



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO –  
CINDE  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROMUEVEN Y PERMITEN EL EJERCICIO  
DE LA PARTICIPACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

PRESENTADO POR:  
LUISA ALEJANDRA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ  
JACQUELINE RÍOS ARÉVALO

ASESORA:  
NISME YURANY PINEDA BAEZ

BOGOTÁ, DICIEMBRE DE 2014

Nota de Aceptación

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Firma de Asesora de Tesis

---

Firma del jurado

---


Firma del jurado

Bogotá D.C., diciembre de 2014

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios por darme la sabiduría concedida  
A mi esposo por su comprensión y apoyo en momentos difíciles  
A mi familia por sus palabras de aliento.  
Jacqueline Ríos.


Gracias a DIOS por su amor y misericordia  
A Francisco Baquero por su compañía y complicidad  
A mis papás por los esfuerzos  
A la Escuela Maternal por darme la oportunidad  
A Nisme Pineda por sus conocimientos y excelencia  
Alejandra Hernández Sánchez.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 2</b>

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación de la primera infancia
<b>Autor(es)</b>	Hernández Sánchez, Luisa Alejandra; Ríos Arévalo, Jacqueline
<b>Director</b>	Pineda Báez, Nisme Yurany.
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional – CINDE, 2015. 91 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)
<b>Palabras Claves</b>	Participación, Primera infancia, educación inicial, prácticas pedagógicas.

<b>2. Descripción</b>
<p>Una investigación orientada a comprender ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación de la primera infancia en una institución de educación inicial? Se presentan reflexiones, prácticas, acciones y saberes sobre la promoción y el ejercicio de la participación de la primera infancia en una institución de educación inicial; se identifican las divergencias y convergencias de los saberes y prácticas que se presentan en la institución, además de constatar los autores revisados en el proceso de investigación.</p> <p>Los participantes de la investigación fueron: la coordinadora de la institución educativa, las docentes, los padres y madres de familia y los niños y niñas de la institución. El objetivo de la investigación fue comprender las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la institución, en torno a la promoción y ejercicio de la participación desde los bebés hasta los niños y niñas de 4 años de edad.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Acosta, A. (2010). Protección de la primera infancia: abuso, violencia, abandono, niños de la calle, explotación laboral. Metas Educativas 2021.OEI y Fundación Santillana. p 27 – 37.</p> <p>Bayardo, M (2000). Introducción a la metodología de la investigación educativa II. Ed Progreso. P. 61</p> <p>Benguigui, Y, Figueiras, A, Neves, I &amp; Ríos, V. (2005). Manual para la vigilancia del desarrollo infantil en el Contexto de Aiepi. Washington, P 11.</p> <p>Bruner, J. (1990). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.</p> <p>Cerda, H. (1978). Notas marginales sobre la educación preescolar en Colombia.</p> <p>CINDE, (2013). Sistematización del proyecto pedagógico educativo comunitario del ICBF.</p> <p>Galvez, E (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa, Iberoamericana de educación (22).</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>		
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>		
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>		
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 2 de 2</b>		

Fujimoto G. (2010). El Futuro de la Educación Iberoamericana ¿es la no escolarización una alternativa? Metas Educativas 2021. OEI y Fundación Santillana. p. 105 – 114.

Hart, R (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá: UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe

Hernández, R: Fernández, C: y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México. Editorial Mc Graw Hill.

#### 4. Contenidos

El trabajo comienza con la definición del problema investigativo sobre la participación de la primera infancia y los planteamientos que se han realizado desde diferentes miradas y contextos. Luego se expuso el objetivo general y los específicos y se elaboró el marco teórico, en el cual se contemplaron las concepciones de desarrollo infantil, participación infantil, educación inicial y prácticas pedagógicas. Seguido, se establecieron las categorías de análisis que permitieron comprender desde tres elementos indagados (lectura de señales, promoción de la autonomía y promoción de la convivencia), la promoción y el ejercicio de la participación en primera infancia. Finalmente se presentan los resultados y la discusión, teniendo como centro la pregunta y los objetos de estudio.

#### 5. Metodología

Este estudio es de carácter mixto al hacer uso de técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación; se desarrollaron entrevistas semi-estructuradas con la coordinadora, 5 docentes, observación no participativa y se aplicaron encuestas a los padres de familia, además de análisis documental al proyecto pedagógico.

#### 6. Conclusiones

La promoción y ejercicio de la participación de la primera infancia en la institución investigada, se da a partir de tres elementos la lectura de señales, donde la docente le da sentido a las particularidades que tiene los niños y niñas de expresarse, promoción de la autonomía, mediante las rutinas y hábitos que realizan los niños y niñas con el acompañamiento de las docentes y padres de familia hasta adquirir independencia y por último la promoción de la convivencia, que a través de la interacción se reconoce que hay otro con diferencias y similitudes.

<b>Elaborado por:</b>	Hernández Sánchez, Luisa Alejandra; Ríos Arévalo, Jacqueline
<b>Revisado por:</b>	Pineda Báez, Nisme Yurany.

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	18	02	2015
--	----	----	------

## CONTENIDO

1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
2	OBJETIVOS.....	19
2.1	Objetivo General.....	19
2.2	Objetivos Específicos .....	19
3	MARCO TEÓRICO .....	20
3.1	Desarrollo Infantil con perspectiva de desarrollo humano .....	20
3.2	Educación inicial: contexto político y marco de comprensión y prácticas pedagógicas .....	23
3.3	Los componentes de la práctica pedagógica: El saber y la acción docente .....	30
3.4	La participación en primera infancia .....	32
4	MARCO METODOLÓGICO .....	39
4.1	Enfoque de la investigación.....	39
4.2	Contexto: las características de la institución participante. ....	39
4.3	Sujetos.....	41
4.4	Técnicas .....	42
4.5	Categorías de indagación y fuentes .....	46
4.6	Momentos de la investigación .....	47
5	RESULTADOS .....	48
5.1	Caracterización de los Participantes .....	48
5.2	Prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación en la primera infancia .....	48
5.2.1	Lectura de señales.....	49
5.2.2	Promoción de la autonomía .....	54
5.2.3	Promoción de la convivencia.....	60

6	DISCUSIÓN.....	66
7	CONCLUSIONES.....	70
8	RECOMENDACIONES .....	72
9	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	74
10	ANEXOS .....	76

## LISTA DE ANEXOS

		Pág.
Anexo 1	Encuesta a padres con niños y niñas de 1 a 2 años	76
Anexo 2	Encuesta a padres con niños y niñas de 2 a 3 años	79
Anexo 3	Encuesta a padres con niños y niñas de 3 a 4 años	82
Anexo 4	Ficha de observación a docentes	85
Anexo 5	Guía de entrevista a docentes	87
Anexo 6	Guía de entrevista a coordinador de la institución	88
Anexo 7	Análisis documental	89
Anexo 8	Consentimiento informado docentes	90
Anexo 9	Consentimiento informado padres de familia	91





## INTRODUCCIÓN

La participación en la primera infancia es un asunto que se ha desarrollado de manera paulatina en el ámbito jurídico y político al realizar un reconocimiento de las capacidades de los niños y niñas para transformar su entorno. Los planteamientos que desde estos marcos legales y políticos se postulan, orientan la atención a la primera infancia en todos los entornos. Esta investigación se propone comprender las prácticas pedagógicas que docentes de educación inicial llevan a cabo para promover y permitir el ejercicio de la participación de la primera infancia.

En primer lugar, se presenta el marco teórico que despliega la noción de desarrollo infantil desde la postura socio cultural de autores como Vigotsky y Brunner; esta conceptualización está planteada con perspectiva de desarrollo humano y retoma las posturas de Nussbaum quien centra su teoría en las capacidades. Además, se retoma la historia, las nociones y los enfoques de la educación inicial y se plantea una manera de comprender lo que son las prácticas pedagógicas. Por último, en el marco teórico se desarrollan las nociones de participación infantil y se plantean unos elementos claves para comprender ésta en la primera infancia.

En segundo lugar, se despliega el marco metodológico donde se expone un enfoque mixto de investigación, se describe el contexto donde se desarrolla y los sujetos; así como también, se explican las técnicas implementadas, a saber: La observación, entrevista semi-estructurada, encuesta y guía de análisis. En este apartado se evidencian las categorías de indagación y la ruta metodológica que se llevó a cabo.

En tercer lugar, se presentan los resultados sobre las prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación en la primera infancia mediante la caracterización de los saberes y acciones, así como el establecimiento de relaciones entre estos dos elementos.

En cuarto lugar, se plantea la discusión de los hallazgos de esta investigación con autores que estudian el asunto de la participación en la primera infancia. De esta manera, se establecen relaciones entre la lectura de señales, la promoción de autonomía y la promoción de la convivencia. Por último se presentan las conclusiones, así como también las recomendaciones.

## 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para plantear la discusión sobre participación en la primera infancia es preciso iniciar con los aportes que desde la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN, 1989) se realizaron con el fin de comprender la infancia desde otra perspectiva, que la concibe como sujetos sociales de derechos. En ese sentido, la Convención establece que la participación es un derecho en el cual la familia, la sociedad y el Estado son responsables de garantizar y de asumir la infancia como una población activa en su contexto, con la posibilidad de ser escuchados y la capacidad de expresar libremente sus opiniones, todo ello desde el mismo momento en que se nace.

Así mismo, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño constituye un cambio de paradigma en la relación que establece el mundo adulto con el mundo infantil, convirtiéndose en el marco legal que protege a niños y a niñas en el ejercicio de sus derechos. Un elemento fundamental de esta Convención, es la posibilidad de desarrollar una sociedad más democrática y participativa porque visualiza a los niños y a las niñas como protagonistas de su propia vida y partícipes de todas las decisiones que a ellos les conciernen. Además, establece las condiciones para que todos los actores que guardan relación con la niñez les brinden espacios de participación, generen procesos de diálogo y negociación en un marco democrático.

Colombia al suscribirse a la Convención adquirió una serie de compromisos legales y políticos sobre sus niños y niñas, por tal motivo, el País se vio en la necesidad de modificar y postular leyes, así como también, proponer políticas para la primera infancia con el objetivo de cumplir las disposiciones descritas en la Convención. Es por ello, que esta adopción por parte de Colombia fue un hecho significativo porque cambió la concepción legal de la infancia y desde ese momento el país asume a los niños y a las niñas como sujetos sociales de derecho desde su nacimiento.

Sin embargo, es posible afirmar que por sí sola la Convención y su expresión como voluntad política no basta para hacer efectivo en la realidad el derecho que tienen los niños y las niñas a la participación.

Lo anterior se evidencia en el informe “Colombia: en deuda con su infancia” Universidad Nacional de Colombia (2006)<sup>1</sup> donde se expone que la participación de las niñas y los niños colombianos en la práctica es bastante incipiente a pesar de las acciones promovidas de parte del Estado, las cuales no han generado impacto por deficiencias en la divulgación de estas formas de participación y por los problemas sociales y económicos típicos de nuestro país como lo son la pobreza, el desempleo, la desigualdad, el conflicto armado y el problema del narcotráfico, entre otros.

Además, este informe también expone que el derecho a la participación de los niños y las niñas está vinculado con las formas en que los adultos conciben y tratan la infancia, eso implica que, así los marcos legales y políticos asuman una concepción de la niñez como sujetos sociales de derechos, activos y protagonistas de su vida, existen creencias que generan relaciones desiguales entre adultos y niños/as por considerar que éstos últimos son seres incapaces de participar y por ello están subordinados a la potestad del adulto.

En ese sentido, se hace necesaria la reflexión sobre un cambio en las formas de pensar y en los modos de comportamiento frente a los niños y a las niñas. Así como lo expresa Lansdown (2004), en ocasiones los adultos menosprecian las condiciones y las capacidades de los niños y de las niñas menores de 6 años, lo cual no permite que su derecho a la participación sea una realidad. De forma que:

Las acciones y palabras de los niños son observadas a través de una lente que asigna menor valor a sus puntos de vista sencillamente en virtud de su condición infantil. Estos prejuicios relativos a la incapacidad de la infancia amordazan eficazmente la voz de los niños y dan como resultado la persistente subestimación de su potencial para participar competente y racionalmente en la toma de decisiones. (Lansdown, 2004 P.4)

---

<sup>1</sup>Informe Complementario al informe de Estado Colombiano al comité de derechos del niño 1998 – 2003.

Por tanto, es un gran error asumir que por la corta edad los niños y niñas son seres pasivos en las situaciones que les afecta, no obstante, estos imaginarios han interrumpido los caminos que algunos sectores como la política pública, la investigación, los desarrollos teóricos y disciplinares y las mismas prácticas sociales se han propuesto construir para que el derecho a la participación sea una realidad en la vida de nuestros niños y niñas.

Por ello, es necesario que los saberes y las prácticas que intentan posicionar las otras formas de comprender a la primera infancia sean conocidas. En ese sentido, en la actualidad existe un buen número de avances teóricos que destacan los beneficios de la inversión social este ciclo vital, así como también se han realizado diferentes estudios e investigaciones que han demostrado que la primera infancia es una ventana de oportunidades para el desarrollo.

Resulta de utilidad exponer algunos desarrollos teóricos sobre la participación de los más pequeños. Por ejemplo, las experiencias/iniciativas de Roger Hart (1993) las cuales han sido elaboradas principalmente con niños y niñas mayores de seis años y adolescentes, pero que son un importante insumo para comprender la participación desde la primera infancia. Sus estudios acerca de la participación de los niños y jóvenes en proyectos la definen como “un proceso en el cual se comparten las decisiones que afectan la propia vida y a la comunidad en la cual se vive” (Hart, 1993, p.5).

Hart retomó la metáfora de la escalera usada por Arnstein (1969) para reflexionar sobre la participación de los niños y las niñas en los proyectos, con el fin de visualizar en qué nivel se encuentran al ser parte de un proyecto y cuál es el papel del adulto en un momento determinado. Los planteamientos más relevantes de Hart (1993) acerca de la participación infantil se encuentran en el rol del adulto quien tiene la responsabilidad de escuchar, apoyar, orientar a los niños y niñas, lo que ocasiones genera temor en los adultos de perder control sobre los niños y niñas al dejarles tomar decisiones.

Sumado a lo anterior, las experiencias de la Fundación Bernard Van Leer son un aporte que impulsa el desarrollo de la participación desde la primera infancia. Gracias a sus contribuciones académicas, se comprende que los niños y niñas pequeños son capaces de participar de manera competente en diferentes situaciones que les afecta, estas investigaciones destacan el carácter como sujetos activos y pone de manifiesto la complejidad que se requiere de parte del adulto para promover y permitir ejercer la participación a niños y niñas en primera infancia.

Para Colombia, este es un asunto que cada vez viene tomando mayor fuerza y cuenta con los avances que desde la política pública se han realizado. Un ejemplo de ello, es la Estrategia Nacional de Cero a Siempre en la que se posiciona la participación de la primera infancia como un elemento clave y fundamental, debido a que los niños y las niñas en la interacción desarrollan la capacidad de comprender el entorno que les rodea, además de sus propias capacidades, las de sus pares y adultos. La Estrategia menciona, que la promoción de la participación en primera infancia, como un ejercicio de libertad y de inclusión de acuerdo al ciclo vital, significa que los adultos tengan actitud de escucha, tomen en cuenta los aportes y decisiones de los niños y niñas frente a su propia vida, su entorno social y familiar.

Además la Estrategia propone orientaciones para superar las tensiones que en el campo de la educación inicial históricamente han existido y posiciona la educación inicial como un sector que debe proponer elementos diferenciales. En ese sentido, las orientaciones para la educación inicial expuestas en la Estrategia exigen una mayor preparación de cada uno de los actores involucrados con la niñez y plantea la necesidad de establecer compromisos locales y regionales para avanzar coordinadamente en el cumplimiento de la cobertura y la adecuación de las instituciones que prestan algún servicio de educación inicial.

La educación inicial históricamente ha sido denominada de varias maneras por las sociedades<sup>2</sup> y por ello es un terreno en el que han surgido diferentes concepciones y

---

<sup>2</sup> Educación Infantil, Educación preescolar, Educación parvularia, Estimulación temprana.

prácticas. Sin embargo, se podría resumir que la historia de la educación de niñas y niños se ha debatido principalmente entre dos tendencias, a saber: la asistencial y la educativa.

Cuando se habla de lo asistencial se hace referencia a un conjunto de prácticas con la única intencionalidad de salvaguardar la vida de los niños y niñas. Por su parte, la tendencia educativa en sus inicios tuvo una gran influencia del movimiento europeo de escuela activa y se incorporó la idea de jardín infantil fundamentada en las ideas de Federico Frobel<sup>3</sup>. Poco después, por la universalización de la educación básica primaria, la educación inicial se inclinó hacia la formalización, pues se impartían prácticas dirigidas hacia la preparación de niños y niñas para su ingreso a ésta.

No obstante, actualmente la educación inicial se ha renovado y ha alcanzado avances significativos, de los cuales se destacan otras comprensiones sobre la niñez y el establecimiento de un marco normativo y político que la promueve desde los marcos actuales en los que se piensa el desarrollo en los primeros años de vida. Así, se plantea que los procesos de significación del mundo de las niñas y niños requieren unas prácticas pedagógicas particulares derivadas de la reflexión y del cuestionamiento de las concepciones históricamente situadas en la educación inicial y también se traza que éstas sean diferenciadas de cualquier otro nivel educativo.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, esta investigación es relevante porque propone comprender el asunto de la participación desde la primera infancia, al asumir como centro las prácticas pedagógicas que en materia de educación inicial se desarrollan. Por lo tanto, este trabajo de investigación se ha centrado en comprender qué ocurre con los niños y niñas entre los nueve meses y los cuatro años de edad en cuanto a la promoción y ejercicio de su participación en el contexto educativo institucional. En ese sentido, el foco se sitúa en las prácticas pedagógicas, es decir, la puesta en escena de todos los saberes de las y los docentes en educación inicial y de las condiciones de la institución que los median.

---

<sup>3</sup> Federico Frobel era un pedagogo activo que impulsó la idea de jardín de infantes. Es considerado como el primer pedagogo de la educación infantil.



Dicho esto, la pregunta de investigación para este estudio es:  
¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación de la primera infancia en una institución de educación inicial?

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo General**

Comprender las prácticas pedagógicas en torno a la promoción y ejercicio de la participación de la primera infancia en el marco de la educación inicial.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Caracterizar las prácticas pedagógicas con relación a la promoción y el ejercicio de la participación de los niños y niñas de nueve meses a cuatro años de edad.
- Establecer relaciones entre las acciones pedagógicas y los saberes en torno a la participación de la primera infancia.

### 3 MARCO TEÓRICO

#### 3.1 Desarrollo Infantil con perspectiva de desarrollo humano

El desarrollo infantil es un proceso continuo, no secuencial, de despliegue de capacidades que se dan en los primeros años de vida y con características diferentes en la infancia, el cual apunta al desarrollo de lo humano. A su vez, está determinado por condiciones biológicas, psicológicas, sociales, culturales e históricas. Por medio de éste los niños y niñas establecen las formas de comprender e interactuar con el mundo que los rodea de manera que éstas cada vez se hacen más complejas y elaboradas.

