

**PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN UN CONTEXTO
EDUCATIVO RURAL Y URBANO DE CÁQUEZA**



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Colombia

Nancy Lorena Chingaté Velásquez

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Lic. en Pedagogía Infantil

Bogotá, D.C

2020

**PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN UN CONTEXTO
EDUCATIVO RURAL Y URBANO DE CÁQUEZA**

Nancy Lorena Chingaté Velásquez

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de
Licenciada en Pedagogía Infantil**

Asesor:

Gloria Inés Rodríguez Ávila

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Lic. en Pedagogía Infantil

Bogotá, D.C

2020

Nota de Advertencia

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

Artículo 23, Resolución N.º 13 de 1946

Pontificia Universidad Javeriana

Agradecimientos

A Dios que ha custodiado mi camino hasta hoy, permitiéndome llegar hasta este momento.

A mi hija, el mayor amor de mi vida y el inmenso motivo para emprender la lucha diaria y
crecer como persona y profesional.

A mi pareja, que me acompañó en muchas noches largas, de esas de insomnio y temor.

A mi padre, que es mi ejemplo de superación constante.

A mi asesora, que con total disposición me apoyó en este proceso.

A los maestros que he conocido en el camino de la vida y que me han enseñado a creer en
la transformación social desde esta labor, a esos que sueñan con la creación de un mundo
mejor.

Y a todos los niños colombianos que me inspiran a estudiar y creer en la utopía de una
Colombia en paz.

Contenido

Introducción	7
Antecedentes	8
Planteamiento del problema	13
Objetivos	15
Objetivo general.....	15
Objetivos específicos	15
Justificación	15
Marco teórico	18
Socialización política.....	18
Agentes socializadores.....	20
Modelo Ecológico de Bronfenbrenner	22
Socialización política en la infancia	24
Formación ciudadana.....	26
Competencias ciudadanas	28
Conocimientos	30
Participación infantil.....	34
Espacios de participación infantil	36

Eslabones de la participación infantil	37
Escalera de participación infantil.....	38
Rutas para la participación infantil	40
Clima de aula y estilo docente determinantes de la participación	42
Clima de aula	42
Estilos docentes.....	47
Pedagogía crítica.....	50
Metodología.....	54
Resultados	60
Discusión y conclusiones	76
Referencias	81
Apéndices.....	96

Introducción

Constantemente escuchamos a las personas repetir frases como “Los niños son el futuro de nuestro país” pero paradójicamente sus bocas hablan de algo totalmente contrario a lo que sus hechos reflejan. Pues en algunas ocasiones vemos cómo la voz de los niños es invisibilizada, menospreciada e incluso burlada, disminuyendo así su preparación para ejercer una ciudadanía activa que aporte a la organización social equitativa y justa para todos.

Culturalmente, se ha creído que un niño entre más obediente sea, más socialmente deseable es y claramente, las aulas urbanas y rurales del municipio de Cáqueza podrían no ser la excepción, por esto es necesario conocer cómo se da la formación ciudadana desde la primera infancia en el municipio, y específicamente cómo se prepara a los niños y niñas para la participación.

La academia y la misma vida social actual nos demuestra que educar niños obedientes más que empáticos y analíticos, nos ha llevado a tener una comunidad heterónoma, poco participativa y con un bajo nivel de pensamiento crítico. Como país, esto nos ha sumergido en años de inequidad, corrupción y violencia. Por eso, como docentes de primera infancia, una de nuestras principales tareas es educar para la ciudadanía, de la cual un aspecto esencial es la participación la cual constituye una gran fuente para formar ciudadanos plenos.

Es por ello que esta investigación se dedicó a analizar dos aulas, una rural y otra de carácter urbano, del municipio de Cáqueza, mediante la observación del entorno y los hechos que allí se llevan a cabo durante 10 días consecutivos, la realización de entrevistas a

dos docentes de aula y el registro en diarios de campo y matrices de observación, a fin de identificar qué niveles de participación infantil se manejaban allí y qué factores podían influir en esta.

A partir del análisis de dicha información se desarrolló el apartado de resultados, en el que se evidencian las tensiones entre las intenciones de las dos docentes observadas y el bajo nivel de apertura que estas presentaron para el fomento de la participación infantil de acuerdo con el modelo de Shier (2001). En consecuencia, se encontró que en el aula urbana los niveles de participación eran muy bajos y no favorecían los procesos democráticos en el aula; mientras en el sector rural se estimulaba la participación infantil mediante la escucha activa a los estudiantes y la toma en consideración de sus opiniones, pero tampoco se lograba alcanzar altos niveles participativos en comparación con lo postulado por Shier. Dando como respuesta que la importancia de la participación infantil aún no es relevante para el tema educativo en Cáqueza.

Finalmente se presentan unas recomendaciones para el magisterio, que además pueden ser tenidas en cuenta por la población en general, pues hace un llamado a la transformación de la concepción de infancia que culturalmente se ha creado, en la cual este grupo es tomado como objeto de cuidado y no como sujeto de derecho. Lo cual, permitirá no sólo abrir puertas a la idea de la participación infantil, sino también dignificar la infancia, repensar las prácticas educativas tradicionales, potenciar las habilidades integrales de los niños dirigidas tanto a su desarrollo personal como a su acción ciudadana y así contribuir a una sociedad más equitativa, justa y democrática.

Antecedentes

En este apartado se darán a conocer algunos de los estudios más relevantes sobre participación infantil y los resultados que cada autor ha encontrado. Dichas investigaciones oscilan entre los años 2011 al 2016.

Imhnoff y Brussino (2013) desarrollaron un estudio en el país argentino, que pretendía conocer el grado de participación social y política en relación con las formas de socialización política en las cuales se encuentran inmersos los niños y niñas de estrato medio en la ciudad de Córdoba. Como resultado, evidenciaron que los niños estudiados presentan bajos niveles de participación social y política, que tienen su fuente primordial en la reproducción de enunciados que desacreditan a los niños y niñas como sujetos de derechos con capacidad de acción política, los cuales se convierten en el discurso circundante en los espacios de socialización política de los niños, y por ende, son apropiados por ellos.

En el mismo país, Dukuen (2018) llevó a cabo una investigación sobre socialización política estudiantil en un colegio privado de clase alta de la Ciudad de Buenos Aires y de tradición británica, teniendo como referencia las elecciones para capitanes de la institución, que buscaba responder a cuáles son los sentidos que los candidatos estudiantiles le otorgan a la capitanía, y qué relaciones existen entre estas prácticas políticas y procesos más amplios de socialización política.

Vargas, Oyanedel y Torres (2015) realizaron un estudio con el objetivo de encontrar la relación entre la socialización política y el interés por política en jóvenes de Chile, teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de los entrevistados, posiciones políticas familiares, confianza en instituciones gubernamentales y el análisis de los agentes de socialización política. Dichos autores encontraron que, a diferencia de las creencias

populares, los jóvenes evidencian alto interés político, especialmente si tienen participación en alguna organización y si su grupo de socialización presenta interés en el ámbito político, reconociendo que aun cuando la familia tiene una función importante en los procesos de socialización, otros agentes como el grupo de pares y los medios de comunicación, también influyen de manera determinante en las concepciones políticas creadas por la persona.

Van Deth, Abendschön y Vollmar (2011), basados en el aumento de estudios de socialización política y su influencia en los adolescentes y la carencia de estos en la infancia, deciden desarrollar una investigación en la cual se analice la posibilidad de que los niños desarrollen también orientaciones políticas bajo el estudio de el desarrollo del conocimiento político, las orientaciones de los problemas y las nociones de buena ciudadanía.

En dicha investigación, Van Deth, Abendschön y Vollmar (2011), encontraron que en comparación con la sabiduría popular, las personas no necesitan ser como mínimo adolescentes para empezar a desarrollar un pensamiento político, sino únicamente contar con los requisitos básicos para convertirse en ciudadanos plenos, que de acuerdo con los autores son la expresión de actitudes políticas y la adquisición de conocimientos y orientaciones básicas sobre política, y que los niños con un proceso de socialización óptimo pueden desarrollar.

Sin embargo, destacan también que, el desarrollo de estos requisitos presenta una estrecha relación con las condiciones socioeconómicas y sociodemográficas en las cuales se ven involucrados los niños, tanto como el acceso a la información. Por ello, cierran su artículo asegurando que no pueden deslegitimarse los procesos de socialización política en la infancia, ni el trabajo por el desarrollo de la ciudadanía desde la temprana edad, y que, por el contrario, debe investigarse más a fondo este tema.

En España, Lay (2015) desarrolló un estudio con el fin de analizar cómo los niños y niñas elaboran sus nociones respecto a la participación y qué elementos contribuyen en este proceso, encontrando altos índices en la presencia de una participación adultocentrada, que de acuerdo con la autora, se caracteriza por la manipulación frecuente de la participación infantil por parte del adulto, con un discurso dominante, que limita las reales ideas de los niños y restringe su posibilidad de elegir y expresarse, usándolo casi como un medio reproducción de ideas adultas.

De manera importante, la autora reconoce que de acuerdo con las concepciones de infancia los niños van guiando sus prácticas participativas. En este sentido, los adultos modulan las prácticas participativas de los niños menores hasta que estos se convierten en mayores, y adquieren capacidad para participar y decidir, desarrollando en términos de la autoridad una “participación fracturada”. Sin embargo, esta capacidad, de acuerdo con la perspectiva adultocéntrica, significa en realidad que ya fueron adulterados y se encuentran conforme a lo esperado por el adulto. Por lo dicho, Lay considera que, los procesos de socialización política dados en la infancia intervienen no sólo en el tipo de participación infantil que se genera sino también en las concepciones acerca del mundo y su estructura, que el niño crea y reproduce como adulto posteriormente.

Martínez (2016) desarrolla en la ciudad de Bogotá un proceso de investigación con la intención de reconocer los imaginarios sociales que se han creado a partir de la participación infantil, en donde resalta que, en primer lugar, la familia, aun cuando constituye un agente potente de socialización política, queda en un segundo plano ante las oportunidades y acciones participativas que permiten espacios como la escuela, o la iglesia, sin embargo, estas participaciones se encuentran limitadas a una opinión que seguramente no será tenido en cuenta de forma verídica, sino que se comporta como requisito social.

Con igual importancia, Martínez (2016) destaca una diferencia evidente entre los niños y niñas que hacen parte de semilleros de investigación respecto a su comprensión de la participación infantil, pues estos la relacionan con procesos de opinión, comunicación, escucha activa, liderazgo de la comunidad, identificación de problemáticas sociales y desarrollo de sus propuestas como alternativas de solución; mientras los niños que no tuvieron oportunidad de participar en estos semilleros, la asocian con la expresión de su idea pero bajo los límites que el adulto interponga. Es decir, la participación se encuentra determinada como respuesta a una pregunta previa realizada por el adulto, no como una intervención espontánea.

De acuerdo con los estudios mencionados y desarrollados entre los años 2011 y 2016, se determina que con relación a las categorías de interés por parte de esta investigación el balance se da esta forma:

En cuanto a la concepción de la infancia como determinante de las prácticas educativas, autores como Lay (2015), Imhoff y Brussino (2016) y Martínez (2016), encuentran que la concepción adulta sobre la infancia tiende a ubicarse en su mayoría en un punto “adulcéntrico”, en el cual prevalece la desacreditación de las capacidades intelectuales de los niños, ubicándolos como objetos de cuidado y no como sujetos de derechos. De la misma forma, han observado que esto poco estimula las oportunidades de participación infantil y hace que los niños no sean incluidos en la toma de decisiones, sino que esta participación termine siendo manipulada por la percepción del adulto y este escuche solo por requisito social, hasta que el niño cumpla, al menos, la mayoría de edad.

Por ello, en cuanto a la participación infantil, basada en autores como, Vargas, Oyanedel y Torres (2015) y Martínez (2016) se destaca que la primera infancia cumple un rol vital en el desarrollo de las habilidades participativas para las personas, pues en sus

investigaciones encuentran que los niños que son involucrados en semilleros de investigación, procesos de opinión y comunicación, de escucha activa y toma de decisión tienen una conexión más cercana con temas sociales y políticos que los afectan, además de poseer una comprensión más real sobre el término de participación infantil, lo cual genera opiniones espontáneas y no necesariamente ligadas a una pregunta previa realizada por el adulto.

Por último, esta revisión permite identificar bajos niveles de interés de por parte del ámbito de la investigación educativa respecto a la promoción de la participación infantil como pilar fundamental de la formación ciudadana de las aulas de clase, de igual forma se ha investigado poco la relación de la participación infantil y las concepciones de infancia que se han creado con el tiempo, ya que los estudios de dicha temática son limitados y suelen centrarse en el hogar y la familia de los niños, pero no en las prácticas educativas de los docentes de aula, ni en el clima que se genera allí.

Planteamiento del problema

La concepción de infancia como grupo social establecido, y del niño como sujeto de derecho, de acuerdo con Ariés (1960) viene desarrollándose desde hace relativamente muy poco, y es evidente que aún prevalece en Colombia una idea de infancia protegida, reprimida e incapaz, que no tiene voz ni voto ante el mundo adulto, que requiere de obediencia y sumisión para aceptar la transmisión de información y que sólo adquiere el potencial de toma de decisiones al cumplir la mayoría de edad. Esto hace que como adultos nos adueñemos del poder e incluso hagamos de él una práctica injusta, que se materializa no sólo en el amplio ámbito social sino también en los procesos de escolarización de los niños bajo un tipo de formación tradicional dedicada a la transmisión de conocimientos y “verdad”, que oprime y minimiza a los niños y niñas sin reconocer su voz.

A razón de esto, las estrategias, leyes y recomendaciones diseñadas por autores influyentes en el mundo académico y entidades gubernamentales y sociales a favor de la infancia, en términos de participación pasan a un segundo plano. UNICEF (sf) aclara que los espacios de participación infantil siguen siendo manipulados por los adultos, quienes “utilizan la voz de los niños y jóvenes para transmitir sus propios mensajes (...) y para defender sus propios objetivos” (p. 19). El MEN (2017) asegura que para el año 2016 los niveles de participación en la escuela se encontraron dominados por los docentes en un 84% de participación en la toma de decisiones, seguido por los estudiantes con un 26% y cerrado con los padres, por un 10%. De la misma manera, el MEN (2016) reconoce que cuando los estudiantes proponen temas para las secciones a estudiar o proyectos investigativos fuera del aula, los docentes se rehúsan con frecuencia y prefieren trabajar bajo libros de texto, con un porcentaje de 25% y 18% respectivamente.

En cuanto a los niños y jóvenes, se han encontrado altas cifras de tolerancia a la corrupción con un 51% de jóvenes que se han acostumbrado a vivir en un país corrupto, tolerancia al autoritarismo por parte del gobierno en un 47% e incompreensión acerca de la función social de la norma en 41%, según datos del MEN (2017), quien además destaca una relación entre estos resultados y los bajos niveles de formación ciudadana.

Esto nos demuestra que la formación ciudadana, ha sido tomada en la escuela como la transmisión de conocimientos específicos respecto a la estructura y funciones del gobierno, que los espacios para la participación infantil han sido tergiversados y acomodados a beneficio del mundo adulto y que han impedido un proceso de desarrollo crítico y analítico en los niños, obteniendo como fin, que cuando los niños adquieren la mayoría de edad se convierten en adultos fácilmente manipulables y corruptibles, que

carecen de habilidades democráticas y competencias ciudadanas que permitan contribuir a la transformación social mediante la participación ciudadana.

