



Dinámicas de participación en prácticas pedagógicas de educación inicial.

Eddy Alexander Villada Marquez Código: 1905869

Director: Oscar Ordoñez

Universidad del Valle
Facultad de Psicología
Maestría en Psicología

Cali, Junio del 2023

Tabla de contenido

Tabla de contenido	2
Resumen	4
Introducción	5
Antecedentes.....	7
Planteamiento del problema	12
Preguntas de investigación	14
Principal:	14
Secundarias:	14
Objetivos.....	14
Objetivo general.....	14
Específicos	15
Justificación.....	15
Revisión de la literatura	17
Comprensiones sobre la infancia y el desarrollo de capacidades para una participación	18
El fenómeno de la participación: elementos diversos para una definición	21
La educación inicial: la importancia del ambiente para procesos de participación	28
Balance	32
Metodología	34
Diseño.....	34
Bases de datos.....	35
Requerimientos éticos	36
Procedimiento para la codificación de datos	36
Codificación cerrada de formas de participación en escenarios educativos.....	36
Codificación cerrada de elementos en la práctica educativa que fomentan la participación	37
Análisis de los datos	48
Resultados	52
Caracterización de los videos de la base de datos “a”	52
Análisis de las trayectorias de participación identificadas en los tres momentos de la práctica educativa: Inicio, Desarrollo intermedio, Cierre	54
Análisis de las dinámicas de participación de niños y niñas en las prácticas observadas.....	70
Análisis descriptivo a partir del esquema de codificación de elementos del ambiente de educación inicial para la participación de niños y niñas.	77

Análisis entre la categoría Tipo de tarea y las formas de participación en los momentos de la práctica.....	88
Discusión.....	96
Trayectorias de las formas de participación y la práctica educativa	96
Las dinámicas de participación	99
Elementos de la práctica que fomentan la participación	100
Conclusiones	104
Bibliografía	106

Resumen

La presente investigación busca describir el desarrollo de prácticas educativas, desde una mirada sistémica, que vincule la participación como eje de los elementos para tener en cuenta en un ambiente de aprendizaje, los cuales logran o no fomentar procesos de participación en los niños y niñas en primera infancia, y, en qué medida (momentos y cambios de las dinámicas y trayectorias de participación), se determina esta como un elemento cambiante, dinámico y complejo.

Por lo que busca contribuir a la reflexión sobre la incidencia de elementos de la práctica educativa en aulas de primera infancia sobre el desarrollo de ambientes de aprendizaje que fomenten dinámicas de participación en niños y niñas (3 a 6 años), Resaltando que el fenómeno de la participación en primera infancia ha sido poco abordado por estudios de la psicología, y en general en la ciencias sociales y humanas. Los estudios encontrados evidencian la importancia de reconocer el posicionamiento de los niños y niñas como grupo social y como ciudadanos de derechos, sobre todo en el planteamiento de teorías que evidencian que este grupo es capaz de ser partícipe de los eventos de su vida desde temprana edad en espacios públicos.

Lo anterior, se centra en poder desarrollar descripciones a partir de observación guiada de las dinámicas de participación, los momentos y cambios de esta en el ambiente y el papel de los elementos del sistema que permiten el fomento de esta en niños y niñas menores de 6 años, desarrollando un estudio expost-facto, empleando un análisis secundario de datos sobre una base de datos que contiene información relacionada con prácticas educativas en educación inicial, analizando la información desde el método mixto a partir de la triangulación de datos cualitativos y cuantitativos.

Metodológicamente, para el análisis la información de los datos codificados se planteó en tres fases. En la *primera fase* se relaciona con la implementación del esquema del modelo de participación de Trilla y Novella (2012) adaptado. Esta fase conto con dos momentos, el primero donde se realizó un análisis a nivel descriptivo para evidenciar las diferentes formas de participación en la práctica educativa observada. El segundo momento, realizó un análisis implementando la técnica de *series de tiempo* permitiendo evidenciar las trayectorias de participación en ambientes educativos y la técnica de SSG (State Space Grids) o *rejilla de*

espacio – estado, permitiendo observar las dinámicas temporales de las trayectorias de participación centrada en los 4 niveles planteados en el modelo vs un tiempo específico definido.

La *segunda fase* consistió en desarrollar un análisis descriptivo a partir de la información obtenida de la implementación del esquema desarrollado y construido para la investigación, de codificación de elementos del ambiente de educación inicial para la participación de niños y niñas. Logrando evidenciar la forma como los diferentes elementos planteados en el esquema se tienen en cuenta o no en el desarrollo de prácticas educativas y ambientes de educación inicial y que permitió generar análisis en función de niveles de uso a partir de la escala de descriptores planteados.

La *tercera fase*, generó un proceso de correlación en función de los diferentes elementos codificados con la implementación de ambos esquemas, por un lado, resaltando que papel tiene el uso o no de elementos para tener en cuenta en ambientes de educación inicial para fomentar la participación y como en esos mismos ambientes se evidencia distintas formas de participación, esto permitió establecer una correlación directa entre variables de ambos esquemas, donde se sustenta que al aumentar una (El uso de elementos para fomentar la participación) aumenta la segunda (Formas más complejas de participación en el ambiente educativo).

Palabras clave: Participación, Prácticas educativas, Ambientes de aprendizaje, Educación inicial, Derechos, Sistemas dinámicos.

Introducción

La participación infantil en procesos de educación inicial es uno de los temas que ha generado preocupación, interés y discusión para diferentes investigadores de las ciencias sociales, humanas, educativas y diversos actores comprometidos con el desarrollo y la socialización de la primera infancia a nivel nacional e internacional, y como un elemento a considerar dentro de las formulaciones de políticas sociales y educativas en diferentes países constituidos como estados sociales de derechos.

Se ha considerado que los niños y niñas de primera infancia, tienen experiencias faltas de participación en entornos de educación inicial, especialmente debido a las políticas institucionales, las concepciones sociales sobre la infancia y las perspectivas de agentes educativos (Bae, 2009; Emilson & Folkesson, 2006; Smith, 2002). 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 acuerdo con esto, formar en participación y ciudadanía a la primera infancia se hace importante, en cuanto sea posible la construcción de entornos donde los niños y las niñas sean escuchados y tenidos en cuenta por parte de los adultos, quienes han de reconocer además que, desde el principio de sus vidas, la niñez configura un lenguaje en el cual expresan sus necesidades y sus comprensiones sobre el mundo, teniendo el derecho a expresarlos. Por lo tanto, el contexto y los actores que están en él, están en la obligación, como proceso de garantía de los derechos de niños y niñas, construir ambientes y experiencias enriquecidas para su desarrollo, que les permita crear y recrear su propia identidad de forma participativa y activa, al ser considerados por los adultos como interlocutores válidos y legítimos, en últimas, como sujetos políticos, en cuanto son sujetos de derecho.

Pero, por lo general, cuando se plantean las palabras “infancia”, “participación” y “ciudadanía”, aparece de forma casi automática nociones como “la niñez del futuro” o “formar a niños para la participación social como buenos ciudadanos”. Sin dejar de reconocer la buena intención de estas frases, se dejan de lado elementos importantes, lo primero, es que los niños y niñas no son ciudadanos del futuro, sino del ahora, lo que requiere formar en dinámicas participativas en diferentes ambientes y, por otro lado, la mejor manera de formarlos en estos elementos es empezar a considerarlos y tratarles como sujetos con capacidades de participar, como ciudadanos de verdad, y no como posibilidades de ciudadanos. En el contexto nacional, la política reconoce la importancia de empezar a considerarlos así, lo que ha generado apuestas en ambientes escolarizados para facilitar y promover dichas dimensiones de la ciudadanía, entre ellas la participación.

Sin embargo, esto no quiere decir que el fomento de la participación, y de la ciudadanía este resuelto de forma completa (siquiera bien resuelto) en ambientes educativos, ya que en la práctica se sigue evidenciando resistencias por parte del adulto al reconocimiento de las

capacidades de los niños y niñas y de su categoría como grupo social con capacidades, necesidades, intereses e ideas, es decir, su ciudadanía y, por ende, la importancia de la participación, en experiencias y prácticas educativas.

Teniendo en cuenta esto, la psicología, desde un enfoque educativo y desde una mirada del desarrollo de la niñez que parte del reconocimiento sociocultural y la complejidad de la interacción entre los elementos que ahí se encuentran, se hace necesario plantear preguntas, partiendo del interés del investigador, que desde el ámbito de la educación inicial, permita evidenciar prácticas educativas desarrolladas por agentes o actores de este ambiente, que fomente dinámicas de participación infantil, partiendo de la concepción de sujeto activo y protagonista de su desarrollo y que puede y hace parte de la toma de decisiones que lo afectan.

Antecedentes

La primera infancia como grupo social, ha estado olvidado e invisibilizado de distintas maneras, y en distintas épocas se evidencia el abandono de los niños por parte de los adultos, de la sociedad, del estado y del gobierno desde la falta de políticas y acciones comprometidas realmente por la garantía de los derechos de la niñez y el respeto a la dignidad de estos. Sin embargo, con el paso del tiempo la niñez empezó a adquirir importancia al considerarse la vida de los niños y niñas como un fruto para el futuro (Bretones Hernández & Martinez, 2003). Esta importancia se vio reflejada en la Declaración de los Derechos de la Infancia en 1954 y posteriormente en 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, primera ley internacional sobre los derechos de la Infancia; reconocimiento otorgado a través de la Carta Magna de la Infancia (Alfageme, et al., 2003), 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 en sus vidas (Ghirotto & Mazzoni, 2013).

Desde un enfoque del aprendizaje sociocultural, se plantea la noción de niño como sujeto activo de su propio desarrollo, y desde esta perspectiva de aprendizaje se plantea la participación como un fenómeno cultural y dinámico (Berthelsen, et al., 2009), lo que resalta la importancia de considerar diversos elementos asociados al ambiente para generar o fomentar experiencias donde los niños y niñas participen.

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; Cordoba, 2013; Cussiánovich & Márquez, 2002), estos mismos autores plantean que el estatuto de ciudadano, no solamente se reduce a un ejercicio de participación si no que se relaciona al punto de ser parte de la configuración de una identidad (Acosta & Pineda, 2007). Desde esta perspectiva, la CDN es una guía que orienta a la sociedad en la formación de una ciudadanía participativa, democrática, ética y responsable para la niñez, reflexionando sobre las limitaciones contextuales y creando adaptaciones para superarlas y buscar su implementación.

Pasadas más de tres décadas de la 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 internacional, se siguen promoviendo prácticas sociales que silencian a la infancia o invisibilizan su participación (Contreras & Pérez, 2011), actuando como si los niños no estuvieran (Neale, 2004).

Por otro lado, 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 cotidiano de los niños: la familia y la escuela (Mata et al., 2013; Wagner & Einarsdottir, 2006; Cussiánovich, 2006; Roldan, 2006; Díaz & Olivera, 2006). El contexto escolar, para esta investigación, se convierte en el lugar privilegiado para el fomento de la participación y determinante, no solo para la enseñanza y aprendizaje de los derechos desde la

Educación Inicial, sino también para el ejercicio en práctica que propicie el papel activo de la infancia en sus contextos cotidianos (Mata et al., 2013).

La participación de la niñez 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”.

Desde el punto de vista de esta investigación, la participación debe considerarse como una experiencia importante y pertinente (ver Karlsson, 2012; Thomas, 2002). La participación en la Educación Inicial es una experiencia personal, donde el niño debe ser escuchado e involucrado en las diferentes experiencias en las que se encuentre. Desde esta tesis, se plantea entonces la participación como un derecho democrático de la niñez (ONU, 1989) y una estrategia de aprendizaje del significado compartido de los niños y de una perspectiva más amplia del proceso de transformación de la niñez indefensa a una competente y como un miembro activo de la sociedad.

Los niños y niñas tienen la capacidad y el valor de tener influencia en las actividades cotidianas, mientras que los educadores respeten su perspectiva y busquen promover la participación de la niñez. (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 2003; Venninen, et al., 2010). Sinclair (2004) ha expresado que la participación es un fenómeno complejo y dinámico y sugirió que los elementos clave de esta se relacionan con: cuestiones de poder, como la toma de decisiones, la naturaleza de la actividad y las prácticas de participación, las características de los niños involucrados y el nivel de participación. Al fomentar la participación de los niños, los agentes educativos, o profesional que acompañe a los niños y niñas, puede tener una mejor comprensión de sus problemas, capacidades, vulnerabilidades e ideas (Sinclair, 2004; Woodhead, 2010)

Otro aspecto repetitivo en la producción académica sobre la participación infantil es señalado por Pineda, et al. (2009), acerca de los procesos de acompañamiento para la formación en participación y falta de reflexión por parte de aquellos que acompañan a la niñez en ambientes educativos para reconocer que el ejercicio del derecho a la participación es un proceso que se

inicia desde el momento mismo del nacimiento. Como lo plantea Restrepo, et al. (2014) en su investigación “Familias que aman, bebés que participan”, donde se reconoce a la familia como el primer espacio donde deberían generarse procesos de participación infantil, sobre todo, en un ambiente caracterizado por interacciones donde se plantee una mayor riqueza comunicativa con el bebe o niño-niña, y basándose en el reconocimiento de su singularidad, con una clara conciencia de la capacidad que tiene la niñez de influir en su propio desarrollo y en su entorno, y donde su existencia ha sido acogida desde el comienzo con amor.

Y de acuerdo con Lansdown (2005), quien señala que los niños y niñas, desde que nacen, tienen la posibilidad de desarrollar las capacidades necesarias para participar, la receptividad y el respeto demostrado por los adultos que se ocupan de su cuidado y la disposición del entorno o el ambiente que los rodea, pueden incrementar y apoyar el desarrollo de dichas facultades y características personales para la participación. (p.2).

Ahora bien, se entiende que la participación infantil conlleva a un proceso de interacción con los actores que están presentes en este ambiente, por ejemplo, en el escolar los agentes educativos. Estos actores desarrollan o deberían desarrollar prácticas educativas 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). Es así, como algunos autores plantean que la participación en el contexto escolar nace de la interacción entre niños y entre el niño y el adulto, lo que supone discusiones de eventos cotidianos, el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones, la construcción de significados, el intercambio de saberes, la argumentación crítica y demás situaciones que pongan en juego un papel de la infancia como protagonistas (Mesquita-Pires, 2012; Nussbaum, 2012; Díaz & Olivera, 2006; Castro, et al., 2016).

En la misma línea, Novella (2012), señala que estas posturas contemporáneas sobre el protagonismo y la participación infantil exigen resignificaciones en los ámbitos cultural, social, educativo, 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 e interacción de manera horizontal para generar y potenciar oportunidades que permitan el desarrollo humano de todos los individuos y colectivos.

Es importante reconocer que en el contexto nacional (Colombia), en el 2006 se construye

la “Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años” y da paso a la implementación de la estrategia para el desarrollo integral de la Primera Infancia “De cero a Siempre” del ICBF, con el que buscaba promover la educación en diferentes aspectos de la vida de los más pequeños. Ya en junio del 2016 esta estrategia pasa a ser ley del gobierno colombiano (Ley 1804, 2016), y busca garantizar de manera general, los derechos de niños y niñas menores de 6 años, a partir de la implementación de una atención integral, entre esas la Educación Inicial, que plantea acompañar a los más pequeños en su proceso de desarrollo fortaleciendo elementos propios de la niñez, resaltando entre ellos, y para interés de esta investigación, la construcción de una ciudadanía, la escucha de los niños y niñas y por ende la participación.

Es necesario entonces que en el contexto de la Educación Inicial, se gesten debates, reflexiones y se resignifique la practica educativa que se lleva a cabo en diversos ambientes de aprendizaje 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.

A lo largo de una exploración de documentos investigativos, teóricos y políticos sobre procesos de educativos y prácticas educativas con niños y niñas en primera infancia, se evidencia diferentes esfuerzos (sólidos en algunos casos, algo explorativos en otros) por resaltar un compromiso en la práctica desarrollada por profesionales que acompañan a la niñez pensada en promover un protagonismo infantil en contextos de la vida cotidiana, pero en la “realidad” se sigue evidenciando un tradicionalismo educativo y una resistencia social adulta para la promoción de los derechos de los niños (Lancaster, 2006; Contreras & Pérez, 2011; Neale, 2004).

La presente investigación, busca describir aquellas prácticas, que a partir de elementos específicos que circulan en el sistema (dinámico) y en el ambiente logran o no fomentar procesos de participación en los niños y niñas, y, en qué medida (momentos y cambios), determinando la participación como un elemento cambiante, dinámico y complejo, este sucede a lo largo del desarrollo de diferentes actividades cotidianas de instituciones de Educación Inicial.

Planteamiento del problema

El fenómeno de la participación en primera infancia ha sido poco abordado por estudios de la psicología, y en general en la ciencias sociales y humanas. Los estudios encontrados resaltan la importancia de reconocer el posicionamiento de los niños y niñas como grupo social y como ciudadanos de derechos, sobre todo en el planteamiento de teorías que evidencian que este grupo es capaz de ser partícipe de los eventos de su vida desde temprana edad en espacios públicos.

Un gran interés de diversos investigadores ha sido demostrar que la niñez cuenta 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 (Bertolini, 2011; Díaz & Olivera, 2006; Mesquita-Pires, 2012; Nussbaum, 2012).

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, sujetos de derechos y que posee una voz y una interpretación del mundo desde su perspectiva (Ezquerro, Castro & Argos, 2016; Mayall, 2002; Waller & Bitou, 2011).

Desde 1989, con la formulación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), a nivel universal se han planteado diferentes iniciativas para garantizar los derechos de este grupo social, sumándole a esto el desarrollo de una rama en las ciencias sociales centrada en la primera infancia (ver Gaitán, 2006) 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 educativas orientadoras, las concepciones que se tienen sobre su desarrollo, y en general sobre aspectos que incumben a la vida cotidiana de los niños.

De acuerdo con 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 (Wagner & Einarsdottir, 2006; Cussiánovich, 2006), por lo cual, esta

investigación toma el contexto educativo de la Educación Inicial, como el lugar donde, desde el acompañamiento a la primera infancia, se puede fomentar la participación, a partir de elementos que permitan el desarrollo de un ambiente de aprendizaje participativo (Kangas, 2016; Bransford, et al. 2007; Collins, et al. 2014; Lave, et al. 1999).

Por otro lado, entender el ambiente de aprendizaje, como un sistema en el cual están vinculados diferentes elementos para el desarrollo de una práctica educativa, ha sido abordado por diferentes autores que buscan determinar o evidenciar cuáles son esas condiciones necesarias para que logre darse un proceso de desarrollo y aprendizaje centrado en el niño (Otalora, 2010; Krajcik, 2014; Larsen-Freeman, 2016; Steenbeek, et al. 2013), sin embargo, no se ha vinculado la participación, de forma explícita, como un elemento que circule en el desarrollo de estos ambientes de aprendizaje, por lo que abordar, la construcción de estos ambientes, desde una perspectiva de sistema, que fomente la participación, es un planteamiento novedoso en sí mismo.

Desde una perspectiva política, la Estrategia de “Cero a Siempre” (Ley 1804, 2016), plantea el “Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia” (MEN, 2015), el cual busca promover una concepción de niñez 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 (sistemas). Sin embargo, dicho lineamiento, al ser una base de fundamento de la política, no lo convierte en un documento de base para el desarrollo e implementación de la ley en el territorio nacional, dejando de lado la oportunidad que agentes educativos se cualifiquen en estos elementos de forma directa y abriendo más la brecha a concepciones tradicionalistas sobre la infancia, su desarrollo y capacidades.

Por la misma línea, se reconoce entonces, que, a partir de la implementación de la estrategia de “Cero a Siempre”, las prácticas educativas 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 resignificación no sólo de la práctica, sino también de las concepciones de primera infancia que tengan los agentes y el reconocimiento de la niñez como sujetos de derechos.

De lo anterior, se plantea una preocupación y es, si solo con la concientización de la primera infancia como sujetos 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, et al., 2001; Novella, 2012).

En este orden de ideas, la presente investigación sigue un enfoque centrado en el desarrollo de prácticas educativas, desde una mirada sistémica, que vincule la participación como eje de los elementos para tener en cuenta en un ambiente de aprendizaje. Esto se centra en poder desarrollar descripciones a partir de observación de las dinámicas de participación, los momentos y cambios de esta en el ambiente y el papel de los elementos del sistema que permiten el fomento de esta en niños y niñas menores de 6 años. Por consiguiente, se plantean las siguientes preguntas de investigación.

Preguntas de investigación

Principal:

- ¿Cuáles son las dinámicas de participación en niños y niñas de 3 a 6 años, en prácticas educativas de primera infancia a partir de la relación de elementos del ambiente de aprendizaje (sistema) que permitan su fomento?

Secundarias:

- A partir de diferentes niveles de participación, ¿Cuáles son los momentos (tiempos) y cambios (trayectorias) en las dinámicas de participación de niños y niñas en ambientes de aprendizaje de primera infancia?
- ¿Cómo se relacionan las dinámicas de participación en las prácticas educativas con los elementos presentes en esta?

Objetivos

Objetivo general

Contribuir a la reflexión sobre la incidencia de elementos de la practica educativa en

aulas de primera infancia sobre el desarrollo de ambientes de aprendizaje que fomenten dinámicas de participación en niños y niñas (3 a 6 años).

Específicos

- Evidenciar y describir las trayectorias de los momentos en los que se generan formas de participación en las prácticas educativas, según el desarrollo de esta a lo largo de una actividad.
- Reconstruir las dinámicas de participación a partir del planteamiento de diferentes niveles, y que se desarrollan en las prácticas educativas a lo largo de una actividad.
- Describir los elementos de la práctica educativa que permitan el fomento de dinámicas de participación de niños y niñas en ambientes de aprendizaje de primera infancia.
- Analizarla correlación entre las dinámicas de participación y los elementos descritos de la práctica educativa que permiten el fomento de la participación en ambientes de aprendizaje.

Justificación

Como se plantea en la problemática, el fenómeno de la participación en primera infancia ha sido poco abordado por estudios de la psicología, y en general en las ciencias sociales y humanas. Este es uno de los primeros argumentos que sustentan la realización de este trabajo de investigación. Como se nombra, la participación ha jugado un papel importante en procesos relacionados con ambientes públicos y construcción de una ciudadanía, si bien, esto no es ajeno a los planteamientos de esta investigación, se resalta la importancia de que estos elementos tengan la misma importancia en ambientes de aprendizaje de educación inicial, esto teniendo en cuenta que son uno de los espacios socializadores primarios y de desarrollo de niños y niñas de primera infancia.

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo de ambientes de aprendizaje en el contexto de educación inicial debe tener un papel fundamental para fomentar la participación, estos ambientes son acreedores de oportunidades para que los niños potencialicen diferentes capacidades, eso requiere contemplar una serie de elementos que permita dicho fomento, como

las interacciones entre actores, la propuesta educativa, los procesos de retroalimentación, entre otros; la investigación en el tema, ha logrado responder de cierta forma a este fenómeno, pero es importante lograr profundizar sobre el papel que tienen las prácticas educativas sobre la mejora de la participación de los niños y niñas.

Es así como se busca reflexionar sobre el lugar que tiene la participación en el desarrollo de prácticas educativas en la educación inicial en el contexto nacional, y evidenciar que, aunque hay algunos asomos sobre la importancia de la participación, no se la toman lo suficientemente en serio, como una capacidad transversal en el desarrollo de la niñez.

Por otro lado, se resalta que los fundamentos políticos de la Ley 1804 del 2016 (MEN, 2013), plantea, desde una concepción paternalista del Estado, que el instrumento por excelencia para formalizar la ciudadanía y por ende un ejercicio de participación en la primera infancia es el registro civil. De igual forma, a lo largo del documento, no se plantea de cómo esa “ciudadanía” es formalizada, se hace presente y se enriquece en los contextos público-privado, por lo que, en consecuencia, la primera infancia transita y se desarrolla, dejando un vacío práctico, jurídico y político para aquellos que buscan generar espacios de participación para los niños en el margen de la implementación de política pública, que pueden estar permeados por concepciones reduccionistas de la infancia.

Además, con esta investigación se pretende seguir abriendo la brecha a futuros proyectos de aportes a la teoría sobre la participación en primera infancia y a procesos de intervención en ambientes de aprendizaje de educación inicial en diferentes zonas del país, urbanas o rurales, vulnerables o que fueron vulneradas, donde se pretende trabajar desde una enseñanza con enfoque de derechos de la niñez, esto implica generar procesos de discusión y tensión frente a las ideas sobre los derechos de los niños, las implicaciones sociales y comunitarias y el impacto que traería su participación en espacios cotidianos y de acción pública para el país, la ciudad, el barrio, la familia, la escuela; sería la apuesta e incertidumbre que se quiere plantear esta investigación para la motivación de futuras propuestas.

Revisión de la literatura

Con el fin de lograr evidenciar desde la literatura bases argumentativas relacionadas con la participación y las prácticas educativas, es importante aclarar que explorar las teorías e investigaciones sobre el tema en educación inicial con primera infancia no es suficiente para comprender el concepto de participación, no solo por la poca literatura sobre el tema, sino también por la perspectiva que se desarrolla de la misma. Por lo tanto, esta investigación pretende evidenciar puntos de vista desde la sociología de la infancia, estudios sobre educación inicial y sobre procesos de participación en la niñez vinculados al desarrollo de capacidades.

Se presentará un apartado donde se abordan elementos y definiciones del fenómeno o concepto de la participación, desde una mirada ideológica, política y crítica sobre el tema, además, de hechos controvertidos sobre la participación de los niños. Por último, se introducen teorías recientes sobre educación de la primera infancia y como se entiende el fenómeno de la participación en ambientes de aprendizaje y elementos para tener en cuenta, una propuesta del sistema para una participación infantil.

Para comenzar, la participación puede entenderse como una actividad cotidiana donde los niños interpretan el mundo con el acompañamiento de los adultos, los cuales respetan y escuchan a los niños y niñas y están interesados en sus asuntos. Esto supone, que los niños tienen la oportunidad de ser escuchados y tenidos en cuenta, una oportunidad para el desarrollo de su independencia, experiencias de toma de decisiones y para asumir responsabilidades. Lo que lleva al desarrollo de una seguridad en el entorno social, donde los niños pueden adaptarse a oportunidades de aprendizaje cooperativo y significativo con adultos y pares. (Venninen & Leinonen, 2012).

A través de la vinculación activa a la sociedad, se mejoran las capacidades de los niños de autorregulación y autoestima (Mayall, 1999; Nussbaum, 2012). La participación significa participar en actividades teniendo en cuenta que las acciones desarrolladas son reconocidas y pueden ser implementadas (Boyden & Ennew, 1997; Morrow, 1999). A un nivel general, la participación significa involucrar y permitir que los niños participen en los procesos de toma de decisiones en su vida cotidiana. Es importante respetar y reconocer la voz de los niños y potencializar y empoderar sus ideas para apoyarlos a tener un impacto en sus propias vidas.

(Sinclair, 2004).

Comprensiones sobre la infancia y el desarrollo de capacidades para una participación

Esta investigación parte de comprender ontológicamente la infancia y el aprendizaje desde una mirada adoptada por investigadores de las ciencias en educación, como de la psicología y sociología. Este punto de vista se reconoce como un enfoque integral del niño (Diamond, 2010; Liew, 2012).

Las pautas de este enfoque se introducen en la investigación sociológica, donde se considera el fenómeno de la participación desde el punto de vista de la toma de decisiones en eventos cotidianos de la vida infantil (Corsaro, 2011; Woodhead, 2006). El objetivo, es estudiar y entender a los niños como sujetos activos de su propia vida y no como objetos parte de una ecuación educativa, es así como la participación se considera como un concepto dinámico y cambiante de individuo y una competencia compartida propia de un niño de forma estable (James & James, 2008; Smith, 2002). Por lo tanto, esta está relacionada con el entorno social, contextual, cultural y político del niño, así como incluida la interacción, la creación de significados compartidos y las cuestiones éticas y morales de la cotidianidad de los niños (Berthelsen, 2009; James, et al., 1998; Karlsson, 2012).

Este planteamiento ha permitido evidenciar diferentes investigadores que parten de que la participación infantil puede llegar a ser una estrategia para que los niños y niñas desarrollen diferentes capacidades tanto en conductas individuales como en conductas sociales (compartidas con otros) (Nussbaum, 2012).

Estas perspectivas resaltan la idea del “niño con potencia”, por lo que el desarrollo de sus capacidades se logra a partir de frecuentes y diversos ejercicios de participación que brinden oportunidades de desarrollar ideas y principios para el conocimiento de sí mismo tan necesario en la creación de la perspectiva de otro sin perder la propia, pues sin esta perspectiva sería imposible pensar en un trabajo colaborativo en sociedad (Abello, 2000; Hart, 1997; Lansdown, 2005).

De acuerdo con lo anterior, Pineda (2004) afirma que los niños son seres sociales que experimentan desde muy pronto diferentes desafíos y contradicciones del contexto en el que viven y en los que transitan, y que, por lo tanto, requieren empezar a clarificar desde muy temprano conceptos e imágenes con los que se tropiezan a diario. Por lo que se resalta que es necesario no concebir al niño como un ser “puro”, no contaminado y, en cierto modo, ajeno al contexto social en que se desenvuelve, ya que esto sería muy parcial frente a lo que saben, pues desconoce su curiosidad intelectual, sus capacidades de razonamiento, perceptivas y la forma como su desarrollo temprano se compensan con una elevada capacidad de interacción social.

Las capacidades en los niños y las niñas requieren, por tanto, estrategias para una potencialización continua, que deben desarrollarse en contextos de la vida cotidiana (escuela, hogar, parque, barrio, ciudad...). Precisa de espacios que permitan la participación, la reflexión del niño y la puesta en práctica de dichas capacidades y de elementos como la ciudadanía, en cuanto, como lo afirma Hart (2005), el niño y la niña:

... aprenden a pensar sobre las propias acciones a fin de no actuar precipitadamente; a actuar de acuerdo con los derechos propios y con los de los demás en colaboración con otros (pensamiento solidario); a evaluarse constantemente; a actuar de acuerdo con lo que cree está bien, y entonces de nuevo se reflexiona, ya no solo por sí mismo sino con los otros. Es un proceso cada vez más complejo en el que se mezclan habilidades y responsabilidades (Conversación con Roger Hart, s. f).