Los planteamientos teóricos y disciplinares acerca del desarrollo infantil se han propuesto desde diferentes perspectivas que apuntan a una forma singular de entenderlo. A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el gran avance de la psicología como ciencia impulsó un gran número de perspectivas.

Por ejemplo, Sigmund Freud (1917) y su teoría del psicoanálisis enfatiza que las experiencias vividas en la niñez temprana y las motivaciones inconscientes tienen una valiosa influencia en la conducta del ser humano. De este modo, la promoción e intervención en el desarrollo infantil desde los primeros años tiene repercusiones en la vida futura de la persona.

Por su parte, la teoría cognitiva revolucionó la psicología del desarrollo porque postuló que la niñez piensa de manera diferente a la de los adultos. Jean Piaget mediante sus estudios demostró que el desarrollo se da por etapas en las cuales los niños y niñas avanzan según procesos de acomodación y adaptación. Además, basó su análisis en el conocimiento de una serie de regularidades e indicadores que los niños y las niñas deben o deberían cumplir bajo unas condiciones determinadas, al seguir un patrón único de desarrollo y al configurar unas formas de evaluación y comprensión del desarrollo infantil.

En este sentido, el desarrollo infantil evidencia un proceso de cambio que se presenta en diferentes dimensiones (física, intelectual, social y emocional), donde se resaltan dos elementos: la edad como un indicador del desarrollo y la tipificación de desarrollos esperados para determinados rangos de edad.

Estos postulados se convirtieron en un significativo avance en términos de la comprensión de los procesos inherentes al desarrollo de los niños y de las niñas; no obstante, esta perspectiva del desarrollo infantil hoy día está muy reevaluada y reflexionada porque éste no se presenta de manera lineal, ni es estático, lo cual quiere decir que cada niño y cada niña es un sujeto diferente que se desarrolla también por la influencia del contexto y de la cultura.

Otro exponente de esta perspectiva cognitiva es Lev Vigotsky, quien desde un enfoque socio histórico cultural asume que los niños y las niñas son sujetos sociales y culturales quienes se desarrollan gracias a la interacción con los demás y el contexto. En ese sentido, Vygotsky (1988) con su planteamiento de la zona de desarrollo próximo (ZDP) plantea que un niño con la ayuda de un adulto o compañero más capaz puede alcanzar un desarrollo potencial, determinado por la solución de problemas, algo que él no podría alcanzar solo (p. 139).

De acuerdo con lo anterior, los planteamientos de Jerome Brunner (1988) desde la metáfora del andamiaje son claves para comprender el rol del adulto. Brunner (1988) está de acuerdo con Vigotsky, en que el adulto como sujeto más experimentado desempeña un papel de andamio, el cual brinda apoyos que ayudan al niño o a la niña a alcanzar metas que por sí solo no podría lograr. En ese caso, el adulto es un apoyo (un andamio) que le propone pasos comprensibles al niño y a la niña para que consiga la meta.

Todas estas perspectivas teóricas son diferentes porque han estudiado el desarrollo infantil desde diferentes dimensiones y miradas, no obstante, para comprenderlo, estas teorías se encuentran interrelacionadas y dependen unas de otras; teniendo en cuenta que en el desarrollo de los niños y niñas existen unas comunalidades y también unas

individualidades determinadas por las condiciones culturales y sociales. Existe una estrecha relación entre desarrollo infantil y desarrollo humano, puesto que al fortalecer la promoción del desarrollo infantil desde edades tempranas se contribuye al bienestar de los sujetos y de la sociedad en su conjunto, es decir se garantiza el desarrollo humano de una nación. Ello es así, porque en la promoción del desarrollo en la primera infancia se activan un conjunto de acciones, actores, recursos y movilizaciones sociales en torno a este propósito. El desarrollo humano es el proceso por el cual una sociedad mejora las condiciones de vida de sus ciudadanos (Sen, 2010).

Se entiende que el desarrollo humano es el proceso de ampliación de las capacidades de las personas. Amartya Sen (2010) propone el desarrollo humano desde un enfoque de la libertad, el cual pretende que cada ser humano tenga oportunidades en su contexto para decidir la clase de vida que quiere llevar, con miras a mejorar su calidad de vida.

Siguiendo la línea de Sen (2010), la propuesta de desarrollo humano de Martha Nussbaum se enfoca en las capacidades de cada una de las personas. Ella ha denominado su teoría como “enfoque de las capacidades” el cual responde a la pregunta ¿Qué es capaz de ser y de hacer la persona? De esta manera, se entiende que el término “capacidades” es usado por la autora para plantear que los elementos más importantes en la calidad de vida de las personas son indudablemente plurales y diferentes.

Para ampliar la perspectiva, en palabras de Nussbaum (2012, p. 40) el enfoque de las capacidades puede definirse “como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida” de cada una de las personas que toma distancia de posturas del desarrollo humano que pretenden un bienestar total o medio únicamente y más bien se pregunta por las oportunidades disponibles para cada ser humano, es decir, se centra en las capacidades que no son más que un conjunto de posibilidades para elegir y actuar.

Desde este planteamiento, la teoría de Nussbaum es considerada un aporte significativo en la construcción de la justicia social básica que las sociedades han de pensar para combatir la injusticia y las desigualdades sociales radicadas.

Ahora bien, dado el énfasis en las capacidades, Martha Nussbaum (2012) desarrolla su propuesta bajo unas nociones que son fundamentales para comprender dicho enfoque. Una de las primeras nociones que se menciona es “libertad sustantiva” porque según la autora las capacidades no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que éstas incluyen también las posibilidades o libertades que alguien tiene desde la relación entre esas facultades personales y el contexto político, social y económico, esto es lo que Nussbaum (2012) llama “capacidades combinadas”. Entonces, las capacidades combinadas son oportunidades de las personas para elegir y actuar teniendo en cuenta su realidad política, económica y social.

Otra noción que se expone en la propuesta es la de “capacidades internas” y se refiere a los atributos y aptitudes que los sujetos construyen desde la cultura por la interacción en distintos ámbitos; familiar, social, político, económico. Esto significa que las características de una persona (su personalidad, sus capacidades intelectuales y emocionales, su estado de salud, sus conocimientos) son altamente importantes para sus capacidades combinadas.

El enfoque de las capacidades no es una teoría sobre lo que la humanidad es, sino que propone una mirada evaluativa y ética al preguntar por los aspectos esenciales que una sociedad ha de garantizar para que los sujetos tengan una vida digna “lo mínimo y esencial que se exige de una vida humana para que sea digna es que supere un nivel umbral más que suficiente de diez capacidades centrales” (Nussbaum, 2012, p. 53).

Este enfoque se constituye en un marco de referencia para comprender cómo desde distintos entornos se brinda a niños y niñas oportunidades para el despliegue de sus capacidades hacia un desarrollo infantil con perspectiva de desarrollo humano.

### **3.2 Educación inicial: contexto político y marco de comprensión y prácticas pedagógicas**

Para quienes laboran en el campo de la promoción del desarrollo infantil, del trabajo con niños y niñas en primera infancia les resulta familiar la expresión educación inicial. No obstante, es oportuno decir que a lo largo de la historia las sociedades han usado otros

términos para referirse a la educación de niñas y niños pequeños<sup>4</sup>. En Colombia, se reconoce bajo el nombre de educación inicial aquella que le es proporcionada a la primera infancia.

La educación inicial en el país puede situarse desde los trabajos desarrollados por Hugo Cerda (1978) quien determina como una primera forma de atención infantil la creación de asilos y hospicios dirigidos por órdenes religiosas o por el Estado como respuesta a la fuerte problemática social de abandono infantil que vivía nuestra sociedad. Cabe mencionar que estos asilos tenían como propósito ser lugares para la protección de la niñez abandonada.

Luego hacia la segunda mitad del siglo XIX se ubica el origen de los primeros jardines infantiles, momento histórico en el que las corrientes pedagógicas europeas de corte Activo o del Movimiento de Escuela Nueva hicieron posible la incorporación de nuevos conceptos en el campo de la educación infantil. Estos desarrollos pedagógicos contribuyeron de alguna manera a modificar los criterios asistencialistas que dominaban este terreno.

El siglo XX es un periodo relevante para la educación infantil en Colombia. Con la creación de la Casa de Niños del Gimnasio Moderno fundamentada en las ideas de Federico Frobel<sup>5</sup> permitió plantear como premisa fundamental la necesidad de atender algunos requerimientos básicos en los primeros años de vida del niño, con el propósito de asegurar el desarrollo físico, intelectual, social y afectivo de sus etapas posteriores (Cerda 1978).

Este hecho generó según Egido (2000) la escolarización de los niños y niñas de la clase social más acomodada antes de su ingreso a la educación primaria y un aumento de jardines infantiles privados destinados para la población de mayores recursos. De acuerdo con lo anterior, la educación infantil desde sus inicios tuvo un carácter de exclusividad y desigualdad al dividir la atención entre lo privado con un énfasis educativo y pedagógico, y lo oficial con énfasis en el cuidado a la clase menos favorecida y popular.

---

<sup>4</sup> Educación Infantil, Educación preescolar, Educación parvularia, Estimulación temprana.

<sup>5</sup> Federico Frobel era un pedagogo activo que impulsó la idea de jardín

En América Latina hacia los años 70's se inició una movilización social que cuestionaba fuertemente la estructura de la sociedad y su carácter injusto. Estas iniciativas inspiradas en la obra de Paulo Freire y posturas críticas a fines, animaron a diversos actores a pensar otro orden social. Este momento histórico de emancipación, a su vez experimentó cambios estructurales como la migración de las familias de lo rural a lo urbano y la incursión de la mujer al campo laboral.

Este cambio social propio de un proceso de industrialización trajo como consecuencia que las familias empezaran a dejar solos a sus hijos e hijas, incluso a los más pequeños. Desde este contexto surge la necesidad por cuidar a la niñez y se posiciona con mucha fuerza una noción de primera infancia que requiere asistencia, cuidado y protección, ya no de la madre o de la familia únicamente, sino de programas de apoyo en ese proceso, dada la necesidad suscitada desde la condición del acceso laboral de la mujer.

Ante estos cambios y de las ideas desde la educación popular, en algunos barrios se evidenció la solidaridad y organización de la comunidad a través de redes de apoyo entre las mismas mujeres, donde una señora del barrio se ofrecía para cuidar y alimentar a los niños y niñas de las familias que tenían que trabajar; no obstante, esta iniciativa no fue suficiente para cubrir la demanda y enfrentar la problemática.

A partir de estas experiencias comunitarias, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, se trazó la construcción de políticas sociales para ampliar cobertura y calidad en la atención de los niños y niñas, a través de la generación de modalidades de atención a la primera infancia entre las cuales se cuenta los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar. En el marco de estas propuestas y derivado de un conjunto de aportes disciplinares, técnicos y del trabajo realizado con las comunidades, el ICBF formula el Proyecto Pedagógico Comunitario Educativo PPCE<sup>6</sup>, el cual se inscribe dentro de las iniciativas de esta institución por ordenar y dar sentido a las prácticas pedagógicas de las modalidades comunitarias (CINDE, 2013)

---

<sup>6</sup> Uno de sus valiosos aportes fue entender el desarrollo infantil con perspectiva de desarrollo humano.



En la década de los 90's la postura neoliberal y la preocupación por la globalización propicia la vinculación del sector privado en la implementación de políticas públicas lo que trajo como consecuencia una ruptura con el trabajo de acompañamiento técnico y pedagógico brindado a los agentes educativos comunitarios de base y generado desarticulación entre las entidades y las comunidades. Este panorama significó para el ICBF y en consecuencia para el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario un debilitamiento en su proceso de implementación y apropiación por parte tanto de los agentes educativos como de los equipo técnicos en el ICBF en el territorio nacional (CINDE, 2013).

El ICBF como institución experimentada en el tema perdió protagonismo para liderar iniciativas pedagógicas inscritas en políticas sociales y sumado a ello, el PPEC también perdió su sentido al no contar con procesos de monitoreo, seguimiento, evaluación y sistematización necesarios para ir adaptando el proyecto a las nuevas dinámicas sociales, políticas y culturales del país.<sup>7</sup> Sólo hasta finales de los años 90 las movilizaciones por la primera infancia volvieron a florecer. (CINDE, 2013)

Entre 1991 y 1994 se postula el Plan de Apertura Educativa. Éste determina como obligatorio el grado cero para las escuelas de educación pública. En este contexto se puede decir que la educación infantil tomó una tendencia escolarizada de lo que da cuenta incluso su nombre: educación preescolar. A su vez, funcionaban los jardines infantiles privados que organizaron tres años de educación preescolar antes del ingreso a la educación primaria. Lo anterior, se sustentó en que desde el año 1976 la educación preescolar se incorporó al sistema educativo.

De manera adicional, en la década del noventa Colombia vive una transformación relevante en su aparato legislativo con la Nueva Carta Constitucional 1991 y la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño 1992 que implicó el cambio de concepción del niño como objeto de protección a verlo como un sujeto social de derechos.

---

<sup>7</sup> Para ampliar revisar el informe de la Sistematización del I PPEC, disponible en Centro de documentación Cinde Regional Bogotá .

Desde ese momento el país se moviliza con el propósito de cumplir con las disposiciones de estos marcos internacionales y garantizar los derechos de los niños y niñas.

Hasta este momento se puede evidenciar que en la historia de la educación de los niños y niñas ha existido una variedad de prácticas que han generado tensiones. La postura de cuidar y proteger fue criticada por su debilidad en sus componentes pedagógicos. También, la tendencia escolarizada adquirió relevancia gracias a las cumbres internacionales que posicionaron la necesidad de una educación preparatoria que pudiera contribuir a bajar los índices de repitencia del grado primero. Una tercera tendencia que asumió los desarrollos pedagógicos del movimiento de la escuela activa europea (Camargo, 2008).

Hacia la década del 2000 la educación inicial parece retomar un nuevo rumbo, ahora desde la necesidad de una política pública que reconociera la primera infancia como una ventana de oportunidades para el desarrollo de la sociedad. Colombia vivió una movilización social por la niñez en la que se impulsaron iniciativas de distinto tipo incluyendo la generación de leyes y planes específicos para la atención a la primera infancia desde las ofertas de Gobierno.

Un ejemplo de ello, fue la promulgación de la Ley de Infancia y Adolescencia de 2006 que en su artículo 29 declara el derecho que tiene la primera infancia al desarrollo integral siendo la educación inicial un derecho impostergable. También el documento Colombia por la Primera Infancia de 2006 que expuso argumentos de tipo científico, sociales, culturales, económicos, legales y políticos; por los cuales es necesaria la construcción de políticas públicas para dicha población y que sirvieron de sustento para generar la Política Pública Nacional de Primera Infancia, soportada en el Conpes 109 (2007).

Estos avances desde las políticas públicas impulsaron la construcción de lineamientos técnicos para orientar la el conjunto de atenciones educativas en el nivel inicial. Resulta de utilidad para aproximarse al concepto de educación inicial exponer algunas concepciones que desde los documentos de políticas educativas se fueron configurando al respecto.

Durante esta década en la ciudad de Bogotá se posicionó el tema de la educación inicial como un asunto clave dentro de la agenda pública. En el periodo de 2004 – 2008 la Alcaldía Mayor de Bogotá a través de la Secretaria de Integración Social y la Secretaria de Educación con el apoyo de diferentes instancias académicas, lideran el proceso de construcción del Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Este documento es una primera fuente que desde un enfoque de derechos busca promover el desarrollo infantil y para ello propone el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como pilares de la educación inicial.

Por su parte, el II Acuerdo Ciudadano por la primera infancia y la educación inicial en el distrito definió la educación inicial como “un proceso integral, intencionado, relacional, psicológico, social, político y cultural, donde prima el aprendizaje y se integra la enseñanza; que involucra a los niños y niñas en primera infancia, a sus familias, a la sociedad y al Estado” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007.p. 13).

Las iniciativas realizadas desde Bogotá, contribuyeron a pensar la educación inicial a nivel nacional y hacia el año 2009 se da la publicación del documento: Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia que impulso el Ministerio de Educación Nacional (2009). Este comprende la educación inicial como:

Es un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal requiere de un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros (p. 8)

Esta mirada de la educación inicial desde un proceso que permite la adquisición de competencias desde la primera infancia, generó muchos cuestionamientos en torno a la pertinencia de hacer que este concepto pudiera ser empleado en la primera infancia dadas las características mismas del desarrollo infantil en esta etapa de la vida y el la implicaciones mismas de la medición, no sólo a nivel instrumental, sino de manera

especial, en el impacto de la lectura del desarrollo de los niños y niñas en este grupo poblacional.

Desde el año 2010 el tema de la primera infancia en Colombia se asume desde el Plan de Gobierno del Presidente Juan Manuel Santos a través de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la primera infancia llamada: “De Cero a Siempre” que busca aunar los esfuerzos de los sectores público y privado, de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional en favor de la primera infancia de Colombia. Esta estrategia propone unos parámetros de atención integral los cuales exigen una mayor preparación de cada uno de los actores involucrados con la niñez y plantea la necesidad de establecer compromisos locales y regionales para avanzar coordinadamente en el cumplimiento de la cobertura y la adecuación de las instituciones que prestan algún servicio de educación inicial.

Entre las ideas más relevantes que la Estrategia expone sobre educación inicial se encuentran: el reconocimiento del entorno y de las interacciones como determinantes en el proceso de aprendizaje desde el nacimiento; el reconocimiento de los niños y de las niñas como sujetos activos y sujetos particulares; y el reconocimiento de las experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado que favorezcan el desarrollo infantil.

Estas consideraciones desde las políticas educativas son útiles para comprender que la educación inicial no es aquella que se imparte en los jardines infantiles de manera exclusiva, sino que compromete los diferentes contextos en los que el niño y la niña interactúan. Así, la educación inicial no se agota en el marco de lo institucional, abarca diferentes entornos como lo son la familia, el barrio, el parque, los medios de comunicación y demás escenarios de participación infantil.

Así como lo expresa, Fujimoto:

Por consenso, podríamos conceptualizarla (hablando de la educación inicial) como la educación que, en una perspectiva integral, oportuna y pertinente, abarca desde el nacimiento hasta los primeros seis años de vida; que se puede desarrollar a través de diversas modalidades o formas de atención, desde las que potencian la labor educativa

de la familia en sus escenarios diarios, hasta en ambientes educativos especialmente organizados para el aprendizaje de los niños. (2000, p. 107 y 108)

Derivado de lo anterior, históricamente la familia ha sido el escenario principal para la formación y educación de los niños y niñas pequeños, sin embargo, debido a los cambios sociales propios de la industrialización y la discontinuidad de las relaciones familiares, en la actualidad otros actores entraron en escena para complementar y aportar en esta labor educativa de la primera infancia. .

Las instituciones educativas de atención inicial son escenarios especializados para contribuir en el desarrollo infantil. Estas instituciones desarrollan unas prácticas pedagógicas que también inciden en los procesos de socialización y del desarrollo en la primera infancia. Se comprende el centro de desarrollo infantil, como un espacio estimulante que desde su intencionalidad pedagógica aporta en la construcción del mundo de los afectos, del mundo social y cultural de niños y niñas.

Estos espacios implican aprendizajes implícitos y conforman un telón de fondo del escenario cotidiano. Al tratarse de acciones que atraviesan en forma espontánea e inconsciente las relaciones entre las personas, se tornan invisibles, transversales y no parecen ser consideradas como enseñanza sistemática e intencional. Sin embargo, tienen un significado importante en la primera infancia en la que niño-niña se está formando como persona. Los niños y las niñas están aprendiendo cotidianamente a organizar y significar sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones y pensamientos a través de experiencias relacionales y sociales (Soto, 2008, p.125)

### **3.3 Los componentes de la práctica pedagógica: El saber y la acción docente**

El saber docente es una construcción de referentes pedagógicos y metodológicos, que conjuga la historia de vida, las experiencias, las motivaciones y los intereses con la que se realiza la labor docente. Por lo tanto, el saber pedagógico de maestras y maestros es único, ya que sólo ellas y ellos lo construyen volviendo sobre la práctica a través de la reflexión. Reflexión viene del verbo latino *reflectere*, que significa volver “mirar hacia atrás en este

sentido, la reflexión está ligada a la observación y a la documentación, y es en ese ejercicio de volver sobre las observaciones que se realizan y registran sobre los niños y niñas, la actuación de cada maestro-maestra y sobre los resultados del trabajo, se puede lograr procesos reflexivos que conlleven a la construcción del saber pedagógico (Rodríguez y Gutiérrez, 1999).

Según Rodríguez y Gutiérrez (1999), la acción docente está orientada a crear y dinamizar ambientes de aprendizaje óptimos, que posibiliten a los niños y niñas emprender acciones de su interés e interactuar entre sí y con los objetos, el entorno y la cultura, para propiciar su desarrollo comunicativo, personal social, artístico y corporal. De esta forma se establecen una serie de vínculos que permiten entretener cada una de las dimensiones con los procesos cognitivos, dando lugar a una relación en la cual se complementan promoviendo el desarrollo de los niños y niñas.

Las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la educación inicial son particulares de acuerdo al desarrollo del niño y la niña, lo que implica que la maestra- maestro reconozca los intereses, gustos y necesidades, a través de la observación, de generar diferentes acciones para que ellos y ellas puedan explorar y ampliar sus referentes conceptuales.

Aunque la acción pedagógica requiere una planeación, no debe ser rígida en este nivel, se debe adaptar de acuerdo a las circunstancias, requerimientos y procesos de desarrollo que vivencian los niños y niñas, por lo tanto la maestra- maestro genera vínculos afectivos que facilitan la comprensión del contexto que rodea al niño y la niña, respetando sus particularidades y sus cambios. De esta manera se contribuye a potenciar las capacidades y conquisten nuevos saberes y experiencias que enriquezcan sus procesos

Las prácticas pedagógicas están relacionadas con la puesta en escena del saber y la acción del educador/a, articulando sistemáticamente las dimensiones teórico-prácticas de su ejercicio. Ésta incorpora múltiples aspectos, entre estos:

Modelos pedagógicos, teóricos y prácticos, conceptos pertenecientes a diferentes campos del conocimiento, formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas, prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (Zuluaga, 1987, p.196).

### **3.4 La participación en primera infancia**

El derecho a la participación consagrado en la Convención y demás marcos legales es un reflejo del reconocimiento y del respeto por parte de las sociedades sobre sus niños y sus niñas. Es así que la Convención Internacional de los Derechos del Niño en toda su expresión posiciona a la niñez como sujetos capaces de ser protagonistas de su propia vida y no solamente personas bajo la tutela de un adulto, lo cual exige de ellos y ellas establecer relaciones dialógicas y respetuosas con los niños y con las niñas basadas en la comprensión de sus formas específicas de comunicación y de desarrollo.

La Convención, consagra el derecho a la participación infantil en una serie de artículos (Art. 12, 13, 14, 15 y 31) los cuales en resumen plantean que la participación es fundamentalmente un derecho de todos los niños y las niñas relacionado con la posibilidad de expresar opiniones, de poder escoger sus formas de pensar y de actuar (elegir su religión, reunirse y asociarse) y de tener las posibilidades para involucrarse en la cultura (actividades de esparcimiento, recreativas, de vinculación al arte, de juego y de descanso). Para evidenciarlo de manera más clara, se cita el artículo 12 el cual dice que:

“los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño” (Convención Internacional de los Derechos de la Niñez 1989).

En ese sentido, la Convención hace un llamado a esas formas que tiene el adulto de entender la niñez, puesto que son los directos responsables de crear en los entornos de desarrollo del niño y de la niña esas condiciones que le permitirán formarse como un sujeto capaz de involucrarse en los asuntos que le conciernen y que por supuesto afectan su vida.

Así como lo manifiesta Roger Hart (1993) la participación “es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (p.5). De acuerdo con ello, un primer elemento que aporta esta definición es que la participación es una capacidad de las personas para tomar decisiones relacionadas con su vida y un segundo elemento, se encuentra en la palabra “expresar”, porque según lo planteado por el autor, la participación es una capacidad con una finalidad: “poder expresar”.

Si desde esta definición se toman aspectos para la comprensión de la participación de los niños y de las niñas desde su nacimiento, se podría dimensionar la responsabilidad que tienen los adultos de estar dispuestos a considerar las múltiples formas de expresión de niños y niñas y desarrollar en ellos y en ellas la capacidad para tomar decisiones.

En esa misma línea discursiva, se encuentran autores como Jaume Trilla y Ana Novella (2001) quienes establecen que la participación requiere unas condiciones para que ésta sea real y efectiva. Estas condiciones, en primer lugar, exigen que las personas hagan un reconocimiento del derecho a participar. En ese sentido, para entender la participación en la primera infancia los adultos tienen la tarea de concebir los niños y las niñas como sujetos sociales de derechos. En segundo lugar, los autores plantean la necesidad de desarrollar capacidades para ejercer la participación, como ya lo ha expuesto Hart, lo que concierne a la capacidad de tomar decisiones y de expresar. Por último, Trilla y Novella (2001) proponen que el contexto ha de proporcionar los medios y los espacios adecuados para hacer posible la participación.

Todos estos planteamientos son útiles para pensar acerca de cuáles son las concepciones que tienen los adultos sobre la infancia e indiscutiblemente se tendría que afirmar que estas nociones varían de una sociedad a otra y también están determinadas por el contexto social e histórico. No obstante, muchas sociedades en ocasiones conciben la infancia como un periodo de inmadurez en la que el niño y la niña son seres incapaces e incompetentes de participar en su contexto. Así lo expresa Lansdown (2004) citando a Qvortrup J, Bardy M, Sgritta S y Wintersberger H (1987) cuando plantea que: “...la mayor



parte de las culturas concibe la infancia como un período de “transformación” más que de “existencia”, y atribuye escasa importancia a cómo los niños elaboran el sentido de su propia vida”.

Estos imaginarios acerca de la infancia obstaculizan la participación de los niños y de las niñas en muchas sociedades y aunque existan los postulados consagrados desde los marcos políticos y legales para comprender que son sujetos activos en su contexto, aun para muchas personas desconocen o no creen que desde la primera infancia hay que permitirles y formarles para la participación.

Pero asumir que los niños y las niñas son incapaces de participar es un error, puesto que ellos son capaces de hacerlo incluso desde edades muy tempranas. La Fundación Bernard Van Leer se ha especializado en el tema de la participación de los niños y de las niñas desde la primera infancia y a partir de las diferentes investigaciones que ha realizado acerca del tema, puede afirmar que los niños y las niñas desde bebés son capaces de participar si cuentan con un entorno que entiende sus formas de desarrollo y que es sensible a las formas de expresión infantil. Así como se expresa en el siguiente párrafo:

En realidad, existen numerosos ámbitos en los que los niños pequeños pueden demostrar una competencia igual o superior a los demás. Basta observar, por ejemplo, la capacidad que tienen los pequeños de asimilar las habilidades informáticas, recordar dónde se encuentran determinados objetos, utilizar la imaginación, expresar su creatividad, afecto o compasión, officiar de mediadores en las discusiones entre sus padres, mostrarse dispuestos a perdonar o aprender nuevos idiomas.(Lansdown, 2004. P. 5)

En ese sentido, es posible pensar en la participación desde la primera infancia, puesto que los niños y las niñas enseñan que son seres cognoscentes que se vinculan a los contextos en los que se desenvuelve su vida, así estas capacidades no deben tenerse en poco, pero si requieren la ayuda oportuna de los adultos comprensivos de sus procesos de desarrollo. Por ejemplo, Lansdown (2004) plantea que los niños y las niñas pequeñas participan a diferentes niveles y que aprenden a hacerlo en la medida que tienen oportunidad, ello significa, que a participar se aprende participando.

De acuerdo a lo anterior, los entornos de desarrollo infantil -familiar, institucional y comunitario- no han de mal interpretar los postulados de la Convención al creer que tales derechos suponen una pérdida de control frente a los niños y a las niñas, puesto que ella no inhabilita a los padres o a los adultos para enseñar a sus hijos e hijas, como lo aclara Hart citado por Restrepo y Quiroz (2011) “(Tal postura se apoya en una) lectura equivocada de la Convención de los derechos del niño (...) tampoco pretende una anulación de los derechos de los padres (y demás cuidadores)”

Lo que si exige la Convención es que los niños y las niñas sean escuchados al interior de su familia, institución educativa o comunidad y además que allí tengan la oportunidad de hacerse gradualmente responsables de sus decisiones según sus competencias. En ese caso, no es posible dejar que una niña o niño de dos años decida correr libremente por una carretera, pero si puede decidir sobre qué ropa usar, eso le ayudará a hacerse responsable de sus decisiones y progresivamente se va haciendo competente para tomar otras.

En conclusión, el respeto por los derechos de la niñez no representa una amenaza sino una oportunidad para construir sociedades más democráticas con sujetos capaces de hacerse responsables de sus actos. Además permitirá que los mismos niños y niñas se libren de abusos y lo más importante quizá, es que estas nuevas formas de relación entre adultos y niños/spotenciarn el desarrollo infantil y por ende, el desarrollo humano, puesto que desde la primera infancia tendrn la oportunidad de generarse condiciones para una vida digna.

Derivado de estos aportes, se plantea que entender las formas particulares de expresin y comunicacin de los niños y niñas, brindarles una educacin que promueva la sana convivencia y ofrecerles mecanismos para acceder a la cultura, son componentes claves para promover la participacin de la primera infancia desde la educacin inicial.

Por ejemplo, cuando Hart (1993) plantea que la participacin es la capacidad que tienen los niños y niñas de expresar, ello lleva a considerar que las prcticas pedaggicas que pretendan la promocin de la participacin desde la primera infancia necesitan

reconocer las formas particulares de comunicación que poseen los bebés, las niñas y los niños pequeños. Además de ello, implica comprender que la primera infancia es un periodo en el que ellas y ellos son aprendices activos del lenguaje.

En ese sentido, la perspectiva sociocultural del desarrollo del lenguaje deja claro que los bebés cuentan con una clara intención de intercambio social desde los primeros días de vida. Cuando el adulto habla, el bebé se pone alerta y hace uso de sus competencias comunicativas generales. Esta comunicación implica del educador/educadora una actitud de atención y una lectura de las señales del niño/a, de los gestos, del llanto, de la sonrisa y posteriormente del balbuceo o laleo.

Desde las prácticas pedagógicas, los educadores y educadoras pueden jalonar el desarrollo del lenguaje al responder a este tipo de señales con el uso de un lenguaje especial que trata de ajustarse al nivel lingüístico del bebé, estas interacciones son de suma relevancia porque le propician al niño/a las convenciones sociales necesarias para desarrollar la oralidad.

Por otro lado, el niño y la niña desde su nacimiento, en la interacción con los miembros de su familia y en la cotidianidad de reconocerse y reconocer al otro en lugares y situaciones diferentes, construye su independencia. Los espacios seguros y afectivos le permiten a los niños y niñas afianzar sentimientos de confianza, que constituyen la base para realizar actividades que exploran y eligen paulatinamente, cada vez con menos necesidad o dependencia del adulto y cada vez más en función de sus propias elecciones, gustos y satisfacciones, y con el apoyo de las interacciones con los otros, en las cuales encuentra los elementos normativos de la cultura que le permite construir simultáneamente las normas y valores de su propia cultura.

Los niños y niñas también comienzan a interactuar con sus pares, construyen a partir del juego maneras distintas de ver el mundo, y que representan un espacio rico en posibilidades para que la participación en ellos, los enfrenten, además de elegir en cuales

involucrarse, a solucionar problemas, proponer acciones, concertar, liderar, cooperar, entre muchas otras.

Las niñas y los niños nacen en un mundo que cuenta con unos procesos sociales constituidos, en los cuales a través de su acción activa logran apropiarse y modificar las construcciones sociales y culturales en las que interactúan. Durante este proceso de acogida e intercambio social, los niños y las niñas utilizan sus propios sentidos, mediante los cuales perciben, tocan y sienten todo aquello que les rodea, además en las interacciones con el adulto y con el otro comprende y aprende a mirar ese mundo que va construyendo, y encuentra posibilidades de conocimiento y apropiación del mismo, gracias a sus capacidades y particularidades.

Así cuando el niño y la niña como sujeto activo, explora y se apropia de su cultura en una experiencia de construcción continua, donde reconoce lo que pasa en el mundo que le rodea, lo que puede significar para él/ella, se logra potenciar las interacciones y el significado de lo social, del mundo.

También, para promover la participación en la educación inicial, la construcción de la convivencia pacífica, entendida esta como: un proceso en el que el sujeto reconoce a los otros, establece relaciones con ellos, se siente perteneciente a una comunidad, a la vez, puede armonizar sus intereses individuales con los colectivos a partir de normas y valores socialmente compartidos (Secretaría Distrital de Integración Social y Secretaría de Educación Distrital, 2010. P. 98). Por lo tanto el niño y la niña al relacionarse e interactuar con los adultos y pares construyen un sentido de comunidad, al apropiarse y ver la importancia de las normas que se construyen entre todos.

Así mismo, los niños y niñas a través de las interacciones en su contexto familiar, social, comunitario y cultural, construyen y asumen diferentes formas de convivencia, donde cobra importancia el juego, las experiencias y el acompañamiento de los adultos en la cotidianidad, donde se destaca la importancia de la cooperación, el diálogo y el respeto por la diferencia.

Al hablar de convivencia, se hace referencia a vivir en compañía de otros, es decir compartir sentimientos, ideas, intereses, problemas y espacios en entornos como la familia, el centro de desarrollo infantil y la comunidad, donde los niños y niñas tienen la posibilidad de aprender, construir, interiorizar normas y reconocer la particularidad y diversidad del otro.

Los niños y niñas al convivir con otros de manera pacífica van adquiriendo un sentido positivo de sí mismos, expresan sus sentimientos y emociones, comienzan a actuar con iniciativa y autonomía, regulan sus emociones y desarrollan actividades individuales y grupales, todo esto por la relación con otros y con el medio ambiente, teniendo presente valores como el respeto, el afecto y la colaboración.

## **4 MARCO METODOLÓGICO**

### **4.1 Enfoque de la investigación**

Esta investigación se define como una de tipo mixto, toda vez que tal como lo plantean Hernández, Fernández y Baptista (2006) recoge, analiza y relaciona datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio. De acuerdo con ello, para comprender las prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación de la primera infancia se conjugan métodos de ambos enfoques para conseguir una perspectiva precisa y amplia del fenómeno a estudiar.

Desde el abordaje cualitativo y orientado por un interés hermenéutico, la investigación indaga por los sentidos en los que se fundan las prácticas pedagógicas institucionales de las maestras y de los lineamientos de la institución educativa. Se apoya para ello en entrevistas, análisis documental y registros de observaciones.

Desde el componente cuantitativo busca identificar las tendencias en las prácticas cotidianas de los padres y madres directamente vinculadas con los procesos de promoción de la participación infantil que se derivan de las prácticas pedagógicas de la institución. Estas tendencias se indagan desde una encuesta.

### **4.2 Contexto: las características de la institución participante.**

La investigación se realiza en una institución que se reconoce como un escenario social y cultural de educación inicial no formal que atiende a niños y niñas desde los cuatro meses hasta los cuatro años de edad, los cuales en su mayoría, son hijos e hijas de estudiantes, docentes y funcionarios de una universidad pública, pero también en menor proporción, vincula niños y niñas hijos de personas sin vinculación directa con dicha universidad que se encuentran interesadas en la propuesta.

El jardín se crea para bajar los índices de deserción universitaria, puesto que un estudio de caracterización de los estudiantes realizado por la vicerrectora académica en el 2003, señaló que el 9.63% de la deserción escolar tenía que ver con problemas relacionados con el cuidado de los hijos, embarazos o dificultades en los roles que debían desempeñar.

“Los datos evidenciaban que uno de los motivos más relevantes que propiciaba la deserción escolar, el bajo rendimiento académico y el incumplimiento en los deberes, estaba determinado por la dificultad que tenían las madres y/o padres estudiantes cabeza de familia para el cuidado de sus hijos en edad inicial” (Proyecto Pedagógico institución 2010, p. 9 y 10).

Por tal motivo, en el año 2004 se inicia el proyecto para brindar una atención de calidad a la primera infancia y permitir así que los estudiantes padres continuaran y terminaran satisfactoriamente sus estudios.

Desde la organización institucional este jardín está ubicado en Bogotá en la localidad de Barrios Unidos, más exactamente en el barrio San Felipe. Su horario de funcionamiento es de lunes a viernes desde las 7:00 am hasta las 5:00 pm, en correlación con las dinámicas de la universidad. Acerca de su personal, cuenta con un equipo conformado por: una directora, siete maestras licenciadas en Educación Preescolar o Infantil, cuatro maestras auxiliares, un nutricionista, un profesional de la salud, una secretaria, el personal de vigilancia y de servicios generales. Además, cuenta con el apoyo de los servicios de psicología, salud y odontología del programa de Bienestar Universitario.

Para la organización de los niños y las niñas la institución conformó siete grupos y estructuró los siguientes niveles teniendo como parámetro el hito de desarrollo<sup>8</sup>, es decir, los aspectos globales de desarrollo infantil según las edades: **Bebés**(de 4 meses a 9 meses de edad), **Gateadores**(de 9 meses a 11 meses de edad), **Caminadores** (de 12 a 18 meses de

---

<sup>8</sup>Estos grupos han sido determinados teniendo en cuenta aspectos globales y de desarrollo, basados en revisiones teóricas de autores como Gessel, Papalia, Bolwby, Winnicott que han desarrollado trabajos en la perspectiva del desarrollo infantil, y aportan referentes que permiten la interpretación de las características propias de cada hito de desarrollo a nivel social, afectivo, comunicativo, físico y cognitivo. Propuesta Pedagógica de la institución 2010.

edad), **Aventureros** (de 1 año y medio a 2 años de edad), **Conversadores** (de los 2 a los 3 años de edad) e **Independientes** (de los 3 a los 4 años de edad).

El jardín durante estos 10 años de trayectoria ha fundamentado su propuesta y su quehacer pedagógico desde las teorías culturales y contextuales, en ese sentido, asume el modelo interaccionista desarrollado a partir de los planteamientos hechos por Vigotsky sobre la construcción de conocimiento y el papel que desempeña lo social, lo histórico y lo cultural en el proceso de significación del mundo. Este modelo interaccionista supone que el sujeto del conocer está implicado en la realidad, y que el contexto sociocultural se constituye en su fuente generadora de significados.

En consonancia con ello, la institución entiende que los niños y las niñas son sujetos sociales, sujetos cognoscentes que construyen sus significados a través de la experiencia con las demás personas y con el medio. De esta manera, el jardín desarrolla su apuesta desde la Pedagogía de la Mediación que se fundamenta bajo el postulado Vigotskiano de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), al comprender al niño y a la niña desde: el nivel real, dado por la valoración del hito de desarrollo en el que se encuentran; y el nivel potencial, dado por el reconocimiento de lo que pueden llegar a hacer en compañía de otros sujetos sociales.

### **4.3 Sujetos**

Para el desarrollo de esta investigación se convocó la participación de los siguientes actores:

Cinco docentes licenciadas en educación infantil con experiencia en educación inicial responsables de los grupos de bebés y gateadores, caminadores, aventureros e independientes, tres de ellas se encuentran estudiando un programa de maestría.

La coordinadora de la institución quien es docente universitaria y magister en desarrollo educativo y social, con más de 10 años de experiencia en la coordinación de instituciones educativas para la educación inicial.



Padres y madres de familia entre los 20 y los 40 años, que se desenvuelven en el entorno universitario como docentes, estudiantes o funcionarios.

Niños y niñas de los siguientes grupos:

Caminadores uno. Lo conforman 10 niños y niñas entre los 9 y los 18 meses de edad,

Aventureros uno. Lo conforman 15 niños y niñas entre los 25 y 30 meses de edad.

Aventureros dos. En este grupo hay 15 niños y niñas entre los 31 y los 36 meses.

Independientes uno. Son 20 niños y niñas entre los 37 y los 42 meses. Independientes dos.

Compuesto por 20 niños y niñas entre los 43 y los 48 meses.

#### **4.4 Técnicas**

##### **Observación Directa**

“Es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. La observación es un elemento fundamental de todo proceso investigativo; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos” (Wilson, 2000)

Se requiere de una serie de precisiones y cuidado durante el proceso, porque se puede correr el riesgo de que la información obtenida por medio de la observación sean apreciaciones subjetivas y poco confiables, que expresen más lo que los observadores pueden y quieren ver, que los datos pertinentes para la investigación.

Se debe tener en cuenta en la observación cuál es el fenómeno que será objeto de observación, para no desviar la investigación o perder información valiosa y pertinente, establecer los periodos de observación, cuánto tiempo cada una y los intervalos de tiempo y prepara una forma de registrar la observación teniendo presente los objetivos y categorías de la investigación.

Se realizaron dos observaciones a cada docente durante la mañana, debido a que en este horario se realizan las actividades centrales con los niños y las niñas; para las observaciones se utilizaron video-cámaras, cada observación tiene una duración de 45 minutos se diligenciaron fichas de observación con el apoyo de otra persona. (Ver anexo 4). Los vídeos permitieron volver a las observaciones.

#### Entrevista Semi-estructurada

Es una técnica de investigación que se caracteriza por establecer una relación directa entre el investigador y su objeto de estudio a través de individuos y grupos con el fin de obtener testimonios orales. La entrevista puede ser individual o colectiva y por la forma que está estructurada puede ser estructurada o semi estructurada. (Bayardo, 2000).

La entrevista semi estructurada es aquella en la que ante una lista de preguntas específicas, el entrevistado debe responder con mayor o menor libertad y el entrevistador trata de recoger de forma literal las respuestas. Se le debe indicar el objeto y el fin de la investigación.

Su mayor ventaja reside en que puede utilizar preguntas complementarias tipo prueba, de indagación o exploración más completa y precisa y facilitar al mismo tiempo la tarea del entrevistado.

Se aplicaron un total de seis entrevistas a las docentes y a la coordinadora. El objetivo de la entrevista a las docentes fue ampliar los elementos de la práctica pedagógica con relación a la promoción de la participación de niños y niñas (ver anexo 5). Y la entrevista a la coordinadora estuvo orientada a identificar las concepciones de desarrollo infantil, de participación y las estrategias que se establecen para posibilitarlos en la institución; en el anexo 6 se presenta la guía empleada.

#### Encuesta

La encuesta es una técnica de análisis social que hace parte de la investigación cuantitativa. Por medio de ésta, se pueden conocer los comportamientos de las personas y tomar decisiones al respecto. La encuesta es un instrumento que se aplica de diferentes maneras, en diferentes campos y con intenciones diversas. En los campos que comúnmente es utilizada es en mercadotecnia, medios de comunicación y publicidad, opinión pública, salud, cultura y sociedad. (Rodríguez, 2005).

La encuesta fue aplicada a un total de 80 padres y madres de familia, de manera auto-aplicada, estuvo orientada a evidenciar los aportes de la institución frente a la promoción y ejercicio de la participación (ver anexos 1,2 y 3). Se diseñaron y aplicaron tres encuestas diferenciadas por rangos de edad (de 1 a 2 años, de 2 a 3 años y de 3 a 4 años)

#### Análisis documental

El análisis documental es una técnica que permite hacer distinción y separación de las partes de un documento para llegar a conocer sus principios y elementos. El investigador define una red de análisis teniendo en cuenta sus objetivos en la investigación. Los documentos son elementos que se pueden leer y se refieren a algún aspecto del mundo social.

El análisis documental según Moran (1994) “es una estrategia en la que se observa y se reflexiona sistemáticamente sobre realidades teóricas y empíricas usando para ello diferentes tipos de documentos donde se indaga, interpreta, presentan datos e información sobre un tema determinado”.

Para el desarrollo de la investigación se analizó el proyecto pedagógico de la institución. El registro se realizó con una guía de análisis de documento que se diseñó con el propósito de identificar concepciones de desarrollo infantil, de participación y las estrategias que se establecen para posibilitarlos (ver anexo 7)

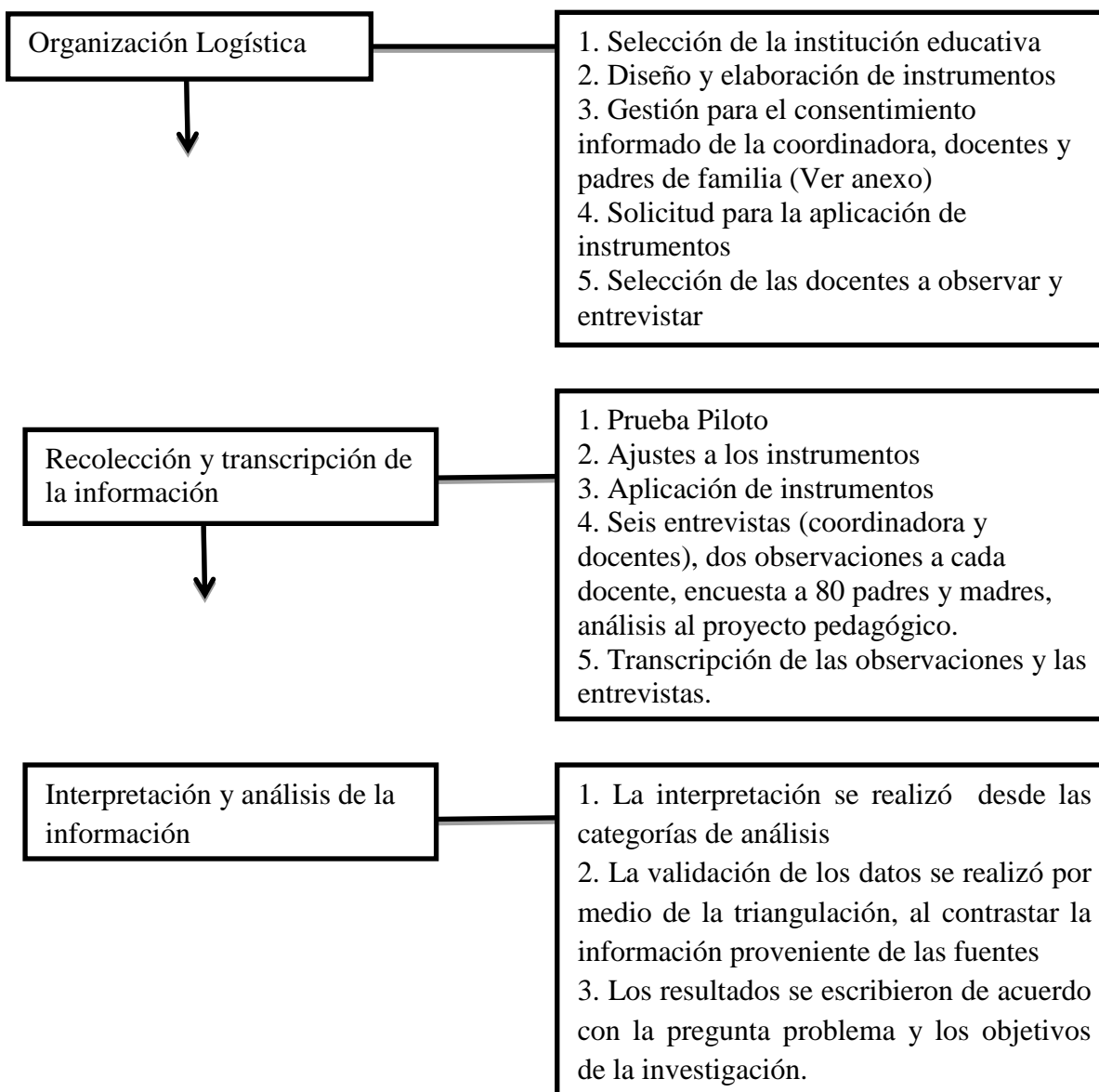
Los cuestionarios, las guías de entrevista a docentes y coordinadora y la guía de observación fueron piloteadas en otra institución de educación inicial. De acuerdo a las dificultades que se presentaron y los comentarios de las personas que participaron se realizaron los ajustes pertinentes. Las versiones definitivas son las que se presentan en los anexos.

#### 4.5 Categorías de indagación y fuentes

<b>CATEGORÍA</b>	<b>ORIENTACIÓN</b>	<b>TÉCNICAS</b>	<b>FUENTES</b>
Promoción de la participación en la primera infancia	Concepciones de las docentes, coordinadora y proyecto pedagógico, acerca de la participación en primera infancia	Observación directa Entrevista semi-estructurada Análisis documental	Docentes Coordinadora Proyecto pedagógico
Sujeto Activo	Responsabilidades asignadas a los niños y niñas Promoción de la exploración	Observación directa Entrevista semi-estructurada Análisis documental Encuesta	Docentes Coordinadora Proyecto pedagógico Padres y madres
Promoción de la autonomía	Toma de decisiones: qué posibilidades se ofrecen para que los niños y niñas tomen decisiones Independencia: Acciones que realizan los niños y niñas por su propia cuenta	Observación directa Entrevista semi-estructurada Análisis documental Encuesta	Docentes Coordinadora Proyecto pedagógico Padres y madres
Promoción de la convivencia	Interacción docente niños/as Construcción de acuerdos Solución de conflictos	Observación directa Entrevista semi-estructurada Análisis documental Encuesta	Docentes Coordinadora Proyecto pedagógico Padres y madres
Lectura de Señales	Gestos Oralidad	Observación directa Entrevista semi-estructurada Análisis documental Encuesta	Docentes Coordinadora Proyecto pedagógico Padres y madres

#### 4.6 Momentos de la investigación

La investigación se llevó a cabo a partir de los siguientes momentos



## 5 RESULTADOS

Para responder la pregunta motivo de esta investigación, se presentan a continuación los resultados que provienen de la indagación por medio de las observaciones, entrevistas, análisis de documento y encuestas implementadas sobre las prácticas pedagógicas que tienen relación con la promoción y el ejercicio de la participación en la primera infancia.

### 5.1 Caracterización de los Participantes

Para la investigación se contó con la participación de la coordinadora de la institución, profesional en educación preescolar y magister en educación quien cuenta con más de veinte (20) años de experiencia en la coordinación de instituciones de educación inicial, así como también se desempeña como docente universitaria.

Cinco (5) docentes que son profesionales de licenciatura en educación infantil cuya experiencia laboral en educación inicial oscila entre los dos y los siete años; tres de ellas han realizado estudios de maestría. Sus edades varían entre los 26 y los 35 años de edad.

Los grupos que participaron fueron Caminadores 1 que está integrado por 10 niñas y niños entre los 9 y los 18 meses, los grupos de Aventureros 1 y 2 conformado cada uno por 15 niños y niñas que se encuentran entre los 2 y los 3 años y los dos grupos de Independientes que se encuentran conformados por 20 niños y niñas entre 3 y 4 años de edad.

También se contó con la participación de 80 padres y madres de familia quienes son docentes, funcionarios y estudiantes universitarios.

### 5.2 Prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación en la primera infancia

Los resultados que se presentan a continuación dan cuenta de las prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación en primera infancia en el

contexto institucional de educación inicial, realizada con docentes, padres, madres y niños-as entre los 9 meses y los 4 años de edad. Con el propósito de comprender las prácticas pedagógicas, este informe se hizo con base en las categorías analíticas de lectura de señales, promoción de la autonomía y promoción de la convivencia.

### **5.2.1 Lectura de señales**

A través de la observación se identificó que las docentes en las situaciones de interacción se interesan por comunicarse y saber qué es lo que el bebé, niño y niña manifiesta, así, se dotan de sentido las expresiones que ellos y ellas emiten a través del lenguaje no verbal. Estas relaciones que se establecen entre las docentes y los niños/as se basan en la comprensión del niño y niña “como sujetos de lenguaje, lectores y productores constantes de signos y códigos, en tanto nacen con la predisposición de dialogar de diversas formas con el mundo y con la cultura” (Proyecto Pedagógico, 2010. Pág. 45).

De acuerdo con ello, en las entrevistas se evidenció que las docentes denominan este proceso como “Préstamo de Conciencia” y lo definen como una acción que parte de leer los gestos y actitudes para traducirlas en palabras, así leen, interpretan y traducen lo que el bebé o niño niña expresa. Para llevar a cabo este “Préstamo de Conciencia” las docentes realizan un acompañamiento a través del uso de preguntas con las que buscan cerciorarse de aquello que el bebé está comunicando. Así se evidenció en el siguiente registro de una observación en aula:

“La docente mira a una de las niñas y le dice: hola, algo te tiene indispuesta pero no sé ¿qué es? ¿Qué es lo que tú quieres? La auxiliar le muestra a la niña una guitarra y dice: ¿la guitarra? y la docente dice: ¿tal vez la guitarra si? la niña señala a la docente quien tiene una pandereta en sus manos y se la acerca y le dice: ¿esto? la niña no la coge, entonces ahora le acerca la guitarra y le dice: mira la guitarra, ¿no quieres la guitarra? se la deja al frente, la niña se da la vuelta y gatea unos pasos llevando una pandereta en la mano.

En las entrevistas se encontró que la coordinadora de la institución y las docentes reconocen que en el rango de edad entre los 9 y los 24 meses las formas de expresión son



principalmente gestuales. Por ello, plantean el “Préstamo de Conciencia” para reconocer la participación de los bebés, así como lo manifiesta el siguiente fragmento:

“nosotras le llamamos el préstamo de conciencia, creo que uno de los imaginarios más grandes que hay en torno a los niños pequeños y no tan pequeños es que ellos no entienden nada y que ellos no saben nada. Y esto está relacionado con la oralidad entonces se cree que por que el niño no habla no está expresando”... “pero intento ponerlo en mis palabras porque es una forma de reconocer la participación de este bebé”.

Se puede evidenciar a partir de este relato que la docente tiene una concepción de participación en la primera infancia asociada a la posibilidad de expresión, donde manifiesta que ésta no es solamente oral sino que también gestual. Y que cuando el bebé se comunica con sus gestos él y ella participa en su contexto.

Desde la observación se evidenció que el “Préstamo de Conciencia” se presenta con mayor recurrencia en el grupo de Caminadores 1 niños y niñas entre los 9 y los 18 meses de edad, que aún no han conquistado la oralidad. En los grupos Aventureros 1 y 2 (2 a 3 años) e independientes 1 y 2 (3 a 4 años) las docentes reconocen que los niños y niñas participan mediante múltiples lenguajes; corporal, oral, artístico, gestual. Sin embargo, las docentes del rango de los 2 a 4 años de edad usan el “Préstamo de Conciencia” como una estrategia para potenciar el desarrollo de la oralidad, como se muestra en este relato:

“La docente dice a los niños y niñas: ¡muy bien! a buscar huellas ¿qué más van a hacer los paleontólogos?

Una niña responde: buscar carne.

La docente le pregunta van a buscar ¿qué? ¿Van a buscar carne para darle a los dinosaurios?

Niña: responde- Sí

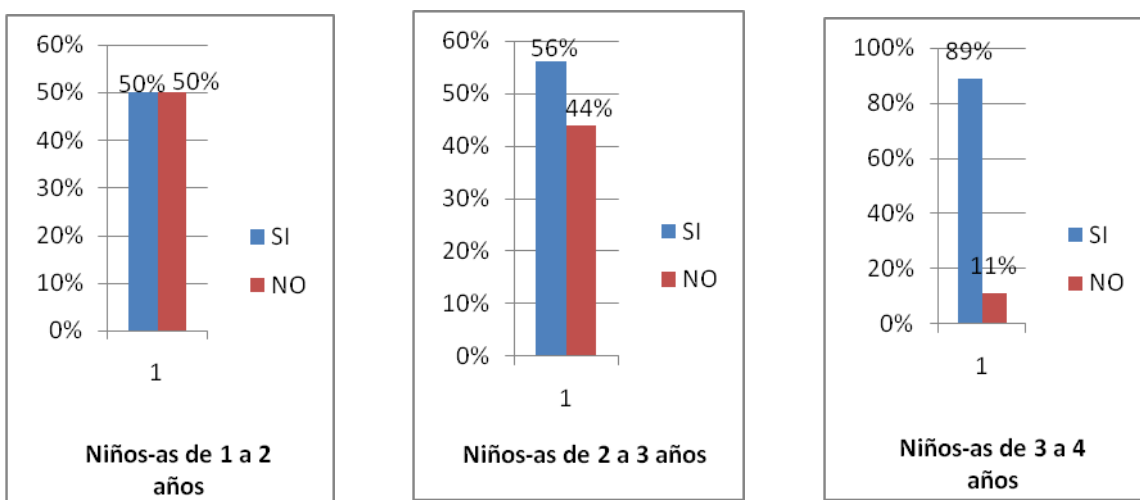
Docente: hace una pausa y retoma diciendo: Van a descubrir ¿qué comen los dinosaurios? ¿Cierto?

La niña mueve la cabeza de arriba abajo”.

El relato citado, muestra que la niña usa dos palabras: “buscar carne” para dar una idea, entonces la docente retoma su aporte, le ayuda a contextualizar su respuesta y le da una opción de cómo organizar las palabras para comunicarla.

A los padres y madres de familia se les preguntó si la institución les ha aportado con la realización de talleres o charlas acerca de las formas particulares de comunicación de los niños y niñas en primera infancia, y se encontraron los siguientes resultados:

Grafica N 1 Aportes de la institución a los padres sobre las formas particulares de comunicación de la primera infancia.



En el caso de los padres y madres de los niños entre 1 y 2 años, se reporta que la mitad de ellos afirman haber recibido alguna formación o información de parte de la institución que les permitiera comprender este evento. De igual manera, ocurre con el rango de 2 a 3 años. El porcentaje de personas que afirman haber recibido formación aumenta en el rango de 3 a 4 años de edad.

Con esta información acerca del “Préstamo de Conciencia” se puede concluir que las docentes tienen en cuenta que la primera infancia es una etapa en la que la comunicación e interacción se realiza mediante los lenguajes gestual, corporal, oral. Se pudo evidenciar que

las docentes recurren al “Préstamo de Conciencia” con intenciones pedagógicas como reconocer las particularidades propias del desarrollo, valorar al niño y a la niña como un sujeto que lee y produce códigos, contribuir en el desarrollo de la oralidad. Por su parte, se evidenció que los aportes de la institución a los padres y madres en el rango de edad entre los 1 y 2 años acerca de reconocer las formas de expresión se realiza en menor proporción comparado con los rangos entre los 2 y 4 años de edad.

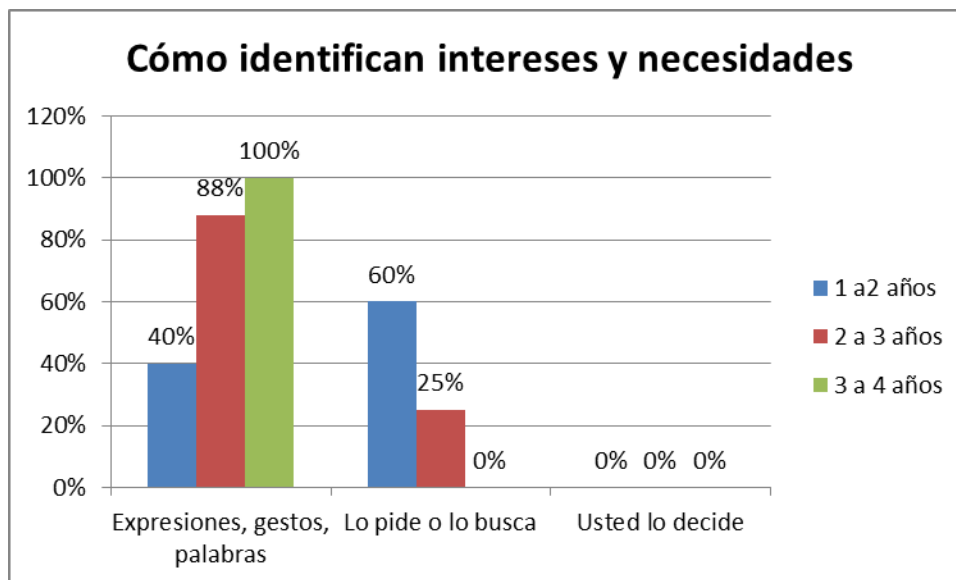
Para la institución es relevante tener en cuenta los intereses de los niños y niñas, en ese sentido, la coordinadora y las docentes manifestaron que es a través de observar e interpretar los gestos, el llanto, los balbuceos, las actitudes corporales y las palabras que pueden identificar las necesidades, los gustos, disgustos de los bebés, niños y niñas. De acuerdo con ello, la observación que realizan las docentes de las expresiones, es la fuente de información para proponer los temas, las actividades y orientar las prácticas pedagógicas.

“yo pienso que el ojo observador del maestro es súper importante para poder identificar intereses”... “empezar a reconocer de qué hablan nuestros niños, porque ya ellos empiezan a hablar de algo, empiezan a jugar cosas que les está causando mayor interés, entonces escucharlos en sus diálogos, observarlos en sus juegos, es reconocer lo que sucedió en casa, entonces uno está todo el tiempo en comunicación con el padre; qué has visto en sus juegos, en sus diálogos, qué te ha comentado”.

De la misma forma, las docentes expresaron que mantener una comunicación permanente con las familias les ayuda a conocer qué es lo que les llama la atención a sus niños y niñas y para ampliar la información sobre lo que expresan los niños y niñas, en la institución las docentes a través de la conversación indagan lo que el bebé, niño y niña está expresando en casa.

Al indagar con los padres y madres cómo identifican los gustos y disgustos, intereses y necesidades de sus hijos/hijas se evidenció lo siguiente:

Grafico N 2. Identificación de intereses y necesidades.



En el rango de 1 a 2 años de edad etapa en la que el lenguaje no verbal predomina se evidenció que los padres y madres identifican intereses de los niños y niñas porque reiteradamente repite un juego o busca un juguete y por las expresiones de alegría. En el rango de 2 a 3 años predominó por las expresiones aunque algunos padres y madres manifestaron que los niños y niñas lo pedían a través de las palabras. Por último en el rango de 3 a 4 años los padres y madres expresaron que identifican los intereses porque los niños y niñas se los dicen.

Sobre el asunto de cómo se identifican los intereses de los niños y de las niñas se puede concluir que las docentes observan aquello que los niños y niñas expresan a través de su cuerpo, de sus juegos, de sus sentimientos y de sus palabras. Ellas preguntan a los padres y madres qué evidencian en casa, y con toda esta información orientan y proponen proyectos, actividades, talleres, experiencias. En los datos obtenidos no se logra identificar si las docentes brindan orientaciones a los padres y madres sobre cómo identificar los intereses.

### 5.2.2 Promoción de la autonomía

Según los hallazgos de la investigación se evidenció que la institución contribuye en la adquisición de rutinas y consolida hábitos. Se observó que las docentes mediante el acompañamiento motivan a los niños y niñas para que cada vez logren hacer ciertas acciones cotidianas por su propia cuenta como tomar los alimentos, lavarse las manos y dientes, controlar esfínteres, entre otras. En estas situaciones las docentes promueven la autonomía, lo cual es un propósito definido en el PP de la institución.

En ese sentido, las docentes refirieron que los niños, niñas según su rango de edad realizan actividades sin la ayuda del adulto. Los más pequeños entre 1 y 2 años empiezan a mostrar interés por comer por su propia cuenta y así empiezan a dominar la cuchara y el vaso. Los niños entre los 2 y los 3 años de edad inician su proceso de control de esfínteres en el que aprenden a bajar y subir los pantalones por ellos mismos; y en los grupos de los niños y niñas entre los 3 y los 4 años se evidencia el logro de varios de estos procesos puesto que ya son capaces llevar a cabo las actividades de sus rutinas diarias de manera independiente a la hora de comer, dormir, ir al baño.

Según el proyecto pedagógico del jardín la pedagogía de la mediación y la metáfora del andamio son los fundamentos para que las docentes acompañen y dirijan la acción del niño hasta que él o ella logren hacerlo por su propia cuenta. Lo observado evidencia que las docentes establecen unos pasos comprensivos de acuerdo al nivel de desarrollo del niño-a y lo ayuda, como se evidencia en el siguiente fragmento:

“la docente dice: “luego de lavarnos los dientes vamos a sacar ¿la? (Hace una pausa y muestra su lengua). Les muestra imágenes de un cepillo y una lengua, los niños y niñas la miran y otros caminan por el salón. Ella dice: “Sacamos la lengua para poderla cepillar” uno de los niños dice: “Yo solo” y ella le responde: “sí, ustedes solos, muy bien”.

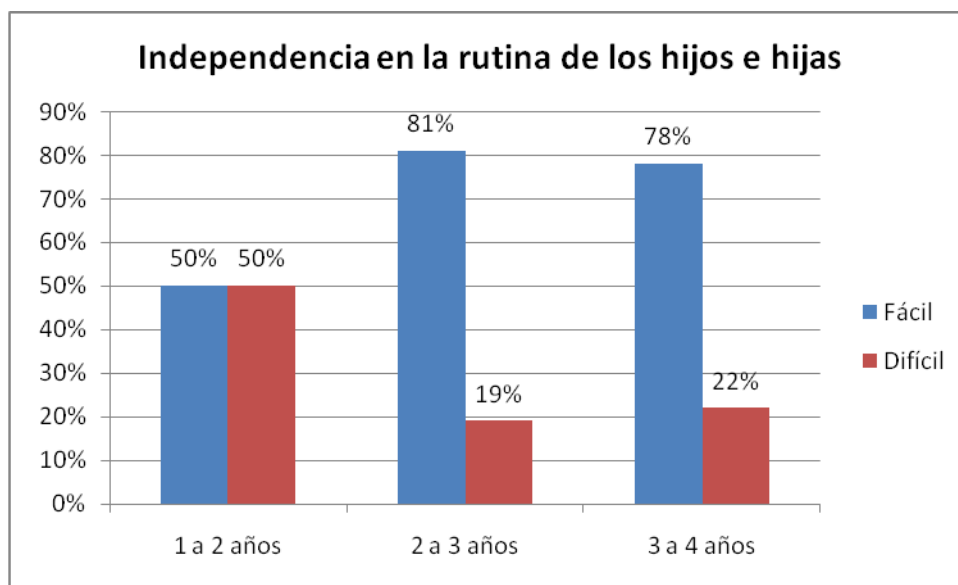
Así, cuando las docentes propician desde las rutinas la autonomía, se evidencian los saberes y experiencias acerca del niño y niña como un sujeto activo que se desarrolla a través de las interacciones con el medio. Los niños y niñas al realizar este tipo de acciones

por ellos mismos, descubren sus capacidades en tanto que afianzan seguridad que les permite construir una imagen positiva de sí, tienen la oportunidad de co-construir aprendizajes con sus pares, reconocen las implicaciones de sus acciones, son capaces de tomar decisiones, de elegir frente a diferentes opciones, así desde las prácticas pedagógicas se promueven procesos de independencia que permiten al niño y niña construir responsabilidades e identificar que hay otros que conviven con él o ella.

Aunque las docentes reportaron que la promoción de la autonomía guarda relación con el impulso de la participación de la primera infancia, este planteamiento no se hace visible en los documentos de la institución, ni hace parte de las intencionalidades de las prácticas pedagógicas que ellas desarrollan.

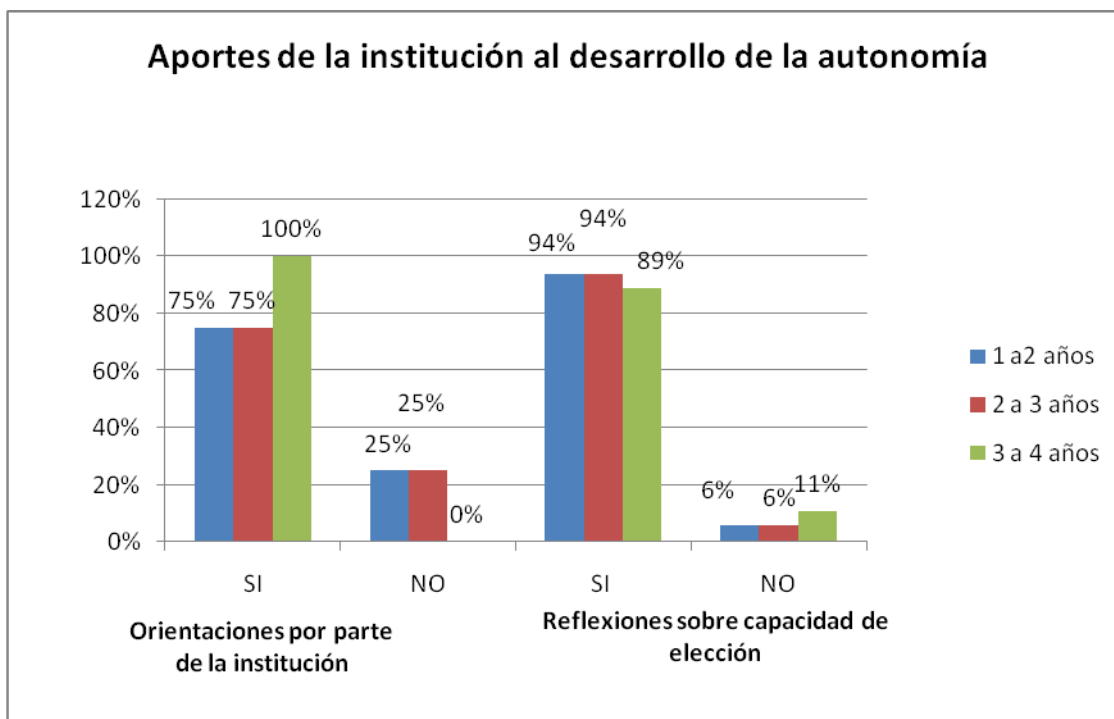
Por otro lado, la mayoría de los padres de familia según las encuestas realizadas manifestaron que es fácil acompañar a sus hijos e hijas en la ejecución de las rutinas con el fin de lograr la independencia, excepto en la edad de 1 a 2 años el porcentaje es similar en cuanto a la facilidad y dificultad para generar independencia.

Gráfico N 3 Independencia en la rutina



Además cuando se les preguntó si habían recibido por parte de institución orientaciones para promover la autonomía de sus hijos e hijas y si las docentes habían realizado reflexiones con ellos frente a la capacidad de elección, los padres y madres en cada rango de edad reportaron un alto porcentaje una respuesta afirmativa, como lo muestra el gráfico:

Gráfico N 4 Aportes de la institución a los padres



Sin embargo, las docentes refieren que una de las dificultades para propiciar estos procesos de autonomía en las rutinas se encuentra en el acompañamiento que realizan en ocasiones los padres, madres y/o cuidadores. Este acompañamiento difiere del que se lleva a cabo en la institución, como se evidencia en el siguiente fragmento:

“Los padres me dicen: “no profe es yo siempre lo llevo al baño y yo le subo los pantalones” y acá en la escuela vas a verlos y no pueden subirse los pantalones solitos porque siempre están a la espera que el adulto lo haga. Entonces digamos que pues yo consideraría como dificultad la falta de confianza de parte de los padres que no reconocen las capacidades que ya han logrado sus hijos”.

Lo anterior muestra que existe una diferencia entre lo reportado por los padres en las encuestas y las entrevistas a docentes al propiciar la autonomía. La institución reconoce esta situación y realiza procesos de acompañamiento, así como lo refirió la coordinadora quien desde el inicio realiza una entrevista y explica a los padres la misión de la institución y la finalidad del proyecto pedagógico. Sin embargo, lo reportado por esta investigación evidencia que existe una tensión en este aspecto.

Otra manera en que las docentes promueven la autonomía de los niños y niñas desde las prácticas pedagógicas con los bebés, niños y niñas son las actividades que planean para poner en marcha la propuesta pedagógica. En la institución se postula como estrategia didáctica el Proyecto de Aula, cuyo propósito es el “de involucrar a los niños, niñas, maestros y padres de familia en un ejercicio investigativo, teniendo en cuenta los intereses, necesidades e interrogantes que surgen en cada grupo con relación a la temática del proyecto propuesto” (Propuesta Pedagógica Institución, 2010 p. 75).

Se observó que las docentes proponen algunos temas y planean actividades con el propósito de provocar intereses. Luego, las docentes recurren a dos estrategias para escoger el tema del proyecto de aula; la primera es dialogar sobre los intereses de los niños y niñas con los padres y madres, y la segunda, es realizar una jornada de votación en la que los niños y niñas hacen su elección. Así se evidencia en el siguiente relato:

“les preguntamos a los padres de familia: “¿en qué viste mayor interés del niño o la niña en la casa?, ¿Con qué tema ustedes se sintieron más satisfechos? ¿Qué les llamo más la atención?, ¿qué podríamos trabajar?” (...) “al final ya de las cinco experiencias, organizamos la elección mediante una jornada de votaciones”.

Para las docentes, la participación en la elección de temas o actividades a desarrollar no es un asunto que se centra en lo que al niño y niña le interesa únicamente, pues tienen en cuenta los intereses de los padres y madres y los de ellas como docentes. En ese sentido, las docentes negocian intereses con los niños y niñas y generan una situación en la que se enfrentan a tomar una decisión a través del voto, así como lo muestra el siguiente relato:



“la participación de los papás juega un lugar muy importante en la construcción porque realmente, el proyecto de aula se dice que es con base a los intereses de los niños, pero nosotros aquí hemos hecho una cosa en torno a los intereses de los otros en este caso los adultos”.

De acuerdo a lo anterior, el desarrollo de proyectos de aula para la institución es la estrategia didáctica que les permite llevar a cabo su propuesta pedagógica. Las docentes además de tener en cuenta el interés de los niños y niñas, también incluyen el de sus padres y el de ellas mismas, lo cual pone en consideración varias perspectivas que podría estar sentando bases para el reconocimiento del punto de vista del otro y la sustentación de una elección frente a la toma de decisiones.

Por otro lado, derivado de las observaciones, es común encontrar que se proponen experiencias que dotan de sentido la vivencia de los bebés, niños y niñas al estimular la exploración de objetos. Esta exploración inicia con la disposición y organización de los objetos de manera que ellos y ellas mismas puedan tomarlos y escogerlos. Además de ello, se les acompaña en las elecciones a través de un rol mediador que lee los gestos y hace preguntas.

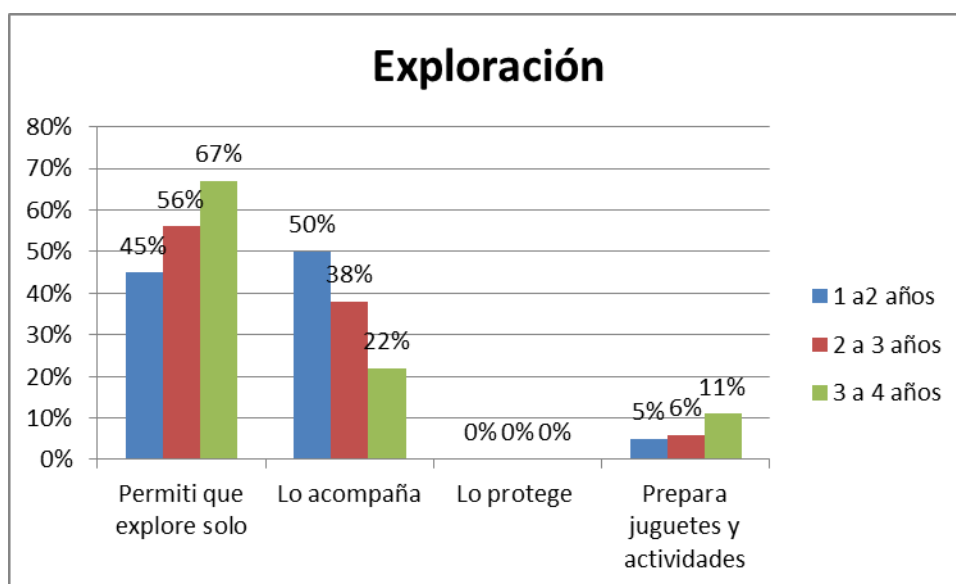
“ahora pongo los instrumentos y ellos vienen y cada uno coge un instrumento, el cuento... yo les pongo como un juguete, por decirlo de una manera, una biblioteca de cuentos, entonces que cada uno llegue y se acerque”.

Como elemento relevante cuando se propone la exploración de objetos se evidencia la importancia que se le otorga a que la o el bebé se sienta a gusto y pueda encontrar lo que le interesa, este hecho respeta las particularidades, los gustos e intereses de los bebés, niños y niñas, así como también, el momento propio de desarrollo. Estas acciones contribuyen a que cada uno y una tengan la posibilidad de tomar decisiones y en cierta medida responsabilizarse de sus acciones, aspectos fundamentales a la hora de participar.

Al respecto, cuando se indagó con los padres y madres de familia se encontró que propician posibilidades a sus hijos/hijas para explorar. Se observa que en los rangos de 2 a

3 y 3 a 4 años la mayoría de padres permite que su hijo/hija explore por su propia cuenta; mientras que en el rango de 1 a 2 los padres y madres acompañan el proceso de exploración. En todos los rangos se evidencia que hay un menor porcentaje de padres que preparan actividades para promover la exploración de los niños y las niñas.

Gráfica N 5 Exploración de espacios



Por otro lado, es posible observar las capacidades de los y las bebés para tomar decisiones y para expresarlas mediante sus gestos y balbuceos, gracias a los procesos de acompañamiento y de observación permanente de las docentes, logran que los bebés sean partícipes en los diferentes momentos y espacios donde interactúa. Además los niños y niñas de mayor rango de edad también logran a partir de la exploración de diferentes objetos, manifestar sus intereses, gustos, y ampliar sus referentes conceptuales.

“Docente: “...pasa la página del libro miren lo que hay acá, y dos niños se levantan para observar el libro más cerca y la docente luego dice miren lo que hay acá

Niña: dice huevos,

Docente dice huevos afirmando. Huevos de ¿qué? pregunta

Niño dice: dinosaurio.

Dinosaurio, afirma la docente.

Por lo tanto más allá de la exploración de objetos, es lograr visibilizar que las prácticas pedagógicas tienen una intencionalidad de lograr que los niños y niñas manifiesten sus necesidades, gustos y disgustos, que aprendan a compartir, a tomar la decisión frente a las múltiples opciones que se le ofrecen con responsabilidad y autonomía. En conclusión para las docentes la participación en primera infancia se relaciona con los procesos que impulsan la autonomía y por ello brindan a los niños y las niñas experiencias en las que puedan elegir entre diferentes opciones.

De acuerdo a lo planteado se puede concluir que en la institución, las prácticas pedagógicas que se adelantan se enfocan en acompañar a los niños y niñas desde una perspectiva de sujetos activos que luego de contar con la ayuda del adulto pueden realizar sus procesos de manera independiente, este hecho es significativo para comprender el asunto de la participación en la primera infancia, puesto que durante este periodo de la vida los niños y niñas dependen de los adultos para configurar las formas de participación.

### **5.2.3 Promoción de la convivencia**

En la institución se observó que las prácticas pedagógicas promueven que los niños y niñas configuren significados sobre lo que implica vivir juntos o ser parte de un colectivo; lo cual se plantea en el PPE de la institución desde la perspectiva de la pedagogía del cuidado, la cual se refiere a “una relación en la que se distingue el cuidador del que es cuidado y dónde ambos pueden ser cuidados y cuidar según el contexto”, además se evidenció en la relación docente- niño, niña en la cual se reconoce la responsabilidad que cada uno tiene hacia el otro en las diferentes actividades y acciones.

Por otro lado en las observaciones se evidenció que las docentes proponen unas formas de andamiaje que impulsan capacidades para el reconocimiento del otro mediante la construcción de reglas compartidas y reflexionadas. En ese sentido, las docentes señalan que para la armonía de las relaciones interpersonales es necesario realizar un ejercicio frente a la construcción de límites y normas. Las docentes coinciden en decir que cuidar al otro es un acuerdo relevante al interior de sus grupos de niños y niñas; pero este es el único

acuerdo generalizado en todos los rangos de edad, porque se evidencia que en cada grupo los acuerdos varían dependiendo de las necesidades y los momentos de desarrollo.

Por ejemplo, las docentes de los rangos de edades de 1 a 2 años de edad se interesan por establecer límites a sus bebés como se evidencia en el siguiente fragmento:

“Es no cerrar la puerta del cambiador y la del baño, porque a veces nosotros cerramos la puerta para que el niño no se entre pero, porque no le ayudamos a construir que hay límites que no vamos a pasar más allá”.

Por lo tanto, las docentes a través de sus prácticas pedagógicas orientan la promoción de la convivencia en el establecimiento de límites con los bebés, ya que según lo mencionado en los relatos es una manera de gobernarse a sí mismo, tener “presente” los acuerdos establecidos con otros, así el límite permite saber hasta dónde puedo llegar, lo que conlleva a tener confianza en sí mismo y seguridad de tener un lugar frente a los otros.

En cambio, para el rango entre los 3 y los 4 años los acuerdos se tornan diferentes y las docentes desarrollan un ejercicio hacia cómo regular las intervenciones orales de cada uno de los niños y niñas, como se muestra a continuación: “Son normas que hemos ido poniendo conforme al grupo entonces, ese escuchar surge un poco por esa dificultad de que todos hablamos al mismo tiempo”.

Las docentes mediante ejercicios de reflexión con los niños y las niñas, realizan un proceso de construcción de reglas, las cuales se socializan y se comparten mediante ejemplos y preguntas reflexivas, con la intencionalidad de fomentar la solución de conflictos a través del diálogo y el respeto por la palabra y la diferencia, contribuyendo a mejorar las relaciones interpersonales: “Estamos en esa construcción a través de la palabra y el diálogo, yo les hablo y les digo: no espera un momentico, vamos a esperar”.

Estos momentos de reflexión son denominados asambleas, en las cuales las docentes convocan a los niños y niñas frente a una situación particular (solución de conflictos), donde se realizan diferentes preguntas y se orienta el comportamiento hacia lo esperado de acuerdo a los límites o reglas que se proponen, según lo mencionado por las docentes. El

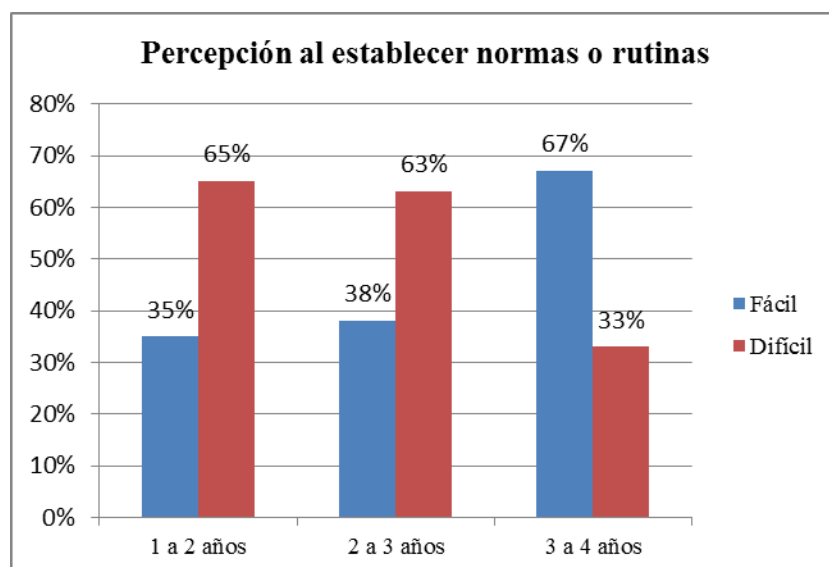
objetivo es que a partir de las asambleas los niños y las niñas expongan lo sucedido y tomen decisiones frente a las situaciones difíciles.

Las docentes a su vez realizan un acompañamiento continuo con los padres de familia, mediante diálogos en los cuales comparten e informan frente a los acuerdos o límites que se han establecido con los niños y las niñas, con el fin de continuar el proceso en la casa y conocer lo que sucede en la institución frente a los conflictos y otras situaciones que se presentan en la cotidianidad. Por otro lado, la coordinadora menciona que en ocasiones se presentan dificultades con los padres de familia al asumir su paternidad y maternidad y establecer normas y límites con sus hijos e hijas.

“No hay una claridad de quién es el adulto y de quien tiene la autoridad, porque aquí se piensa que autoridad es autoritarismo”... “que estos padres y madres logren entender que la vida se construye con unos límites claros” .

Así mismo se indagó con los padres de familia frente al establecimiento de normas y límites en el hogar y se evidenció lo siguiente:

Gráfico N 6 Percepción al establecer límites, normas y rutinas.

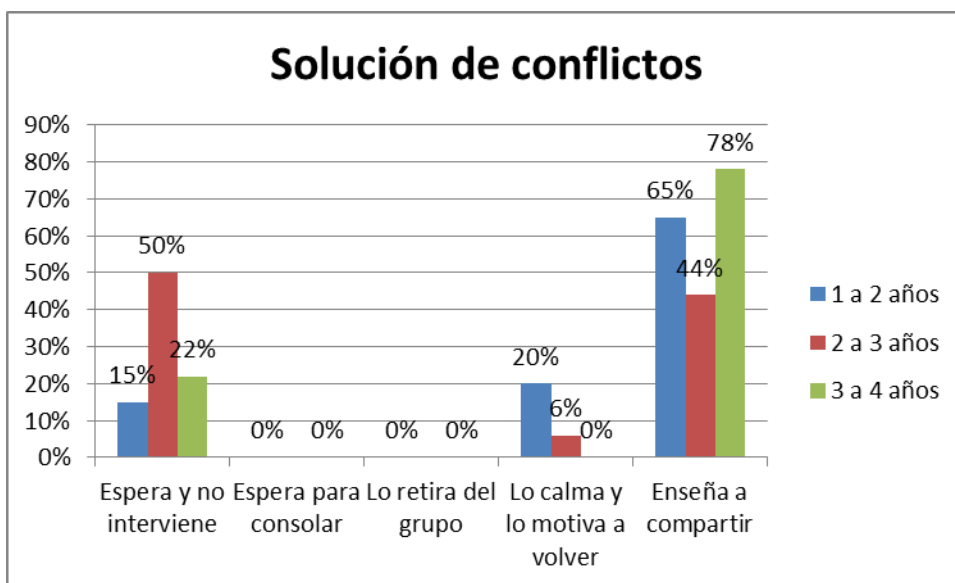


Según el gráfico la mayoría de padres y madres de los rangos 1 a 2 y 2 a 3 años se les dificulta establecer límites y/o normas, pero en el rango de 3 a 4 años la mayoría de los

padres y madres reportan que para ellos es fácil realizar ese proceso, así se puede corroborar en cierto sentido lo mencionado por la coordinadora de la institución, al ser padres y madres que se les dificulta establecer normas, límites y reglas claros con sus hijos e hijas de edades muy tempranas, lo que puede obstaculizar el trabajo pedagógico que realizan las docentes con los niños y niñas, y generan tensiones entre padres de familia y docentes. También es probable que la línea de continuidad del trabajo realizado con esta intencionalidad en el jardín no tenga continuidad en el hogar, lo cual puede generar un proceso mucho más lento para lograr los resultados que se proponen.

Los padres de familia frente a la solución de conflictos refieren en su gran mayoría que les han enseñado a sus hijos e hijas a compartir y dialogar sin agresiones, lo que va en concordancia con lo realizado por las docentes, en el rango de 2 a 3 años la mitad de los padres encuestados refieren que esperan a que sus hijos/hijas resuelvan el problema por ellos mismo como se muestra en el gráfico:

Gráfico N 7 Solución de conflictos.



Ahora bien, desde otro aspecto se evidenció en las observaciones que las docentes al iniciar las acciones pedagógicas de cada día reúnen a los niños y niñas para tener un momento de acogida, es decir la bienvenida. En este momento las docentes mediante

canciones saludan a cada niño y niña, preguntando ¿cómo están?, traen objetos para motivarlos y acercarlos, con el fin de reconocer los sentimientos y emociones de cada niño y niña.

“¡Ay! vamos a ver ¿a quién va a desaparecer azulita? Azulita va a desaparecer a... y lo cubre (un niño) con la manta que sostiene en las manos, y empieza a cantar: Buenos días, Buenos días, ¿cómo estás?, ¿cómo estás?, vengo a saludarte ¿cómo estás?... y los niños cantan con ella y cogen la tela algunos de pie y el resto en la colchoneta sentados.

Ahora la docente le pregunta al niño: ¿Cómo estás?

Y él contesta: bien y mueve la cabeza.”.

En la bienvenida las docentes también hacen un reconocimiento de las expresiones faciales y corporales de los niños y niñas y comprenden que en este momento se pueden manifestar ideas, sentimientos, emociones propias y de los demás, como se evidencia en este fragmento:

“Está (hablando de los niños y niñas) en esa configuración del otro, en el que el otro también siente, que el otro también percibe, que el otro también está triste, o que el otro también quiere ciertas cosas”.

La práctica de la bienvenida, va más allá del saludo a los niños, es una actividad de exploración de las condiciones individuales con las que cada niño y niña llega al jardín, y también es un espacio para enseñar que es importante preguntar por los otros, saber cómo están. En últimas es una actividad que busca también despertar el interés por conocer acerca del otro como sujeto, que es parte del proceso de promoción de la convivencia.

Las docentes mencionaron que a través de las prácticas pedagógicas que realizan como la bienvenida, los proyectos de aula, talleres entre otras, los niños y niñas establecen vínculos y pautas de relación social que les ayudan a construir caminos para convivir de manera adecuada y armónica, en ese proceso la docente asume un rol mediador, vinculando a todos los niños y niñas en las acciones y actividades que se desarrollan de manera grupal

e individual, respetando las particularidades y llevándolos a respetar que hay otros con ideas, sentimientos y emociones diferentes.

Por lo tanto, la promoción de la convivencia en la institución se ha volcado a construir relaciones interpersonales respetuosas, basadas en la pedagogía del cuidado, tal y como se ha planteado en el PP. En los relatos de las docentes se evidenció que generar procesos en los que se promueven interacciones armónicas, tiene relación con ejercer la participación, como se observa en el siguiente relato

“Para mí participar es tener un lugar con los otros, pero la participación no puede ser imposición, no me importan los demás y finalmente tengo que decir lo que yo quiero decir, la participación está muy en relación con el otro, con el cuidado del otro”. (Entrevista Docente).

Esta investigación logró evidenciar que la promoción de la convivencia es una manera de permitir el ejercicio de la participación de la primera infancia y según lo observado en la institución es un asunto de relevancia a trabajar con los niños y niñas porque los consideran sujetos sociales que se desarrollan en y con los otros.



## 6 DISCUSIÓN

### **La participación de la primera infancia promovida desde las prácticas pedagógicas**

Después de revisar las tres categorías indagadas, lectura de señales, promoción de la autonomía y promoción de la convivencia se realiza una reflexión sobre las formas en que éstas se pueden relacionar y cómo se pueden poner en discusión estos hallazgos con autores que estudian el asunto de la participación en la primera infancia. De esta manera se puede dar respuesta a la pregunta por las prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación en primera infancia.

En esta investigación se destaca que la participación de la primera infancia es el reconocimiento de los derechos que tiene los niños y las niñas para que se les brinde oportunidades de desarrollo dónde puedan expresar, elegir y convivir. Este planteamiento viene acompañado de un principio que cambia las concepciones acerca de la niñez y es que cada niño y niña independientemente de su edad es un sujeto activo que se desarrolla a través de las interacciones con el entorno. Así como la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) propone que el ambiente es determinante en el desarrollo humano, este trabajo de investigación comprende que para promover y permitir el ejercicio de la participación es necesario contar con entornos favorables que estimulen y promuevan oportunidades para que la primera infancia exprese, elija y conviva.

Cuando Hart (1993) plantea que la participación “es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (p.5) lo cual hace explícito que la participación de los niños y niñas está vinculada a los procesos de comunicar. En ese sentido, esta investigación encontró que hay unas prácticas pedagógicas destinadas a la primera infancia que parten de reconocer a los niños y niñas como sujetos capaces de leer, interpretar y producir signos, por medio de los cuales se expresan y realizan el intercambio social. Una manera de promover y permitir el ejercicio de la participación de la primera infancia en el

contexto de la educación iniciales a través del desarrollo de prácticas pedagógicas que reconocen y le dan sentido a las formas particulares de expresión con las que la primera infancia interactúa.

Así mismo la observación sobre las expresiones de los niños y niñas cobra importancia porque les da un lugar en el que se escuchan sus necesidades, gustos y disgustos. Este proceso incluye reflexionar y como lo plantea Rodríguez y Gutiérrez (1999) requiere de la práctica pedagógica volver “mirar hacia atrás”, en este sentido, la reflexión está ligada a la observación como estrategia que utilizan las docentes para reconocer las formas particulares de la comunicación y realizar una lectura de las mismas.

Un segundo aspecto que la investigación resalta es que a través de prácticas pedagógicas que promueven la autonomía se propicia la participación de la primera infancia. Los niños y niñas por medio de acompañamiento en las rutinas y adquisición de hábitos construyen autonomía porque realizan acciones de manera independiente de acuerdo a sus procesos de desarrollo y así también adquieren la capacidad de tomar decisiones. Este acompañamiento, es un proceso colaborativo, como lo plantea Bruner (1988), en el cual la persona más experta delega y genera procesos de autonomía en la ejecución de la tarea, además permite que los niños y niñas logren resolver problemas de manera independiente.

Las prácticas pedagógicas que se enfocan en acompañar a los niños y las niñas desde una perspectiva de sujetos activos, se convierten en una manera de promover y permitir el ejercicio de la participación en la primera infancia. Al respecto Rogoff (1990) plantea la participación guiada como un proceso de intercambio social en el que un adulto y un niño colaboran y siendo el adulto un ‘guía’ en los diferentes procesos en los cuales los niños y niñas son aprendices. Se concluye que pensar la participación como andamiaje es crear capacidades para la participación.

Así mismo la confianza es una cualidad que van adquiriendo los niños y niñas en esos procesos de acompañamiento que realizan las docentes, lo que permite que ellos y ellas se

sientan menos dependientes de los adultos, afianzando su seguridad, en entornos seguros, como el proporcionado por la institución, tal y como lo plantea Lansdown (2004) al propiciar espacios seguros se logra que el niño participe y afiance sus capacidades y potencialidades.

Mediante las prácticas pedagógicas que llevan a cabo las docentes se evidencia que al reconocer al otro, respetar la diferencia y utilizar el lenguaje, se promueve la convivencia pacífica entre los niños y las niñas, además de darle un lugar al otro permite el ejercicio de la participación, como lo establece Lansdown (2004), desde el reconocimiento de las particularidades de relacionarse con sus pares, los adultos y su entorno.