Lo mencionado anteriormente, puede ser una realidad en el municipio de Cáqueza, en donde no sólo en el hogar, sino también en la escuela, es posible que la voz de los niños sea invisibilizada. Por esto es necesario estudiar cómo se está formando a la primera infancia en términos de participación infantil en Cáqueza, y conocer si existen diferencias o similitudes en el nivel de participación infantil entre escuelas del sector rural y del sector urbano, a fin de analizar estrategias pedagógicas que favorezcan la promoción de la participación. Pues las investigaciones estudiadas demuestran que el autoritarismo y la falta de participación infantil en el aula ha llevado a que los niños desarrollen obediencia en lugar de habilidades comunicativas, y que cuando avanzan hacia la edad adulta su participación en términos sociales y políticos pueda ser fácilmente manipulada y no se rija por un criterio propio.

A raíz de lo dicho, surge la pregunta de investigación:

¿Cómo se dan los niveles de participación de Shier en la primera infancia en un aula rural y otra urbana del municipio de Cáqueza, Cundinamarca?

Objetivos

Objetivo general

- Explorar cómo dan los niveles de participación expuestos por Shier en la primera infancia en un aula rural y otra urbana del municipio de Cáqueza.

Objetivos específicos

- Realizar un acercamiento hacia la comprensión de cómo afecta el clima de aula y la concepción de infancia en la apertura docente para promover la participación infantil
- Identificar algunos cambios educativos y culturales que se requieren para avanzar en la promoción de los niveles de participación infantil que propician la educación para la ciudadanía

Justificación

La formación ciudadana definida como un proceso de socialización política en el cual se educa para la ciudadanía, que de acuerdo con la Constitución Política de Colombia (1991) incluye el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, la práctica para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente, requiere, sin lugar a dudas, el desarrollo de competencias ciudadanas no sólo como asignatura en la escuela, sino como proceso transversal de educación, según Cano (2005).

Las competencias ciudadanas, denotadas por el MEN (2004) como el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que le permiten al ciudadano actuar de manera constructiva en la sociedad democrática, se relacionan con un mayor conocimiento y actividad en el ámbito cívico, proyección personal y profesional, responsabilidad ambiental, autorregulación, empatía y menos tolerancia a la corrupción y autoritarismo (MEN, 2012; ICFES, 2016), que son potenciadas gracias a la perspectiva de derechos que reconoce a los niños y niñas como entes sociales importantes y con oportunidades de participación. Pues, la convención sobre los derechos del niño (1989), reconoce al niño como sujeto de derecho y no como objeto de protección, y como derecho

fundamental de los niños y niñas la posibilidad de participar activamente en un ambiente donde se respeten sus intervenciones en función de la edad y madurez, facilitando con ello el desarrollo del juicio propio, y reconociendo su voz, según lo mencionado por Unicef (sf).

La participación infantil, por su parte acarrea importantes beneficios personales y sociales dentro de los cuales Imhnoff y Burssino (2013) destacan brindar posibilidades de desarrollo, elevar la dignidad humana, ser un indicador de inclusión e integración social y reflejar el empoderamiento de las personas. Así pues, resulta vital que, en primer lugar, sean los adultos que rodean el círculo social de los niños quienes promuevan espacios para la participación infantil y faciliten una formación de una ciudadanía plena, dejando de lado la función autoritaria y equivocada que en muchas ocasiones cumplen, porque:

“La posibilidad de que la niñez pase de un estado de invisibilidad, omisión y abyección psicosocial a una condición de protagonismo y empoderamiento sociocultural implica una transgresión de las relaciones de poder instituidas en los distintos espacios y prácticas sociales, y enfrentar por tanto, las resistencias de padres, maestros y gobernantes, y de la sociedad como un todo, que siente como amenazante y caótico ese nuevo estatuto porque cambia las ideas de minoridad y desvalimiento, como las ideas de control y protección” (Espitia, 2006, p. 233.)

En el ámbito local, esta investigación es un avance hacia la comprensión de las prácticas que limitan y/o favorecen el desarrollo de la participación infantil, proporcionando ideas para llevar al aula, que en caso de ser adecuadas, logren aumentar los niveles de participación, y lograr que en Cáqueza se formen ciudadanos críticos y constructivos para la sociedad. Niños que sean capaces de analizar, argumentar y proponer, que comprendan la necesidad de la norma y puedan seguirla por convicción propia, o

transformarla a través de vías legítimas, favoreciendo la construcción de una población más autónoma, justa y equitativa.

En la línea de investigación educativa para la convivencia y la construcción de paz, el presente estudio abre puertas hacia la comprensión de la participación infantil como eje fundamental de la formación ciudadana, invita a la comunidad investigativa a ahondar en temas relacionados con la concepción de infancia y la apertura a la participación infantil, permitiendo explorar relaciones entre los niveles de autonomía, los tipos de convivencia y los espacios que se generan en el aula para la participación.

Para el profesorado, esta investigación ofrece pistas sobre la importancia del accionar docente en la participación y el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes, abarca los beneficios de desarrollar procesos participativos en el aula y cómo los niveles de estructura y cuidado que el docente maneje pueden afectar directamente tanto los saberes teóricos como el desarrollo personal de los niños. Y de forma general, los estudios sobre participación infantil además de dignificar a la infancia permiten que las prácticas que se desarrollan con ellos, tanto a nivel educativo, como social y cultural, puedan ser mejoradas en pro de su reconocimiento como agentes sociales y sus habilidades puedan ser potenciadas. Lo cual, no sólo favorece al niño como tal, pues con esto estamos entregando personas más conscientes y con responsabilidad social al planeta mismo.

En consecuencia, la escuela como uno de los actores principales en los procesos de socialización en la infancia debe actuar de manera urgente y eficaz en la promoción de espacios de participación para los niños, no sin antes potenciar en ellos las capacidades y competencias necesarias para una participación ética que contribuya al desarrollo social.

Marco Teórico

Socialización política.

La socialización del ser humano constituye un proceso transversal a la vida del mismo, que se configura desde su nacimiento y trasciende a lo largo de su vida, relacionado con las interacciones dadas en diversos entornos en los cuales convergen diferentes agentes sociales como familia, escuela, grupo de pares y sociedad en general, y la construcción o apropiación de diversas ideas, valores, normas e ideologías que son posteriormente traducidas en acciones, pensamientos y formas de vida, terminando por configurar su identidad. Reconociendo dicha influencia en la vida las personas, diversos investigadores han dedicado esfuerzos a la comprensión de la socialización, especialmente política, del individuo.

En este sentido, Saldarriaga (2016) define la socialización política como un proceso social de vinculación del individuo a la vida política, que a su vez, forma parte del proceso en el cual la persona aprende y modifica los contenidos socialmente establecidos. Fuera de la visión para el ejercicio del poder, y más próximo a la dimensión humana que trasciende los límites de la existencia individual, Jiménez (2012) define la política como “una aspiración humana de trascendencia que se concreta en una serie de actividades tendientes a asignar y decidir fines y objetivos colectivos, mediante una confrontación o disputa de propuestas” (p. 9).

Dunkuen (2018) basado en las afirmaciones de Fillieule (2012) menciona la socialización política como la construcción e interiorización de esquemas de percepción y

acción dirigidos al ámbito político que guían la relación entre la persona y el mundo social, en la cual influyen los sentidos de pensamiento, percepción y acción que movilizan las prácticas propias, denominadas como disposiciones políticas.

Por su parte, Imhnoff & Brussino (2019) de acuerdo con una investigación previa (Imhnoff & Brussino, 2016), consideran a la socialización política como un proceso transversal dado a lo largo del ciclo vital que alude a la adquisición y apropiación de los elementos de la cultura política a partir de las inscripciones grupales, institucionales, sociales y culturales dadas por el sujeto, que se encuentra en un proceso dinámico y por ende cumple un rol activo.

En concordancia, la socialización política puede ser abordada desde tres dimensiones: como proceso, como producto o como mecanismo social (Alvarado, Ospina & García, 2012). Como proceso, la socialización política se desarrolla bajo la infinidad de experiencias que dan forma a la identidad social, constituida como un curso de construcción de la imagen propia y la determinación de las relaciones con el sistema político, que desde la visión de Lara (2015) permite comprender los conceptos específicos mencionados en la política, y entender los procesos que surgen en la vida pública de una sociedad; como producto, podemos ver la socialización como la apropiación de normas y valores políticos individuales que aseguran a su vez, una identidad colectiva; y como mecanismo social surge en la reproducción, mantención y transformación de la cultura política a través de las generaciones.

Agentes socializadores.

Teniendo en cuenta que dentro de un proceso de socialización el individuo está en contacto directo con el ambiente y sus componentes, cabe resaltar la existencia de otros agentes importantes en la socialización política, que influyen sobre la construcción política del sujeto, denominados *agentes socializadores*.

Según Huerta & García (2008) dichos agentes son: escuela, familia, amigos y medios de comunicación, lo cual concuerda con los postulados de Alvarado, Ospina & García (2012), quienes agregan un componente al último agente mencionado: nuevas tecnologías de información y comunicación. No obstante, Lara (2015) yendo de lo familiar a lo social divide dichos agentes de socialización en primarios y secundarios, en donde la familia compone el nivel primario y los restantes componen el secundario, dentro de las cuales encontramos la escuela, el grupo de pares y los medios de comunicación. Cabe mencionar, que dichos nombres no suponen un orden de importancia, sino de aparición en la vida de la persona, ya que como menciona Rodríguez (2015) “la escuela no ejerce un rol complementario, sino una función diferente pero igualmente trascendente al de la familia (p.231)”.

Familia

La familia, según Isaza (2012) es el primer lugar en el cual se configuran las cualidades primarias de subjetividad mediante la construcción de conocimientos, actitudes, valores, percepciones y costumbres, dadas por interacciones implícitas y explícitas, que como menciona Rodríguez (2015) exigen la resolución de conflictos de forma armoniosa, la creación de acuerdos y límites de convivencia, toma de decisiones, entre otras situaciones de la vida en sociedad, por lo cual constituye un agente de socialización potente. De forma más específica, Sandoval & Hatibovic (2010), aseguran que las familias

que dan mayor cabida a la política dentro de sus conversaciones cotidianas forman sujetos vinculados con el mundo político, con una postura política definida y mayormente informados respecto a los sujetos de familias que no lo hacen.

Escuela y sociedad

Como se menciona anteriormente, la escuela cumple un rol tan importante como la familia en el nivel primario, pues, de acuerdo con Rodríguez (2015) es el primer sistema social amplio en el cual los niños se instauran, lugar en el cual se enriquecen las emociones morales que sustentan las acciones que seguramente subsistirán en las relaciones adultas. De esta forma la escuela permite la recreación de formas de socialización relacionadas con la transmisión de cultura e información y configuración de percepciones mediante la interacción constante con otros, y facilita además, la información concreta sobre el sistema, relaciones de poder y escenarios de participación.

Mediante el grupo de pares, el sujeto establece las relaciones que le permiten autoreferenciarse para hacerse consciente de sus opiniones y derechos (Alvarado, Ospina & García, 2012, p. 251) y también puede modificar las concepciones políticas que ha construido en la socialización familiar, según estudios de Sandoval & Hatibovic (2010).

Los medios de comunicación y tecnologías de información y comunicación, según las mismas autoras, tramitan información institucional y no institucional sobre el sistema político y propician, además, movilizaciones de acción social.

Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.

Hace algunas décadas, el psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner desarrolló una teoría centrada en “las formas en que el individuo interactúa con su entorno

y cómo estas pueden afectar el desarrollo” (Adamsons, K., O’Brien, M., & Pasley, K., 2007), en la cual trabajó de forma continua desde el 1973 hasta el 2005, formulando incluso, algunas modificaciones sobre sus propias versiones, de acuerdo con Rosa y Tudge (2013).

De forma general, Tudge, Mokrova, Hatfield y Karnik (2009), aseguran que este modelo ecológico analiza los entornos naturales en los cuales la persona se moviliza durante un tiempo prolongado y que constituyen una de las principales influencias sobre la conducta, generándose así una relación compleja entre un organismo humano biopsicológico activo y los agentes que conforman su entorno externo inmediato, como personas, símbolos y objetos, denominados por Bronfenbrenner como procesos proximales.

De esta forma, Bronfenbrenner (1987) sugirió cuatro estructuras interconectadas que configuran a la persona y su entorno, puestas como microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El microsistema, constituye el entorno más próximo a la persona y en el cual existe una interacción directa, que de acuerdo con Monreal y Guitart (2012) coadyuva al desarrollo psicológico, por ejemplo, la familia. El mesosistema, configura entonces dos o más microsistemas en los cuales se participa de forma activa, por ello se modifica o amplía a medida que la persona interactúa con nuevos entornos o se aleja de ellos, según Rosa y Tudge (2013), por ejemplo, la relación entre familia y escuela.

En el exosistema, la persona no está involucrada de forma directa, pero experimenta su influencia e incluso influye en él, tal es el caso de las políticas de infancia. Por último, el macrosistema está compuesto por los sistemas económico, social, político y legal, los cuales afectan los sistemas más pequeños, definido por Bronfenbrenner (1978), como “las correspondencias en forma y contenido, de los sistemas de menor orden, y que

existen o podrían existir, al nivel de la subcultura, o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias que sustente estas correspondencias” (p.18).

De la misma forma, Bronfenbrenner (2001) relaciona su teoría con cuatro aspectos primordiales del desarrollo, los cuales incluyen la persona, el proceso, el contexto y el tiempo, denominado también como modelo PPCT. En cuanto a la persona, Bronfenbrenner y Morris (1998) dedicaron gran importancia a las características personales del ser humano, las cuales influyen en las sus interacciones sociales. Es por ello que este aspecto tiene en cuenta al ser humano en su complejidad, es decir no sólo variables demográficas sino también individuales, por lo cual comprende características como género, raza, edad, actitudes, creencias, expectativas, etc. El “proceso”, tiene relación con las interacciones dadas entre la persona y el entorno en el cual se produce el desarrollo. En este sentido, analiza las formas de socialización del niño y cómo a partir de esta genera una comprensión del mundo que habita, el cual transcurre a lo largo de un periodo de “tiempo”. Y el “contexto” definido como la unión de los sistemas definidos con anterioridad (micro, meso, exo y macrosistema).

Así pues, Bronfenbrenner concluyó que existe un principio de corresponsabilidad entre los sistemas y agentes involucrados en los espacios y procesos de socialización de los niños, pues si bien se enseña y se aprende en la escuela, también se hace fuera de ella. Con ello, otorga una importancia relevante a todos los sistemas que conforman el entorno de los niños, y sugiere influir en todos y cada uno de los sistemas mediante políticas y normas que permitan mejorar la calidad de vida de la persona basado en un principio de co-acción.

Socialización política en la infancia.

En concordancia con lo dicho, la socialización política infantil alude a los procesos de aprendizaje dados por las interacciones y percepciones que surgen en medio de la relación con el ambiente y los agentes socializadores, tanto primarios como secundarios, específicamente en la etapa de la infancia.

En este sentido, la familia interviene directamente en el desarrollo psicosocial mediante la imposición de normas y reglas, y la transmisión y/o construcción de normas, percepciones y estructuras de manera explícita o no, es decir, se constituye como el lugar donde surgen las primeras concepciones acerca del orden social y la cultura política, por ende, en la socialización política infantil ocupa uno de los elementos más importantes.

Imhnoff & Brussino (2019) asegura que las concepciones construidas por los niños a partir de la socialización política dada en el ámbito familiar encuentran su base en diversos factores como dominancia social, equidad, justicia y participación, los cuales afectan la comprensión de los niños respecto al mundo que los rodea.

Es por ello que se debe velar por un ambiente familiar adecuado para el desarrollo integral de la persona, pues una familia disfuncional también tendrá efectos negativos en el niño. López, Barreto, Mendoza y Del Sato (2015) hablan de las familias disfuncionales como aquellas en las que los conflictos, la mala conducta e incluso, el abuso por parte de los miembros individuales se produce continua y regularmente.

Imhnoff y Brussino (2019) exponen además que cuando la familia tiende a los excesos en términos de autoritarismo o flexibilidad, los niños adquieren la idea de que la vida social se encuentra articulada bajo relaciones de poder injustas y dominación del otro,

la desigualdad, poca o nula tolerancia, entre otros aspectos negativos para la vida en sociedad, que terminan por representar en conductas agresivas y antisociales.