Estas consideraciones, que podrían estar solo relacionadas y pensarse para el mundo adulto, recuerdan las tres máximas nombradas y presentadas por Kant (2006): pensar por sí mismo, pensar desde la perspectiva de los otros, pensar siempre de un modo consciente.

Algunos estudios relacionados con el tema de pensar desde la perspectiva del otro, como elemento para el desarrollo de capacidades, se produce principalmente en los momentos 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.

En esta misma línea, Sánchez-Queija, et al., 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). Es así, como se empieza a desmitificar la idea de incapacidad transitoria (inmadura) de los niños, para empezar a comprender que las capacidades de los niños y niñas, aunque difieran de la de los adultos, son de la misma forma evidentes en ellos, así lo afirma Gómez (citado en Rojas, 2007)

...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. (p. 144).

De acuerdo con lo planteado, Zanabria y Fragoso (2006), 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. Lo que evidencia la importancia del reconocimiento de sí mismo y del otro como elemento de interacción de su cotidianidad.

De igual manera, (Alonso, et al., 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 (frente al reconocimiento de la realidad por parte del adulto), 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.

El fenómeno de la participación: elementos diversos para una definición

Definir la participación requiere plantearlo desde dos miradas, una asociada desde una noción de capacidad propia de la niñez inherente a su desarrollo y oportunidades del ambiente desde elementos socioculturales que pueden contribuir a comprender y desarrollar formas efectivas para mejorar los derechos de participación de los niños y otra desde su naturaleza como un derecho de la niñez reconocida en la Convención sobre los derechos del niño. Esto lleva, además, a poder plantear, desde la teoría, algunos modelos que se han tenido en cuenta para evidenciar la participación de niños y niñas en contextos cotidianos.

La participación infantil como derecho en el marco internacional inicia con el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos, la cual esta noción, a partir de la implementación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño ha inspirado cambios en los documentos legales, de la mano de políticas públicas, como una respuesta a la garantía social y a los procesos de concientización acerca del ejercicio de la ciudadanía y la reivindicación de los derechos desde la primera infancia y esto ha generado proceso que regulan el campo de la educación inicial en muchos países.

Por un lado, "La industria del desarrollo infantil" (Mayall, 2000, p. 129) ha atraído una gran cantidad de críticas de los sociólogos de la infancia, y gran parte de esta crítica está bien fundada. Se pone en juicio conceptos psicológicos desarrollados en sus momentos por diferentes teóricos de la psicología, que ven el desarrollo como un camino universal, ligado a una inmadurez e incompetencia hacia la racionalidad, la competencia y la autonomía de la infancia. Estas teorías tenían el supuesto (o tienen según su vigencia) de que los roles sociales se replican de generación en generación mediante un proceso de socialización de niños pasivos. La investigación psicológica, en este campo, produce descripciones generalizadas de la niñez y análisis de relaciones entre variables que producen grandes generalizaciones y una descripción del "niño descontextualizado de forma universal" (Mayall, 1994, p. 2).

En contraste, teóricos de una sociología de la niñez, la ven como una noción construida socialmente más que un elemento estático, universal e inmutable (Hendricks, 1997). Las sociedades y culturas en diferentes momentos han interpretado la infancia de manera diferente, y estas construcciones se ubican en momentos y lugares específicos. Freeman (1998) ya ha

identificado la superposición de perspectivas entre los sociólogos de la infancia y los defensores de los derechos del niño, él plantea que ambos comparten un enfoque en la agencia de los niños y cómo los niños construyen sus mundos sociales; niños como sujetos no objetos de control o preocupación; y niños como individuos y personas más que como un colectivo indiferenciado o seres inmaduros.

La participación, desde una noción más amplia y general significa participar en actividades, pero hay muchas formas o niveles de participación, los cuales pueden estar relacionados considerablemente con los roles, expectativas y relaciones dentro de la sociedad en un momento particular. Lansdown (1994) diferencia los derechos de participación de los niños de los derechos de provisión y protección, que son los tres tipos principales de derechos en la CDN. Ella describe los derechos de participación como un estado civil y político, en otras palabras, responden al respeto por la personalidad y ciudadanía del niño. Los derechos de participación incluyen el derecho a un nombre e identidad, a ser consultados y tomados en cuenta, a la integridad física, al acceso a la información, a la libertad de expresión y opinión, y a impugnar las decisiones tomadas en nombre de los niños (Lansdown, 1994).

De igual forma, Alderson (2000) asegura que el derecho del niño a expresar una opinión es el derecho de participación más importante, Freeman (1996) describe el Artículo 12 como el eje de la Convención. Los niños mismos (Morrow, 1999; Taylor, Smith y Nairn, 2001) otorgan una alta prioridad a los derechos de participación. Sin embargo, el Artículo 12 también es "uno de los derechos más ampliamente violados y desatendidos en casi todas las esferas de la vida cotidiana de los niños" (Shier, 2001, p. 108).

La participación a menudo se considera desde un valor idealista donde los niños dominan sus habilidades de tomar el control de su propia vida (Berthelsen, 2009). En otras palabras, la participación es un proceso que tiene como objetivo el empoderamiento y, por lo tanto, está conectado con los valores de la educación. Como afirma Värri (2007; 2015) la investigación en educación debe tener como objetivo influir en los valores del conocimiento social y la comprensión sobre los objetivos de la educación a través de procesos pedagógicos y políticos.

El empoderamiento de la niñez de forma individual se considera a través del cambio de poder a nivel institucional y al nivel individual. En la educación inicial, la cuestión de la participación de los niños ha ocupado un lugar no tan central en los procedimientos

administrativos y de desarrollo, por lo tanto, es necesario considerar la posibilidad de apoyar y acompañar una mejor adopción de decisiones por parte de los adultos y mejorar las políticas dirigidas a los niños (Mayall, 1999; Sinclair, 2004, Venninen, et al., 2012).

Sumado a lo anterior, es importante resaltar que 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. En consecuencia, la responsabilidad recae en los adultos para crear el tiempo y el espacio necesarios para escuchar a los niños (Lansdown et al., 2014). La promoción de una cultura de participación, en la que todos los agentes respeten, desarrollen y experimenten enfoques participativos, es, por lo tanto, crucial para la aplicación de los derechos del niño.

Del mismo modo, el Comité de los Derechos del niño, publicó en el año 2009, la Observación general No. 12, El derecho del niño a ser escuchado, 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 deberían abordarse para fomentar el disfrute de ese derecho. La Observación destaca que el 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 derechos, lo que lleva que la idea de la niñez a ser escuchados y tomados en cuenta sea uno de los valores fundamentales de la Convención.

Lo anterior plantea una reflexión 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, 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 aportes y propuestas.

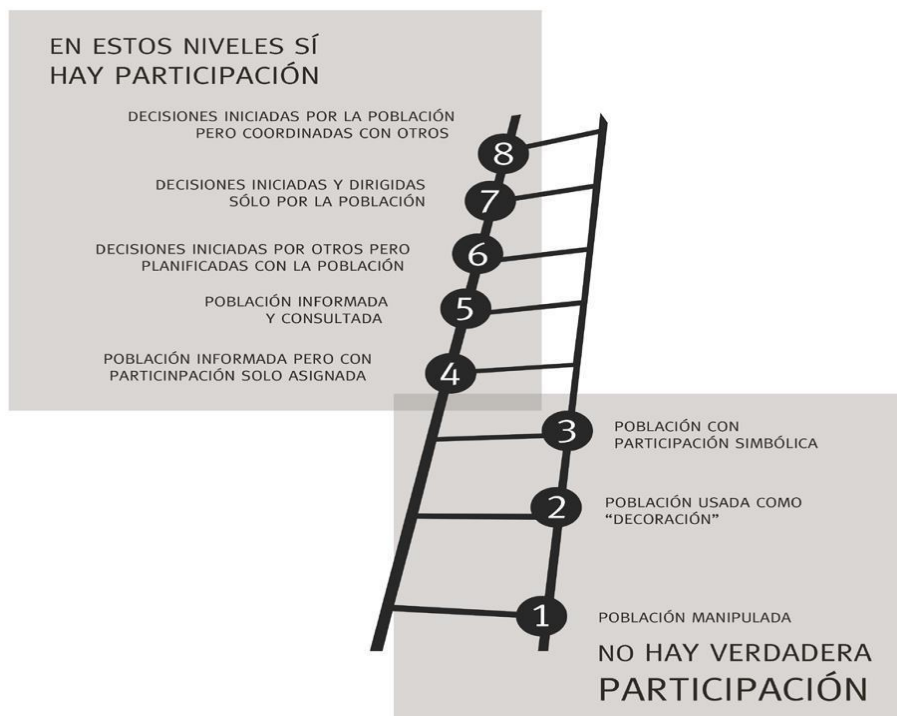
Se hace importante en este punto, lograr evidenciar diferentes modelos que proporcionan formas de conceptualizar la participación infantil, es importante resaltar que uno de los modelos

de participación más influyentes, es el desarrollado por Hart (1992) llamado la escalera de participación (Figura 1). Este modelo se basó en el modelo clásico de participación de Arnstein (1969), que describía la participación a partir de cierto grado de reparto de acciones y redistribución de poder. Dentro de la escala de participación de Hart, esta se vuelve cada vez más significativa a medida que pasa de un nivel de manipulación a un nivel iniciado por el niño, que implica decisiones compartidas con adultos.

Aunque constan de ocho niveles, los tres primeros (manipulación, decoración y simbólica) no se consideran verdaderamente participativos. Los cinco niveles siguientes se describen en función de la actividad en la que participan los niños y del grado en que su participación y las habilidades y oportunidades de toma de decisiones han evolucionado, desde ser "asignado, pero informado" hasta iniciar actividades o proyectos y compartir decisiones con adultos.

Figura 1

La escalera de participación de Hart (1992).



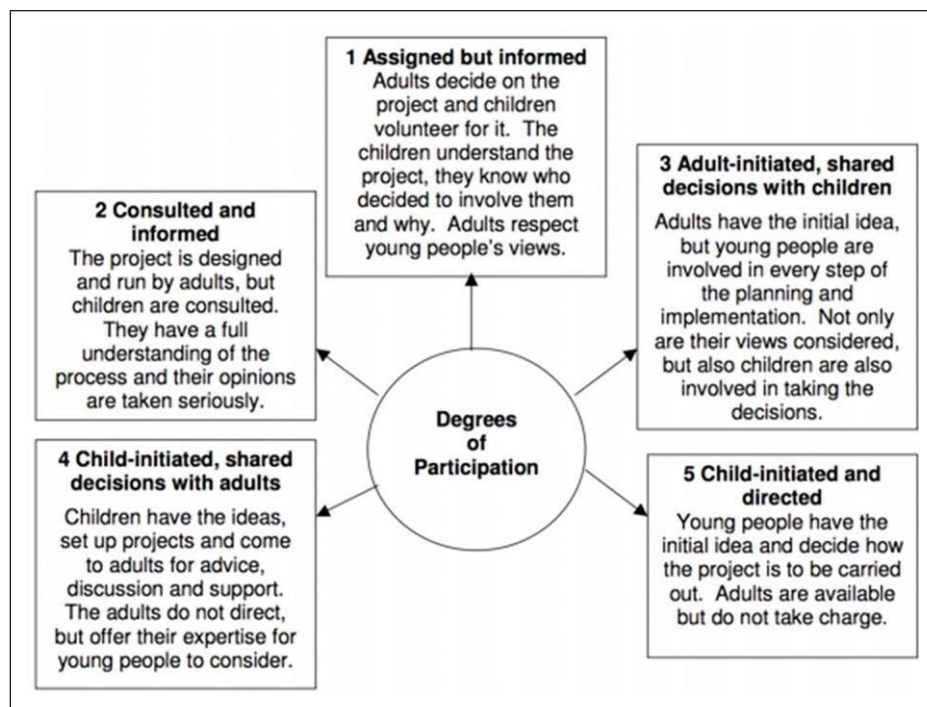
Nota: Tomado de Children's participation: From tokenism to citizenship, publicado por el Centro Internacional de Desarrollo Infantil de UNICEF (https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf).

A pesar de contribuir de forma global para tener en cuenta el fenómeno de la participación, la escalera de Hart (1992) recibió críticas, por ejemplo, por proponer una jerarquía en la que cada nivel es cuantitativamente más alto que el nivel anterior (Horwath et al., 2011). Posteriormente, surgieron nuevos modelos (por ejemplo, Kirby et al., 2003; Shier, 2001, Trilla & Novella, 2001, Treseder, 1997)

Treseder (1997), propuso un modelo de cinco niveles de participación, que se basaba en la escalera de Hart, pero introdujo dos cambios significativos: se alejó de una jerarquía y consideró que los niños necesitan ser empoderados adecuadamente en orden para participar plenamente (Figura 2). Esta tipología sugiere que se deben cumplir diferentes condiciones para lograr la participación de los niños: tener acceso a la información relevante y a los que están en el poder (por ejemplo, ser informado sobre las opciones existentes por el agente educativo), tener posibilidades efectivas entre diferentes opciones (por ejemplo, diferentes actividades para elegir o diferentes materiales disponibles) y contar con el apoyo y acompañamiento de una persona de confianza (por ejemplo, un profesional del ambiente educativo).

Figura 2

El modelo de participación de Treseder (1997)

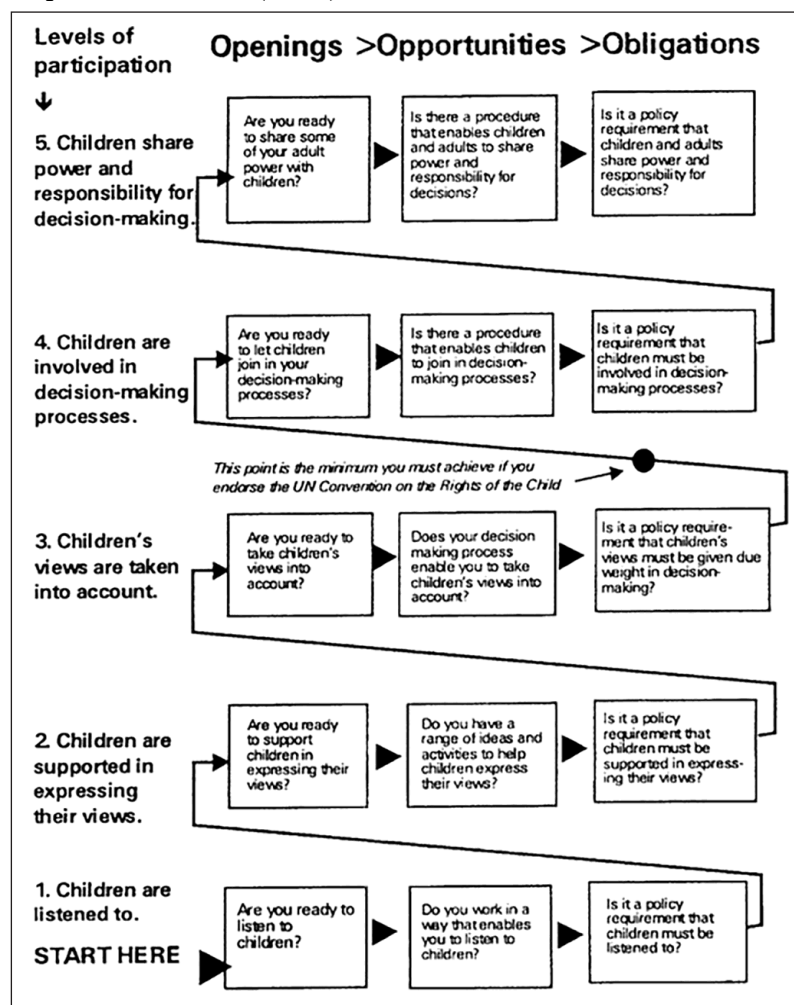


Nota: Tomado de Empowering Children and Young People: Promoting Involvement in Decision Making, publicado por Save the Children.

Del mismo modo, Shier (2001) propuso un modelo de participación de cinco niveles y nombró diferentes vías para la participación, desde que los niños son "escuchados" hasta que los niños comparten el "poder y la responsabilidad de la toma de decisiones" (Figura 3). Este modelo fue innovador al sugerir tres etapas de compromiso con la participación: aperturas (por ejemplo, cuando los profesionales del ambiente educativo están comprometidos con la promoción de la participación), oportunidades (por ejemplo, cuando se cumplan las condiciones necesarias para promover la participación) y las obligaciones (por ejemplo, cuando las oportunidades se conviertan en una política acordada del ambiente), haciendo hincapié de nuevo en el papel de los adultos.

Figura 3

El modelo de participación de Shier (2001)

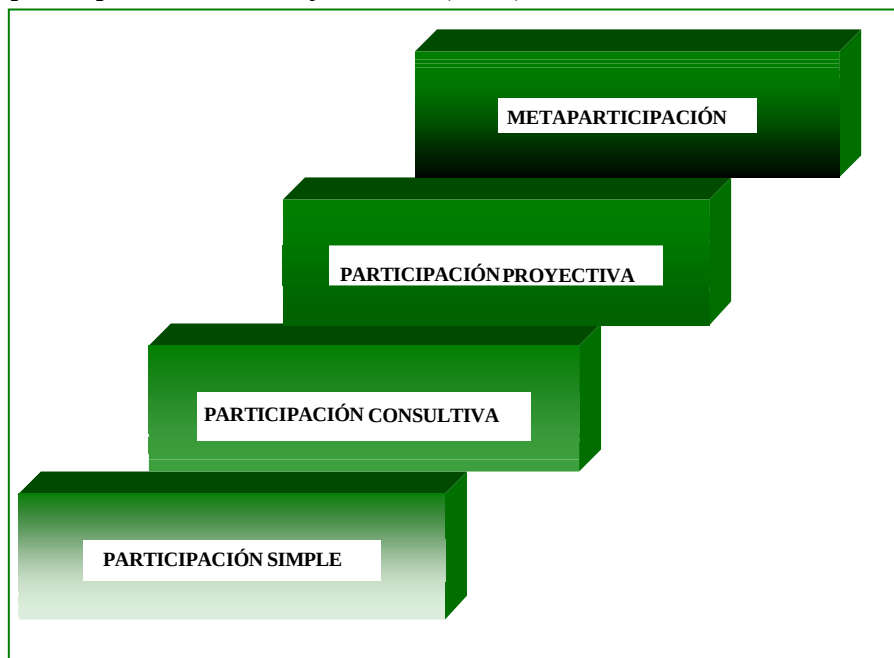


Nota. <http://www.harryshier.net/>) Tomado de 'Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations', publicado en Children & Society.

Trilla y Novella (2001), plantean otro modelo de participación basado en cuatro niveles (figura 4), participación simple, participación consultiva, participación proyectiva y metaparticipación. Este modelo, de igual forma deja de lado niveles jerárquicos de participación y plantea que estos son diferentes formas de participación que pueden ocurrir en un ambiente educativo de diferentes formas planteando diferencias en la complejidad, resaltando que estas formas pueden darse de manera alternativa o sucesivamente en el desarrollo de una actividad, situación, etc., desarrollada en un ambiente.

Figura 4

El modelo de participación de Trilla y Novella (2001).



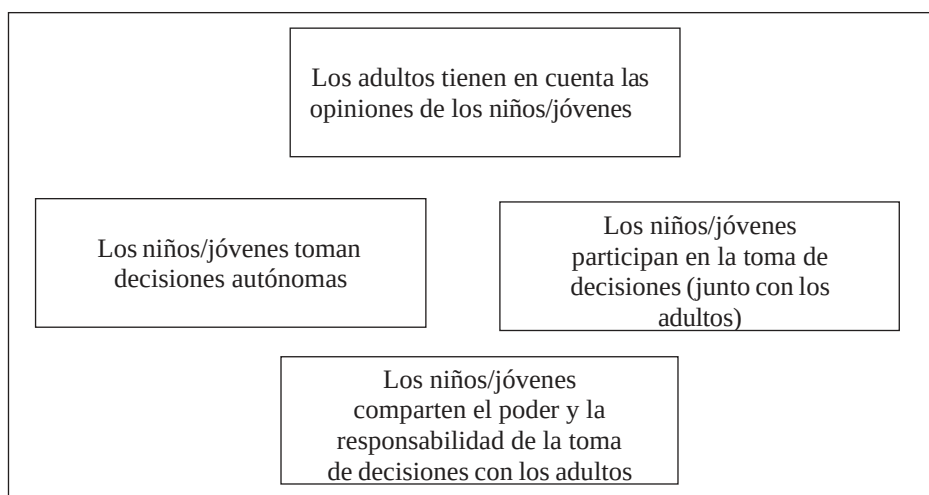
Nota. Tomado de “Educación y Participación social de la Infancia”, publicado en Revista Ibero- Americana Vol.26, pp.137-164.

Kirby et al. (2003) desarrollaron un modelo no jerárquico de cuatro niveles en el que ningún nivel se considera mejor que los otros (Figura 5). Por lo tanto, este modelo propuso analizar si se tienen en cuenta las opiniones de los niños (por ejemplo, preferencias sobre el juego); si los niños participan en los procesos de toma de decisiones (por ejemplo, materiales que se adquirirán en una nueva zona de juegos infantiles en el ambiente); si los niños comparten el poder y la responsabilidad dentro del proceso de toma de decisiones (por ejemplo, votar y ser responsables de registrar e implementar sus decisiones en el aula; y si los niños toman decisiones

autónomas (por ejemplo, elegir en qué actividades participar). En este modelo, el contexto, las actividades, las decisiones y los participantes determinan el nivel apropiado de participación.

Figura 5

Modelo de participación de Kirby et al. (2003)



Nota. Adaptado de Building a Culture of Participation: Involving Children and Young People in Policy, Service Planning, Delivery and Evaluation, publicado por Department for Education and Skills Publications.

La existencia de diferentes modelos de participación infantil refleja el creciente interés en involucrar a los niños en la toma de decisiones (Sinclair, 2004). Sin embargo, a veces no es claro hasta qué punto se debe promover la participación de los niños, o en qué medida es significativa e impactante. Por lo tanto, los niveles de participación deben considerarse cuidadosamente y no tomarse en un estricto orden jerárquico, con el riesgo de volverse demasiado rígidos (Kanyal y Gibbs, 2014). Es importante destacar que se debe tener en cuenta el carácter multidimensional de la participación, así como el carácter complejo y la diversidad de aspectos que influyen en el derecho de los niños a participar, desde los individuos hasta los contextos (Vieira, 2017). La consideración de estos aspectos complejos y de múltiples debería contribuir a una comprensión más amplia de los procesos de participación en ambientes educativos.

La educación inicial: la importancia del ambiente para procesos de participación

Resaltando las múltiples definiciones de participación y sus modelos, se está de acuerdo en que es más significativa cuando esta se aborda en la cotidianidad de la niñez (Percy-Smith y

Thomas, 2010). La participación de los niños puede implementarse en ambientes de educación inicial, que es un sistema fundamental que es consecuente para los niños y, en ciertas condiciones (por ejemplo, alta calidad), beneficioso para su desarrollo y bienestar (Sylva et al., 2010). Aunque el derecho de los niños a participar se fomenta desde una edad temprana (Hart, 1992; Lansdown, 2005), pocos estudios han abordado la participación específicamente dentro de la educación inicial, algunos, con evidencia existente que surge principalmente de los países del norte de Europa (Correia, Camilo, et al., 2007; Sheridan y Samuelsson, 2001).

Desde un punto de vista educativo y relacional, la participación de los niños en primera infancia tiene lugar dentro de las relaciones con los profesionales de la educación inicial, y se produce al empoderar a los niños y desarrollar una comprensión compartida sobre sus necesidades, saberes, experiencias y perspectivas (Kanyal, 2014).

Tomando el punto de vista de la sociología de la infancia, la vida cotidiana en los ambientes escolares es uno de los dominios cruciales de la participación de los niños (Sarmiento et al., 2007). Además, la participación y el papel activo de la niñez en el proceso de su propio aprendizaje deben fomentarse en diversas áreas y actividades dentro de la educación inicial, utilizando enfoques participativos centrados en el niño (Clark y Moss, 2001; Thomas, 2007).

Esta perspectiva se relaciona con los enfoques de creación de capacidad (Nussbaum, 2011; Sen, 2004). Estos enfoques resaltan el conocimiento, las habilidades y la capacidad de los niños para expresar sus ideas, participar en la toma de decisiones y dar forma a sus propios contextos con el apoyo y acompañamiento de los adultos. (Hart y Brando, 2018; Lundy, 2007). Por lo tanto, un enfoque de capacidades y la participación pueden completarse y reforzarse mutuamente (es decir, el enfoque de capacidades proporciona principios rectores para la participación, como la apropiación, la rendición de cuentas y el empoderamiento, y la participación proporciona los métodos para hacer operativo el enfoque de capacidades), asegurando que los principios democráticos se respeten y se conviertan en la base para un desarrollo sostenible (Hammock, 2019).

En relación con el desarrollo de capacidades en el ambiente educativo, se hace necesario hablar de un proceso de aprendizaje para el fomento de la participación en niños y niñas, de acuerdo con esto, el concepto de aprendizaje en la educación inicial puede verse como un proceso dinámico en el que los niños se fusionan con la cultura de su sociedad, sus prácticas y

valores a través de la creación activa de significados (Kumpulainen, et al. 2009). Esta concepción del aprendizaje está conectada con el concepto teórico de los Sistemas de Desarrollo Relacional de Lerner y Overton (2008) que entienden el aprendizaje como desarrollo entre las relaciones individuales y de contexto.

Se pueden plantear entonces procesos de aprendizaje en los ambientes educativos para la participación tal y como los discute van Oers (2008), quien propone cuatro categorías de acuerdo con objetivos histórico-culturales relacionadas con las concepciones de maestros. Las categorías son aprender a desempeñarse, aprender a dar sentido, aprender a pertenecer y aprender a participar. Las dos primeras categorías incluyen el aprendizaje de conceptos y habilidades importantes que son apropiados para la comunidad cultural, y establecidos como objetivos por los miembros más avanzados de la comunidad. Las dos últimas categorías de aprendizaje ven el este proceso desde la perspectiva de los niños; la categoría "aprendizaje de pertenencia" se centra en la identidad, la motivación y los valores de los alumnos y tiene como objetivo apoyar el desarrollo a través de estos, y la categoría final "aprender a participar", tiene como objetivo empoderar a los niños hacia una ciudadanía creativa y crítica donde puedan compartir experiencias de aprendizaje y adoptar agencias para desarrollar su propio aprendizaje (Fleer, 2010; Van Oers, 2008).

Estas dos categorías finales pueden considerarse elementos fundamentales para apoyar la participación de la niñez, y pueden ser consideradas a través de un aprendizaje participativo (véase Brownlee, 2009). Por otro lado, es importante considerar que la practica educativa, en el desarrollo de una pedagogía, está conectada además con el aprendizaje, nociones, perspectivas a nivel de políticas, donde estas marcan un camino para el diseño de ambientes educativos nacionales y programas de formación a agentes educativos, por ejemplo, Ordoñez et al. (2019), en el proyecto de medición de calidad de la educación inicial, se toma en cuenta las condiciones que permite una configuración de calidad que giran alrededor de la educación inicial, en este caso, el modelo de la medición de calidad propuesto para Colombia, plantea aplicar una serie de instrumentos centrados en dos componentes, la valoración del desarrollo y las condiciones de esta, , centrando esto último en la estructura y el proceso.

En relación con el proceso de las condiciones de calidad, se resalta dos elementos que giran alrededor del desarrollo de un ambiente de aprendizaje, la intencionalidad pedagógica,

donde “en la educación inicial es un tema importante para la comprensión del desarrollo y de las dinámicas que se establecen en espacios escolares, que sirven como base para identificar aspectos puntuales del desarrollo, de la convivencia y de la relación de los niños y las niñas con su contexto” (Ordoñez et al. 2019) y los procesos de interacción de niños y niñas con el ambiente, mencionando aspectos relevantes que se tienen en cuenta cómo el “lenguaje, el razonamiento lógico, la exploración científica, la exploración y expresión artística y el desarrollo físico y de la salud” (Ordoñez et al. 2019). Estos elementos mencionados tienen influencia en el nivel social donde los conceptos de infancia, desarrollo y aprendizaje se discuten culturalmente y en el nivel de los educadores individuales que planifican, implementan y evalúan la práctica educativa (Brownlee, 2009).

En esta medida, la participación se relaciona con teorías del desarrollo que integran modelos de cambio personal, contextual, representacional y de regulación de la niñez (Sameroff, 2010; Sameroff y Fiese, 1990). En efecto, las características y competencias individuales de los niños cambian y se complejizan con el tiempo de manera progresiva en la medida en que éstos se involucran cada vez más en una variedad de entornos sociales y culturales. Por esta razón, el desarrollo de los niños es el producto de las interacciones dinámicas y activas que establecen dentro de ambientes educativos (por ejemplo, con pares y agentes educativos), que les permiten desarrollar representaciones sociales, ampliar su autorregulación y ser capaces de asumir la responsabilidad de sus propias acciones y bienestar (Sameroff, 2010). A medida que los niños desarrollan sus capacidades, se desdibuja la idea de protección y se enfatiza en una mayor capacidad para participar en los procesos de toma de decisiones que les afectan (Lansdown, 2005).

Desde esta mirada, el aprendizaje participativo y del desarrollo, se centran desde un enfoque sociocultural, donde se relacionan las creencias, políticas y prácticas educativas en ambientes de educación inicial. Se considera que el aprendizaje está fuertemente conectado con la experiencia de participación donde se respetan las perspectivas del niño. Este enfoque crea un sentimiento de pertenencia donde surge la alegría de aprender y la motivación (Kronqvist & Kumpulainen, 2011; Bath, 2009; Smith, 2002).

Al tomar el enfoque de aprendizaje participativo como parte de las dinámicas educativas de la primera infancia, la participación de los niños no se considera como un status quo, sino más

bien como un entorno cultural en desarrollo y dinámico, donde cada individuo tiene influencia en su sociedad. Esto requiere que las capacidades de los niños para participar y experimentar la participación se consideren a través del aprendizaje, el desarrollo y las prácticas educativas. (Berthelsen, et al., 2009).

Ahora bien, se habla de lo dinámico que son las prácticas educativas, los procesos de aprendizaje y el desarrollo de los niños, y que, debido a esto, se considera el ambiente de educación inicial como un sistema, que se podría llamar aquí, uno dinámico y complejo. Esto sugiere centrarse en procesos relacionales de diferentes elementos que están alrededor la educación inicial como se han nombrado antes, lo político, social, cultural, etc., y en esta medida, es importante resaltar una de las características de los sistemas dinámicos, y es la emergencia de algo nuevo a partir de la interacción de sus componentes (Larsen-Fremman, 2016), esto “nuevo” puede denominarse la participación de la niñez en dichos ambientes.

En el caso de la educación inicial y sus ambientes, los componentes no son solo los agentes o actores, es decir, agentes educativos y los estudiantes (y todos sus pensamientos acompañantes, acciones encarnadas, emociones, comportamientos, disposiciones, identidades, capital social, etc.), sino también se incluyen propiedades del entorno físico y temporal también del contexto. Por ejemplo, la configuración de los escritorios, el tamaño de la sala, su orientación, su temperatura, la hora del día / semana / año en la que se lleva a cabo la práctica, etc., todos influyen potencialmente en la enseñanza y el aprendizaje. En un sistema complejo, el entorno físico no se considera un telón de fondo, sino que es parte integral de lo que surge de los agentes que interactúan con él. En otras palabras, no podemos hacer afirmaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como de la participación, sin tener en cuenta el entorno en el que está incrustado.

De esta manera, es coherente plantear que la participación infantil en ambientes educativos puede ser considerado un sistema dinámico y complejo, que vincula diferentes elementos del contexto y las relaciones e interacciones entre sus actores para que esta se dé, de diversas formas, cambiante y compleja en sí misma.

Balance

Como balance de la literatura revisada hasta este punto, se puede resaltar que las diversas

investigaciones y planteamientos teóricos consideran la participación infantil como un elemento clave para el desarrollo del niño como sujeto en una sociedad permeada por elementos culturales, políticos, sociales, etc., planteando lo relacional de estos elementos y su papel en el desarrollo de ambientes educativos.

Se evidencia, de forma continua, un gran interés por diferentes investigadores en el estudio de la participación infantil, sin embargo, estos planteamientos, desde lo teórico, metodológico y práctico, sigue siendo muy escaso, tanto a nivel nacional como internacional, destacando en el campo universal, la región de la península nórdica, donde la participación de los niños y niñas en contextos educativos está determinada por ley y los esfuerzos para la cualificación docente sobre el tema son evidentes y de interés para agenda pública de los gobiernos.

A nivel metodológico, son pocas las investigaciones que se han llevado a cabo para evidenciar los procesos para el fomento de la participación en ambientes de educación inicial, si bien, hay un gran desarrollo sobre qué elementos se deben o pueden tener en cuenta para evidenciar la participación, son pocos o casi ninguno, plantea con qué elementos puede o debe contar el ambiente, de forma relacional y dinámica, para el fomento de la participación en niños y niñas.

Metodología

Diseño

Esta propuesta de investigación responde a un estudio *expost-facto* de tipo descriptivo, empleando un análisis secundario de datos sobre una base de datos que contiene información relacionada con prácticas educativas en educación inicial.

Las investigaciones basadas en datos secundarios cuando éstos son interrogados a partir de nuevas preguntas y/o sometidos a nuevos análisis. Como resaltan Corti y Bishop (2005), se pueden realizar avances importantes a partir de la interpretación de los datos desde nuevas perspectivas teóricas o por la aplicación de técnicas de análisis diferentes a las empleadas originalmente.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación se centrará en una base de datos que en un momento específico recolectó información en ambientes de educación inicial, y se espera que pasen por un proceso distinto de análisis para dar respuesta a los objetivos planteados. La base de datos responde a unas características específicas, esta retoma los datos de una investigación realizada en un CDI de la ciudad de Cali, donde se grabaron 20 videos de diversas prácticas educativas con agentes y niños y niñas de la institución.

Además, esta investigación responde a la utilización de un método mixto, donde la característica principal de este (MM) es la combinación de la perspectiva cuantitativa (cuanti) y cualitativa (cuali) en un mismo estudio. Cuando las preguntas de investigación son complejas, la combinación de los métodos permite darle profundidad al análisis y comprender mejor los fenómenos.

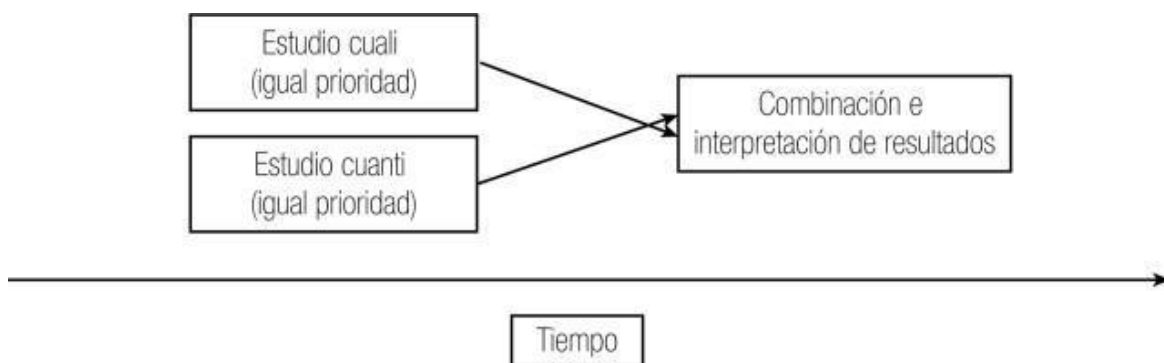
Leech & Onwuegbuzie (2009), definieron los MM de la siguiente manera: “recoger, analizar e interpretar tanto los datos cualitativos como cuantitativos en un solo estudio, o en una serie de estudios que investigan el mismo paradigma subyacente”. Desde una perspectiva más amplia, Tashakkori y Teddlie (2010), argumentan que la metodología mixta es una orientación con su cosmovisión, su vocabulario y sus propias técnicas, enraizada en la filosofía pragmática con énfasis en las consecuencias de la acción en las prácticas del mundo real.

Teniendo en cuenta que se utilizaran datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa, la

triangulación, término con el que se conoce esta manera de operar con los datos, con frecuencia ha sido considerada un proceso de obtención de múltiples percepciones para aclarar un significado, experiencias, caracterización de prácticas, entre otras. (Denzin & Lincoln, 2012). Además, la experiencia de casos según Stake (citado en Denzin & Lincoln, 2012), sigue prácticas disciplinadas de análisis y de triangulación para lograr extraer lo que merece llamarse conocimiento experiencial.

Figura 6

Modelo de triangulación en la utilización de métodos mixtos.



Bases de datos

Debido a la implementación del análisis secundario de datos, los “participantes” de esta investigación son propiamente la base de datos a utilizar para el análisis de la información y procesos de resultados y discusión en la presente investigación. A continuación, se describe la base de datos, resaltando elementos caracterizados en esta.

a) Videos de la tesis de investigación de pregrado en psicología de la Universidad del Valle “La participación en la primera infancia en el contexto de las prácticas pedagógicas de un CDI”

Año: 2018

Ciudad: Santiago de Cali

Descripción: Investigación que 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.

Diseño: Estudio descriptivo-observacional

Participantes: Agentes educativos de un CDI de la ciudad de Cali, niños y niñas de la institución entre los 3 y 6 años de edad.

Datos por utilizar: 20 videos grabados de diferentes prácticas educativas desarrollados entre agentes educativos y niños y niñas entre los 3 y 6 años. La duración de los videos oscila entre los 15 y 20 minutos cada uno, la calidad de video y audio es aceptable, se diferencian las voces de participantes y se observan las acciones realizadas.

Requerimientos éticos

Para el acceso a la información, se desarrollará consentimientos informados dirigidos a los investigadores y/o coordinadores de los proyectos de investigación para solicitar el uso de la información y las bases de los diferentes datos.

Este consentimiento describirá el uso y el objetivo que se les dará a los datos y los respectivos reconocimientos de autoría a los investigadores de la información señalada anteriormente. Es importante resaltar que la información será utilizada solo para fines académicos y para el desarrollo de esta investigación, cualquier otro uso que se le dé a los datos puede ser denunciado y presentar las solicitudes legales pertinentes.

Procedimiento para la codificación de datos

Ya que no hay un proceso de recolección de información debido a la implementación de un análisis secundario de datos, donde se analiza información a partir de bases de datos existentes, este primer momento podría considerarse como parte de la consolidación de dicha base de datos, teniendo en cuenta su acceso y permiso por parte de los investigadores.

Contando con la base de datos, el proceso de codificación contara con los siguientes momentos:

Codificación cerrada de formas de participación en escenarios educativos

El primer momento de codificación, se relaciona con evidenciar en los videos de la base de datos “a”, las diferentes formas de participación. Para esto se plantea utilizar el modelo de

participación de Trilla y Novella (2001). El cual plantea cuatro formas o niveles complejos para evidenciar la participación en diferentes ambientes educativos.

Tabla 1

Esquema de codificación de las formas de participación en ambientes educativos

Categoría: forma de participación	Niveles (puntuación)	Descripción
Participación simple	1	Consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el sujeto haya intervenido para nada ni en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Los individuos se limitan básicamente a seguir indicaciones o a responder a estímulos.
Participación consultiva	2	Consiste en solicitar la opinión de los destinatarios o usuarios, sin que exista ningún compromiso serio de acatarla: sondeos, encuestas, cuestionarios de valoración, etc.
Participación proyectiva	3	Se trata de una clase de participación más exigente que las anteriores, requiere mayor compromiso y corresponsabilización, y para su ejercicio es condición que el participante sienta como propio el proyecto.
Metaparticipación	4	Consiste en que los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación. Aparece cuando un individuo o un colectivo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido, o cuando creen que los canales establecidos para ella no son suficientes o eficaces.

Este esquema de codificación se desarrolla en función de los elementos observables sobre la participación en la práctica educativa. Para evidenciar las formas de participación se tiene en cuenta el número de veces que se observe durante el análisis de los videos de la base de datos “a”.

Codificación cerrada de elementos en la práctica educativa que fomentan la participación

Este momento consiste en un proceso de codificación cerrada que se efectúa con la implementación de una ficha de observación de aula construida a partir de elementos que se consideran necesarios tener en cuenta en el desarrollo de ambientes educativos que fomenten la participación. Este proceso de categorización se fundamenta desde la teoría de sistemas dinámicos (Larsen- Fremman, 2016) y el desarrollo de ambientes educativos para la participación (van Oers, 2008).

Se propone entonces un esquema de categorías y subcategorías que busca evidenciar en el

aula las dinámicas relacionales que giran alrededor de la participación de los niños y niñas en prácticas cotidianas de educación inicial; dicho sistema cuenta con una clasificación de indicadores de 4 niveles en una escala de 1-4, donde el nivel más bajo responde a elementos básicos observables de las dinámicas de los ambientes educativos y en función de la escala aumenta la complejidad de la relación de elementos que favorecen el desarrollo de dicha subcategoría y al mismo tiempo de la categoría observada. En este punto se utilizarán los videos recogidos como fuente de información de la base de datos “a” para un total de 20 videos. Se presenta a continuación el esquema de codificación de elementos del ambiente de educación inicial para la participación de niños y niñas (Tabla 2).

Tabla 2

Esquema de codificación de elementos del ambiente de educación inicial para la participación de niños y niñas

Categorías	Criterios de evaluación	Subcategorías e Indicadores
Tipo de tareas	* Se debe tener en cuenta los elementos multimodales en las formas de interacción presentadas en el espacio de aprendizaje y actividades que permitan el desarrollo de estas de forma compleja y retadora para los participantes. Es importante resaltar formas de interacción de tipo individual, con pequeños grupos o el grupo completo, donde cada una de estas significa un proceso de interacción distinto y el desarrollo de un objetivo específico de aprendizaje, de seguimiento o evaluación	* <i>Tareas intensivas de resolución de problemas</i> ¿Las actividades propuestas por el agente educativo permiten que los participantes se enfrenten a situaciones novedosas enmarcadas en un contexto cultural, donde estas permitan procesos de aprendizaje basados en experiencias que lleven a alcanzar las metas de aprendizaje y submetas propuestas para la actividad, así como alcanzar desempeños específicos? 1. Las actividades planteadas son rutinarias y no generan novedad en los participantes. 2. Si bien las actividades planteadas no son rutinarias, no se relación de forma clara con situaciones de resolución de problemas que impliquen retos para los participantes. 3. Las actividades planteadas no son rutinarias, se relacionan con algunas situaciones de resolución de problemas y submetas de aprendizaje, pero están en función del desarrollo motor y espacial de los participantes, más que en el desarrollo cognitivo y en relaciones de conocimientos complejos. 4. Las actividades planteadas no son rutinarias, se relacionan con situaciones de resolución de problemas, con la meta de aprendizaje y submetas, son novedosas e implican retos que permiten el desarrollo cognitivo y las relaciones de conocimientos complejos. *<i>Tareas con variedad de representaciones</i> ¿Las actividades propuestas por el agente educativo permite que los participantes expresen diferentes formas de representación de sus saberes a partir de grafías, dibujos, narraciones, verbalizaciones, lenguajes propios de los participantes e ideas, donde estas se relacionen con los objetivos y metas y submetas de aprendizaje según la tarea y permite el seguimiento al desarrollo de los participantes a partir de desempeños específicos? 1. Las actividades propuestas contienen tareas cerradas, lo cual no permite que los participantes expresen diferentes formas de representación de sus saberes. 2. Las actividades propuestas contienen algunas tareas abiertas, sin embargo, estas no permiten de forma clara que los participantes logren plasmar las representaciones de sus saberes, ni cómo se alcanzan las metas y submetas de aprendizaje a partir del seguimiento del desempeño específico planteado por el agente educativo. 3. Las actividades propuestas contienen algunas tareas abiertas, lo que permite que, a partir de diferentes estrategias, como el dibujo, las verbalizaciones, las grafías, los participantes logren plasmar sus representaciones, sin embargo, estas actividades no se relacionan de forma clara con los objetivos y metas y submetas de aprendizaje y seguimientos propuestos para la actividad.

Categorías	Criterios de evaluación	Subcategorías e Indicadores
Ambiente pedagógico	* Se debe tener en cuenta diferentes elementos que hacen parte del proceso de ambientación de los espacios de aprendizaje, resaltando la intencionalidad con los que estos elementos son utilizados más que la cantidad que se encuentra en el aula. Es importante tener en cuenta como el ambiente retoma elementos o artefactos culturales que se vinculan a la práctica pedagógica y al desarrollo de esta. Del mismo modo evidenciar, como la	4. Las actividades propuestas son tareas abiertas, lo que permite que, a partir de diferentes estrategias, como el dibujo, las verbalizaciones, las grafías, los participantes logren plasmar sus representaciones y estas actividades se relacionen con los objetivos y metas y submetas de aprendizaje y permitan un seguimiento a partir de desempeños específicos propuestos por la actividad. *Tareas de complejidad progresiva ¿Las actividades propuestas por el agente educativo permiten evidenciar una complejidad progresiva en los modos de desempeño en los participantes lo cual permite alcanzar las metas y submetas de aprendizaje y evidenciar el progreso de estos durante el desarrollo de la jornada? 1. Las actividades propuestas no evidencian cambios ni momentos específicos que permitan una complejidad progresiva en su ejecución por parte de los participantes. 2. Las actividades propuestas permiten evidenciar los conocimientos informales de los estudiantes, sin embargo, no se evidencia que estas estén propuestas con el fin de trabajar en estos progresivamente para alcanzar los objetivos de aprendizaje. 3. Si bien las actividades propuestas evidencian algunos niveles de complejidad progresivos, estas se relacionan de forma superficial con los objetivos de aprendizaje y no permite realizar seguimiento a los desempeños de los participantes. 4. Las actividades propuestas permiten evidenciar los conocimientos informales de los participantes, del mismo se logra identificar niveles de complejidad progresivos que se relacionan con los objetivos de aprendizaje y permite realizar seguimiento a los desempeños de los participantes.
		* Intencionalidad de elementos de la ambientación pedagógica. ¿Los elementos, como materiales, figuras, formas, instrumentos, juegos, libros, etc., utilizados o dispuestos dentro de la ambientación pedagógica cumplen un papel intencional en el desarrollo de la práctica pedagógica? 1. No hay elementos dispuestos en la ambientación pedagógica que respondan o se relacionen a los objetivos planteados en las actividades a desarrollar 2. Los elementos dispuestos en la ambientación pedagógica son de carácter decorativo, aunque se relacionan con la temática a desarrollar no muestran una intencionalidad clara que los vincule a los objetivos a desarrollar. 3. Hay elementos dispuestos en la ambientación pedagógica se relacionan con los objetivos planteados dentro de las actividades a desarrollar, sin embargo, no es clara su intencionalidad ni el papel de estas durante el proceso. 4. Los elementos dispuestos dentro de la ambientación pedagógica están organizados de forma clara, con una intención pedagógica visible, que responde a los objetivos planteados dentro de las actividades a

Categorías	Criterios de evaluación	Subcategorías e Indicadores
	creación por parte de los participantes permite resignificar el ambiente y permite la construcción y apropiación del conocimiento.	desarrollar y son fundamentales para la ejecución de estas. * <i>Uso de instrumentos de la cultura.</i> ¿Dentro del proceso de ambientación pedagógica, se identifican elementos o instrumentos que hagan parte de la cultura, como canciones, olores, comida, sonidos, danzas, libros, historias, cuentos, etc., que sirvan como potencializador de la práctica pedagógica? 1. No se identifican instrumentos o elementos culturales que hagan parte de la ambientación pedagógica. 2. Se identifican algunos instrumentos o elementos culturales que hacen parte de la ambientación pedagógica, pero no se relacionan con los objetivos de aprendizaje planteados. 3. Se identifican algunos instrumentos o elementos culturales que hacen parte de la ambientación pedagógica, se relacionan con algunos de los objetivos de aprendizaje planteados, pero no es clara su intencionalidad dentro de las actividades a desarrollar. 4. Se identifican instrumentos o elementos culturales que hacen parte de la ambientación pedagógica, se relacionan con los objetivos de aprendizaje planteados, y es clara su intencionalidad dentro de las actividades a desarrollar. * <i>Creaciones de los participantes</i> ¿Dentro de la ambientación pedagógica se dispone de un espacio o un momento para que los participantes puedan desarrollar y exponer producciones o creaciones derivados de las actividades y tareas y que estos sirvan para enriquecer el espacio de aprendizaje y compartir la experiencia con otros actores que permita la negociación de ideas y consensos de los conocimientos? 1. No se evidencia creaciones o producciones de los participantes derivados de las actividades desarrolladas en el espacio de aprendizaje. 2. Se evidencia creaciones o producciones de los participantes derivados de las actividades desarrolladas en el espacio de aprendizaje, pero estas no cuentan con un espacio para exponerlas o compartirlas con otros actores lo que permitiría la negociación de ideas y consensos de los conocimientos. 3. Se evidencia creaciones o producciones de los participantes derivados de las actividades desarrolladas en el espacio de aprendizaje, cuentan con un espacio para exponerlas, pero no hay la oportunidad de que se comparta la experiencia con otros actores que permita la negociación de ideas y consensos de los conocimientos. 5. Se evidencia creaciones o producciones de los participantes derivados de las actividades desarrolladas en el espacio de aprendizaje, cuentan con un espacio para exponerlas y hay la oportunidad de que se comparta la experiencia con otros actores de forma intencionada que permite la negociación de ideas y consensos de los conocimientos.

Categorías	Criterios de evaluación	Subcategorías e Indicadores
Planeación y ejecución pedagógica	* Se debe tener en cuenta la estructura general de la planeación, las actividades planteadas y la secuencia y coherencia de estas relacionadas con una temática específica que se relacione al contexto de los participantes. Los objetivos planteados dentro de las actividades a desarrollar dentro de la estructura planteada, su conexión con el mundo real y la relación con los materiales o elementos a utilizar, el papel que estos tienen dentro de las actividades, su intención y vinculación con procesos de aprendizaje claros que permitan esbozar o evidenciar el proceso de desarrollo y aprendizaje y que permita al agente educativo plantear un seguimiento de los participantes. Por otro lado, se debe tener en cuenta como el agente educativo presenta las actividades a desarrollar, los objetivos a alcanzar, esto, resaltando que el agente educativo retome ideas o pensamientos previos de los participantes y plantee una discusión clara frente al objetivo general.	* Estructura general ¿La planeación pedagógica presenta una estructura clara donde se establecen objetivos de aprendizaje a desarrollar en las actividades, así como una secuencia coherente de estas que se vinculen con dichos objetivos, y, además, con un contexto cultural situado que sea cercano a los participantes? 1. No se establece una estructura clara de la planeación pedagógica desarrollada por el agente educativo. 2. Se trata de establecer una estructura de planeación pedagógica, sin embargo, no son claros los objetivos de aprendizaje a desarrollar (general y específicos), tampoco los materiales a utilizar y no se establece una relación clara con el contexto cultural de los participantes. 3. Se establece una estructura de planeación pedagógica, se plantean unos objetivos de aprendizaje (general y específicos) y uso de materiales o elementos culturales situados dentro de las actividades a desarrollar, sin embargo, no se evidencia una coherencia o relación clara entre la secuencia de actividades y como se vinculan estas con los objetivos de aprendizaje. 4. Se establece una estructura de planeación pedagógica, se plantean unos objetivos de aprendizaje y uso de materiales o elementos culturales situados dentro de las actividades a desarrollar, del mismo modo se evidencia una coherencia o relación clara entre la secuencia de actividades y se vincula con los objetivos de aprendizaje. *Presentación de temática y objetivos ¿El agente educativo presenta de forma clara los objetivos de aprendizaje relacionados con la jornada y con las actividades a desarrollar, es clara su intencionalidad, genera expectativas en los participantes, se vinculan con el contexto cultural situado, y se devuelve a los participantes para vincular ideas que estos expresen? 1. El agente educativo no establece los objetivos claros a desarrollar, ni tampoco se logra inferir las actividades que se van a desarrollar durante la jornada. 2. El agente educativo presenta un objetivo general de la jornada, sin embargo, no es clara su intencionalidad dentro del proceso, no se vincula con el contexto cultural situado y no genera una expectativa clara en los participantes. 3. El agente educativo presenta algunos objetivos de la jornada, ampliando un poco lo que se quiere lograr y vinculándolos de forma superficial con el contexto cultural situado, sin embargo, no hay claridad frente a la intencionalidad y no es clara la articulación con las actividades que permita generar expectativas en los participantes. 4. El agente educativo presenta los objetivos de la jornada, ampliando lo que se quiere lograr y su intencionalidad, es clara la articulación con las actividades, se relaciona con el contexto cultura situado de los participantes, además de generar expectativa en ellos y retomar ideas que estos tengan.

Categorías	Criterios de evaluación	Subcategorías e Indicadores
Perspectiva de los participantes		* Objetivos vinculados a propósitos de aprendizaje ¿Los objetivos planteados se relacionan a propósitos o metas y submetas de aprendizaje claras y relacionadas con el contexto cultural de los participantes los cuales les sirvan para generar relaciones de conocimientos y afrontar y solucionar problemas de su contexto? 1. No se presentan objetivos ni propósitos de aprendizaje. 2. Dentro de los objetivos presentados, no son claros los propósitos, metas o submetas de aprendizaje y como estos se vinculan con el contexto de los participantes 3. Dentro de los objetivos presentados, son claros algunos propósitos, metas y submetas de aprendizaje, y algunos de estos se vinculan con el contexto de los participantes, sin embargo, no es claro como servirán para afrontar y solucionar problemas que hagan parte de su contexto. 4. Dentro de los objetivos presentados, son claros los propósitos, metas y submetas de aprendizaje, los cuales se relacionan de forma clara con el contexto cultural de los participantes, lo que les permite afrontar y solucionar problemas reales. * Involucramiento de diferentes actores (familias, otros profesionales, miembros de la comunidad) ¿Se vincula diferentes actores durante el proceso de ejecución de la planeación pedagógica que permia a los participantes establecer “redes de conocimientos integradas” (Krajcik y Shin, 2014), a partir de la interacción con otros? 1. No se evidencia la participación de ningún otro actor durante el proceso de ejecución de la planeación pedagógica. 2. Se evidencia la participación de otros actores dentro del proceso de ejecución de la planeación pedagógica, sin embargo, esta participación es superficial y o permite la interacción con los participantes. 3. Se evidencia la participación de otros actores dentro del proceso de ejecución de la planeación pedagógica, esta permite la interacción con los participantes, sin embargo, no es claro su papel e intencionalidad dentro del proceso en relación con el tema desarrollado. 4. Se evidencia la participación de otros actores dentro del proceso de ejecución de la planeación pedagógica, esta permite la interacción con los participantes, es claro su papel e intencionalidad dentro del proceso en relación con el tema desarrollado y genera la posibilidad de desarrollar redes de conocimientos integrados.
		* Flexibilidad y foco en el estudiante ¿Las actividades propuestas por el agente educativo, son lo suficientemente flexibles que permita vincular antes o durante el desarrollo de las estas actividades los saberes previos e ideas de los participantes lo que
	* Se debe de tener en cuenta los elementos, ideas, conceptos que los participantes traen al espacio	

Categorías	Criterios de evaluación	Subcategorías e Indicadores
	de aprendizaje, ya que esto permitirá que el agente educativo pueda conocer los saberes previos que poseen y construir o guiar una actividad o las actividades teniendo en cuenta la perspectiva de los participantes. Del mismo modo, es importante tener en cuenta como estas ideas son tomadas por el agente educativo y como las vincula dentro de las actividades desarrolladas, y del mismo modo, evidenciar como esas ideas traídas por los participantes y vinculadas con las actividades se enmarcan en un contexto cultural propio del participante que le permita solucionar distintos problemas.	permite establecer metas de aprendizaje antes o metas de aprendizaje emergentes, según las ideas que surjan a partir de estas interacciones en el espacio de aprendizaje? 1. No muestra ningún tipo de flexibilidad en la estructura de las actividades planteadas, lo que genera que elementos, ideas o saberes de los participantes no se tengan en cuenta durante el desarrollo de la planeación pedagógica 2. Aunque muestra flexibilidad en la estructura de las actividades, no vincula de forma clara los saberes previos de los participantes, además solo se plantean metas de aprendizaje generales, los cuales llegan a ser superficiales. 3. Muestra flexibilidad en la estructura de las actividades planteadas, se resalta que el agente educativo tenga en cuenta los conocimientos e ideas previas de los participantes, sin embargo, no es clara la forma como estos conocimientos se relacionan y pasan a ser parte de las metas o aprendizajes específicos planteados durante la actividad. 4. Muestra flexibilidad en la estructura de las actividades planteadas, se resalta que el agente educativo tenga en cuenta los conocimientos e ideas previas de los participantes, lo cual permite vincularlas y construir o guiar las actividades de acuerdo con metas o aprendizajes específicos o emergentes que surjan a partir de las interacciones en el espacio de aprendizaje. * Conexiones con el contexto cultural ¿El agente educativo conecta los aprendizajes o elementos de las actividades con el contexto cultural de los participantes teniendo en cuenta como estos elementos hacen parte de este y resaltando su relación y utilidad en el proceso de resolución de problemas en diferentes espacios? 1. No se conecta los aprendizajes con el contexto cultural de los participantes 2. El agente educativo resalta los aprendizajes o diferentes elementos de las actividades como importantes, sin embargo, no se relacionan con el contexto cultural de los participantes. 3. El agente educativo resalta los aprendizajes o diferentes elementos de las actividades como importantes y trata de establecer relaciones con el contexto cultural de los participantes, sin embargo, no se reconoce como estos elementos o aprendizajes podrían ser de utilidad en procesos de resolución de problemas en diferentes espacios. 4. El agente educativo resalta los aprendizajes o diferentes elementos de las actividades como importantes y trata de establecer relaciones con el contexto cultural de los participantes, además, reconoce como estos elementos o aprendizajes podrían ser de utilidad en procesos de resolución de problemas en diferentes espacios
Comprensión	*Se debe tener en cuenta las oportunidades que se desarrollan dentro de la	*Profundidad de la comprensión ¿Dentro de las actividades observadas, el agente educativo realiza una explicación amplia del tema y los

Categorías	Criterios de evaluación	Subcategorías e Indicadores
	actividad que permite el dialogo bidireccional entre los participantes y el agente educativo. Este dialogo que se desarrolla debe ser con el fin de aclarar las ideas desarrolladas por los participantes, las dudas y del mismo modo evidenciar la claridad del agente educativo para comunicar sus ideas e intenciones dentro de la actividad. Por otro lado, también se debe de tener en cuenta la forma como el agente educativo moldea o modula su discurso frente a la comprensión de las ideas cotidianas de los participantes, utilizando ejemplos, anécdotas, contraejemplos u otras estrategias, con el fin de que estas sean aclaradas de forma relacional con su cultura. Además de lo anterior, se debe considerar aquellas estrategias que el agente educativo realiza con el fin de evidenciar la comprensión de los estudiantes de forma práctica dentro de los objetivos de aprendizaje planteados para la actividad y como estos logran servirles en su contexto cultural y real.	conceptos a trabajar durante la jornada, lo que permite comunicarles a los participantes cuales son las metas y submetas de aprendizaje, permitiendo así la posibilidad de desarrollar estrategias que evidencien cuales son los modos o niveles comprensión de los participantes y las metas o submetas logradas durante las diferentes tareas? 1. Las actividades observadas, no evidencian una comunicación clara con los participantes de las metas y submetas de aprendizaje que permitan realizar seguimiento a la comprensión de los conceptos trabajados durante el desarrollo de las diferentes tareas. 2. Las actividades observadas evidenciaron ocasiones donde el agente educativo relacionaba conceptos trabajados con diferentes metas y submetas de aprendizaje, sin embargo, estos no eran explicados de forma amplia y las discusiones no eran significativas para el seguimiento y la comprensión del contenido por parte de los participantes. 3. Las actividades observadas evidenciaron en diferentes ocasiones como el agente educativo, de forma amplia, relacionaba conceptos e ideas trabajadas durante la jornada con las metas y submetas de aprendizaje, lo que permitía discusiones significativas entre los participantes y el agente educativo, sin embargo, no se planteaban estrategias de seguimiento para poder evidenciar cual era la comprensión de los conceptos por parte de los participantes. 4. Las actividades observadas evidenciaron en varias ocasiones como el agente educativo, de forma amplia, relacionaba conceptos e ideas trabajadas durante la jornada con las metas y submetas de aprendizaje, lo que permitía discusiones significativas entre los participantes y el agente educativo, del mismo modo, se plantearon estrategias de seguimiento para poder evidenciar cual era la comprensión de los conceptos por parte de los participantes. *Aclaración de los conceptos ¿Dentro de las actividades observadas, se puede evidenciar que el agente educativo utiliza estrategias de discusión y conexión de las ideas a través de ejemplos, contraejemplos, experiencias, anécdotas culturales, entre otros, para ampliar la posibilidad de aclarar ideas y concepciones erróneas sobre algo en particular? 1. No se observa que se desarrollen discusiones significativas entre los participantes y el agente educativo durante la observación de la jornada. 2. Se evidencia en algunas ocasiones que el agente educativo utiliza ejemplos para el desarrollo de los conceptos, sin embargo, estos ejemplos son desarrollados de forma superficial y no da espacio para la discusión o aclaración de ideas por parte de los participantes. 3. En diferentes momentos de la jornada, se evidencia la utilización de algunos ejemplos y relaciones de ideas con el contexto cultural de los participantes, sin embargo, este ejercicio se desarrolla de forma unidireccional, y no se trabaja sobre las ideas o concepciones que pueda tener los participantes sobre algo en particular.

Categorías	Criterios de evaluación	Subcategorías e Indicadores
		4. -Durante la jornada, se evidencio diferentes momentos donde el agente educativo y los participantes entraban en conversaciones significativas que se abordaban con ejemplos, contraejemplos, situaciones anecdóticas por parte de los participantes lo que permitía aclarar ideas y concepciones erróneas que se tuvieran frente a los temas trabajados. * Espacio para la práctica de conocimientos e ideas ¿El agente educativo brinda la oportunidad de poner en práctica algunas de las ideas desarrolladas a partir de estrategias que permita la expresión de los participantes por medio de diferentes tareas abiertas, que permita realizar seguimiento a las compresiones de los participantes? 1. No se observan espacios en donde los participantes pongan en práctica las ideas trabajadas en la jornada. 2. Se evidencia algunos espacios donde el agente educativo les pide a los participantes que recurran a las ideas trabajadas para desarrollar tareas cerradas como formatos o actividades específicas donde solo se aceptan respuestas correctas. 3. Se evidencia que el agente educativo brinda la oportunidad de que los participantes pongan en práctica las ideas desarrolladas por medio de diferentes estrategias, sin embargo, dichos procesos solo se llevan a cabo a la final de la jornada y se toma como la recolección de evidencia del proceso. 4. Se evidencia que el agente educativo brinda la oportunidad de que los participantes pongan en práctica las ideas desarrolladas por medio de diferentes estrategias y tareas abiertas y estas son desarrolladas desde el comienzo de la jornada, con el fin de evidenciar el proceso de los participantes en diferentes momentos de acuerdo con el desarrollo de las ideas trabajadas.
Retroalimentación	*Se debe tener en cuenta los momentos y las formas como el agente educativo brinda retroalimentación los participantes, teniendo en cuenta el momento en el desarrollo de estos, las ideas y expresiones que realizan sobre los contenidos trabajados. Por otro lado, es importante lograr evidenciar algunas estrategias de seguimiento y apoyo que utiliza el agente educativo durante la jornada,	*Ciclos de retroalimentación ¿El agente educativo tiene en cuenta espacios para dar retroalimentación a los participantes a partir de las ideas desarrolladas o las tareas realizadas durante la jornada que permita comprender el concepto o el error marcado, utilizando modalidades individuales o grupales según la situación? 1. No se evidencian espacios de retroalimentación en la jornada observada. 2. Se evidencia algunos momentos donde el agente educativo devuelve a los participantes dentro de las actividades realizadas, pero esto es solo para señalar el error y no especificar porque se realiza dicha observación. 3. Se evidencia que el agente educativo brinda diferentes momentos de retroalimentación en la jornada, sin embargo, estas retroalimentaciones son de forma superficial y rápidas con los participantes. 4. Se evidencia que el agente educativo brinda diferentes momentos de retroalimentación en la jornada, donde tiene en cuenta el proceso desarrollado por el grupo y de igual forma se evidencia retroalimentaciones grupales o individuales dependiendo de la situación específica de los participantes.

Categorías	Criterios de evaluación	Subcategorías e Indicadores
	como intercambio de ideas, persistencia con los participantes, preguntas de seguimiento, ayudas asociadas o pistas, que permita devolverles a los participantes sobre su proceso desarrollado. También es importante lograr evidenciar el acompañamiento del agente educativo con los participantes, donde se construya a partir de las ideas de estos, expandiendo las respuestas y permitiendo la discusión entre ellos para generar consensos guiados.	*Acompañamiento del agente educativo ¿El agente educativo desarrolla estrategias de seguimiento y retroalimentación para los participantes, donde realiza preguntas para evidenciar los conceptos trabajados, pero del mismo modo, brinda oportunidades de acompañamiento a través de pistas o ayudas sobre el tema trabajado? 1. El agente educativo no realiza preguntas de seguimiento a los participantes y tampoco brinda posibilidades de apoyo sobre las ideas trabajadas. 2. El agente educativo realiza algunas preguntas a los participantes, sin embargo, estas son solo para evidenciar conceptos y no brinda ningún apoyo a partir de pistas o ayudas a los participantes. 3. El agente educativo realiza acompañamientos a los participantes dándoles algunas pistas o ayudas frente al tema desarrollado a partir de preguntas de seguimiento, sin embargo, estas intervenciones son superficiales o breves. 4. El agente educativo realiza acompañamientos a los participantes dándoles algunas pistas o ayudas frente al tema desarrollado a partir de preguntas de seguimiento las cuales permite evidenciar la apropiación de las ideas trabajadas por parte de los participantes. *Construcción con los participantes ¿El agente educativo construye a partir de las ideas de los participantes algunas respuestas que permita evidenciar la perspectiva de los demás y así llegar a una comprensión conjunta y consensuada sobre el tema desarrollado? 1. El agente educativo no construye a partir de las ideas de los participantes, lo cual no logra vincular diferentes perspectivas de estos. 2. El agente educativo sigue de forma rápida luego de los participantes han compartido algunas de sus ideas frente a la temática desarrollada, lo cual no permite aclarar dudas o ampliar el aprendizaje. 3. El agente educativo y algunos participantes construyen a partir de las ideas expresadas con el fin de aclarar o ampliar el aprendizaje y la comprensión, sin embargo, estas son limitadas y muy poco profundas. 4. El agente educativo y los participantes construyen a partir de las ideas expresadas con el fin de aclarar o ampliar el aprendizaje y la comprensión de lo trabajado durante la jornada, con el fin de generar ideas compartidas y consensuadas en el grupo

La categorización de los videos a partir de los elementos mencionados en la Tabla 2, permiten evidenciar si en el desarrollo de la práctica educativa se tiene en cuenta diversos elementos que dispongan o fomenten el ambiente educativo para la participación.

Figura 7

Sistema dinámico para la participación en ambientes educativos.



Nota: Elaboración propia.

Análisis de los datos

El análisis de la información de los datos codificados se plantea en tres fases. En la *primera fase* se relaciona con la implementación del esquema del modelo de participación de Trilla y Novella (2012). Esta fase contará con dos momentos, el primero donde se realizará un análisis a nivel descriptivo a partir de estadísticas de frecuencia para evidenciar las diferentes formas de participación en la práctica educativa observada (los 20 videos de la base de datos “a”), esto permitirá evidenciar de forma general el comportamiento de las formas de participación según los niveles planteados. El segundo momento de esta fase, permitirá dar

respuesta a lo planteado en los objetivos específicos en relación con las trayectorias y dinámicas de participación en dichos ambientes educativos.

Para evidenciar las trayectorias de los momentos en los que se generan formas de participación en las prácticas educativas (objetivo específico 1), se proyecta realizar un análisis implementando la técnica de *series de tiempo*, esta consiste en una secuencia de observaciones en intervalos de tiempo separados regularmente, permitiendo evidenciar a lo largo de los videos observados, para esta investigación, el número de veces y los momentos en el que se presentan y producen cambios en las formas de participación a lo largo del desarrollo de una práctica educativa. Para esto, es necesario reconocer que el desarrollo de una práctica educativa en las dinámicas de educación inicial cuenta con una estructura de tres momentos:

- *Inicio*: Donde se presenta la actividad a los niños y niñas, se plantean los objetivos y se llegan a acuerdos para el desarrollo de la práctica.
- *Desarrollo intermedio*: Donde ocurre el grueso del desarrollo de la práctica, centrado en las estrategias, actividades, recursos, materiales, etc., que se implementan para el desarrollo de esta.
- *Cierre*: Se plantea como el momento donde se recoge o cierra la actividad, se expresan los alcances, lo que se realizó y lo que pasará a continuación, es un espacio para generar reflexiones y retroalimentaciones y preparar las transiciones de espacios y/o prácticas que se van a desarrollar después de terminar con las actividades planteadas.

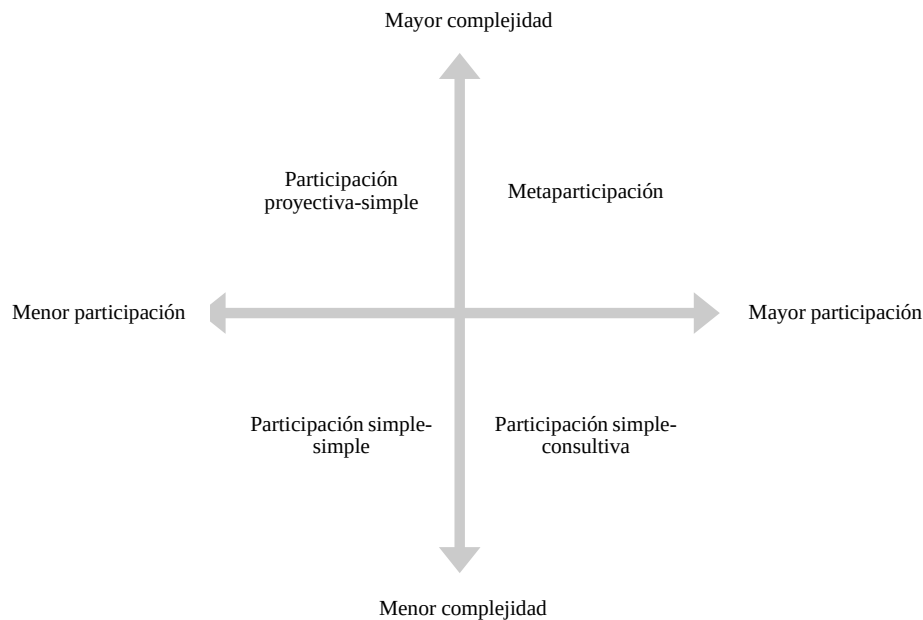
Lo anterior, permitiendo plantear una relación en fusión de dos variables: “Formas de participación vs momento de la práctica” y poder trazar los cambios que se desarrollan en el tiempo de duración de la práctica según cada momento de esta. Para analizar los cambios en las formas de participación en cada uno de los momentos de la práctica, se tienen en cuenta las intervenciones e interacciones que se realicen entre el agente educativo y los niños o entre niños y niñas, estas interacciones permitirán observar el nivel y la complejidad de la participación que se vaya desarrollando a lo largo de la práctica.

Para reconstruir las dinámicas de participación a partir del planteamiento de diferentes niveles según Trilla y Novella (2012) (objetivo específico 2), se plantea utilizar la técnica de SSG (State Space Grids) o *rejilla de espacio – estado*. La cual, permitirá observar las dinámicas temporales de las trayectorias de participación centrada en los 4 niveles planteados en el modelo vs un tiempo específico definido. Con la implementación de esta técnica, se busca evidenciar

cual es la forma de participación más recurrente y su complejidad, que se presenta en las prácticas educativas observadas teniendo en cuenta los 4 niveles del modelo.

Figura 8

Modelo de niveles de participación de Trilla y Novella (2012) adaptado para su uso en SSG



La *segunda fase* consiste en desarrollar un análisis descriptivo a partir de la información obtenida de la implementación del esquema de codificación de elementos del ambiente de educación inicial para la participación de niños y niñas (Tabla 2) (objetivo específico 3) aplicado en los 20 videos de la base de datos “a”, caracterizando cada una de las categorías evaluadas a partir de la construcción de estadísticos de frecuencia y el cálculo de indicadores como la media y desviación estándar (DE) para las variables planteadas.

Este proceso es para lograr evidenciar la forma como los diferentes elementos planteados en el esquema de ambientes se tienen en cuenta o no en el desarrollo de prácticas educativas y ambientes de educación inicial y que permitiría generar análisis en función de niveles de uso a partir de la escala de descriptores planteados en el esquema que está en el rango de 1-4. Aquellas subcategorías que en su desarrollo se encuentren entre 1 y 2 estarán en un nivel bajo, entre 2 y 3 en un nivel medio y entre 3 y 4 en un nivel alto.

La *tercera fase*, la más densa de la investigación, pretende generar procesos de correlación en función de los diferentes elementos codificados con la implementación de ambos esquemas, por un lado, resaltar que papel tiene el uso o no de elementos para tener en cuenta en ambientes de educación inicial para fomentar la participación y como en esos mismos ambientes se evidencia distintas formas de participación (objetivo específico 4). Aquí se espera que se establezca una correlación directa entre variables de ambos esquemas, donde se sustente que al aumentar una (El uso de elementos para fomentar la participación) aumente la segunda (Formas más complejas de participación en el ambiente educativo).

Resultados

El objetivo principal de la investigación es contribuir a la reflexión sobre la incidencia de elementos de la práctica educativa en aulas de primera infancia sobre el desarrollo de ambientes de aprendizaje que fomenten dinámicas de participación en niños y niñas (3 a 6 años). En consecuencia, se presentan los objetivos específicos que trazan la ruta que permitieron evidenciar lo planteado, de acuerdo con esto, a continuación, se presentan los resultados obtenidos de los procesos de codificación de los datos a partir de la base de datos “a” utilizada para el desarrollo de la investigación.

Para la base de datos “a” se presenta una caracterización general de los videos utilizados, donde se evidencian elementos relacionados con la duración promedio general del video y la identificación de los tres momentos estructurales de la práctica educativa observada (*inicio, desarrollo intermedio y cierre*) resaltando la el promedio general en tiempo de cada uno de los momentos; luego de esto se presenta el análisis descriptivo de las formas de participación identificadas, el análisis de las trayectorias de participación identificadas a partir de la técnica de *series de tiempo* (objetivo específico 1), la reconstrucción de las dinámicas de participación a partir de SSG (objetivo específico 2), se presenta el análisis descriptivo a partir de la implementación del esquema de codificación de elementos del ambiente de educación inicial para a la participación de niños y niñas y su relación con las formas de participación identificadas (objetivo específico 3) y por último el análisis correlacional entre los elementos del ambiente educativo con las formas de participación identificadas.

Caracterización de los videos de la base de datos “a”

Se observaron 20 videos de prácticas educativas desarrolladas en un CDI de la ciudad de Cali en el año 2018, estos videos se configuran como una ventana observable de las dinámicas que se desarrollan en los escenarios de educación inicial, de acuerdo a dichas dinámicas, se resaltan tres momentos que se estructuran para su desarrollo: *inicio, desarrollo intermedio y cierre*, estos momentos se configuran en función de los acuerdos e interpretaciones que se plantean desde la política pública de atención a primera infancia (Ley 1804) y los lineamientos técnicos que la acompañan. De acuerdo con esto en la Tabla 3 se describen elementos generales

que caracterizan los videos en función de agentes educativos, número de niños y niñas y los tiempos promedios identificados en general de los videos y de cada uno de los momentos de la práctica.

Tabla 3

Caracterización de videos observados

	N			
Total de videos	20	Mínimo	Máximo	Promedio
N° de Agentes educativos	33	1	3	2
N° de niños y niñas	404	12	35	20
	N			
Total de videos	20	Mínimo	Máximo	Promedio
Duración del video		12:53	26:02	19:11
Duración del momento: Inicio		01:30	07:48	03:50
Duración del momento: Desarrollo intermedio		09:04	20:50	13:39
Duración del momento: Cierre		00:30	04:00	01:42

De acuerdo con lo observado en la Tabla 3, se puede evidenciar que, en los 20 videos analizados, participaron un total de 33 agentes educativos, contando en promedio con 2 por cada una de las prácticas educativas, del mismo modo se identifica un total de 404 niños y niñas que participaron de las prácticas educativas, contando con un promedio de 20 por práctica. Por otro lado, se describe los tiempos de duración de los videos y de cada uno de los momentos identificados de la práctica, resaltando que en promedio cada video cuenta con una duración de 19 minutos y 11 segundos, el momento de inicio cuenta con un promedio de 3 minutos y 4 segundos, el momento de desarrollo intermedio con un promedio de 13 minutos y 39 segundos y finalmente, el momento de cierre cuenta con un promedio de 1 minuto y 42 segundos. Estos valores promediados de los momentos de la práctica permiten generar medidas regulares que serán necesarias en la configuración de los tiempos para las medidas de la técnica de series de tiempo que se implementara.

Análisis de las trayectorias de participación identificadas en los tres momentos de la práctica educativa: Inicio, Desarrollo intermedio, Cierre

En este apartado se describen y analizan las trayectorias de los momentos en los que se generan formas de participación en las prácticas educativas de los 20 videos observados, la Tabla 4 evidencia de forma general los momentos y las veces que se presentan formas de participación identificados en la práctica, permitiendo tener un panorama descriptivo general de las formas que más se presentan en los videos observados.

Tabla 4

Recuento de los momentos y formas de participación por video observado

		Momento de la práctica		
		Inicio	Desarrollo intermedio	Cierre
		Recuento	Recuento	Recuento
Video 1	Participación simple	4	7	5
	Participación consultiva	2	3	1
	Participación proyectiva	0	1	0
	Metaparticipación	0	1	0
	Total	6	12	6
Video 2	Participación simple	5	7	4
	Participación consultiva	3	4	2
	Participación proyectiva	0	1	0
	Metaparticipación	0	0	0
	Total	8	12	6
Video 3	Participación simple	5	4	5
	Participación consultiva	2	4	3
	Participación proyectiva	1	0	0
	Metaparticipación	1	0	1
	Total	9	8	9
Video 4	Participación simple	7	7	5
	Participación consultiva	4	5	6
	Participación proyectiva	0	0	0
	Metaparticipación	0	1	0
	Total	11	13	11
Video 5	Participación simple	6	8	5
	Participación consultiva	6	4	5
	Participación proyectiva	3	3	2
	Metaparticipación	0	2	1
	Total	15	17	13
Video 6	Participación simple	5	6	6
	Participación consultiva	2	2	2
	Participación proyectiva	1	0	1
	Metaparticipación	0	0	0
	Total	8	8	9
Video 7	Participación simple	8	7	7
	Participación consultiva	6	7	4

	Participación proyectiva	1	4	0
	Metaparticipación	1	0	0
	Total	16	18	11
Video 8	Participación simple	7	6	4
	Participación consultiva	7	7	2
	Participación proyectiva	4	3	0
	Metaparticipación	0	0	0
	Total	18	16	6
Video 9	Participación simple	5	5	4
	Participación consultiva	4	2	1
	Participación proyectiva	1	1	0
	Metaparticipación	0	0	0
	Total	10	8	5
Video 10	Participación simple	7	5	7
	Participación consultiva	5	1	3
	Participación proyectiva	0	0	0
	Metaparticipación	0	0	0
	Total	12	6	10
Video 11	Participación simple	12	14	5
	Participación consultiva	7	9	4
	Participación proyectiva	0	1	0
	Metaparticipación	0	0	0
	Total	19	24	9
Video 12	Participación simple	4	5	3
	Participación consultiva	1	1	1
	Participación proyectiva	0	0	0
	Metaparticipación	0	0	0
	Total	5	6	4
Video 13	Participación simple	5	6	6
	Participación consultiva	7	6	5
	Participación proyectiva	4	1	1
	Metaparticipación	2	0	0
	Total	18	13	12
Video 14	Participación simple	13	13	7
	Participación consultiva	12	9	2
	Participación proyectiva	2	0	0
	Metaparticipación	0	0	0
	Total	27	22	9
Video 15	Participación simple	5	6	3
	Participación consultiva	2	2	1
	Participación proyectiva	0	0	0
	Metaparticipación	0	0	0
	Total	7	8	4
Video 16	Participación simple	11	12	5
	Participación consultiva	6	7	2
	Participación proyectiva	2	1	0
	Metaparticipación	0	0	0
	Total	19	20	7
Video 17	Participación simple	5	9	4
	Participación consultiva	5	8	2
	Participación proyectiva	1	3	1
	Metaparticipación	0	1	1
	Total	11	21	8
Video 18	Participación simple	6	7	4
	Participación consultiva	4	4	2

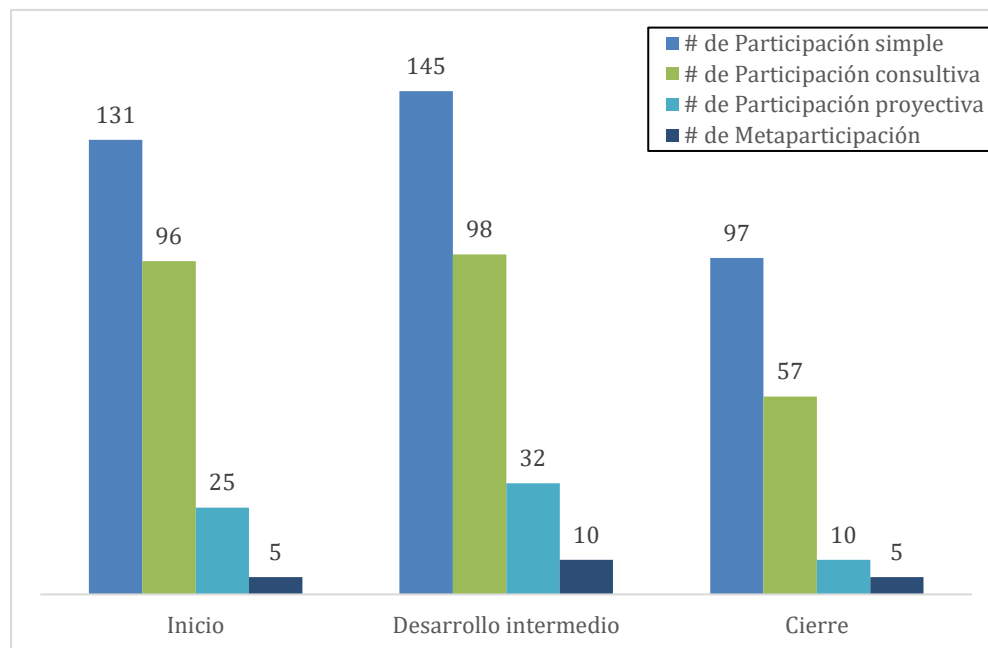
	Participación proyectiva	3	6	2
	Metaparticipación	0	2	1
	Total	13	19	9
Video 19	Participación simple	5	5	4
	Participación consultiva	7	8	5
	Participación proyectiva	2	4	3
	Metaparticipación	0	2	1
	Total	14	19	13
Video 20	Participación simple	6	6	4
	Participación consultiva	5	6	4
	Participación proyectiva	0	2	0
	Metaparticipación	0	1	0
	Total	11	15	8

Nota: Tabla extraída de SPSS

Presentada esta descripción general, se logra evidenciar que, en los 20 videos observados, no se presentan todas las formas de participación en las prácticas, resaltando, además, que la forma que más se repite es la participación simple, con un 52% del total (711) de las veces que hay participación según los datos analizados. Teniendo este panorama específico por video, la figura 9 presenta un resumen general de las veces en que se presentan las formas de participación por los tres momentos de la práctica.

Figura 9

Número de veces que se presentan las formas de participación por momentos de la práctica educativa



De acuerdo con la figura 9, en los tres momentos de las prácticas observadas, la forma de participación simple es la que predomina con un 52% del total de las veces de participación,

seguida de la forma de participación consultiva con un 35% y en menor medida la proyectiva con un 9%, de esto se resalta además, que la forma de metaparticipación es la que menos se presenta en las prácticas educativas observadas con un 3% del total de las veces de participación analizadas, lo que evidencia que elementos complejos que favorecen esta forma de participación en los escenarios son pocos, queriendo decir que las ocasiones en los que los niños y niñas son escuchados y sus ideas son tenidas en cuenta no se dan, limitando las posibilidades que sean estos quienes propongan acciones para el desarrollo de las prácticas. De igual forma la gráfica permite evidenciar en qué momento de la práctica, de forma general en los 20 videos, se genera un mayor número de veces de participación, se observa que en el momento de inició esta condensado un 36% del total de veces que participan los niños y niñas en las prácticas, en el desarrollo intermedio un 40% y en el cierre un 24%, esto quiere decir que en el momento de la práctica donde se genera mayor número de participaciones es en el desarrollo intermedio, esto puede estar ligado a que en este momento es cuando ocurre el desarrollo de estrategias, actividades, acciones, etc., que posibilita una mayor interacción entre los niños y niñas y entre estos y los agentes educativos.

La siguiente tabla, resume de forma general los datos presentados anteriormente.

Tabla 5

Momentos de la práctica vs las formas de participación y # de veces que participan NN

Momento de la práctica	Participación simple	Participación consultiva	Participación proyectiva	Metaparticipación	Total	Porcentaje
Inicio	131	96	25	5	257	36%
Desarrollo intermedio	145	98	32	10	285	40%
Cierre	97	57	10	5	169	24%
Total	373	251	67	20	711	100%
Porcentaje	52%	35%	9%	3%	100%	

A continuación, y teniendo en cuenta estas miradas generales de los videos observados, se presentan las trayectorias de las formas de participación que se presentan en cada una de las prácticas, permitiendo detallar la trayectoria de cambio de estas formas a lo largo de los tres momentos descritos para la práctica.

En el proceso finalización de análisis de los datos para evidenciar las trayectorias de

participación en los 20 videos observados a través de las series de tiempo, se decide implementar el método de análisis de clustering jerárquico para el agrupamiento de datos teniendo en cuenta atributos similares entre sí de cada uno de los videos, lo que permite una mejor visualización y análisis de los datos obtenidos, para esto se tuvo en cuenta la variable que resalta el número de veces que participan los niños y niñas en las prácticas observadas. De acuerdo con lo anterior, al correr el método se evidenciaron cuatro grupos, los cuales se describen en la tabla 6.

Tabla 6

Identificación de Clústeres (agrupamiento) de trayectorias de participación

Clúster 1 (25 % casos) n= 5	Clúster 2 (25 % casos) n= 5	Clúster 3 (30 % casos) n= 6	Clúster 4 (20 % casos) n= 4
Video 1	Video 2	Video 5	Video 11
Video 6	Video 3	Video 7	Video 14
Video 9	Video 4	Video 8	Video 16
Video 12	Video 10	Video 17	Video 19
Video 15	Video 20	Video 18	
		Video 13	

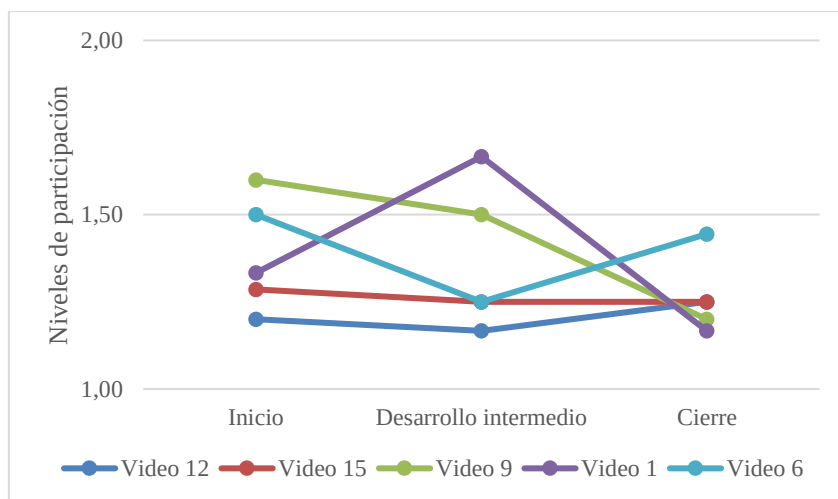
Una vez identificados los clústeres con atributos similares, se procede a realizar el análisis de las trayectorias de participación, donde se resaltan dos elementos: la descripción general de las trayectorias de participación, teniendo en cuenta los promedios en los niveles de participación alcanzados y las veces que estas se presentan en la práctica observada, y un segundo elemento alrededor de la variabilidad de las participaciones en función de los 4 niveles definidos para el análisis.

El **clúster 1** (n=5 videos), está conformado por las prácticas observadas en los videos 1, 6, 9, 12 y 15. Al graficar los promedios de los niveles de participación por cada momento de la práctica de los videos observados (ver Figura 10), se evidencia que las 5 prácticas muestran una trayectoria promedio entre un nivel de *participación simple* y *participación consultiva* (rango de puntajes principalmente entre 1 y 2) siguiendo un *patrón gráfico* en la trayectoria en forma de Λ . Los niveles destacados representan en general una participación de los niños y niñas, donde estos están como espectador o ejecutante de las experiencias propuestas y donde no toman decisiones sobre cómo se desarrollan estas, transitando en momentos por realizar preguntas a los niños donde se busca que estos respondan a solicitudes

específicas sin que realmente esto genere un compromiso con ellos. En relación con los tres momentos de la práctica se observa que, en el *inicio*, los niveles de participación son muy similares (video 12= 1,2; video 15= 1,29; video 9 = 1,60; video 1= 1,33; video 6 = 1,50), destacando que es en la práctica del video 9 donde este nivel presenta los rangos más altos de participación, por otro lado, al llegar al momento del *desarrollo intermedio* de la práctica, los niveles de participación presentan bajas en la mayoría de las prácticas (video 12= 1,17; video 15= 1,25; video 9 = 1,50; video 6 = 1,25) y en contraste se evidencia que la práctica del video 1, muestra niveles de participación más altos (video 1= 1,67). Sin embargo, al llegar al momento del *cierre*, los niveles de participación se mantienen estables o bajan un poco más, llevando casi a un punto de encuentro promedio entre los niveles de participación de todas las prácticas (video 12= 1,25; video 15= 1,25; video 9 = 1,20; video 1= 1,17), resaltando que la práctica del video 6, presenta un alza en los niveles de participación (video 6 = 1,44) en relación con las otras, donde se podría decir que la participación en este momento de la práctica estuvo más presente en un nivel 2, donde los niños y niñas opinaban o respondían preguntas que se les realizaban.

Figura 10

Niveles promedios de participación en prácticas observadas del clúster 1

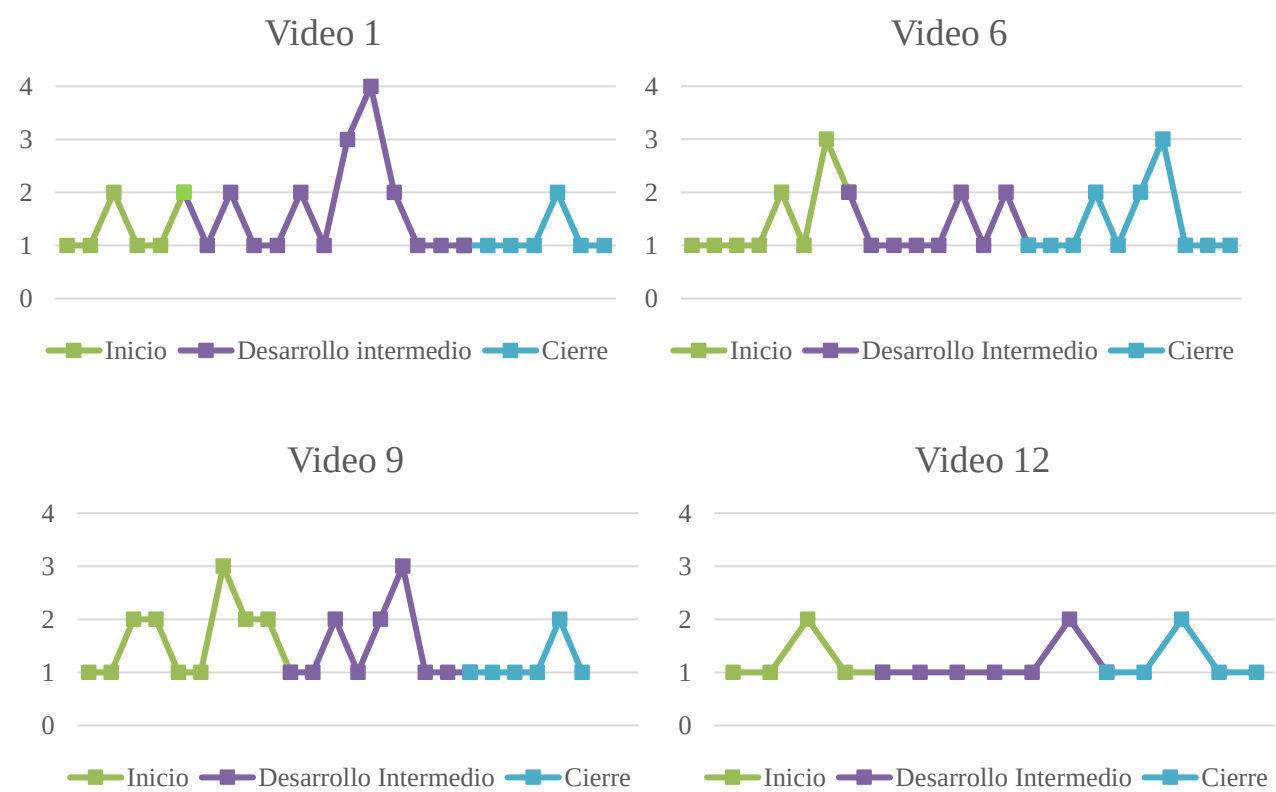


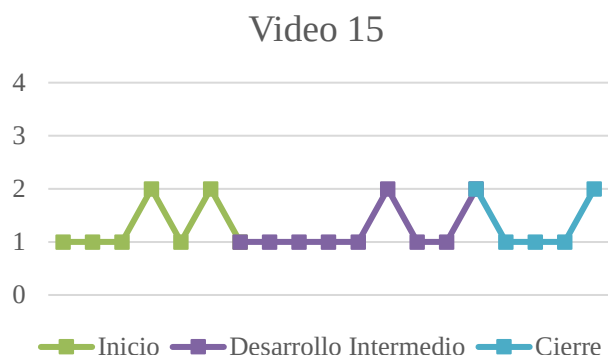
Planteando una revisión más detallada del **Clúster 1** (ver figura 11), se logran observar cada una de las trayectorias de las formas de participación de los niños y niñas durante los tres momentos de las prácticas que las conforman. Este acercamiento a cada una de las trayectorias

de las prácticas permite evidenciar la variabilidad en los niveles de participación, permitiendo resaltar que las prácticas de los videos 6 y 9, son los que mayor variabilidad presentan en sus trayectorias estando en un rango de puntuación entre 1 y 3, en contraste, las otras trayectorias presentan una banda más regular en su variabilidad, manteniendo una puntuación en los niveles de participación entre 1 y 2. En relación con el número de veces que se presentan formas de participación en las prácticas, se resalta también que estas prácticas cuentan con un promedio de entre 22 y 23 veces por práctica, siendo la del video 12 la que tiene un menor número (15) y la del video 6 (25), la que cuenta con un mayor número de veces en los que los niños y niñas participan.

Figura 11

Trayectorias de participación x momento de las prácticas de los videos del Clúster 1



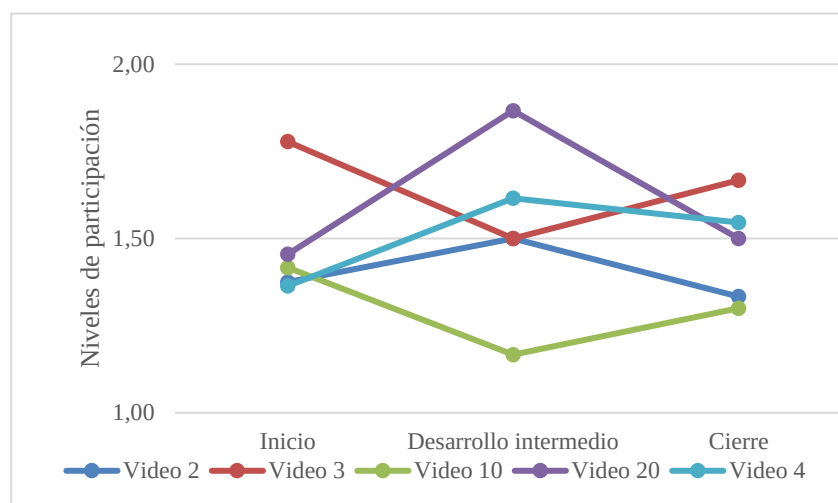


El **Clúster 2** (n=5 videos), está conformado por las prácticas observadas en los videos 2, 3, 4, 10 y 20. Al graficar los promedios de los niveles de participación por cada momento de la práctica de los videos observados (ver Figura 12), se evidencia que las 5 prácticas muestran una trayectoria promedio entre un nivel de *participación simple* y *participación consultiva* (rango de puntajes principalmente entre 1 y 2). Los niveles destacados representan en general una participación de los niños y niñas, donde estos están como espectador o ejecutante de las experiencias propuestas y donde no toman decisiones sobre cómo se desarrollan estas, transitando en momentos por realizar preguntas a los niños donde se busca que estos respondan a solicitudes específicas sin que realmente esto genere un compromiso con ellos, presentando características muy parecidas al **Clúster 1**, sin embargo mostrando *patrones gráficos* en las trayectorias combinados entre Λ y V. En relación con los tres momentos de la práctica se observa que, en el *inicio*, los niveles de participación son muy similares (video 2 = 1,38; video 3= 1,78; video 4 = 1,36; video 10= 1,42; video 20 = 1,45), presentando un punto de encuentro promedio entre los videos 2, 4, 10 y 20, resaltando que los niveles de participación en el momento de inicio en la práctica del video 3, muestra un puntaje por encima del promedio. Al llegar al momento del *desarrollo intermedio* de la práctica, los niveles de participación presentan más variabilidad en sus promedios (video 2 = 1,50; video 3= 1,50; video 4 = 1,62; video 10= 1,17; video 20 = 1,87) destacando que la práctica del video 20 muestra los niveles altos de participación (1,87) y en contraste la práctica del video 10 muestra niveles inferiores (1,17). Al llegar al momento del *cierre*, los niveles de participación muestran algunos cambios en relación con el momento anterior, los promedios en estos niveles de los videos 2, 4 y 20 bajan (video 2 = 1,33; video 4 = 1,55; video 20 = 1,50) siendo los niveles del video 20 el que presenta una mayor baja, en cambio en los videos 3 y 10, los niveles de participación presentan un alza (video 3 = 1,67; video 10 = 1,30), resaltando hasta

este punto, que es la práctica del video 3, la que muestra una mayor estabilidad alta en los niveles de participación identificados.

Figura 12

Niveles promedios de participación en prácticas observadas del clúster 2

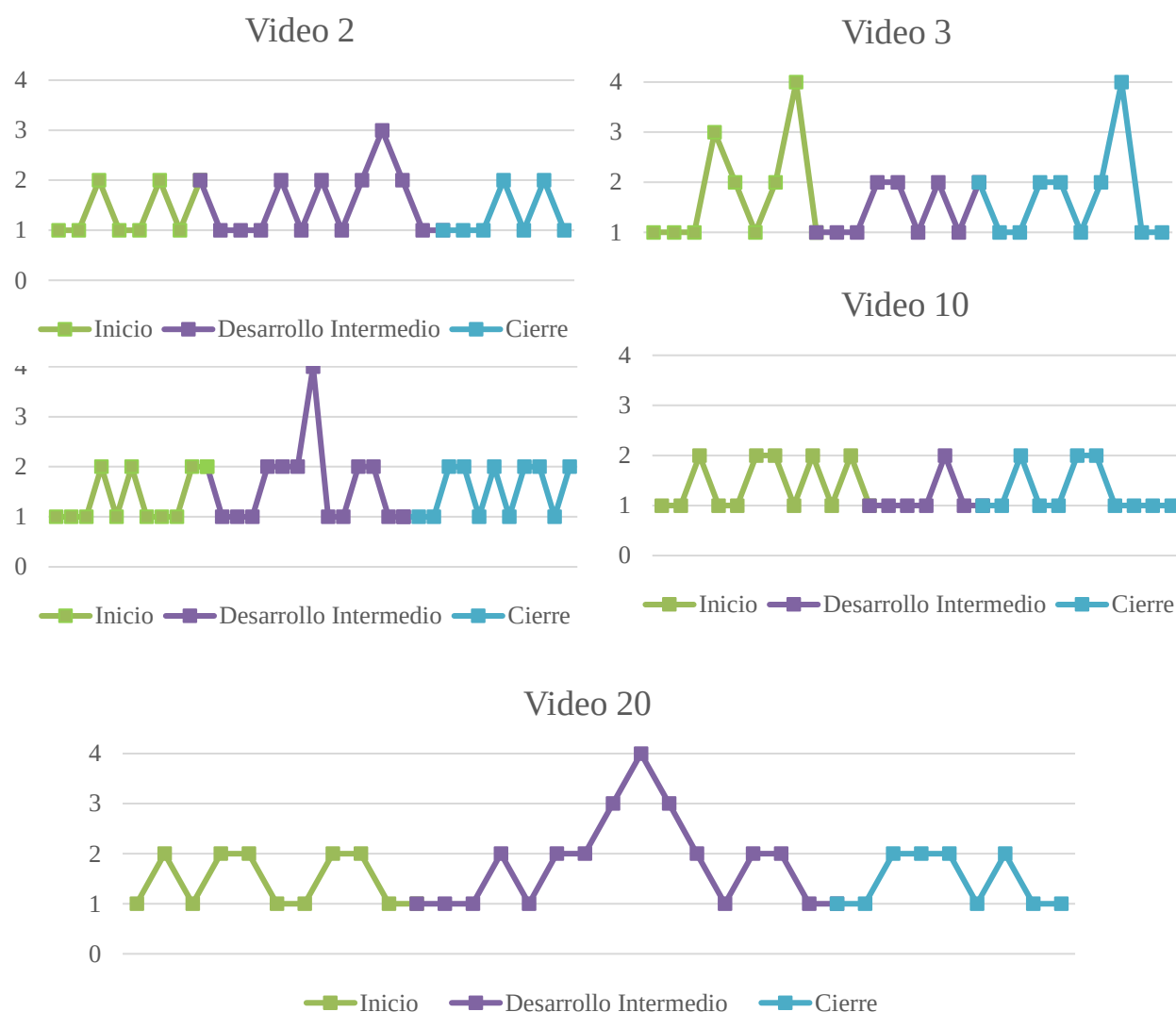


Planteando una revisión más detallada del **Clúster 2** (ver figura 13), se logran observar cada una de las trayectorias de las formas de participación de los niños y niñas durante los tres momentos de las prácticas que las conforman. Este acercamiento a cada una de las trayectorias de las prácticas permite evidenciar la variabilidad en los niveles de participación, permitiendo resaltar que la práctica del video 3, es la que presenta mayor variabilidad en su trayectoria estando en un rango de puntuación entre 1 y 4, en contraste, las otras trayectorias, videos 2,4, 10 y 20 presentan una banda más regular en su variabilidad, manteniendo una puntuación en los niveles de participación entre 1 y 2, mostrando picos altos, sobre todo en el momento del *desarrollo intermedio* de la práctica . En relación con el número de veces que se presentan formas de participación en las prácticas, se resalta también que estas cuentan con un promedio de entre 31 y 32 veces por práctica, siendo la de los videos 2 y 3 la que tiene un menor número (28) y la del video 4 (37), la que cuenta con un mayor número de veces en los que los niños y niñas participan. Frente a esto último, se puede resaltar que, aunque la práctica del video 4 muestre un mayor número de veces de participación, no significa que estas sean más complejas, colocando en contraste la práctica del video 3, que cuenta con un menor número de veces y muestra mayor

complejidad en las formas de participación de los niños y niñas.

Figura 13

Trayectorias de participación x momento de las prácticas de los videos del Clúster 2



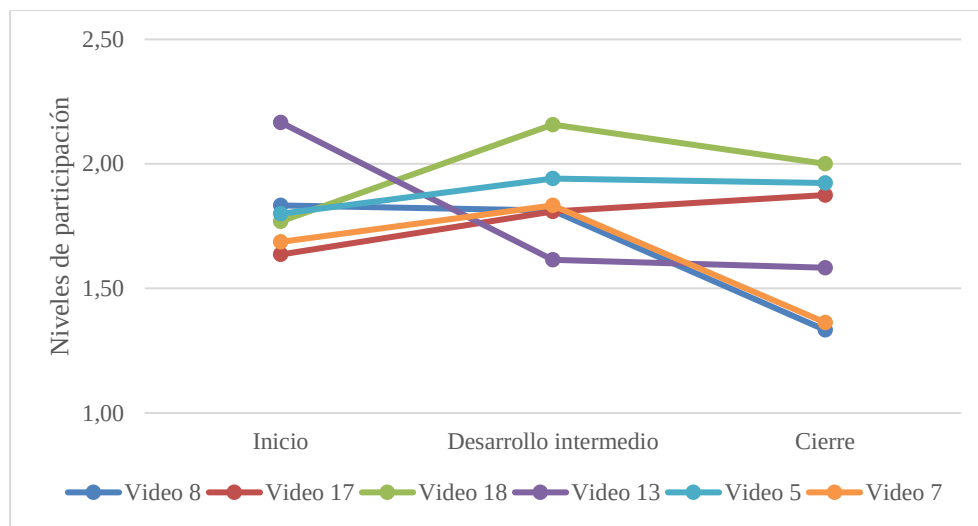
El **Clúster 3** (n=6 videos), está conformado por las prácticas observadas en los videos 5, 7, 8, 13, 17 y 18. Al graficar los promedios de los niveles de participación por cada momento de la práctica de los videos observados (ver Figura 14), se evidencia que las 6 prácticas muestran una trayectoria promedio entre un nivel de *participación simple* y *participación consultiva* (rango de puntajes principalmente entre 1 y 2) sin embargo, es importante destacar que gran parte de los puntajes están por encima del nivel 2 de participación, lo que quiere decir que se presentaron muchas más formas de *participación*

proyectiva que en los **Clúster 1 y 2**. Los niveles destacados representan en general una participación de los niños y niñas, donde estos están como espectador o ejecutante de las experiencias propuestas y donde no toman decisiones sobre cómo se desarrollan estas, transitando en momentos por realizar preguntas a los niños donde se busca que estos respondan a solicitudes específicas sin que realmente esto genere un compromiso con ellos y en participaciones más exigentes donde los niños y niñas tienen mayor compromiso y existe una corresponsabilidad en las acciones que se realizan durante la práctica.

En términos de *patrones gráficos* en las trayectorias, el **Clúster 3** evidencia en promedio formas en Λ y solo una de las prácticas (video 13) presenta forma en V. En relación con los tres momentos de la práctica se observa que, en el *inicio*, los niveles de participación son muy similares (video 5 = 1,80; video 7= 1,69; video 8 = 1,83; video 13= 2,17; video 17 = 1,64; video 18 = 1,77), presentando un punto de encuentro promedio entre los videos 5, 8 y 18, y en un nivel un poco más bajo, entre los videos 7 y 17, resaltando que los niveles de participación en el momento de inicio en la práctica del video 13, muestra un puntaje por encima del promedio (2,17). Al llegar al momento del *desarrollo intermedio* de la práctica, los niveles de participación presentan en las prácticas de los videos 7, 8 y 17, muestran un punto de encuentro en sus puntajes (video 7 = 1,83; video 8 = 1,81; video 17 = 1,81) manteniendo casi una estabilidad en relación con el momento anterior de la práctica, por otro lado, los puntajes de los videos 5, 13, 18, presentan una mayor variabilidad en sus puntajes (video 5 = 1,94; video 13 = 1,62; video 18 = 2,16) resaltando que la práctica del video 18 presenta una caída importante en los niveles de participación presentados. Al llegar al momento del *cierre*, los niveles de participación muestran pocos cambios, por un lado, en los videos 5, 13, 17 y 18, los niveles de participación se mantienen casi estables en relación con el momento anterior (video 5 = 1,92; video 13= 1,58; video 17 = 1,88; video 18 = 2), en cambio los niveles de participación en las prácticas de los videos 7 y 8 (video 7= 1,36; video 8 = 1,33) bajan sus puntajes teniendo en cuenta los obtenidos en el momento anterior analizado.

Figura 14

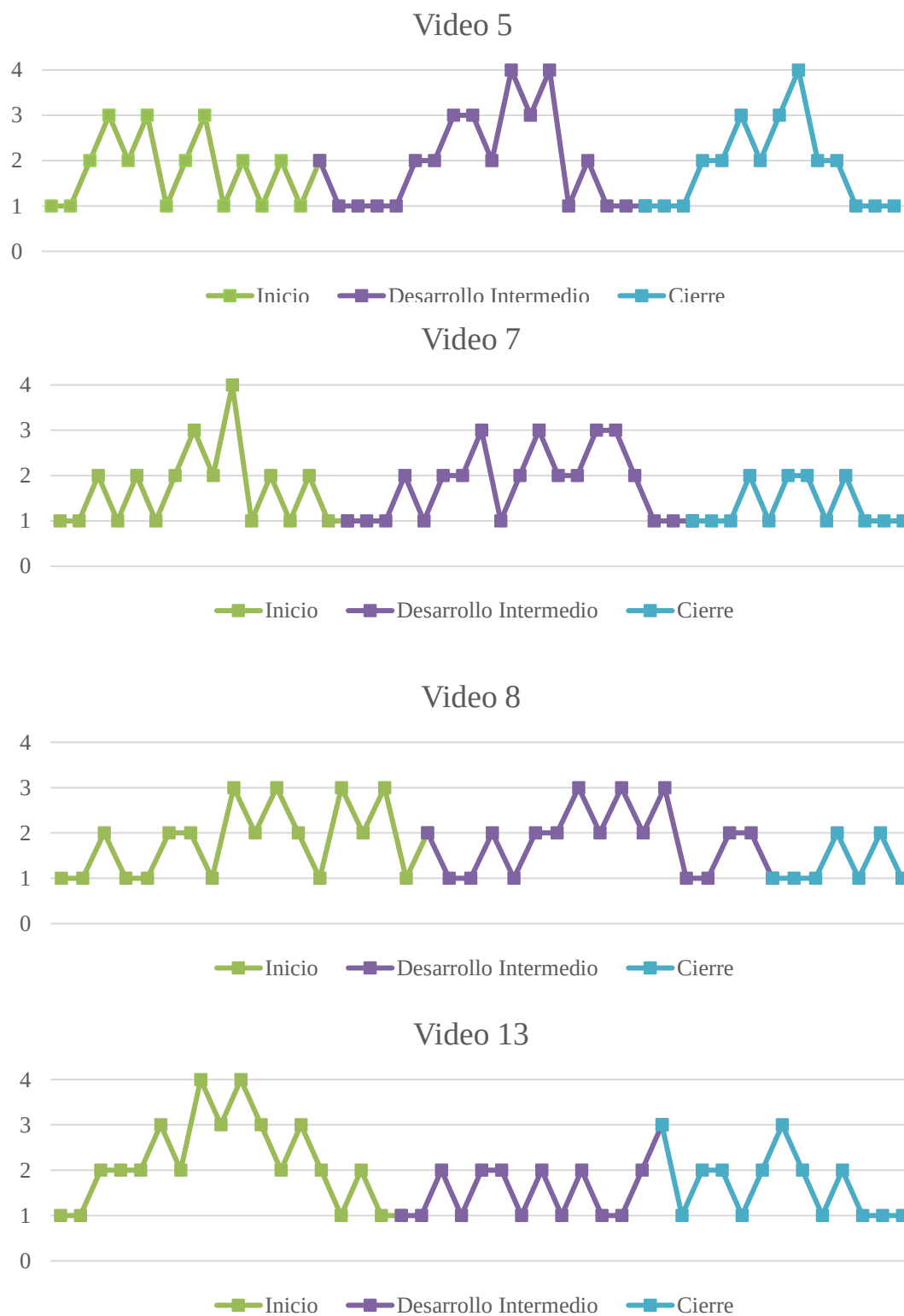
Niveles promedios de participación en prácticas observadas del clúster 3

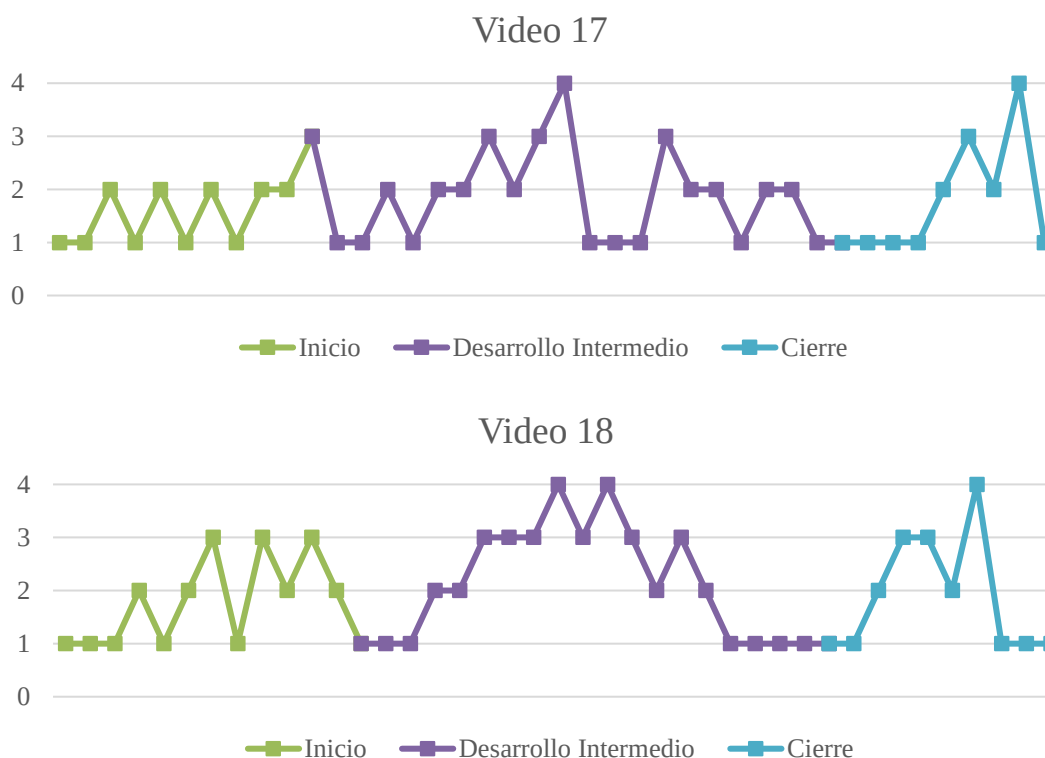


Planteando una revisión más detallada del **Clúster 3** (ver figura 15), se logran observar cada una de las trayectorias de las formas de participación de los niños y niñas durante los tres momentos de las prácticas que las conforman. Este acercamiento a cada una de las trayectorias de las prácticas permite evidenciar la gran amplitud de la variabilidad en los niveles de participación, permitiendo resaltar que las prácticas de los videos 5, 7, 13, 17 y 18, alcanzan incluso en diferentes momentos de picos donde se presenta un nivel de participación 4, siendo la más compleja de todos, en contraste, la práctica del video 8, solo presenta diferentes picos donde los niveles de participación llegan hasta un nivel 3, esta variabilidad se presenta en todos los momentos de la práctica observada. En relación con el número de veces que se presentan formas de participación, se resalta también que estas cuentan con un promedio de entre 42 y 43 veces por práctica, siendo la de los videos 8 y 17 la que tiene un menor número (40) y la de los videos 5 y 7 (45), la que cuenta con un mayor número de veces en los que los niños y niñas participan. Frente a esto último, se puede resaltar que, aunque la práctica del video 4 muestre un mayor número de veces de participación, no significa que estas sean más complejas, colocando en contraste la práctica del video 3, que cuenta con un menor número de veces y muestra mayor complejidad en las formas de participación de los niños y niñas.

Figura 15

Trayectorias de participación x momento de las prácticas de los videos del Clúster 3





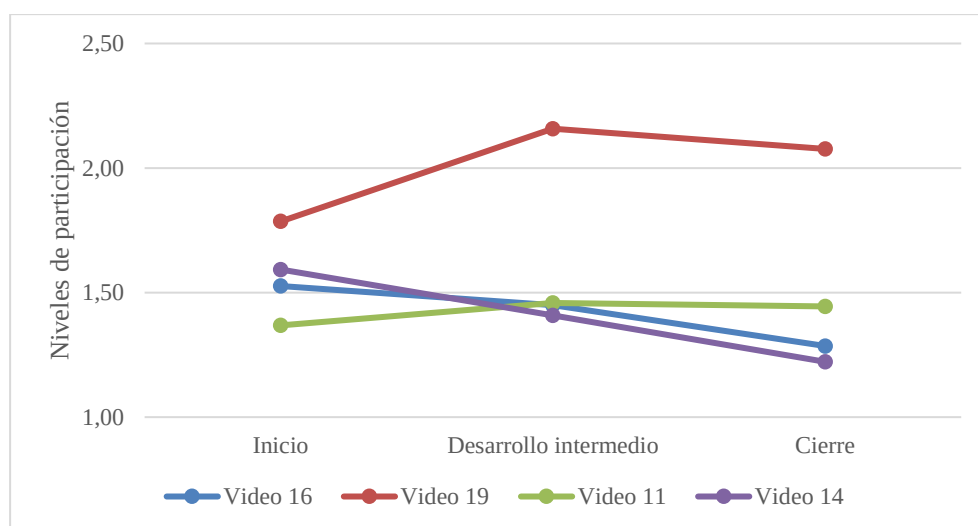
El **Clúster 4** (n=4 videos), está conformado por las prácticas observadas en los videos 11, 14, 16 y 19. Al graficar los promedios de los niveles de participación por cada momento de la práctica de los videos observados (ver Figura 16), se evidencia que las 4 prácticas muestran una trayectoria promedio entre un nivel de *participación simple* y *participación consultiva* (rango de puntajes principalmente entre 1 y 2) destacando que el promedio de los niveles de participación de la práctica del video 19, muestran un promedio de 2,11, manteniendo una estabilidad en el nivel dos de participación (*participación consultiva*). Los niveles destacados representan en general una participación de los niños y niñas, donde estos están como espectador o ejecutante de las experiencias propuestas y donde no toman decisiones sobre cómo se desarrollan estas, transitando en momentos por realizar preguntas a los niños donde se busca que estos respondan a solicitudes específicas sin que realmente esto genere un compromiso con ellos, haciendo una mención además, de diferentes momentos de la práctica del video 19, donde por su promedio, se puede señalar que presenta picos en participaciones más exigentes (*participación proyectiva*) donde los niños y niñas tienen mayor compromiso y existe una corresponsabilidad en las acciones que se realizan durante la práctica.

En términos de *patrones gráficos* en las trayectorias, el **Clúster 4** evidencia en

promedio formas lineales en descenso en la mayoría de las prácticas. En relación con los tres momentos de la práctica se observa que, en el *inicio*, los niveles de participación son muy similares (video 11 = 1,37; video 14 = 1,59; video 16 = 1,53; video 19= 1,79), presentando una variabilidad estrecha entre las 4 prácticas analizadas, resaltando que los niveles de participación en el momento de inicio en la práctica del video 19 es el más alto (1,79). Al llegar al momento del *desarrollo intermedio* de la práctica, los niveles de participación que se presentan en las prácticas de los videos 11, 14 y 16, muestran un punto de encuentro promedio en sus puntajes (video 11 = 1,46; video 14 = 1,41; video 16 = 1,45) manteniendo casi una estabilidad con descenso, en relación con el momento anterior de la práctica, por otro lado, el puntaje del video 19, presentan un alza en sus niveles de participación (2,16) siendo el más alto en este momento de la práctica. Al llegar al momento del *cierre*, los niveles de participación muestran pocos cambios, por un lado, en los videos 11, 14 y 16, los niveles de participación se mantienen casi estables en relación con el momento anterior (video 11 = 1,44; video 14= 1,22; video 16 = 1,29) presentando de nuevo tendencias al descenso, en contraste, los niveles de participación de la práctica del video 19 (2,08), se mantiene estable en relación con el momento anterior analizado.

Figura 16

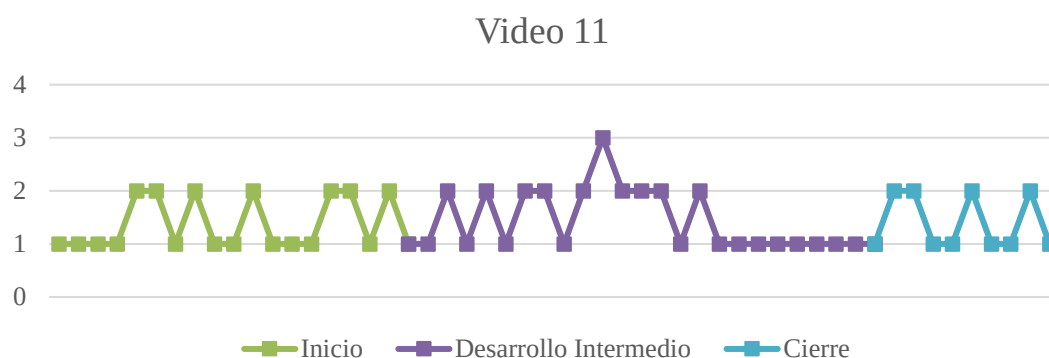
Niveles promedios de participación en prácticas observadas del clúster 4

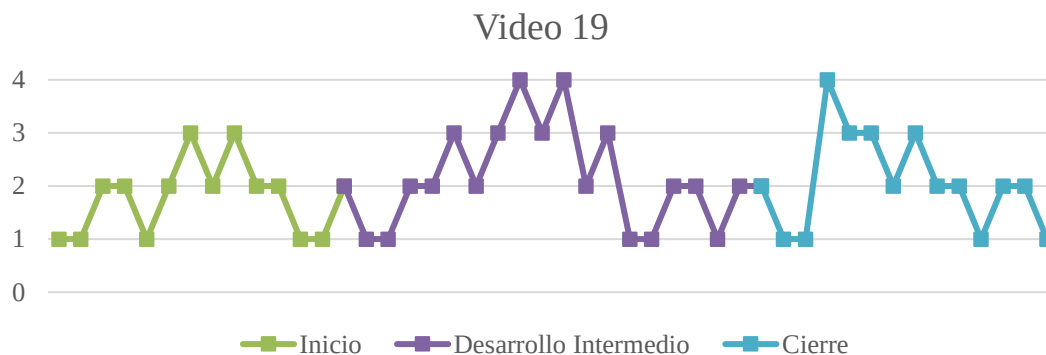
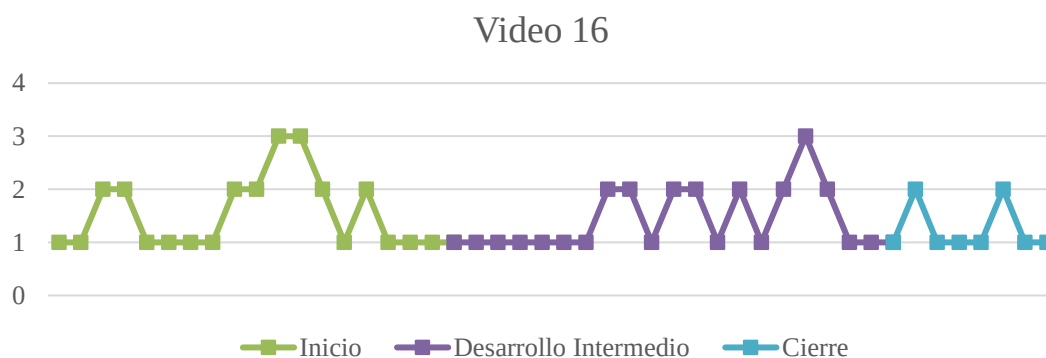
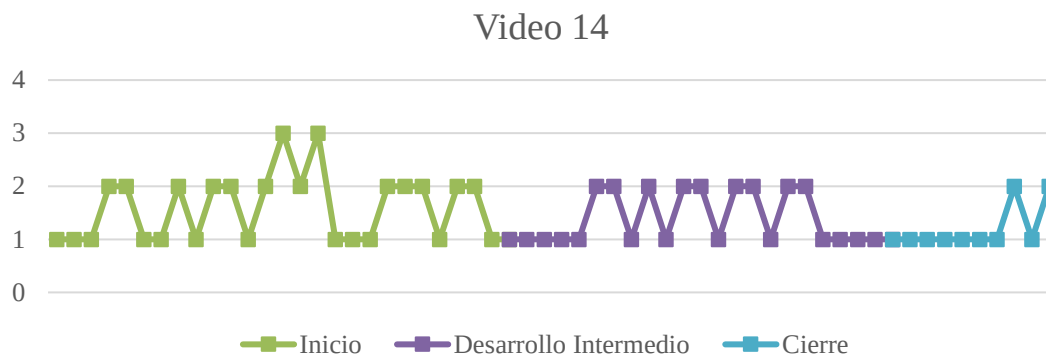


Planteando una revisión más detallada del **Clúster 4** (ver figura 17), se logran observar cada una de las trayectorias de las formas de participación de los niños y niñas durante los tres momentos de las prácticas que las conforman. Este acercamiento a cada una de las trayectorias de las prácticas permite evidenciar que las de los videos 11, 14 y 16, muestran poca variabilidad en los niveles de participación observados, manteniéndose en un rango entre 1 y 2, y alcanzando en pocos momentos, picos en el nivel 3, en contraste, la práctica del video 19, evidencia una variabilidad mucho más amplia, alcanzando en diferentes momentos puntajes entre los niveles de participación 3 y 4 en los diferentes momentos de la práctica. En relación con el número de veces que se presentan formas de participación, se resalta que estas cuentan con un promedio de entre 50 y 51 veces por práctica, siendo la de los videos 16 y 19 la que tiene un menor número (46) y la del video 14 (58), la que cuenta con un mayor número de veces en los que los niños y niñas participan. Frente a esto último, se puede resaltar que, aunque la práctica del video 14 muestre un mayor número de veces de participación, no significa que estas sean más complejas, colocando en contraste la práctica del video 19, que cuenta con un menor número de veces y muestra mayor complejidad en las formas de participación de los niños y niñas.

Figura 17

Trayectorias de participación x momento de las prácticas de los videos del Clúster 4





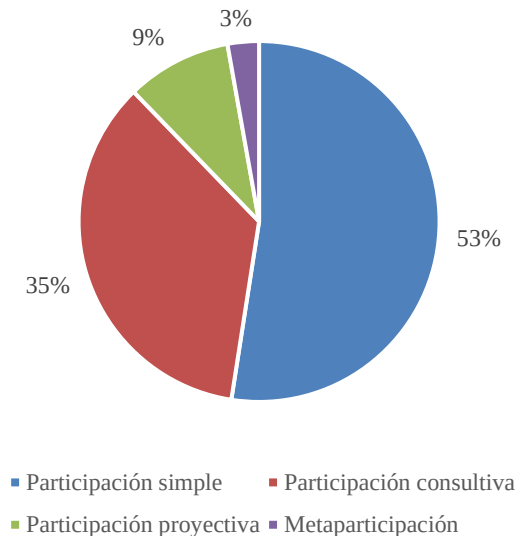
Análisis de las dinámicas de participación de niños y niñas en las prácticas observadas

En este apartado se presentan los resultados de las dinámicas de participación de los niños y niñas en el desarrollo de las prácticas observadas en los 20 videos de educación inicial. Primero se presentará de forma general los porcentajes y frecuencias de las formas de participación de los niños y niñas en todas las prácticas observadas. Y posterior a esto, se presentará el análisis temporal de las dinámicas de participación mediante la técnica de SSG (State Space Grids) (SSG, ver Hollenstein, 2013)

La Figura 18 muestra el porcentaje de las formas de participación según los niveles propuestos por Trilla y Novella (2012) utilizados para esta investigación, los cuales están presente en las prácticas observadas de los 20 videos analizados, en total se presentan 711 formas de participación. La mayoría de estas formas, se ubican en el nivel 1 (participación simple) correspondiente a un 52% (373 veces) de las veces en que se presenta, seguidas por un porcentaje del 35 % (251 veces) para el nivel 2 (participación consultiva), y finalmente con más bajas frecuencias, con un 9% (67 veces) el nivel 3 (participación proyectiva) y con un 3% (20 veces) el nivel 4 (metaparticipación).

Figura 18

Porcentaje total de formas de participación



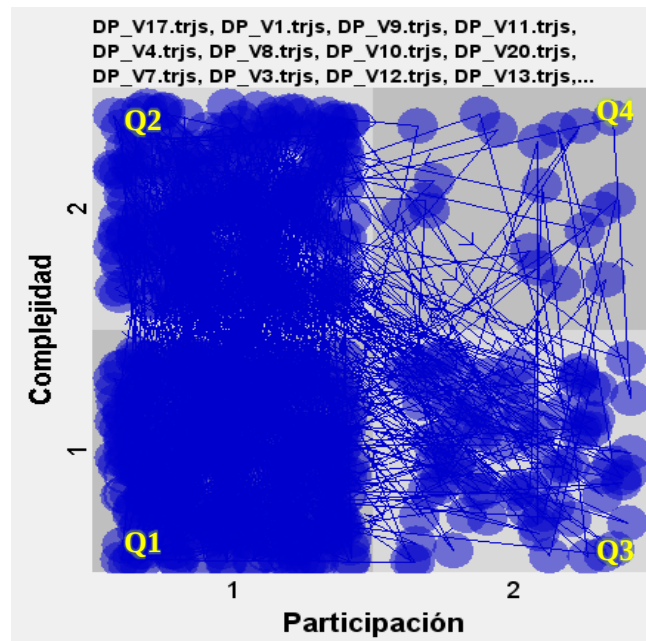
De acuerdo a lo anterior, mediante el uso de la técnica de SSG, se analizan y reconstruyen la dinámicas temporales de participación y la complejidad en el cambio de los patrones en los niveles de participación evidenciados, esto a partir de las categorías de la complejidad de participación que son graficadas en cuatro cuadrantes: participación simple (cuadrante 1 = Q1), participación consultiva (cuadrante 2 = Q2), participación proyectiva (cuadrante 3 =Q3) y metaparticipación (cuadrante 4 = Q4). La técnica evidencia la categoría donde se concentran las dinámicas de participación de los niños y niñas presentes en las 20 prácticas (representadas por puntos oscuros en la Figura 19). A partir de esto es posible clasificar las dinámicas de participación a partir de su característica más significativa y su complejidad presentes (ver Figura

8).

La Figura 19, presenta la distribución de las dinámicas de participación presentes en las 20 prácticas distribuidas en los cuatro cuadrantes que representa por cada uno una forma de participación (ver Tabla 1).

Figura 19

SSG de las dinámicas de participación de las prácticas observadas en los 20 videos



La figura anterior presenta las dinámicas de participación que se evidencian en la observación de las diferentes prácticas de los 20 videos, recogiendo los datos de los tres momentos de la práctica en cada uno. Esto permite revelar dos patrones en las formas de participación: una predominancia de la forma de *participación simple* (Q1), seguida, en menor medida, una constante en una *participación consultiva* (Q2), en sentido contrario, la participación proyectiva (Q3) y la metaparticipación (Q4), se presentaron con mucha menos frecuencia en las dinámicas observadas de las prácticas. Estos datos se desglosan en la Tabla 7, según las formas de participación evidenciadas por cuadrante en cada uno de los videos.

Tabla 7*Comportamiento dinámico de las formas de participación en los cuadrantes*

Videos	Q1	Q2	Q3	Q4	Total x Video
1	15	6	2	1	24
2	16	9	1	0	26
3	14	9	1	2	26
4	19	15	0	1	35
5	18	15	8	4	45
6	17	6	2	0	25
7	23	16	5	1	45
8	17	16	7	0	40
9	14	7	2	0	23
10	19	9	0	0	28
11	31	20	1	0	52
12	12	3	0	0	15
13	17	18	6	2	43
14	34	22	2	0	58
15	14	5	0	0	19
16	28	15	3	0	46
17	18	15	5	2	40
18	17	10	11	3	41
19	14	20	9	3	46
20	16	15	2	1	34
Total	373	251	67	20	711

Nota: Datos exportados de la técnica de SSG

Haciendo un análisis cercano a las diferentes trayectorias de las dinámicas de participación de cada una de las 20 prácticas observadas en los videos, se examinaron las diferentes figuras del SSG de cada práctica para identificar patrones desde las formas de participación que se evidenciarán en el desarrollo de estas y estas fueron clasificadas según los cuadrantes definidos (Q1, Q2, Q3, Q4). Como resultado de esto, se presenta la Tabla 8, donde se identificaron 4 grupos de prácticas, y sus trayectorias de las dinámicas de participación se evidencian en las Figuras 20, 21, 22 y 23: **grupo 1**, corresponde a 3 prácticas (15%) cuyas dinámicas de participación muestran presencia en solo dos cuadrantes (Q1 y Q2), con predominancia en Q1 de la forma de *participación simple*. **El grupo 2**, corresponde a 7 prácticas (35%) que tienen presencia en sus dinámicas de participación en tres cuadrantes (Q1, Q2, y Q3),

identificando de igual forma una predominancia en los cuadrantes Q1 de *participación simple* y Q2 de *participación consultiva*, con presencia esporádicas o muy bajas en Q3 de *participación proyectiva*. El **grupo 3**, está conformado por 9 prácticas (45%) donde sus trayectorias de las dinámicas de las formas de participación transitan en los cuatro cuadrantes (Q1, Q2, Q3, Q4), evidenciando del mismo modo, predominancia en los cuadrantes Q1 *participación simple* y Q2 de *participación consultiva*, y de forma más constante que en los grupos anteriores, en los cuadrantes Q3 de *participación proyectiva* y Q4 de *metaparticipación se presenta mayor dinámica*, siendo en este último cuadrante su trayectoria la más corta. Por último, se presenta un **grupo 4**, que tiene una trayectoria única identificada en solo 1 práctica (5%), donde sus dinámicas de las formas de participación se evidencian en los cuadrantes Q1, Q2 y Q4, mostrando de esta forma que no se presentan trayectorias en el cuadrante Q3 de la forma de *participación proyectiva*.

Tabla 8

Clasificación de las dinámicas de participación de acuerdo con el tipo de presencia en los cuadrantes (Q1, Q2, Q3, Q4)

Grupo 1 (Dinámicas en: Q1 Y Q2)	Grupo 2 (Dinámicas en: Q1, Q2 y Q3)	Grupo 3 (Dinámicas en: Q1, Q2, Q3 y Q4)	Grupo 4 (Dinámicas en: Q1, Q2y Q4)
Video 10	Video 2	Video 1	Video 4
Video 12	Video 6	Video 3	
Video 15	Video 8	Video 5	
	Video 9	Video 7	
	Video 11	Video 13	
	Video 14	Video 17	
	Video 16	Video 18	
		Video 19	
		Video 20	

A continuación, se presentan las figuras de las dinámicas de participación evidenciadas en las 20 prácticas organizadas por los 4 grupos identificados.

Figura 20

Grupo 1: dinámicas de participación en cuadrantes Q1 y Q2

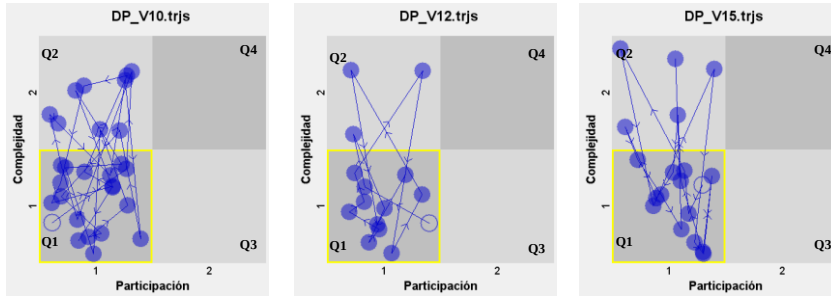


Figura 21

Grupo 2: dinámicas de participación en cuadrantes Q1, Q2 y Q3

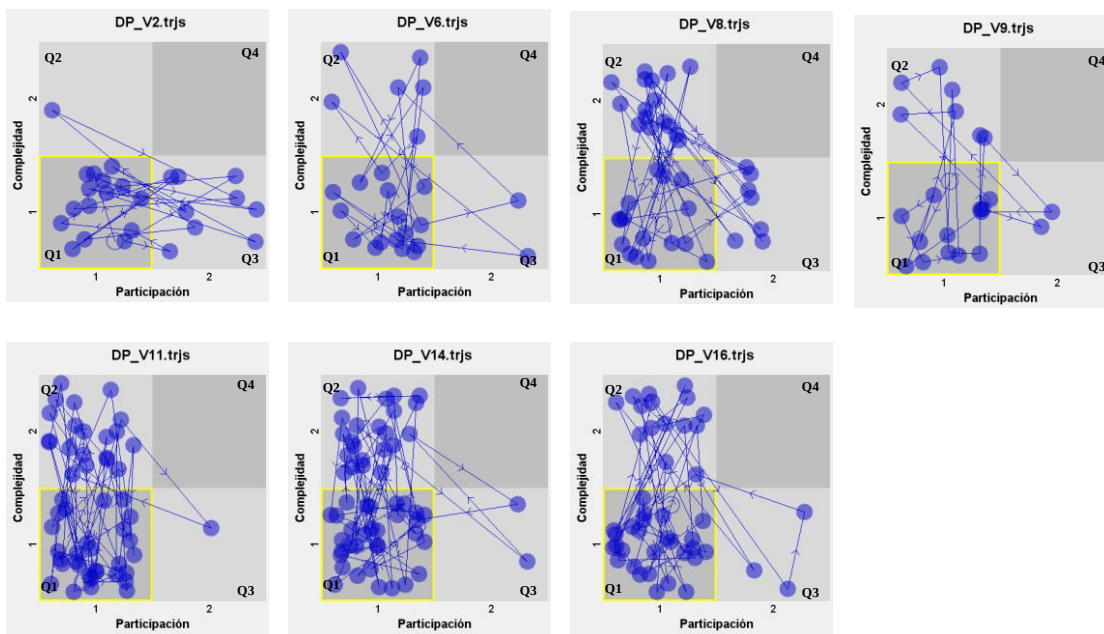
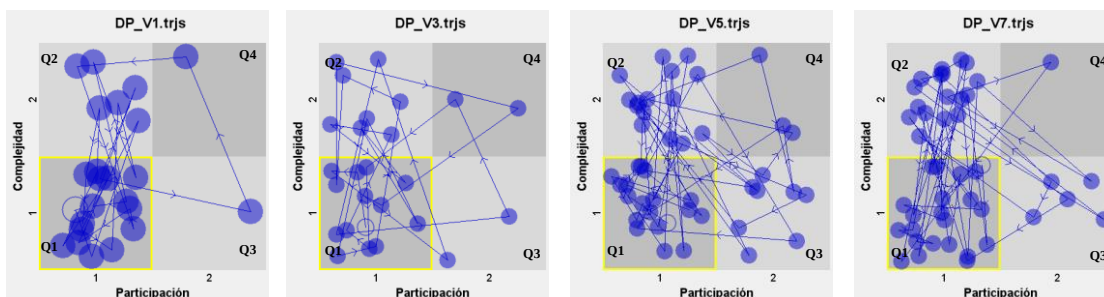


Figura 22

Grupo 3: dinámicas de participación en cuadrantes Q1, Q2, Q3 y Q4



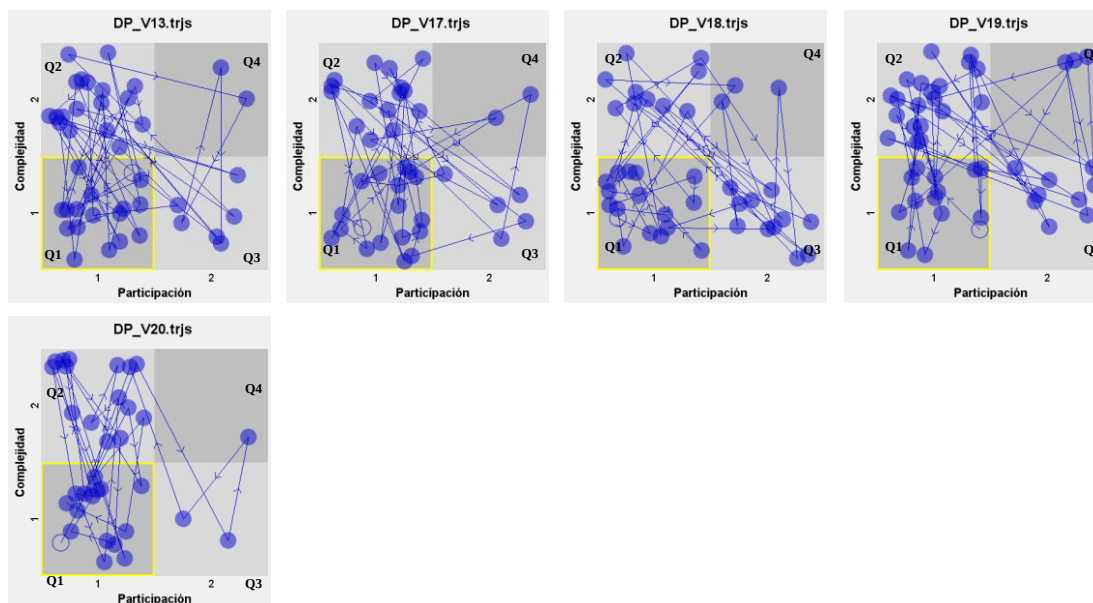
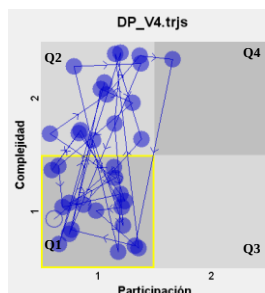


Figura 23

Grupo 4: dinámicas de participación en cuadrantes Q1, Q2 y Q4



La técnica de SSG, permitió evidenciar los cambios en las dinámicas de participación en las 20 prácticas educativas observadas, donde es visible una gran variabilidad en las formas como estas se presentan, esto se puede identificar en los cuatro grupos conformados, de igual forma es posible poder identificar una posible estabilidad dentro de la variabilidad de las trayectorias de las dinámicas de participación, por un lado la predominancia en los cuadrantes Q1 de la forma de participación simple y Q2 de la forma de participación consultiva. En contraste, los cuadrantes Q3 de participación proyectiva y Q4 de metaparticipación, mostraron poca presencia en las dinámicas graficadas, siendo este último, el que menor presencia tuvo de los cuatro cuadrantes.

Análisis descriptivo a partir del esquema de codificación de elementos del ambiente de educación inicial para la participación de niños y niñas.

Este apartado evidencia los resultados de la identificación de elementos que influyen en el ambiente educativo para que se fomente procesos de participación en los escenarios donde se desarrollan prácticas con niños y niñas, para este proceso de investigación, se relacionan los 20 videos observados de la base de datos “a”. Para este análisis se implementó el esquema de categorías y subcategorías propuestas en la Tabla 2 y presentado de forma resumida en la Figura 7. Primero se presenta de forma general el análisis descriptivo de las diferentes variables (categorías y subcategorías) que están presentes en las 20 prácticas observadas a partir de sus variables de complejidad que logran identificarse a lo largo de su desarrollo. Posterior a esto se presenta un análisis correlacional entre los elementos evidenciados de la práctica con los niveles de participación presentes en cada una de las mismas y determinar si estas afectan o no su desarrollo.

Tabla 9

Descriptorios generales de las categorías de elementos del ambiente educativo

Categorías	Subcategorías	N Valido (20 videos)		
		Media	Mínimo	Máximo
Tipo de tareas	Tareas intensivas de resolución de problemas	1	1	3
	Tareas con variedad de representaciones	2	1	3
	Tareas de complejidad progresiva	1	1	2
Ambiente pedagógico	Intencionalidad de elementos de la ambientación pedagógica.	2	1	3
	Uso de instrumentos de la cultura	2	1	3
	Creaciones de los participantes	2	1	3
Planeación y ejecución pedagógica	Estructura general	2	1	4
	Presentación de temática y objetivos	2	1	3
	Objetivos vinculados a propósitos de aprendizaje	1	1	3
	Involucramiento de diferentes actores			
	(familias, otros profesionales, miembros de la comunidad)	1	1	1

Perspectiva de los participantes	Flexibilidad y foco en el estudiante	2	1	3
	Conexiones con el contexto cultural	2	1	3
Comprensión	Profundidad de la comprensión	1	1	3
	Aclaración de los conceptos	1	1	2
	Espacio para la práctica de conocimientos e ideas	1	1	2
	Ciclos de retroalimentación	1	1	3
Retroalimentación	Acompañamiento del agente educativo	2	1	4
	Construcción con los participantes	1	1	2

La tabla anterior permite evidenciar el comportamiento general de los elementos identificados en las 20 prácticas educativas observadas en los videos, donde se puede resaltar que en general los niveles de complejidad promedios alcanzados entre los descriptores de las subcategorías oscila entre 1 y 2, por lo que se podría afirmar que los elementos del ambiente que fomentan la participación no están presentes o se encuentran en un nivel muy bajo observado. Esto podría estar relacionado de igual forma con los bajos niveles de participación identificados en las diferentes prácticas.

A continuación, se describe el comportamiento de cada una de las categorías y sus respectivas subcategorías en el desarrollo de las 20 prácticas observadas en los videos, y de esta forma poder evidenciar más a detalle el comportamiento de estos elementos según los descriptores para cada nivel.

Tabla 10

Comportamiento de la categoría "Tipo de tarea" en las 20 prácticas

Tipo de tarea	Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
Tareas intensivas de resolución de problemas	Nivel 1	12	60
	Nivel 2	7	35
	Nivel 3	1	5
	Total	20	100
Tareas con variedad de representaciones	Nivel 1	7	35
	Nivel 2	11	55
	Nivel 3	2	10
	Total	20	100

Tareas de complejidad progresiva	Nivel 1	12	60
	Nivel 2	8	40
	Total	20	100

La tabla anterior describe el comportamiento de la categoría *Tipo de tarea* en las 20 prácticas observadas en los videos, se logra evidenciar que, para la subcategoría de *tareas intensivas de resolución de problemas*, los niveles presentados están entre 1 y 3, siendo el nivel 1 (60%) y el nivel 2 (35%) los que más presentes están, donde se resalta que las actividades planteadas en su mayoría son rutinarias y no generan novedad en los niños y niñas o estas no se relacionan de forma clara con situaciones de resolución de problemas que implique retos en ellos. El nivel 3, solo se presenta una vez (5%) en las 20 prácticas, este nivel destaca el desarrollo de situaciones de resolución de problemas y submetas de aprendizaje relacionadas con el desarrollo motor y espacial de los niños y niñas más que en su desarrollo cognitivo y relacionamiento de conocimientos complejos.

Por otro lado, la subcategoría de *tareas con diversidad de representación*, presenta tres niveles de complejidad observados en la práctica, destacando de igual forma que los niveles 1 (35%) y el nivel 2 (55%) son los que se presentan con mayor frecuencia en las prácticas, resaltando para esta categoría el nivel 2, donde se evidencian prácticas con propuestas de tareas abiertas, sin embargo, estas no permiten de forma clara que los participantes plasmen en diferentes representaciones (grafías, dibujos, narraciones, verbalizaciones, lenguajes propios, etc.) sus ideas y saberes, interviniendo en el logro de mestas o submetas propuestas por el agente educativo. El nivel 3, se presenta 2 veces (10%) en todas las prácticas observadas, este nivel permite evidenciar propuestas con actividades abiertas, donde se identifican diferentes estrategias para que los niños plasmen a través de diferentes representaciones sus ideas y saberes, sin embargo, estas no se relacionan de forma clara con el objetivo planteado y un seguimiento al aprendizaje.

Para finalizar, la subcategoría de *complejidad progresiva* presenta solo dos niveles en las prácticas observadas, el nivel 1 (60%) y el nivel 2 (40%), en relación con esto, se logra evidenciar que las propuestas planteadas en las prácticas, no evidencian cambios, ni momentos específicos que permitan el desarrollo complejo de los niños y niñas de una forma progresiva, o

en su caso, estas prácticas, destacan conocimientos informales de los niños y niñas, pero sin intención de trabajar progresivamente en esos conocimientos y alcanzar objetivos de aprendizaje formal.

Tabla 11

Comportamiento de la categoría "Ambiente pedagógico" en las 20 prácticas

Ambiente pedagógico	Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
Intencionalidad de elementos de la ambientación pedagógica	Nivel 1	1	5
	Nivel 2	14	70
	Nivel 3	5	25
	Total	20	100
Uso de instrumentos de la cultura	Nivel 1	10	50
	Nivel 2	9	45
	Nivel 3	1	5
	Total	20	100
Creaciones de los participantes	Nivel 1	12	60
	Nivel 2	3	15
	Nivel 3	5	25
	Total	20	100

La Tabla 11, permite observar el comportamiento de la categoría de *Ambientes pedagógicos* y las subcategorías de esta en las 20 prácticas observadas en los videos. Para la subcategoría de *intencionalidad de elementos de la ambientación pedagógica*, se evidencia que el nivel 2 es el más frecuente (70%) en las 20 prácticas, donde este destaca que los elementos dispuestos en la ambientación pedagógica cumplen un papel por lo general decorativo, que, aunque se relaciona con la temática a abordar, no cumplen una intencionalidad clara que se vincule con los objetivos a desarrollar. El nivel 3, es el siguiente que se presenta con más frecuencia en las practicas (23%), este resalta que, los elementos dispuestos en el espacio se relacionan con la temática y los objetivos planteados, sigue sin ser clara la intencionalidad pedagógica en función del desarrollo y alcance de metas de aprendizaje en la práctica.

Para la subcategoría de uso de instrumentos de la cultura, los niveles más frecuentes para las 20 prácticas están entre el nivel 1 (50%) y el nivel 2 (45%), estos niveles destacan que en general no se identifican instrumentos culturales (canciones, olores, comida, sonidos, danzas,

libros, historias, cuentos, etc.) en el desarrollo de la práctica, o son muy pocos los que están presentes, pero no se relacionan de forma clara con objetivos de aprendizaje a desarrollar. El nivel 3 (5%), solo está presente en una de las prácticas observadas, donde se resalta la relación entre los instrumentos culturales y los objetivos de aprendizaje, pero sigue sin ser clara esa intencionalidad pedagógica planteada.

En relación con la subcategoría de creaciones de los participantes, se evidencia con mayor frecuencia el nivel 1 (60%), donde se resalta que en la mayoría de las prácticas observadas, no se evidencian creaciones o producciones de los niños y niñas derivados de sus actividades, sin embargo, el nivel 2 (15%) y nivel 3 (25%), destacan que en algunas prácticas se derivan creaciones de los niños y niñas, y en ocasiones cuentan con un espacio específico del ambiente para exponerlos, pero estos por lo general no son compartidos con otros actores del escenarios, ya sean pares o agentes educativos internos o externos, como padres de familias, cuidadores, entre otros, que permita la discusión de ideas y consensos en los conocimientos desarrollados.

Tabla 12

Comportamiento de la categoría "Planeación y ejecución pedagógica" en las 20 prácticas

Planeación y ejecución pedagógica	Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
Estructura general	Nivel 1	4	20
	Nivel 2	14	70
	Nivel 3	1	5
	Nivel 4	1	5
	Total	20	100
Presentación de temáticas y objetivos	Nivel 1	8	40
	Nivel 2	8	40
	Nivel 3	4	20
	Total	20	100
Objetivos vinculados a propósitos de aprendizaje	Nivel 1	12	60
	Nivel 2	7	35
	Nivel 3	1	5
	Total	20	100
Involucramiento de diferentes actores (familias, otros profesionales, miembros de la comunidad)	Nivel 1	20	100

En la Tabla 12, se observa el comportamiento de la categoría de *Planeación y ejecución*

pedagógica y las subcategorías de esta en las 20 prácticas observadas en los videos. Para la categoría de *estructura general*, se evidencia que están presente los 4 niveles de complejidad, siendo el nivel 2 (70%) el que se presenta de forma más frecuente, donde se puede resaltar que en la mayoría de las prácticas se busca establecer una estructura general de la planeación pedagógica a desarrollar, sin embargo, no son claros los objetivos de aprendizaje, ni los materiales a utilizar, y no hay una clara relación con el contexto cultural de los niños y niñas. Solo una de las prácticas observadas presenta un nivel 4 (5%) de complejidad, donde la estructura de la planeación pedagógica es clara, se presentan objetivos de aprendizaje, los materiales a utilizar y su relación con el contexto cultural de los niños y niñas.

Para la subcategoría de presentación de temáticas y objetivos, los niveles 1 (40%) y el nivel 2 (40%), son lo que se presentan con más frecuencia en la práctica, donde se relacionan características en las que el agente educativo no establece objetivos claros a desarrollar ni se infiere las actividades a desarrollar, o donde se presenta un objetivo general para la práctica, pero no es clara su intencionalidad y como se vincula al proceso a desarrollar durante las actividades y no se relaciona con el contexto cultural de los niños y niñas. El nivel 3 se presenta en 4 prácticas observadas (20%), donde resalta la presentación de algunos objetivos específicos y se profundiza en estos, permitiendo una relación superficial con el contexto cultural de los niños y niñas, pero sigue sin ser clara su intencionalidad y como responden de forma clara a las actividades a desarrollar.

Por otro lado, para la subcategoría de *objetivos vinculados a propósitos de aprendizaje*, se evidencia que el nivel 1 es el que se presenta con mayor frecuencia (60%) en las prácticas observadas, resaltando que no se presentan objetivos ni propósitos de aprendizaje para el desarrollo de esta. El nivel 2, se presenta en un 35% de las prácticas, donde se presentan algunos objetivos a desarrollar, pero sin ser claro cuál es su propósito de aprendizaje, y como se vinculan con el contexto de los niños y niñas. El nivel 3, solo está presente en una práctica (5%), esta destaca elementos donde los objetivos presentados, se evidencian algún propósito de aprendizaje y se vincula de alguna forma con el contexto de los niños y niñas, sin embargo, no es clara la forma como estos permiten abordar situaciones problema en el desarrollo de estos.

Por últimos, para la subcategoría de *involucramiento de diferentes actores*, el único nivel presente en las diferentes prácticas observadas es el 1 (100%), donde no se evidencia la

participación de ningún otro actor durante el desarrollo de las actividades presentes para la ejecución de la práctica educativa.

Tabla 13

Comportamiento de la categoría "Perspectiva de los participantes" en las 20 prácticas

Perspectiva de los participantes	Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
Flexibilidad y foco en el estudiante	Nivel 1	10	50
	Nivel 2	6	30
	Nivel 3	4	20
	Total	20	100
Conexiones con el contexto cultural	Nivel 1	9	45
	Nivel 2	9	45
	Nivel 3	2	10
	Total	20	100

En la Tabla 13, se evidencia el comportamiento de la categoría de *Perspectiva de los participantes* y las subcategorías de esta. Para la subcategoría de *flexibilidad y foco en el estudiante*, se evidencia que el nivel 1, es el que se presenta con mayor frecuencia (50%) en las prácticas observadas, este nivel resalta que la práctica no muestra ningún tipo de flexibilidad en la estructura de las actividades planteadas, lo que impide que los niños y niñas expresen sus ideas y pensamientos frente a los temas desarrollados. Por otro lado, el nivel 2, presente un 30% de las prácticas, evidencia que estas muestran elementos flexibles en la estructura, sin embargo, no vincula saberes propios y previos de los niños y las niñas. El nivel 3, con menos frecuencia (20%), muestra flexibilidad en la estructura de la práctica y vincula en algunas ocasiones saberes previos de los niños y niñas en el desarrollo de esta, sin embargo, no es clara como esta vinculación de los saberes de los niños se relaciona con el alcance de los objetivos de aprendizaje.

Para la subcategoría de conexiones con el contexto cultural, el nivel 1 (45%) y el nivel 2 (45%), son los más frecuentes en las prácticas observadas, donde se resalta que no hay conexiones de los aprendizajes con el contexto cultural de los niños o niñas, o, donde se resaltan los aprendizajes a desarrollar como importantes, pero no es clara la relación con el contexto cultural de estos. El nivel 3, presente en un 10% de las prácticas, evidencia los aprendizajes

como importantes y se trata de presentar relaciones con el contexto cultural de los niños y niñas, pero no es clara la forma como estos ayudarían a abordar situaciones de resolución de problemas en este.

Tabla 14

Comportamiento de la categoría "Comprensión" en las 20 prácticas

Comprensión	Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
Profundidad de la comprensión	Nivel 1	13	65
	Nivel 2	6	30
	Nivel 3	1	5
	Total	20	100
Aclaración de los conceptos	Nivel 1	13	65
	Nivel 2	7	35
	Total	20	100
Espacio para la práctica de conocimientos e ideas	Nivel 1	13	65
	Nivel 2	7	35
	Total	20	100

En la Tabla 14, se evidencia el comportamiento de la categoría de comprensión y de las subcategorías de esta en las diferentes prácticas observadas en los videos. Para la subcategoría de *profundidad de la comprensión*, se resalta que el nivel 1 (65%), es el que se presenta con mayor frecuencia, este nivel resalta que no hay una comunicación clara por parte del agente educativo con los niños y niñas, sobre las metas u objetivos a desarrollar, lo que no permite realizar un seguimiento a la comprensión de conceptos y aprendizajes desarrollados durante la práctica. El nivel 2, se presenta con menor frecuencia (30%), evidenciando que en ocasiones el agente educativo relaciona conceptos trabajados con las metas u objetivos plateados, sin embargo, esta relación se explica de forma amplia y se torna superficial la discusión frente a estos. El nivel 3, solo se presenta en una práctica de las observadas (5%), este describe que, en diferentes ocasiones, además de relacionar los conceptos con las metas u objetivos propuestos, se evidencia por momentos, discusiones significativas alrededor de estos, pero sin llegar a plantear estrategias de seguimiento frente a las comprensiones generadas.

Frente a la subcategoría de *aclaración de conceptos*, solo se presentan dos niveles, siendo

el nivel 1, el más frecuente en las prácticas (65%), donde no se observa que haya discusiones significativas entre el agente educativo y los niños, que permita aclarar ideas trabajadas. El nivel 2 (35%), resalta el uso de ejemplos para desarrollar ideas alrededor de los conceptos, sin embargo, estos son de forma superficial y no hay lugar a la discusión con los niños y niñas.

Por último, la subcategoría de *espacio para la práctica de conocimientos e ideas*, el nivel 1 aparece con más frecuencia en las diferentes prácticas (65%), donde este resalta que no se observan espacios donde los niños y niñas puedan poner en práctica las ideas o conceptos trabajados, o de acuerdo al nivel 2 (35%), están presentes algunos espacios donde el agente educativo pide a los niños y niñas que recurran a las ideas trabajadas para desarrollar actividades cerradas como formatos o donde solo se aceptan respuestas correctas de memorización.

Tabla 15

Comportamiento de la categoría "Retroalimentación" en las 20 prácticas

Retroalimentación	Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
Ciclos de retroalimentación	Nivel 1	14	70
	Nivel 2	4	20
	Nivel 3	2	10
	Total	20	100
Acompañamiento del agente educativo	Nivel 1	5	25
	Nivel 2	13	65
	Nivel 4	2	10
	Total	20	100
Construcción con los participantes	Nivel 1	12	60
	Nivel 2	8	40
	Total	20	100

La Tabla 15, presenta el comportamiento de la categoría de *Retroalimentación* y las subcategorías de esta en las prácticas observadas en los videos. Para la subcategoría de *ciclos de retroalimentación*, el nivel 1 es el más frecuente en las prácticas observadas (70%), donde se resalta que no se evidencian espacios de retroalimentación en las practicas. El nivel 2 y 3, que se presentan en el 30% de las prácticas, presentan que hay algunos momentos de retroalimentación, pero donde por lo general se señala el error o estas son abordadas de forma superficial y suelen ser rápidas, donde no se genera ninguna discusión significativa entre el agente educativo y los

niños y niñas.

En la subcategoría de *acompañamiento del agente educativo*, el nivel 1 (25%) y el nivel 2 (65%), son los más frecuentes en las prácticas observadas, siendo el 2 el que más destaca, donde se evidencia que el agente educativo realiza preguntas a los niños y niñas durante la práctica, sin embargo, estas son solo para evidenciar conceptos trabajados de forma cerrada, sin ofrecer pistas o ayudas que generen discusiones alrededor de este. El nivel 4, se presenta en dos de las prácticas analizadas (10%), donde se llega a observar que el agente educativo realiza preguntas a los niños y niñas, ofreciendo pistas o ayudas que permitan generar una discusión alrededor de los conceptos trabajados y al mismo tiempo implementa preguntas de seguimiento para evidenciar la apropiación de ideas trabajadas durante la práctica.

Por último, la subcategoría de construcción con los participantes, los niveles que se presentan son el 1 y el dos, siendo el nivel 2 el que se presenta con mayor frecuencia en las prácticas (60%), resaltando que por lo general el agente educativo no construye ideas generales a partir de las propuestas por los niños y niñas, lo cual no permite vincular la perspectiva de estos, o, según como se presenta en él y el nivel 2 (40%), aunque se escuchen las ideas propuestas por los niños y niñas, estas no son tenidas en cuenta para la construcción conjunta de un aprendizaje a partir de los elementos desarrollados en la práctica.

Luego de presentar este análisis frente al comportamiento de las categorías y subcategorías de forma más detallada, se realizó un último análisis, donde se busca evidenciar si los elementos del ambiente educativo para fomentar la participación se correlacionan con los niveles de participación evidenciados en las 20 prácticas observadas en los videos. Para esto, se retoman las formas de participación de los niños y niñas evidenciadas en las 20 practicas a lo largo de los tres momentos caracterizados, *inicio*, *desarrollo intermedio* y *cierre*, las cuales cumplirían el papel de variables dependientes, donde los elementos del ambiente educativo (las diferentes subcategorías), serían las variables independientes. Para esto se plantea una correlación de *Spearman*, donde esta permite analizar el grado de asociación entre dos elementos propuestas de afectación ya sea de forma positiva o negativa, o nula según el caso; se utiliza este método de correlación debido a la naturaleza de las variables, donde si bien son rangos cuantitativos, estos son discretos ya que responden a descriptivos específicos cualitativos representados en un niveles, por lo que la distribución de las mismas no serían normales, lo que

requiere otro tipo de análisis (en contraste a la correlación de Pearson).

A continuación, se presenta la Tabla 16, que describe la distribución del coeficiente de correlación de Spearman entre las variables propuestas, a partir de esta se busca evidenciar la significancia o como se vinculan las variables de elementos del ambiente educativo con los niveles de participación observados en la práctica. Para esto se utiliza el programa de análisis de datos SPSS que permite desarrollar este tipo de pruebas.

Tabla 16

Correlación de Spearman entre formas de participación y elementos de la práctica en los 20 videos

Subcategorías de elementos de la práctica	Coeficiente de correlación	Formas de participación en los momentos de las prácticas (N=20)		
		Formas de participación: Inicial (20 V)	Formas de participación: Desarrollo intermedio (20 V)	Formas de participación: Cierre (20 V)
Tareas intensivas de resolución de problemas	r	,550*	,559*	,492*
Tareas con variedad de representaciones	r	,570**	0,259	0,320
Tareas de complejidad progresiva	r	0,389	,665**	,549*
Intencionalidad de elementos de la ambientación pedagógica.	r	,588**	,689**	,477*
Uso de instrumentos de la cultura	r	0,333	0,342	0,031
Creaciones de los participantes	r	,462*	0,356	,612**
Estructura general	r	,464*	0,378	0,377
Presentación de temática y objetivos	r	,737**	,698**	,725**
Objetivos vinculados a propósitos de aprendizaje	r	,711**	,611**	,640**
Involucramiento de diferentes actores				
Flexibilidad y foco en el estudiante	r	,767**	,782**	,771**
Conexiones con el contexto cultural	r	,557*	,569**	0,221
Profundidad de la comprensión	r	,767**	,741**	,641**
Aclaración de los conceptos	r	,682**	,501*	,573**
Espacio para la práctica de conocimientos e ideas	r	0,391	0,410	0,291
Ciclos de retroalimentación	r	,649**	,648**	,546*
Acompañamiento del agente	r	0,235	0,410	0,249

educativo

Construcción con los participantes	r	,673**	,665**	,567**
Formas de participación: Inicial (20 V)	r	1,000	,602**	,568**
Formas de participación: Desarrollo intermedio (20 V)	r	,602**	1,000	,628**
Formas de participación: Cierre (20 V)	r	,568**	,628**	1,000

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Teniendo en cuenta lo presentado en la tabla anterior, se realiza un análisis de los coeficientes de correlación de Spearman en función de las categorías y subcategorías de los elementos de la práctica con las formas de participación identificadas en los momentos de *inicio*, *desarrollo intermedio* y *cierre*. Para esto se tendrá en cuenta la escala de interpretación del coeficiente de correlación de Spearman propuesto por Martínez et al. (2009):

Correlación negativa perfecta.....	-1
Correlación negativa fuerte moderada débil.....	-0,5
Ninguna correlación.....	0
Correlación positiva moderada Fuerte.....	+0,5
Correlación positiva perfecta.....	+ 1

Análisis entre la categoría Tipo de tarea y las formas de participación en los momentos de la práctica

En la categoría de *Tipo de tarea* se identifican tres subcategorías, *Tareas intensivas de resolución de problemas*, *Tareas con variedad de representaciones* y *Tareas de complejidad progresiva*, de acuerdo con la Tabla 17, se presenta la correlación que hay entre estas variables y las formas de participación.

Tabla 17

Correlación entre la categoría “Tipo de tarea” y las formas de participación en: inicio, desarrollo intermedio y cierre

Subcategorías de elementos de la práctica	Coeficiente de correlación	Formas de participación en los momentos de las prácticas (N=20)		
		Formas de participación: Inicial (20 V)	Formas de participación: Desarrollo intermedio	Formas de participación: Cierre (20 V)

		(20 V)		
Tareas intensivas de resolución de problemas	r	,550*	,559*	,492*
Tareas con variedad de representaciones	r	,570**	0,259	0,320
Tareas de complejidad progresiva	r	0,389	,665**	,549*
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).				

Partiendo de los elementos planteados en la Tabla 17, se puede observar que las tres subcategorías presentan una correlación con las formas de participación identificadas en las prácticas observadas en los 20 videos. Haciendo un análisis más profundo, en relación con la subcategoría de *tareas intensivas de resolución de problemas*, se presenta un coeficiente de correlación con las formas de participación en los tres momentos de la práctica en promedio de $r = 0,55$, siendo esta una correlación positiva moderadamente fuerte, donde está mucho más presente en el momento del desarrollo intermedio y las formas de participación que se presentan en este, se plantea entonces que este elemento de la práctica se relaciona de forma significativa con las formas de participación que se presentan en las prácticas educativas observadas. Para la subcategoría de *tareas con variedad de representaciones*, el coeficiente de correlación es significativo solo con el momento de inicio de la práctica ($r = 0,570$) donde se evidencia que es positiva moderadamente fuerte, para los otros dos momentos la correlación está por debajo de $r = 0,5$, sin esta llegar a ser 0, por lo que plantea que es una correlación moderada sin llegar a ser significativa, para este elemento de la práctica podemos decir que se relaciona de forma moderada con las formas de participación que se identifican en estas. Por último, para la subcategoría de *tareas de complejidad progresiva*, presenta una correlación positiva moderadamente fuerte en los tres momentos de la práctica, siendo en el desarrollo intermedio donde es más fuerte ($r = 0,665$), esto se debe que es en este momento donde se presentan más formas de participación por la naturaleza misma de desarrollo de la práctica y del momento.

En la categoría de *Ambiente pedagógico* se identifican tres subcategorías, *Intencionalidad de elementos de la ambientación*, *Uso de instrumentos de la cultura* y *Creaciones de los participantes*, de acuerdo con la Tabla 18, se presenta la correlación que hay entre estas variables y las formas de participación.

Tabla 18

Correlación entre la categoría “Ambiente pedagógico” y las formas de participación en: inicio, desarrollo intermedio y cierre

Subcategorías de elementos de la práctica	Coeficiente de correlación	Formas de participación en los momentos de las prácticas (N=20)		
		Formas de participación: Inicial (20 V)	Formas de participación: Desarrollo intermedio (20 V)	Formas de participación: Cierre (20 V)
Intencionalidad de elementos de la ambientación pedagógica.	r	,588**	,689**	,477*
Uso de instrumentos de la cultura	r	0,333	0,342	0,031
Creaciones de los participantes	r	,462*	0,356	,612**
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).				

Partiendo de los elementos planteados en la Tabla 18, se puede observar que las tres subcategorías presentan una correlación con las formas de participación identificadas en las prácticas observadas en los 20 videos. Haciendo un análisis más profundo, en relación con la subcategoría de *intencionalidad de elementos de la ambientación*, se presenta un coeficiente de correlación con las formas de participación en los tres momentos de la práctica en promedio de $r = 0,584$, siendo esta una correlación positiva moderadamente fuerte, donde está mucho más presente en el momento del desarrollo intermedio y las formas de participación que se presentan en este ($r = 0,689$), se plantea entonces que este elemento de la práctica se relaciona de forma significativa con las formas de participación que se presentan en las prácticas educativas observadas. Para la subcategoría de *uso de instrumentos de la cultura*, el coeficiente de correlación es significativo donde se evidencia que es positiva moderadamente fuerte, sin embargo, es bastante baja, son llegar a ser 0, esto quiere decir que este elemento no se relaciona de forma clara con las formas de participación que se dan en las prácticas observadas. Por último, para la subcategoría de *creaciones de los participantes*, se presenta una correlación positiva moderadamente fuerte en los tres momentos de la práctica, siendo en el cierre donde es más fuerte ($r = 0,612$), esto se debe que es en este momento donde se presentan más formas de participación donde se relaciona los productos o elementos que desarrollan niños y niñas a lo largo de la práctica, resaltando la naturaleza misma del momento.

En la categoría de *Planeación y ejecución pedagógica* se identifican cuatro subcategorías, *Estructura general*, *Presentación de temática y objetivos*, *Objetivos vinculados a propósitos de aprendizaje* e *Involucramiento de diferentes actores*, de acuerdo con la Tabla 19, se presenta la correlación que hay entre estas variables y las formas de participación.

Tabla 19

Correlación entre la categoría “Planeación y ejecución pedagógica” y las formas de participación en: inicio, desarrollo intermedio y cierre

Subcategorías de elementos de la práctica	Coeficiente de correlación	Formas de participación en los momentos de las prácticas (N=20)	Subcategorías de elementos de la práctica	Coeficiente de correlación
Estructura general	r	,464*	0,378	0,377
Presentación de temática y objetivos	r	,737**	,698**	,725**
Objetivos vinculados a propósitos de aprendizaje	r	,711**	,611**	,640**
Involucramiento de diferentes actores				
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).				

Partiendo de los elementos planteados en la Tabla 19, se puede observar que solo tres subcategorías presentan una correlación con las formas de participación identificadas en las prácticas observadas en los 20 videos. Haciendo un análisis más profundo, en relación con la subcategoría de *estructura general*, se presenta un coeficiente de correlación con las formas de participación en los tres momentos de la práctica en promedio de $r = 0,4$, siendo esta una correlación positiva moderadamente fuerte, sin embargo no se acerca al 0,5 para que esta sea significativa totalmente, esta correlación está mucho más presente en el momento de inicio ($r = 0,464$), donde se plantea que es el espacio de comunicación general de los elementos que se van a desarrollar durante la práctica con los niños y niñas. Para la subcategoría de *presentación de temática y objetivos*, el coeficiente de correlación es significativo donde se evidencia que es positiva moderadamente fuerte, siendo en promedio de $r = 0,7$ en los tres momentos de la práctica, por lo que se plantea que el espacio donde se configuran los objetivos de aprendizaje y la forma como se desarrolla la práctica influye en las formas de participación de los niños y niñas durante esta. La siguiente subcategoría se relaciona con la anterior, *objetivos vinculados a*

propósitos de aprendizaje, donde el agente educativo plantea de forma clara, como los objetivos propuestos alcanzan procesos de aprendizaje con los niños y niñas, donde se observa que el coeficiente de correlación es positivo modernamente fuerte, siendo este significativo en un $r = 0,65$ en promedio, destacando que es relevante en las formas de participación de los niños y niñas durante la práctica. Por último, para la subcategoría de *involucramiento de diferentes actores*, se presenta una correlación positiva moderadamente fuerte en los tres momentos de la práctica, siendo en el cierre donde es más fuerte ($r = 0,612$), esto se debe que es en este momento donde se presentan más formas de participación donde se relaciona los productos o elementos que desarrollan niños y niñas a lo largo de la práctica, resaltando la naturaleza misma del momento.

En la categoría de *Perspectivas de los participantes* se identifican dos subcategorías, *Flexibilidad y foco en el estudiante y conexiones con el contexto cultural*, de acuerdo con la Tabla 20, se presenta la correlación que hay entre estas variables y las formas de participación.

Tabla 20

Correlación entre la categoría “Perspectivas de los participantes” y las formas de participación en: inicio, desarrollo intermedio y cierre

Subcategorías de elementos de la práctica	Coeficiente de correlación	Formas de participación en los momentos de las prácticas (N=20)	Subcategorías de elementos de la práctica	Coeficiente de correlación
Flexibilidad y foco en el estudiante	r	,767**	,782**	,771**
Conexiones con el contexto cultural	r	,557*	,569**	0,221
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).				

Partiendo de los elementos planteados en la Tabla 20, se puede observar que las dos subcategorías presentan una correlación con las formas de participación identificadas en las prácticas observadas en los 20 videos. Haciendo un análisis más profundo, en relación con la subcategoría de *flexibilidad y foco en el estudiante*, se presenta un coeficiente de correlación con las formas de participación en los tres momentos de la práctica en promedio de $r = 0,77$ en promedio, siendo esta una correlación positivaba moderadamente fuerte, donde se resalta la

vinculación de este elemento con las formas de participación presentes durante los momentos de la práctica educativa, partiendo de la naturaleza propia de la variable. Para la subcategoría de *conexiones con el contexto cultural*, el coeficiente de correlación es significativo donde se evidencia que es positiva moderadamente fuerte, presentándose sobre todo en los dos primeros momentos de desarrollo de la practica donde en promedio es de $r = 0,55$, logrando plantear que es en estos dos espacios donde más influye en las formas de participación que se presenta en la práctica, resaltando el desarrollo intermedio donde se lleva a cabo la mayoría de las actividades. En relación con el último momento de la práctica, donde el coeficiente de correlación es $r = 0,22$, no es tan significativa la vinculación de este elemento con las formas de participación, esto puede deberse a que son muy pocas la veces que se generan procesos de participación en el cierre de la práctica.

En la categoría de *comprensión* se identifican tres subcategorías, *Profundidad de la comprensión*, *Aclaración de los conceptos y espacios para la práctica de conocimientos e ideas*, de acuerdo con la Tabla 21, se presenta la correlación que hay entre estas variables y las formas de participación.

Tabla 21

Correlación entre la categoría “Comprensión” y las formas de participación en: inicio, desarrollo intermedio y cierre

Subcategorías de elementos de la práctica	Coeficiente de correlación	Formas de participación en los momentos de las prácticas (N=20)	Subcategorías de elementos de la práctica	Coeficiente de correlación
Profundidad de la comprensión	r	,767**	,741**	,641**
Aclaración de los conceptos	r	,682**	,501*	,573**
Espacio para la práctica de conocimientos e ideas	r	0,391	0,410	0,291
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).				

Partiendo de los elementos planteados en la Tabla 21, se puede observar que solo dos subcategorías presentan una correlación con las formas de participación identificadas en las prácticas observadas en los 20 videos. Haciendo un análisis más profundo, en relación con la

subcategoría de *profundidad en la comprensión*, se presenta un coeficiente de correlación con las formas de participación en los tres momentos de la práctica en promedio de $r = 0,7$, siendo esta una correlación positiva moderadamente fuerte, donde se resalta que este elemento se relaciona de forma significativa con las formas de participación que se desarrolla en los momentos de la práctica, por lo que se plantea que generar estrategias de comprensión en el desarrollo de actividades frente a la aclaración del alcance del objetivo permite que se presenten diversas formas de participación complejas. Para la subcategoría de *aclaración de los conceptos*, el coeficiente de correlación es significativo donde se evidencia que es positiva moderadamente fuerte, siendo en promedio de $r = 0,58$ en los tres momentos de la práctica, por lo que se plantea que realizar seguimiento a la comprensión de conceptos y su relación con el contexto cultural de los niños y niñas fomenta la participación en estos. Por último, la subcategoría de *espacio para la práctica de conocimientos e ideas*, donde el agente educativo plantea oportunidades para poner en práctica los conceptos e ideas desarrollados durante la práctica no presenta un nivel de correlación significativo, sin embargo, este no se acerca a 0, siendo de $r = 0,364$ en promedio, por lo que puede considerarse moderadamente significativa, resaltando que este espacio es el que permite que los niños y niñas se expresen y generan discusiones alrededor de lo visto durante la práctica desarrollada.

En la categoría de *Retroalimentación* se identifican tres subcategorías, *Ciclos de retroalimentación*, *Acompañamiento del agente educativo* y *Construcción con los participantes*, de acuerdo con la Tabla 22, se presenta la correlación que hay entre estas variables y las formas de participación.

Tabla 22

Correlación entre la categoría “Retroalimentación” y las formas de participación en: inicio, desarrollo intermedio y cierre

Subcategorías de elementos de la práctica	Coeficiente de correlación	Formas de participación en los momentos de las prácticas (N=20)	Subcategorías de elementos de la práctica	Coeficiente de correlación
Ciclos de retroalimentación	r	,649**	,648**	,546*
Acompañamiento del agente educativo	r	0,235	0,410	0,249
Construcción con los participantes	r	,673**	,665**	,567**

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Partiendo de los elementos planteados en la Tabla 22, se puede observar que solo dos subcategorías presentan una correlación con las formas de participación identificadas en las prácticas observadas en los 20 videos. Haciendo un análisis más profundo, en relación con la subcategoría de *ciclos de retroalimentación*, se presenta un coeficiente de correlación con las formas de participación en los tres momentos de la práctica en promedio de $r = 0,6$, siendo esta una correlación positiva moderadamente fuerte, donde se resalta que este elemento se relaciona de forma significativa con las formas de participación que se desarrolla en los momentos de la práctica, por lo que se plantea que los espacios de retroalimentación que genera el agente educativo, son propicios para que los niños y niñas participen en el desarrollo de la práctica. Para la subcategoría de *construcción con los participantes*, el coeficiente de correlación es significativo donde se evidencia que es positiva moderadamente fuerte, siendo en promedio de $r = 0,63$ en los tres momentos de la práctica, por lo que se plantea que cuando el agente educativo construye ideas a partir de las ideas o respuestas dadas por los niños y niñas a lo largo de la práctica, se relaciona con las formas de participación que se desarrollan en esta. Por último, la subcategoría de *acompañamiento del agente educativo*, donde el agente educativo desarrolla estrategias para realizar seguimiento y retroalimentación con preguntas abiertas que fomente la conversación y discusión no presenta un nivel de correlación significativo, sin embargo este no se acerca a 0, siendo de $r = 0,226$ en promedio, por lo que puede considerarse moderadamente significativa baja, resaltando que es en el desarrollo intermedio donde se presenta el nivel de correlación más alto $r = 0,410$, ya que es en este momento donde se presentan más oportunidades de generar estos espacios de acompañamiento a partir de estrategias y preguntas.

Discusión

La participación, como noción amplia, significa participar en actividades, pero hay muchas formas de participar y complejidades alrededor de esta, donde esto puede estar relacionado con los roles, las expectativas y relaciones dentro de los contextos en un momento particular, esto se relaciona de forma clara con los resultados evidenciados en esta investigación, donde no solo se resalta la variabilidad de las formas de participación que se expresan en el desarrollo de prácticas en ambientes de aprendizaje, sino que además se relacionan elementos que configuran la posibilidad de fomentar un proceso de participación de los niños y niñas en la práctica desarrollada por agentes educativos.

Los resultados de esta investigación permiten evidenciar las formas en la que se presenta la participación en la práctica educativa, resaltando como es la dinámica a lo largo de los momentos que comprende esta. Del mismo modo, permite identificar el carácter multidimensional de la participación, donde esta no solo surge como un elemento interactivo en la práctica, sino que deben existir condiciones en el ambiente que permite el desarrollo del ejercicio de la participación en un ambiente de aprendizaje (Vieira, 2017).

De acuerdo con lo anterior, se presentan los elementos más relevantes de los resultados estructurando este apartado en función de los objetivos y las preguntas de investigación

Trayectorias de las formas de participación y la práctica educativa

Con respecto a las trayectorias de las formas de participación que se evidencian en los momentos desarrollados de la práctica educativa, los resultados revelan en primera instancia la forma de participación que más se presenta en las prácticas observadas, donde esta se relaciona con la participación simple presente en un 52% de las prácticas observadas, donde según lo planteado por Trilla y Novella (2001), esta consiste en que los niños y niñas, hacen parte de las actividades desarrolladas pero en calidad de espectador o ejecutante, donde estos no intervienen para nada y no hacen parte de los procesos de preparación y toma de decisiones sobre lo desarrollado. Es decir que los niños y niñas se limitan a seguir indicaciones y responder a estímulos propuestos. Por otro lado, la siguiente forma de participación más frecuente, es la consultiva presente en un 35% de las prácticas observadas, donde se le solicita la opinión a los niños y niñas, sin la intención de tomar estas ideas como parte de los procesos desarrollados,

responde sobre todo a acciones de preguntas cerradas o de entendimiento para la ejecución rígida de una acción (ver Figura 9).

De acuerdo con esto, se puede entrar a plantear dos elementos que giran alrededor de las prácticas educativas en primera infancia y en los procesos de participación, la primera relacionada con la concepción que se tiene de niñez y la segunda con la idea de participación que se evidencia en la práctica; con la primera, se evidencia que se deja de lado lo planteado por Zanabria y Fragoso (2006), donde los niños y niñas cuentan con la capacidad de comprender las situaciones actuales al expresar su interés por mejorar y estar presentes en la construcción de su entorno, de acuerdo con esto, la idea de que la niñez no cuenta con las capacidades para ser parte de, replica y mantienen vigentes concepciones del “niño con potencia de”, dejando de lado la comprensión de sujeto en interacción, donde el desarrollo de sus capacidades se logra a partir de frecuentes y diversos ejercicios de interacción y participación que brinden oportunidades de desarrollar ideas y principios para el conocimiento de sí mismo tan necesario en la creación de la perspectiva de otro sin perder la propia, (Abello, 2000; Hart, 1997; Lansdown, 2005).

Esto además resalta la necesidad de control y disciplinamiento de las posturas adultocéntricas por parte de los agentes educativos, donde prima la idea de gestionar procesos verticales de aprendizaje, donde parte de una postura del experto y el novato, no con el fin de potenciar sus capacidades, sino con el fin de evidenciar la carencia y la necesidad de formar a otro incompleto a futuro. Frente a esto es importante continuar con el ejercicio de desmitificar la idea sobre la incapacidad transitoria (inmadura) de los niños, para empezar a comprender y potencializar las capacidades de los niños y niñas, aunque difieran de la de los adultos, son de la misma forma evidentes en ellos, así lo afirma Gómez (citado en Rojas, 2007) “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” (p. 144).

En relación con la idea de participación que se evidencia en la práctica, donde se destaca que este proceso deja de lado la noción de sujeto de derechos que cuenta con la capacidad de tomar decisiones sobre lo que le afecta, en este caso su lugar en la práctica educativa, donde se reconoce la participación como un estado civil y político, en otras palabras, responden al respeto por la personalidad y ciudadanía del niño, Lansdown, (1994) plantea que los derechos que hacen parte de un proceso de participación incluyen el derecho a ser consultados y tomados en cuenta, a

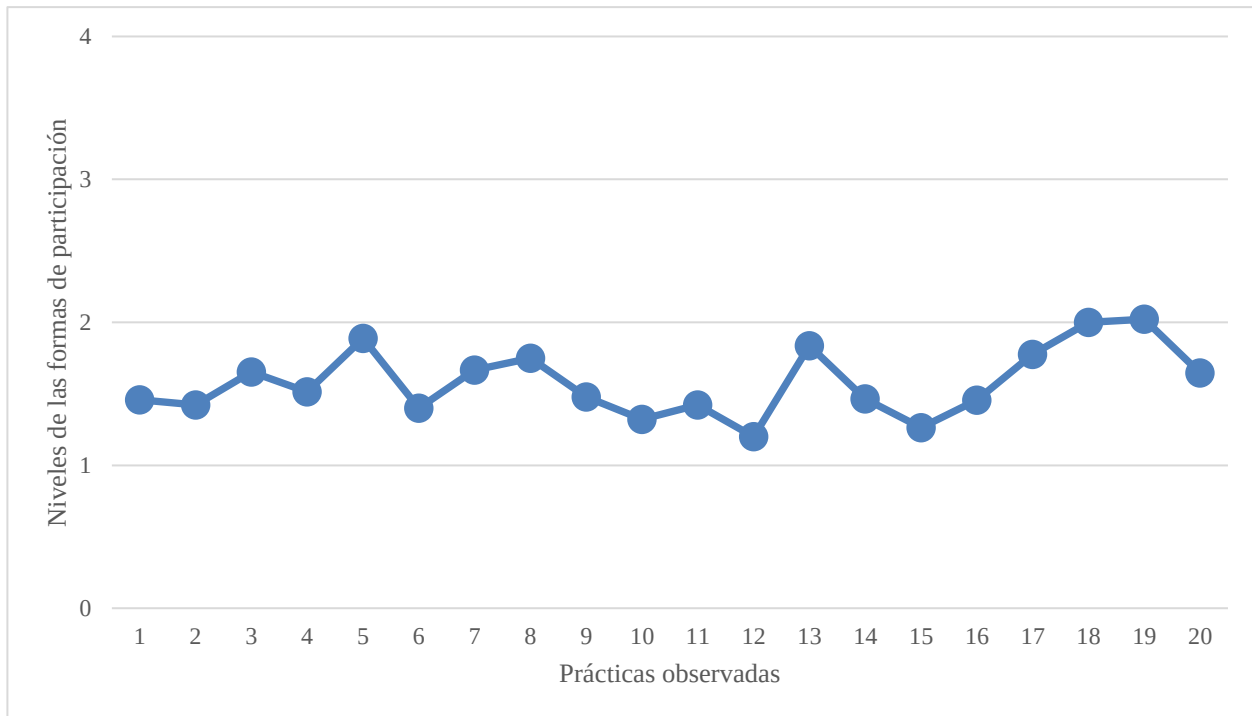
la integridad física, al acceso a la información, a la libertad de expresión y opinión, y a impugnar las decisiones tomadas en nombre de los niños, donde se evidencia que esto no sucede teniendo en cuenta las formas de participación más constantes que se presentan en el desarrollo de la práctica educativa.

Por otro lado, como lo menciona, Alderson (2000) el derecho del niño a expresar una opinión es el derecho de participación más importante, sin embargo, como se logra evidenciar en los resultados, la opinión de los niños y niñas no hace parte del desarrollo de la práctica, o esta se presenta de forma muy esporádica, como lo describe la Figura 7, el nivel de participación 4 o metaparticipación presente en un 5% de las prácticas observadas, el cual consiste en que los niños y niñas, logran exigir y generar espacios y mecanismos de participación y donde otro, en este caso el agente educativo, da lugar al reconocimiento a los derechos de participación sin debatirlos y los hace parte de, para la construcción conjunta de ideas y procesos de forma horizontal.

Entrando específicamente en las trayectorias evidenciadas en los resultados, se destacan tres patrones identificados en las formas de participación durante los momentos de la práctica (objetivo específico 1): el primero un patrón gráfico en promedio estable en forma de Λ , donde las formas de participación oscila de comienzo en una participación simple, pasando a una consultiva, y regresando a una simple; el segundo patrón gráfico identificado en promedio estable en forma de V, donde las formas de participación presentadas llegan a ser más complejas en ascenso, pasando por una participación consultiva a una proyectiva o a una metaparticipación; y el tercer patrón identificado, es en forma lineal en promedio presentando descensos, donde se identifican participaciones simples o consultivas que llegan a toques bajos presentados durante el desarrollo de la práctica. Estos resultados destacan que en promedio las formas de participación de los niños y niñas en las prácticas educativas se mantienen relativamente estables en un nivel 1 y 2 las cuales reflejan un 87% de las formas de participación presentes en las prácticas observadas, esto puede deberse a lo planteado anteriormente frente a las concepciones sobre la niñez y las ideas sobre la participación en ambientes de aprendizaje. Como ejemplo, se presenta la Figura 24, la cual evidencia el promedio de las formas de participación en las 20 prácticas observadas.

Figura 24

Formas promedio de participación en los 20 videos observados de las prácticas educativas



Las dinámicas de participación

En relación con las dinámicas de participación observadas en las 20 prácticas de los videos (objetivo específico 2), los resultados de esta investigación permiten evidenciar 4 patrones que se presentan a lo largo del desarrollo de las prácticas, estos se organizaron en 4 grupos, cada uno más predominante que otro. El patrón más predominante de las dinámicas de participación responde a una participación simple (Q1), donde se desarrollan el mayor número de interacciones en relación con esta forma de participación, esto fortalece los resultados relacionados con las trayectorias de participación presentadas anteriormente, donde se logra identificar que la forma de participación más presente dentro de la variabilidad observada es la participación simple.

Frente a lo anterior, si bien la participación simple es la más evidenciada a lo largo de los resultados de las prácticas observadas, es importante destacar que la dinámica de interacción o cambio en las formas de participación presentes en estas se relaciona con un cambio entre el cuadrante Q1 y Q2, pasando por momentos específicos por Q3 (grupo 2), esto responde a una

dinámica donde se identifican prácticas en las que las formas de participación circulan por la simple y la consultiva en mayor momento, pasando por ocasiones por una proyectiva. Este tipo de patrón se logra observar en el 35% de las prácticas analizadas. Si bien, los resultados presentan que la dinámica de interacción entre formas de participación es mucho más variable en el grupo 3, donde esta circula por los cuatro cuadrantes (Q1, Q2, Q3 y Q4), donde se logra observar que la metaparticipación está presente en las dinámicas identificadas, sigue siendo predominante la interacción entre Q1 y Q2 estando presente en algunos momentos en Q3.

Lo anterior permite identificar que la participación en las prácticas educativas en primera infancia, como se señala anteriormente, continua una línea de desarrollo tradicional, partiendo en lo evidenciado en las dinámicas de participación donde se centra en la acción de estar presente, pero en la que no se toma en cuenta la voz, propuestas, ideas o acciones propias de los niños y niñas para la construcción de prácticas y espacios o ambientes de aprendizaje que permitan la participación, la reflexión y la puesta en práctica de dichas capacidades y de elementos como la ciudadanía con las que estos cuentan, según como lo plantea Hart (2005), donde se posibilite que los niños y niñas aprenden a pensar sobre las propias acciones a fin de no actuar precipitadamente, permitiendo esto el reconocimiento al actuar de acuerdo con los derechos propios y con los de los demás partiendo de los otros (pensamiento solidario); a evaluarse constantemente; a actuar de acuerdo con lo que cree está bien, y entonces de nuevo se reflexiona, ya no solo por sí mismo sino con los otros. Esto logra evidenciarse en algunos momentos de las prácticas observadas, donde los resultados evidencian matices de participación proyectiva y metaparticipación, siendo esta más compleja y donde la niñez tiene un lugar en el desarrollo de la misma acción propuesta o construida con el agente educativo.

Elementos de la práctica que fomentan la participación

En relación con los elementos presentes en la práctica educativa que fomentan la participación de niños y niñas, los resultados de la investigación permiten evidenciar que tan presentes están estos a lo largo del desarrollo de estas (objetivo específico 3). De acuerdo con esto, es importante recordar que el esquema de codificación de elementos del ambiente de educación inicial está compuesto por 6 categorías y en total 18 subcategorías, donde cada una de estas contiene 4 niveles o descriptores de complejidad según como se presenten en el ambiente educativo. En función de esto, los resultados generales evidenciaron que en los tres momentos de

la práctica en promedio hay un desarrollo de estos elementos en su complejidad entre los niveles 1 y 2, respondiendo a características como: no están presentes en el ambiente o su presencia es decorativa o no se articula de forma clara con la práctica educativa planteada.

De acuerdo con lo anterior, en los resultados se evidencia la frecuencia (ver p.82) en la que se presentan aquellos niveles descriptores de los elementos, permitiendo entender cómo se configuran las prácticas educativas en los videos observados, por ejemplo, la Tabla 23 presenta algunos ejemplos a tener en cuenta:

Tabla 23

Ejemplos de los elementos de la práctica educativa y sus niveles de complejidad

Categorías	Subcategorías	N Valido (20 videos)		
		Media	Mínimo	Máximo
Tipo de tareas	Tareas de complejidad progresiva	1	1	2
Ambiente pedagógico	Intencionalidad de elementos de la ambientación pedagógica.	2	1	3
	Uso de instrumentos de la cultura	2	1	3
Planeación y ejecución pedagógica	Objetivos vinculados a propósitos de aprendizaje	1	1	3
	Involucramiento de diferentes actores	1	1	1
Perspectiva de los participantes	Flexibilidad y foco en el estudiante	2	1	3
	Conexiones con el contexto cultural	2	1	3
Comprensión	Espacio para la práctica de conocimientos e ideas	1	1	2
Retroalimentación	Ciclos de retroalimentación	1	1	3
	Construcción con los participantes	1	1	2

Partiendo de esto, Kanyal (2014) plantea por ejemplo que desde un punto de vista educativo y relacional, la participación de los niños tiene lugar dentro de las relaciones con los profesionales con estos, y se produce al empoderar a los niños y desarrollar una comprensión compartida sobre su necesidades, saberes, experiencias y perspectivas, los resultados permiten evidenciar que elementos como la construcción con los participantes, donde se plantean acciones de construcción entre el agente educativo y las ideas de los niños y niñas, en los videos observados está entre el nivel 1 y 2 de complejidad, donde estos espacios no se construyen o se

pasa de forma superficial por las ideas de los niños sin que estas tengan relación con lo planteado, esto quiere decir que los procesos de empoderamiento y comprensiones compartidas no se presentan, por lo que genera vacíos en la relación y en la construcción de ambientes que fomentan la participación.

Por otro lado, Hart y Brando, (2018) y Lundy (2007) resaltan que el conocimiento, las habilidades y la capacidad de los niños para expresar sus ideas, participar en la toma de decisiones y dar forma a sus propios contextos se genera a partir del apoyo y acompañamiento de los agentes educativos generando procesos de aprendizaje y como estos vinculan o aterrizan estos elementos a la cultura de su sociedad y vinculan sus prácticas y valores a través de la creación activa de significados (Kumpulainen, et al. 2009). Los resultados resaltan que factores como los procesos de retroalimentación, la presentación de objetivos o conexiones con el contexto cultural se desarrollan de forma general en las prácticas en una complejidad entre 1 y 2, lo que las acciones que permiten que niños y niñas expresen sus ideas y construyan aprendizaje en función de las conexiones que se planteen con la cultura, no son claras o no están presentes, por lo que puede sugerir que los procesos de participación no son protagónicos y centrados en la niñez.

Por otro lado, Larsen-Fremman, (2016), plantea que el desarrollo de ambientes educativos puede considerarse como un sistema dinámico y complejo, por lo que es importante tener en cuenta elementos relacionados alrededor de lo político, social, cultural, etc., y en esta medida, donde a partir de esto, da paso a “la emergencia” de algo nuevo a partir de la interacción de sus componentes. Los resultados planteados presentan como estos elementos se relacionan entre sí para fomentar la participación en niños y niñas en ambientes de aprendizaje, lo que podría relacionarse con la emergencia que señala Larsen-Fremman, estos no son elementos aislados, sino que juegan un papel importante en el desarrollo mismo de la práctica, si bien los niveles de complejidad evidenciados están entre 1 y 2, donde por lo general estos elementos no se presentan en el desarrollo mismo de esta, o donde son relacionados o vinculados de forma superficial con el proceso de aprendizaje y con la cultura o contexto de los niños y niñas, logran dar cuenta de las necesidades y las posibilidades de reflexión que se pueden generar en los ambientes de educación inicial.

Ordoñez et al. (2019), en el proceso de medición de calidad de la educación inicial, donde se implementa el INCEC (ver Ordoñez et al. 2019) se busca evidenciar como los procesos educativos dan alcance a los planteamientos de calidad propuestos por la política de atención a primera infancia (ver Ley 1804 de 2016), aquí se articulan estos elementos, para la comprensión de la intencionalidad pedagógica y procesos de interacción, entre los niños y niñas con el ambiente educativo, estos mismos se resaltan en el esquema de codificación de elementos del ambiente para la participación, donde la intencionalidad y los procesos de retroalimentación, presentan niveles de complejidad entre 1 y 2, donde no están presentes en la práctica o su articulación no es clara con el procesos y los objetivos de aprendizaje, por lo que se podría plantear que la calidad, como lo menciona Brownlee, (2009), la cual permite el desarrollo de ambientes de aprendizaje propicios para la construcción de acciones participativas y vinculantes con los niños, no se dan en las prácticas observadas.

Para lograr vincular los elementos de la práctica con las formas de participación que se presentan en los videos observados (objetivo específico 4), se implementó el método de correlación de Spearman, para lograr evidenciar que tanto afectan dichos elementos a las formas presentes y variables de participación que se caracterizaron anteriormente. De acuerdo con los resultados, y con la discusión planteada, esta correlación se presentó de forma significativa planteándola como positiva moderadamente fuerte de forma general, resaltando elementos de forma predominante más que otros, como la intencionalidad de elementos de la ambientación pedagógica, presentación de temática y objetivos, objetivos vinculados a propósitos de aprendizaje, flexibilidad y foco en el estudiante, profundidad de la comprensión, aclaración de los conceptos, ciclos de retroalimentación y construcción con los participantes (ver Tabla 16).

Estos elementos revelan y afirman que las dinámicas de participación son complejas y no es posible evidenciarlas desde una sola mirada (Kronqvist & Kumpulainen, 2011; Bath, 2009; Brownlee, 2009; Smith, 2002), por lo que es importante poder comprender la practica educativa como un sistema complejo, donde el entorno físico y sus elementos no se considera un telón de fondo, sino que es parte integral de lo que surge de los agentes que interactúan con él y con los niños y niñas. En otras palabras, no podemos hacer afirmaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como de la participación, sin tener en cuenta el entorno en el que está incrustado y los elementos sociales, culturales y políticos que lo acompañan.

Conclusiones

Los niños y niñas en primera infancia participan, sin embargo, esta participación se sigue presentando alrededor de elementos superficiales donde solo están presentes, responden a las actividades y no se tienen en cuenta las ideas o propuestas que estos plantean para la construcción de prácticas educativas más situadas, contextualizadas y que vinculen elementos de la cultura, lo social y político que se vive en la cotidianidad de sus vidas y desarrollo.

Los resultados permiten evidenciar que las formas de participación aunque en momentos pueden presentar una variabilidad, esta no es amplia y se mantiene relativamente estable entre una forma de participación simple y una consultiva, llegando por momentos a una participación proyectiva y en muy pocas veces presente como metaparticipación, siendo estos dos últimos, los cuales deberían de fomentarse de forma regular en las prácticas educativas desarrolladas en la educación inicial, esto permite plantear que es necesario seguir revisando y generando procesos de reflexión alrededor de la concepción de niñez, el desarrollo de sus capacidades y las formas de vinculación de los niños y niñas en las prácticas para generar procesos participativos, donde estos sean escuchados, tenidos en cuenta y puedan proponer acciones que aporten a su desarrollo desde una intencionalidad y sentido cercano a su contexto y cultura.

Por otro lado, construir o generar ambientes de aprendizaje y educativos que permitan estos procesos de participación necesariamente deben de tener en cuenta elementos que se articulen dentro del ambiente para generar un sistema dinámico y complejo alrededor de la participación como capacidad a fomentar en los niños y niñas, claramente desde una mirada o enfoque de derechos, donde los situé como protagonistas y donde el agente educativo, en su rol de acompañante cuente con las herramientas y capacidades de fomentar escenarios complejos donde los niños y niñas cuenten con las oportunidades para hacerlo posible.

Los resultados también permitieron evidenciar que tanto se relacionan o están aisladas las prácticas educativas con los procesos sociales y culturales de los niños y niñas, así mismo con lo cercanas que están en función del reconocimiento del momento del desarrollo de estos y como se tiene en cuenta en función de la construcción de objetivos o metas de aprendizaje que puedan fomentar el desarrollo de capacidades y de forma articulada, generar oportunidades para que puedan estar presentes discusiones horizontales, procesos de retroalimentación, acompañamiento continuo, acciones de complejidad progresiva para un seguimiento, y, de forma explícita, la

vinculación de otros actores que permitan diversificar y contextualizar la práctica a partir de permitir expresar y aportar saberes diversos frente a elementos que se quieran trabajar y como desde la cotidianidad de otros, cercanos a los niños y niñas, se construyen ideas, conceptos o elementos de forma conjunta.

Si bien en los resultados se logra evidenciar que hay elementos que se relacionan con las formas de participación en el aula, es importante continuar con los procesos de observación y construcción de indicadores que se vinculen de forma más orgánica a las prácticas y dinámicas que se desarrollan en ambientes de aprendizaje, esto por ejemplo donde se pueda tener en cuenta elementos planteados desde la política educativa, el cual es un elemento que plantea generalidades frente al desarrollo de los ambientes educativos, postula de igual forma, visiones y concepciones alrededor de la niñez y de las expectativas educativas que configuran lo que se espera que niños y niñas alcancen alrededor del desarrollo y procesos de aprendizajes, y que de algún modo configura en la práctica educativa el que hacer de agentes educativos en estos escenarios.

Es importante continuar cuestionándose sobre los procesos y formas de participación que se presentan en los escenarios, planteando elementos problematizadores alrededor de esto, como “nuevas” formas de configuración de ambientes de aprendizaje, que se hicieron mucho más visibles luego de la pandemia del COVID-19, donde el uso de tecnología como mediador para los procesos de aprendizaje jugaron y continúan generando nuevas posibilidades de configurar estos escenarios, por lo que las formas de participación en estos espacios se diversifican. Frente a esto último, es necesario ser críticos, ya que es necesario cuestionarse también, que tanto han cambiado las prácticas desarrolladas en ambientes de aprendizaje, y en este caso de educación inicial.

Por último, reconocer la participación como un proceso que está compuesto por diferentes elementos que la configuran como un sistema dinámico (ver Figura 7), permite ampliar la posibilidad de observación que complementa la visión que se tiene de esta como derecho, permitiendo poner en discusión los elementos que son necesarios que ambientes de aprendizaje y desarrollo tengan en cuenta o presente para la garantía y fomento de este proceso como una capacidad inherente al desarrollo de los niños y niñas y como parte de sus derechos fundamentales.

Bibliografía

Acosta, A., & Pineda, N. (2007). Ciudad y Participación infantil. 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.

Apud, A. (2001). Participación infantil. Enrédate con UNICEF: Formación del profesorado.

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. (2009). Children's right to participate—challenges in everyday interactions. European early childhood education research journal, 17(3), 391-406.

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.

Berthelsen, D., Brownlee, J., & Johansson, E. (Eds.). (2009). Participatory learning in the early years: Research and pedagogy. Routledge.

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.

Boyden, J. and J. Ennew (1997) (Eds.) Children in Focus: A Manual for Experiential Bransford, John., Brown, Ann. & Cocking, Rodney. (2007). La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela. En: Cómo aprende la gente: Cerebro, mente, experiencia y escuela (Traducción de "The design of learning environments," realizada por Secretaría de Educación Pública de México, D.F.). USA: Academia Nacional de Ciencias.

Bretones, X., & Martinez, D. d. (2003). CONFANCIA: Con voz 6 años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

Cajiao, F. (1998). Niños y Jovenes 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). Bogota: 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 XX1*, 19(2), 105-126.

Collins, Allan & Kapur, Manu. (2014). Cognitive apprenticeship. In: K. Sawyer (Ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (Chapter 6, pp. 109-127). New York, NY: Cambridge University Press.

Congreso de Colombia. (2 de agosto de 2016). Ley de cero a siempre [Ley 1804 de 2016]

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.

Corsaro, W.A. (2011). *The sociology of childhood*. 3. edition. CA: Sage Publications.

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., & 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.

Diamond, A. (2010). The Evidence Base for Improving School Outcomes by Addressing the Whole Child and by Addressing Skills and Attitudes, Not Just Content. *Early Education and Development*, 21, 5, 780-793.

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.

Einarsdottir, J., & Wagner, J. A. (Eds.). (2006). *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. IAP.

Emilson, A., & Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early child development and care*, 176(3-4), 219-238.

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.

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.

Hendrick, H. (1997). *Constructions and reconstructions of British childhood: An interpretative survey, 1800 to the present. Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, pp. 34-62.

James, A. & James, A.L. (2008) *Changing childhood: reconstructing discourses of 'risk' and 'protection'*. In A.L. James, & A. James, (Eds.) *European Childhoods: Culture, Politics and Childhood in the European Union*. Basingstoke: Palgrave. pp. 105- 129.

James, A., James, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Policy Press.

Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy*.

Karlsson, L. (2012). *Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla [In the paths of child- initiated research and action]*. In L. Karlsson, & R. Karimäki, (eds.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. pp. 17–63.

Krajcik, Joseph & Shin, Namsoo. (2014). *Project-based learning*. The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (Chapter 14, pp. 275-297). New York: Cambridge University Press.

Lancaster, P. (2006). RAMPS: A framework for listening to young children. London: Daycare Trust.

Lansdown, G. (2005). La evolución de las facultades del niño. Italia: Unicef-Save the Children: Centro de investigaciones Innocenti.

Larsen-Freeman, Diane. (2016). Classroom oriented research from a complex-system perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 377-393

Lave, Jean & Wenger, Etienne. (1991). Aprendizaje situado. Participación periférica legítima. New York, NY: Cambridge University Press.

Liew, J. (2012), Effortful Control, Executive Functions, and Education: Bringing Self-Regulatory and Social-Emotional Competencies to the Table. *Child Development Perspectives*, 6, 2, 105–111

Lundy, L. (2007), ‘Voice’ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33: 927-942.

Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A., & Cánovas, A. (2009). *El coeficiente de correlacion de los rangos de spearman caracterizacion*. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2)

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. (1999). Children and childhood. In S. Hood, B. Mayall, & S. Oliver (Eds.), *Critical issues in sociology research* Buckingham, UK: Open University Press. pp. 10–24.

Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Open University Press: Buckingham.

MEN. (2013). *Fundamentos políticos técnicos de la gestión 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.

Morrow, V. (1999). "We are people too": children's and young people's perspectives on children's rights and decision-making in England', *The International Journal of Children's Rights*, 7, 1, 149–170.

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., Sánchez, P. A., Bojacá, C., Concha, V., Morales, Y., & Hernández, J. (2019). Medición de la calidad de la atención integral en las unidades de servicio de modalidad institucional de primera infancia del Municipio de Santiago de Cali, 2018-2019.

Otálora, Yenny. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 5, 71-96.

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.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. Barns perspektiv och barnperspektiv [Participation as assessment and pedagogy]. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1-2, 70–84.

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.

Shier H (2001) Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society* 15(2): 107–117.

Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106–118.

Smith, A. B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory. *Int'l J. Child. Rts*, pp. 10-73.

Smith, A. B. (2002). Supporting Participatory Rights: Contributions from Sociocultural Theory. *International Journal of Children's Rights*, 10, 73–88.

Smith, A. B. (2007). Children's Right and early childhood education: Links to theory and advocacy. *Australian Journal of Early Childhood*, 33, 3, 1–8.

Steenbeek, Henderien & van Geert, Paul (2013). The emergence of learning-teaching trajectories in education: A complex dynamic systems approach. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 17(2), 233-267.

Taylor, N., Smith, A. B., & Nairn, K. (2001). Rights important to young people: Secondary student and staff perspectives. *Int'l J. Child. Rts*, 9, pp. 137.

Thomas, N. (2002). *Children, family and the state. Decision-making and child participation*. Bristol: The Policy Press, UK.

Treseder P (1997) *Empowering Children and Young People: Promoting Involvement in Decision Making*. London: Save the Children.

Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*(26), 137-164.

UN, (1989). *United Nation Convention of the Rights of the Child*. United Nations.

Venninen, T. & Leinonen, J. (2012). Developing children's participation through research and reflective practices. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7, 1, 31–49.

Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. (2012). Creating Conditions for Reflective Practice in Early Childhood Education. *International Journal of Child Care and*

Education Policy. 6, 1, 1–15.

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.

Woodhead, M. (2010). Forewords. In Percy-Smith, B., & Thomas, N. (Eds.). (2009). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. New York: Routledge. pp. xix–xxii.

Zanabria, M., & Fragoso, B. (2006). Construyendo espacios de participación infantil en seis municipios de Tlaxcala. In III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International (pp. 17-19).