Otro aspecto relevante que se evidencia en esta investigación es el despliegue de capacidades que las docentes, las familias y los niños y niñas configuran. Según Nussbaum (2012), el desarrollo humano está relacionado con las posibilidades que los contextos les ofrecen a las personas para elegir y actuar. En ese sentido, los niños y las niñas tienen la posibilidad en la institución de elegir frente a las diferentes posibilidades que le ofrecen las docentes, respetando sus particularidades e individualidades, además como lo expresa la coordinadora, la institución apunta a satisfacer más que las necesidades básicas de los niños y las niñas que asisten allí, generando conciencia en los padres y madres de familia, mediante la pedagogía del cuidado desde que son bebés.

Por último, para los niños y niñas es una experiencia en la que se acercan a lo social al comprender el entramado de las relaciones interpersonales, es en esa interacción que los niños y niñas aprenden a reconocer los aspectos relevantes de su individualidad y cómo éstos repercuten en lo colectivo, lo que se evidencia desde las prácticas pedagógicas realizadas en la institución que promueven la autonomía y la convivencia, a través del acompañamiento que realizan las docentes, la observación, la reflexión y el respeto por las particularidades e individualidades de los niños y las niñas, desarrollando proyectos de aula propuestos por las docentes y escuchando los intereses y gustos de los niños y niñas.

Estas posibilidades que brinda la institución a las docentes, padres y madres de familia, a los niños y las niñas, permite identificar sus propias capacidades y potenciarlas en el

contexto en el que interactúan, como lo plantea Nussbaum(2012). Debido a que la comunicación continúa y constante entre la institución y padres de familia permite que se mejoren las prácticas pedagógicas y pautas de crianza con los niños y niñas.

El trabajo con familia, de acuerdo a los resultados de la investigación, busca establecer puentes permanentes de comunicación y trabajo con los padres y madres, de tal manera que el proceso de fomento de la participación infantil y su ejercicio real sea una condición no sólo del contexto institucional sino del familiar también. Sin embargo, se perfilan dificultades de estrategias más concretas para este propósito con los niños y niñas más pequeñas. Ello puede estar dado en función que si bien a nivel mundial y nacional se han hecho avances importantes con iniciativas con primera infancia, aún existen grandes retos para el desarrollo tanto de comprensiones como de estrategias específicas de trabajo con la población menor de 2 años.

De otro modo, al revisar el proyecto pedagógico de la institución se evidencia que las prácticas pedagógicas están orientadas a visibilizar al niño y la niña como sujetos activos, cognoscentes y protagonistas de su historia, además de construir un horizonte de intervención en el cual cobra importancia las particularidades del desarrollo y el trabajo pedagógico que se realiza con las familias. De allí se puede observar que el proyecto pedagógico y la gestión educativa de la coordinadora y las docentes, se relacionan en la construcción de prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación de los niños y las niñas de la institución.

## 7 CONCLUSIONES

Las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la institución denotan una serie de saberes y acciones encaminadas a darles un lugar importante al niño y la niña, escuchar sus “voces”, reconocer que tienen unas particularidades propias de su desarrollo, por lo tanto se propician espacios, momentos para promover la participación desde las dinámicas institucionales, sin desconocer que la participación es un derecho de los niños y niñas.

La práctica pedagógica que apunta a estar atento a las lecturas de señales, teniendo en cuenta las particularidades de cada rango de edad o proceso evolutivo, promueve la participación de los bebés, niños y niñas, reconoce que en la interacción con el adulto y sus pares se hacen visibles sus necesidades, deseos y experiencias.

La explicitación desde el PP del tipo de niños y niñas que entiende el modelo pedagógico y del papel de la práctica pedagógica en función de la garantía del mejor desarrollo y del ejercicio de sus derechos, permite que en la institución se realicen procesos que promueven la participación de niños y niñas, destacan el protagonismo y el lugar que ocupan en la institución como sujetos activos y cognoscentes.

Las rutinas, la adquisición de hábitos, acciones cotidianas en la institución y en la familia se vuelven escenarios en los cuales el niño y la niña, con el acompañamiento de los adultos y de sus pares va adquiriendo independencia, tomando decisiones frente a sus propias acciones, de acuerdo al nivel de desarrollo. Es allí donde las docentes promueven la participación, permitiendo al niño y a la niña ser, encontrarse y co-construirse con sus pares y su entorno.

En las relaciones interpersonales los niños y niñas aprenden a respetar ese otro que comparte el mismo espacio y los mismos juguetes, identificando que el compartir, conocer los sentimientos y expresiones de otros niños y niñas también se va configurando como un

sujeto que cuida de sí y del otro y esto gracias al proceso de mediación que realizan las docentes y el acompañamiento de los padres y madres de familia.

Como ya se ha planteado, la promoción de la autonomía es un camino para promover y ejercer la participación de la primera infancia. En ese sentido, se ha encontrado que las acciones pedagógicas se destacan por promover la exploración de objetos y realizar un acompañamiento en la construcción de hábitos para promover la participación de los bebés, niños y niñas.

## **8 RECOMENDACIONES**

A partir de los resultados de esta investigación se elaboran las siguientes recomendaciones que pueden contribuir a la cualificación de las prácticas pedagógicas y aportar significativamente al proceso de atención que presta la institución educativa a los niños, niñas y familias.

Darle continuidad al ejercicio de la observación de las expresiones, gestos y actitudes de los bebés, niños y niñas puesto que de esta manera se identifican sus gustos, disgustos, necesidades e intereses.

Es favorable seguir con los procesos de andamiaje que se desarrollan para promover la autonomía de los niños y las niñas desde la consolidación de hábitos y rutinas.

Mantener la asamblea y la bienvenida como momentos de reflexión y reconocimiento de los otros, puesto que permiten el ejercicio de la participación.

Realizar un proceso de debate y reflexión acerca de cómo comprender en el proyecto pedagógico de la institución la participación en la primera infancia, y hacer explícitas estrategias para promover y permitir el ejercicio de este derecho.

Actualizar los marcos de referencia para todo el equipo docente en relación a los debates más actuales y contemporáneos de cómo promover participación infantil en entornos educativos, revisar experiencias, lineamientos distritales y nacionales que pueden usar para potenciar las prácticas que promueven la participación de la primera infancia.

Generar estrategias para el trabajo con las familias frente al ejercicio de la autoridad, establecimiento de normas e identificación de roles, fortaleciendo la labor realizada con los niños y niñas en la institución, con el fin de promover la generación de ambientes para la

promoción de la participación desde los bebés, a través de la lectura de señales, la promoción de la autonomía y la convivencia.



## 9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A. (2010). Protección de la primera infancia: abuso, violencia, abandono, niños de la calle, explotación laboral. *Metas Educativas 2021*. OEI y Fundación Santillana. p 27 – 37.

Bayardo, M (2000). Introducción a la metodología de la investigación educativa II. Ed Progreso. P. 61

Benguigui. Y, Figueiras. A, Neves, I &Ríos, V. (2005). Manual para la vigilancia del desarrollo infantil en el Contexto de Aiepi. Washington, P 11.

Bruner, J. (1990). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.

Cerda, H. (1978). Notas marginales sobre la educación preescolar en Colombia.

CINDE, (2013). Sistematización del proyecto pedagógico educativo comunitario del ICBF.

Galvez, E (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa, *Iberoamericana de educación* (22).

Fujimoto G. (2010). El Futuro de la Educación Iberoamericana ¿es la no escolarización una alternativa? *Metas Educativas 2021*. OEI y Fundación Santillana. p. 105 – 114.

Hart, R (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá: UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe

Hernández, R: Fernández, C: y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México. Editorial Mc Graw Hill.

La calidad en la educación inicial: un compromiso de ciudad. (2007).

Lansdown, G. (2004). La participación y los niños más pequeños. *Revista Espacio para la infancia* (22). Fundación Bernard van Leer, 4 - 14.

Moran, J. (1994). La biblioteca y los programas de ordenador. *Bibliotecas y educación*, 6 (43), 48.

Nussbaum, M. (2012). Crear Capacidades: Propuesta para el desarrollo humano.

Presidencia de la República. (2013). Estrategia de atención Integral a la Primera Infancia. Colombia.

- Propuesta Pedagógica Escuela Maternal Universidad Pedagógica Nacional 2010.
- Rodríguez, E. (2005). Metodología de la investigación. México
- Rice, P (1997). Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital. Pearson Educación.
- Rodríguez, A & Gutiérrez, I (1999). Una estrategia de formación del profesorado basada en la meta-cognición y la reflexión colaborativa: el punto de vista de susprotagonistas. En: *Revista Española de Pedagogía*, (202), 159-182
- Romero, T. (2010). Políticas de primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos del siglo XXI. *Metas Educativas 2021*. OEI y Fundación Santillana, 39 – 48.
- Rosemberg, F. (2010). Niños pequeños en la agenda de políticas para la infancia: representaciones sociales y tensiones. *Metas Educativas 2021*. OEI y Fundación Santillana. 49 – 61.
- Secretaría de Integración Social. (2006). Acuerdo por la Primera Infancia: Foro Quiéreme Bien Quiéreme Hoy.
- Secretaría de Integración Social (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Bogotá.
- Sen, Amartya (2010). La idea de la justicia. Buenos Aires. Tauros.
- Soto, C y Violante, R. (2008). Pedagogía de la crianza: un campo teórico en construcción. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Trillas, J y Novella, A (2001) Educación y participación social en la infancia. *Iberoamericana de Educación*. (26). OEI Ediciones.
- Universidad Nacional de Colombia, Observatorio de infancia; Save de children (2006). Colombia: En deuda con su infancia. Informe Complementario al informe de Estado Colombiano al comité de derechos del niño 1998 – 2003. Plan programa Colombia; Visión Mundial. Bogotá, Colombia. Recuperado de:  
<http://www.slideshare.net/alianzaporlaninez/informe-complementario-al-informe-del-estado-colombiano-al-comit-de-derechos-del-nio-19982003>
- Vigotsky, L. (1979) *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Ed Crítica.
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Siglo de hombre editores  
<http://www.Cedhj.org.mx/ninos/derechosninos/convencion.pdf>

## 10 ANEXOS

### ANEXO 1

#### ENCUESTA A PADRES CON NIÑOS Y NIÑAS DE 1 A 2 AÑOS

<b>DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>																
Nombre del niño/niña:																
Edad del niño/niña en meses:																
Grupo al que pertenece:																
Nombre del encuestado:																
Con quien vive el niño/niña (selección múltiple) Padre ___ Madre ___ Hermanos ___ Abuelos ___ Tíos ___ Otros ___ ¿Quiénes? _____																
<b>A. APORTES PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA</b>																
1	Usted ha recibido alguna orientación por parte de las docentes de la institución acerca del desarrollo de la autonomía de su hijo/hija SI ___ NO ___															
2	Usted ha realizado junto con la docente de su hijo/hija reflexiones sobre la capacidad de elección que tienen los niños y niñas SI ___ NO ___															
3	En los momentos de juego, usted le dispone a su hijo/hija diferentes juguetes SI ___ NO ___															
4	Mientras su hijo/hija come usted, le ayuda, come solo ó que pasa? (Marque solo una opción) a. Le da comida ___ b. Le da la comida y le ayuda si es necesario (come solo pero se le ayuda por momentos) ___ c. Lo deja comer a su manera (come sin el apoyo o guía del adulto) ___															
5	Mencione si las siguientes acciones han sido fáciles o difíciles para usted  <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 80%;"></td> <td style="text-align: right;"><b>Fácil</b></td> <td style="text-align: right;"><b>Difícil</b></td> </tr> <tr> <td>a. Permitir que su hijo/hija adquiera independencia en su rutina Diaria</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>b. Descubrir y potenciar habilidades de su hijo/hija</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>c. Brindar oportunidades a su hijo/hija para escoger</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>d. Establecer normas, reglas o rutinas</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		<b>Fácil</b>	<b>Difícil</b>	a. Permitir que su hijo/hija adquiera independencia en su rutina Diaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b. Descubrir y potenciar habilidades de su hijo/hija	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c. Brindar oportunidades a su hijo/hija para escoger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d. Establecer normas, reglas o rutinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Fácil</b>	<b>Difícil</b>														
a. Permitir que su hijo/hija adquiera independencia en su rutina Diaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
b. Descubrir y potenciar habilidades de su hijo/hija	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
c. Brindar oportunidades a su hijo/hija para escoger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
d. Establecer normas, reglas o rutinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
<b>B. APORTES PARA HACER UNA LECTURA DE SEÑALES</b>																
1	Alguna vez la institución ha realizado actividades, charlas, talleres que permitan comprender las formas particulares de comunicación de los niños y niñas SI ___ NO ___															

2	<p>Cuando su hijo/hija llora, usted reconoce el motivo de esa expresión  SI ____NO ____</p>
3	<p>Usted puede identificar los juegos y juguetes que más le agradan a su hijo/hija  SI ____NO ____</p>
4	<p>¿Cómo sabe usted cuáles juegos o juguetes le agradan a su hijo/hija? (Marque sólo una opción)</p> <p>a. Por las risas o expresiones de alegría (gestos o gritos de alegría, dice que le gusta) ____</p> <p>b. Por el interés que muestra (atención al juego, tiempo que dura jugando, escogencia reiterada de un juego, porque habla de ese juego) por que los pide o los busca ____</p> <p>c. Porque usted se ha informado sobre el tipo de juegos para niños o niñas de la edad de su hijo/hija ____</p>
<b>C. APORTES PARA LA INTERACCIÓN CON PARES Y ADULTOS</b>	
1	<p>Cuando usted realiza sus actividades diarias (estudiar, preparar clases, oficios) habla con su hijo/hija  SI ____NO ____</p>
2	<p>Si usted está triste, cansado, preocupado, alegre se lo hace saber a su hijo/hija  SI ____NO ____</p>
3	<p>¿Qué hace usted generalmente mientras su hijo/hija come? (Marque solo una opción)</p> <p>a. Se está con su hijo/hija (se sienta con él/ella, está cerca para acompañarlo/a, está pendiente de ese momento, no se pone a hacer otras cosas) ____</p> <p>b. Hace otra cosa (hace oficios, ve la TV, lo deja solo/a) ____</p>
4	<p>Cuando su hijo/hija pelea en un juego con otros niños y niñas, usted ¿qué hace? (Marque solo una opción)</p> <p>a. Está atento pero en un primer momento no interviene (Espera a ver si entre ellos solucionan el problema, si no es grave lo que pasa no interviene) ____</p> <p>b. Espera que su hijo/hija venga a usted para consolarlo o atenderlo (Espera que su hijo/ hija venga y le cuente que paso o le pide ayuda o venga a quejarse, si eso pasa, lo escucha lo consiente, lo alza, lo acaricia, lo mima o le da orientaciones o explicaciones en torno a lo que pasó) ____</p> <p>c. Lo retira del juego (Hace que se salga del juego o lo retira del grupo o niño, niña con el que estaba jugando, se lo lleva del lugar) ____</p> <p>d. Intenta que se calme y lo motiva para vuelva al juego ____</p> <p>e. Le enseña a compartir o negociar (Le dice cosas en relación con la importancia de compartir, no agredir, buscar opciones para solucionar la situación y lo invita a regresar o retomar el juego) ____</p>
<b>D. APORTES PARA COMPRENDER AL NIÑO/A COMO SUJETO ACTIVO</b>	

1	<p>Usted le dijo a su hijo/hija que ingresaría al jardín  SI ____ NO ____</p>
2	<p>Diariamente saca tiempo para jugar con su hijo/hija  SI ____ NO ____</p>
3	<p>Usted le permite a su hijo/hija explorar (espacios, objetos)  SI ____ NO ____</p>
4	<p>Cuando van al parque usted ¿qué hace? (Marque solo una opción)</p> <p>a. Le permite que camine sólo por la zona verde sin perderlo de vista ____</p> <p>b. Lo coge la mano, camina con él/ella y está atento que no tome elementos extraños del suelo ____</p> <p>c. Lo mantiene en el coche para protegerlo (que no se caiga, que no se enferme, que no se ensucie) ____</p> <p>d. Usted va preparado con juguetes y actividades para realizar con su hijo/hija ____</p>

## ANEXO 2

## ENCUESTA A PADRES CON NIÑOS Y NIÑAS DE 2 A 3 AÑOS

<b>DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>																
Nombre del niño/niña:																
Edad del niño/niña:																
<i>Grupo al que pertenece:</i>																
Nombre del encuestado:																
Con quien vive el niño/niña (selección múltiple) Padre ___ Madre ___ Hermanos ___ Abuelos ___ Tíos ___ Otros ___ ¿Quiénes? _____																
1	Usted ha recibido alguna orientación por parte de las docentes de la institución acerca del desarrollo de la autonomía de su hijo/hija SI ___ NO ___															
2	Usted ha realizado junto con la docente de su hijo/hija reflexiones sobre la capacidad de elección que tienen los niños y niñas SI ___ NO ___															
3	Después de jugar, su hijo/hija (Marque una sola opción) a. Recoge los juguetes ___ b. Realiza otra actividad ___ c. Espera que alguien recoja sus juguetes ___															
4	Su hijo/hija puede comer sin ayuda SI ___ NO ___															
5	Cuando su hijo/hija no quiere comer por su propia cuenta, usted ¿qué hace?(Marque solo una opción) a. Le da comida ___ b. Le recuerda que él/ella ya puede hacerlo por su propia cuenta ___															
6	Mencione si las siguientes acciones han sido fáciles o difíciles para usted <table style="width: 100%; border: none;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%;"></th> <th style="text-align: center;">Fácil</th> <th style="text-align: center;">Difícil</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Permitir que su hijo/hija adquiera independencia en su rutina Diaria</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>b. Descubrir y potenciar habilidades de su hijo/hija</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>c. Brindar oportunidades a su hijo/hija para escoger</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>d. Establecer normas, reglas o rutinas</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		Fácil	Difícil	a. Permitir que su hijo/hija adquiera independencia en su rutina Diaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b. Descubrir y potenciar habilidades de su hijo/hija	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c. Brindar oportunidades a su hijo/hija para escoger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d. Establecer normas, reglas o rutinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Fácil	Difícil														
a. Permitir que su hijo/hija adquiera independencia en su rutina Diaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
b. Descubrir y potenciar habilidades de su hijo/hija	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
c. Brindar oportunidades a su hijo/hija para escoger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
d. Establecer normas, reglas o rutinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
7	Su hijo/hija no quiere irse a dormir solo, usted ¿qué hace? a. Le recuerda la hora de dormir ___ b. Ve oportuno establecer una norma para irse a dormir ___ c. Lo consiente, lo mima, le permite que haga otras actividades hasta que lo deja dormir con usted ___ d. Permite que se duerma cuando él/ella quiera ___															

<b>E. APORTES PARA HACER UNA LECTURA DE SEÑALES</b>	
1	Alguna vez la institución ha realizado actividades, charlas, talleres que permitan comprender el desarrollo de la oralidad de los niños y niñas SI ____NO ____
2	Cuando su hijo/hija necesita algo, ¿cómo lo expresa? (Marque solo una opción) a. Por medio de gestos o señales ____ b. Por medio de palabras ____ c. A través del llanto ____
3	Si su hijo/hija solamente se expresa por medio de gestos, señales o llanto para indicar las necesidades, usted ¿qué hace? (marque solo una opción) a. Le ayuda con palabras a comunicar lo que él/ella necesita decir ____ b. Le facilita lo que necesita ____ c. Lo regaña ____
4	Usted puede identificar los juegos y juguetes que más le agradan a su hijo/hija SI ____NO ____
5	¿Cómo sabe usted cuáles juegos o juguetes le agradan a su hijo/hija? a. Por el interés que muestra (atención al juego, tiempo que dura jugando, escogencia reiterada de un juego, porque habla de ese juego) ____ b. Porque los pide o los busca ____ c. Porque usted se ha informado sobre el tipo de juegos para niños niñas de la edad de su hijo/hija ____
<b>F. APORTES PARA LA INTERACCIÓN CON PARES Y ADULTOS</b>	
1	Cuando usted realiza sus actividades diarias (estudiar, preparar clases, oficios) habla con su hijo/hija SI ____NO ____
2	Si usted está triste, cansado, preocupado, alegre se lo hace saber a su hijo/hija SI ____NO ____
3	¿Qué hace usted generalmente mientras su hijo/hija come? (Marque solo una opción) a. Se está con su hijo/hija (se sienta con él/ella, está cerca para acompañarlo/a, está pendiente de ese momento, no se pone a hacer otras cosas) ____ b. Hace otra cosa (hace oficios, ve la TV, lo deja solo/a) ____
4	Cuando su hijo/hija pelea en un juego con otros niños y niñas, usted ¿qué hace? a. Está atento pero en un primer momento no interviene (Espera a ver si entre ellos solucionan el problema, si no es grave lo que pasa no

	<p>interviene)_____</p> <p>b. Espera que su hijo/hija venga a usted para consolarlo o atenderlo (Espera que su hijo/ hija venga y le cuente que paso o le pide ayuda o venga a quejarse, si eso pasa, lo escucha lo consiente, lo alza, lo acaricia, lo mima o le da orientaciones o explicaciones en torno a lo que pasó) _____</p> <p>c. Lo retira del juego (Hace que se salga del juego o lo retira del grupo o niño, niña con el que estaba jugando, se lo lleva del lugar) _____</p> <p>d. Intenta que se calme y lo motiva para vuelva al juego _____</p> <p>e. Le enseña a compartir o negociar (Le dice cosas en relación con la importancia de compartir, no agredir, buscar opciones para solucionar la situación y lo invita a regresar o retomar el juego) _____</p>
5	<p>Usted qué hace cuando le cuentan que su hijo/a en el jardín ha agredido a un compañero</p> <p>a. Lo regaña, lo castiga _____</p> <p>b. Le pregunta qué sucedió y le explica que debe respetar a sus compañeros _____</p> <p>c. Deja pasar este suceso y si vuelve ocurrir tomaría alguna medida _____</p>
<b>G. APORTES PARA COMPRENDER AL NIÑO/A COMO SUJETO ACTIVO</b>	
1	<p>Usted le dijo a su hijo/hija que ingresaría al jardín</p> <p>SI _____NO _____</p>
2	<p>Diariamente saca tiempo para jugar con su hijo/hija</p> <p>SI _____NO _____</p>
3	<p>Usted le permite a su hijo/hija explorar (espacios, objetos)</p> <p>SI _____NO _____</p>
4	<p>Cuando van al parque usted ¿qué hace? (Marque solo una opción)</p> <p>a. Le permite que corra y utilice los juegos sólo sin perderlo de vista _____</p> <p>b. Lo coge la mano, le ayuda a usar los juegos y está atento que no tome elementos extraños del suelo _____</p> <p>c. Está atento, lo protege para que no se caiga, no se enferme, no se ensucie _____</p> <p>d. Usted va preparado con juguetes y actividades para realizar con su hijo/hija _____</p>
5	<p>Usted sabe si su hijo/hija tiene habilidad para algún juego</p> <p>SI _____NO _____</p>
6	<p>A la hora de vestir a su hijo/hija, usted ¿qué hace? (Marque solo una opción)</p> <p>a. Le escoge las prendas _____</p> <p>b. Le da opciones _____</p> <p>c. Permite que él/ella escoja la ropa que quiera _____</p>



ANEXO 3

ENCUESTA A PADRES CON NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 4 AÑOS

<b>DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>																
Nombre del niño/niña:																
Edad del niño/niña en meses:																
Grupo al que pertenece:																
Nombre del encuestado:																
Con quien vive el niño/niña (selección múltiple) Padre ___ Madre ___ Hermanos ___ Abuelos ___ Tíos ___ Otros ___ ¿Quiénes? _____																
1	Usted ha recibido alguna orientación por parte de las docentes de la institución acerca del desarrollo de la autonomía de su hijo/hija SI _____ NO _____															
2	Usted ha realizado junto con la docente de su hijo/hija reflexiones sobre la capacidad de elección que tienen los niños y niñas SI _____ NO _____															
3	Después de jugar, su hijo/hija (marque una sola opción)  a. Recoge los juguetes _____ b. Realiza otra actividad _____ c. Espera que alguien recoja sus juguetes _____															
4	Usted qué hace cuando su hijo/hija se viste o desviste(marque una sola opción)  a. Le hace todo (quitar la ropa, abotonar, desabotonar) _____ b. Le enseña a hacerlo y le ayuda en lo que no puede _____ c. Deja que se vista y se desvista solo(a) _____															
5	En el momento de bañarse su hijo/ hija usted ¿qué hace?(marque una sola opción)  a. Se baña con él/ella _____ b. Se baña solo y usted está cerca para orientarlo _____ c. Lo baña y le explica cómo hacerlo _____															
6	Mencione si las siguientes acciones han sido fáciles o difíciles para usted  <table style="width: 100%; border: none;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%;"></th> <th style="text-align: center;"><b>Fácil</b></th> <th style="text-align: center;"><b>Difícil</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Permitir que su hijo/hija adquiera independencia en su rutina Diaria</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>b. Descubrir y potenciar habilidades de su hijo/hija</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>c. Brindar oportunidades a su hijo/hija para escoger</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>d. Establecer normas, reglas o rutinas</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		<b>Fácil</b>	<b>Difícil</b>	a. Permitir que su hijo/hija adquiera independencia en su rutina Diaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b. Descubrir y potenciar habilidades de su hijo/hija	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c. Brindar oportunidades a su hijo/hija para escoger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d. Establecer normas, reglas o rutinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Fácil</b>	<b>Difícil</b>														
a. Permitir que su hijo/hija adquiera independencia en su rutina Diaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
b. Descubrir y potenciar habilidades de su hijo/hija	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
c. Brindar oportunidades a su hijo/hija para escoger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
d. Establecer normas, reglas o rutinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														

<b>H. APORTES PARA HACER UNA LECTURA DE SEÑALES</b>	
1	Alguna vez la institución ha realizado actividades, charlas, talleres que permitan comprender el desarrollo de la oralidad de los niños y niñas SI ____NO ____
2	Usted sabe cómo se siente su hijo/hija cuando juega o interactúa con otros niños o niñas SI ____ NO ____Pase a la 10
3	¿Cómo identifica esos sentimientos de su hijo/ hija? (marque una solo opción)  a. Por los gestos, expresión física (llanto, risa) ____ b. Porque él/ella se lo dice ____
4	De qué manera se escogen los juegos para su hijo/hija, la mayoría de veces (marque una solo opción)  a. Por lo que le gusta o agrada a él/ella ____ b. Usted le brinda opciones para escoger ____ c. Por lo que usted considere más apropiado para él/ella ____
<b>I. APORTES PARA LA INTERACCIÓN CON PARES Y ADULTOS</b>	
1	Cuando usted realiza sus actividades diarias (estudiar, preparar clases, oficios) habla con su hijo/hija SI ____NO ____
2	Si usted está triste, cansado, preocupado, alegre se lo hace saber a su hijo/hija SI ____NO ____
3	¿Qué hace usted generalmente mientras su hijo/hija come? (Marque solo una opción) a. Se está con su hijo/hija (se sienta con él/ella, está cerca para acompañarlo/a, está pendiente de ese momento, no se pone a hacer otras cosas) ____ b. Hace otra cosa (hace oficios, ve la TV, lo deja solo/a) ____
4	Cuando su hijo/hija pelea en un juego con otros niños y niñas, usted ¿qué hace?  a. Está atento pero en un primer momento no interviene (Espera a ver si entre ellos solucionan el problema, si no es grave lo que pasa no interviene)____ b. Espera que su hijo/hija venga a usted para consolarlo o atenderlo (Espera que su hijo/ hija venga y le cuente que paso o le pide ayuda o venga a quejarse, si eso pasa, lo escucha lo consiente, lo alza, lo acaricia, lo mima o le da orientaciones o explicaciones en torno a lo que pasó)____ c. Lo retira del juego (Hace que se salga del juego o lo retira del grupo o niño, niña con el que estaba jugando, se lo lleva del lugar) ____ d. Intenta que se calme y lo motiva para vuelva al juego ____ e. Le enseña a compartir o negociar (Le dice cosas en relación con la importancia de compartir, no agredir, buscar opciones para solucionar la situación y lo invita a regresar o retomar el juego) ____
5	Usted que hace cuando le cuentan que su hijo/hija en el jardín ha agredido a un compañero  a. Lo regaña, lo castiga ____

	<p>b. Le pregunta qué sucedió y le explica que debe respetar a sus compañeros _____</p> <p>c. Deja pasar este suceso y si vuelve ocurrir tomaría alguna medida _____</p>
<b>J. APORTES PARA COMPRENDER AL NIÑO/A COMO SUJETO ACTIVO</b>	
1	Usted le dijo a su hijo/hija que ingresaría al jardín SI _____ NO _____
2	Diariamente saca tiempo para jugar con su hijo/hija SI _____ NO _____
3	Usted le permite a su hijo/hija explorar (espacios, objetos) SI _____ NO _____
4	<p>Cuando van al parque usted qué hace(Marque una sola opción)</p> <p>a. Le permite que corra y utilice los juegos sólo sin perderlo de vista _____</p> <p>b. Lo coge la mano, le ayuda a usar los juegos y está atento que no tome elementos extraños del suelo _____</p> <p>c. Está atento, lo protege para que no se caiga, no se enferme, no se ensucie _____</p> <p>d. Usted va preparado con juguetes y actividades para realizar con su hijo/hija _____</p>
5	Usted sabe si su hijo/hija tiene habilidad para algún juego SI _____ NO _____
6	<p>A la hora de vestir a su hijo/hija, usted qué hace(Marque una sola opción)</p> <p>a. Le escoge las prendas _____</p> <p>b. Le da opciones _____</p> <p>c. Permite que él/ella escoja la ropa que quiera _____</p>
7	<p>Si ocurre un cambio importante en la familia (cambiar de casa, quedarse sin trabajo, la muerte de un familiar) usted qué hace(Marque una sola opción)</p> <p>a. Le cuenta a su hijo/hija el evento _____</p> <p>b. Considera irrelevante mencionar este evento a su hijo/hija, a menos que él/ella pregunte _____</p> <p>c. Le explica lo sucedido y lo anticipa a la nueva situación _____</p>
8	<p>Este año culmina el proceso de su hijo/hija en esta institución, usted que haría para acompañar este cambio (Marque una sola opción)</p> <p>a. Visitar juntos las diferentes instituciones que usted ha escogido _____</p> <p>b. Hablar sobre el cambio y anticipar eventos futuros _____</p> <p>c. Escoge la nueva institución y lo lleva a las pruebas _____</p> <p>d. No aplica _____</p>

## ANEXO 4

### FICHA DE OBSERVACIÓN A DOCENTES

**Objetivo:** Identificar la promoción de la participación y cómo se propician los procesos comunicativos, así como elementos de la práctica pedagógica.

Nombre de la institución:		
Nombre de la docente observada:		
Nombre de la observadora:		
Fecha de la observación:	Primera observación__	Segunda Observación__
Hora de la observación:		Duración:

Grupo/nivel observado:

CATEGORÍAS	OBSERVACIÓN (Descripción de las situaciones)
<b>A. Potenciación del niño como sujeto activo</b>	
<b>1.</b>	Describa en qué consiste la acción pedagógica que la docente está realizando
<b>2.</b>	Describa como la docente guía y apoya a los niños y niñas en las acciones.
<b>3.</b>	Describa cómo se organizan los espacios y cómo se ubican los materiales y/o recursos
<b>4.</b>	Describa las situaciones en las que se evidencie que los niños y niñas tienen responsabilidades asignadas
<b>B. Promoción de la Convivencia</b>	
<b>1.</b>	Qué hace la docente cuando hay un conflicto entre los niños y/o niñas (Describir la situación de conflicto sobre la que se hace la observación)
<b>2.</b>	Describa como la docente construye las normas y reglas con los niños y niñas (mediante ejemplo, lluvia de ideas)
<b>3.</b>	Qué hace ella para que los niños y niñas comprendan las normas.
<b>4.</b>	Qué hace la docente cuando los niños no cumplen los acuerdos (dialoga con cada, les recuerda los acuerdos)

5. Describa cómo la docente construye acuerdos (la docente le informa a los niños y niñas lo que va sucediendo, les pregunta, les ayuda a consolidar el acuerdo)
<b>C. Lectura de Señales</b>
1. Describa qué hace la docente ante las señales del niño/niña (gestos, llanto, balbuceo, expresiones orales) le entiende, le ayuda, lo anima a expresarse con palabras
2. Describa cómo la docente potencia o propicia el dialogo con los niños y niñas (narración, explicación, argumentación)
<b>D. Promoción de la autonomía</b>
1. Describa cómo la docente promueve en los niños y niñas realizar acciones cotidianas por su propia cuenta (Comer, ir al baño, subir las escaleras, coger un juguete)
2. Describa las situaciones en las que la docente promueve la elección de temas, juegos, actividades, amigos a los niños y niñas
3. Describa las situaciones o experiencias que propician la participación en los niños y niñas

## ANEXO 5

### GUÍA DE ENTREVISTADOCENTES

Nombre de la Técnica: Entrevista a profundidad
Nombre de la Entrevistada:
Nombre de la entrevistadora:
Objetivo: Ampliar los elementos de la práctica pedagógica con relación a la promoción de la participación de niños y niñas.

#### A. SUJETO ACTIVO

¿Qué acciones pedagógicas realiza para promover la participación de los niños y niñas?

¿Qué tipo de responsabilidades tienen los niños y las niñas al interior del grupo? (qué tareas, qué funciones. Llevar el plato, dejar la maleta en un lugar definido)

¿De qué manera se les asigna responsabilidades a los niños y niñas? (Cómo lo hace, cuál es la organización)

#### B. PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA

¿Qué reglas o normas están establecidas?

¿Cómo se establecen esas normas?

¿Qué acuerdos se han construido?

¿Cómo se han construido esos acuerdos?

#### C. FORMAS DE EXPRESIÓN

¿Qué intención existe cuándo se traducen en palabras los gestos o balbuceos de los niños y niñas?

¿Qué relación existe entre leer las expresiones o señales de los niños y las niñas con la participación?

#### D. PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA

¿Qué actividades los niños realizan dentro del jardín por su propia cuenta?

¿Cuál es el proceso que lleva a cabo para que los niños y niñas realicen actividades por su propia cuenta?

¿Cómo se eligió el tema de los proyectos de aula? (dinosaurios, medios de transporte)

## ANEXO 6

### GUÍA DE ENTREVISTA COORDINADORA

Nombre de la Técnica: Entrevista a profundidad

Nombre de la Entrevistada: \_\_\_\_\_

- Objetivo: Identificar las concepciones de desarrollo infantil, de participación y las estrategias que se establecen para posibilitarlos

### GUÍA DE PREGUNTAS

En la propuesta pedagógica de la escuela se define el desarrollo infantil desde las teorías histórico-culturales (Vigotsky, Brunner)

1. Qué acciones se realizan para propiciar el desarrollo infantil desde esta postura.
2. Qué comprensiones tiene la institución acerca de la participación de la primera infancia
3. Cómo se relaciona esta concepción de desarrollo infantil con las comprensiones de participación en primera infancia
4. La propuesta también expone la concepción de desarrollo humano desde el planteamiento de Martha Nussbaum cómo se relaciona esta concepción con las comprensiones de participación en primera infancia y desarrollo infantil
5. Qué acciones se llevan a cabo para promover la participación de los niños y niñas
6. Con relación a la promoción de la participación de los niños y niñas, cómo se vincula la familia
7. Qué acciones se llevan a cabo con los padres de familia para promover y ejercer la participación.

## ANEXO 7

### GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

**Objetivo:** Identificar en el documento oficial de la institución educativa concepciones de desarrollo infantil, de participación y las estrategias que se establecen para posibilitarlos.

Documento:

CATEGORÍAS	REGISTRO TEXTUAL DEL DOCUMENTO
1. CONCEPCIONES DE DESARROLLO INFANTIL	1.1. ¿Cómo se define el desarrollo infantil?  1.2. ¿Cuáles son los medios para lograrlo?
2. CONCEPCIONES DE PARTICIPACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA	2.1. ¿Cómo se define la participación de la primera infancia?  2.2. ¿Qué conceptos se relacionan con participación?
3. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	3.1. ¿Cuáles estrategias se proponen para el desarrollo infantil?  3.2. ¿Cuáles estrategias se proponen para la promoción de la participación de la primera infancia?
4. VINCULACIÓN DE OTROS ACTORES EN LA PROPUESTA	4.1. ¿Cómo se vincula la familia en la propuesta?  4.2. ¿Cómo se vincula la comunidad, el barrio o la universidad?  4.3. ¿Cómo vincula estos otros actores?  4.4. ¿Cuáles son las intencionalidades pedagógicas que tiene la propuesta en relación con la vinculación de estos actores en función de la promoción de la participación de los niños y niñas y de la creación de espacios enriquecidos para ello?



## ANEXO 8

### Consentimiento informado de docentes

Manifiesto que he sido informada de los objetivos de la entrevista y observación para la cual acepté voluntariamente participar y he aceptado que se haga la grabación de la conversación sostenida y de las observaciones realizadas a mi labor con niños y niñas, bajo la garantía de confidencialidad, anonimato y uso de la investigación con fines exclusivamente investigativos.

En constancia de lo anterior, firmo

NOMBRE	CÉDULA	FIRMA

## ANEXO 9

### Consentimiento Informado a Padres de Familia

Agradecemos su valioso tiempo y disposición para la realización de esta encuesta. Queremos dejar en claro que la información suministrada será manejada confidencialmente y sólo con fines que atañen a esta investigación. El diligenciamiento de esta encuesta no representa ningún riesgo físico para Usted. En caso que habiendo iniciado su diligenciamiento no quiera continuar con él, siéntase tranquilo de devolverla a la investigadora, sin temor a ningún perjuicio por ello.

Manifiesto que he sido informado/informada de los objetivos de la encuesta para la cual acepté voluntariamente participar bajo la garantía de confidencialidad, anonimato y uso de la información con fines exclusivamente investigativos.

En constancia de lo anterior, firmo

#	NOMBRE	CÉDULA	FIRMA