Dichos excesos, según Álvarez (2010) son la permisividad y el autoritarismo, los cuales se caracterizan por no compaginar las exigencias, estableciendo normas razonables de comportamiento. En donde la primera presenta afectividad constante pero nula aplicación disciplinar que dificulta el seguimiento y comprensión de la norma, y la segunda, deja de lado el afecto y se enfatiza en la imposición e inflexibilidad generando sumisión ante la autoridad y posiblemente agresividad. De acuerdo con Rodríguez (2007) “cuanto más empleo hacen los padres de la afirmación de poder, menos interiorizarán los niños normas duraderas relativas al comportamiento prosocial” (p.96).

La escuela, entonces, continúa el proceso iniciado por la familia, pero ya no sólo incluye el establecimiento de relaciones moduladas bajo la estructura social como las jerarquías, las relaciones con sus pares, entre otros, sino también representaciones reales de la cultura política fundamentada en la formación ciudadana, “pues es allí donde se le enseña al ser humano los fundamentos de la convivencia, la ética y la participación política, entre otros; desde la escuela se gestan los cambios sociales y democráticos” (Cabrera, Orozco & Ruiz, 2018), pues como es sabido, la etapa de educación infantil configura las bases de la educación en general del sujeto y tiene resonancias a lo largo de su vida. De esta forma, afirma el Ministerio de Educación Nacional (2004), la formación ciudadana, y por ende la socialización política infantil, permite que los niños construyan los principios de los derechos humanos y tengan con ellos un horizonte para su acción y reflexión.

Formación ciudadana

La formación ciudadana es un proceso de socialización política en el cual se educa a la persona como ciudadana. Como asevera Cano (2005) la formación ciudadana comienza en el hogar y se fortalece con las prácticas educativas de la escuela. No obstante, más allá de una asignatura, esta requiere de un proceso transversal a la formación integral que debe estar implícita en cada clase.

A lo largo de la historia, la ciudadanía ha sido concebida de diversas formas, de acuerdo con el momento social, político y legal. Sin embargo, hoy en día prevalecen al menos dos de estas perspectivas distintas, que a pesar de distar una de la otra, y presentan continua relación.

Desde el marco legal, un ciudadano es aquel poseedor de derechos políticos y sociales que le permiten la participación en ejercicios políticos siempre que este cumpla su mayoría de edad, mientras desde una perspectiva social, con base filosófica y más aceptada en la modernidad, decimos que la ciudadanía más que el reconocimiento de derechos es la construcción de escenarios permanentes donde se pueda convivir con los otros, aquellos que no son iguales y que también son depositarios de dignidad humana (Avendaño, Paz, & Parada, 2016), lo que podríamos complementar con los postulados de Alvarado & Carreño (2007), al afirmar que es mediante el ejercicio de la ciudadanía la única forma en que se alcanzará la justicia social gracias al reconocimiento de derechos y deberes ciudadanos.

Alvarado & Carreño aseguran también que, desde tiempos inmemoriales, la ciudadanía ha tenido relación específica con el ámbito político, pues el ciudadano se

vincula a la ciudad para discutir los asuntos públicos, de interés común y colectivo, mediados por la acción del Estado.

En este sentido, la ciudadanía se considera como la ganancia en los procesos de socialización política. Es decir, no se nace siendo ciudadano, sino que, a partir de las interacciones con el ambiente, los procesos de aprendizaje y la formación ciudadana otorgada especialmente en los procesos escolares se llega a ser ciudadano, según lo destacan [Avendaño, Paz, y Parada \(2016\)](#). Lo cual Saldarriaga (2016) reconoce no sólo como un asunto legal y/o de pertenencia territorial, sino como la construcción de un sujeto político desde la reflexión y la acción. Siendo entonces, la ciudadanía el pico del proceso de formación ciudadana, se hace necesario el trabajo por dicha construcción desde la etapa de la infancia basada en la comprensión de los derechos y deberes, los valores morales y el desarrollo de habilidades sociales.

Es por ello, que la familia y especialmente la escuela, tienen la corresponsabilidad de configurar espacios de socialización óptimos a fin de que el niño a formar pueda convertirse en un ciudadano pleno, trabajo que:

Debe iniciar desde los primeros años de vida, bajo una responsabilidad compartida por las distintas instancias de socialización (familia, escuela, comunidad, medios de comunicación), toda vez que el ejercicio de la ciudadanía exige desarrollar comportamientos, actitudes, habilidades y destrezas que hagan posible el respeto por el otro; el llegar a acuerdos consensuados, en donde los propósitos de pensar y actuar colectivamente se concreten en acciones básicas de la vida cotidiana. (Alvarado y Carreño, 2007, p. 13).

Competencias ciudadanas

El MEN (2004) sugiere trabajar la formación ciudadana desde la primera infancia, bajo el desarrollo de competencias ciudadanas, que son el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que le permiten al ciudadano actuar de manera constructiva en la sociedad democrática, recordando que competencia alude aquí a la capacidad de saber y saber hacer, dado que, “la consideración de ser ciudadano significa saber ser y estar en sociedad” (Mahecha, Díaz, Espinosa, González y Salcedo, 2006, p. 69) y que “la competencia implica un componente de reflexión que prefigura, antecede, recrea, interpreta u orienta la acción” (Chaux, 2004, p.29), con lo cual se espera que el individuo no sólo comprenda su condición de sujeto activo en la sociedad, sino que sepa involucrar dicho conocimiento en la práctica, llevando a cabo una adecuada acción ciudadana, en la cual se propicia un sano convivir mediante la resolución pacífica de conflictos, la participación y valoración de la diversidad.

En concordancia, León & López (2015), afirman que el trabajo de competencias ciudadanas en preescolar debe basarse en acciones ciudadanas relacionadas con el respeto de la diferencia y del otro, solidaridad, cumplimiento del deber, resolución de conflictos, convivencia pacífica, pluralidad, valoración y la participación ciudadana. Además, consideran necesario añadir supuestos importantes y novedosos que transformen la concepción misma de infancia como incapacidad, invisibilidad y omisión, para convertirla en importante y participativa, capaz de argumentar, refutar y analizar.

De esta forma, las competencias ciudadanas básicas son divididas en tres subconjuntos denominados competencias cognitivas, competencias comunicativas y competencias emocionales, que finalmente darán lugar a las competencias integradoras.

Tabla 1

Competencias fundamentales para la formación ciudadana

Competencias cognitivas	Competencias comunicativas	Competencias emocionales	Competencias integradoras
Se relacionan con el desarrollo de habilidades mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía, de acuerdo con Chauv (2004). Permite lograr acuerdos de beneficio mutuo, proponer diversas formas de resolución a un conflicto y evaluarlas, desarrollar toma de perspectiva y ponerse en el lugar mental y emocional de la otra persona, comprendiendo y reconociendo, otros pensamientos y formas de ver el mundo.	Estas competencias ahondan en la subjetividad que implica tener un lenguaje, generando acción a través de este. Permiten el desarrollo de diálogos constructivos, la comunicación de puntos de vista, necesidades e intereses, y la comprensión de lo que otros desean comunicar. Chauv (2004) las divide en dos niveles: el intercomunicado y el intersubjetivo. El primero trata de aquello que es necesario entenderse en sentido concreto, y el segundo, alude a la relación que permite a las personas entenderse entre sí. Así mismo, existen dos elementos fundamentales de la comunicación: la escucha activa, que permite una expresión idónea y la asertividad que favorece la expresión de emociones, ideas, sentimientos, percepciones e intereses sin herir a los demás.	En concordancia con el MEN (2004), estas competencias son habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y ajenas, bajo los parámetros de la autorregulación y la empatía. La autorregulación comprende todas las habilidades que permiten el control y la expresión emocional, según Santoya, Garcés y Garzón (2018), mientras la empatía se relaciona con “el reconocimiento y la comprensión de los estados mentales de los demás, así como la capacidad de compartir esos estados mentales y responder a ellos de modo adecuado” (López, Filipetti y Richaud, 2014)	Estas abarcan el conjunto de competencias comunicativas y emocionales, y los conocimientos básicos adquiridos, en un plano práctico. Chauv (2004) propone un ejemplo bastante acertado al mencionar la toma de decisiones morales como el desarrollo de competencias integradoras, en tanto requiere el análisis de las perspectivas e intereses de los implicados, el manejo de emociones propias y reconocimiento de emociones ajenas, la resolución de conflictos, la conciliación del interés propio con el común y/o del otro, la consideración por el otro, entre otros.

Fuente: MEN (2004) Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible!

Conocimientos

Chaux (2004) considera que para el desarrollo de las competencias mencionadas anteriormente se requiere que el niño se aproxime a los conocimientos teóricos básicos en relación con la ciudadanía. De esta forma, dicho autor denomina los conocimientos como la información, estrategias y contenidos que se deben saber y comprender para el ejercicio de la ciudadanía, dentro de los cuales considera fundamentales:

- Derechos humanos fundamentales
- Constitución política y estructura del Estado
- Mecanismos, procedimientos e instancias de participación democrática.
- Organización, estructura y sentido del Gobierno Escolar.
- Estrategias y mecanismos para la resolución de conflictos

Con ello podemos hablar de las grandes temáticas en las cuales se enmarcan las competencias ciudadanas, que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2
Grupos de competencias ciudadanas

Convivencia y paz	Participación y responsabilidad democrática	Pluralidad, identidad y valoración de la diferencia
De acuerdo con el MEN (2004) se basa en la consideración de los demás como personas valiosas, suponiendo una forma de vida pacífica y constructiva. Según Chaux (2004) Requiere de la apropiación de dos tipos de paz: positiva y negativa. La paz positiva toma la paz como valor normal, mientras la negativa se restringe a la evitación de la violencia como norma.	Se encuentran orientadas hacia la toma de decisiones en todo contexto, reconociendo que estas no pueden imponerse encima del bienestar y los derechos del otro, tanto como acuerdos, normas, leyes y Constitución política. De esta forma, la participación puede ser directa o a nivel micro, y mediante representantes o a nivel macro. La primera se desarrolla en espacios de la vida cotidiana como familias, empresas, etc. mientras la segunda requiere cae sobre un	Parten del disfrute y el reconocimiento de la diversidad humana y tienen, igual que la participación y responsabilidad, su límite en el derecho de los demás. Este grupo de competencias favorece la pluralidad en todo término evitando cualquier tipo de discriminación, superando prejuicios y estereotipos, desde la base de los derechos humanos

representante grupal quien defiende los intereses de los participantes, de acuerdo con Chauv (2004).

Recuperado de: Ministerio de Educación Nacional Colombiano. 2004.

En concordancia el MEN (2004) ha invertido esfuerzos en el desarrollo de estándares bajo los cuales puede guiarse el proceso de formación ciudadana en el aula, distribuyendo los aprendizajes esperados en forma ascendente del grado primero a tercero, como se evidencia en la tabla 3.

Tabla 3
Estándares competencias ciudadanas de primero a tercero

Convivencia y paz	Participación y responsabilidad democrática	Pluralidad, identidad y valoración de la diferencia.
<i>Comprender la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano.</i>	<i>Participo, en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumplo</i>	<i>Identifico las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigos y amigas, y en mi salón.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo que todos los niños y niñas tenemos derecho a recibir buen trato. • Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas. • Expreso mis sentimientos y 	<ul style="list-style-type: none"> • Expreso mis ideas sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente lo de los demás miembros del grupo. • Manifiesto mi punto de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo. • Reconozco y acepto la existencia de

<p>emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas. • Comprendo que mis acciones pueden afectar a la gente cercana y que las acciones de la gente cercana pueden afectarme a mí. • Comprendo que nada justifica el maltrato de niñas y niños y que todo maltrato se puede evitar. • Identifico situaciones de maltrato que se dan en mi entorno (conmigo y otras personas) y sé a quiénes acudir para pedir ayuda y protección. • Puedo diferenciar las expresiones verdaderas de cariño de aquellas que pueden maltratarme. • Hago cosas que ayuden a aliviar el malestar de 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco que emociones como el temor o la rabia pueden afectar mi participación en clase. • Comprendo qué es una norma y qué es un acuerdo. • Entiendo el sentido de las acciones reparadoras, es decir de las acciones que buscan enmendar el daño causado cuando incumplo normas o acuerdos. • Colaboro activamente para el logro de metas comunes en mi salón y reconozco la importancia que tienen las normas para lograr estas metas. • Participo en los procesos de elección de representantes estudiantiles, conociendo bien cada propuesta antes de elegir. 	<p>grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana. • Identifico las ocasiones en que mis amigos/as o yo hemos hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodosos ofensivos. • Manifiesto desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas, y lo digo respetuosamente. • Comparo cómo me siento cuando me discriminan o me excluyen... y cómo, cuando me aceptan. Así puedo explicar por qué es importante aceptar a las personas.
--	--	--

-
- personas cercanas:
manifiesto
satisfacción al
preocuparme por
sus necesidades.
- Comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar.
 - Identifico cómo me siento yo o las personas cercanas cuando no recibimos buen trato y expreso empatía, es decir, sentimientos parecidos o compatibles con los de otros.
 - Conozco y respeto las normas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona.
 - Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos.
 - Conozco las señas y normas básicas de tránsito para desplazarme con seguridad.
 - Me preocupo porque los animales, las plantas y los recursos del medio ambiente reciban buen trato.
-

Fuente: Ministerio de Educación Nacional Colombiano. 2004.

Participación Infantil

La participación infantil, para Lansdown (2004), consiste en un proceso continuo de expresión e intervención activa en donde los niños se inmiscuyen en la toma de decisiones de acuerdo con asuntos que les conciernen, que complementado con las aportaciones de Delgado y Rojas (2014) “implica informarse, tomar decisiones, emitir opiniones, gestionar recursos o ejecutar acciones,(...) lo relevante de esta concepción es que la participación implica asumir responsabilidades en asuntos que involucran a una comunidad” (p.71), lo cual además reposa como derecho fundamental de los niños en el artículo 12° de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, de acuerdo con lo expresado por Akyol, öztürk, Senol y Karaca (2016).

Castañeda y Estrada (sf) tal como Akyol, öztürk, Senol y Karaca (2016) aseguran que, desde los primeros días de vida existen oportunidades de participación infantil. De acuerdo con Castañeda y Estrada, los seres humanos presentan una identidad individual y colectiva que inicia desde su nacimiento y se desarrolla a lo largo de su infancia, la cual se va configurando mediante la participación activa en relación con los agentes socializadores. Por ello, aseguran que siempre que los adultos que configuran el entorno de los niños valoren su participación, se verán resultados en la formación como ciudadano crítico y argumentativo que reconoce la necesidad del beneficio común.

En este sentido cabe recordar que, la participación infantil no sólo beneficia al niño en su construcción como ciudadano y el aprovechamiento de sus derechos, sino a la sociedad en general, en tanto la calidad de la legislación, formulación de políticas públicas

y prestación de servicios a la infancia puede ser mucho más adecuada, oportuna y eficiente, según lo afirmado por Díaz, Contreras & Bozo (2018).

En concordancia, Estrada y col. (2000) consideran que la participación, y en consecuencia la ciudadanía, no son atributos naturales, sino que se construyen poco a poco en el medio social y que se hacen evidentes no sólo con el discurso sino con la apropiación de acciones cotidianas alusivas a los valores y principios éticos, en relación con el individuo, el sentido colectivo, y el bien común reconociendo estos como necesarios tras un proceso de reflexión y acción, por lo cual concuerdan definir la participación como una herramienta, pauta y valor al que se desea llegar, y que sólo puede hacerse realidad hasta que se fijen pautas que requiere de infraestructura, condiciones y servicios, es decir hasta que la autoridad y sociedad en general brinden oportunidades reales para la participación infantil. Por ello, como primer paso para la participación infantil se deben crear ambientes en los cuales los niños puedan expresar sus puntos de vista de forma cómoda, lugares en los que sus sugerencias sean tomadas como relevantes y puedan ofrecer un cambio en su estilo de vida, currículo, entre otros (Sinclair, 2004; Şahin & Polat, 2012).

Espacios de participación infantil.

Si bien la participación debe ser un elemento de oportunidad para la infancia circundante en todo aspecto de la vida del ser humano, existen factores especiales que toman lugar fundamental a la hora de generar espacios de participación para la infancia. Unicef (sf) define tres espacios principales, que son: Familia, escuela y nivel local o municipal.

La familia, como se menciona anteriormente, influye directamente en la construcción de ideas, concepciones y formas de relacionarse con el mundo. La escuela permite un tipo de socialización más real al constituirse como una forma de sociedad que requiere de normas, que al ser incumplidas generan consecuencias, y un lugar donde se expresan ideas para la toma de decisiones, incluyendo así espacios de participación democrática oficiales. Y el nivel local o municipal facilita la expresión de percepciones, ideas y necesidades, la toma de decisiones y la creación de acuerdos para los infantes mediante la participación infantil.

Sin embargo, aclara Unicef (sf) que aún las posibilidades que dichos contextos generan para incluir la participación infantil, estos espacios están quedándose cortos ante su verdadera aplicación. Pues, aunque en la familia, la participación se da de forma directa mediante solicitudes o intervenciones verbales o no, esta no es reconocida por sus integrantes como participación en sí y se minimiza su importancia. En la escuela, la educación tradicional ha limitado demasiado la participación infantil con su estructura autoritaria, restringiéndose únicamente al aprendizaje memorístico de los derechos colectivos e individuales. Y el nivel local, aun cuando podría ser el espacio de participación más verídico para los niños y niñas, por lo general no los incluye como importantes y las decisiones tomadas se configuran a partir de las percepciones adultas.

Eslabones de la participación infantil.

Sabiendo que la participación se inicia desde la etapa del nacimiento del bebé, Castañeda & Estrada (sf) postulan cuatro eslabones sobre los cuales se desarrolla la participación infantil.

El primer eslabón toma la primera etapa de la infancia, en la que el bebé se expresa y participa en el ambiente mediante sonidos, gestos y movimientos que representan un deseo, necesidad o estado. Aunque el bebé seguirá realizando estas intervenciones, Castañeda y Estrada destacan la importancia de la receptibilidad oportuna y adecuada por parte de los padres, es decir, la necesidad de una sensibilidad paterna que responda a las necesidades que el bebé presenta, pero que también permite el desarrollo en la autonomía del bebé.

El segundo eslabón constituye la comunicación efectiva que surge entre el niño y el adulto, cuando el adulto logra comprender sus significados y el sentido de sus expresiones y tomarlos como importantes, para configurar conversaciones serias y estables con el niño reconociendo su capacidad de comprensión. Este eslabón incluye las relaciones dadas consigo mismo, con el entorno, y las reglas y normas.

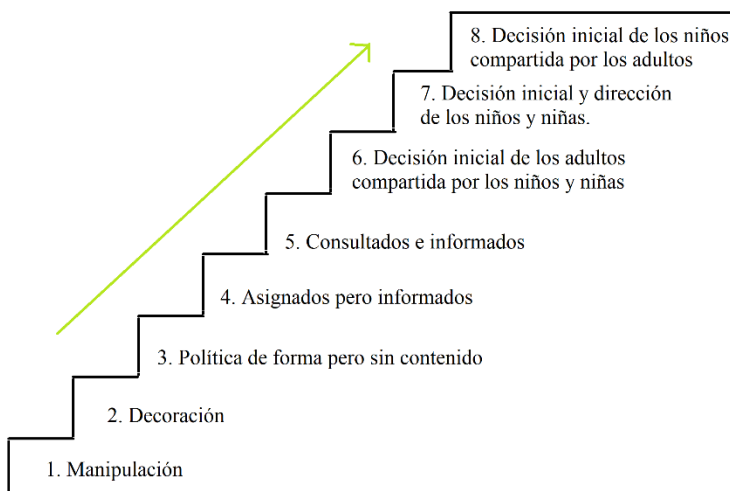
El tercer eslabón reconoce el papel de la vida cultural en la infancia al estar en constante relación con la cultura a partir del arrullo, poemas, narraciones orales, trabalenguas, entre otros. Así mismo, incluye el reconocimiento del sistema social y cultural en el cual se encuentra inmerso como aspectos que determinan las formas vinculares dadas. Finalmente, el cuarto eslabón se relaciona con el uso y disfrute de los espacios públicos dedicados al arte y la cultura como bibliotecas, ludotecas, librerías, museos, parques, etc.

Escalera de participación infantil.

UNICEF (sf) presenta una escalera de tipo ascendente en la cual sitúa punto por punto los niveles de participación infantil que pueden darse en la socialización política con

los agentes socializadores, que son a su vez, los espacios para la participación infantil, organizados jerárquicamente, de la siguiente manera:

Gráfico 1
Escalera de la participación infantil



Fuente: UNICEF (sf) *Educación Para el Desarrollo. Manual Para el Profesorado*

En la primera escala, el nivel de manipulación se caracteriza por acciones realizadas por los niños y niñas en la comunidad pero que fueron inducidas previamente por los adultos, sabiendo que los niños no son conscientes de su actuar, ni de la finalidad del mismo. Al nivel de decoración, siendo el segundo de la escalera, Estrada, Madrid y Gil (2000) le atribuyen las acciones en las cuales los niños se usan como objetos decorativos para promover una causa que finalmente conviene a los adultos, en la cual no se les ha permitido participar en la planeación y organización del evento a los menores.

Al tercer nivel dado como política de forma, pero sin contenido, la autoras mencionadas le atribuyen el nombre de “Participación simbólica” y es cuando aparentemente los niños se expresan en público, pero en realidad no tienen oportunidad de expresar sus propias ideas, evidenciándose que, en estos primeros tres niveles no existe un grado de participación real.

Al contrario, se demuestra la sumisión ante el deseo del adulto bien sea de forma implícita o explícita, representando la función errada y autoritaria de este, en donde los niños no tienen oportunidad de expresar y desarrollar sus ideas de forma que estas sean tomadas como serias y con sentido

En orden ascendente, el cuarto nivel, asignados, pero informados representa las situaciones en las cuales los niños conocen las intenciones del evento, la finalidad y en muchas ocasiones se ofrecen como voluntarios. Cuando los niños son consultados e informados, en el quinto escalón, se evidencia un nivel superior de participación en el cual “los niños trabajan como consultores de los adultos” (Estrada, Madrid y Gil, 2000) Es decir, aunque los directores del evento son los adultos, los niños comprenden y sus opiniones se toman en cuenta. Para el sexto nivel, iniciado por los adultos y decisiones compartidas, los adultos toman la iniciativa, pero los niños deciden también sobre el desarrollo del proyecto con sus aportes.

Sobre el séptimo nivel, iniciado y dirigido por los niños, se lleva la participación infantil a un punto más real, en el cual los adultos dejan de lado su pensamiento autoritario y legitiman a los niños como sujetos de derecho. En ese sentido, los adultos cumplen la función de compañía y apoyo en el proyecto. Finalmente, el octavo escalón, iniciado por los niños, decisiones compartidas por los adultos, es posible cuando los niños dialogan entre sí para la construcción del proyecto y tienen en cuenta las opiniones de los adultos para la toma de decisión. Es decir, es inversamente proporcional al nivel 6, en donde los adultos toman la iniciativa y las decisiones son compartidas. Es así como los últimos puntos representan un proceso de participación que asciende e incluye estados conscientes de intervención, análisis de la situación, toma de decisión e incluso desarrollo de una iniciativa

con o sin ayuda del adulto por parte del infante, momento en el cual se desarrollan procesos socializadores que benefician la construcción de ciudadanía en los niños y niñas.

Rutas para la participación infantil.

El modelo “rutas para la participación infantil” fue desarrollado por Shier (2001), con una estructura similar a la escalera de participación infantil publicada por UNICEF, de la autoría de Rogert Hart, ubicados por niveles ascendentes, pero evitando los tres primeros peldaños correspondientes a los niveles de manipulación, decoración y política de forma sin contenido, aludiendo a la necesidad de eliminar estos tipos de no-participación. De esta forma, el modelo alternativo se compone de 5 niveles, que organizan y describen de la siguiente manera:

1. Los niños son escuchados
2. Los niños son apoyados para expresar sus propias opiniones.
3. Las opiniones de los niños son tomadas en consideración.
4. Los niños participan en mecanismos de toma de decisiones.
5. Los niños comparten responsabilidad y autoridad en los mecanismos de toma de decisiones

Así mismo, para cada nivel Shier (2001) determinó tres grados de compromiso por parte de los facilitadores o adultos: aperturas, oportunidades y obligaciones. Las aperturas surgen cuando el adulto siente que está listo para dar inicio al nivel, tomándose como un compromiso personal y una decisión inicial. Las oportunidades ocurren cuando el adulto materializa la intención y obtiene recursos, capacidades y los conocimientos necesarios

para el desarrollo del nivel. Por último, se convierte en obligación cuando se configura como política establecida de funcionamiento en la organización.

Para cada nivel, Shier (2001) desarrolló tres preguntas autoevaluativas, que se encuentran dirigidas a los adultos, especialmente a los docentes, quienes de acuerdo con Akyol, öztürk, Senol y Karaca (2016) se encargan de los procesos formales de participación infantil, a fin de que estos puedan cuestionarse sobre el nivel de participación infantil que están propiciando en su aula y lo que les hace falta para avanzar en él, divididas en los grados de compromiso postulados por Shier (2001), descritos en la tabla 4.

Tabla 4
Preguntas de participación por nivel y grado de compromiso

Nivel	Pregunta de apertura	Pregunta de oportunidad	Pregunta de obligación
1. Los niños son escuchados	¿Está listo para escuchar a los niños y niñas?	¿Usted intenta escuchar a los niños y niñas?	¿Piensa que escuchar a los niños y niñas es una necesidad política?
2. Los niños son apoyados para expresar sus propias opiniones	¿Está listo para apoyar a los niños en la expresión de sus propias opiniones?	¿Tiene una serie de actividades e ideas para apoyar a los niños en la expresión de sus propias emociones?	¿Cree que apoyar a los niños para expresar su propia opinión es una necesidad política?
3. Las opiniones de los niños son tomadas en consideración	¿Está listo para tomar las opiniones de los niños en consideración?	¿Los procesos de decisión que usted realiza toma en consideración las opiniones de los niños?	¿Considera que tomar en consideración las opiniones de los niños en los procesos de decisión es una necesidad política?
4. Los niños participan en mecanismos de toma de decisiones	¿Está listo para permitir que los niños participen en los procesos de decisión?	¿Tiene una metodología que le permite a los niños participar en	¿Cree que la participación de los niños en los procesos de

		los procesos de decisión?	decisión es una necesidad política?
5. Los niños comparten responsabilidad y autoridad en mecanismos de toma de decisiones	¿Está listo para compartir la responsabilidad y autoridad en la toma de decisiones con los niños y niñas?	¿Tiene una metodología que permita compartir con los niños y niñas la responsabilidad y autoridad en la toma de decisiones?	¿Piensa que compartir la responsabilidad y autoridad en la toma de decisiones con los niños y niñas es una necesidad política?

Tomado de: The Journal of International Social Research.

Clima de aula y estilo docente determinantes de la participación

Clima de aula.

Lara (2010) entiende el clima de aula como el ambiente psicosocial en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje y las interacciones de los aprendices.

Para Lillo y Ramos (2016), concierne a la percepción acerca del todo que configuran los actores que participan en el aula, a través de los hechos e interacciones que surgen en su interior. Por la misma línea, López, De los Ángeles y Rodríguez (2012) citando a Villa y Villar (1992), aseguran que el clima del aula comprende la percepción creada tanto por los alumnos como por el docente, respecto a los aspectos del aula que influyen en la calidad de las relaciones y los aprendizajes. En este sentido, el ambiente de aprendizaje que se genera en el aula promueve o inhibe las acciones participantes de los niños, determinando las relaciones socioafectivas, las oportunidades de opinar sin tener consecuencias negativas, los niveles de motivación tanto del estudiante como del docente, la adquisición de competencias sociales de comunicación y negociación, capacidad de trabajo colaborativo, entre otros, según Ariza y Ferrá (2009).

Así mismo, dichos autores destacan la importancia de diferenciar el clima escolar del clima de aula, pues basados en Assael y Neumann (1991), definen el clima escolar como “un constructo multidimensional que hace referencia a las percepciones, pensamientos y valores que los miembros de un establecimiento educacional construyen de este y de las relaciones que en él se dan” (p. 95). De la misma forma el MEN (2013) asegura que el clima escolar se refiere a las relaciones entre docentes, estudiantes, directivas, docentes con funciones de orientación, personal de apoyo, familias y personal administrativo. Incluye aspectos tan diversos como el sentido de pertenencia, la satisfacción laboral, conexión quienes conforman la comunidad educativa, entre otros.

Es decir, el clima escolar se vivencia en la complejidad de la institución educativa, mientras el clima de aula se centra en las relaciones dadas dentro del aula de clases, e incluye únicamente a los actores que allí convergen. Sin embargo, estas dos presentan una estrecha relación, pues como afirman James *et al.* (2018) estos climas no están dados, sino que se construyen, y de acuerdo con Cohen (2006) tanto el clima escolar como el clima de aula pueden influir directamente en la educación social, emocional y ética del estudiante. En este sentido:

Se genera a partir de varios factores claves como son el docente y sus actitudes, decisiones, modos de desempeñarse y evaluar; los alumnos y sus roles protagónicos, pero desencadenando dudas, diferencias de opinión, relacionándose unos con otros, (...) sintiéndose interesado por los temas que se dan en clase, y estando a gusto en el ámbito educacional (Inserra, 2016, p.111).

De esta manera, Manota y Estefanía (2016) aseguran que el clima de aula no sólo refleja la interacción entre los profesores y alumnos, sino también la organización, el

contenido y objeto de enseñanza, las normas, los hábitos y los comportamientos, y condiciona en gran medida la adquisición de competencias académicas y enseñanza de contenidos, proceso en el cual los docentes tienen la oportunidad de promover habilidades sociales y de comportamiento a sus alumnos, siempre que este las haya apropiado primero. Pues como afirman Lillo y Ramos (2016) un clima de aula positivo depende de las cualidades socioemocionales del docente, y de su cercanía, confianza, creatividad, respeto y disponibilidad con sus estudiantes.

Chaux y Velásquez (2015) de manera más amplia, sostienen que el clima emocional:

Define la manera como se dan las interacciones entre estudiantes, y entre estudiantes y profesores. Estas interacciones proveen oportunidades para interactuar con otros y así desarrollar las competencias que se requieren para convivir en comunidad. Es así como todos los docentes, independientemente de su área académica, tienen la oportunidad y la responsabilidad de favorecer el ejercicio de la ciudadanía a través de la manera como construyen con sus estudiantes un clima de aula que favorezca la convivencia pacífica, la participación activa y crítica, y la inclusión (p.33).

Por su parte, James *et al.* (2018) toman el estado de ánimo, las actitudes y el tono emocional que prevalecen en la clase como clima emocional, mencionan que en el aula puede haber clima positivo o negativo. Sin embargo, Chaux y Velásquez (2015) de forma más específica, afirman que el clima de aula se compone especialmente por tres dimensiones, que son: clima emocional, manejo asertivo de la disciplina y la participación democrática y crítica.

Clima emocional

De acuerdo con Chaux y Velásquez (2015) el clima emocional puede ser positivo o negativo. Desde su punto de vista, el clima emocional positivo supone un ambiente con alto nivel de cohesión, cuidado, inclusión y cooperación, pero también un docente con estrategias pedagógicas basados en el trabajo en equipo, pues la cooperación genera relaciones horizontales entre pares que modelan actitudes y comportamientos prosociales. En consecuencia, se generan en el aula relaciones de cuidado entre sí, es decir, vínculos afectivos caracterizados por la atención, la confianza, el apoyo y el buen trato, que además, como afirma Chaux (2004) posibilitan el desarrollo de competencias ciudadanas fundamentales como la empatía.

De esta forma, el clima positivo se caracteriza por proveer seguridad, hospitalidad y apoyo en el proceso de aprendizaje constructivo, que como afirma Inserra (2016) presenta desde el papel docente una actitud conciliadora, de escucha y entusiasta por enseñar, evitando las presiones, y eligiendo estrategias correspondientes para facilitar la búsqueda, generando en el estudiante seguridad, aumento de autoestima y mayores procesos participativos.

Por otra parte, el clima emocional negativo refleja hostilidad, caos y/o agresión, que según Inserra (2016) puede incluir la minimización del estudiante, tomándolo como un sujeto pasivo, sin participación y como reproductor de información, además de actitudes de aislamiento, caracterizadas por jerarquías y desigualdades entre pares e impares, de acuerdo con lo expuesto por Chaux y Velásquez (2015).

Manejo asertivo de la disciplina

De acuerdo con Chaux y Velásquez (2015), el manejo de la disciplina cumple un papel fundamental en el desarrollo de competencias ciudadanas en el aula, y se encuentran guiadas bajo dos dimensiones de la relación estudiante-docente: El cuidado de la relación y el mantenimiento de la estructura del ambiente de aprendizaje.

En este sentido, la relación dada se debe articular bajo la consideración del bienestar propio y común, manteniendo un trato afectuoso, amable y respetuoso, pero así mismo se hace necesario mantener el orden, garantizar el seguimiento de las instrucciones, realizar a cabalidad las tareas académicas y reforzar el cumplimiento de la norma.

Participación democrática y crítica

Las competencias ciudadanas se configuran además de lo ya mencionado anteriormente, mediante el intercambio y la construcción de ideas con otros, es decir mediante la participación democrática, puesto que permite la puesta en práctica de la acción ciudadana de forma verídica y los mantiene activos en el proceso de aprendizaje, de acuerdo con lo expuesto por Chaux y Velásquez (2015).

En concordancia, dichos autores afirman que la dimensión clima emocional y manejo asertivo de la disciplina configuran una secuencia esencial para la participación democrática y crítica, y puede articularse con estrategias pedagógicas como la regulación de la voz, motivación para exponer ideas y posiciones críticas.

De esta forma, Chaux, Velásquez e Inserra, concuerdan en afirmar que el clima del aula se construye a partir de las prácticas educativas desarrolladas las cuales se componen por al menos tres dimensiones esenciales, por lo cual, como aseveran James *et al.* (2018) “es necesario centrarse en los estilos docentes que enfatizan el fomento de interacciones positivas y de apoyo en el aula entre profesores y alumnos” (p. 983).

Estilos docentes.

Para Apaydin y Cenberci (2018) el estilo docente tiene relación con las actitudes, expresiones y comportamientos que los maestros presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el cual según Dunn y Dunn, (citados Apaydin y Cenberci, 2018) integra los métodos, entornos, y herramientas que se usan en los mismos, por lo cual consideran que, los estilos docentes son los factores principales que dan forma al proceso educativo y tienen la función más importante para el éxito de aprendizaje en los estudiantes. Además de lo dicho, Heimlich y Norland (2002) aseguran que integran la representación de los valores y concepciones del maestro que se hacen evidentes en la interacción con sus estudiantes.

Tongson y Eslit (2018) realizaron un estudio acerca del aprendizaje de una lengua extranjera gracias al cual logran afirmar que el estilo docente afecta significativamente los diferentes resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, recordando que un estilo docente de proximidad al estudiante y regulación de normas permite aumentar el nivel participativo de los estudiantes en el aula. En concordancia, el MEN (2013) asegura que el estilo docente tiene una fuerte influencia en la regulación del comportamiento de los estudiantes en el aula, y se guía bajo dos dimensiones primordiales que son la estructura y el cuidado.

La estructura, desde la visión de Chaux (2012) se refiere a la forma en que el docente demanda orden, disciplina y cumplimiento en el aula mediante el establecimiento de normas y seguimiento de instrucciones, y el cuidado refleja la forma como el docente satisface las necesidades individuales del estudiante relacionadas con el bienestar, afecto, calidez, resolución de conflictos y comunicación.

En este sentido, el MEN (2015) realiza una categorización de estilos docentes describiendo cuatro tipos: estilo negligente, permisivo, autoritario y asertivo. Dichos estilos se describen en la tabla 5.

Tabla 5
Estilos docentes

Estilo docente	Características
Autoritario	Alto nivel de estructuras, bajo nivel de cuidado. Privilegia el orden de la clase, el seguimiento de sus instrucciones, el cumplimiento de normas y órdenes, pero no se preocupa por brindar afecto. Los estudiantes temen ser reprimidos por cualquier muestra de indisciplina. No es congruente con el desarrollo de competencias ciudadanas
Negligente	Bajos niveles de estructura y de cuidado. No hay normas, límites, ni muestras de afecto. Se evidencia desconexión entre docentes y estudiantes; esto afecta notablemente los aprendizajes académicos, especialmente de las competencias ciudadanas.
Permisivo	Alto nivel de cuidado-bajo nivel de estructura. Es afectuoso con los estudiantes, pero no define normas ni hace cumplir los límites, lo cual afecta el desarrollo del programa académico. Trae consigo problemas disciplinarios que afectan el aprendizaje.
Asertivo	Altos niveles de cuidado y de estructura. Se preocupa por mantener la estructura estable y adecuada mediante normas que generalmente son construidas colectivamente, pero también trabaja por el cuidado de sus estudiantes mediante la afectividad y proximidad. Este beneficia el desarrollo de competencias ciudadanas y la convivencia escolar, al permitir procesos democráticos en el aula.

Fuente: Guía No. 49, Ministerio de Educación Nacional

Cabe aclarar entonces, que de acuerdo con los autores estudiados, si bien el estilo docente se encuentra dado por las características personales de cada maestro y puede variar con cada uno, existen una serie de comportamientos generales que permiten ubicar la universalidad de docentes dentro de las cuatro categorías de estilo docente descritas por el MEN (2015). Reconociendo así, que resulta más efectivo un estilo docente asertivo que configura sus prácticas educativas modulando de forma adecuada tanto la disciplina como

el cuidado y la afectividad con sus estudiantes, generando mayor seguridad en el aula y con ello aumentando los niveles de participación.

Pedagogía crítica

De acuerdo con Villalobos (2015) los postulados que fundarían la pedagogía crítica provienen de la escuela alemana de Frankfurt y se evidencian en autores como Max Horkheimer (1895 - 1973), Theodor W. Adorno (1903 - 1969), Walter Benjamín (1892 - 1940), Leo Lowenthal (1900 - 1993), Erich Fromm (1900 - 1980), Herbert Marcuse (1898-1980) y Jürgen Habermas (1929).

Esta pedagogía, de acuerdo con McLaren y Kincheloe (2007) responde a una forma de ver, analizar e intervenir en las operaciones de poder, especialmente en la escuela. Entonces, se configura como una teoría crítica de la educación que busca comprender mejor cómo la dominación, envuelta en términos pedagógicos oprime, margina y/o silencia a los estudiantes. Según Freire (1967) la pedagogía crítica “se relaciona con aquella educación capaz de incitar a los sujetos a reconocerse como seres históricos que, como tal, son conscientes de auto transformarse y por ende, cambiar al mundo” (p. 37). Es así como la pedagogía crítica propende por la sustitución de la denominada “educación bancaria”, que según Freire se caracteriza como un instrumento de opresión mediante el cual el educador busca la transmisión de conocimientos concretos al estudiante sin permitir en este un rol activo, dado que, en este punto, es el maestro quien posee la única verdad aceptable, y que para Freire & Faundez (2013) constituye un problema, porque:

La educación en general es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas, que es la única educación creativa y apta para estimular la

capacidad humana de asombrarse, de responder al asombro y resolver los verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento (p.76)

En este sentido, la educación bancaria se preocupa por la cantidad de conocimientos impartidos más que por la calidad de los mismos, generando en consecuencia individuos sumisos coadyuvando a la reproducción de opresión no sólo en el ámbito académico sino social. Por ello, Freire (1967), propone asumir el ejercicio de la educación como una práctica para la libertad, la cual le otorga a los actores educativos – docentes y estudiantes – una posición en la cual se empoderan, a través de la concienciación mediante la reflexión acerca del mundo y las condiciones que suscitan la realidad de cada sujeto y de sí mismos, mediante estrategias explícitas e implícitas, como la participación en discusiones con los estudiantes y la creación de entornos de aprendizaje democrático donde los estudiantes se acostumbren a ser tratados como individuos competentes y capaces, de acuerdo con Bartolomé (1994).

Entonces, como menciona Ortega (2009) la pedagogía crítica reconoce la práctica docente desde una perspectiva social que define la educación como una de las vías de resignificación y transformación social. En concordancia, la pedagogía crítica para Freire (1967) consiste, ante todo, en una reflexión acerca de la práctica y del contexto, que obliga al reconocimiento de la capacidad emancipadora que provee el acto de enseñar, y de la capacidad de empoderamiento, que debería suponer, el acto de aprender, encontrando allí un sentido no solo pedagógico sino político. De esta forma y de acuerdo con Villalobos (2015), la pedagogía crítica constituye una corriente humanista en la cual las acciones pedagógicas se encuentran encaminadas a la formación de la conciencia de la persona como sujeto permitiendo este que construya su identidad histórica, social y cultural, sabiendo que,

como afirma Mc Laren (1998) destaca la diferencia entre escolarización y educación, reconociendo en el segundo, la valorización del estudiante como sujeto activo comprometido con su desarrollo, tanto, como con el de la sociedad.

En este sentido, McLaren y Kincheloe (2007) recalcan que el profesor debe ser extremadamente cuidadoso, pues el desarrollo inadecuado de una pedagogía crítica también puede terminar por generar relaciones de poder autoritarias, al procurar la imposición de ciertas ideas o juzgar las ideas conservadoras desarrolladas por el estudiante en un proceso reflexivo y autónomo, contraponiéndose entonces, al ideal original de esta pedagogía. En este sentido, pueden surgir dos tipos de enseñanza, la crítica o la pedante.

La enseñanza crítica tiene como objetivo el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico e imaginativo en los estudiantes respecto a su propio pensamiento, y el de los demás, y así mismo, la producción de pensamientos a través del contenido académico, pues según Freire una de las formas. Mientras que la enseñanza pedante, se caracteriza por un intento de persuadir o convencer acerca de cierta ideología, especialmente de tipo radical dado el contexto crítico, dejando de lado la producción de conocimiento por parte del estudiante y continuando con la reproducción de imposiciones ideológicas, de acuerdo con lo expuesto con McLaren y Kincheloe (2007).

En este sentido, tanto la educación bancaria como un mal uso de la pedagogía crítica obtienen como fin la deshumanización de la persona, sabiendo que se procura realizar un juicio general del sistema desconociendo las características principales de cada comunidad que constituyen al estudiante no sólo como individuo sino como ser social. Una educación que pretende la imposición de ideologías sin permitir al estudiante construir su identidad de forma autónoma le roba a este su cultura, idioma, historia y valores, y lo reduce al estado de

subhumanos que necesita ser rescatados de su "ser salvaje", según lo expuesto por Bartolomé (1994).

Por ello, dicha autora sugiere que más allá de desarrollar un método de enseñanza específico, el docente debe preocuparse por crear condiciones que permitan a los estudiantes subordinados pasar de su posición pasiva habitual a una de participación activa y crítica, reconociendo no sólo las particularidades que ofrece una pedagogía crítica sino las características del contexto en el cual se llevará a cabo, pues, como afirman McLaren y Kincheloe (2007) la pedagogía del oprimido, y así la pedagogía crítica, no debe considerarse como un método de enseñanza sino una postulación teórica mediante la cual los educadores pueden encontrar alguna orientación que le facilitara un proceso de claridad política, y para evitar la enseñanza pedante, el pedagogo crítico a veces debe sacrificar lo que piensa o sabe que es correcto en un esfuerzo por crear las condiciones para que los estudiantes puedan investigar las relaciones y contradicciones de las situaciones y sus percepciones.

Por ello, como afirma Bartolomé (1994), además de poseer conocimientos del área de contenido, los profesores necesitan tener claridad política para poder crear, adoptar y modificar de manera efectiva estrategias de enseñanza que respeten y desafíen a los alumnos en una variedad de entornos de aprendizaje. Pues solo de esta manera el docente comprende que las instituciones educativas son instituciones socializadoras que reflejan la cultura, los valores y las normas de la sociedad en general, reflejando tanto los aspectos positivos como negativos de una sociedad.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo los criterios de la investigación cualitativa, la cual permite el estudio de creencias, motivaciones o actitudes de la población aportando una sinceridad subjetiva a la relación existente entre significaciones y formas de actuar, observando el contexto y su sentido social para determinar de qué manera afecta a los sujetos, en concordancia con lo planteado por Campoy y Gomes (2015). Como parte de este tipo de metodología se desarrolló una investigación con intención etnográfica aplicada a la educación, enfocada en las interacciones que se generan entre los sujetos y objetos del medio investigado, para lograr una descripción que dé cuenta de las características totales de la realidad, según Encinas (1994), otorgando así un lugar importante al trabajo de campo.

De acuerdo con la misma autora, la etnografía en la educación permite:

Descubrir en los contextos escolares, las diversas interacciones relacionadas con actividades, ideologías, valores, motivaciones, perspectivas y creencias -entre profesores, alumnos, padres de familia y el propio investigador- describirlas en detalle y aportar datos significativos que, una vez interpretados, permiten comprender la realidad estudiada, en la forma más completa posible (Encinas, 1994, p.43).

Técnica de investigación

Observación no participante.

Según Schmuck, citado Kwich (2005) la observación como técnica de investigación proporciona a los investigadores métodos para revisar expresiones no

verbales de sentimientos, permiten comprender cómo los participantes se comunican entre ellos. De acuerdo con Encinas (1994) la observación no participante se caracteriza porque las interacciones entre el investigador y los sujetos a estudiar se reducen al mínimo, y el foco de atención se centra más en los hechos que en los sujetos mismos. En la etnografía escolar, Álvarez (2011) asegura que recurrir a la observación no participante puede resultar de gran ayuda a la hora de obtener datos empíricos de primera mano:

En consecuencia, esta investigación se realizó basada principalmente en la observación directa de los acontecimientos dados dentro de cada aula, cómo estos afectan los diversos niveles de participación infantil. Para ello, se desarrolló un plan de asistencia a cada institución que se llevó a cabo durante 5 días seguidos, en 6 horas por día.

De esta forma, la investigadora acompañó a las docentes y estudiantes sin intervenir ni relacionarse directamente con ellos, durante toda la jornada escolar y en los diferentes espacios académicos, los cuales incluían actividades de aula, actividades al aire libre y horas de descanso, dedicándose únicamente a observar y escribir dichas observaciones.

Instrumentos para la recolección de información

Matrices de observación.

Las matrices de observación se configuran como instrumentos de recolección de información que se encuentran desarrolladas bajo tablas o gráficos, los cuales buscan ahondar en los principales aspectos a estudiar y profundizar en los

hechos observados y descritos en el diario de campo. De acuerdo con Miles y Huberman (1994) esta matriz se encuentra agrupada conceptualmente y permite reconocer la distancia a la que el grupo observado se encuentra de la teoría estudiada, creando un tipo de rastro para cada observación que analice los puntos vitales del estudio y no sobrecargue el instrumento, facilitando además el análisis de la información. En este caso, entre las características de cada nivel de participación y el lugar real en que las aulas se encuentran en términos de participación infantil.

Es por esto que, en medio de la jornada, se procedió a llenar una matriz de observación que fue creada con anterioridad y se configuró en dos partes: Observación de niveles de participación infantil según Shier y aspectos de clima de aula y estilo docente ; el primer tema, por ser el foco de la investigación y el segundo, porque el estilo docente y el clima de aula pueden generar o limitar las oportunidades para la participación infantil, por ejemplo manteniendo un ambiente autoritario o permitiendo la libre expresión de opiniones y sugerencias. De esta forma se registraron un total de 5 matrices de observación por grado y se analizaron junto con los demás instrumentos de recolección. Esta puede observarse en el Apéndice I.

Diarios de campo.

El diario de campo es un recurso utilizado por los investigadores cualitativos el cual permite tomar notas relevantes respecto a su foco investigativo y que funciona como recurso fundamental para el proceso de análisis de la población estudiada. De acuerdo con Montrisol (2007) es el instrumento de registro de datos

del investigador de campo, donde se anotan las observaciones (notas de campo) de forma completa, precisa y detalla.

En cada sesión observada se desarrolló un diario de campo en el cual la investigadora describió detalladamente las acciones evidenciadas que mayor relación poseían con el tema a investigar. Al final se obtuvo un total de 5 diarios de campo por cada aula que funcionaron como eje fundamental en el análisis de información. Un ejemplo de estos puede encontrarse en el Apéndice II.

Entrevista semiestructurada.

Teniendo como foco de estudio los niveles de participación que se desarrollan en cada aula, se decidió recolectar datos mediante una entrevista semiestructurada que permitió reconocer la posición de cada docente respecto a la participación infantil, la formación ciudadana y su concepción sobre la infancia.

La entrevista semiestructurada propone una serie de preguntas base que tendrán máxima relación con la teoría seleccionada y estudiada, comparada con la problemática encontrada. No obstante, estas, tanto en el número como en su contenido se encuentran sujetas a modificaciones, siempre que se ubiquen bajo el fin de la temática de investigación, ya que, este tipo de entrevista representa un proceso de interacción social entre dos individuos, tal como afirman Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013):

Presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades

para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (p. 163).

En este caso las preguntas base partieron de la teoría estudiada de autores como Chauv, Shier, León y López, y Sahín y Polat, y de las observaciones hechas en los días de trabajo de campo; y se creó una base de 16 preguntas que ahondaban en la expresión de opiniones y toma de decisiones para fomentar la participación infantil, desarrollándose con ello preguntas sobre el trabajo de la formación ciudadana para la educación inicial, la estimulación del pensamiento crítico y desarrollo de autonomía, por ejemplo: ¿Cómo preparas tú a los niños para que ellos se expresen las opiniones sin miedo?, ¿Qué importancia tiene para ti la participación infantil?, ¿Cómo haces para potenciar la autonomía de los niños? o ¿Qué decisiones crees que los niños pueden tomar? Las cuales se incluyen en el Apéndice III.

Dicha entrevista se implementó a la docente encargada de cada aula, el último día de observación tras estar listas las preguntas, fue grabada con el anticipado permiso y posteriormente analizada bajo la luz de las categorías desarrolladas.

Procedimiento para el análisis e interpretación de la información

Este apartado se dedica a la descripción detallada de la forma en cómo se desarrolló el análisis de la información que le permitiese llegar a los resultados y las conclusiones.

Luego de realizar la observación y desarrollar los diferentes instrumentos de recolección de datos, se procedió a la transcripción y organización de los mismos. Seguido de esto, se subieron los archivos al Nvivo 12 y se creó una carpeta por cada aula.

Cuando estuvieron organizadas las carpetas en el sistema, se inició con la selección de frases y palabras más relevantes de acuerdo con el foco de la investigación y los autores seleccionados para empezar con la categorización. Cuidadosamente, se tomaron los datos más relevantes y se creó un documento aparte en el cual reposaron las categorías encontradas con las frases que las justificaron.

Participantes

Para esta investigación se escogieron dos instituciones educativas de carácter público y mixto en el municipio de Cáqueza, Cundinamarca. Ambas dedicados a la enseñanza de la educación primaria, básica y secundaria, las cuales reciben estudiantes del mismo municipio, pero con diferencias en su ubicación. Pues, una se encuentra localizada en el sector rural, sobre la vía Villavicencio – Bogotá y recibe en su mayoría niños y niñas provenientes de las veredas cercanas, y la otra está ubicada en el centro del casco urbano del municipio, por lo cual atiende las necesidades educativas de niños que viven dentro del sector urbano.

Teniendo en cuenta la finalidad del estudio, se escogieron dos aulas del grado de transición. El aula del sector urbano contaba con 31 niños, de entre 4 y 6 años, mientras la del sector rural tenía 12 niños que oscilaban entre 5 y 7 años.

Unas semanas antes de iniciar la investigación en campo, se entregó a la docente y a los padres de familia o acudientes de los niños, un consentimiento informado en el cual

autorizaban su participación o la de sus hijos en el presente estudio, la cual fue resuelta a satisfacción por la totalidad de padres. Posteriormente, se leyó a los estudiantes el asentimiento informado y se les explicó el procedimiento a realizar durante el tiempo de observación, así como las fechas de inicio y finalización del mismo, haciendo énfasis en el carácter voluntario de su participación y recordando que en el momento en que lo desearan podrían retirarse de la investigación sin ningún tipo de compromiso o perjuicio. Dicha información puede ser observada en los apéndices IV, V y VI.

Resultados

Con respecto a la pregunta de investigación ¿Cómo se dan los niveles de participación expuestos por Shier en un contexto escolar rural y en uno urbano en Colombia?, y de acuerdo con el análisis realizado se pudo identificar tres categorías relacionadas con la concepción que los docentes tienen acerca de la infancia, la estimulación del pensamiento crítico y los niveles de estructura y cuidado que se manejan en el aula, que son:

1. Participación Infantil en el aula
2. Concepción de la infancia como determinante de las prácticas educativas.
3. Influencia del estilo docente en el desarrollo de competencias ciudadanas para la participación

1. Participación infantil en el aula

Esta categoría ubica los diferentes niveles de participación infantil sugeridos por Shier y cómo estos se evidencian en las dos instituciones estudiadas.

1.1 Los niños son escuchados, unas veces sí, pero otras veces no.

En general, se encontró que si bien, los niños y niñas son escuchados cuando quieren realizar aportes de todo tipo dentro del aula, estos no son profundizados, por lo cual las opiniones elaboradas y los procesos de argumentación son reducidos.

1.1.1. Sector Urbano.

En este espacio, se evidenció la apertura docente para escuchar a los niños y niñas, y la intención de estos en expresar vivencias y opiniones de los niños, Sin embargo, estos aportes no son profundizados. Por otra parte, se reconoció que la opinión de los niños en cuanto a algunas elecciones orden académica y personal se ven restringidas por la práctica docente.

- Los niños y niñas son escuchados cuando quieren hablar respecto a lo que hacen el fin de semana, con quién desarrollan las tareas para el día correspondiente o si quieren cantar al inicio del día. Sin embargo, no se ahonda en sus relatos, sino que quedan en el aire, limitando la posibilidad de una conversación. (Diario de campo)
- La docente les dice a los estudiantes que pueden pintar de cualquier color los dibujos de cada guía. No obstante, cuando ellos llegan a mostrar su trabajo ella les dice que se vería más lindo de otro color y lo sugiere hasta que los niños lo pintan del color que ella ha dicho. (Diario de campo).
- En el aula se observa una limitación en cuanto a la participación de los niños. Aunque la docente realiza algunas preguntas de opinión, estas preguntas resultan siendo retóricas, en tanto se espera una respuesta correcta. Por ejemplo, cuando no están orando les pregunta: ¿No quieren que dios los bendiga? (Matriz de observación).

1.1.2. Sector Rural.

En este aula se evidencia un nivel de escucha más próximo, pasando del nivel de apertura al de obligación según el cual la escucha se convierte en una

política de aula para la docente. Allí los estudiantes comparten a menudo relatos sobre su vida personal y la docente en la mayoría de oportunidades profundiza en ellos, mediante preguntas que buscan indagar acerca de la situación mencionada, especialmente de forma personal.

- “William se acerca a su profesora para contarle que el día de hoy no ha podido traer dinero para comprar algo de comer ya que su mamá no tuvo para darle. Se genera una conversación en la cual la profesora le pregunta si comió en la mañana y si su hermana mayor tampoco ha llevado dinero” (Diario de campo).
- En medio de la clase surgen muchos temas sobre los cuales los niños quieren contar sus historias. La docente permite sus intervenciones siempre que estos acudan a pedir la palabra y respetar el turno. Por lo general, responde a los comentarios de los niños y allí se cierra el tema” (Matriz de observación).
- Algunos niños se acercan de forma personal a la docente para comentarle algo en especial, por ejemplo, que les compraron ropa nueva, que sus papás discuten, que van a viajar el fin de semana, etc. Esto por lo general, tiende a convertirse en una conversación entre la docente y el estudiante” (Matriz de observación).

La escucha activa hacia los estudiantes permite avanzar en la participación infantil y la construcción de ciudadanía, convirtiéndose en uno de los estándares principales de las competencias ciudadanas, en tanto se reconoce la voz de los niños, se da lugar en la expresión de sus ideas, emociones y sentimientos, profundizando en ellas y fomentando la argumentación y respeto a la diversidad de pensamiento. Por ello, el primer nivel del modelo de participación de Shier (2001) se enfoca en la escucha hacia los niños y plantea tres subniveles que se denomina, apertura, oportunidad y obligación, los cuales van desde la intención de la docente de escuchar, pasando por las estrategias que genera para ello y terminando en la escucha del estudiante como política de aula.

1.2 Los niños son apoyados para expresar sus propias opiniones, pero no

siempre se toman en consideración.

Esta subcategoría analiza cómo las docentes generan estrategias para fomentar la expresión de las opiniones de los niños, pero también, cómo en muchas ocasiones, aun cuando la opinión del niño está dada, las docentes buscan imponer sus propias ideas.

1.2.1. Sector Urbano.

En este espacio la docente muestra intención de motivar a sus estudiantes para expresarse pues en varias ocasiones moviliza su clase mediante la pregunta tanto en aspectos pedagógicos como en relatos personales de los niños y en la entrevista asegura tener profundizar en las opiniones de los niños. Pero de acuerdo con las observaciones, cuando surge la respuesta no se ahonda en ella y en algunas ocasiones, aunque el niño haya dado su opinión, la docente exige realizar las cosas de la forma que ella considera mejor o pasar por desapercibidos los comentarios de los niños.

- La maestra genera espacios de opinión de acuerdo con temas de la vida cotidiana de los niños y niñas, realizando preguntas sencillas, como: ¿Qué canción les gustaría cantar hoy? o ¿Cómo se llama esta letra que estoy dibujando acá? Sin embargo, estas opiniones no buscan expresar aportes que contribuyan a la toma de decisiones que los afecten de manera significativa (Matriz de observación).
- En algunas ocasiones los niños no son apoyados para expresar sus opiniones, sino que reciben consecuencias negativas por ello. Por ejemplo, cuando uno de los niños escogió un color diferente al sugerido por la docente para colorear un dibujo, la docente le llamó la atención frente al grupo y lo puso como ejemplo para todos los estudiantes de lo que no se debía hacer (Diario de campo).
- La docente se muestra abierta y con la intención de que sus estudiantes participen en la toma de decisiones pedagógicas, sin embargo, les sugiere de manera muy dicente la selección de unos colores en particular para rellenar sus

dibujos, de acuerdo con unos estereotipos de género o realidad, por ejemplo corazones para niñas rosa y para niños azul, o lápices amarillos y corazones rojos, aun cuando los niños y niñas presentan otras preferencias, terminando por no permitir la participación en la toma de decisiones de sus estudiantes e influenciando las situaciones (Diario de campo).

- Entonces a mí me gusta que hablen. Claro, claro, cuéntame qué más pasó y qué hiciste. Entonces ya todos resultan metidos en un solo cuento donde ni siquiera conocían la historia de la persona que inició, pero todos empiezan a participar y es muy bonito porque ellos empiezan a hablar muchas cosas, aportan mucho, ya resultan hablando de la familia, de la calle, de todo (Entrevista docente).

1.2.2. Sector Rural.

En el aula rural, la docente se ubica en el nivel de oportunidad, de acuerdo con el modelo de Shier (2001) en cuanto a la expresión de opiniones de los niños mediante preguntas abiertas, debates, etc., y se destaca que la maestra es flexible con sus horarios y actividades ante las necesidades que los estudiantes exponen. No obstante, esto se restringe a unas cuantas oportunidades, pues considera que debe escuchar a los niños y ser ella quien tome la decisión. Por otra parte, resalta el esfuerzo de sus estudiantes y esto los motiva a expresarse tanto verbal, como gestual y artísticamente.

- Nosotros aquí tenemos un currículo y yo trato de ir muy avanzada con ellos, así cuando ellos me dicen profe no hagamos esto, hagamos lo otro, yo miro si se puede y lo hacemos. Muchas veces me dicen ellos “Ay profe por qué no jugamos”, y yo les digo bueno, porque yo tengo que utilizar la flexibilidad con ellos. Si yo veo que todos los días los niños se afectan o se cansan trabajando el proyecto de la lectoescritura, entonces les dejo que ese día no hagan el proyecto y los dejo jugar, o si ellos quieren ver una película (Entrevista docente).
- En un momento la mayoría de los niños se distraen hablando entre ellos y la docente dice “¿me permiten hablar?” los niños dicen sí, y ella prosigue. “¿Qué

título le podemos poner a este trabajo? Una niña sugiere titularlo “Palabras con L” así que la maestra dice bueno, se va a llamar palabras con “L” (Diario de campo).

- Una chica trae un dibujo que hizo en su casa para mostrárselo con orgullo a su profesora, la profesora dice qué bonito, vamos a pegar aquí esta obra de arte para que los niños sepan que hay una niña de transición que pinta muy bonito (Diario de campo).

De acuerdo con Shier (2001), para llegar a la verdadera participación infantil, es necesario que las docentes no se queden solamente en el nivel de apertura, en el cual tienen la intención de escuchar a sus estudiantes, sino que asciendan hasta el nivel de obligación, en donde surge la pregunta ¿Escuchar a mis estudiantes es una política de aula? Cabe recordar que como afirman Sinclair (2004) y Şahin y Polat (2012) para empezar a crear espacios de participación infantil, se deben crear ambientes en los cuales los niños puedan expresar sus puntos de vista de forma cómoda, lugares en los que sus sugerencias sean tomadas como relevantes y puedan ofrecer un cambio en su estilo de vida, currículo, entre otros.

1.3 Los mecanismos de participación para la toma de decisiones son limitados en el aula

En la mayoría de ocasiones, los niños utilizan los mecanismos de participación entre sí para tomar decisiones que les competen, y cuando ven la necesidad, logran desarrollar procesos democráticos de forma autónoma como el voto informal o la consideración de las opiniones de los demás. Además, algunas veces participan de manera institucional en toma de decisiones mediante mecanismos que les permiten elegir entre diversas posibilidades, como el voto, y realizar peticiones formales con ayuda de la participación a nivel macro.

1.3.1. Sector Urbano

De acuerdo con la docente, los niños participan en mecanismos de toma de decisión mediante el voto, especialmente cuando se eligen los gobiernos estudiantiles. Pero dentro del aula no observan oportunidades para que los niños puedan tomar decisiones que se relacionen con su construcción ciudadana. No obstante, en actividades de recreación sin mediación docente se evidencian algunos procesos democráticos entre los niños.

- Aquí los niños también votan para elegir el gobierno escolar. Y los muchachos que se lanzan a algún puesto vienen y hablan con ellos, les explican lo que ellos quieren hacer si llegan al puesto y además ponen carteleras con la foto, el número de tarjetón y algunas frases que les recuerde lo que quieren hacer. Así los niños se acuerdan de ellos y el día de las votaciones se crean las mesas y todo como en las votaciones de presidente y ellos votan también (Entrevista docente)
- En el espacio de recreo, se puede evidenciar que los niños y niñas tienen consciencia de los procesos democráticos para la toma de decisiones en actividades como el juego, pues eligen opciones, puestos y jugadores teniendo en cuenta la votación del grupo, la percepción de otros, el respeto la palabra, entre otros (es decir cuando lo ven necesario) (Diario de campo).

1.3.2. Sector Rural.

Con esta docente, se evidencian algunas oportunidades en el aula para tomar decisiones mediante mecanismos de participación con elementos como el voto y la expresión de sus opiniones. Con los mismos mecanismos, los niños pueden participar tanto a nivel del colegio como entre ellos mismos.

- Para las izadas de bandera ellos participan con algún punto. Para escogerlo yo les doy una cantidad de opciones que nos pueden servir de acuerdo con el tema

y ellos dicen me gusta eso me gusta la otra y lo hacemos por mayoría de votos (Entrevista docente).

- En las votaciones para el gobierno escolar en el colegio se nombran las mesas, se hace el listado y se hace por cursos. Los candidatos se presentan en cada curso cuentan sus propuestas lo que ellos pueden hacer también lo hacen a nivel general en una formación, cada uno se da a conocer y los niños escuchan hablan entre ellos (Entrevista docente).
- En el aula también surgen conversaciones de toma de decisiones de forma democrática entre los niños. Por ejemplo, un chico le ha dicho a otro: “¿Qué te parece si ahorita en el descanso jugamos con el balón que traje de mi casa? A lo que el otro niño responde “Sí, como la otra vez”. Curiosamente otra niña estaba cerca y al escuchar respondió “Sí, yo apoyo tu idea”, así que los tres quedaron de jugar en el descanso” (Diario de campo)
- Mientras estaban en un espacio de juego y un niño de otro salón pide jugar, a lo cual 4 de 5 niños le dicen que no. Luego otra niña le dice, ¿qué les parece si lo dejamos jugar, pero si se porta mal y pelea tiene que salir del juego? Los otros 4 niños responden afirmativamente e integran al niño del otro salón (Diario de campo).
- La mayoría de los estudiantes del colegio se sentían inconformes con el servicio del restaurante, y la personera y los del concejo estudiantil buscaron a los niños para preguntarles cómo se sentían con el restaurante y los niños también dijeron cosas negativas y luego llenaron una encuesta de satisfacción. Después la persona hizo la carta, se las leyó y ellos quisieron firmarla. En efecto, el rector hizo el cambio y expuso el inconformismo de los estudiantes (Entrevista docente)

De acuerdo con el MEN (2004) los adultos deberían fomentar espacios que permitan la participación y la toma de decisiones sobre asuntos reales, todos los días, desde el comienzo de la escolaridad. Así mismo Chau, Lleras y Velásquez (2004), aseguran que esta participación y toma de decisiones debe ser en todo contexto, reconociendo que estas

no pueden imponerse encima del bienestar y los derechos del otro, tanto como acuerdos, normas y leyes. Además de esto, afirman que la participación puede ser a nivel micro, es decir de forma directa; o a nivel macro, mediante un mediador que lleva la opinión de los demás al ente competente.

2. Concepción de infancia como determinante de las prácticas educativas

Esta categoría sugiere que dependiendo de la concepción que posea la docente acerca de la infancia, esta dará significación a sus prácticas educativas desarrollando métodos autoritarios o democráticos en el aula, incluyendo o no el desarrollo del pensamiento crítico.

2.1 Pensamiento crítico: entre oposición y disposición.

En esta subcategoría se muestran dos puntos de vista y prácticas educativas distintas respecto a la concepción de infancia y su capacidad crítica. En la primer aula se encuentra una concepción supeditada de la infancia en la cual la estimulación del pensamiento crítico tiene poca cabida y el autoritarismo suele prevalecer; mientras en la segunda se evidencia intención de empoderar al estudiantado, mediante el análisis crítico de situaciones, la pregunta y la búsqueda de respuestas.

2.1.1. Sector Urbano

En este sector se encontró que si bien, en algunas ocasiones la importancia de aplicar la norma es explicada con ejemplos reales por parte de la docente; en la mayoría de veces, esta no es analizada los criterios del pensamiento crítico, sino que es impuesta mediante justificaciones como la mala educación o simplemente se obliga a seguirla sin razón.

- La docente explica a sus estudiantes por qué es importante no correr en el aula, y crea un escenario de análisis al decirles que Juan había tenido que ir al hospital

porque su brazo estaba roto luego de correr en el aula, brincar en las sillas y tener una mala caída

- En la mayoría de ocasiones, la docente dicta normas como “no hablar con la boca llena”. “no arrastrar los pies” o “no gritar” ya que esto es de mala educación, pero no les explica o construye con sus estudiantes un proceso de análisis en el cual ellos razonen sobre la importancia real de no tener estas actitudes, como, por ejemplo, incomodar al compañero, asfixiarse, resbalarse, etc. (Matriz de observación)
- Cuando se trata de elegir colores, dibujos o formas de expresión manual, la docente no ofrece una cantidad de opciones a sus estudiantes, sino que sugiere un color o forma en específico. Cuando los niños no eligen la opción dada por la maestra, ella se muestra indispuesta, aludiendo a comentarios como: Sí, está mal; qué es ese coloreado tan feo, si yo le dije que era de azul (Diario de campo).
- Aunque la docente salga del aula por un tiempo mínimo, la mayoría de los niños se levantan de forma inmediata a jugar, no se presenta una comprensión de la norma, y se evidencia con ello que no se les está educando para la formación de una moral autónoma que funcione como regulador personal y social, indispensable para la convivencia (Diario de campo)

2.1.2. Sector Rural

En el aula rural la docente otorga libertad a sus estudiantes en la mayoría de ocasiones y se observa que los niños y niñas regulan sus acciones bajo la comprensión de norma y el desarrollo de la autonomía. Aunque en algunas ocasiones también recurre a justificaciones como la mala educación para regir una norma de comportamiento.

- En medio de la clase, la docente les dice “vamos a sacar el cuaderno, para qué, para apoyar” por ello, los niños también suelen preguntar después de las indicaciones por qué y para qué, mientras la maestra da una explicación con la cual busca la comprensión de la instrucción (Diario de campo)

- La docente usa la dramatización para mostrarle a los estudiantes que el mal trato solo hace sentir mal al otro y a uno mismo al final, les explica luego de eso que uno no debe pasar por encima de las personas para cambiarse de sitio o movilizarse, sino que se debe buscar un espacio donde no se toque a nadie, o en su defecto, pedir permiso para pasar sin incomoda a los demás, pensando en no hacer lo que no nos gusta que nos hagan y procurando vivir en armonía (Diario de campo).
- Para la hora del descanso los niños no necesitan supervisión de algún docente, y, sin embargo, no se presentan altercados, abusos o maltratos. Por el contrario, se puede apreciar un ambiente en el cual los niños comparten, dialogan, juegan y se unen. (Diario de campo)
- Yo con ellos práctico la autonomía dándoles la libertad. Diciendo las cosas y dando la libertad, porque sí hay que controlar, pero hay que dar libertad, hay que orientarlos sin tener que obligarlos para que ellos luego lo hagan por sí mismos y comprendan por qué lo hacen (Entrevista docente rural)
- Cuando están en el refrigerio algunos niños hablan con la boca llena y ella les dice que no lo hagan porque es de mala educación (Diario de campo).

Castañeda y Estrada (s.f) aseguran que cuando se configuran entornos de participación infantil los niños se educan como ciudadanos críticos y argumentativos que reconoce la necesidad del beneficio común, lo cual concuerda con lo expuesto por el MEN (2004) al afirmar que los docentes deben favorecer la creación de normas con sus estudiantes para que estos comprendan la necesidad de ejecutarlas. La estimulación del pensamiento crítico permite a los estudiantes el análisis de las diferentes situaciones y el desarrollo de una conclusión basada en argumentos, facilitando la construcción de la autonomía, que de acuerdo con lo expuesto por Piaget (1932) aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado. En ese mismo sentido, explica que

la autonomía moral aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa.

3. Influencia del estilo docente en el desarrollo de competencias ciudadanas para la participación

En esta subcategoría se evidencia cómo las competencias ciudadanas que se configuran en el intercambio y la construcción de ideas con otros pueden verse fuertemente afectadas por el tipo de relaciones que se establecen dentro del aula, transformando así las oportunidades de participación infantil que emergen allí.

3.1 Niveles de estructura y cuidado como determinantes de las relaciones en el aula

Dentro de estas dos aulas se encuentran diversas formas de relación entre pares y docente – estudiante, en las cuales se diferencia el progreso en términos de competencias ciudadanas que cada aula ha ido construyendo, que se regula en gran medida por las prácticas educativas de los docentes y se configuran como niveles de estructura y cuidado.

3.1.1 Sector Urbano

En este ámbito se mostró una fuerte relación entre bajos niveles de estructura y cuidado, y relaciones agresivas dentro del aula que limitan el desarrollo de competencias ciudadanas para la participación infantil.

- (...) pero también me di cuenta de que la profesora no le brinda mayor importancia a este tipo de maltrato en el aula. Que existen niños que ejercen una fuerza bruta y burlas sobre otros, pero para la docente eso parece ser natural. Tanto así que ignora los golpes, empujones y burlas, pero sí les llama la atención cuando en el cuaderno han desarrollado mal la tarea, se han trasladado de su puesto a otro para charlar, y otras cuestiones técnicas que no se relacionan específicamente con el buen trato en el aula entre los niños (Diario de campo).

- Cuando vuelven al aula y continúan con su trabajo la profesora empieza a llamar de forma individual para revisar el cuaderno y se observa en el aula mucho más control y manejo de grupo, puedo darme cuenta de que uno de los fallos reside en permitir que se acumulen muchos niños en la misma fila esperando para revisar y se producen entornos agresivos pues juegan brusco dentro de la fila, atacando incluso a otros niños que no quieren jugar (Diario de campo)
- Se evidencian comportamientos agresivos donde los niños que no son agresivos deben acostumbrarse a serlo porque la docente no suele hacer nada para cambiar la situación, de tal manera que legitima la agresión como medio de relación (Diario de campo)
- La docente por lo general interviene sólo cuando pasa algo muy grave, como una herida por un golpe brusco, y allí hace un llamado a la norma del buen trato. Pero si no se llega a ese nivel, ella permite que en el aula haya maltrato de manera natural. Cuando la situación se está saliendo de control, ella intenta volver al orden gritando (Matriz de observación).

3.1.2 Sector Rural

En el sector rural se observa niveles de estructura altos que van de la mano con los niveles de cuidado. La maestra permanece atenta al actuar de sus estudiantes y genera estrategias para que sus estudiantes desarrollen la empatía, solidaridad y regulación de su comportamiento, como diálogo, monólogos, llamados de atención y situaciones hipotéticas que lleven al respeto por el otro y el desarrollo de competencias ciudadanas.

- La docente se equivocó diciendo que Camila estaba de pie y jugando, luego se dio cuenta que era falsa su afirmación y le pidió disculpas a Camila delante de todos y les dice que cuando uno se equivoca debe pedir disculpas, no importa a quién sea y delante de quién sea, porque cuando uno actúa correctamente le va bien en la vida y consigue cosas buenas (Diario de campo).
- La maestra recuerda frecuentemente por el otro. En medio de la clase, algunos niños sin intención han alcanzado a tocar la cabeza o el cuerpo de otros mientras pedían la palabra y la maestra les dice: “no lo toque, uno habla sin las manos”.

- Los niños se ríen, caen en cuenta y son más cuidadosos, aun cuando el espacio que tienen para movilizarse dentro del aula es muy limitado (Diario de campo).
- La docente normalmente se relaciona con sus estudiantes mediante la palabra, con un tono de voz firme y claro. Suele alabarlos por su esfuerzo y resultados positivos, les recuerda sus cualidades cuando observa frustración. También les dice que los quiere mucho los abraza y les recuerda que ellos son personas importantes (Matriz de observación).
 - Cuando se presentan situaciones de agresión en el aula, que son pocas, la docente llama la atención al estudiante que agrede y dialoga con él a fin de que este comprenda cómo puede hacer sentir al otro con su actuar. Posteriormente se lleva un proceso de disculpas y de reconciliación entre los niños. (Matriz de observación).

De acuerdo con Chauv (2012) los niveles de estructura y cuidado en el aula determinan no sólo las acciones del docente sino su estilo, y este a su vez, afecta significativamente los diferentes resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y regula las relaciones que se generan en el aula, aumentando además el nivel participativo de los estudiantes, en tanto se sienten en un ambiente libre y cómodo para expresar sus emociones, sentimientos y opiniones, además de potenciar el respeto a la opinión diferente, la escucha activa y la empatía. Añadido a esto, el MEN (2004) afirma que, si bien el docente debe aprovechar al máximo la clase de ciencias sociales para fomentar la teoría acerca de la ciudadanía, la práctica de las competencias para la participación deben ser ejercidas y reguladas en cualquier lugar y evento de la cotidianidad de los niños en la escuela, convirtiéndose en oportunidades para que se practiquen las competencias para la convivencia, el respeto y la defensa de los derechos humanos y el ejercicio de la pluralidad.

3.2 Teoría vs. práctica de competencias ciudadanas en el aula

En el aula urbana se destacan especialmente el trabajo de conocimientos acerca de las competencias ciudadanas las cuales permiten una aproximación a ellas, pero en la práctica estos no se hacen evidentes ni se favorece un espacio para su reflexión. En el salón rural, por el contrario, se evidencia un actuar acorde a las competencias ciudadanas y estrategias docentes que favorecen la construcción de ciudadanía, pero no se trabajan los conocimientos teóricos que permiten una comprensión más cercana a ellas.

3.2.1. Sector Urbano

En esta aula la teoría acerca de las competencias ciudadanas se desarrolla mediante guías de colorear y responder preguntas, pero la práctica de las mismas se ve limitada y parece no tener tanta importancia como los conocimientos. En consecuencia, se evidencian dificultades en el desarrollo de la autonomía en los niños y las competencias ciudadanas.

- Si bien, la docente usa estrategias pedagógicas tradicionales para resaltar los valores y las competencias ciudadanas, como guías y dibujos, en su interacción con los niños suele olvidar los principios básicos de interacción o habilidades sociales como pedir el favor, dar las gracias, escuchar activamente, ser empática, asertiva, estimular el pensamiento crítico y la identificación de consecuencias, pero sí lo exige a los niños para referirse a ella (Diario de campo)
- Por lo dialogado con la docente conozco que han trabajado las señales de tránsito y se les ha orientado de manera teórica acerca del cuidado de las plantas, los animales y los recursos naturales, relacionada con el ámbito de convivencia y paz en las competencias ciudadanas para la participación. Sin embargo, dentro del aula no es totalmente manejada la agresividad entre los estudiantes o el respeto por los turnos, y, por el contrario, la docente brinda mayor importancia aspectos técnicos y académicos como el correcto desarrollo de las guías, la letra legible, etc. (Diario de campo).
- La docente se dedica únicamente a desarrollar en los niños los conceptos

relacionados con las competencias ciudadanas, y suele dejar de lado las competencias integradoras, comunicativas y especialmente las emocionales, tanto en medio del grupo de niños como en la interacción que ejerce con ellos como persona (Diario de campo).

3.2.2. Sector Rural

La maestra practica las competencias ciudadanas con sus estudiantes mediante el diálogo, el cuidado por el otro, la autoridad y la escucha a la opinión de los niños.

Desarrolla la teoría mediante guías, explicaciones verbales y experiencias; y regula en la práctica las relaciones dadas en el aula, pero no trabaja conocimientos acerca de las emociones.

- Generalmente la maestra se refiere a sus estudiantes con respeto, resalta sus cualidades y destaca en sus discursos que más que adquirir conocimientos, le interesa que se formen como personas buenas, que no se maltraten, que respeten al otro, a la naturaleza y a los animales. (Diario de campo).
- La docente construye un espacio adecuado para el desarrollo de competencias ciudadanas en su aula, regulando las relaciones entre los niños, facilitando espacios de análisis para la resolución de conflictos mediante el diálogo cuando surgen dificultades de convivencia en el aula e intentando ser asertiva al momento de interactuar con ellos, pero deja de lado los conocimientos teóricos que también deben ser trabajados en el aula para fomentar competencias integradoras que permitan la participación infantil. (Matriz de observación).
- Bueno, bueno. ¡Autoridad! ¿Quién manda aquí? La autoridad significa mando. ¿Qué hace la autoridad cuando un niño se porta mal? Corrige. En el aula la autoridad es la profesora. Luego los niños preguntaron si podían salir, ella respondió que era imposible porque no podían ver a ningún niño en el patio pues la regañarían a ella, los niños dijeron “ay sí” y volvieron al aula. (Diario de campo)

Las competencias ciudadanas para la participación infantil requieren de la ejecución de estrategias pedagógicas prácticas que favorezcan el desarrollo de la empatía, expresión de emociones, sentimientos y opiniones, cuidado del otro y respeto por sus derechos, análisis crítico de situaciones, resolución de conflictos y comprensión de la norma, pero estas necesitan ir acompañadas de los conocimientos teóricos acerca de ciudadanía, que Chauv (2004) denomina información y contenidos, que deben incluir como mínimo los derechos humanos fundamentales, constitución política y estructura del Estado; mecanismos, procedimientos e instancias de participación democrática; organización, estructura y sentido del Gobierno Escolar, y estrategias y mecanismos para la resolución de conflictos.

Discusión y conclusiones

En la búsqueda de responder a la pregunta ¿Cómo se dan los niveles de participación de Shier en la primera infancia en un aula rural y otra urbana del municipio de Cáqueza, Cundinamarca? Se encontraron varios hallazgos, los cuales se exponen a continuación.

La academia y el Ministerio de Educación colombiano han venido desde hace más o menos 15 años desarrollando estudios y construcciones teóricas para que la participación infantil pueda darse en las aulas, facilitando estrategias pedagógicas para fomentar la escucha del estudiante y la consideración de sus opiniones, pero en las aulas estudiadas, se evidenció poca práctica de estas estrategias, que puede deberse a dos cosas:

- 1. Resistencia a abandonar el autoritarismo en el aula.
- 2. Desconocimiento de los avances teóricos en el mundo de la pedagogía.

Aun cuando a la fecha encontramos variedad en estudios pedagógicos que favorecen la voz del estudiante y el desarrollo de su pensamiento crítico para convertirse en un ciudadano pleno, en algunas instituciones educativas aún prevalece el poder autoritario que deja de lado la auténtica participación infantil y se evidencia desconocimiento incluso del término. En consecuencia, las docentes participantes parecen percibir la participación infantil como la oportunidad que tienen los niños para responder a las preguntas de tipo académico dentro del aula.

En este sentido, la creación de espacios para la participación infantil en el aula, puede verse ciertamente afectada por la concepción de infancia que posean los docentes encargados, pues como afirman Izzedin et al. (2009) de acuerdo con la concepción de infancia, bien sea cultural o familiarmente aprendida, el adulto regirá su interacción con el niño y esto finalmente determinará las prácticas pedagógicas que se evidencian en el aula. modulará las prácticas educativas que determinarán el nivel de expresión del estudiante, el desarrollo del pensamiento crítico y el tipo de convivencia escolar, en donde se hacen manifiestos los niveles de estructura y cuidado que se manejen en el aula.

Especialmente en el aula urbana se denota la persistencia en la concepción moderna de la infancia, que la cataloga como objeto de derecho y personas a proteger, sin que los niños puedan influir en la toma de decisiones, haciendo que la preocupación por el pensamiento crítico se vea minimizada y de esta forma, los espacios de participación infantil se limiten, y que como afirma Córdoba (2013)

“se ofrezcan solamente acciones de cuidado, protección y educación enmarcadas en unas relaciones jerárquicas en las que los adultos son tutores, custodios y

disciplinadores de los niños, quienes deben asumir un rol de obediencia y docilidad”.

Lo anterior implica que en gran cantidad de ocasiones se les oprima mediante normas impuestas sin justificación y se les minimice sin reconocer su voz, con lo cual se estimula la creación de una moral heterónoma, que además les impide el desarrollo de competencias ciudadanas para una sana convivencia entre pares.

Según Piaget (1948) al permitir que los niños y niñas puedan participar en la toma de decisiones se está contribuyendo a su proceso de autonomía. Pero, por el contrario, al generar premios por obediencia y castigos por desobediencia, sin un mínimo de análisis, se favorece la heteronomía, y esto conlleva a que cuando la autoridad no está presente, el niño no actúe bajo los principios de la moral, impidiendo el desarrollo de la formación ciudadana. Lo cual, además, se convertirá en un problema a futuro, pues hablamos de un adulto que obedece sin crítica a alguien solo porque tiene poder, que no sabe tomar decisiones, ni es un ciudadano pleno.

Los niveles de estructura y cuidado en el aula pueden tener una gran influencia en el desarrollo de competencias ciudadanas, y con ello avances en el proceso de participación infantil. Cuando los niveles de estructura y cuidado se preocupan por el bienestar común, reconocen la voz de los estudiantes, siguen el cumplimiento de normas, la creación de confianza y relaciones amables es posible crear sanas interacciones entre estudiantes, y estudiantes y docente, favorecer la empatía, el cuidado por el otro, el respeto al turno e incluso, se genera un mejor ambiente para la adquisición de saberes de tipo académico, de acuerdo con lo mencionado por Chauv (2004). Esto permite que los conocimientos sobre

competencias ciudadanas sean integrados con la práctica y se contribuya a la construcción de ciudadanía.

Aunque en el aula rural se observan estrategias pedagógicas como la movilización del grupo mediante la pregunta, la escucha activa hacia los estudiantes, la expresión y consideración de las opiniones de los niños respecto a las actividades que desean realizar en el día, el análisis de consecuencias de los actos, entre otras que permiten la escucha de la voz infantil y fomentan un proceso de formación ciudadana mediante la convivencia escolar, podemos decir que ninguna de las dos aulas llega a un nivel considerable de participación infantil. Pues, comparado con lo expresado por Lansdown (2004), los niños no se inmiscuyen en la toma de decisiones de asuntos que les afectan, ya que estas son tomadas únicamente por las docentes.

Con lo dicho anteriormente, el aula urbana analizada no podría ubicarse dentro de los niveles de participación propuestos por Shier (2001), ya que, en contraposición a lo formulado por dicho autor, los niños no son apoyados para expresar sus propias opiniones, ni la maestra muestra un nivel de apertura para ello. Además de esto, lo evidenciado en esta aula se contrapone a lo expuesto por Şahin & Polat, (2012) al afirmar que se requiere de espacios en los cuales los niños puedan expresar sus puntos de vista de forma cómoda, dar importancia a sus sugerencias y analizar cambios en su estilo de vida, currículo, etc. Pues allí la docente se muestra indispuesta ante las elecciones de sus estudiantes que difieren con su preferencia, lo cual conlleva a un llamado de atención y con esto, cierta intimidación sobre el niño. De esta forma, tendríamos que acudir a la escalera de participación infantil de Hart, la cual cuenta con tres niveles de no participación en su inicio, que denomina, manipulación, decoración y política de forma sin contenido.

Mientras tanto, el aula rural alcanza a ubicarse en el primer nivel del modelo de Shier (2001), pero no logra avanzar demasiado, ya que a pesar de que los estudiantes son apoyados para expresar sus propias opiniones y estas son tomadas en consideración, (por ejemplo en la flexibilización del currículo) estas decisiones siguen cargo de la docente y aún no se llega al punto de compartir responsabilidad sobre ellas, y terminaría por quedarse en el nivel 3: “Las opiniones de los niños son tomadas en consideración”.

Esto ratifica las proposiciones de Akyol, öztürk, Senol y Karaca (2016) al asegurar que, al valorar la participación de los niños, ellos aprenderán a reconocer la necesidad del beneficio común bajo el desarrollo de pensamiento crítico y argumentativo, capacidades que además se encuentran implícitas en las competencias ciudadanas para la participación descritas por el MEN (2004).

En este sentido, para promover niveles más altos de participación en el aula debemos partir de la reconfiguración de nuestra concepción de infancia, lo cual implica salir de nuestra de confort y autoritarismo para otorgar empoderamiento a los niños y niñas. En el aula, necesitamos empezar a escuchar realmente a nuestros estudiantes.

Escucharlos, requiere concentrarnos en su narración, analizarla y profundizar en ella. Implica abrir paso a la expresión de posturas e intereses diferentes al nuestro sin pretender juzgar o menospreciar, permitir que cada estudiante escoja entre varias opciones posibles sin sentir culpa o recibir una consecuencia y empezar a crear situaciones que permitan la toma de decisiones por parte de los niños. A la par, estas oportunidades deberían ser complementadas con niveles de estructura y cuidado, en los cuales el docente ofrezca un trato digno a su estudiante con afecto y autoridad. Un trato que crea normas justas y que puedan ser analizadas y revocadas de forma consciente y mutua, que dé a

conocer los conocimientos sobre las formación ciudadana y regule las interacciones dentro del aula bajo estos mismo parámetros. Un trato que permita el desarrollo del pensamiento crítico y la promoción de la empatía, con lo cual seguramente estaremos conduciendo a la construcción de procesos de autonomía.

Desde otra perspectiva, cabe destacar que aun cuando en el aula puede desarrollarse en su mayoría el potencial para un proceso de formación ciudadana óptimo bajo los niveles de participación infantil, se debe rescatar que a nivel institucional también pueden generarse oportunidades para escuchar la voz de los estudiantes desde muy tempranas edades. Ya que, como se muestra en la entrevista a la docente rural, el rector de esta institución ha permitido que los niños y niñas tomen la decisión de mantener el personal del restaurante o cambiarlo, de presentar solicitudes en físico y que sean tenidas en cuenta, entre otros.

Por ello, como adultos dentro de la sociedad, debemos velar por una resignificación de la infancia a nivel cultural, apropiando realmente la idea de que los niños son el futuro de nuestra nación, dependiendo de lo que queramos para ella, permitiremos o limitaremos las oportunidades de participación infantil. Para promoverla, necesitamos potenciar un pensamiento crítico desde la primera infancia, dando voz a los niños y niñas desde sus hogares. Pues configurando mentes analíticas, estamos contribuyendo a la creación de una generación más consciente y autónoma, que gracias a los procesos de formación ciudadana se convierta en un adulto responsable y contribuyente a la transformación social que nuestro país a gritos clama.

Referencias

- Adamsons, K., O'Brien, M., & Pasley, K. (2007). An ecological approach to father involvement in biological and stepfather families. *Fathering*, *5*, 129– 147.
- Alvarado, S., & Carreño, M. (2007) *La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 5 no. 1 ene-jun 2007) Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v5n1/v5n1a02.pdf>
- Alvarado, S., Ospina M., & García, C. (2012). *La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, *10*(1), 235-256. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2012000100015&lng=en&tlng=.](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2012000100015&lng=en&tlng=)
- Álvarez, Carmen. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. Estudios pedagógicos (Valdivia), *37*(2), 267-279. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Akyol, T., Öztürk, M., Senol, F. y Karaca, N. (2016). The examination of alternative model related participation right of children. The Journal of International Social Research. Vol 9. Issue 42. Issn 1307-9581. Recuperado de http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi42_pdf/5egitim/akyol_egitim.pdf
- Apaydin, B. B., & Cenberci, S. (2018). Correlation between Thinking Styles and Teaching Styles of Prospective Mathematics Teachers. *World Journal of Education*, *8*(4), 36–46. Recuperado de <https://search-ebscobhost->

com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1186395&lang=es&site=eds-live

Apud, A. (sf) *Participación Infantil*. En UNICEF (sf) Enrédate con Unicef. Formación del profesorado.

Ariza, M. y Ferrá, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación* (51), 87-105.

Avendaño, W., Paz, L., & Parada, A. (2016). *Construcción de ciudadanía: un modelo para su desarrollo en la escuela*. *El Ágora USB*, 16(2), 479–492. Recuperado de <http://ezproxy.javeriana.edu.co:2048/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=117958274&lang=es&site=eds-live>

Bartolomé, L. (1994). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(2), 173-194.

<http://dx.doi.org/10.17763/haer.64.2.58q5m5744t325730>

Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, Paidós.

Bronfenbrenner, U. (2001) The biological theory of human development. *International Encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Vol 10, pp. 6963-6970. New York, Elsevier.

Bronfenbrenner, U. (1978) Lewinian space and ecological substance. *Journal of Social Issues*, 33(4), 199–212. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.1111/j.1540-4560.1977.tb02533.x>

- Campoy, J. & Gomes, E. (2015) *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. En Pantoja, A. (2015) *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid, España. ISBN 978-84-9727-611-5, págs. 273-300
- Cano, A. (2005) *Formación ciudadana: estrategias metodológicas para cultivar las competencias ciudadanas: preescolar/primaria*. Colección ética y valores. Paulinas Grupo Editorial Latinoamericano.
- Chaux, E. (2012). *Educación y convivencia escolar*. Bogotá: Taurus
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias Ciudadanas: De los estándares al aula*. Una propuesta de integración de las áreas académicas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Universidad de los Andes y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, Vol. 76, No. 2, Summer, pg 201-237.
<http://dx.doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- [Delgado, D. y Rojas, J. \(2014\)](#) Análisis de experiencias de participación de niños y niñas en la toma de decisiones. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/1572/DelgadoBurbanoRojasLeon2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N., & Bozo-Carrillo, N. (2018). *Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena*. *Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 16(1), 101-113.

doi:10.11600/1692715x.16105

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7),162-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733228009>

Dukuen, J. (2018). *Socialización política juvenil en un colegio de clases altas (Buenos Aires, Argentina)*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 867-880. doi: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16215>

Encinas, I. (1994). El modelo etnográfico en la investigación educativa. *Educación*, 3(5), 43-57.

Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/4456>

Espitia, U (2006) *¿Instituir ciudadanía desde la niñez?* Nómadas (Col), núm. 24, abril, 2006, pp. 225-237, Universidad Central. Bogotá, Colombia.

Estrada, M. y Gil, L. (2000) *La participación está en juego*. UNICEF. Bogotá, Colombia.

Recuperado de <https://www.unicef.org/colombia/pdf/participacion.pdf>

Freire, P. (1967) *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Mexico: Fondo de cultura económica.

Grasha, A. (2002). The Dynamics of One-on-One Teaching. *College Teaching*, 50(4), 139–

146. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.1080/87567550209595895>

Heimlich, J. E., & Norland, E. (2002). Teaching Style: Where Are We Now? *New*

Directions for Adult & Continuing Education, 2002(93), 17. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.1002/ace.46>

- Huerta, J., & García, E. (2008). *La formación de los ciudadanos: el papel de la televisión y la comunicación humana en la socialización política*. *Comunicación y Sociedad* (0188-252X), (10), 163–189. Recuperado de <http://ezproxy.javeriana.edu.co:2048/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=34101735&lang=es&site=eds-live>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES (2016)_Cuestionario de Acciones y Actitudes Ciudadanas, prueba Saber 3°, 5° y 9° Resultados nacionales 2012 – 2015.
- Imhoff, D., & Brussino, S. (2016). Socialización política: La dialéctica relación entre individuo y sociedad. In S. