas prácticas sociales que silencian a la infancia o *invisibilizan* su participación (Contreras & Pérez, 2011), actuando como si los niños no estuvieran (Neale, 2004).

Además de lo anterior, algunos autores sostienen que el marco teórico con el cual se rige la participación infantil desarrollada en CDN se relaciona directamente con un ejercicio de ciudadanía (Cajiao, 1998; Córdoba, 2013; Cussiánovich & Márquez, 2002), estos autores plantean que el estatuto de ciudadano, no solamente se reduce a un ejercicio de participación, pero ésta es una condición necesaria para ejercer la ciudadanía, este concepto es mucho más profundo, se relaciona al punto de la configuración de una identidad, la cual es permanente, gradual y continua, no hace referencia solo a la pertenencia de una nacionalidad, del conocimiento de un contexto o dinámica social, es la capacidad de incidir en el cambio de sus condiciones, de argumentar y de comprender que el punto de vista propio es uno más dentro de la diversidad. (Acosta & Pineda, 2007)

De lo anterior, Córdoba (2013) plantea en su tesis doctoral:

Sin embargo, es en esta perspectiva en la que se encuentran los mayores vacíos relacionados con el tema de la participación infantil, pues a pesar de los múltiples trabajos de investigación y de las variadas experiencias, no ha sido posible ofrecer una base teórico-jurídica sólida para reconocerles de manera definitiva a los niños la categoría de ciudadanos plenos y dejar de verlos como simples pre-ciudadanos en espera del desarrollo de competencias que los acredite como ciudadanos de verdad (Cordoba, 2013).

A pesar de ello, es importante puntualizar que, aunque en ninguno de los artículos que componen la referida Convención se hace referencia explícita al derecho de los niños a la participación, existen determinados artículos (art. 12. *Derecho a expresar su opinión y a que sea tenida en cuenta*; art. 13. *Derecho a la libertad de expresión*; art. 14 *Derecho a la libertad de pensamiento* y art. 17. *Derecho a ser informado*), cuya interrelación conduce de forma inequívoca al derecho que han de tener los pequeños a una participación activa que no puede ser abordado de forma aislada (Bae, 2010). Desde esta perspectiva, en esta investigación se toma la CDN como guía que orienta a la sociedad en la formación de una ciudadanía participativa, democrática, ética y responsable para los más pequeños, reflexionando sobre las limitaciones contextuales y creando adaptaciones para superarlas y buscar su implementación.

Otro aspecto repetitivo en la producción académica sobre las concepciones de participación infantil es lo señalado por Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, & Henao (2009), acerca de la falta de reflexión entre los agentes educativos, docentes y maestros para reconocer que el ejercicio del derecho a la participación es un proceso que se inicia desde el momento mismo del nacimiento. Si se considera, como lo hace la investigación “Familias que aman, bebés que participan” de (Restrepo, Quiroz, Ramírez, & Mendoza, 2014), que la familia es el primer espacio donde se generan procesos de participación infantil cuando se propician ambientes caracterizados por interacciones de mayor riqueza comunicativa con el bebé o la bebé, basadas en el reconocimiento de su singularidad, en una clara conciencia de la capacidad que tiene la niña o el niño de influir en su propio desarrollo y en su entorno, y donde su existencia ha sido acogida desde el comienzo con amor.

De acuerdo con Lansdown (2005):

(...) los niños comienzan, desde que nacen, a desarrollar las habilidades y capacidades necesarias para participar. Sin embargo, la receptividad y el respeto demostrado por los adultos que se ocupan de su cuidado y la disposición del entorno que los rodea pueden incrementar y apoyar el desarrollo de dichas facultades y características personales. (p.2).

De acuerdo a lo anterior, muchos autores han planteado que el contexto es fundamental para el desarrollo de una ciudadanía que participa, en este caso, los contextos más próximos al desarrollo diario de los niños, la familia y la escuela (Mata, Ballesteros & Padilla, 2013; Wagner & Einarsdottir, 2006; Cussiánovich, 2006; Roldan, 2006; Díaz & Olivera, 2006).

El contexto escolar, para esta investigación, se convierte en el lugar privilegiado para la participación y determinante, no solo para la enseñanza y aprendizaje de los derechos desde una Educación Inicial, sino también para el ejercicio en práctica que propicie el papel activo de la infancia en sus contextos cotidianos, contribuyendo además a la toma de conciencia de la responsabilidad colectiva en lo que acontece en un contexto en el que son protagonistas (Mata *et al.*, 2013).

La participación de los pequeños en la Educación Inicial debe de ser entendida como la base de una educación para la democracia (Emilson & Folkesson, 2006) que ayude a reflexionar y a repensar el lugar que ocupa la infancia en la misma (Bertolini, 2011), tratando de evitar, modificar y reflexionar sobre la limitación apuntada por Argos (2008) cuando constata que, “en muchos ocasiones, al alumno se le niega la posibilidad de convertirse en *sujeto* privándole de ser *actor* del contexto en el que está inmerso”.

Ahora bien, entendemos que la participación infantil conlleva a un proceso de interacción con los actores que están presentes en este contexto, por ejemplo, los agentes educativos. Estos actores desarrollan o deberían desarrollar prácticas pedagógicas que propicien la construcción de una escuela democrática, que crea en los niños y en la importancia de aprender junto a ellos (Waller & Bitou, 2011).

Diferentes autores plantean entonces, que la participación infantil en este contexto que nace de la interacción entre niño y adulto supone discusiones de eventos cotidianos de la vida diaria, el desarrollo de la toma de decisiones, la construcción de significados, el intercambio de saberes, la construcción de una argumentación crítica y demás situaciones que pongan en juego un papel de la infancia como protagonista en contextos de la vida cotidiana (Mesquita-Pires, 2012; Nussbaum, 2012; Díaz & Olivera, 2006; Ezquerro, Castro, & Argos, 2016).

El desarrollo de prácticas pedagógicas de los agentes educativos involucrados en los procesos de enseñanza en Colombia para los niños y niñas menores de 6 años están ligadas a diferentes factores que determinan el curso de estas, el tradicionalismo que concibe al niño como un recipiente vacío, la resistencia social de los adultos hacia la promoción de los derechos del niño, el desarrollo mediado por etapas, una tradición adultocéntrica donde los niños son considerados un adulto incompleto, etc. (Mayall, 2002). Pero los movimientos a nivel mundial para el desarrollo y promoción de una infancia con derechos y la lucha para el reconocimiento de un papel protagónico ligado a la escucha de los más pequeños, ha inspirado distintos proyectos en Colombia desarrollados en el Marco de la promoción y cumplimiento de los derechos de los niños y niñas menores de 6 años.

Novella (2012), señala que estas nuevas posturas sobre el protagonismo y la participación infantil exigen resignificaciones en los ámbitos cultural, social, económico y político para reestablecer las relaciones entre las niñas, los niños y los adultos, y de estos con su entorno. Pero también exigen que el adulto pueda redefinirse como “agente potenciador de la autogestión y autodirección de los niños” (p. 388), entendiendo su relación de manera horizontal para generar y potenciar oportunidades que permitan el desarrollo humano de todos los individuos y colectivos.

En el 2006 se genera la “Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años” y da paso a la estrategia del ICBF para el desarrollo integral para la Primera Infancia y el programa “De cero a Siempre”, con el que busca promover la educación en diferentes aspectos de la vida de los más pequeños. Y en junio del 2016 esta estrategia pasa a ser ley del gobierno colombiano (Ley 1804, 2016), para garantizar la cobertura de todos los niños menores de 6 años en el país. A esto se le puede sumar la terminación de los diálogos en la Habana para la

finalización del conflicto entre el gobierno y la guerrilla de las FARC y el desarrollo de “Los acuerdos para una Paz Estable y Duradera”, en donde claramente el grupo social infantil ha estado en medio del conflicto desarrollado por décadas en el país.

Con base en lo anterior, diferentes autores plantean que la relación entre los actores que se encuentran en los Centros de Desarrollo Infantil, agentes educativos, niños, directivos y demás profesionales, debería de considerar al adulto como una estructura de “andamiaje” y acompañante en el proceso formativo de la Educación Inicial, reconociendo a los niños como protagonistas de las experiencias cotidianas, enriqueciendo los procesos de aprendizaje y promoviendo prácticas de escucha y participación en el contexto escolar que pueda ser llevado a los contextos cotidianos de la vida de los niños. Logrando debatir, reflexionar y resignificar las prácticas que se llevan a cabo en este contexto y de esta forma ser coherente con lo planteado en diferentes documentos de índole nacional e internacional que promueve los derechos para la primera infancia y la promulgación de la voz de este grupo social que ha sido invisibilizado a través de diferentes concepciones tradicionalistas del desarrollo de la primera infancia.

De acuerdo a lo planteado en la literatura revisada, esta investigación busca explorar en las prácticas pedagógicas que desarrollan agentes educativos en procesos de educación y acompañamiento para los niños en Primera Infancia de un CDI de la ciudad de Cali, las dinámicas de participación que se fomentan y el desarrollo de herramientas para un ejercicio de ésta en la vida cotidiana del niño.

A lo largo de una exploración de documentos oficiales sobre la política para una educación integral de los niños y niñas menores de 6 años, se evidencia un compromiso para desarrollar una pedagogía pensada en promover un protagonismo infantil en contextos de la vida cotidiana, pero en la práctica se sigue evidenciando un tradicionalismo pedagógico y una resistencia social adulta para la promoción de los derechos de los niños (Lancaster, 2006; Contreras & Pérez, 2011; Neale, 2004), con lo que la presente investigación, busca explorar y evidenciar los cambios, desde los agentes educativos, sobre la concepción del niño, el sentido del niño como ciudadano de derecho, el desarrollo de prácticas pedagógicas que fomenten un protagonismo infantil, y por supuesto, siendo coherentes con la promoción de una escucha y

participación activa, explorar y evidenciar la voz de los más pequeños acerca del desarrollo escolar y el compromiso de este con el presente actual que vive este grupo social.

Planteamiento del problema

Desde 1989 que se creó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), diferentes iniciativas a nivel mundial se han producido para garantizar los derechos de este grupo social, sumándole a esto el desarrollo de diferentes ciencias sociales en el ámbito de la primera infancia que se ha preocupado sobre todo de la concientización del alcance de estas iniciativas. Desde la década de los 90 hasta la actualidad diferentes autores han desarrollado como base de sus investigaciones el reconocimiento que ha adquirido la primera infancia a nivel mundial, el desarrollo de la educación para este grupo, los valores y prácticas pedagógicas orientadoras, las concepciones que se tienen sobre su desarrollo, y en general sobre aspectos que incumben a la vida cotidiana de los niños.

Un tema de interés para algunos otros autores, ha sido el posicionamiento de este grupo social como ciudadanos de derechos y el reconocimiento que a nivel académico se le ha dado, sobre todo en el planteamiento de teorías que evidencian que este grupo social es capaz de ser partícipe de los eventos de su vida desde temprana edad; el gran interés por algunos investigadores ha sido demostrar que los niños cuentan con la capacidad de argumentar, reflexionar, debatir, hablar, escuchar y ser escuchados por los adultos con los que interactúan, haciendo especial énfasis en que estos últimos, por tener una experiencia de las situaciones vividas poseen un conocimiento de estas, resaltando que esto no los hace poseedores de una verdad y una única perspectiva del contexto. Por lo cual se reconoce que los adultos son los mejores acompañantes en el proceso de enriquecimiento del desarrollo de la primera infancia, reconociendo a ésta como protagonista de sus procesos, sujeto de derechos y que posee una voz y una interpretación del mundo desde su perspectiva (Bertolini, 2011; Díaz & Olivera, 2006; Mesquita-Pires, 2012; Nussbaum, 2012; Ezquerro, Castro & Argos, 2016; Mayall, 2002; Waller & Bitou, 2011).

De acuerdo a lo anterior, se plantea que el contexto próximo al desarrollo de la cotidianidad de los niños debe ser gestor de los procesos necesarios para el reconocimiento y promoción de sus derechos, por lo cual, esta investigación toma el contexto escolar, más específicamente los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), como uno de los contextos protagonistas para el desarrollo de la primera infancia, ya que estos nacen como espacios de integridad para los niños de 0 a 6 años.

Se propone entonces que los CDI sean espacios para la educación de los niños, por cual se plantea toda una propuesta de intervención desarrollada por el ICBF conocida actualmente como la “Ley para la estrategia de Cero a Siempre” del 2016 (Ley 1804, 2016), en la cual la educación inicial es la base del desarrollo de esta, esta ley cobija todos los niños del país sin excepción, lo cual eso depende de la cobertura de los CDI, de la capacidad de atención, de los profesionales a disposición, de una serie de factores, por la cual no la hace una ley sin “excepciones”, pero ese no es el punto de discusión en esta investigación.

La Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia, plantea entonces, el “Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia” (MEN, 2015), la cual busca promover una concepción de los niños como ciudadanos, donde se reconoce que los conceptos de participación y ciudadanía corresponden a una construcción cultural que se desarrollan en contextos de cambio y movimiento, por lo cual se evidencia un interés por parte del gobierno, que lo expuesto desde hace más de dos décadas en la CDN se haga presente. Se analiza de forma cuidadosa lo planteado en los lineamientos, reconociendo claro, los antecedentes que sustentan la idea de que los niños y niñas menores de 6 años deben ser reconocidos como ciudadanos de derecho, y esto significa abrirles los espacios para una participación en contextos de vida cotidiana y en asuntos que los afecta.

Se reconoce entonces, que, a partir de la implementación de la estrategia de Cero a Siempre y ahora como ley, las prácticas pedagógicas desarrolladas por agentes educativos han venido o deberían, transformarse, reflexionarse y adaptarse a la demanda contextual de la vida del niño, por lo que implica una re-significación no sólo de la práctica, sino también de las

concepciones de primera infancia que tengan los agentes educativos y el reconocimiento de este grupo social como sujetos de derechos.

De esto surge una preocupación y es, si solo con la concientización de la primera infancia como un grupo social de derechos se garantice el reconocimiento de estos y se les tenga en cuenta en la toma de decisiones, en el intercambio de conocimiento, en la escucha activa y en la participación, ya que claramente la resistencia social adulta, los altos niveles de no participación ciudadana y política, la desinformación mediática, la resignación política y el desinterés social, podrían llevar a pensar que solo el reconocimiento de la primera infancia no garantice los esfuerzos llevados a cabo durante décadas (Cussianovich, Alfageme, Arenas, Castro, & Oviedo, 2001; Novella, 2012).

Esta investigación pretende entonces, explorar y evidenciar esas prácticas pedagógicas que desarrollan los agentes educativos para la primera infancia, la re-significación de las mismas, las adaptaciones contextuales realizadas, y sobre todo evidenciando algunas estrategias para tratar de garantizar un papel protagónico de los niños en sociedad, esto respondiendo a que el contexto escolar es un espacio pensado para una educación democrática y que la participación activa se desarrolla desde una apuesta de “aprendo a participar, participando” (Castro, Ezquerria, & Argos, 2016)

Objetivos del estudio

Objetivo general

- Explorar las prácticas pedagógicas que implementan los agentes educativos de un CDI de Cali, en el desarrollo de la Primera Infancia las cuales promuevan dinámicas de participación en contextos de la vida cotidiana.

Objetivos específicos

- Documentar las prácticas pedagógicas que implementan los Agentes educativos pertenecientes al CDI para el desarrollo de actividades con los niños.

- Analizar cuáles de las prácticas pedagógicas desarrolladas aportan a la promoción de los derechos del niño, específicamente a la participación.
- Evidenciar la relevancia de las interacciones dentro de las practicas pedagógicas que se desarrollan en el CDI con relación a las dinámicas de participación que se propician en el contexto educativo.
- Analizar la relación entre las concepciones que tienen los agentes educativos sobre los niños y las practicas pedagógicas desarrolladas las cuales permitan fomentar la participación.

Pregunta(s) de investigación

- ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que implementan los agentes educativos en el desarrollo de capacidades que permitan dinámicas de participación en niños de 0 a 6 años en un CDI de la ciudad de Cali?
- ¿Cuáles son las concepciones de niño que tienen los agentes educativos?
- ¿Cómo las interacciones permiten el desarrollo de espacios pedagógicos capaces de potencializar las capacidades de los niños relacionadas con la participación?

Definición de términos (del problema/preguntas)

A continuación, se presenta la definición de los términos involucrados en el planteamiento del problema.

- **Niñez:** De acuerdo con la Unesco y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, el término “niño” se le atribuye a todo aquel menor de los 18 años, ya que en la mayoría de los países latinoamericanos esa es la edad en la que ya serían considerados adultos.

La categoría *niñez* aparece en la modernidad para definir a los sujetos en proceso, inmaduros y dependientes, los cuales requieren ser objetos de protección, inversión

afectiva y cuidado para garantizar la formación de unos adultos sanos y productivos. En la sociedad contemporánea. La niñez no abandona el pensamiento de la modernidad, aunque poco a poco empieza a tomar forma un nuevo significado que muestra a los niños como sujetos de derechos, con capacidades, transformadores del mundo, cuya participación en los asuntos que les afectan es definitiva. Ante este nuevo significado, se advierte un oculto interés por hacer de los niños sujetos deseantes, adoctrinados para un sistema político y económico cuya esencia es la fuerza del mercado (Cordoba, 2013).

Para el caso de Colombia, en los Fundamentos políticos técnicos de la gestión de Cero a Siempre (MEN, 2013), se reconocen a las niñas y los niños:

Como sujetos de derechos que ejercen la ciudadanía y que requieren ser considerados como interlocutores válidos, con capacidad de expresar y elaborar el sentido de su propia vida, de su existencia. Con formas particulares de relación con sus pares, los adultos, las familias y los entornos de desarrollo. Desde este punto de vista se reconoce que están en capacidad de tomar decisiones sobre asuntos que los afectan, así como de expresar sus sentimientos de acuerdo con el momento del ciclo vital por el que atraviesan. (p. 101).

- **Infancia y Primera Infancia:** El término de infancia en esta investigación es abordado desde una perspectiva de los derechos del niño, por lo cual se plantea lo siguiente:

interlocutores válidos con capacidad de expresar y elaborar el sentido de su propia vida, de su existencia, con formas particulares de relación con sus pares, los adultos, las familias y los entornos de desarrollo. Desde este punto de vista se reconoce que están en capacidad de tomar decisiones sobre asuntos que los afectan, así como de expresar sus sentimientos de acuerdo con el momento del ciclo vital por el que atraviesa”. Planteado en los Fundamentos políticos técnicos de la gestión de Cero a Siempre (MEN, 2013).

Aclarando que el término infancia, desde su etimología que deriva del latín significa “Infancia” “Sin-voz” o “quienes no tienen Voz”, algo para tener en cuenta a lo largo de la investigación, ya que hablar de participación protagónica infantil, primera infancia, y lo

demás relacionado a este término, debate la postura que se tiene frente a los niños menores de 6 años, y se sostiene a partir de antecedentes, que el reconocimiento de su voz y ser parte de un proceso de escucha activa es fundamental para el desarrollo de la primera infancia. Por lo cual se recurre al término de “Con-fancia” o “Con-voz” el cual es abordado por Bretones y Martínez (2003), en el libro “CONFANCIA: Con voz 6 años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles.”. Por lo que, a lo largo de la investigación el término de infancia hará referencia al abordado por estos autores.

- **Estrategia de Cero a Siempre:** La Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, es un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños en primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición (MEN, 2013).
- **Prácticas pedagógicas:** Se retoman los planteamientos de Zuluaga (2011), quien concibe la práctica pedagógica como un escenario, donde el maestro dispone todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal. Sumándole a esto las consideraciones planteadas en los referentes técnicos para la Educación Inicial del país: “Las estrategias representan el cómo del trabajo pedagógico. Orientan la manera en que las maestras, los maestros, con el grupo de niñas y niños, organizan las experiencias y los ambientes teniendo en cuenta las actividades rectoras de la primera infancia (juego, arte, literatura y exploración del medio).” (p.61).
- **Participación infantil:** La participación infantil supone “colaborar, aportar y cooperar para el progreso común”, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa.

Además, la participación infantil ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general.

De igual forma, la participación infantil nunca debe concebirse como una simple participación de niños y jóvenes, sino como una participación en permanente relación con los adultos, y debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niños como para los adultos.

El concepto de participación infantil tiene diversos análisis y puntos de partida que recogen autores como Roger Hart (1992) quien a partir de una escala que transita desde niveles de no participación hasta llegar a un nivel máximo de participación iniciada por las niñas y los niños y compartida con los adultos, posibilita enriquecer la mirada sobre este concepto en educación inicial.

Por su parte, Crowley (1998), refiriéndose a lo afirmado por el Comité sobre los Derechos del Niño y UNICEF, concluye que:

(...) la participación es un principio director clave, un derecho “facilitador”, es decir que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos. No es solamente un medio para llegar a un fin, ni tampoco simplemente un “proceso”: es un derecho civil y político básico para todos los niños y, por lo tanto, es también un fin en sí mismo. Para UNICEF, por consiguiente, la participación debe ser respetada no sólo como meta, sino asimismo como estrategia para alcanzar otras metas. (p.9)

Recientemente, en palabras de Novella (2012):

Detrás de esta nueva concepción de participación, hay la idea de que el niño está activamente involucrado en la construcción de su propia vida social, que ejerce su autonomía en las decisiones que toma y que es competente para participar en determinadas iniciativas ciudadanas. En este sentido, el adulto debe volver a definir sus

funciones incorporando el concepto de agente potenciador de la autogestión y autodirección de los niños”. (p. 388).

De esta manera, la participación es asumida desde una perspectiva política y cultural que reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos que requieren no sólo cuidado, protección y atención de sus necesidades, sino que tienen derechos civiles y políticos, que se traducen en libertades fundamentales para promover una mejor calidad de vida.

- **Protagonismo infantil:** El concepto de *participación protagónica* surge como categoría que coloca a los niños y niñas como protagonistas de su propia vida y que en palabras de (Cussiánovich A. , 2010), tiene que ver con “ser sujeto, actor, desarrollar una personalidad protagónica, ejercer ciudadanía, tener participación”

Es el proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñan el papel principal en su propio desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior.

El protagonismo infantil no implica, como lo han sugerido algunos críticos, la exaltación de los niños y niñas por encima de los adultos, pues, aunque las experiencias de participación infantil han demostrado que los niños se pueden organizar sin la ayuda de los adultos, el protagonismo infantil no pretende la marginación de éstos de los procesos infantiles, sino que busca una relación de colaboración entre adultos y niños en un mundo normado por el adultocentrismo (Cordoba, 2013).

Justificación del estudio

Se plantea esta problemática, como uno de los tópicos importantes a desarrollar en tiempos de construcción de paz, donde en el contexto escolar se debe reconocer el papel fundamental que juegan estos como acreedores de espacios para que los niños potencialicen una ciudadanía, participen de las dinámicas diarias, se les reconozca como sujetos de derechos y sobre todo, se logren desarrollar prácticas que promuevan un concepto de democracia verídico y un ejercicio de reconocimiento y respeto por los derechos de los más pequeños.

Lo anterior, tiene como fin, tratar de garantizar que, en el futuro desarrollo, no solo de la agenda de construcción de paz, sino también en diferentes contextos y circunstancias actuales y futuras, la primera infancia ejerza su derecho a la participación con respecto a situaciones de la vida cotidiana. De esta manera su voz y pensamiento en lugar de ser silenciado, se potenciará con una participación en distintos escenarios.

Por lo cual, es de suma importancia reconocer distintos informes y datos que hablen sobre la realidad social de este grupo y las necesidades específicas de los niños en Colombia, ya que, con esto, se logran desarrollar iniciativas e intervenciones acorde a dichas características y particularidades de cada región y contexto. La visibilización de experiencias en el ámbito social, educativo, familiar, etc., las cuales promuevan el desarrollo de capacidades en los niños, la escucha de su voz y la importancia del papel como sujetos políticos de la sociedad, contribuyen a dar una mirada más seria al desarrollo de la primera infancia.

Se comienza a promover entonces, la concepción de los niños como ciudadanos, en tanto se reconoce que los conceptos de participación y ciudadanía corresponden a una construcción cultural que se desarrollan en contextos dinámicos (MEN, 2015). Se parte, de que la ciudadanía y la participación no se enseñan desde el discurso, sino que se interiorizan en la medida en que se viven cotidianamente algunos valores y principios éticos como: la confianza, el respeto, la cooperación, la solidaridad y el afecto, por ejemplo (MEN, 2015).

Acosta & Pineda, (2007), sostienen que hablar de ciudadanía en los primeros años, implica plantear la posibilidad de comprender los procesos de socialización primaria como procesos de socialización política (Cajiao, 1998). Por lo que, las instituciones educativas deben optar por fijarse en sus relaciones, es decir, lograr en ellas una democratización por la cual puedan comprender que es desde las dinámicas cotidianas, por las que pasa cada niño, donde las interacciones son las que forjan los primeros aprendizajes para la capacidad de agencia y transformación del contexto.

Además, con esta investigación se pretende abrir la brecha a futuros proyectos de intervención en contextos escolares de diferentes zonas del país, urbanas o rurales, vulnerables o que fueron vulneradas, donde se pretende trabajar desde una enseñanza para promover los derechos de la primera infancia; trabajar en la concientización de los derechos fundamentales de los niños, las implicaciones sociales y comunitarias y el impacto que traería su participación en espacios de acción política para el país; sería la apuesta e incertidumbre que quisiera plantear esta investigación para la motivación de futuras propuestas.

Capítulo II. Revisión de literatura

Esta investigación se basa en explorar algunas de las prácticas pedagógicas que desarrollan los agentes educativos para la primera infancia con relación a la enseñanza de los Derechos de los niños y específicamente con la promoción de la capacidad participativa de la primera infancia en contextos de la vida cotidiana, donde desarrollen un papel protagónico en las situaciones que le competen y afectan su vida.

Desde hace más de dos décadas, ha sido de interés para algunos investigadores la forma como los niños participan en diferentes contextos de su vida cotidiana, y cómo esa participación ha sido tomada en cuenta por los diferentes actores que conforman estos contextos, donde se plantea también, que el reconocimiento de los derechos de los niños no solo sea desde la normatividad y las políticas públicas, sino que sea desde la voz activa de los niños, que nos cuenten sus experiencias de participación en espacios de socialización: la familia y la escuela; reconociéndolos así como sujetos capaces de involucrarse e incidir en su proceso de formación y desarrollo, desde un lugar protagónico (Cussiánovich A. , 2005)

En este capítulo se analizará la literatura sobre dicho tema, comenzando con un apartado que habla sobre el desarrollo o potencialización de capacidades en los niños, como la argumentación, el pensamiento crítico, la toma de decisión, entre otras que están ligadas de formas transversal en los procesos de participación.

En segundo lugar, haciendo alusión a las políticas públicas, tratados y documentos que dan pie a la instauración de los derechos de los niños en el marco legal del territorio mundial hasta el territorio colombiano, donde se fomenta el reconocimiento de la primera infancia, el ejercicio de participación y la construcción de una ciudadanía.

Luego, se analizan estudios relacionados con los procesos de participación de la primera infancia, donde se tiene en cuenta el protagonismo de los niños, el reconocimiento de su voz y además se toma las concepciones de diferentes actores de contextos cotidianos de los niños acerca del reconocimiento de los derechos y la participación que tienen estos en situaciones que afectan su vida.

Para complementar lo anterior, se retoman estudios que priorizan el contexto educativo como uno de los espacios propicios para el fomento y el desarrollo de la participación en primera infancia.

Por último, se hace un recorrido por algunas ideas y conceptos que se tiene sobre la construcción o desarrollo de una ciudadanía y su relación con la democracia y la participación, esto planteado desde un desarrollo político del concepto hasta una mirada que se relaciona con conceptos de la psicología enfocada al cambio cognitivo y las capacidades que tienen los niños.

La participación como estrategia de desarrollo de capacidades

La revisión bibliográfica permitió encontrar un grupo de investigadores que piensan la participación infantil como una estrategia para que los niños y niñas desarrollen capacidades tanto en conductas individuales como en conductas sociales.

Esta perspectiva se acerca a la idea del *niño con potencia*, por lo que debe ir desarrollando capacidades a través de frecuentes y recursivos ejercicios de participación que brinden la oportunidad de desarrollar un conjunto de ideas y principios para el conocimiento de sí mismo tan necesario en la adopción de la perspectiva del otro sin perder la propia, pues sin la

adopción de esta perspectiva sería imposible pensar en un trabajo colaborativo (Abello, 2000; Hart, 1997; Lansdown, 2005).

El desarrollo de una capacidad para adoptar la perspectiva del otro es un requisito cognitivo necesario para poder desarrollar muchos otros tipos de conducta social, entre ellas, la conducta prosocial que da cuenta de todos aquellos comportamientos voluntarios que buscan ayudar a los otros.

Los estudios relacionados con el tema muestran que el desarrollo de esa perspectiva del otro se produce principalmente en los procesos participativos. Rotherberg citado por Abello (2000), demuestra en sus investigaciones la existencia de relaciones positivas significativas entre la toma de perspectiva del otro y el liderazgo, la sociabilidad, la amistad y la cooperación en niños y niñas escolares.

Por su lado, Sánchez-Queija, Oliva, & Parra en un estudio con adolescentes encontró que “en la relación con los iguales es donde se fortalecen las conductas empáticas y prosociales” (2006, p. 266). Desde estos estudios se comienza a desmitificar la idea de incapacidad transitoria de los niños, para empezar a verlos como seres cuyas capacidades difieren de las capacidades de los adultos, así lo afirma Gómez (citado en Rojas, 2007, p. 144) “el niño es una compleja realidad humana que debe ser considerado en su plenitud, es un ser muy diferente al adulto, con inteligencia, cuerpo, deseos y aspiraciones distintas, por tanto, el que quiere hallar en el niño un adulto imperfecto, comete el mayor de los errores, pues en el niño no hay más que un niño y aceptar esta peculiaridad de su naturaleza, exige la promoción de su activa participación en la sociedad”.

Zanabria y Fragoso (2006), aseguran que los niños y niñas han desarrollado la capacidad de comprender las situaciones actuales al expresar su interés por mejorar su entorno, por dar a conocer sus derechos a otros niños y padres, por exigir un trato adecuado a las mascotas, por rescatar el derecho que tienen al juego y a los espacios para ejercerlo y por importarles los derechos de otros grupos etarios como los adultos mayores.

De igual manera, (Alonso, Díaz-Malaguilla, Moncho, Del Valle López, & De Armenteras, 2004), exaltan en su investigación la capacidad crítica de los niños y niñas para opinar sobre el entorno que les rodea y describen en su trabajo las preocupaciones que ellos tienen en relación con la protección al medio ambiente, la educación universal, la familia, la ciudad, los deportes, el género, el tiempo libre, la tercera edad, la cultura y la interculturalidad.

Estas premisas de investigación permiten suponer que los niños y niñas nunca se han mantenido al margen de las problemáticas sociales así las intenciones del encierro, el control y el disciplinamiento de las sociedades adultocéntricas quieran hacerlo, pues todos los niños del mundo se inscriben desde su nacimiento en un contexto cuyas condiciones políticas, económicas, ideológicas y culturales propias les afectan y afectarán sus vidas en todos los aspectos. Así lo presenta Smith (2007) en su trabajo con el caso de los niños de Loxicha en México, en el cual demuestra que la niñez también tiene capacidad política y no es posible abstraerla de esa realidad porque esa es su realidad.

Desde otras áreas del conocimiento, también se ha aportado en el reconocimiento de la participación como mecanismo para el desarrollo de capacidades en los niños. En una investigación realizada con niños y niñas de entre 5 y 6 años de edad se demuestra la capacidad que estos desarrollan para emitir cada vez más, valoraciones justificadas de su discurso, esto en un escenario participativo en el que se estimula la argumentación. El autor concluye que “permitir a los niños mantener prácticas discursivas grupales favorece en ellos la argumentación, el razonamiento y la aparición de distintos tipos de conocimiento, que no resultan cuando son dejados a la suerte de cada uno” (González, 2007, p. 659). La solución colectiva de un problema y el razonamiento conjunto, “estimularán la capacidad para irse apropiando de estrategias argumentativas, que permiten alcanzar un mayor control de los recursos lingüísticos y cognitivos, hasta adquirir nuevos recursos para producir géneros discursivos más complejos” (González, 2007, p. 673). Aquí, la participación infantil es considerada como un elemento fundamental dado que el “razonamiento se estructura como colectivo, porque la interacción social motiva a los niños para producir argumentación, para explicar y para profundizar en el significado que ha sido introducido en el discurso” (González, 2007, p. 660).

Trabajos de investigación recientes desde la enseñanza de las ciencias sugieren la necesidad de incorporar dimensiones diferentes de la conceptual en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Caravita y Hallden,1994; Tamayo, 2001, 2009). De igual manera, se considera necesario incorporar dimensiones como la afectiva y la creativa (Lipman,1998), así como la realización de acciones que promuevan la perplejidad y el asombro en los niños. En esta línea de pensamiento, son abundantes las propuestas educativas orientadas a formar a los profesores en procesos que faciliten el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior en sus estudiantes, tales como: el análisis, la inferencia, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la argumentación y la autorregulación, entre otras (Facione, 2007).

Laskey y Gibson (1987), citados por Guzmán y Sánchez (2006), plantean que el pensamiento crítico hace referencia a una compleja serie de actividades cognitivas que actúan conjuntamente, tales como la resolución de problemas, pensamiento lógico, percepción de ideas, análisis, evaluación y toma de decisiones. Los autores plantean la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico a través del planteamiento de diferentes tipos de preguntas en el aula, tales como aquellas destinadas a: recordar, interpretar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar (Alzate, 2011).

La primera infancia, una mirada desde la normatividad

La participación infantil inicia con el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos, el cual se ha desarrollado y enriquecido por la construcción de normativas en los contextos internacionales, regionales y locales, de la mano de políticas públicas, como una respuesta social a los procesos de concientización acerca del ejercicio de la ciudadanía y la reivindicación de los derechos desde la primera infancia.

Desde 1923, en el contexto internacional, con la Declaración de Ginebra, se abre el espacio para el pensamiento de la infancia en términos de derechos, se establece en ella que los niños deben disponer de los medios necesarios para su desarrollo integral y la asistencia especial en situaciones de riesgo.

En 1948, con la declaración de los Derechos Humanos se diferencia la población infantil de la población adulta, esto permitió que se reconociera a los niños el derecho a recibir cuidados y asistencia especial. Más adelante surge la Declaración sobre los Derechos del Niño (1959); en ella se especifica el derecho a la protección, cuidados antes y después del nacimiento, y la importancia de aspectos como la educación y la salud; es en ese momento donde se empieza a generar conciencia a nivel mundial sobre la infancia. Seguido de esto, en 1986, la ONU hace la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, lo cual evidencia un punto de encuentro entre el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos y como actores capaces de ejercer el derecho a la participación, activos y con libertad de expresión.

En 1989, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) establece un enfoque de protección para los niños reconociéndolos como sujetos de derechos capaces de expresar sus ideas. Este fue el primer mecanismo legal en el que se les reconoce el derecho a participar y por lo cual establece una serie de artículos que fundamentan el desarrollo de dicho derecho, como lo son los artículos 12, 13, 14, 15, 17, que expresan los diversos mecanismos de ejercer la participación.

Derivado de lo anterior, en el 2005 el Comité de los Derechos del Niño, establece la *Observación general N.º 7*, en la cual se reafirma la necesidad de respetar y escuchar las opiniones e intereses de los niños y se insiste en la capacidad que tienen estos para tomar decisiones y para comunicar sus sentimientos, ideas y deseos de múltiples formas, mucho antes de que puedan comunicarse mediante las convenciones del lenguaje hablado o escrito.

Del mismo modo, el Comité de los Derechos de los Niños, publicó en el año 2009, la *Observación general No. 12, El derecho del niño a ser escuchado*¹, como apoyo al estudio del significado y la importancia del artículo 12 de la Convención, su vinculación con otros artículos, las lagunas jurídicas, las buenas prácticas y cuestiones prioritarias que debían abordarse para fomentar el disfrute de ese derecho. La Observación destaca que el referido artículo 12 es una disposición sin precedentes en un tratado de derechos humanos; apunta a la condición jurídica y social de niñas y niños, que, si bien carecen de la plena autonomía del adulto, son sujetos de

¹ Disponible en http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12_sp.doc

derechos. Apunta a que el derecho de niñas y niños a ser escuchados y tomados en cuenta es uno de los valores fundamentales de la Convención, se reflexiona sobre el rol del adulto en cuanto que promotor de la escucha de los pequeños, señalando que es la actitud de superioridad del adulto el mayor obstáculo para posibilitar la escucha y la participación infantil protagónica, enfatizando la necesidad de generar una actitud centrada en el niño. Se demanda, por tanto, un cambio en la actitud de los adultos hacia la infancia como colectivo social (Mayall, 2002), que promueva la superación de las restricciones en su autonomía, la visibilización de la perspectiva infantil y el valor de sus aportaciones y propuestas.

De acuerdo a lo anterior y siendo múltiples los beneficios que se desprenden dejando al lado el adultocentrismo (Duarte, 2006) y promoviendo el fortalecimiento de los procesos de escucha y de participación infantil que se construyen a través del desarrollo de la dimensión personal y social del individuo.

Entre las principales ganancias se apuntan el incremento del sentimiento de competencia, la autonomía, la creatividad y el sentido crítico y dialógico de las personas (Lansdown, 2001; Apud, 2007; Christensen y James, 2008) cuyo desarrollo, ya desde las edades más tempranas, favorece la construcción y el fortalecimiento de una sociedad más democrática.

Derivado de lo anterior, en el contexto político nacional, aparece la Constitución Política de Colombia (1991) que por medio la Ley 12, el Congreso de la República de Colombia ratificó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, que había sido adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y fue así como llegó a ser el primer referente en un marco ético, político y legal más importante, ya que por primera vez el derecho a la participación era reconocido para el colectivo de la infancia. En el artículo 44 se menciona el derecho a la libre expresión, como uno de los derechos fundamentales de los colombianos y en el artículo 45, donde se deja explícito y reconoce la noción y fundamento del “interés superior del niño, como prioridad social”.

La CDN, en calidad de Norma Universal, la Constitución Nacional del 91, abrió la brecha para fortalecer un cambio socio - cultural, jurídico, político e institucional en materia de niñez.

Con esta nueva normatividad empieza el desarrollo para un proceso de modernización política y democrática, el cual busca reconocer la importancia de los niños y así adquirir habilidades de participación efectiva y auténtica.

La constitución del 91, proyectó sus intereses en la Ley General de Educación y el Plan Decenal de Educación. Esta ley reglamenta el desarrollo de una educación democrática basada en valores y altamente participativa en diferentes contextos de la vida de los niños, por lo que estos espacios adquieren la responsabilidad de la labor educativa. Por el mismo modo, plantea cambios en el modelo tradicionalista educativo, ya que introduce conceptos novedosos como: comunidad educativa, proyecto educativo institucional, manual de convivencia, gobierno escolar, democracia participativa, derechos humanos, medio ambiente y autonomía escolar, entre otros, los cuales son considerados aspectos fundamentales del proceso, que deben inscribirse en el sistema educativo.

El reconocimiento de la participación y el desarrollo de capacidades para la participación de los niños y niñas depende de varios factores como: la incidencia de un entorno familiar afectivo, el acceso a diversos espacios de fortalecimiento del vínculo social y de construcción del conocimiento, y la actuación en espacios que los niños y niñas construyen por sí mismos y entre ellos mismos como los espacios de juego.

Pero para todo lo planteado anteriormente surge un problema o varios, la participación de los niños y las niñas desde la primera infancia es un asunto con un corto recorrido de reflexión académica y política, por lo que consideramos que conocer y comprender cómo están viviendo estos derechos los niños, se convierte en un gran potencial para orientar correctamente las propuestas pedagógicas de los centros educativos u organizaciones sociales que trabajan con esta población centrándose en componentes importantes de la participación como el juego, la creatividad, el uso de la palabra, la formación democrática y ciudadana.

La fundamentación pedagógica de la Educación inicial que plantean los Lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2006), dejan una gran interrogante sobre el desarrollo de espacios para que se propicie la participación directa de los niños en sus procesos

de formación desde la primera infancia, ya que las estrategias más recurrentes para generar espacios de enseñanza y aprendizaje, son aquellas que se centran en la repetición y la transmisión del conocimiento por parte de la maestra como agente de socialización en el escenario escolar.

Se evidencia que, los niños y los Lineamientos, exigen espacios de construcción conjunta que lleven a la primera infancia a participar en su proceso formativo, por lo tanto, es preciso responder con la facilitación de un entorno de aprendizaje que dé un lugar protagónico a las opiniones, sugerencias y peticiones expresadas en los múltiples lenguajes de la infancia y que, con él, propicie un ambiente de confianza y aprendizaje real de la participación.

La problemática deriva entonces, en ¿Cómo propiciar dichos espacios para una participación protagónica de los niños?, es una cuestión bastante amplia la verdad, pero hay que tener en cuenta que el desarrollo de la participación infantil en Colombia, por mucho que lleve más de dos décadas planteada en una normativa, es un proceso que poco a poco se concientiza en los diferentes colectivos sociales.

No hay que negar que, en el país, el tradicionalismo político, que se ve reflejado no solo en acciones políticas, sino también en diferentes prácticas desarrolladas por los colombianos, hacen la función de barrera y evita el desarrollo de nuevas prácticas. Por ejemplo, en el contexto educativo, reconocido por la normatividad, internacional y nacional, como uno de los espacios propicios para la enseñanza y formación de capacidades participativas de los niños, ligados a procesos de argumentación, toma de decisiones, etc., se evidencia una fuerte resistencia por medio de agentes educativos ceñidos en un modelo tradicional de educación, pero hay que tener en cuenta, que este mismo tradicionalismo es fomentado por políticas públicas en las que se concibe a la primera infancia como un colectivo donde lo primordial es que sean “beneficiarios de una protección nacional” (Cordoba, 2013), después, todo lo demás, pero ¿si se concibiera a la infancia primero, se le preguntara, se le escuchara y luego se construyera una política, donde no solo sean “beneficiarios” sino también autores?.

Es en la vivencia cotidiana donde estas acciones se materializan en prácticas de participación con ellos y desde ellos mismos; es en las relaciones cotidianas cómo se valoran

como sujetos activos e “interlocutores válidos” de la sociedad; es en los escenarios de socialización primaria donde se posibilita o no una relación horizontal; es allí donde se viven las primeras formas de reconocimiento, en la medida que se tiene en cuenta la voz de cada uno para tomar decisiones que afectan su desarrollo. Pero se evidencia desde la normatividad una concepción que pone en duda la capacidad de los niños para participar, ser escuchados y decidir, con relación a situaciones que afectan su vida (Cussianovich, Alfageme, Arenas, Castro, & Oviedo, 2001).

Concepciones sobre la participación y la primera infancia

A partir de las construcciones teóricas que se han hecho desde diferentes autores, en relación a la participación infantil, se encuentra que es un concepto que se configura y se consolida en la medida en que se reflexiona sobre los niños como sujetos de derechos y responsabilidades; capaces de integrarse a escenarios sociales y políticos, entendiéndose esto como el espacio donde se establecen las relaciones con los otros. Uno de los elementos que da fuerza a dicha reflexión son las características de los niños desde la primera infancia, como son el buscar y tomar parte en todo lo que les interesa y les afecta, preguntar por el mundo que les rodea, explorar, expresar ideas, emociones y sentimientos que constituyen su hacer cotidiano, para lograr comprenderlo, lo cual evidencia claramente la posibilidad de participar en el medio social. (Cussiánovich, 2005; Novella, 2013; Hart, 1993; Lansdown, 2001)

Diferentes investigaciones que plantean la participación de la primera infancia y el desarrollo de esta en contextos educativos, han evidenciado distintas formas de concepción sobre la niñez y la capacidad de participación, esta última se evidencia como un sinónimo de autonomía y libertad, en donde se les permite a los niños decir que quieren hacer, cómo lo quieren hacer y si están de acuerdo con los planteamientos que se les presenta (Contreras, Jaramillo, & Tovar, 2015; Córdoba, 2013), pero se encuentra también, que los agentes educativos entienden la participación como un proceso donde se vincula al niño a las actividades que se está realizando y de esta manera algo puede aportar; está claro que los procesos de

participación se conciben como un dar algo a lo planteado, esto deja de lado muchas de las capacidades que debería fomentar la enseñanza de la participación de los niños en contextos de la vida cotidiana, se indica que la participación contribuye a fortalecer la personalidad, desarrollar personas más autónomas y seguras de sí, además de aportar al empoderamiento de las comunidades.

Sin embargo, el desafío está en que los agentes educativos comprendan el concepto de autonomía y libertad como la capacidad de los niños para hacer elecciones y tomar decisiones informadas sobre lo que debería hacerse y cómo hacerlo. De esta manera, se da paso a la creatividad, la planeación y ejecución de actividades significativas para el desarrollo personal, colectivo y comunitario.

Se plantea entonces que existen diferentes formas de participación, según diferentes autores esto es lo que se encuentra, Roger Hart propone una escala de ocho niveles que permiten identificar, según el autor, si la participación de los niños y niñas es simbólica o verdadera, uno de los marcos referenciales en las investigaciones citadas en esta investigación. Por otro lado, Trilla y Novella citando a Hart expresan que la participación infantil genuina consiste en que los niños y las niñas “tengan un papel significativo, es decir, no sólo decorativo; y que, siendo conscientes de todo lo anterior, intervengan voluntariamente” (Trilla & Novella, 2001).

Por otro lado, Lansdown (2004) por su parte presenta 3 niveles de participación que no son secuenciales ni se anteceden unos a otros, lo esencial en todos los niveles es la disposición del adulto a escuchar y prestar atención a los niños, estos niveles son: los procesos de consulta, que tienen que ver con un reconocimiento de los adultos de la opinión de los niños; los procesos de participación, referida a la intervención activa de los niños; y los procesos autónomos, que parten de la iniciativa de los mismos; finalmente, al hablar de participación en primera infancia, la tarea esencial no sería tanto catalogar qué tipo de participación se desarrolla, sino más bien el promoverla desde entornos que, como la Educación Inicial, pueden favorecer su cambio, mejora y transformación a partir de las experiencias y vivencias cotidianas y familiares para el niño.

Tradicionalmente la escuela como institución “ha considerado a los niños y niñas como materiales que pueden ser moldeados en función de los requerimientos de la sociedad” (Acosta, Pineda, & Garzon, 2004), Al considerar las interpretaciones que los agentes educativos hacen sobre la participación infantil, se afirma que las acciones y prácticas de los docentes en contextos educativos aún evidencian posturas basadas en “visiones reduccionistas de las capacidades de los niños que condicionan sus escenarios de actuación, en lo que tiene que ver con la toma de decisiones” (Gallego & Gutiérrez, 2012)

Por otro lado, Jiménez, Londoño, & Rintá, (2010) plantean el sentido que se otorga a la participación como característica de las relaciones para que los niños sean expresivos, tengan iniciativa, creatividad y la posibilidad de escoger y decidir como parte de su vida cotidiana. Se manifiesta entonces, que son las prácticas desarrolladas por los agentes educativos, las cuales, desde una inadecuada comprensión de lo que es la participación infantil, se convierten en situaciones en las cuales los niños terminan participando de manera poco genuina, al no ser consultados desde sus posibilidades de comprensión y desde sus propios intereses, por lo que acaban siendo utilizados para los intereses de otros.

Se evidencian algunas concepciones en los discursos de los adultos que, por su parte, solo están dispuestos, en algunos casos, a consultar a los niños para desarrollar ciertas actividades, pero son ellos quienes definen el desarrollo de la misma, basados en sus propios intereses. Existen procesos de resistencia a la participación, como ya se ha nombrado anteriormente, se presume, la idea de una niñez formada desde comienzos de la sociedad moderna. En efecto, los niños siguen siendo pensados como seres en proceso, incompletos, incapaces y vulnerables que requieren principalmente acciones de cuidado, protección, inversión y educación enmarcadas en una relación en la que prevalece la dirección, custodia y tutelaje por parte de los adultos hacia unos seres dependientes que deben aprender a obedecer, a ser dóciles y disciplinados (Córdoba, 2013)

Igualmente, se evidencia que los agentes educativos conciben la participación infantil como un derecho desde una perspectiva normativizada, donde en su discurso, se reconoce que los niños cuentan con unos derechos y que es importante enseñarles estos derechos para que

puedan usarlos en sociedad, a lo cual dicen que es una apuesta complicada, ya que el contexto escolar solo es una parte de la formación y enseñanza de los derechos, por otro lado, está la familia y demás espacios que comparten los niños con diferentes actores, lo cual es cierto, ya que el trabajo desarrollado por los agentes educativos está dirigido hacia los niños, pero ¿qué pasa cuando se reflexiona sobre dicho aprendizaje y formación con los niños y estos transmiten sus experiencias en los demás contextos además de tener la posibilidad de ponerlos en práctica?, en esta medida los contextos educativos se vuelven espacios propicios para el fomento de una participación en primera infancia.

En los Referentes Técnicos de Educación Inicial (MEN, 2013), se menciona que los ambientes enmarcan ámbitos espaciales, temporales y relacionales en los cuales cada niño desarrolla sus experiencias de vida; reconociendo además que todos los agentes que intervienen en las relaciones e interacciones constituyen de igual manera el ambiente. Sin embargo, en lo que concierne a la educación inicial, los ambientes son generados intencionalmente por los maestros y agentes educativos sin coartar la libertad de expresión y participación de las niñas y los niños (Contreras, Jaramillo, & Tovar, 2015).

Lo anterior implica que los agentes educativos generen ambientes flexibles y abiertos para dar respuesta a las necesidades e intereses de los niños, favorecer sus aprendizajes previstos y no previstos, propiciar su participación, fortalecer sus vínculos afectivos, reconocer sus saberes previos; es decir, se trata de reconocer que el ambiente es una oportunidad para crecer y desarrollar las capacidades y habilidades de los niños en primera infancia (Contreras, Jaramillo, & Tovar, 2015).

Un aporte significativo de estos estudios es el propósito formativo que tiene la participación; los niños y las niñas en la medida en que dialogan, acuerdan, solucionan problemas van creando sus propias opiniones e ideas de participación, lo que también podría decirse, a participar se aprende participando.

Para finalizar, las experiencias expuestas evidencian que la participación de las niñas y los niños en sus primeros años de vida suele ser un proceso guiado por el adulto, durante el cual

las acciones y decisiones son potenciadas por el ambiente propio de una sociedad de control y de disciplina, basadas casi siempre en preceptos paternalistas y autoritarios que perpetúan acciones de cuidado, crianza y protección que suscita la dependencia. Pero de igual forma, se evidencia un tendiente cambio en la concepción de la primera infancia como sujetos de derechos, a lo cual hay un trabajo fuerte por delante en materia de concientización de los derechos del niño, no desde una perspectiva de la normatividad, ya que desde ese ámbito se reconoce a los niños con derecho, sino desde un ejercicio de promulgación y visibilización de los procesos desarrollados por los niños en diferentes escenarios de la vida cotidiana.

El contexto escolar y las prácticas pedagógicas

En una escuela estructurada democráticamente, los niños y niñas deben aprender a equilibrar derechos y deberes a través de la interacción con otros niños y profesores. El proceso educativo de participación infantil busca fortalecer las experiencias y capacidades organizativas que son propias de la niñez. Significa el despliegue de su capacidad para actuar de maneras diversas frente a las situaciones que se le presentan y de encontrar, construir y elegir opciones que mejor favorecen su desarrollo.

Entre los resultados y conclusiones de las investigaciones de Jiménez, Londoño & Rintá (2010) por un lado y por el otro Contreras, Jaramillo, & Tovar, (2015). Se encuentra que en la relación pedagógica es determinante la concepción que el adulto tiene del niño o niña; se observó un direccionamiento enfático en las decisiones y en la planeación del adulto sin ofrecerles mayor participación a los niños y niñas, en parte por temor a perder el control que se les ha sido otorgado. Se resalta que los lazos de comunicación son fundamentales entre ambos actores para la promoción de la participación; aunque se reconoce la participación como un derecho, las acciones deben fortalecerse para garantizar que los niños y niñas lo ejerzan realmente.

Se evidencia también, que dichas prácticas están fundamentadas desde los Lineamientos Técnicos para la Educación Inicial, donde se plantea que el desarrollo de las prácticas pedagógicas está ligada a procesos claves como lo son, el juego, la narrativa, la exploración del ambiente y el desarrollo artístico o lúdico. Se evidencia entonces una tendencia al seguimiento normativo de lo planteado por el Gobierno y el MEN, lo cual lleva a pensar que así mismo el

desarrollo de diferentes capacidades están guiadas por modelos pedagógicos pensados desde los adultos, donde se excluye la voz de los más pequeños y se piensan por ellos, llevándolos y resaltando de nuevo, esa concepción de seres de mera protección brindada por el Estado.

Lo anterior plantea y reafirma el hecho de que la educación para la primera infancia está pensada desde las necesidades de los adultos, lo cual ha venido cambiando y periódicamente se ha abierto más los espacios para la participación de los niños en acciones que afecten su vida, es fundamental el trabajo realizado por investigadores de diferentes carreras, ya que visibilizan la voz de los más pequeños, lo que lleva a un reconocimiento de este colectivo social no solo desde la normativa sino también de los procesos que desarrollan en sociedad.

La escuela es uno de los escenarios socializadores por excelencia. Ella ofrece el primer espacio en el que los niños se enfrentan a realidades sociales distintas de las que les ofrece la familia y donde se les exige el reconocimiento de sí y el de los otros, visualizando y aceptando sus diferencias. Este espacio debe brindar un proceso de relación diferente, en él se debe capacitar a los niños para pensar críticamente, ellos deben aprender sobre sus derechos y responsabilidades y deben prepararse activamente para desempeñar su papel protagónico como ciudadanos.

En esta medida los agentes educativos y los ambientes confluyen en la práctica pedagógica para generar y potenciar las posibilidades en torno al conocimiento, la interacción, los lenguajes, la construcción de ciudadanía y la participación protagónica y efectiva de la primera infancia.

El reto serio es la creación y desarrollo de prácticas pedagógicas “distintas” u orientadas desde una pedagogía del interés, donde se propicie mecanismos de escucha que superen el mero acto consultivo y que posibiliten, siguiendo las orientaciones de Cussiánovich (2006) para evitar malas prácticas de escucha, que los niños también pregunten y conozcan el uso que se hace de su perspectiva, que se invite a la participación y a la reflexión sobre la repercusión de esta en contextos diferentes de la vida cotidiana del niño.

Ciudadanía y democracia

Desde la teoría moderna de la ciudadanía, el estatus de ciudadano no se reduce a la participación, pero ésta es una condición necesaria para ejercer la ciudadanía (Cussiánovich A. , 2005), así como es impensable hablar de democracia sin que exista garantía al derecho de la participación de los miembros de una organización social. La participación entonces es un componente nuclear de los conceptos de ciudadanía y democracia, pues ella es el mejor mecanismo para construir ciudadanía y la mejor estrategia para fortalecer un sistema democrático (Acosta y Pineda, 2007; Baratta, 1998; Botero, Torres y Alvarado, 2008; Cajiao, 1998; Conde, 1998; Corona, 2007; Cortina, 1998; Cussiánovich, 2005; Escobar, 1997; Gálvis, 2006; Hart, 1997; Hernández, 2006; Lansdown, 2001; Linares, 2006; Mejía y Restrepo, 2001).

Sin embargo, a pesar de los múltiples trabajos de investigación y de las variadas experiencias, no ha sido posible ofrecer una base teórica y jurídica sólida para reconocer los niños, de manera definitiva, la categoría de ciudadanos plenos y dejar de verlos como simples pre-ciudadanos en espera del desarrollo de competencias que los acredite como ciudadanos de verdad (Cajiao, 1998).

Desde el ámbito político mundial, la nueva derecha ha insistido en la idea de las responsabilidades por encima de los derechos, pero es el modelo republicano de ciudadanía el que ha propuesto la condición de ciudadano para aquellos que cuentan con virtudes cívicas, hábitos, disposiciones y carácter, sin embargo esta idea de ciudadanía vista desde las “virtudes cívicas” resulta aislando aún más a los niños, quienes en el pensar contemporáneo, no cuentan con las capacidades definidas desde el mundo adulto, despojándolos de su condición de ciudadanía y perpetuando la idea de los *aún no* (Cordoba, 2013).

De acuerdo a lo anterior, es justamente esta premisa la que muchos autores han tomado para desarrollar sus investigaciones con respecto al ámbito de la participación infantil, Baratta (1998, p. 11) sostiene “que el argumento de la igualdad (refiriéndose a las “virtudes cívicas” ha producido efectos negativos, en cuanto se refiere a la identidad del niño y del adolescente [...], excepciones que han permitido igualar a los adolescentes en sectores delicados, como el del

trabajo, el del reclutamiento militar y la edad penal, no solo desde el punto de vista fáctico, como tan frecuentemente ocurre, sino también desde el punto de vista normativo”; y por el otro, no se plantea un reconocimiento de las propias virtudes y valores con las que cuentan los niños y que han sido invisibilizadas tras el manto de la incapacidad, lo que en palabras de Baratta (1998, p. 32) significa que “para los niños, el argumento de la diferencia ha producido beneficios mínimos en términos de protección, pero les ha costado en términos de igualdad”.

Teniendo en cuenta lo planteado, algunos autores han planteado la necesidad de deconstruir y volver a desarrollar el concepto de ciudadanía debido a que en el actual subyace el poder hegemónico como forma de relación (Cussiánovich, 2005), de ahí la necesidad de modificar las formas en que el poder se ejerce, pues, volviendo al concepto de ciudadanía, establecer que la condición de ciudadanía se alcanza con la mayoría de edad y con el despliegue de una serie de capacidades que acreditan a la persona como sujeto apto para inmiscuirse en los asuntos públicos, demuestra una forma de relación en la que el poder hegemónico está presente, enraizado (Cordoba, 2013).

Se abre la posibilidad entonces, de pensar en el reconocimiento de derechos como la participación política, no solo porque las condiciones actuales del entorno en el que los niños viven así lo están exigiendo, sino porque a través de variadas experiencias de participación infantil, se expresan las capacidades relacionadas con la comprensión de su propia situación, capacidades para pronunciarse de manera crítica frente a ella y proponer alternativas de solución (Cussiánovich & Márquez, 2002), (Cordoba, 2013).

Balance

En este capítulo se evidencio algunas de las investigaciones y referencias teóricas que han trabajado en los procesos de participación en contextos educativos y el desarrollo de prácticas pedagógicas que permitan su desarrollo. En general se evidencio que los procesos de participación de la primera infancia a nivel nacional son bastante limitados en diferentes contextos, es el educativo, el espacio que quizá, permite un desarrollo de diferentes capacidades

de los niños, como la exploración del medio, la forma de argumentación, el intercambio de conocimiento, la relación efectiva, entre otras.

Además, en cierta medida, los agentes educativos están dispuestos a la enseñanza los derechos fundamentales con los que cuentan los niños, lo preocupante, quizá, es la falta de reflexión sobre los procesos de enseñanza y formación que se desarrollan, pues en diferentes discursos se evidencia una estrecha relación más con los procesos de normatividad legal, donde se reconoce a la primera infancia como sujetos de derechos pero desde un marco de protección y vulnerabilidad, esto propicia a que no se desarrolle un espacio para el debate desde y con los argumentos de los niños, no solo tenidos en cuenta por el agente, sino construyendo juntos un proceso de enseñanza y formación.

Por otro lado, algo importante de resaltar, es que a nivel general el desarrollo de investigaciones con niños de 0 a 6 años (Primera infancia), es bastante escaso, esto puede evidenciar también una tarea difícil y compleja por realizar de parte de investigadores sobre lo que tienen por decir este colectivo social o por las concepciones adultocéntricas que aún están presentes en el contexto social con el que se relacionan los más pequeños.

Esto evidencia una gran brecha en información por desarrollar que nazca de la voz y la participación de la primera infancia; lo cual sería importante para el desarrollo mismo de políticas públicas que afecten la vida cotidiana de estos, y de igual forma para el reconocimiento de los más pequeños, más allá de solo sujetos de derechos sino también sujetos con capacidades de actuar en sociedad.

Desde lo metodológico, la gran mayoría, por no decir todas las investigaciones, se han desarrollado desde un enfoque cualitativo, donde desarrollan diferentes estrategias para la recolección de datos como: observaciones participantes, revisión documental, entrevistas a profundidad, grupo focales, entre otras. Un punto importante a tener en cuenta, es que las diferentes investigaciones no han desarrollados procesos donde se vincule la relación que hay entre agente educativo y niños, y se haga un contraste entre ambas perspectivas sobre una misma situación, en este caso el desarrollo de algún momento en el contexto educativo, lo cual,

permitiría abrir un espacio de debate entre agente, investigador y niños, y construir colectivamente, a través de la reflexión, un conocimiento crítico de los procesos de desarrollo en este contexto.

Por otro lado, se evidencia que la mayoría de las investigaciones realizadas en el contexto educativo, aportan al desarrollo investigativo actual, desde los diferentes momentos rectores planteados en los Referentes Técnicos en Educación Inicial, estos son el juego, la narrativa, el arte y la exploración, como estrategia metodológica y como elemento de socialización en los niños, su protagonismo y comprensión que dan de su mundo, el cual tiene una perspectiva que es diferente a la de los adultos. Se destaca la importancia de tener en cuenta la “voz” de los niños y niñas, y la relación participación y desarrollo infantil.

Finalmente, uno de los retos a considerar sería la cantidad de información que está sin desarrollar aún en contextos educativos, sobre los procesos de participación y construcción de ciudadanía de la primera infancia, está por delante todo un ámbito amplio de investigación pedagógica y psicológica, donde sería bueno no solo recoger las perspectivas y pensamiento de los niños sobre situaciones particulares de su vida cotidiana, sino también pensar la forma de devolverles, poner en práctica la información y hacerles partícipes de los procesos de construcción de conocimiento académico que se desarrolle, para que sientan de igual forma que están siendo tenidos en cuenta y voz está siendo visibilizada ante el mundo y que la investigación no se limite al hecho de explorar y conocer lo que ellos tienen por decir.

Lo anterior, abre la brecha a pensar y diseñar diferentes trabajos de investigación que profundicen y que ofrezcan luz sobre numerosos focos que actualmente necesitarían ser contemplados desde la perspectiva infantil en diferentes centros educativos. Así, entre otros, se podría apuntar a lo relacionado con la actividad lúdica, los roles desempeñados por el maestro, las interacciones entre niños y adultos y entre pares, el espacio y la organización de contexto escolar, los recursos, las relaciones de la escuela con su entorno, la participación de sus familias en la escuela, etc.

Capítulo III. Metodología

El escenario físico para desarrollar la presente investigación es en la UDS: CDI Cariño, ubicada en la Ciudadela Educativa Nuevo Latir en el Distrito de Aguablanca, al oriente de la ciudad de Cali.

Los CDI se conciben como instituciones dirigidas a atender y promover un desarrollo integral a través de la educación inicial, son un espacio institucional especializado que garantiza una atención con calidad, cuidado calificado, donde se ofrecen los componentes de atención: familia, salud y nutrición, pedagógico, talento humano, ambientes educativos y protectores, administración y gestión; con la participación de profesionales idóneos en temas relacionados con los diferentes componentes de la atención integral, responsables de gestionar las condiciones materiales que hacen efectivos todos los derechos de los niños y niñas en primera infancia, así como de generar oportunidades de expresión y comunicación con pares y adultos y diversidad de experiencias que permiten a los niños construir y comprender el mundo. Están concebidos como un servicio complementario a las acciones de las familias y la comunidad y se presta de forma gratuita durante más 220 días al año en jornadas completas de 8 horas.

El proyecto se desarrollará en un periodo de tiempo de dos semestres correspondientes al año 2017.

Participantes

Los participantes de la investigación, serán como tal los diferentes agentes educativos y los niños de los diferentes grupos del CDI, esto debido que se grabarán distintos momentos de la jornada escolar, donde se encuentren realizando diferentes actividades que impliquen un desarrollo de prácticas y recursos pedagógicos por parte de los agentes educativos. La población ha sido escogida de forma intencionada, ya que responden a dos criterios fundamentales, el primero, los agentes educativos se encuentran inscritos a un CDI de la ciudad de Cali, lo segundo, al CDI asisten niños entre los 0 y 6 años, lo cual comprende la primera infancia. Lo anterior se relaciona directamente con el planteamiento del problema desarrollado en esta investigación.

No habrá para los participantes ningún tipo de retribución monetaria, sin embargo, se pretende realizar jornadas de retroalimentación y debate sobre los resultados obtenidos, dado que precisamente en esto consiste la investigación.

Consideraciones éticas

La actitud ética en este caso constituye una manera reflexiva y consciente de relacionarse con otros, basada en el respeto. Esta postura implica análisis y comprensión de situaciones y contextos, así como una consideración por los sujetos y los escenarios donde se desarrollan las actividades.

A continuación, se retoman algunos planteamientos de Lansdown sobre participación infantil que serán aplicados como consideraciones éticas, a partir de la propuesta de RAMPS, ésta hace referencia a las rampas que usan personas en sillas de ruedas para acceder a espacios a los que antes no tenían acceso.

Reconocer los numerosos lenguajes verbales y visuales de los niños, que les permiten expresarse a su manera.

Atribuir espacio a la documentación y a la retroalimentación, a fin de que los niños pequeños y los agentes educativos tengan pruebas tangibles de que sus opiniones han sido apreciadas.

Manejar adecuadamente el tiempo, asegurándose de que buena parte de él se dedique a brindar a los niños y agentes educativos información pertinente, que tenga sentido y se concentre en lo que ellos desean saber.

Permitir que los niños y agentes educativos puedan realmente elegir si participan o no. Sostener la aplicación de una práctica reflexiva, para garantizar que las interpretaciones se puedan verificar y que la escucha se convierta solamente en el primer paso hacia la conquista de una comprensión más profunda (Lansdown, 2005 p.15).

Las perspectivas de los niños serán respetadas y consideradas en todo momento, por lo cual los consentimientos informados serán firmados tanto por los padres o acudientes como por los niños y niñas, y en el caso de estos últimos deben ser elaborados de acuerdo a su nivel de comprensión, de igual forma la señal de aceptación será su “firma”, huella o símbolo que los represente. Los padres de los niños y niñas serán informados del proceso investigativo y la metodología que se utilizará. A los agentes educativos también se les pasará un consentimiento informado.

Se preservará la identidad y el rostro de los niños y niñas, o en caso de ser necesario, se solicitará a los padres y a los mismos niños y niñas su autorización para divulgarlos, esto solo será necesario si en algún momento de la investigación se decide hacer uso del material que se recoja para fines documentales que requieran imágenes o videos de los participantes, de igual forma con los agentes educativos.

De esta manera la investigación garantiza el anonimato de los participantes y el respeto por la dignidad y la privacidad; el investigador se compromete a no informar en sus publicaciones, ninguno de los nombres de los participantes ni otra información que permitiese su identificación.

En congruencia con lo planteado, se promueve la participación de los niños durante la investigación, por lo que se tendrá una posición de escucha permanente hacia ellos, lo cual constituye un aporte ético de la propuesta, que consiste en el reconocimiento que se hace de la posibilidad de relatar su propia experiencia. No obstante, los sujetos de la investigación tienen derecho a la no-participación, al estar informados del procedimiento, tienen plena libertad para abstenerse de responder total o parcialmente las preguntas que le sean formuladas y a prescindir de su colaboración en los encuentros, cuando así lo consideren.

Los participantes podrán solicitar la información que consideren necesaria con relación a los propósitos, procedimientos, instrumentos de recopilación de datos y la socialización de la investigación, cuando lo estimen conveniente. La devolución de los resultados será presentada por escrito a la institución participante para que sean conocidos por la comunidad, igualmente se generará un encuentro para socializar a los niños y agentes educativos los resultados, aprendizajes y agradecimientos.

Los fines de la presente investigación son eminentemente académicos y profesionales y no tienen ninguna pretensión económica. Por tal motivo la colaboración de los participantes en ella es totalmente voluntaria y no tiene ningún tipo de contraprestación económica ni de otra índole.

Diseño y procedimientos

Este es un estudio descriptivo-observacional, en el cual se realizaron observaciones de aula que fueron documentadas filmográficamente y algunas notas de los distintos momentos pedagógicos que puedan ofrecer elementos comprensivos de la dinámica general y de las prácticas que se desarrollan en el espacio pedagógico.

La investigación descriptiva encaja en las dos definiciones de las metodologías de investigación, cuantitativas y cualitativas, incluso dentro del mismo estudio. La investigación

descriptiva se refiere al tipo de pregunta de investigación, diseño y análisis de datos que se aplica a un tema determinado (Abreu, 2012).

Este tipo de investigación consiste en la recopilación de datos que describen los acontecimientos y luego organiza, tabula, representa y describe la recopilación de datos (Glass & Hopkins, 1984). A menudo utiliza ayudas visuales tales como gráficos y tablas para ayudar en la comprensión de la distribución de los datos.

Las grabaciones se llevarán a cabo en diferentes momentos del día de los niños, momentos que se determinan de acuerdo a la dinámica institucional, que comprende dos momentos pedagógicos, tres de alimentación y uno de descanso o reposo para los niños.

Estas grabaciones se enfocarán en el agente educativo que se encuentre en el momento, y al menos siete de los niños que estén en ese espacio, para este propósito se utilizará una cámara que cubren dos ángulos diferentes. Estas grabaciones tendrán un periodo de duración de 20 minutos y se harán 20 en total, se realizarán dos vídeos por semana.

Como instrumento de referencia para esta investigación, se implementará los dominios de codificación de la pauta de observación: Classroom Assessment Scoring System (CLASS). El motivo de elección de las categorías de esta herramienta de medición para las aulas de clases, desarrollada por Pianta, Hamre y Mintz (2012), tiene que ver con la especial importancia que se le otorga en ésta en las interacciones entre maestro y alumno, pues resultan ser acertados indicadores del desarrollo de conocimiento, desarrollo de la confianza, desarrollo de capacidad argumentativo, desarrollo de la participación, etc. Esta herramienta basa sus afirmaciones en teorías del desarrollo que sostienen que las interacciones que se dan entre los maestros y los niños, y entre los niños y sus pares son el principal mecanismo para el aprendizaje y el desarrollo de diferentes capacidades en los niños.

Resulta importante resaltar que las categorías desarrolladas por el CLASS no se encuentran enfocadas en los materiales, el contexto físico o la seguridad del mismo, y tampoco en el currículum de la institución, puesto que estos en muchos casos resultan ser amplios y

organizados, el enfoque principal de las mediciones que se realizan tienen que ver con la calidad de las interacciones desarrolladas, es esto lo que se ve privilegiado, “(...) La herramienta CLASS se centra en lo que los maestros hacen con los materiales que tienen y en las interacciones que se desarrollan con los estudiantes” (p. 1).

Estrategia de recolección de información

La información será registrada por medio de 20 videograbaciones de máximo 20 minutos cada una. La grabación debe incluir al agente educativo y a un grupo de mínimo siete niños, donde se pueda evidenciar tanto la interacción entre el agente y los niños, como la interacción entre pares. Luego de realizar la recolección de los datos, se realizará una transcripción de cada uno de los videos y se recogerán las narraciones e interacciones evidenciados en ellos, los videos y las transcripciones serán analizados por medio de los “dominios y dimensiones” estipuladas para codificar de la herramienta CLASS.

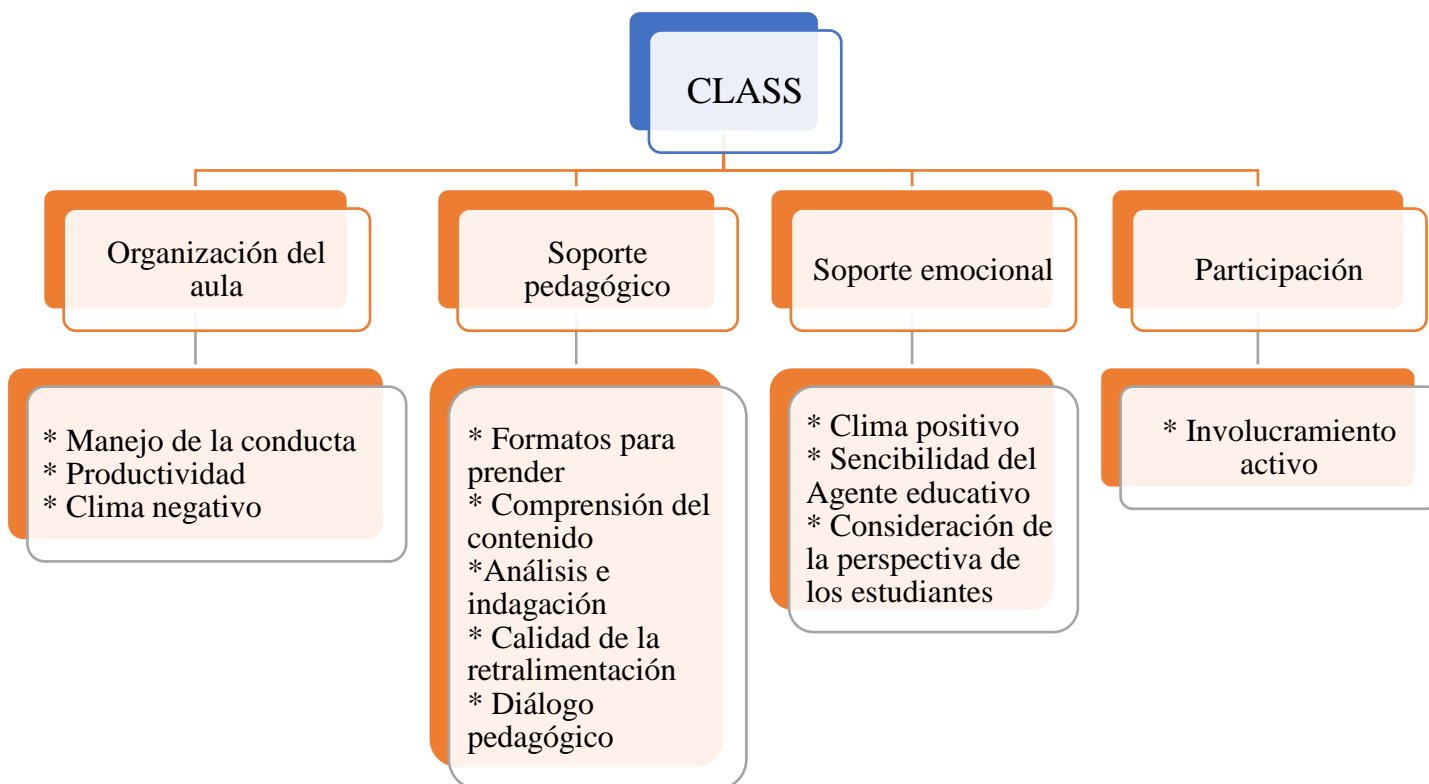


Ilustración 1. Organización operacional del CLASS

Los Dominios y dimensiones presentados en la herramienta CLASS serán utilizados en esta investigación como categorías de análisis, las cuales nos permitirán la codificación de las transcripciones y los videos, a continuación, se presentarán de forma resumida dichas categorías:

Dominios:

Soprote emocional: hace referencia al desempeño social y emocional que se da en el aula de clase, esto tiene que ver con la calidad de las interacciones y relaciones que dan lugar a un ambiente de apoyo y un reconocimiento de los otros que se encuentran en el entorno del aula.

Dimensiones:

- *Clima positivo:* esta dimensión evalúa las distintas relaciones que se establecen entre el agente y los niños, incluye la calidad de los sentimientos y emociones, que se da en este trámite de la relación, así como la comunicación en las interacciones verbales o no verbales, sus indicadores son: relaciones, afecto positivo, comunicación positiva y respeto.
- *Sensibilidad del maestro o agente educativo:* da cuenta del nivel de respuesta del agente a las diversas necesidades que presentan los niños, esto tiene que ver con cuestiones académicas, emocionales, conductuales, sociales, de desarrollo, etc. Sus indicadores son: conciencia, respuesta a las necesidades y señales académicas y socio-emocionales, efectividad al resolver problemas y comodidad del estudiante.
- *Consideración de la perspectiva de los estudiantes:* permite dar cuenta del grado en el que el agente reconoce y valora la posición de los niños, y en consecuencia es flexible otorgándole un lugar a las propuestas realizadas. Por otro lado, el agente busca darle sentido a los contenidos de la clase ayudándolos con la vida real, con lo que asegura que el contenido sea útil y relevante para los niños. Sus indicadores son: flexibilidad y foco en el estudiante, conexiones con la vida real, apoyo a la autonomía y el liderazgo e interacciones significativas entre pares.

Organización del aula: este dominio tiene que ver con el comportamiento, el interés y el compromiso de los estudiantes en el aula de clases, puesto que cuando este es positivo da lugar a la productividad, en relación con las actividades propuestas a realizar. Dimensiones:

- *Manejo de la conducta:* hace referencia a las estrategias utilizadas por el agente para lograr que, en el espacio educativo, se dé la regulación necesaria para ser productivos, también fomentar la regulación con un carácter preventivo de las malas conductas. Sus indicadores son: expectativas claras, proactividad, re-dirección efectiva del mal comportamiento y comportamiento de los estudiantes.
- *Productividad:* tiene en cuenta la planeación, practicidad y manejo del tiempo dentro del espacio o momento educativo, para que, conforme a esto, el tiempo de aprendizaje se vea aprovechado. Sus indicadores son: maximización del tiempo de aprendizaje, rutinas, transiciones y preparación.
- *Clima negativo:* hace referencia al nivel de negatividad percibida entre el agente y los niños. Una mayor negatividad indica una calidad más baja. Sus indicadores son: afecto negativo, control punitivo y falta de respeto.

Soporte pedagógico: se encuentra relacionado con las estrategias utilizadas por los agentes en distintos momentos educativos para propiciar interés y compromiso por parte de los estudiantes, logrando que la adquisición de conocimiento resulte significativa y no solo un cúmulo de información sin sentido. Dimensiones:

- *Formatos para aprender:* tiene que ver con la forma en cómo los agentes facilitan la vinculación de los estudiantes con los momentos desarrollados y con su aprendizaje. Sus indicadores son: objetivos y organización del aprendizaje, variedad de modalidades, estrategias y materiales, facilitación activa e involucramiento efectivo.
- *Comprensión del contenido:* esta dimensión se refiere a las estrategias usadas por los agentes para ayudar a los niños al proceso de dar sentido a los contenidos desarrollados en distintos momentos, también tiene que ver con la profundidad de los contenidos expuestos. Sus indicadores son: profundidad de la comprensión,

comunicación de los conceptos y procedimientos, conocimientos previos y concepciones erróneas.

- *Análisis e indagación:* se refiere a la forma en la que los agentes promueven habilidades y estrategias de pensamiento que permitan escenarios de reflexión sobre conocimientos novedosos. Sus indicadores son: exploración del pensamiento, oportunidades para una nueva aplicación y reflexión.
- *Calidad de la retroalimentación:* esta dimensión evalúa el nivel en el que la devolución de lo realizado por los niños logra ser comunicada con eficacia, y con esto estimula la comprensión y adquisición de nuevos aprendizajes. Sus indicadores son: ciclos de retroalimentación, andamiaje, construcción sobre las respuestas de los niños y estímulo.
- *Diálogo pedagógico:* hace referencia al uso intencional del discurso con el fin de facilitar la adquisición de aprendizajes y propiciar la comprensión del contenido de clase. Sus indicadores son: conversación distribuida y estrategias de facilitación.

Se hace la aclaración de que todas las categorías aquí expuestas serán tomadas en cuenta, ya que todas responden a la pregunta y objetivos de la investigación y todas de igual forma intervienen en la dinámica de la práctica pedagógica.

Por último, existe otro dominio fuera de los tres nombrados anteriormente, *participación de los estudiantes:* se refiere al nivel general en el que los estudiantes participan de las interacciones y actividades dadas en el aula de clase. Dimensiones:

- Involucramiento activo

Como ya se ha mencionado anteriormente, las categorías del CLASS se consideran pertinente para hacer uso de estas como estrategia de sistematización y organización de los datos, mediante las cuales es posible explorar las interacciones entre el maestro y los niños, y entre los niños y sus pares en un espacio compartido, por otro lado, esta categorización logra articular aspectos cuantitativos y cualitativos que permiten observar datos interesantes, utilizando la

técnica adecuada, se pueden obtener un análisis que puede ser de gran importancia en la discusión de la investigación.

Análisis de datos

Para el análisis de la información se utilizará el análisis de contenido cualitativo.

El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida. En ese sentido es semejante es su problemática y metodología, salvo algunas características específicas, al de cualquier otra técnica de recolección de datos de investigación social, observación, experimento, encuestas, entrevistas, etc. No obstante, lo característico del análisis de contenido y que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos (Abela, 2002).

Esta técnica en un sentido amplio, que es como lo vamos a entender en este trabajo, es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos; el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas a conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social.

Para esta investigación se utiliza un análisis de contenido cualitativo, que para el autor Abela (2002), sería lo siguiente: El análisis de contenido cualitativo consiste en un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos. Al igual que el análisis de contenido cuantitativo clásico parte de la lectura como medio de producción de datos (pág. 22). Lo anterior se ajusta al proceso de sistematización y organización de los datos recogidos, los cuales son videos y transcripciones de dichos videos y permite un análisis efectivo para las categorías utilizadas en dicho proceso, las cuales surgen de un modelo de categoría deductiva

(Abela, 2002), y estas se formulan a partir de la teoría, en este caso ajustando las dimensiones del CLASS.

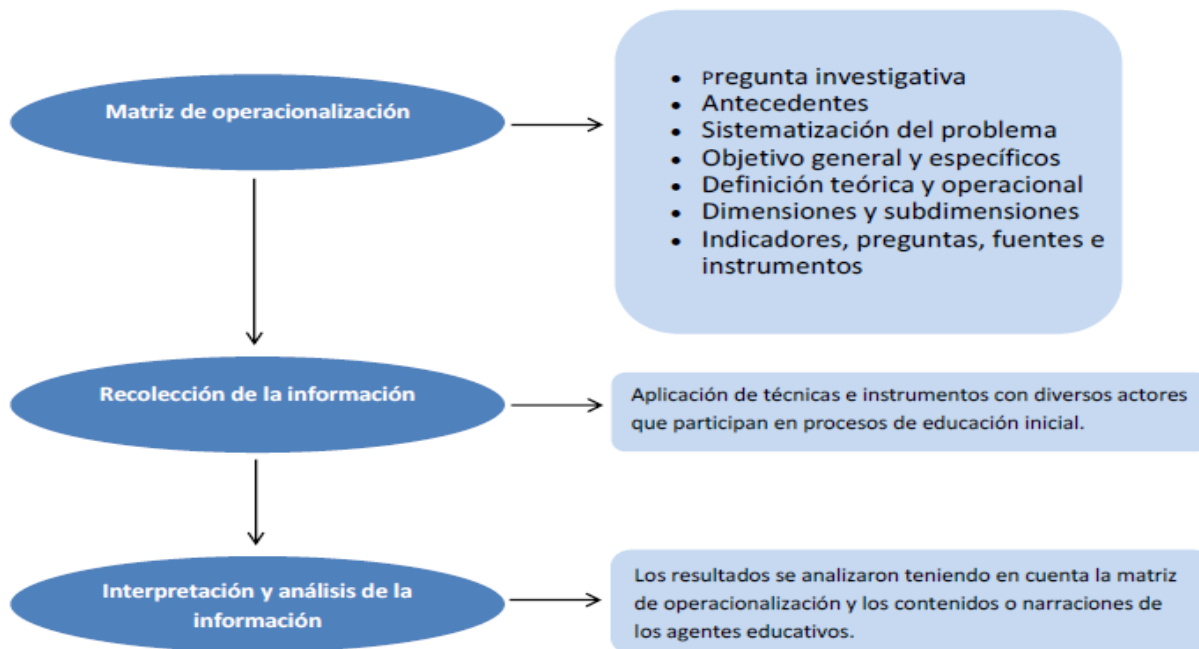


Ilustración 2. Ruta operacional

Capítulo IV: Resultados

Los resultados que se exponen a continuación, comprenderá dos partes fundamentales para esta investigación; en la primera parte se expondrá y analizará los datos recogidos a través de las transcripciones realizados a los videos que se filmaron en los momentos pedagógicos del CDI, estos datos fueron categorizados utilizando como referencia los dominios y dimensiones de la pauta de observación CLASS, se expondrá de forma organizada lo encontrado en cada dominio y se hará una discusión con base en la revisión de la literatura utilizada para la investigación y así poder dar respuesta a los objetivos y preguntas planteadas en el documento.

La segunda parte busca exponer la relación encontrada entre las categorías de análisis y los datos y como lo anterior responde al problema de investigación planteado, de esta forma se busca dar coherencia a los datos recogidos y vincularlos de forma general a la discusión del documento.

A continuación, se expondrá una tabla, en la cual se hace una síntesis de los resultados encontrados, ésta ayudará a la organización y comprensión de lo encontrado durante la sistematización de los datos, de igual forma se hace la relación que existe entre la categoría y la práctica pedagógica que se documenta y entre la categoría y la relevancia de la categoría sobre la participación que se desarrolla en el momento pedagógico. Para lo anterior, hay que tener en cuenta la definición de participación que se trabaja dentro de esta investigación, ya que de esa forma se logrará comprender la perspectiva que toma este documento y los análisis que se desarrollan en el mismo.

De igual forma, se marcará dentro de la tabla las páginas que contienen el desarrollo de los resultados y análisis de las categorías trabajadas para que pueda ser revisada de forma directa y así, ser más fácil para el lector poder revisar el contenido de este capítulo.

Tabla 1. Dimensiones del CLASS vs Practica pedagógica vs Participación

	Dominios	Dimensiones	Relevancia de la categoría dentro de la práctica pedagógica según lo evidenciado en los resultados (Tener en cuenta la definición de las categorías, Pág. 45-48)	Relevancia de la categoría dentro de la participación según lo evidenciado en los resultados (Tener en cuenta la definición de las categorías, Pág. 45-48)	Paginas donde se desarrolla
CLASS	Organización del aula	Manejo de la conducta	Esta categoría permite al agente lograr establecer unos acuerdos de comportamiento dentro del espacio pedagógico, de igual forma, permite responder a unas dinámicas de comportamiento que puedan que se presenten dentro del desarrollo de la actividad. dentro de los resultados, se evidencia que la falta de estos acuerdos, de unas expectativas claras de comportamiento, pueden llegar a desviar la práctica del objetivo que se quiere alcanzar.	Dentro de la participación, que los niños tengan claridad sobre las expectativas que se quieren desarrollar con la actividad, da la oportunidad de que éstos se enfoquen en un objetivo, que logren determinar entre ellos, con el acompañamiento del agente, cual es la forma efectiva que ellos pueden desarrollar para culminar la actividad. Lo anterior, no es claro dentro de las prácticas pedagógicas documentadas, ya que, en muchos de los casos, el agente no	80-89

				es claro con la consigna y con el objetivo que se espera con lo presentado, lo cual lleva a que la participación de los niños no esté dirigida a lograr un objetivo.	
		Productividad	Determinar un momento claro para el desarrollo de una actividad, permite que los niños conozcan cuales son los tiempos con los que cuentan para poder involucrarse de forma efectiva dentro de la práctica pedagógica, en los resultados se evidencia, que este espacio está determinado por un tiempo específico, pero,	Dentro los resultados, se logra evidenciar que la participación de los niños se ve limitada a los procesos de preparación del espacio pedagógico, al no tener una ambientación propicia para el desarrollo de las actividades, los niños responden a dinámicas propuestas por el agente que no tienen claridad frente al objetivo	80-89

			<p>no por eso es aprovechado para que se logre entregar una consigna clara, una preparación del espacio o dar pie a las marcas temporales de las transiciones.</p>	<p>que se quiere desarrollar, y al final la participación de los niños resulta siendo superficial.</p>	
		<p>Clima negativo</p>	<p>La respuesta del Agente educativo, frente a situaciones que determinan un clima negativo, como el comportamiento de los niños y las mismas respuestas del agente, son importantes poder manejarlas para que la práctica pedagógica y el ambiente sea propicio para el desarrollo de la actividad y el alcance de los objetivos de aprendizaje que se quieren lograr. Dentro de los resultados y los</p>	<p>Ya que las situaciones de clima negativo son escasas dentro de las practicas pedagógicas, se logra evidenciar y llegar a la conclusión que los ambientes propuestos dentro del CDI dan la oportunidad a los niños de poder participar efectivamente, sin embargo, que el ambiente brinde la oportunidad no significa que se haga efectiva la participación de los niños.</p>	<p>80-89</p>

			<p>datos expuestos, son pocos y casi nulos, los momentos que determinen un clima negativo, lo cual permite concluir que dentro de las dinámicas pedagógicas desarrolladas dentro del CDI se tiene claro que un buen ambiente y la comodidad de los actores involucrados permiten el desarrollo de prácticas favorables.</p>		
--	--	--	---	--	--

	Soporte pedagógico	Formatos para aprender	<p>Esta categoría permite evidenciar la forma como el agente educativo presenta la consigna pedagógica a trabajar con los niños, los objetivos, los materiales, la variedad de las modalidades y el involucramiento efectivo de los niños permite la oportunidad de que estos, participen de forma activa y la voz de los niños aporta al desarrollo de la práctica pedagógica. Dentro de los resultados se encontró que son pocos los momentos donde el agente presenta con claridad la consigna, lo cual al momento de desarrollar el momento pedagógico este se nota improvisado y sin una preparación adecuada, lo cual, aunque haya un tema específico</p>	<p>La participación de los niños dentro de este aspecto permite direccionar la práctica pedagógica y le da un sentido que responde a las dudas y necesidades que se presenten en el desarrollo de la misma. Dentro de los resultados, se evidencia un entusiasmo por los niños en participar dentro de la actividad propuesta, pero debido a que en la mayoría de los casos los objetivos de aprendizaje no son claros y la preparación del ambiente no respondía al tema, la participación resultaba siendo superficial y respondiendo a una dinámica de pregunta y respuesta.</p>	90-113
--	--------------------	------------------------	---	---	--------

			por trabajar, se desvía de los objetivos de aprendizaje que se quieren desarrollar.		
--	--	--	---	--	--

		<p>Comprensión del contenido</p>	<p>La comprensión del contenido permite darle un sentido a la práctica pedagógica más profunda, y da la oportunidad de que haya procesos de construcción de contenido, procesos de argumentación y brinda la oportunidad de que los niños puedan expresar sus ideas y aportar y direccionar el desarrollo del momento pedagógico. En los resultados se evidencia que la forma como se presenta la consigna y el desarrollo del tema no permite una comprensión clara de lo que se quiere desarrollar, el acompañamiento a las dudas de los niños se hace de forma superficial lo cual hace monótona la práctica pedagógica, respondiendo a una dinámica que queda inconclusa y con muchas</p>	<p>La comprensión del contenido permite que los niños logren potencializar las capacidades en los niños, como la argumentación, el pensamiento crítico, la construcción de ideas, etc., estos aspectos aportan al desarrollo de una participación efectiva y protagónica, ya que los niños pueden ser constructores del ambiente pedagógico que se desarrolla. En los resultados se evidencia que debido a que la construcción del ambiente pedagógico no es clara, y la preparación del tema se hace de forma superficial, no permite ni da la oportunidad de que se pueda dar un espacio de dialogo pedagógico, y en el lograr la potencialización de capacidades cognitivas de los niños.</p>	<p>90-113</p>
--	--	----------------------------------	---	--	---------------

			dudas por resolver por parte de los niños.		
--	--	--	--	--	--

		<p>Análisis e indagación</p>	<p>La forma como se genera un dialogo pedagógico que este marcado de preguntas que permitan y brinden la oportunidad de que el niño indague, se cuestione, pregunte y construya en conjunto con otro, permite que la práctica pedagógica sea más enriquecedora. En los resultados se encontró que en la mayoría de los casos las preguntas más frecuentes responden a un modelo de preguntas cerradas, donde solo hay una única respuesta o un modelo descriptivo, donde se responde a una dinámica de lo observado más que de lo comprendido.</p>	<p>El pensamiento crítico y la argumentación permite que los niños dentro de la participación cuenten con capacidades que permitan dar respuestas de forma más efectiva a las situaciones que se les presenten de forma cotidiana. Al presentarse una dinámica de preguntas cerradas dentro de los datos recogidos, se evidencian pocas oportunidades de que se presente un dialogo abierto y de forma pedagógica que permita el debate y así la construcción de ideas, hipótesis, argumentos y un pensamiento crítico.</p>	<p>90-113</p>
--	--	------------------------------	--	---	---------------

		<p>Calidad de la retroalimentación</p>	<p>La devolución a las necesidades y preguntas de los niños, permite que estos construyan, por medio del dialogo, una idea o hipótesis frente a una situación, lo cual dentro de la práctica pedagógica enriquece el trabajo que se realiza durante ese momento. En los resultados se evidencia que en la gran mayoría de los casos no hay una construcción de un dialogo de ida y vuelta, lo cual la construcción de una argumentación una contra idea queda en el Aira y se pierde, por lo que termina perdiéndose el sentido del objetivo de aprendizaje que se quiere lograr en relación al tema.</p>	<p>Dentro de la participación, es importante que haya un otro que logre hacerte una retroalimentación, una devolución de lo que se está exponiendo o de la idea que se está construyendo, ya que esa dinámica permite que haya un ida y vuelta de la argumentación y de la construcción de las ideas. En los resultados documentados se logra evidenciar que esa retroalimentación es escasa en la mayoría de los casos, por lo que la participación de los niños se ve cortada y termina en un proceso incompleto.</p>	<p>90-113</p>
--	--	--	---	---	---------------

		<p>Dialogo pedagógico</p>	<p>Esta categoría es el eje trasversal que está presente en todas las categorías de este dominio, ya que la intencionalidad del dialogo dentro de la práctica pedagógica determina el rumbo, el sentido, la duración y al mismo tiempo enriquece el momento pedagógico desarrollado. Se logra evidenciar en los resultados, que la conversación no es distribuida en gran parte de los casos, se evidencia un control del dialogo tomado por el agente, lo que limita que el niño sea participe de igual medida dentro del dialogo y lo que cierra las posibilidades de una construcción conjunta.</p>	<p>En la participación, es importante que se dé la oportunidad de poder expresar la voz, en este caso y dentro de los resultados, se evidencia que los niños tienen pocas oportunidades de tener un control o de que haya una distribución de la conversación entre las dos partes de forma que permita que el niño sea participe del dialogo desarrollado y al mismo modo que pueda construir con las otras distintas ideas. Que se logre esta situación, permite enriquecer la potencialización de las capacidades de los niños.</p>	<p>90-113</p>
--	--	---------------------------	--	--	---------------

	Soporte emocional	Clima positivo	<p>La comunicación positiva, la calidad de las relaciones que se instauran entre Agente y niño, el afecto positivo y el respeto, son pilares para propiciar un ambiente de oportunidades para los niños. En los resultados se evidencia el trabajo por las agentes para desarrollar este aspecto y que sea uno de los ejes dentro de su práctica.</p>	<p>El clima positivo, determina la oportunidad que tienen los niños para poder participar dentro las interacciones que se desarrollen en el espacio pedagógico, dentro de los resultados se observa que, aunque el ambiente responde a unos indicadores favorables para que los niños se expresen, la agente no da espacio a las ideas de los niños, y la participación termina siendo limitada y decorativa del momento.</p>	64-79
--	-------------------	----------------	---	---	-------

		Sensibilidad del Agente Educativo	<p>Responder a las necesidades particulares de los niños y de un grupo, es importante para el desarrollo de la práctica pedagógica, se evidencia que, en varias ocasiones, aunque el agente muestra un interés por dicha necesidad expresada por el niño, esta no es resuelta o direccionada dentro de la práctica.</p>	<p>El Agente educativo, dentro de la dinámica pedagógica, es el actor que sirve de andamiaje frente a las necesidades de los niños, cuando se logra una participación dentro del espacio pedagógico el adulto puede afianzar dicha participación y potencializar las capacidades de los niños. Dentro de los resultados, se observa que la intervención del Agente educativo, para lograr aprovechar la dinámica que se desarrolla e intervenir para que los niños den respuesta a una necesidad, no se logra ver a lo largo de los datos recogidos.</p>	64-79
--	--	-----------------------------------	---	--	-------

		Consideración de la perspectiva de los estudiantes	Reconocer la voz de los niños dentro de los momentos pedagógicos abre la oportunidad de desarrollar la actividad según las respuestas y necesidades de los niños, dentro de los resultados, esta precisa es considerablemente escasa, ya que el Agente educativo, aunque haya un interés por escuchar a los niños, la acción para lograr construir y desarrollar la práctica desde ahí, es superficial.	Se observa en los resultados que la voz de los niños, en la mayoría de los casos expuestos, es llevada a un segundo plano, lo cual su participación también llega a ser superficial y no alcanza a ser tomada en cuenta por el agente para que se dirija el momento pedagógico según la particularidad individual o grupal.	64-79
--	--	--	---	---	-------

Teniendo en cuenta que los datos recogidos son narrativas verbales y de acciones encontradas en los videos, se expondrán fragmentos de las transcripciones hechas de los videos recogidos, estos fragmentos tendrán a su vez, comentarios y notas realizadas a lo largo de la categorización de las transcripciones, dichos comentarios y notas son interpretaciones que servirán de apoyo en el proceso de análisis y discusión con base en la revisión de la literatura expuesta en el documento.

Soporte Emocional

Este dominio está comprendido por tres dimensiones, cada una de ellas hace referencia a la calidad de las interacciones y al ambiente que se desarrolla dentro del aula de clase o en este caso particular dentro del espacio pedagógico.

Clima positivo: como se describió en la metodología, esta dimensión evalúa las distintas relaciones que se establecen entre el agente y los niños, se determinaron 4 categorías, las cuales describen las interacciones dependiendo del afecto positivo: sonrisas, entusiasmo; comunicación positiva: comentarios positivos, expectativas positivas; relaciones: interacciones, conversación social, acercamiento; respeto: lenguaje respetuoso, voz cálida y calmada, escucha de unos y otros, uso de nombres.

En esta dimensión se encontraron diferentes aspectos que influyen en el desarrollo de la práctica pedagógica, hubo momentos dentro de los videos que se grabaron que dan cuenta de esta precisión, por ejemplo, narrativas de acciones donde los niños se notan entusiasmados por participar en distintas actividades propuestas por la agente, momentos donde los niños están involucrados en la actividad y responden alegres.

“La AESM empieza a formar pequeños grupos de niños para que estos vayan coloreando las distintas prendas de ropa que irán pegados en la figura humana que está en el pliego de papel

Comentario:

Se ve entusiasmo por parte del agente y los niños

1 Códigos:

○ Afecto positivo” (Documento 3 cita 7, Agente Educativa SM)

“AEJL: La agente vuelve a preguntar a los niños: ... ¿De qué color es este globo?, niños, del color de nuestro nicho...

Niños: Todos los niños responden: ¡Morado!

AEJL: ... Morado muy bien,

Comentario:

Entusiasmo

Hay estímulo y afirmación por lo dicho

3 Códigos:

○ Afecto positivo / ○ Comunicación positiva / ○ Estímulo y afirmación” (Documento 7 cita 2, Agente Educativa JL)

“Los niños empiezan a correr por el salón, efectivamente se cumple el objetivo de la actividad que es ir detrás de los compañeros que tienen globos amarrados y poder explotarlos con los pies, la maestra también participa de este juego acompañando y motivando a los niños a correr.

Comentario:

Los niños se involucran en la actividad.

-Relación con la comodidad del estudiante, respeto

5 Códigos:

○ Afecto positivo / ○ Comodidad del estudiante / ○ Involucramiento efectivo / ○ Relaciones / ○ Respeto” (Documento 7 cita 3, Agente Educativa JL)

“Niños: están sentados y organizados en círculo con la Agente, esta empieza a cantar para que los niños se regulen:

AEJL: ... Con la punta de la lengua... otra vez (Hace el geste con el dedo tocándose la punta de la lengua)

Niños: Algunos niños hacen el mismo gesto

AEJL: ... Con la punta de la lengua... (Hace el geste con el dedo tocándose la punta de la lengua)

Niños: La mayoría de los niños hace el mismo gesto:

AEJL: ... Aplaudiendo con las manos (Aplauda tres veces con las manos)

Niños: La mayoría de los niños aplauden

AEJL: (Repite la misma parte de la canción) ... aplaudiendo con las manos... (Hace el gesto de aplaudir tres veces de nuevo)

Niños: Todos los niños hacen el mismo gesto de aplaudir

AEJL: ... Aplaudiendo con los pies... (Hace el gesto de zapatear o aplaudir con los pies contra el piso)

Niños: La mayoría de los niños aplauden con los pies

Comentario:

Antes de iniciar la actividad, la agente propone cantar, los niños se ven entusiasmados y activos durante esta parte, hay relaciones cálidas y respetuosas

4 Códigos:

○ Afecto positivo / ○ Comodidad del estudiante / ○ Relaciones / ○ Respeto”
(Documento 11 cita 1, Agente Educativa JL)

“AEJL: ... Buenos días amiguitos cómo están?

Niños: ...Muy bien

AEJL: ...Este es un saludo de amistad!

Niños: ...Que bien!

AEJL: ... Haremos lo posible por hacernos más amigos, buenos días amiguitos ¿cómo están?

Niños: ... ¡¡Muy bien!!

Una niña empieza a cantar, ... Buenos días la maestra ¿cómo esta?

AEJL: ¡Muy bien!

Niños: (con acompañamiento de la maestra) ... este es un saludo de amistad

Niños y AEJL: ¡Que bien!

Niños: ... haremos lo posible por hacernos más amigos, buenos días amiguitos cómo están?

Niños y AEJL: ... ¡Muy bien!

Comentario:

Hay interés por los niños y su estado

Hay respeto en la conversación

La primera hora del día es importante el saludo a los niños y la bienvenida, mostrar interés en como llegan, ser cálidas, respetuosas entusiasmo a los niños

4 Códigos:

○ Afecto positivo / ○ Comunicación positiva / ○ Relaciones / ○ Respeto” (Documento 19 cita 1, Agente Educativa JL)

Como podemos observar en las citas anteriores, se logra evidenciar que los niños se involucran efectivamente en distintas actividades y en la mayoría de las situaciones gran parte de los niños involucrados están participando, estos procesos de interacción entre pares y el agente son primordiales dentro de la práctica pedagógica, hay que tener en cuenta la forma como el agente plantea la situación y como se construye esa relación entre niño y adulto. Hay que resaltar

algo importante y es la esencia del dominio al que pertenece esta dimensión, lo emocional, lo cual, según Lipman (1998), entrar en este espacio promueve la perplejidad y el asombro en los niños.

Teniendo en cuenta esto, lo encontrada en las transcripciones permiten inferir que los niños a pesar de involucrarse en dichas actividades y participar la mayoría de ellas, la propuesta desde lo pedagógico se hace repetitiva, o responde a la realización de una acción operativa y no un ejercicio que permita y facilite desde el asombro y complejidad el desarrollo de habilidades de orden superior como el análisis, resolución de problemas, toma de decisiones, etc., a esto se vincula otros aspectos como procesos de planeación de la propuesta pedagógica, preguntas de indagación y reflexión que se proponen, entre otras.

Ahora se describirán algunas citas relacionadas con la comunicación positiva dentro del espacio pedagógico, este es otro aspecto importante a tener en cuenta, ya que no solo se trata de hablar bien con los niños, sino lograr una comunicación que fomente una motivación en ellos y lograr alcanzar un objetivo propuesto, que esté relacionado a un ejercicio de reflexión sobre la acción realizada y porque se celebra lo que se hace.

“cuando la agente termina los llama y les dice), a ver un aplauso para los niños que acabaron todo, bravo! (aplausos)... y para las niñas también... bravo! (aplausos)

Comentario:

La agente finaliza la actividad sola, los niños solo miran. Desinterés completo hay un estímulo de afirmación, pero este es superficial

2 Códigos:

○ Comunicación positiva / ○ Estímulo y afirmación” (Documento 3 cita 11, Agente Educativa SM)

“niños un aplauso para nicho azul y morado, vamos, lo hicieron muy bien, bravo! (plausos)

1 Códigos:

- Comunicación positiva” (Documento 7 cita 2, Agente Educativa SM)

“muy bien niños, vamos a darle un aplauso a los compañeros que participaron, ¡¡bravo!!
Eso es, ahora todos siéntense

Comentario:

Es breve y un poco superficial

2 Códigos:

- Comunicación positiva / ○ Estímulo y afirmación” (Documento 7 cita 5, Agente Educativa SM)

“Niña: ... profe, ¿no estamos unidos?

AEN: (a todos los niños) ... lo hicieron mejor, mucho mejor, vamos hacerlo la última vez sí?, la última vez, pero ya ustedes lo hacen solitos, listo, vamos a ver si se lo aprendieron, vamos pues...

AEDS: ... Bueno niños vamos, todos acá amigos, vamos...

Comentario:

Hay refuerzo positivo a lo realizado por los niños

No hay profundidad en la comprensión de lo que tienen que hacer los niños, les da la oportunidad de que los niños lo realicen solos, pero en realidad esto no sucede y no hay una retroalimentación de lo hecho por ellos

No hay una reflexión sobre el trabajo realizado

4 Códigos:

- ciclos de retroalimentación / ○ Comunicación positiva / ○ Profundidad de la comprensión / ○ Reflexión” (Documento 26 cita 3, Agente Educativa SM)

Según lo que encontramos en estas citas, los refuerzos o comunicación positiva que se les da a los niños siempre está pensada en aplaudirlos frente a una acción que hayan realizado o

frente a algo que hayan contestado correctamente, ya sea de forma individual o como grupo. Es importante destacar este espacio de devolución al niño, el cual es un momento crítico para poder poner en evidencia la acción realizada o lo dicho en cierto momento, es decir, lograr un espacio de reflexión y comprensión de lo acontecido, esto permite devolverse sobre lo que se hizo y poder cuestionar que ha pasado; los agentes como adultos que acompañan a los niños y sirven de andamiaje en los procesos de desarrollo cognitivo, es importante lograr este tipo de comunicación, una que esté llena de sentido y no solo felicitar sobre una tarea operativa que responde a un sistema de orden-respuesta (González, 2007).

Lo anterior determina un aspecto importante en el proceso de un clima positivo en el aula, y son las relaciones, estas están mediadas por el interés que tiene el agente sobre el niño y como ese interés permite el desarrollo de posibilidades para potencializar distintos aspectos como las interacciones, la comunicación, la reflexión, etc., de igual modo, el respeto hacia el otro, la calidez al hablarle, la escucha del otro, marca el ritmo de la conversación y del desarrollo de la interacción en el espacio pedagógico. A continuación, se mostrarán algunos fragmentos donde se logra evidenciar las relaciones y el respeto.

“AEOM: (Los niños se encuentran reunidos en círculo sentados en sus asientos en compañía de la agente educativa y la auxiliar pedagógica) ... ¿Como amanecieron, si durmieron? ...

Niños: (la mayoría responde) ... Siii...

AEOM: ... ¿Mucho o poquito?

Niños: ... muchooo!

AEOM: ... si, se ve

AEOM: ... Maria Isabell durmió poquito?...

Niña: ... si... (En voz baja)

AEOM: ... si se ve que durmió poquito... (Acentuando con la cabeza)

Comentario:

Hay interés por los niños y su estado

Hay respeto en la conversación

La primera hora del día es importante el saludo a los niños y la bienvenida, mostrar interés en como llegan, ser cálidas, respetuosas, entusiasmo a los niños

4 Códigos:

○ Afecto positivo / ○ Comunicación positiva / ○ Relaciones / ○ Respeto” (Documento 20 cita 1, Agente Educativa OM)

Lo anterior nos permite evidenciar como un espacio para darle el lugar al otro, abre la posibilidad para que este se exprese y diga lo que siente y piensa, lo importante aquí es poder mantener esta dinámica a lo largo del momento pedagógico, ya que esto puede garantizar de cierta forma que los niños cuentan con la oportunidad de hablar y ser escuchados, decir lo que quieren y poder trabajar con base en eso.

“Desde este punto del video los niños se mantienen en los tres espacios definidos por la AERT, los niños interactúan entre ellos en los pequeños grupos y en un par de ocasiones interactúan niños de grupos distintos. En todo este espacio la AERT no interviene y tampoco se ve dentro del espacio del nicho.

- Al final del video la agente se encuentra de nuevo en el nicho, algunos niños se acercan para poder que esta les amarre los zapatos, luego de esto la agente vuelve a salir del video.

- Ya al finalizar el video, se lora evidenciar que los niños se entran en las distintas actividades y juegos que realizan en los diferentes grupos pequeños, en ningún momento se dispersan o dejan de interactuar entre ellos.

Comentario:

Hay relaciones, pero estas son superficiales, los niños están trabajando en grupos por separado, la instrucción es respetar dichos espacios, hay interacciones entre grupos, pero cortas

La Agente no está presente en la interacción de juego con los niños

Al estar separados en grupos y no poder interactuar entre ellos esto imposibilita interacciones significativas

El agente no está involucrado

Hay un desaprovechamiento del tiempo al no estar involucrada la agente ni los niños

5 Códigos:

○ Conciencia (estar alerta) / ○ Facilitación activa / ○ Interacciones significativas entre pares / ○ Maximización del tiempo de aprendizaje / ○ Relaciones” (Documento 42 cita 2, Agente Educativa RT)

Por lo contrario, se observa que, en el fragmento anterior, la agente a definido tres grupos de juego, estos grupos tienen una particularidad y es que los niños no pueden pasarse a otro grupo a jugar, cada uno tiene que respetar el espacio del otro, esto por lo contrario limita las interacciones que los niños pueden desarrollar dentro del momento pedagógico, la exploración que se pueda dar y la participación sobre lo que se está haciendo, además, la agente no está vinculada al desarrollo de la actividad, no hay una atención a lo realizado por los niños y como de esta forma podría lograr un direccionamiento de las interacciones que se desarrollen, las dudas que surjan y el desarrollo de distintas competencias que son útiles en la relación con el otro. Lo anterior, está relacionado con aspectos pedagógicos necesarios para el desarrollo del dominio emocional, y esto hace referencia a la forma de planeación de la actividad, al involucramiento de la agente con los niños, al aprovechamiento del espacio, etc., los cuales serán abordados en el desarrollo de los resultados del dominio pedagógico.

Sensibilidad del maestro o agente educativo: esta dimensión permite dar cuenta del nivel de respuesta del agente a las diversas necesidades que presentan los niños, esto tiene que ver con cuestiones académicas, emocionales, conductuales, sociales, de desarrollo, etc. Se determinaron 4 categorías las cuales son conciencia: notar dificultades, anticipar problemas, estar en contacto con los niños; respuesta a las necesidades y señales académicas y socio-emocionales: apoyo, ajuste del ritmo, respuestas oportunas, re-involucramiento del niño; efectividad al resolver problemas: solucionar problemas y preguntas de los niños, seguimiento; comodidad del estudiante: Busca apoyo en el agente, participa libremente.

Al igual que en la dimensión anterior, esta es relevante para las formas de interacción que se desarrollan en el espacio pedagógico, volcar la mirada hacia las necesidades de los niños, escucharlos, tenerlos en cuenta, son aspectos de vital importancia para el desarrollo de capacidad participativa del niño y que este encuentre en el adulto un apoyo o guía fortalece la relación de confianza para que este se sienta libre de expresarse y saber que será escuchado.

A continuación, se presentarán fragmentos de las transcripciones de los videos, que responden a lo descrito anteriormente.

“AEJL: ... Ok, shhhhh, (Pide silencio) ... shhhh (Pide silencio de nuevo), una niña se le acerca, ella le pide que se siente, tres veces, la niña le señala la cabeza y hace un gesto el cual indica que quiere que le ayuden con su peinado. La agente educativa la acerca a donde ella, le soba la cabeza como si le doliera y le pide de nuevo que se siente...”

Comentario:

Hay una situación donde el niño pide una atención específica, la agente esta consiente sobre lo que sucede en el espacio pedagógico pero esta atención es superficial y no responde a las necesidades presentadas

4 Códigos:

○ Comodidad del estudiante / ○ Conciencia (estar alerta) / ○ Efectividad al resolver problemas / ○ Respuesta a necesidades y señales académicas y socio-emocionales”
(Documento 11 cita 2, Agente Educativa JL)

El fragmento anterior recoge las 4 categorías presentadas para esta dimensión, se observa como una situación exige una atención completa de la agente y de este mismo modo buscar una respuesta a lo que se presenta. En particular, hay una niña que se acerca donde la agente, la cual se encuentra llorando y señala su cabeza, la agente se percata de esto, pero su prioridad está en la organización del grupo y en pedir silencio, la niña continua llorando y espera que la agente se fije en ella, vemos aquí como hay una comodidad de la niña, donde busca apoyo en un adulto para poder solucionar algún problema, la agente decide tocarle la cabeza, esperando que la niña

se calme y le pide que se siente, aquí se evidencia que hay una intención por parte de la agente para poder ayudarlo a la niña, de igual forma, se evidencia que esta atención es superficial, ya que en ningún momento pregunta a la niña que le sucede o como la puede ayudar, no se percata de la necesidad de la niña y tampoco hay una efectividad en resolver el problema.

La situación anterior se logró evidenciar en la mayoría de los momentos pedagógicos filmados, el agente educativo muestra una conciencia a las situaciones que se presentan en el espacio pedagógico pero sus intervenciones son superficiales. En el siguiente fragmento se evidenciará esto.

“En este momento los niños se dispersan, hay unos que ya acabaron de pintar y otros que nunca participaron en la coloreada de las prendas del niño, estos últimos estaban sentados en el suelo jugando entre ellos o solos.

Comentario:

En este momento se pierde el interés de los niños por la actividad, hay una colaboración entre agente y niño, pero mínima

La agente no se percata de esto

No promueve este tipo de interacción

En este punto los niños no se ven involucrados en la actividad

debido al desinterés, la participación se pierde, se relaciona con involucramiento efectivo

5 Códigos:

○ Conciencia (estar alerta) / ○ Interacciones significativas entre pares / ○ Involucramiento activo / ○ Involucramiento efectivo / ○ Relaciones” (Documento 3 cita 9, Agente Educativa JL y SM)

En la situación anterior evidenciamos como la agente al no percatarse sobre el comportamiento y acciones de los niños estos se desvinculan de la actividad propuesta, aunque los niños quieran interactuar entre ellos y realizar algún tipo de actividad, este espacio es importante, ya que al lograr involucrar al niño en la actividad, orientarlo, potencializar las ganas

que estos tienen de estar en la actividad ayuda en el procesos de participación autónoma sobre temas de interés, se les acerca a una realidad y se hace consiente poder estar en ella porque otro lo acompaña.

Cuando el agente educativo esta consiente sobre el desarrollo de la actividad y las dinámicas que los niños están desarrollando, este puede acompañar y ayudar a dar solución a problemas que se presenten durante este espacio, lo que permite ser ese andamiaje para que el niño pueda direccionar el desarrollo cognitivo y lograr realizar lo que se propone efectivamente.

“Van a caminar hasta allá sin dejar caer el globo (Les dice a las niñas)- dos y tres, todos vamos: Naomi, Naomi, Mariana, (la agente se da cuenta que a las niñas se les dificulta caminar llevando el globo en la espalda entre ellas, y decide cambiarlas de posición, esta vez ambas mirándose de frente y llevando el globo entre las dos en el estómago),

1 Códigos:

- Efectividad al resolver problemas” (Documento 7 cita 9, Agente Educativa JL)

Para finalizar con esta dimensión se hablará sobre la respuesta que tiene los agentes educativos a las necesidades que los niños presentan, estas necesidades pueden ser de tipo académico o emocional, aquí es donde se logra vincular las tres categorías mencionadas anteriormente, un agente que este consiente del grupo, logra vincularse, al lograr vincularse este puede tomar medidas en el flujo como se desarrolla la actividad pedagógica propuesta, ya sea para acompañar a los niños y poder dar una solución efectiva a una situación que se presente. Al responder a las necesidades, no se trata de que tan efectiva sea esa respuesta, sino si lo hace, y logra dar un giro a la dinámica.

“listo niños?, ya tenemos que acabar, hay que hacerlo rápido, vamos guardando los colores rápido que ya vamos a pegar la ropa del niño ... (la agente empieza a pegar cinta en la pared para poder pegar el dibujo de la figura humana y poderlo mostrar a todos los niños)

Comentario:

La agente no responde al ritmo de los niños y pide finalizar rápido la actividad

Al acelerar la actividad no hay un buen desarrollo de esta.

Relación con necesidades académicas

2 Códigos:

- Maximización del tiempo de aprendizaje / ○ Respuesta a necesidades y señales académicas y socio-emocionales” (Documento 3 cita 16, Agente Educativa SM)

Se observa en la situación anterior que estaba pasando algo específico en relación con el tiempo que tenían los niños para desarrollar la actividad, donde primero no hay un cierre o si se percata que estos ya hayan terminado de realizar lo que se les propuso, y si no lo terminaron no hubo una solución que lograra responder a la situación, se optó por terminar lo antes posible y ya. Vemos entonces que la participación de los niños y el desarrollo de la actividad están marcados por presiones y dinámicas de la maestra y no de lo que surge en la situación y donde lo ideal sería vincular las intenciones de ambas partes y lograr dar un cierre significativo a la actividad.

Consideración de la perspectiva de los estudiantes: Esta dimensión permite dar cuenta del grado en el que el agente reconoce y valora la posición de los niños, y en consecuencia es flexible otorgándole un lugar a las propuestas realizadas. Por otro lado, el agente busca dar sentido a los contenidos de la clase vinculándolos con la vida real, con lo que asegura que el contenido sea útil y relevante para los niños.

Sus categorías son: apoyo a la autonomía y el liderazgo: permite elecciones, oportunidades para liderar, dar responsabilidades a los niños; conexiones con la vida real: Conecta el contenido con la vida de los niños; flexibilidad y foco en el estudiante: muestra flexibilidad, sigue el liderazgo de los niños, estimula ideas y opiniones de los niños; interacciones significativas entre pares: los pares comparte y hay trabajo en grupo.

Esta es una de las dimensiones más importante en el proceso de desarrollo capacidades que sirven para los procesos de participación de los niños, capacidades como la argumentativa, el pensamiento crítico, son fundamentales para dicho proceso.

A continuación, se mostrarán algunos fragmentos, los cuales han sido pocos, que responden a la categoría de apoyo y autonomía y luego se expondrán fragmentos que respondan a las otras categorías mencionadas anteriormente.

“AEN: ... bueno, por acá falta un instrumento musical que es muy representativo que es la marimba (señala una imagen en la pared), si, la marimba de chonta, ahí está en el dibujo, lastimosamente no la podíamos traer acá, pero allá en el dibujo podemos observar la marimba de chonta (el dibujo es pequeño y esta alto), si, que es hecha de madera, si la alcanzan a observar allá, está hecha de madera, esa se llama la marimba de chonta...

Niña: (una niña se levanta del suelo y dice que se sabe una canción de la marimba) ... profe yo me sé una canción...

AEDS: ... bueno, ven acá y la cantas, vamos, ven acá, niños, Isabella nos va a cantar una canción del pacífico, así que pongan cuidado...

Niña: ... como le va, como esta, como le pica esa marimba, como le va, como esta, como le pica esa marimba, (las agentes acompañan el canto con palmadas, cuando terminan todos aplauden) ...

AEDS: ... Bravo, bravo, un aplauso para ella, muy bien

Comentario:

Se presenta un concepto, la agente habla de él y lo detalla.

Da la oportunidad de participación a una niña y que cante. Liderazgo

Hay estímulo pasivo a lo realizado

7 Códigos:

○ Apoyo a la autonomía y liderazgo / ○ Comunicación de los conceptos y procedimientos / ○ Conocimientos previos y concepciones erróneas / ○ Estímulo y afirmación / ○ Interacciones significativas entre pares / ○ Involucramiento activo / ○ Profundidad de la comprensión” (Documento 24 cita 4, Agente Educativa N)

“AEN: ... Jhosep, enséñale a Julián como pintar, eso es, enséñale como coger las crayolas para que el pinte (dos niños interactuando, uno le muestra a el otro como pintar el sol haciéndolo él mismo) ... Eso es Jhosep, mira qué bonito queda Julián, si ven cómo van quedando el sol todo repintadito bien bonito, (les muestra un sol que ha pintado uno de los niños), si ven niños, así tiene que quedar, bien bonito, Eso es niños, muy bien... ¿ya terminaste? (le pregunta a un niño)

Comentario:

Hay una oportunidad para que dos niños se ayuden entre sí y poder resolver un problema

Hay retroalimentación, pero esta es superficial

4 Códigos:

○ Apoyo a la autonomía y liderazgo / ○ ciclos de retroalimentación / ○ Efectividad al resolver problemas / ○ Interacciones significativas entre pares” (Documento 35 cita 4, Agente Educativa N)

En los dos fragmentos anteriores se observa que los niños se involucran efectivamente en la actividad, hay una participación genuina de ellos, ya que estos son actores principales de los sucesos y son quienes plantean la situación dentro de la actividad. Estos dos ejemplos son importantes para lograr evidenciar que en el espacio pedagógico los niños tienen la oportunidad de expresarse, asumir un papel de responsabilidad, tener una interacción significativa entre pares y, sobre todo, que los agentes lo permiten y abren el espacio. Aunque esto suceda en estos dos ejemplos, son pocas las oportunidades que tuvieron los niños durante los 25 videos grabados poder participar de forma autónoma.

Continuando con los fragmentos de las transcripciones, se expondrá aquellas que el contenido pedagógico se haya vinculado o conectado con el mundo real, lo anterior, permite que los niños desde su experiencia puedan vincular el aprendizaje obtenido, potencializar la capacidad argumentativa relacionando el contenido con hechos vividos o reales, desmitificando conceptos erróneos o creencias falsas, los cuales serán fundamentales para el desarrollo de su vida.

“AEOM: (La agente se dirige a una niña que no está cantando) ... Mariana, vamos a cantar ¿listo? Todos vamos a cantar....

AEOM: (La agente educativa empieza a cantar de nuevo, pero antes de eso, señala hacia la ventana dirigiéndose al sol) ... quien esta allá?

Niños: ... el sol...

AEOM: ... si, el sol, cantémosle....

AEOM: ... Sol solecito, caliéntame un poquito por hoy, por mañana, por toda la semana...

Comentario:

Hay interés en los niños y su estado

La pregunta realizada es descriptiva, pero lleva a razonar al niño sobre lo que está en su alrededor (conexión con la vida real)

4 Códigos:

- Conciencia (estar alerta) / ○ Conexiones con la vida real / ○ Estrategias de facilitación (preguntas) / ○ Respuesta a necesidades y señales académicas y socio-emocionales” (Documento 20 cita 3, Agente Educativa OM)

En la situación anterior, se observa como la agente vincula a una niña que estaba por fuera de la actividad, en ese momento comienzan a cantar y hace la introducción de la canción señalando a la ventana e indagando por aquello que se asoma a lo lejos, a lo que los niños responden que es el sol, y de esta manera la agente canta “sol solecito”. De acuerdo a lo anterior

vemos como la agente educativa conecta el contenido pedagógico con un hecho de la vida cotidiana para darle apertura a la canción; de esta situación habría que analizar qué tan relevante es esta situación para el desarrollo de su vida diaria, ya que la conexión se hace con el fin de darle apertura a un momento de canto, pero no hay un objetivo claro frente a esta situación, aquí es donde se evidencia la relación de las categorías de esta dimensión con categorías de dimensiones pertenecientes a otros dominios.

“AEOM: ... Emmm bueno niños, Evan, a ver, ay no, el amiguito que no vaya a trabajar, entonces se me sientan acá (Señala unos asientos) y no participa de la actividad, a ver vamos acá (acerca una niña a la mesa donde están algunos de los niños), no vamos a tocar la pintura hasta que la profe les diga listo?, no vamos a tocar, la profe a cada uno... ¡Yohai!, venga acá, venga acá Yohai, siéntese aquí (señalando una silla en un rincón) usted no quiere trabajar entonces se sienta aquí... Guadalupe, no tocar, (señalando lo que se encuentra en la mesa) ver y no tocar se llama respetar, porque a su mama le toca que pagar, pao pao (con las palmas), a bueno, así es; vea amigos, vengan acá (diciéndole a los niños que se encontraban debajo de una mesa)... Yo a cada uno le voy a dar estos papelitos tan bonitos ¿cierto?

Comentario:

*No es flexible frente a la situación que se presenta, la actividad no va cambiar
Por la disposición de los materiales la interacción entre los niños es un poco complicada*

2 Códigos:

- Flexibilidad y foco en el estudiante / ○ Interacciones significativas entre pares”
(Documento 8 cita 2, Agente Educativa OM)

De lo anterior, se logra evidenciar una situación planteada por la agente como momento pedagógico, aquí se dan distintas dinámicas relacionadas con el inicio pronto de la actividad que exigen los niños, ya que al parecer el trabajo con pintura los motiva, pero la agente hace hincapié de que tienen que esperar cuando ella diga y que deben respetar, esto se entiende en la medida que busca establecer una norma, lo que es interesante es la reacción frente a niños que si han tocado

la pintura y deciden no hacer lo que la agente quiere, lo cual vuelve la situación inflexible y sin interés en brindar otra posibilidad de interacción para los niños, lo anterior, al mismo tiempo, y por cómo se dispone el espacio de la actividad, limita las interacciones que se pueden generar entre los niños a raíz del desarrollo de la actividad que van a realizar, donde tienen que seguir una única guía, la dada por la agente, y sin la oportunidad de explorar.

Organización del aula

Este dominio está comprendido por tres dimensiones, cada una de ellas hace referencia a las dinámicas comportamentales, interés y compromiso de los niños relacionando lo anterior con la productividad y el manejo que tenga el agente educativo dentro del espacio pedagógico.

Manejo de la conducta: Esta dimensión hace referencia a las estrategias utilizadas por el agente para lograr que, en el espacio educativo, se dé la regulación necesaria para ser productivos, también fomentar la regulación con un carácter preventivo de las malas conductas.

Sus categorías son: expectativas claras: explícitas y consistentes; proactividad: monitoreo de los niños, anticipación de problemas de conducta, baja reactividad; re-dirección efectiva del mal comportamiento: uso de señales sutiles para la redirección - Redirección y resolución de problemas por parte de los pares - Problemas resuelto; y comportamiento de los estudiantes: cumplimiento con las expectativas, poca agresión o actitud desafiante, ausencia de caos.

En esta dimensión, se logra evidenciar, sobre todo, las estrategias que el agente educativo utiliza para llevar la organización del aula con relación al comportamiento de los niños, es importante ya que de aquí parte el ambiente que se desarrolla dentro del espacio pedagógico y poder re-direccionar dinámicas que afecten el desarrollo de la propuesta, lleva a garantizar una mejor participación e involucramiento de los niños.

De acuerdo a lo anterior, se presentarán fragmentos que responden a las categorías expuestas, comenzando por el comportamiento de los niños y la proactividad del agente para responder a estas situaciones.

“AEJL: ... Niños, se organizan todos en sus puestos, vamos pues, nicho morado a la una, nicho morado a las dos, nicho morado a las tres, quiero ver los niños dentro de este círculo de la línea azul, vamos pues respeten las normas del salón, hagan silencio por favor... (la agente se encuentra regulando a los niños que están dispersos antes de empezar la actividad, mientras les pide que se organicen en el círculo, los va tomando del brazo y los va sentando a cada uno dentro del círculo).

Comentario:

El comportamiento de los niños no es regulado de forma correcta, hay algunos momentos donde la agente levanta mucho la voz y recurre al contacto físico para poder controlar a los niños. Se le nota algo reactiva frente a la situación

2 Códigos:

- Comportamiento de los estudiantes / ○ Proactividad (respuesta)” (Documento 12 cita 1, Agente Educativa JL)

En la cita anterior, vemos como el agente educativo interviene frente al comportamiento de los niños, esta recurre en primera instancia a recordar las acuerdos de convivencia pactados en el nicho, a lo que los niños no escuchan y continúan dispersos, no hay consigna clara a los niños de que es lo que se espera que realicen o cómo comportarse en la propuesta planteada, solo hay una exigencia por parte del agente donde pide que se sienten, al ver que esto no funciona la respuesta es un poco reactiva alzando la voz y tomándolos por el brazo para que estos logren sentarse donde ella dice.

De acuerdo a la situación anterior, se evidencia que no es muy efectiva la decisión que toma el agente para lograr vincular a los niños y opta por la medida del contacto físico y una respuesta reactiva, esto puede llevar a entorpecer las dinámicas que se manejan en el espacio pedagógico y las respuestas que los niños puedan llegar a tener frente a una situación que requiera la disposición de ellos completamente, por lo cual, la participación y el interés del niño por entrar a la actividad propuesta de forma autónoma, se puede ver afectada y responder solo a intereses del agente.

En la cita presentada, vemos como los niños no tienen claro cuál es la expectativa acerca del comportamiento que deben tener para iniciar la actividad, esta situación lleva desde un principio a no poder establecer unos objetivos de acción y un fin con relación al momento pedagógico desarrollado y por siguiente, que los niños no se involucren de forma efectiva. A continuación, se expondrán fragmentos relacionados con las expectativas de comportamiento.

AEFM: ... bueno niños, nos sentamos en el círculo, por favor todos al círculo, siéntense y dejamos los instrumentos en el medio, Samuel, vea caballero, siéntese que le estoy hablando, ustedes ya son niños grandes, ustedes deben de darle ejemplo a los pequeñitos (les dice a todos), vamos, que vamos a comenzar la actividad, acuérdense que estamos realizando diferentes actividades para celebrar lo del Petronio...

Comentario:

*Hay un direccionamiento de la mala conducta
se espera que por ser niños "grandes" estos se comporten, es un comportamiento
esperado, pero no es clara la expectativa
hay una combinación de efectividad y reactividad al controlar el comportamiento de los
niños*

3 Códigos:

○ Expectativas Claras (comportamiento) / ○ Proactividad (respuesta) / ○ Redirección efectiva del mal comportamiento” (Documento 46 cita 1, Agente Educativa FM)

Se observa como en la cita anterior la agente plantea una expectativa de comportamiento, donde le pone a los niños un ejemplo sobre los “niños grandes” y les recuerda que bajo esa figura tienen la responsabilidad de ser un ejemplo para aquellos que son más pequeños que ellos, lo cual, al mismo tiempo es un llamado sutil de direccionamiento de la conducta que están desarrollando en el espacio pedagógico y esto hace que sea proactiva su respuesta frente a la situación planteada.

Por lo visto, la situación anterior fue abordada de manera sutil pero efectiva por el agente educativo, y cómo aquello ayudo a llevar la dinámica del momento pedagógico, donde no solo direcciona un comportamiento, sino también da una clara expectativa de este, permitiendo que los niños tomen conciencia del valor de su acción dentro del espacio educativo.

Un detalle a tener en cuenta con esta dimensión, es que a lo largo de la categorización y análisis de las transcripciones de los videos, fue una de las cuales poco se encontró dentro de las dinámicas desarrolladas en el aula, no porque no se presentaran situaciones donde era importante el manejo de la conducta, sino porque no era claro dentro del desarrollo de las actividades lo que los agentes educativas esperaban o tenían como expectativa sobre el comportamiento de los niños, esto relacionado con los objetivos y la planeación de la actividad.

Productividad: Esta dimensión tiene en cuenta la planeación, practicidad y manejo del tiempo dentro del espacio o momento educativo, para que, conforme a esto, el tiempo de aprendizaje se vea aprovechado.

Sus categorías son: maximización del tiempo de aprendizaje: tareas terminadas, mínimo de interrupciones; rutinas: los niños saben qué hacer, instrucciones claras; transiciones: poco tiempo perdido, marcas temporales entregadas; y preparación: materiales listos, lecciones conocidas, conocimiento del tema.

Esta dimensión es importante dentro de las dinámicas de participación que se desarrollan en el aula, ya que la preparación del agente educativo y el aprovechamiento del espacio pedagógico para el desarrollo de la actividad son factores fundamentales en relación con involucramiento de los niños y la oportunidad de poder participar. Se expondrán fragmentos de las transcripciones que respondan a las categorías.

“Desde este punto del video los niños se mantienen en los tres espacios definidos por la AERT, los niños interactúan entre ellos en los pequeños grupos y en un par de ocasiones interactúan niños de grupos distintos. En todo este espacio la AERT no interviene y tampoco se ve dentro del espacio del nicho.

- Al final del video la agente se encuentra de nuevo en el nicho, algunos niños se acercan para poder que esta les amarre los zapatos, luego de esto la agente vuelve a salir del video.

- Ya al finalizar el video, se logra evidenciar que los niños se entran en las distintas actividades y juegos que realizan en los diferentes grupos pequeños, en ningún momento se dispersan o dejan de interactuar entre ellos.

Comentario:

Hay relaciones, pero estas son superficiales, los niños están trabajando en grupos por separado, la instrucción es respetar dichos espacios, hay interacciones entre grupos, pero cortas

No está presente en la interacción de juego de los niños al estar separados en grupos y no poder interactuar entre ellos esto imposibilita interacciones significativas

El agente no está involucrado

Hay un desaprovechamiento del tiempo al no estar involucrada la agente ni los niños

5 Códigos:

○ Conciencia (estar alerta) / ○ Facilitación activa / ○ Interacciones significativas entre pares / ○ Maximización del tiempo de aprendizaje / ○ Relaciones” (Documento 41 cita 2, Agente Educativa RT)

En el fragmento anterior hay un claro ejemplo de cómo el espacio de la actividad no es aprovechado, no existe una maximización del tiempo y hay varios factores que influyen en la dinámica que se desarrolla, lo primero es que los niños se encuentran separados en tres grupos y estos, según la consigna del agente, no deben transitar por los grupos, deben de estar siempre ahí, lo que limita las interacciones y la oportunidad de participar en otro grupo, además se suma que el agente no se encuentra en el desarrollo de la actividad, por lo que no hay un mediador o acompañante de lo que se realiza en el nicho.

Lo anterior es solo un ejemplo, de las pocas que se lograron evidenciar en los videos, ya que a lo largo de ellos las actividades eran operativas, que respondían a una fórmula “A primero, luego B y luego C” pero estas eran cortadas ya que el tiempo de desarrollo de la actividad no alcanzaba o no se entregaba una actividad o tarea clara a los niños, por lo cual, no se podía decir que había un objetivo de aprendizaje o un sentido para la actividad que permitiera la potencialización de capacidades en los niños.

“Los niños se encuentran reunidos de pie alrededor de una mesa, la mesa no es tan grande, por lo cual no todos los niños están interesados en participar de la actividad, pocos pueden acceder directamente a la mesa, mientras los otros se encuentran parados detrás de estos niños.

Comentario:

La agente está presente y no se percata de que todos los niños no podrán realizar la actividad en ese momento porque el espacio no lo permite.

No hay una buena preparación del espacio y los materiales

3 Códigos:

○ Conciencia (estar alerta) / ○ Preparación / ○ Respuesta a necesidades y señales académicas y socio-emocionales” (Documento 8 cita 1, Agente Educativa RT)

“AEJL: ... inti, es el padre de los indígenas, y ¿cómo hacen los indígenas? A ver, como hacen, ¿Cómo cantan? bubububububu... (haciendo el sonido con su boca), eso es, como hacen los indios de nuevo, bububububububu, y cuando ellos cantan y bailan le rinden homenaje al sol, que los indios lo llaman Inti, ¿Cómo lo llaman?

Comentario:

No es claro los objetivos planteados y lo que se quiere lograr con esta propuesta.

No hay una preparación clara acerca del tema. Llega a dar información que responde a un juicio propio más que a un dialogo pedagógico

2 Códigos:

- Objetivos/organización de(l) aprendizaje / ○ Preparación” (Documento 12 cita 4, Agente Educativa JL)

En las dos citas anteriores se logra evidenciar distintos factores que determinan el desarrollo del momento pedagógico y de cómo la preparación de la maestra o de los materiales influyen en este. En la primera cita, no hay una preparación eficiente del espacio, lo que limita que todos los niños logren involucrarse en la actividad y formar parte de ella, el agente no se percata de eso y continua la actividad y en la segunda cita se está hablando de un tema de diversidad cultural, pero lo que se expone por parte del agente está configurado desde su perspectiva y un juicio de valor sobre dicha cultura, lo que puede ser delicado al tratarse de un tema sensible a nivel nacional e importante como derecho humano, darle espacio a la diversidad étnica y cultural en distintos núcleos de participación y movilización social, por lo cual, lo educativo es uno de ellos.

De acuerdo a lo anterior, vemos como el factor de preparación es de gran importancia en el desarrollo de las dinámicas pedagógicas dentro de lo educativo, no solo la preparación del espacio físico y de un ambiente significativo, sino también del agente educativo con relación a los temas y propuestas que desarrolle en dicho espacio. A lo largo de las transcripciones y análisis de los videos, se encontró que en la mayoría (más del 90%) de los videos, los agentes mostraban dificultades frente a la preparación que habría que tener sobre la organización del espacio y al manejo de los temas desarrollados, o cuando había una preparación del espacio y de los materiales, esto no era coherente frente a un objetivo de aprendizaje, que muchas de las veces tampoco estaba presente.

Para terminar, a lo anterior se relaciona las categorías de Rutinas y Transiciones, las cuales son importantes, la primera para que los niños tengan claro que es lo que se va a realizar desde principio a fin de la actividad y la segunda, donde estos tengan conocimiento sobre cuando están acabando con una actividad y están pasando a otra.

“... cuando los llame van contestando a ver si están... (empieza a llamar niño por niño y le entrega la hoja de cartulina a cada uno), cuando los llame levantan la mano, por

ejemplo: Guadalupe, ¿dónde está?, -niños: ahí, mírela ahí-, eso es, Guadalupe levante la mano, eso, (y así sigue con todos los niños, cuando estos no levantan la mano uno de sus compañeros lo señala o dice donde se encuentra), vamos a dejar la hojita quieta, quieta, el que no la tenga quieta no le vamos a dar colores para que se forme el arcoíris, bueno, vamos a cuidar muy bien esa hojita y vamos a echarle los colores (la agente saca los tarros de pintura y se dispone a echar en cada hoja un poquito de esta pintura para que los niños empiecen la actividad, uno de los tarros se dificulta para abrir), uy este esta duro para abrir niños, echémosle polvitos mágicos par que abra, vamos todos, eso es, bueno niños

Comentario:

*Comunicación de procedimiento
se establece una rutina y están preparados los materiales*

3 Códigos:

○ Comunicación de los conceptos y procedimientos / ○ Preparación / ○ Rutinas”
(Documento 48 cita 16, Agente Educativa JL)

“... Bueno niños, se acabó el juego, ahora vamos a ¡dormir!

Comentario:

La transición se realiza rápido, esto no quiere decir que sea efectivo o fluida, ya que es abrupta y no hay cierre de la actividad anterior. No se sabe si se cumple el objetivo de aprendizaje ya que no lo hay.

1 Códigos:

○ Transiciones” (Documento 48 cita 16, Agente Educativa JL)

En las dos citas anteriores se encuentran expuestas las últimas dos categorías de esta dimensión, con respecto a las rutinas, el fragmento en la cita fue uno de los escasos (6) que se lograron evidenciar en los videos grabados, lo cual es interesante, porque dentro de la dinámica del trabajo con los niños es importante, a la hora de realizar una actividad, comunicarles a ellos lo que se va a realizar lo que se espera y del mismo modo, siguiendo lo planteado por los

referentes técnicos de educación inicial, basar el desarrollo de la actividad en la escucha y propuestas de los niños, algo que no se evidencio a lo largo de los videos. En este caso, el agente comunica a los niños que es lo que va a realizar, como lo harán y si al final han entendido como funcionara la dinámica, se cumple con los criterios de la categoría, lo importante aquí es resaltar el espacio que tiene el niño frente a lo que se propone, donde sigue siendo un sujeto pasivo de la actividad.

Por último, en la segunda cita, se observa como el agente comunica que una actividad está acabando e inmediatamente después hay otra que hay que desarrollar, es importante tener en cuenta que la marcación de pautas temporales sirven para terminar procesos que se están llevando a cabo, cuando no hay un cierre de la actividad que se realiza, no hay espacio para hablar de lo ocurrido durante la actividad o el juego y puede esto generar que queden situaciones, conceptos, experiencias sin resolver o comprender, donde el papel del agente como sujeto acompañante o de andamiaje debe brindar la oportunidad de hacerlo. Las transiciones a lo largo de las transcripciones de los videos también fueran escasas, en esta oportunidad fue verbalizada por el agente, pero en la mayoría de las veces no eran nombradas por lo cual no podían ser evidenciadas en los análisis.

Clima negativo: Esta dimensión hace referencia al nivel de negatividad percibida entre el agente y los niños. Una mayor negatividad indica una calidad más baja. Sus categorías son: afecto negativo: irritabilidad, enojo, voz severa, agresión física; control punitivo: gritos, amenazas, castigo severo, control físico; y falta de respeto: burlas, bulling, humillación, sarcasmo.

Con respecto a esta dimensión fue poco lo que se evidencio en los videos y en sus respectivas transcripciones, es algo importante a resaltar, ya que eso quiere decir que el clima que se desarrolla dentro del espacio pedagógico es positivo y de una manera u otra los niños se sienten cómodos dentro de estos espacios.

Se expondrán algunos fragmentos relacionados con la categoría de control punitivo, que fue la que se logró evidenciar en algunos videos analizados.

“AEJL: ... ok, atención, (saca unas maracas y las hace sonar, los niños gritan al escucharla), amigos, ¡sin gritar! Atención con la maestra, Melani, ¡MELANI! (se acerca donde la niña y la cambia de lugar), ok, atención, cuando yo mueva las maracas, eso significa hacer silencio (le dice a un niño que está gritando. Hace mover de nuevo las maracas y el niño grita de nuevo), se va del nicho, ve profe llévatelo (le habla a la puerta como si hubiese alguien afuera del nicho, el niño mira y se queda callado),

Comentario:

Existe una amenaza para redirigir el comportamiento de los niños, es reactiva frente a la situación.

3 Códigos:

○ Control punitivo / ○ Proactividad (respuesta) / ○ Redirección efectiva del mal comportamiento” (Documento 12 cita 2, Agente Educativa JL)

“AEFM: ... ¡bueno niños!, no más, me hacen el favor y me ponen cuidado que estamos haciendo la actividad, ¡no más!, así que ponen cuidado, vean (en voz alta), le voy a decir a la profesora (Agente titular del nicho Dorado), que no me están colocando atención y no están haciendo casa, háganme el favor pues, silencio...

Comentario:

Hay un levantamiento de la voz para controlar la situación.

Los niños no se ven muy interesados en seguir la actividad de la agente o sus instrucciones quieren hacerlo a su forma.

3 Códigos:

○ Comodidad del estudiante / ○ Control punitivo / ○ Involucramiento efectivo” (Documento 46 cita 4, Agente Educativa FM)

De acuerdo a las dos citas anteriores, se logra ver que el alza de la voz es un de las medidas que acuden los agentes educativos para controlar una situación, acompañada esta por una amenaza leve, donde le dice al niño que lo sacara del salón o que lo enviara con otro agente.

En situaciones donde lo anterior no funciona, el agente opta por el contacto físico, donde toma al niño por el brazo y lo sienta en otro lugar o al lado de ella. Lo anterior nos permite evidenciar un buen clima en general dentro de los momentos pedagógicos, habría que entrar a discutir como las reacciones reactivas frente a situaciones de estrés interrumpen el desarrollo de la misma actividad, lo cual es importante, como ya se había nombrado en la Pág. 66, para tener en cuenta en el momento del desarrollo cognitivo de los niños.

Soporte pedagógico

Este dominio está comprendido por cinco dimensiones y se encuentran relacionadas con las estrategias utilizadas por los agentes en distintos momentos educativos para propiciar interés y compromiso por parte de los estudiantes, logrando que la adquisición de conocimiento resulte significativa y no solo un cúmulo de información sin sentido.

Formatos para aprender: Esta dimensión tiene que ver con la forma en cómo los agentes educativos facilitan la vinculación de los estudiantes con los momentos pedagógicos desarrollados y con su aprendizaje. Sus categorías son: objetivos y organización del aprendizaje: claridad en los objetivos de aprendizaje, presentación clara y bien organizada de la información; variedad de modalidades, estrategias y materiales: variedad de modalidades y estrategias de enseñanza, variedad de materiales; facilitación activa: favorece el involucramiento, ritmo efectivo, interés del profesor; involucramiento efectivo: participación activa y atención sostenida de los niños.

Con respecto a la categoría de objetivos, en los videos grabados y en su respectiva transcripción, se logró evidenciar que estos eran escasos en la mayoría de las actividades pedagógicas desarrolladas (más del 90%), las actividades que se desarrollaban no contaban con un claro objetivo de aprendizaje o un fin, por lo general se observa que son actividades operativas como pintar, pegar, correr, traer, mover, etc., y no había una clara información a los niños sobre que se buscaba realizar y lo que terminaba siendo la actividad era un conjunto de acciones a veces sin sentido. En los siguientes fragmentos se expondrán algunos de esos momentos.

“AEJL: ... inti, es el padre de los indígenas, y ¿cómo hacen los indígenas? A ver, como hacen, ¿Cómo cantan? bubububububu... (haciendo el sonido con su boca), eso es, como hacen los indios de nuevo, bububububububu, y cuando ellos cantan y bailan le rinden homenaje al sol, que los indios lo llaman Inti, ¿Cómo lo llaman?

Comentario:

No es claro los objetivos planteados y lo que se quiere lograr con esta propuesta.

No hay una preparación clara acerca del tema. Llega a dar información que responde a un juicio propio más que a un dialogo pedagógico

2 Códigos:

- Objetivos/organización de(l) aprendizaje / ○ Preparación” (Documento 12 cita 4, Agente Educativa FM)

En la cita anterior, se observa como el agente educativo está dando información acerca de un tema relacionado con diversidad cultural, aunque esto puede parecer claro, en ningún momento de la actividad se nombra un objetivo relacionado con el aprendizaje, acercamiento, conocimiento, etc., de distintas culturas y etnias, solo hay un bagaje de información entregada a los niños, información que en la Pág. 69, habíamos relacionado con la preparación del agente sobre el tema a trabajar, lo cual es importante en la planeación de la actividad, los objetivos y el desarrollo de la misma.

Se evidencia entonces como las dimensiones de dominios distintos se van relacionando y van configurando un análisis más complejo sobre las dinámicas que se desarrollan y la importancia de ellas.

“AEL: ... uno niños como se llama la fruta que trajeron de la casa? -Niños: Papaya-, eso es, papaya, muy bien y también trajeron la PAPA, entonces hoy vamos a comer junto a la Pachamama, ese delicioso y nutritivo alimento que es la papa, esta papa, yo voy a estar representada como un indio, y ellos no comen con cuchara, no, no, no, ellos comen

(la agente le muestra las manos a los niños, señalando los dedos), con los deditos y las manos, entonces para que no se vayan a desordenar la profe va estar pasando por donde cada uno y va colocar un plato y la Pachamama va a estar viendo y bailando, listo?

- En este momento la AEL se levanta del círculo y comienza a bailar alrededor de los niños, por la parte de afuera del círculo, lleva consigo un instrumento llamado “palo de agua”, el cual hace sonar mientras danza. La AEJL, se encuentra en el centro del círculo sirviendo los platos con papa cocinado a los niños.

Comentario:

Es claro que no hay una preparación adecuada con respecto al tema.

Los objetivos no son claros, aunque la idea es hablar de diversidad cultural, no hay una comunicación clara de los conceptos ni una reflexión profunda de lo que se quiere mostrar a los niños.

No ayuda a las concepciones que puedan tener los niños sobre esta cultura si no hay una preparación del espacio con algunos materiales.

5 Códigos:

○ Comunicación de los conceptos y procedimientos / ○ Conocimientos previos y concepciones erróneas / ○ Objetivos/organización de(l) aprendizaje / ○ Preparación / ○ Profundidad de la comprensión” (Documento 13 cita 1, Agente Educativa EL)

Lo anterior, es otro ejemplo ligado a la preparación del agente y al desarrollo de uno objetivos claros de aprendizaje que están ausentes, nuevamente el tema es hablar sobre la diversidad cultural y étnica, pero el tema no es preparado de manera correcta y esta desinformación lleva al desarrollo de una actividad que no tiene claro su fin. El desarrollo de una actividad significativa es una responsabilidad del agente, no solo por el cumplimiento de un plan operativo, sino por el papel de acompañante que juega el desarrollo de los niños y niñas en primera infancia.

Los objetivos de aprendizaje, son el eje conductor de un momento pedagógico, al tener claro esto, las dinámicas pueden llegar a ser flexibles teniendo en cuenta la participación de los

niños y el desarrollo de la misma actividad, a lo largo de los videos grabados, esta situación se encontró en todos los momentos, ya que en algunos había preparada una actividad, unos momentos definidos o un tema, pero este no era desarrollado de una forma que lograra involucrar a los niños de forma activa.

A continuación, se expondrán algunos fragmentos relacionados con la facilitación activa y el involucramiento efectivo de los niños dentro de los momentos pedagógicos.

“... entonces cuando la profe diga: la papa caliente, la papa caliente, la papa caliente, esta papa va ir rodando por todos los niños, cuando yo diga: se quemó!, entonces el niño que quedo con el globo va pasar al medio del circulo y va hacer una penitencia, ¿entendieron?, -Niños: si!-, comenzamos, acuérdense que no se pueden quedar con el globo sino que tienen que pasarlo al compañero de al lado y no lo pueden lanzar, a la cuenta de tres, uno, dos y tres... la papa caliente, la papa caliente, la papa caliente, se quema, se quema, se quema, se quema, vamos niños síganla, la papa caliente, la papa caliente, la papa caliente, se quema, se quema, se quema, se quema, está caliente vamos, se quema, se quema, se quemó! Muy bien un aplauso para los niños...

Comentario:

Hay participación de los niños en la actividad y de la agente, pero esta modalidad ya se hace repetitiva y no hay objetivo de aprendizaje

3 Códigos:

○ Estímulo y afirmación / ○ Facilitación activa / ○ Involucramiento efectivo”
(Documento 7 cita 17, Agente Educativa JL)

Se observa la relación que existe con los objetivos de aprendizaje y con la preparación de la actividad, ya que en el fragmento anterior se logra evidenciar que hay una actividad preparada y que la agente está involucrada en el desarrollo de la misma, pero esta actividad no está relacionada directamente con algún tema o con algo que se espere que los niños potencialicen en

el proceso, es una actividad que cumple un papel de entretención, donde se hace el hacer por hacer, y esto efectivamente puede llevar a un involucramiento efectivo del niño dentro de la actividad, pero que el niño este prestando atención no significa que haya un proceso significativo desarrollándose.

El involucramiento del agente, está ligado a la responsabilidad que este tiene con el desarrollo de prácticas pedagógicas y aprendizajes significativos que acompañen el proceso de desarrollo cognitivo en el niño.

“... ¿ya acabaron?, ¿seguros? Los niños dicen: Si, ya acabamos, - Miren que no, acá hay más papeles que no están pegados, (hay un niño mostrándole a lo profe su progreso pegando papeles, la profesora da la mirada, dice: Si está lindo, pero inmediatamente después desvía su atención a otro lado sin detallar lo que el niño le muestra) ...

Comentario:

Hay un interés, pero de supervisión más no de acompañamiento a lo realizado por los niños

1 Códigos:

- Facilitación activa” (Documento 8 cita 7, Agente Educativa OM)

De igual modo, así el agente educativo esté atento al desarrollo de la actividad, a las interacciones que se desarrollan entre pares, a la participación que este tenga dentro de la actividad, no es quiere decir que realmente esté involucrado, es decir, los modelos de supervisión de actividades pedagógicas son muy frecuentes dentro del espacio educativo, el agente está presente e interactúa con los niños, pero sus interacciones son superficiales, como se evidencia en la cita, el agente devuelve su mirada a un niño que le habla de una situación y la respuesta de este es un estímulo afirmativo y enseguida se retira, dejando claro la profundidad de la interacción y el nivel de involucramiento en la actividad.

De acuerdo con lo anterior, los niños pueden involucrarse en las actividades propuestas por los agentes, participar de ellos e interactuar, pero en esta medida, todo lo anterior se limita al

desarrollo del momento pedagógico, a los objetivos planteados, al involucramiento del agente como acompañante y a la flexibilidad, interés y escucha que este último tenga para potencializar las capacidades de los niños.

Si lo anterior no logra concretarse en un momento pedagógico, los niños no estarán involucrados y entrarán constantemente en distracciones, dispersando la atención en lo propuesto por el agente.

“En este momento los niños se dispersan, hay unos que ya acabaron de pintar y otros que nunca participaron en la coloreada de las prendas del niño, estos últimos estaban sentados en el suelo jugando entre ellos o solos.

Comentario:

En este momento se pierde el interés de los niños por la actividad, hay una colaboración entre agente y niño, pero mínima

La agente no se percata de esto

No promueve este tipo de interacción

En este punto los niños no se ven involucrados en la actividad

debido al desinterés, la participación se pierde, se relaciona con involucramiento efectivo

5 Códigos:

○ Conciencia (estar alerta) / ○ Interacciones significativas entre pares / ○ Involucramiento activo / ○ Involucramiento efectivo / ○ Relaciones” (Documento 3 cita 9, Agente Educativa OM)

Según lo anterior, se observa como los niños se dispersan a pesar de haber estado involucrados al comienzo de la actividad, no hay una intervención del agente, lo cual se relaciona con la categoría de facilitación activa del agente en su rol de acompañante en el espacio educativo.

Por último, está la categoría de variedad de las modalidades de aprendizaje, esta categoría se relaciona a las estrategias utilizadas por el agente para lograr vincular a los niños con los objetivos de aprendizaje y el tema desarrollado durante este espacio. Durante la transcripción de los videos y la categorización, fueron pocos los momentos que lograran evidenciar en un solo espacio la utilización de varias modalidades de aprendizaje, esto ligado al tiempo que duraba cada espacio, a la preparación efectiva de la actividad, la facilitación del agente, a los objetivos de aprendizaje y el tema a desarrollar.

“AEJL: La maestra empieza a llamar a los niños que están presentes en el aula, a medida de eso les va recordando que tienen que responder: presente maestra. La mayoría de los niños participan de la actividad, aunque por momentos se dispersan e interactúan entre ellos, a lo que la maestra responde repitiendo, si es necesario, el nombre del niño hasta que este responda.

AEJL: ... ok, muy bien, vamos a ver quiénes son los niños que se quedaron en la casa y quienes son los que vinieron a la... (Se queda callada para que los niños respondan) ... Escuela... (Esto lo hace señalando un diagrama que tiene en la pared, donde hay dos referencias, una casa y un colegio, y debajo de cada uno los nombres de los niños pertenecientes al nicho)

AEJL: ... Muy bien, vamos a ver... (Empieza a leer los nombres que están pegados en la pared y pregunta lo siguiente: ¿este niño está en la escuela o en la casa?, lee todos tanto de los niños que asistieron ese día como los que no están)

Niños: Los niños responden: ... Están aquí en la escuela, o, no vino se quedó en la casa... (Para poder responder los niños no solo tienen que mirar alrededor a sus demás compañeros, sino también saber sus nombres, esto lo hacen acompañados de la maestra y reforzando con preguntas como: ¿está en la casa o en la escuela?, o, ¿seguros si vino?)

AEJL: ... a ver, niños a sus puestos por favor, muy bien, ... aplauso par los niños que vinieron hoy al cariño (Aplauden todos con las palmas) ... Los felicito, muy bien... (La agente educativa comienza a cantar de nuevo) ... Nuestra escuela es un jardín, cada niño es una flor, la maestra es la niñera que nos cuida con amor... ¿Usted como esta?... muy

bien (responden los niños) ... ¿Usted como esta?... muy bien (En todo bajo) ... no los escucho... cantando, cantando me siento feliz, cantando, cantando me siento feliz, ... Mas rápido!... Cantando, cantando me siento feliz, ¡Mas duro las palmas!... Cantando, cantando me siento feliz... ahora despacio... Cantando, cantando me siento feliz, eso es niños.

Comentario:

En esta situación la agente utiliza dos modalidades para hacer efectivo, en este caso, el llamado a lista que se hace en el nicho.

La agente utiliza el llamado a lista para ver quienes están y que los niños reconozcan también quienes vinieron, se instaura una rutina de la vida real.

Utiliza otra modalidad para que haya una mayor comprensión de lo que se quiere lograr en este espacio.

Esta alerta a la respuesta de los niños y persiste hasta que estos entran en la dinámica y participan.

La actividad permite una interacción entre los niños que están y los que no están en ese momento.

hay una preparación de la actividad.

10 Códigos:

○ Comodidad del estudiante / ○ Conciencia (estar alerta) / ○ Conexiones con la vida real / ○ Facilitación activa / ○ Interacciones significativas entre pares / ○ Involucramiento activo / ○ Involucramiento efectivo / ○ Preparación / ○ Profundidad de la comprensión / ○ Variedad de modalidades, estrategias y materiales.” (Documento 19 cita 4, Agente Educativa OM)

Lo anterior, es uno de los pocos ejemplos donde de evidencia un cambio de modalidad dentro de la actividad pedagógica para lograr un mismo objetivo, en este caso hacer efectivo el llamado a lista de los niños y niñas que están presentes en el nicho. En el resto de los videos y sus respectivas transcripciones, se encontró que las actividades eran lineales, es decir, no mostraban un cambio de ritmo o estrategia para lograr cumplir con el objetivo, esto se relacionada con el desarrollo de la actividad y el lugar que tienen los niños dentro de ella, esto si

se tienen en cuenta que la vinculación y el desarrollo de cada niño es distinto dentro de estos espacios.

Comprensión del contenido: Esta dimensión se refiere a las estrategias usadas por los agentes para ayudar a los niños al proceso de dar sentido a los contenidos desarrollados en distintos momentos, también tiene que ver con la profundidad y utilidad de los contenidos expuestos. Sus categorías son: profundidad de la comprensión: énfasis en relaciones significativas entre hechos, habilidades y conceptos, conexiones con el mundo real, múltiples y variadas perspectivas; comunicación de los conceptos y procedimientos: identificación de los componentes esenciales, condiciones respecto de cómo y cuándo usar un concepto o un procedimiento, múltiples y variados ejemplos, uso de contraejemplos; conocimientos previos y concepciones erróneas: atención a los conocimientos previos, integración explícita de información nueva, atención a las ideas falsas o erróneas.

Esta dimensión fue una de las que más citas tuvo a lo largo de la categorización del contenido para la investigación, esto lo hace referencia como una de las dimensiones para entender las dinámicas de participación que se dan dentro del aula, ya que la interacción que se da entre el agente y el niño mediado por el contenido significativo que esta tenga permite el desarrollo cognitivo de los niños y la potencialización de distintas capacidades en ellos.

El contenido dentro del momento pedagógico determina la significación y utilidad al conocimiento que los niños pueden obtener y comprender dentro de este espacio, no se trata solo hablar de un tema, sino, también percatarse, como agente, de la profundidad que se da a la explicación del contenido, a las estrategias que se utilizan para que los niños lo conozcan, a darle lugar a los conocimientos de los niños, tomarlos y re significarlos si es necesario para una comprensión desde distintas perspectivas de la realidad.

A continuación, se expondrán algunos fragmentos que responden a estas dinámicas y lo largo de ellos se presentará lo encontrado en los videos.

“Espalda, tienen... ¿Cómo se llaman estas dos? (señalando los glúteos de los niños)

Niños: ... Colaa! ... (responde la mayoría de los niños niños)

AEJL: ... Cola, popis, glúteos, se llaman glúteos también porque son músculos, ¿sí?, ¿y esto que esta acá atrás como se llama? (señalando las pantorrillas de los niños)

Comentario:

Da pie a los conocimientos previos de los niños.

No hay una profundidad en el concepto presentado o la finalidad de este.

3 Códigos:

○ Comunicación de los conceptos y procedimientos / ○ Conocimientos previos y concepciones erróneas / ○ Profundidad de la comprensión” (Documento 3 cita 29, Agente Educativa JL)

“AEOM: ... a ver para allá, uy que bonito que está quedando. Guadalupe! Recuerda que estamos acá pegando papeles ...

- Algunos niños siguen dispersos de la actividad, unos nunca estuvieron dentro de la propuesta, de igual modo, algunos niños empezaron a dispersarse cuando dijeron que ya habían terminado, lo que lleva a la agente a vincularlos de nuevo a la actividad acercándolos a la mesa, pero no todos los niños se vinculan y siguen realizando otras actividades fuera de la propuesta por la agente.

AEOM: ... bueno niños, aquí saben que no se pueden sentar, miren que todavía faltan papelitos por pegar, miren que aún hay ega, pónganle papeles, vengan pues. No veo a Salome, ¿dónde está Salome ah?, acá hay más papeles para que peguen, así que no se vayan. Veán doctoras (dirigiéndose a unas niñas que estaban realizando otra actividad), vayan para allá donde está la mesa. Niños aquí les voy a echar más ega para que peguen más papeles, así que se vienen todos para acá, es aquí donde está la actividad, no por allá en la ventana. ¿ya pegaron todos los papeles?...

Niños: ... ¡No!, aun no acabamos profè...

Comentario:

Hay comunicación de lo que se va a realizar y los procedimientos, pero no hay comunicación acerca del objetivo de aprendizaje, por lo cual no hay una comprensión o sentido pedagógico explícito que tenga la actividad más que hacer por hacer.

2 Códigos:

- Comunicación de los conceptos y procedimientos / ○ Profundidad de la comprensión”
(Documento 8 cita 6, Agente Educativa OM)

En las citas anteriores hay dos ejemplos sobre comunicación de conceptos y procedimientos y profundidad de la comprensión; en la primera se encuentra el agente educativo explicando a los niños acerca de las diferentes partes del cuerpo, hace una pregunta y los niños responden desde su conocimiento, el agente lo toma y explica que también tiene otros nombres, aquí se observa como utiliza el conocimiento previo de los niños para cambiar una idea errónea y el nombre de un concepto, además, da una explicación breve del concepto, lo anterior es algo superficial, por lo que no es clara la comprensión del concepto que introduce.

En el segundo, no hay una comunicación de conceptos, sino de procedimientos, es decir, lo que los niños van hacer durante la actividad o en un momento específico, esta comunicación solo se limita a procedimientos, pero no hay un objetivo claro sobre la actividad y dichos procedimientos, por lo que no hay una profundidad sobre la comprensión del contenido.

De acuerdo a lo anterior, hay dos ejemplos claros, y una constante en el resto de los videos, donde el agente comunica a los niños aquellos procedimientos que se a llevar a cabo dentro de la actividad, procedimientos que se limitan a una instancia operativa, lo que llega a limitar el sentido y la significación que los niños hacen sobre la actividad, ya que no tienen claro para que están haciendo lo que hacen. Por otro lado, en muchas ocasiones se les presentaban a los niños conceptos nuevos o temas, pero estos no eran explicados a los niños, solo eran nombrados y hacían referencia a un dibujo o una acción, mas no una comunicación profunda del concepto. Estos dos ejemplos simplifican la producción de espacios pedagógicos que se piensan para los niños, espacios que se limitan a un hacer operativo y muchas veces sin un objetivo claro,

cargando esto de pocas oportunidades para la comprensión de contenido nuevo, la reflexión de ideas, la participación de los niños de debatir, explorar y crear conocimiento.

“AEL: ... uno niños como se llama la fruta que trajeron de la casa? -Niños: Papaya-, eso es, papaya, muy bien y también trajeron la PAPA, entonces hoy vamos a comer junto a la Pachamama, ese delicioso y nutritivo alimento que es la papa, esta papa, yo voy a estar representada como un indio, y ellos no comen con cuchara, no, no, no, ellos comen (la agente le muestra las manos a los niños, señalando los dedos), con los deditos y las manos, entonces para que no se vayan a desordenar la profe va estar pasando por donde cada uno y va colocar un plato y la Pachamama va a estar viendo y bailando, listo?

- En este momento la AEL se levanta del círculo y comienza a danzar alrededor de los niños, por la parte de afuera del círculo, lleva consigo un instrumento llamado “palo de agua”, el cual hace sonar mientras danza. La AEJL, se encuentra en el centro del círculo sirviendo los platos con papa cocinado a los niños.

Comentario:

Es claro que no hay una preparación adecuada con respecto al tema.

Los objetivos no son claros, aunque la idea es hablar de diversidad cultural, no hay una comunicación clara de los conceptos ni una reflexión profunda de lo que se quiere mostrar a los niños.

No ayuda a las concepciones que puedan tener los niños sobre esta cultura si no hay una preparación del tema

5 Códigos:

○ Comunicación de los conceptos y procedimientos / ○ Conocimientos previos y concepciones erróneas / ○ Objetivos/organización de(l) aprendizaje / ○ Preparación / ○ Profundidad de la comprensión” (Documento 13 cita 1, Agente Educativa L)

El anterior fragmento contiene las tres categorías, pero algo que llama especialmente la atención es la categoría de conocimientos previas y concepciones erróneas, ya que, para poder

darle lugar a la palabra de los niños, sus ideas y pensamientos, es fundamental brindarles la oportunidad de ser escuchados y de esa forma introducir conceptos nuevos, presentarlos y en el mejor de los casos poder discutir con los niños ideas que tengan sobre dicho concepto, pero a lo largo de la categorización se evidenció que dicha dinámica no se presenta, y que por lo general las actividades pedagógicas desarrolladas no presentan objetivos de aprendizaje y desarrollo claro, y además, hay poca preparación del tema por parte de los agentes para el desarrollo de la misma, la cita anterior es un ejemplo, donde el agente no está preparado de manera eficiente sobre el tema de diversidad cultural y expone ideas que están ligadas a concepciones propias de esta cultura, lo que implica que dicho conocimiento es presentado a los niños como verdad y posteriormente estos lo reproducirán así.

Las concepciones erróneas no es algo que solamente está presente en los niños, es algo que hay que trabajar desde los agentes y desde la preparación de las actividades pedagógicas que se presentan a los niños, ya que el conocimiento es algo que se trasmite, em este espacio, por otro, y es ese otro en relación e interacción con los niños quien es el responsable de propiciar espacios significativos de construcción de ideas y capacidades.

Análisis e indagación: La dimensión hace referencia a la forma en la que los agentes promueven habilidades y estrategias de pensamiento que permitan escenarios de reflexión sobre conocimientos novedosos para los niños. Sus categorías son: exploración del pensamiento: los estudiantes identifican e investigan problemas/preguntas, los estudiantes examinan, analizan y/o interpretan datos, información, enfoques, etc., los estudiantes construyen alternativas, predicciones, hipótesis, o lluvias de ideas, los estudiantes desarrollan argumentos y ofrecen explicaciones; oportunidades para una nueva aplicación: tareas abiertas, presenta desafíos cognitivos; Reflexión: los estudiantes explican sus propios procesos de pensamiento, los estudiantes se auto-evalúan , los estudiantes reflexionan.

La anterior dimensión tiene que ver con posibles procesos cognitivos que pueden llevar a cabo los niños durante diferentes propuestas pedagógicas que se les presentan, estos procesos están ligados a las posibilidades que brinde el agente educativo en el momento para poder fomentar diferentes capacidades de pensamiento de orden superior.

Debido a la complejidad de esta dimensión, la categorización fue minuciosa y el resultado fue escaso en relación a citas específicas que logren evidenciar las categorías dentro del desarrollo de los momentos pedagógicos grabados, por lo general se identificaron algunas estrategias que los agentes utilizaban para que los niños logran argumentar, reflexionar y discutir sobre lo propuesto, pero fueron más las oportunidades que se dejaron pasar por parte de los agentes para abrir una posibilidad a los niños de potencializar estas capacidades.

A continuación, se presentan algunos fragmentos:

“AEJL: ... A ver, que día será hoy si ayer fue día miércoles, entonces ¿qué día es hoy?

Niños: (Algunos niños responden) ... ¡Hoy es jueves!

AEJL: ...Muy bien, un aplauso para los niños que dijeron que hoy era el día jueves (La agente aplaude)

Niños: la mayoría de los niños aplauden

Comentario:

Hay una pregunta abierta

análisis de la situación para poder llegar a una respuesta

Estimulo positivo a lo logrado

3 Códigos:

○ Estímulo y afirmación / ○ Estrategias de facilitación (preguntas) / ○ Exploración del pensamiento” (Documento 19 cita 2, Agente Educativa JL)

La cita anterior, es un ejemplo de una estrategia utilizada por el agente para poder abrir una oportunidad donde se el niño quien analice la situación o pregunta que se le está presentando y sea él quien responda. Se evidencia que este tipo de estrategias son sencillas y permiten la participación activa del niño dentro de las dinámicas pedagógicas y educativas que se presenten, esta cita, fue una de las pocas que se lograron evidenciar durante la categorización de los videos que permite una exploración del pensamiento por parte del niño, esto, en relación con las

estrategias planteadas por el agente, como por ejemplo para este caso, la pregunta que realiza y la estructura de la misma, donde se acompaña el proceso y logra hacer andamiajes con el tema.

“... hay otro instrumento que se toca con unos palitos así (hace el gesto como si estuviera tocando un instrumento), ¿Cómo se llama?

Niños: ... el tambor...

AEFM: ... no, otro...

Niños: ... las maracas, el chigüiro... (dice un niño)

AEFM: ... a ver, le voy a preguntar a uno por uno...

Niños: ... el xilófono...

AEFM: ... Parecido al xilófono, como se llama ese instrumento que es parecido al xilófono que se toca con unos palitos así también, a ver ¿quién dijo yo?, ¿Cómo se llama, como se llama ese instrumento?...

- Entran dos niños nuevos que no estaban en el nicho.

AEFM: (le pregunta a uno de los niños nuevos que acabo de llegar al nicho), ¿Cómo se llama ese instrumento que se usa en el festival del Petronio para hacer la música, que es así grande y se toca con unos palitos, ¿Cómo se llama? ¡a ver!

Niños: ... un tambor...

AEFM: ... No, parecido, es parecido al xilófono ...

AEFM: ... el xilófono se toca con unos palitos así y el trae unas laminitas, pero de metal...

Niños: ... ¡Una guitarra!

AEFM: ... no, eso no es, niños, ¿Cómo se llama?, noo, me va tocar contarles cómo se llama ese instrumento, ese instrumento se llama la Marimba...

Comentario:

| *La comunicación de los conceptos no es clara*

No hay una profundidad

Tampoco hay claridad para desmontar concepciones erróneas de algo

Hay un ejercicio de análisis e indagación, pero este sigue siendo superficial, los niños participan haciendo lluvia de ideas, pero no hay una claridad al final del concepto que se quiere mostrar

Se incluyen pistas para que los niños lleguen a una respuesta, aunque estas no son muy claras

La conversación es distribuida entre la agente y los niños

Se trata de construir sobre las respuestas de los niños, pero estas no son tan relevantes

Las preguntas son abiertas, hay un ejercicio por parte de la agente para que los niños lleguen a la respuesta, la dificultad está en la claridad de cómo se plantea la pregunta y los conceptos expuestos

9 Códigos:

○ Andamiaje / ○ Comunicación de los conceptos y procedimientos / ○ Conocimientos previos y concepciones erróneas / ○ Construcción sobre las respuestas de los estudiantes / ○ Conversación distribuida / ○ Exploración del pensamiento / ○ Oportunidades para una nueva aplicación / ○ Profundidad de la comprensión / ○ Reflexión” (Documento 46 cita 17, Agente Educativa FM)

La cita anterior cuenta con la combinación de las tres categorías de esta dimensión, en esta se logra evidenciar como el agente plantea una pregunta o tarea abierta que implica que los niños hagan relaciones con distintas experiencias que han tenido y así poder llegar a una respuesta, hay que tener en cuenta, que no solo es poder plantear una pregunta abierta, sino lograr construirla para que los niños la comprendan y en esa medida acompañar el proceso que desarrollen.

Es claro que la intención del agente es lograr una oportunidad para que los niños lleguen a la respuesta, analicen lo planteado y así completar la tarea, hay un proceso de participación donde los niños visibilizan su voz, son escuchados por parte de agente, pero entra un factor que a lo largo de esta muestra de resultados se ha evidenciado y es la preparación del agente y los

objetivos de aprendizaje que tiene que tener el espacio pedagógico; el agente no está de todo preparado, lo que limita su posibilidad de involucrarse en el proceso de exploración de pensamiento que desarrollan los niños, el tema, aunque propuesto por el agente, tiene que ser claro, de igual modo, los objetivos que se planteen serán fundamentales para las propuestas de preguntas o estrategias que se desarrollen en el espacio. Esta situación, en relación con la preparación y los objetivos de la práctica pedagógica, es un factor fundamental para el desarrollo de la misma, son transversales y al finalizar una actividad, serán de importancia para poder brindarles a los niños la oportunidad de reflexionar frente a lo realizado.

Esta última categoría, la de reflexión, no se evidencio en ninguno de los videos transcritos para esta investigación, lo cual es algo importante a tener en cuenta durante el proceso de discusión y análisis.

Calidad de la retroalimentación: Esta dimensión evalúa el nivel en el que la devolución por parte del agente, de lo realizado por los niños logra ser comunicada con eficacia, y con esto estimula la comprensión y adquisición de nuevos aprendizajes. Sus categorías son: ciclos de retroalimentación: intercambios de ida y vuelta, persistencia, preguntas de seguimiento; andamiaje: ayuda, pistas, estimulación de procesos de complementación y pensamiento; construcción sobre las respuestas de los niños: expansión, clarificación, retroalimentación específica.

Esta dimensión se relaciona directamente con la anterior, análisis e indagación, ya que es a través de los procesos de retroalimentación es donde se abre la oportunidad de crear un dialogo con los niños y discutir sobre los pensamientos e ideas desarrolladas en el espacio pedagógico. El papel que juega el agente dentro de estas dinámicas de participación es de importancia para el desarrollo cognitivo de los niños y la potencialización de sus capacidades.

A continuación, se presentarán algunos fragmentos encontrados durante la categorización de las transcripciones realizadas.

“AEOM: ... ¿las niñas les tocan el pene a los niños? ...

Niños: ... noo ... (responde la mayoría de los niños)

AEOM: ... ¿la cola? ...

Niños: ... noo ... (responde la mayoría de los niños)

AEOM: ... ¿Por qué no? ...

Niños: ... porque noo ...

AEOM: ... porque es el pene y la cola de él y hay que respetarlo, ¿cierto que si?

Niños: ... sii ... (responde la mayoría de los niños)

Comentario:

*Hay una retroalimentación, pero es superficial.
la respuesta se construye por lo que los niños dicen
Intento de andamiaje*

3 Códigos:

○ Andamiaje / ○ ciclos de retroalimentación / ○ Construcción sobre las respuestas de los estudiantes” (Documento 3 cita 42, Agente Educativa OM)

“AEJL: Muy bien los felicito. ¿Hoy es jueves 27 del mes que? (Espera que los niños respondan a la pregunta)

Niños: Algunos niños responden: Agosto, diciembre, marzo...

AEJL: (Con un gesto de negación con la cabeza les dice a los niños que no es dicho mes)
... 27 del mes que? ... Septi...

Niños: ... Septiembre... (Acompañados con la maestra)

AEJL: ... ¿Del año dos mil...?

Niños: ... año dos mil diecisiete...

Comentario:

Uso de la estrategia de andamiaje para llegar a una respuesta

La conversación se hace distribuida entre agente y niños

Preguntas abiertas, que necesitan el apoyo y acompañamiento de la agente

5 Códigos:

○ Andamiaje / ○ Conversación distribuida / ○ Estímulo y afirmación / ○ Estrategias de facilitación (preguntas) / ○ Facilitación activa” (Documento 19 cita 3, Agente Educativa JL)

En las dos citas anteriores, se logra ver que la categoría de andamiaje está relacionada con los fragmentos, en estas ocasiones los agentes estuvieron acompañando el proceso que los niños iban desarrollando en la actividad pedagógica, dando pistas o haciendo intervenciones sobre lo dicho y como así poder llegar a una respuesta, en este punto hay que tener en cuenta el valor de dichas intervenciones y poder dar cuenta si cumplieron su objetivo o fueron superficiales en el proceso.

Acompañar el proceso que desarrollan los niños, en esta ocasión, no solo es brindar pistas o cuestionar lo dicho por los niños y darles la respuesta correcta, es importante lograr en este espacio un ejercicio de discusión sobre las respuestas de los niños y aquí entra en juego la categoría de construcción sobre las respuestas de los niños, donde a través de la participación de estos y el acompañamiento del agente se direcciona el conocimiento por medio de la discusión. Lo anterior abre la oportunidad de poder explorar las capacidades de los niños, sobre todo la de argumentación y así poder fortalecer el desarrollo cognitivo de estos.

La siguiente categoría parte de lo propuesto anteriormente, y son esos espacios de devolución y retroalimentación que brinda el agente a los niños para poder desarrollar procesos significativos en el espacio educativo.

“Niña: ... profe, ¿no estamos unidos?

AEN: (a todos los niños) ... lo hicieron mejor, mucho mejor, vamos hacerlo la última vez sí?, la última vez, pero ya ustedes lo hacen solitos, listo, vamos a ver si se lo aprendieron, vamos pues...

AEDS: ... Bueno niños vamos, todos acá amigos, vamos...

Comentario:

Hay refuerzo positivo a lo realizado por los niños

No hay profundidad en la comprensión de lo que tienen que hacer los niños, les da la oportunidad de que los niños lo realicen solos, pero en realidad esto no sucede y no hay una retroalimentación de lo hecho por ellos

No hay una reflexión sobre el trabajo realizado

4 Códigos:

○ ciclos de retroalimentación / ○ Comunicación positiva / ○ Profundidad de la comprensión / ○ Reflexión” (Documento 26 cita 3, Agente Educativa N)

“AEN: ... ¿Cómo se llama esta parte?...

Niños: ... chichi...

AESM: ... no, eso no se llama así, ¿Cómo se llama?

Niños: ... pene ... (responde un niño)

Comentario:

Hay una corrección con respecto a un concepto, se ajusta a lo esperado de la actividad.

No hay una retroalimentación sobre lo dicho.

-Relación con la profundidad de la comprensión

no hay discusión del tema

-Relación con la retroalimentación

3 Códigos:

○ ciclos de retroalimentación / ○ Intercambios guiados por el contenido acumulado / ○ Profundidad de la comprensión” (Documento 3 cita 32, Agente Educativa SM)

En los fragmentos anteriores se evidencia como las agentes hacen una devolución a los niños sobre lo que ellos dicen, pero esta retroalimentación es superficial, ya que no hay una discusión sobre lo que los niños han dicho, solo hay una observación de que están equivocados y dan la respuesta correcta, no hay una construcción conjunta o acompañada por parte del agente para construir una respuesta que se desarrolle desde la participación de los niños.

Es importante resaltar que son procesos que tienen una importancia en el desarrollo no solo cognitivo del niño, sino en el social, ya que poseer herramientas que fortalezcan sus capacidades, como la argumentación o pensamiento crítico, abrirán posibilidades para lograr ser visibilizados y participar en los diferentes contextos donde se encuentren.

Diálogo pedagógico: Esta dimensión hace referencia al uso intencional del discurso con el fin de facilitar la adquisición de aprendizajes y propiciar la comprensión del contenido de clase. Sus indicadores son: conversación distribuida: diálogos iniciados por los estudiantes, equilibrio del habla del profesor y los estudiantes; estrategias de facilitación: preguntas y afirmaciones abiertas, los estudiantes responden a las preguntas.

La conversación y el uso de preguntas son importantes para el desarrollo de un espacio educativo significativo, por eso esta dimensión se centra en evidenciar aquellas preguntas construidas a partir de las oportunidades que brinda el agente para que el niño debata algún tema trabajado y además evidenciar la distribución del habla, es decir, si el niño tiene la posibilidad de comunicar, expresar, decir, lo que quiere y lo que piensa.

En seguida se expondrán algunos fragmentos que se lograron encontrar a lo largo de la categorización de las transcripciones, es importante aclarar, que esta dimensión, como muchas otras conto con pocos fragmentos donde se lograra ver una dinámica que respondiera a las categorías, también hay que tener en cuenta que por lo general y dentro de las actividades planteadas, la visibilización de la voz y la participación de los niños fue escasa, por lo general el agente era quien hablaba y determinaba la mayoría de las pautas dentro del momento pedagógico.

“AEJL: ... ¿En el petroneo arrullamos a los? (Se queda callada, haciendo un gesto donde carga a un bebe, esperando a que los niños completen la frase)

Niños: La mayoría de los niños responden: ... A los bebes...

AEJL: ... ¿Con la música de?... (Se queda callada esperando a que los niños completen la frase)

Niños: La mayoría de los niños responden: ... San Antonio (Canción típica del pacifico colombiano) ...

AEJL: ... Eso, con la música de san Antonio... También nos hicieron peinados (Hace un gesto donde se toca la cabeza para que los niños vean) ... Usamos turbantes... Hace una pausa y hace la aclaración de que son las niñas las que usan turbantes... Las niñas usan turbantes, los niños usamos pañoletas (En ambas ocasiones se señala la cabeza haciendo alusión a los turbantes y a las pañoletas)

AEJL: (Sigue haciendo conexión con distintas actividades que se han llevado a cabo en la semana de la celebración del “Petronito”) ... ¿Las niñas usan...? (Hace la pausa esperando a que los niños den la respuesta, además, hace un gesto típico de las mujeres que bailan determinados ritmos del pacifico las cuales usan faltas largas)

Niños: La mayoría de los niños responde: ... Faldas...

AEJL: ... Eso, Faldas...

Niños: Una niña dice: ... Faldas grandes!...

AEJL: ...Faldas muy grandes para bailar...

Comentario:

La agente comienza la actividad haciendo memoria sobre algunas situaciones anteriores en la que han estado los niños, hace preguntas abiertas acompañando a los niños dando pistas o algunas referencias, pero estas preguntas evocan son situaciones descriptivas por las que pasaron los niños, que quedaron de la repetición de un ejercicio.

La conversación es dominada por la agente, ya que ella es quien hace las preguntas y los niños responden, no hay una conversación como tal o discusión de algún tema. formato pregunta-respuesta por repetición

6 Códigos:

○ Andamiaje / ○ Conversación distribuida / ○ Estrategias de facilitación (preguntas) / ○ Exploración del pensamiento / ○ Intercambios guiados por el contenido acumulado / ○ Objetivos/organización de(l) aprendizaje” (Documento 11 cita 3, Agente Educativa SM)

“AELC: ... bueno niños, como hoy no hay sol hoy no podemos salir a la piscina, pero vamos a ir mañana, ¿Cómo haceos para que salga el sol?

Niños: (comienzan a cantar) ... Sol solecito, caliéntame un poquito por hoy, por mañana, por toda la semana...

AELC: ... niños, pero más alto que no los escucho...

Niños: ... Luna lunera, casca velera, cinco pollitos y una ternera (Acompañando la canción con palmas y diferentes gestos que hacen alusión a los personajes que se nombran)

Comentario:

Los niños participan

Se siguen las ideas de los niños

Relación con involucramiento

Hay un análisis de la pregunta y una respuesta efectiva.

Retroalimentación de lo hecho por los niños

Da la oportunidad de que los niños dirijan, de alguna forma, la actividad

7 Códigos:

○ ciclos de retroalimentación / ○ Comodidad del estudiante / ○ Conversación distribuida / ○ Exploración del pensamiento / ○ Flexibilidad y foco en el estudiante / ○ Involucramiento activo / ○ Involucramiento efectivo” (Documento 40 cita 5, Agente Educativa SM)

En los fragmentos anteriores, tenemos dos ejemplos distintos, en el primero vemos como el agente hace preguntas descriptivas que evocan una única respuesta, el agente pregunta, los niños responden y el agente nuevamente hace otra pregunta, se logra ver que aunque hay una participación de los niños esta es superficial, la conversación no permite que se hable del tema o que se haga un ejercicio de recordar lo que se ha hecho en diferentes actividades para lograr significar y enlazar la información con la presentada en ese momento. La conversación no es distribuida en ambas partes, centro de los actores que participan, hay una que pregunta siendo este el activo dentro de la conversación y otro que responde y solo lo necesario, siendo un agente pasivo.

En el segundo fragmento, la dinámica es distinta, ya que el agente presenta una información y este pide a los niños que respondan dando una solución a lo planteado, hay una posibilidad de que los niños decidan que hacer, como hacerlo y con qué recursos, y esto surge de una sola pregunta planteada de forma abierta, que da lugar a que los niños exploren y tomen una decisión.

A lo largo de las transcripciones, los ejemplos de posibilidades donde el agente de lugar a una pregunta abierta dentro de la actividad son muy pocos, por lo general, la dinámica se centra en presentar preguntas cerradas o descriptivas donde solo hay una única respuesta y corta, no existe la posibilidad de una conversación entre agente niño, ni entre pares, que permita expandir, debatir, discutir, sobre un tema planteado. Es importante tener en cuenta lo anterior, ya que la dinámica de participación que se llevaba a cabo solo permitía que una persona tomara el control de la conversación dentro de la actividad, lo que limita las posibilidades de que los niños se expresen y de igual forma limita el ejercicio del agente para tomar en cuenta la voz de los niños, sus necesidades, y así poder responder con las estrategias necesarias a las particularidades de un grupo.

Participación

Con respecto a este último dominio, se encontró que los niños por lo general participaban en todas las actividades que los agentes pedagógicos planteaban, a lo largo de los fragmentos aquí expuestos, se logró evidenciar que los niños se vinculaban efectivamente en las dinámicas que se planteaban, pero esta vinculación por lo general fue de una manera artificial, es decir, los niños no expresaban libremente su pensamiento y el desarrollo de las actividades estaba definido por una estructura propuesta por el agente, el cual no era flexible y tampoco brindaba la oportunidad para que los niños construyeran desde sus particularidades, interés y capacidades de cada uno.

Es importante tener en cuenta este último punto durante la discusión, donde se profundizará sobre la forma de participación que en general se desarrolló a lo largo de las actividades pedagógicas filmadas y transcritas en esta investigación.

Capítulo V: Discusión

A continuación, se discutirán los datos e información descrita en el capítulo anterior, estructurando este apartado en función de los objetivos específicos y las preguntas de investigación que se plantearon en este documento.

Las interacciones y los ambientes

Durante el análisis de los resultados, se lograron evidenciar diferentes dinámicas de interacción que se llevaron a cabo dentro de los momentos pedagógicos filmados, estas interacciones se relacionan y desarrollan con base al planteamiento que se haga sobre la actividad y el tema presentado; para este apartado son importantes distintas categorías de análisis presentadas en el capítulo anterior, lo encontrado en el *Clima positivo*, la *Sensibilidad del agente educativo* y la *Consideración de la perspectiva de los estudiantes*, que hacen referencia a la calidad de las interacciones y al ambiente que se desarrolla dentro del aula de clase o en este caso particular dentro del espacio pedagógico.

Según lo que se encontró en estas categorías, los niños se vinculaban a las distintas actividades pedagógicas presentadas por el agente educativo, existía una interacción entre el agente y los niños, por lo general estas eran positivas, es decir, estaban cargadas de afecto, lo cual, según Lipman (1998), esta característica es fundamental para el desarrollo de un ambiente, en principio, ideal para construir experiencias significativas, pero, de acuerdo a lo evidenciado, el afecto o lo emocional, solo es una pequeña parte del desarrollo de un momento pedagógico, los niños, a pesar de involucrarse en dichas actividades y participar la mayoría de ellas, desde la propuesta pedagógica, se hace repetitiva, o responde a la realización de una acción operativa y no un ejercicio que permita y facilite, según Lipman, desde el asombro y complejidad, el desarrollo de habilidades de orden superior como el análisis, resolución de problemas, toma de decisiones, etc., a esto se vincula otros aspectos como procesos de planeación de la propuesta pedagógica, preguntas de indagación y reflexión que se proponen, entre otras.

De acuerdo a lo anterior, desde las interacciones se crean las oportunidades, no solo para que los niños se vinculen a las actividades, sino también, a que estos sean participes activos de las propuestas que se desarrollan, según la fundamentación pedagógica de la Educación inicial que plantean los Lineamientos propuestos por el MEN (2006), dejan una gran interrogante sobre el desarrollo de espacios para que se propicie la participación directa de los niños en sus procesos de formación desde la primera infancia, ya que las estrategias más recurrentes para generar espacios de enseñanza y aprendizaje, son aquellas que se centran en la repetición y la transmisión del conocimiento por parte de la maestra como agente de socialización en el escenario escolar.

Se evidencia que, los niños y los Lineamientos, exigen espacios de construcción conjunta que lleven a la primera infancia a participar en su proceso formativo, por lo tanto, es preciso responder con la facilitación de un entorno de aprendizaje que dé un lugar protagónico a las opiniones, sugerencias y peticiones expresadas en los múltiples lenguajes de la infancia y que, con él, propicie un ambiente de confianza y aprendizaje real de la participación. Pero estas respuestas nacen del ejercicio de reflexión sobre la política de educación nacional inicial y sobre el modelo de atención integral a la primera infancia, reflexión que tiene que estar sustentada bajo estudios de seguimiento de ejecución de recursos, no solo donde los indicadores sean cobertura y el componente de salud y nutrición, sino también el componente de educación y familia.

Por ejemplo, en el contexto educativo, reconocido por la normatividad, internacional y nacional, como uno de los espacios propicios para la enseñanza y formación de capacidades participativas de los niños, ligados a procesos de argumentación, toma de decisiones, etc., se evidencia una fuerte resistencia por medio de agentes educativos ceñidos en un modelo tradicional de educación, pero hay que tener en cuenta, que este mismo tradicionalismo es fomentado por políticas públicas en las que se concibe a la primera infancia como un colectivo donde lo primordial es que sean “beneficiarios de una protección nacional” (Cordoba, 2013), después, todo lo demás, pero ¿si se concibiera a la infancia primero, se le preguntara, se le escuchara y luego se construyera una política, donde no solo sean “beneficiarios” sino también autores y actores?.

Sobre los ambientes que promueven la vinculación del niño y la participación es necesario considerar dos aspectos, lo primero en tener en cuenta, es importante la infraestructura de un centro de atención infantil, pero, lo segundo y lo más relevante se centra en el qué, cómo y para qué se generan experiencias, prácticas y aprendizajes significativos que brinden oportunidades a los niños para desarrollar y potenciar sus capacidades (Contreras, Jaramillo, & Tovar, 2015)

Lo encontrado a lo largo de los resultados, teniendo en cuenta que hay una vinculación, pero no una participación real de los niños en el diseño de estos espacios pedagógicos, se nota el interés de los agentes educativos por posibilitar su acceso y vínculo efectivo con el lugar y con ellos mismos. Independientemente de la infraestructura, los agentes educativos se preocupan porque las niñas y los niños sientan confianza y tranquilidad durante el tiempo, en ocasiones más de ocho horas, que permanecen con ellos.

Es importante resaltar, que los agentes educativos deben otorgarle más importancia a las relaciones e interacciones que se desarrollan al interior de estos espacios, más allá de atender, específicamente a las necesidades físicas de los lugares y responder a los estándares de calidad definidos por la política nacional de primera infancia. Por supuesto, y sin dejar a un lado la importancia, de la disposición de los espacios en los centros de atención infantil, independientemente de la cantidad de niñas y niños que atienden, también deben dar cuenta de los lineamientos pedagógicos que orienta la atención integral a la primera infancia, sobre el cuidado y atención en ambientes educativos o espacios de aprendizaje significativos, ajustados a los requerimientos de las diferentes modalidades de atención comunitaria o institucional (MEN, S,f).

Con respecto a lo anterior, es importante hacer una diferenciación entre lo que sería un ambiente educativo significativo a un ambiente decorado, durante el desarrollo de la investigación en el CDI, se evidencio que los agentes educativos exponen como parte de su “decoración” mensajes sobre los valores, los números, las letras, los derechos. Otros temas abordados, tienen que ver con los intereses y presiones de los padres de familia para que sus hijas e hijos “lean y escriban” en este momento de su vida como “preparación” para su ingreso a la

educación formal, una preocupación permanente con la que los agentes educativos deben mediar día a día. Aún más si se tiene en cuenta que el desarrollo de estos procesos está mediado por prácticas tradicionales como las guías, las plantillas, la copia y las planas. Muy pocos espacios tienen como parte de su ambientación, las expresiones de los niños, los trabajos desarrollados, sus personajes o historias favoritas como una posibilidad para su propio reconocimiento y protagonismo.

Con respecto a los recursos físicos o pedagógicos con los que cuentan, en la mayoría de los videos se observa que se utiliza la dotación entregada por el ICBF o su Entidad Administradora de Servicio (EAS). Este material considera algunos juguetes, instrumentos musicales, títeres, plastilinas y colores, ente otros, cuyo uso se centra en realizar actividades para fortalecer “la motricidad fina y gruesa” de las niñas y los niños, o trabajar los conceptos y temas dados por la EAS o el ICBF.

A pesar de contar con estos materiales o recursos no hay una comprensión y preparación clara de los agentes educativos de cómo a través de estos materiales se pueden fortalecer no sólo el desarrollo cognitivo de las niñas y los niños, sino también sus procesos de participación en su comunidad. Esto se puede evidenciar en los resultados relacionados con la preparación del espacio pedagógico y el agente, las estrategias de facilitación pedagógica y la facilitación activa o vinculación del agente en la actividad.

Por otro lado, la ambientación y las interacciones responden a unas dinámicas socioculturales a las cuales están vinculados los niños y niñas en primera infancia, en palabras de Chatterjee, (2005): se trata de un compromiso con la realidad de la vida cotidiana los niños para generar propuestas desde una perspectiva basada en el ambiente y el comportamiento que consideren imaginar espacios múltiples e interrelacionados que consientan una interacción bidireccional entre los niños y su entorno, permitiendo el desarrollo de un vínculo afectivo o de “amistad” con el lugar. (p.26).

Precisamente, sobre estos vínculos afectivos que pueden generar los niños con los espacios, una investigación realizada en Delhi, India, acerca de la “amistad con el lugar”,

propone seis elementos necesarios para hacer de estos lugares, espacios de participación: el afecto recíproco y el respeto por la persona, el compartir intereses y actividades, el empeño, la lealtad, la disponibilidad a dar informaciones sobre sí mismo y la comprensión mutua, y un enfoque horizontal.

La calidad de las interacciones que los niños hacen con su entorno, sus pares o con los adultos depende también de los ambientes o espacios en los que habitan y como se resignifican a lo largo del tiempo. En ese sentido, son espacios para generar aprendizajes, sentidos, significados y profundas transformaciones sociales, culturales, políticas, incluso económicas. Brooker y Woodhead, (2012), consideran la inclusión como una cualidad relevante para propiciar ambientes participativos desde la primera infancia que permita a las niñas y los niños:

(...) el desarrollo de la identidad social, las actitudes positivas para con los demás y un sentido de pertenencia compartido por todos los niños y pueden ayudar mucho a evitar la condición de “alteridad” que a menudo experimentan los niños discapacitados: la sensación de ser diferentes. (p.62).

para finalizar, es importante resaltar que es en la vivencia cotidiana donde estas acciones se materializan en prácticas de participación con ellos, los niños, y desde ellos mismos; es en las relaciones cotidianas donde se valoran cómo sujetos activos e “interlocutores válidos” de la sociedad; es en los escenarios de socialización primaria donde se posibilita o no una relación horizontal; es allí donde se viven las primeras formas de reconocimiento, en la medida que se tiene en cuenta la voz de cada uno para tomar decisiones que afectan su desarrollo. Pero se evidencia desde la normatividad una concepción que pone en duda la capacidad de los niños para participar, ser escuchados y decidir, con relación a situaciones que afectan su vida (Cussianovich, Alfageme, Arenas, Castro, & Oviedo, 2001).

Concepciones del niño a partir de las narrativas verbales y de acción

Con respecto a este apartado, se van a tener en cuenta los resultados y análisis de distintas dimensiones que, al igual que la sección anterior, también hace referencia a algunas dinámicas de

interacción que se desarrollaron en los momentos pedagógicos grabados para esta investigación. Categorías como flexibilidad y foco en el estudiante, apoyo a la autonomía y el liderazgo del dominio de apoyo emocional, y otras del dominio de soporte pedagógico como comprensión del contenido, formas de análisis e indagación y calidad en la retroalimentación, dan un soporte para hablar de las concepciones que se pueden inferir, tienen algunos agentes educativos sobre el niño.

Ordoñez (2013) propone que es a partir de los marcos representacionales que tienen los diferentes agentes educativos del estudiante y su desarrollo, que estos intervienen y diseñan los momentos de aprendizaje. El autor considera que la concepción que se tiene del desarrollo del niño, es uno de los pilares para la práctica educativa.

Según lo anterior, el desarrollo de la práctica pedagógica esta permeada por concepciones que tiene el agente educativo sobre el desarrollo del niño, y como este puede lograr responder de acuerdo a lo que el agente cree, puede hacer. La sensibilidad del agente para volcar su mirada sobre el niño, lograr identificar sus necesidades académicas y emocionales, sugieren el punto de partida para el desarrollo de una propuesta pedagógica, que los niños sean partícipes de la planeación de las actividades a desarrollar, no solo brinda la posibilidad de permitir trabajar sobre lo que ellos quieren, sino que da la oportunidad al agente de reflexionar sobre su práctica e identificar las particularidades con las que debe trabajar.

En los resultados, se evidencio en general que los niños recibían instrucciones acerca de los procedimientos a realizar sobre la actividad pedagógica, lo cual podría sugerir que los agentes consideran que la actividad tiene que ser informada a los niños, no con la finalidad de que ellos opinen sobre esta, sino, solo para que sean informados como tal sobre lo que se va a realizar, por lo tanto, la participación de los niños no sería considera genuina, sino que sería vista como “decorativa”, donde no tienen la oportunidad de intervenir voluntariamente y llevar el desarrollo de la actividad a pesar de ser ellos quienes la realizan (Trilla & Novella, 2001).

En este punto es importante preguntarse la comprensión que tienen los agentes educativos sobre su acompañamiento a la primera infancia, y si dentro de las practicas pedagógicas

desarrolladas aún conciben al niño, como un ser incapaz de organizar y expresar sus pensamientos, ideas, necesidades; a lo largo de los resultados, se observa como el agente escuchaba al niño, pero esta escucha no generaba ninguna acción de intervención que redireccionare una situación planteada en ese momento, ya que la actividad estaba definida para cumplirse como se había dicho desde un principio, o por ejemplo, en muchos de los casos donde no se dijo la finalidad de la actividad, solo que era necesario cumplir con lo planeado y ya.

Retomando planteamientos como los de Pineda & Garzon (2004), donde postulaban que tradicionalmente la escuela como institución “ha considerado a los niños y niñas como materiales que pueden ser moldeados en función de los requerimientos de la sociedad”, requerimientos que responden al interés propio del agente educativo, de la familia, de la EAS y de la política de atención integral en general, donde esta última, ha definido una concepción de niño que no ha pasado por el trabajo de ser reflexionada por los agentes (toda aquella persona que está en acompañamiento a la primera infancia), y que de alguna manera u otra no ha sido compartida bajo un ejercicio educativo, que pueda ser constructivo y permita una puesta en práctica que responda a la cotidianidad y necesidades de los niños.

Volviendo a la práctica pedagógica desarrolla a lo largo de los videos utilizados para esta investigación, se evidencia que dichos momentos contaban con una estructura definida, la cual en la mayoría de los casos era inflexible y no hacía hincapié en la necesidad de los niños; los agentes educativos aducen que la planeación de sus actividades pedagógicas y contenidos se enmarcan principalmente en los requerimientos del ICBF y su EAS para atender el desarrollo integral los niños, a las necesidades básicas de la primera infancia y por supuesto, al proyecto pedagógico y los lineamientos de la política de educación inicial.

Por otro lado, se puede inferir que en la planeación de sus actividades siempre están presentes el juego, el arte, la literatura y otros lenguajes de expresión artística como la música y la expresión corporal; sin embargo, se evidencia que más allá de reconocer estos lenguajes como inherentes y propios de la primera infancia se usan como estrategias o metodologías para lograr objetivos específicos. En general, siempre piensan en diseñar y realizar actividades “dinámicas” que les permita lograr la atención de los niños.

Se evidencia entonces una tendencia al seguimiento normativo de lo planteado por el Gobierno y el MEN, lo cual lleva a pensar que así mismo el desarrollo de diferentes capacidades están guiadas por modelos pedagógicos pensados desde los adultos, donde se excluye la voz de los más pequeños y se piensa por ellos, llevándolos y resaltando de nuevo, esa concepción de seres de mera protección brindada por el Estado.

Lo anterior plantea y reafirma el hecho de que la educación para la primera infancia está pensada desde las necesidades de los adultos, lo cual ha venido cambiando y periódicamente se ha abierto más los espacios para la participación de los niños en acciones que afecten su vida, es fundamental el trabajo realizado por investigadores de diferentes carreras, ya que visibilizan la voz de los más pequeños, lo que lleva a un reconocimiento de este colectivo social no solo desde la normativa sino también de los procesos que desarrollan en sociedad.

Por último, es importante resaltar que el reto serio, por el que se debe apostar, es la creación y desarrollo de prácticas pedagógicas “distintas” u orientadas desde una pedagogía del interés, donde se propicie mecanismos de escucha que superen el mero acto consultivo e informativo y que posibiliten, según las orientaciones de Cussiánovich (2006) para evitar malas prácticas de escucha, que los niños también pregunten y conozcan el uso que se hace de su perspectiva, que se invite a la participación y a la reflexión sobre la repercusión de esta en contextos diferentes de la vida cotidiana del niño.

La participación y sus dinámicas

Sin duda alguna, los centros de atención infantil, sin importar su modalidad, tienen un lugar en las comunidades como referentes de espacios donde se brinda atención y cuidado a las niñas y los niños de 0 a 6 años. Sin embargo, aún no se perciben ni apropian como “espacios públicos” para el fortalecimiento de la democracia, la construcción de ciudadanía, y, por ende, la promoción de la participación real y efectiva de las niñas y los niños.

En este apartado, se discutirán distintas dinámicas de participación, que se lograron evidenciar a lo largo del capítulo de resultados, el dominio de soporte pedagógico, será eje

principal para la discusión de este punto, en relación con el apoyo emocional y la organización del aula, los cuales, en su totalidad, definirían la dinámica de participación que se desarrolla en el espacio pedagógico.

El involucramiento de los niños en las distintas actividades es uno de los factores que a lo largo de la discusión se ha nombrado y determinado como importante como primer paso para que los niños participen dentro del espacio pedagógico, haciendo hincapié de que esto se materializa no solo informando a los niños sobre el procedimiento que se va a realizar durante ese momento, sino logrando que los niños sean conscientes sobre lo van a realizar y de esa manera brindar la oportunidad de que elijan si hacerla o no y como desarrollarla.

Este proceso de que los niños tomen conciencia sobre lo que se va a realizar es motivado por un ambiente significativo que brinde herramientas y modalidades de aprendizaje diversas, durante el análisis de los resultados se logró evidenciar que los agentes presentaban formatos educativos relacionados con las actividades rectoras propuestas por los referentes técnicos de atención a la primera infancia, la lectura, el juego, la exploración, el arte, como la música y el canto, hacían parte de estos procesos, pero durante el desarrollo fueron surgiendo situaciones o factores que impedían una práctica pedagógica significativa. En general, durante el desarrollo de estas actividades, se evidencio que muchas de las veces el agente no contaba con un objetivo claro de aprendizaje, no había una preparación del espacio ni del tema, y al final, la actividad se quedaba solo en la participación “decorativa” de los niños, realizando específicamente los procedimientos dichos por el agente y sin la oportunidad de que estos, expresaran, hablaran o discutieran sobre lo realizado y lo que había quedado del trabajo.

La capacidad de participación se evidencia como un sinónimo de autonomía y libertad, en donde se les permite a los niños decir que quieren hacer, cómo lo quieren hacer y si están de acuerdo con los planteamientos que se les presenta (Contreras, Jaramillo, & Tovar, 2015; Córdoba, 2013), pero se encuentra también, que los agentes educativos entienden la participación como un proceso donde se vincula al niño a las actividades que se está realizando y de esta manera algo puede aportar, es decir, “con que este en la actividad, está bien”; está claro que los procesos de participación se conciben como un dar algo a lo planteado, esto deja de lado muchas

de las capacidades que debería fomentar la enseñanza de la participación de los niños en contextos de la vida cotidiana.

Por ejemplo, González (2007), expone que permitir a los niños mantener prácticas discursivas grupales favorece en ellos la argumentación, el razonamiento y la aparición de distintos tipos de conocimiento, que no resultan cuando son dejados a la suerte de cada uno; la promoción de la conversación dentro de estos espacios se vuelve fundamental para el desarrollo de capacidades, en lo resultados se encontró, que no solo no había una conversación distribuida entre el niño y el agente, sino también, que este último, en la mayoría de los casos utilizaba o presentaba preguntas cerradas o descriptivas a los niños, de lo que puede inferir que el agente concibe al niño como incapaz de utilizar recursos cognitivos más complejos y responder a preguntas que impliquen la utilización de habilidades de orden superior, como la metacognición.

Autores como Hart (2012) resaltan tanto la capacidad como el interés de las niñas y los niños por desempeñar un papel importante en la mejora del entorno, mediante la investigación, la planificación y la acción participativa. Lo anterior no sólo como una posibilidad de ejercer los derechos de niñas y niños sino también como una oportunidad para promover su participación en la toma de decisiones que evidentemente afectan sus vidas.

De acuerdo a lo anterior, durante la categorización de las transcripciones, se resalta que la estimulación a las interacciones entre pares no se evidenciaba, por lo que esa posibilidad de cooperación entre los niños se limita; la solución colectiva de un problema y el razonamiento conjunto, “estimularán la capacidad para irse apropiando de estrategias argumentativas, que permiten alcanzar un mayor control de los recursos lingüísticos y cognitivos, hasta adquirir nuevos recursos para producir géneros discursivos más complejos” (González, 2007, p. 673).

Pero la realidad, es que hasta cierto punto, estos planteamientos resultan incluso utópicos pues en muy pocas ocasiones los adultos permiten a las niñas y los niños realizar estas intervenciones, ya sea entre ellos como pares, o entre un niño y un adulto; en el caso de los CDI, posiblemente por el desconocimiento que los agentes educativos tienen sobre cómo propiciar

estas posibilidades de participación y de nuevo, haciendo referencia a la falta del ejercicio de reflexión sobre la práctica pedagógica realizada.

Con respecto a los CDI, finalmente, pensar estos sitios más allá del cuidado y la atención de los niños requiere situarlos como propone Moss (2012), en:

(...) lugares de encuentro para los ciudadanos de todas las edades y como talleres de colaboración capaces de concentrar numerosos propósitos y proyectos: en resumen, como importantes espacios públicos. Los propósitos y proyectos potenciales de los centros para la primera infancia, si se los interpreta de esta manera, son ilimitados y muy variados, como por ejemplo el aprendizaje, el apoyo a las familias, la solidaridad comunitaria, la salvaguardia de culturas e idiomas, el desarrollo de las economías locales, la promoción de la igualdad sexual y de otros tipos, y la práctica de la democracia: los centros como espacios para la primera infancia donde la democracia se valora, se vive y se renueva constantemente. (p. 44).

Reconocer estos espacios, como verdaderos lugares de cambio, de participación y posibilidades, acompañado de un ejercicio de reflexión sobre el acompañamiento a la primera infancia, permitiría darle un lugar, pensado en el ahora, a los niños y niñas del país, no cargando sobre ellos, la esperanza de un futuro cuando no se hace nada por el ahora.

Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones

A lo largo de toda la investigación, se logró evidenciar que en este caso en específico, uno de los CDI más grandes de la ciudad, hay un trabajo pendiente con respecto al acompañamiento y responsabilidad de los agentes educativos para con los niños, este proceso permitiría ver más allá de la limitada acción asistencialista por lo cual se caracteriza gran parte de la atención a primera infancia, y donde la política nacional de atención a la primera infancia justifica bajo los indicadores de salud y nutrición y por otro lado de cobertura, y donde casi mensual, se abre un espacio nuevo de atención a la primera infancia en cualquier modalidad (DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA, INFANCIA, ADOLESCENCIA Y LOS JÓVENES DEL MUNICIPIO DE SANTIAGO DE CALI, 2017)

Si bien, en los últimos años en Colombia, diferentes sectores sociales adelantan acciones que contribuyen al fortalecimiento de la atención de las niñas y los niños que rompen con paradigmas respecto a la participación y las concepciones de la infancia, coexisten prácticas en la vida cotidiana de las personas adultas e instituciones que aún le asignan a niñas y niños entre cero y seis años, un lugar de dependencia, minoría y obediencia que se materializa en las interacciones relacionales basadas en el ejercicio de la autoridad y el poder.

La participación de los niños en el contexto, se evidencia que aún se concibe, únicamente, como un complemento ideal para recrear actividades articuladas a eventos públicos, en el ámbito familiar, escolar y comunitario. Tan sólo en algunos casos específicos y espontáneos se evidencia que los agentes educativos posibilitan procesos de participación que, aunque no alcanza los niveles de protagonismo, responden a los intereses o preguntas que les surgen a los niños.

La concepción de niño, aunque ligada a un discurso político y de derechos, donde se reconoce al niño como actor, donde su voz debe ser escuchada y donde la participación de estos

es importante para el desarrollo de su vida, sigue estando permeada por corrientes tradicionales de enseñanza y modelos pedagógicos que sitúan a los niños como elementos vacíos que requieren ser llenados de información para que comprendan su entorno; la exploración, la literatura, la narrativa, el juego, el arte, desde la psicología, se ha evidenciado que abre un mundo de posibilidades para re significar distintas situaciones que generen un conflicto interior, y que desde el desarrollo cognitivo, abre un mundo de posibilidades para el desarrollo de capacidades que permite a los niños estar y afrontar el mundo que los rodea.

Con respecto a los ambientes significativos y la utilización de los espacios como lugares de participación, se conocen diversas propuestas de vinculación infantil, sobre todo en los espacios públicos, específicamente en las ciudades donde grupos de niñas y niños realizan un reconocimiento, monitoreo, planeación y mantenimiento de los lugares físicos comunes y cercanos a sus hogares que les permiten diseñar y planificar los espacios para el juego. Son estas propuestas, como la anterior, que permitiría una vinculación del niño con su comunidad, ya que en distintas investigaciones se ha evidenciado que estos no mantienen al margen de los conflictos y de la situación del país, pues en muchos de los casos, como el conflicto armado, son uno de los actores más afectados.

Sin embargo, es necesario que estas propuestas se consideren y surjan también desde el hogar, sus comunidades, los centros de atención infantil y todos aquellos espacios donde transcurre la vida cotidiana de los niños, para que se conviertan en espacios comprometidos no sólo con el desarrollo y la atención, sino también con los intereses y gustos de niñas y niños.

Por otro lado, diversos factores de orden social, político, administrativo y económico, relacionado con la entidades gubernamentales y privadas que manejan los recursos para la primera infancia, afectan este proceso y sería necesario considerar espacios académicos que permitan identificar las causas y las acciones que contribuyan al mejoramiento de los niveles de participación de los niños en el país; procesos que permitan romper paradigmas asociados a la infancia que imposibilitan que sean asumidos como sujetos corresponsables con los adultos en la construcción de la historia humana y social. Concepciones que permitan considerarlos como

seres sociales, singulares, inmensamente diversos, protagonistas y actores sociales que se desarrollan integralmente de acuerdo con su edad, contexto y condición.

Con respecto a lo anterior, es importante resaltar que el investigar, paralelo a la ejecución de esta investigación, desarrollo la Práctica profesional supervisada, en el espacio del CDI Cariño Nuevo Latir. Se toma necesario nombrarlo, ya que hay que tener en cuenta un aspecto importante del uso de la pauta de observación CLASS, y es que uno de sus fines, es lograr hacer una devolución al Agente educativo sobre los procesos y dinámicas de interacción evidenciados a lo largo de la sistematización de la práctica pedagógica; como el anterior proceso estaba por fuera de los objetivos planteados en esta investigación, se tomó la decisión de poder hacer esa devolución de lo evidenciado al finalizar la sistematización de los datos y el análisis de los mismos a las Agentes por medio del desarrollo de la práctica profesional supervisada, llevada a cabo en el mismo espacio.

Se resalta que uno de los puntos más importantes dentro de estos trabajos que indagan, documentan, analizan y se acercan a la práctica pedagógica dentro de la primera infancia, es la retroalimentación que se logra hacer, ya que enriquece procesos de construcción, cambio y reflexión frente al ejercicio de acompañamiento de los más pequeños. Lograr compartir con los agentes educativos una perspectiva desde afuera, de la práctica pedagógica que ellos realizan a diario, permite y da el valor, de poder cuestionarse uno mismo, dentro de los procesos desarrollados, poder analizarlos desde la experiencia y, sobre todo, desde la motivación para seguir creciendo y creyendo en los espacios educativos, como espacios de transformación y oportunidad para los niños y niñas en primera infancia.

Sin embargo, estos procesos, y sobre todo en el contexto local (Cali) y nacional, son llevados a satisfacción muy pocas veces, y en este caso no fue la excepción, ya que las dinámicas administrativas y de contratación determina en muchos casos la continuidad de los procesos y al mismo tiempo la calidad de los mismo. Empezar con una población de 11 agentes educativos y en transcurso de la investigación, rotar casi el 70% de estos, son uno de los aspectos importantes a resaltar y lograr, que, en futuras investigaciones dentro de este contexto, logren cuestionarse sobre los procesos administrativos de planeación y contratación, que, dentro de una propuesta

pedagógica, garantizaría, de cierto modo, un proceso dentro del acompañamiento al desarrollo cognitivo y a la potencialización de sus capacidades más efectivo.

Por otro lado, una de las conclusiones a las que se acerca esta investigación, es que la concepción de participación, que en la mayoría de los casos se queda en un segundo nivel y se caracteriza, sobre todo, por comunicarse, escuchar, tener en cuenta sus opiniones y expresiones. Aunque algunos pocos agentes educativos logren considerar, desde lo evidenciado en los videos, la participación como un proceso y un derecho, desde esta perspectiva, no se podría llegar a afirmar que las acciones que se realicen en el marco de estas apreciaciones correspondan a lo que verdaderamente se lleva a la práctica o corresponda a la concepción que tengan sobre procesos de participación.

Tal vez porque lo anterior, les implica no sólo resignificar sus concepciones sobre los niños, sino también repensar sus relaciones e interacciones y así potenciar la participación de la primera infancia y reconocerlos como actores sociales dentro de una comunidad. Desde el agente educativo, hacer una mirada distinta a la primera infancia y reconocer a los niños como un grupo social, implicaría como dice Alfageme (2003) considerar la participación en primera infancia como un proceso que conlleva al protagonismo de las niñas y los niños, y que es el resultado de una construcción social que se enriquece permanentemente por las experiencias y vivencias de los actores sociales y sus comunidades.

Es importante, que por medio de diversas investigaciones o proyectos, se pueda visibilizar de una manera más profunda, las practicas pedagógicas que desarrollan los agente educativos en distintos CDI de la ciudad, con el fin no solo de evidenciar dinámicas de participación, sino también dinámicas relacionadas con la formación docente y el desarrollo e implementación de la política de atención integral, donde, si es necesario, se pueda proponer un espacio formativo, basado en un proceso de reflexión sobre el acompañamiento a la primera infancia.

Lo anterior, no es una propuesta nueva, pues hace más de 20 años, que existe la modalidad de acompañamiento a la primera infancia desde las madres comunitarias, se han

venido implementando espacios de cualificación docente sobre el ejercicio de acompañamiento y atención integral inicial, pero, de igual forma, son ejercicios que no han tenido un seguimiento y actualmente no se sabe cómo se realiza el acompañamiento, desde lo pedagógico en las UDS.

Se recomienda de igual forma, para futuras investigaciones que decidan usar los dominios y dimensiones del CLASS, bajo un análisis de contenido cualitativo, que no solo se quede en el análisis de las narrativas verbales y de acción, ya que a lo largo del análisis de los resultados se encontraron relaciones directamente proporcionales entre categorías, lo cual esa red de relaciones, que efectivamente puede ser elaborada en Atlas Ti, puede aportar mucho sobre las dinámicas de interacción que se desarrollan dentro del espacio pedagógico, y permitiría, de una manera más amplia, comprender los factores que intervienen, desde lo educativo, a la potencialización de capacidades en los niños y su desarrollo cognitivo.

Referencias

- Abela, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.
- Abello, R. (2000). *Infancia y conocimiento social. Investigación con niños que viven en contextos de pobreza*. Barranquilla: Uninorte.
- Abreu, J. L. (2012). Hipótesis, Método y Diseño de Investigación. *International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197.
- Acosta, A., & Pineda, N. (2007). Ciudad y Participación infantil. Santa Fé de Bogotá: CINDE.
- Acosta, A., Pineda, N., & Garzon, J. C. (2004). *Informe sobre la revisión de algunas experiencias de participación infantil* (Vol. 12). Santa Fé de Bogotá: CINDE.
- Alfageme, E., Cantos, R., & Martinez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Alonso, L., Díaz-Malaguilla, M., Moncho, J., Del Valle López, M., & De Armenteras, C. (2004). Alcalá somos todos: un modelo de participación infantil y juvenil. *Pulso: revista de educación*, 27, 119-132.
- Alzate, O. E. (2011). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *HALLAZGOS*, 9(17), 211-233.
- Apud, A. (2001). *Participación infantil*. Enrédate con UNICEF: Formación del profesorado. Obtenido de <http://goo.gl/CrpTZK>
- Argos, J. (2008). Procesos de subjetivación y construcción de la ciudadanía desde el contexto escolar. *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global*, 47-71.
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205-218.
doi:10.1080/09575146.2010.506598

- Baratta, A. (1998). Infancia y democracia. En *Infancia, ley y democracia en América Latina. Análisis crítico del panorama legislativo en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1990-1998)* (págs. 18-42). Colombia: Temis/Depalma.
- Bellamy, C. (2002). *Estado Mundial de la Infancia 2003*. Nueva York: UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Bertolini, M. (2011). Hacia otros modos de pensar la educación infantil: la posibilidad de una (otra) pedagogía de la escucha, de la espera, del quizás. Barcelona: Trabajo presentado en el XII Congreso Internacional de Teoría de la educación. Obtenido de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/119.pdf>
- Bretones Hernández, X., & Martínez, D. d. (2003). *CONFANCIA: Con voz 6 años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- Brooker, L., & Woodhead, M. (2012). Ambientes saludables: Primera infancia. *La Primera Infancia en Perspectiva*, 8.
- Cajiao, F. (1998). Niños y Jóvenes como ciudadanos de pleno derecho. En *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño* (págs. 17-31). Bogotá: UNICEF.
- Casas, F. (1995). La participación de los niños y niñas en la sociedad europea. *Infancia y sociedad*(31), 37-49.
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126.
- Chatterjee, S. (2005). Children's friendship with place: a conceptual inquiry. *Children Youth and Environments*, 15(1), 1-26.
- Chatterjee, S. (2005). Children's friendship with place: a conceptual inquiry. *Children Youth and Environments*, 15(1), 1-26.
- Christensen, P., & James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and practices*. Routledge.
- Contreras, Á. X., Jaramillo, K., & Tovar, S. (2015). *Prácticas pedagógicas de los agentes educativos que promueven la participación de niñas y niños entre los dos y cinco años en*

- doce centros de atención tradicional e integral del ICBF (Tesis de maestría).* Manizales: CINDE.
- Contreras, C. G., & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 811-825.
- Cordoba, C. (2013). Procesos de resistencia a la participación infantil (Tesis de doctorado). Manizales: Convenio Universidad de Manizales-CINDE.
- Crowley, P. (1998). Participación infantil: para una definición del marco conceptual. En *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño* (págs. 9-16). Santa Fé de Bogotá: UNICEF.
- Cussiánovich, A. (2005). Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo. *Congreso Mundial de Infancia y Adolescencia. Ciudadanía desde la niñez y adolescencia y exigibilidad de sus derechos*. Lima. Obtenido de http://www.crin.org/docs/Perú_Congress_IFEJANT_Alenjandro_Cussianovish.doc
- Cussiánovich, A. (2006). *Ensayos sobre infancia: sujeto de derechos y protagonista*. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y El Caribe, IFEJANT.
- Cussiánovich, A. (2010). *Paradigma del protagonismo* (Vol. 2). Serie materiales de Trabajo.
- Cussiánovich, A., & Márquez, A. M. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Oficina América del Sur: Save the Children.
- Cussianovich, A., Alfageme, E., Arenas, F., Castro, J., & Oviedo, J. R. (2001). *La infancia en los escenarios futuros*. Lima: Universidad Nacional Mayor San Marcos.
- Díaz, A., & Olivera, M. (2006). Pensar la educación desde una dimensión ético-política. Resignificar la escuela como espacio de ciudadanía y esperanza. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 16, 291-302.
- Duarte, K. (2006). *Discursos de resistencias juveniles en sociedades adultocéntricas*. San Jose de Costa Rica: Ed. Department Ecuménico de Investigaciones DEI.
- Einarsdottir, J., & Wagner, J. T. (2006). *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy. Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*.
- Emilson, A., & Folkesson, A. (2006). Children's participation and teacher control. *Early child development and care*, 176(3-4), 219-238. doi:10.1080/03004430500039846

- Gallego, A., & Gutiérrez, D. (2012). Concepciones de padres y agentes educativos sobre la participación infantil y su relación con la toma de decisiones de los niños (Tesis de maestría). Convenio Universidad de Manizales- CINDE.
- Ghirotto, L., & Mazzoni, V. (2013). Being part, being involved: the adult's role and child participation in an early childhood learning context. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 300-308. doi:10.1080/09669760.2013.867166
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogota: UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Hart, R. (1997). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: UNICEF.
- Hart, R. (2012). *Children's Participation—From Tokenism to Citizenship* (Vol. 4). Innocenti Essays. UNICEF: Verkkodokumentti.
- Jiménez, A., Londoño, P., & Rintá, M. (2010). Representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de primera infancia. Bogotá: Convenio Universidad Pedagógica Nacional-CINDE.
- Lancaster, P. (2006). *RAMPS: A framework for listening to young children*. London: Daycare Trust.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. London: UNICEF.
- Lansdown, G. (2004). La participación y los niños más pequeños. *Espacio para la Infancia*, 22, 4-14.
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Italia: Unicef-Save the Children: Centro de investigaciones Innocenti.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y Educación* (Vol. 43). Ediciones de la Torre.
- Mata, P., Ballesteros, B., & Padilla, M. (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teoría de la educación*, 25(2), 49-68.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Open University Press: Buckingham.
- MEN. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia*. Sante Fé de Bogotá.
- MEN. (2013). *Fundamentos políticos técnicos de la gestión de Cero a Siempre*.

- MEN. (2015). *Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia*. Santa Fé de Bogotá.
- MEN. (S,f). *Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional*. Estrategia Nacional DE CERO A SIEMPRE.
- Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals rights to participation: a case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 565-576.
doi:10.1080/1350293X.2012.737242
- Moss, P. (2012). The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question. *Early Childhood and Compulsory Education*, 10-58.
- Neale, B. (2004). *Young children's citizenship*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Novella, A. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la*, 13(2), 380-403.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Chicago: Paidós.
- Ordoñez, O. (2013). Psicología del desarrollo e intervenciones tempranas: temas de investigación en primera infancia. En *Primera infancia, lenguajes e inclusión social: una mirada desde la investigación* (Vol. 1, págs. 201-230). Bogotá: Ediciones USTA.
- Pianta, R., Hamre, B., & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System: Secondary Class (CLASS)*.
- Pineda, N., Isaza, L., Camargo, M., Pineda, C., & Henao, D. (2009). Perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 621-636.
- Restrepo, H., Quiroz, I. C., Ramírez, G. A., & Mendoza, Y. (2014). Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida, (Tesis de maestría). Medellín: Convenio Universidad de Manizales- CINDE.
- Roldan, O. (2006). La institución educativa: Escenario de formación política de niños y niñas, que se configura desde el ejercicio mismo de la política. III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Chilwatch International.

- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Smith, A. (2007). Los niños de Loxicha, México: exploración de algunas ideas sobre la niñez y de las reglas de participación. *Participación infantil y juvenil en América Latina, Universidad Autónoma Metropolitana, Childwatch International Research Network*, 179-216.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*(26), 137-164.
- Waller, T., & Bitou, A. (2011). Research with children: Three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 5-20.
- Zanabria, M., & Fragoso, B. (2006). Construyendo espacios de participación infantil en seis municipios de Tlaxcala. *III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International* , 17-19.
- Zuluaga, O. (2011). Pedagogía: un concepto de práctica pedagógico desde Foucault y Olga Lucía Zuluaga. Bogotá.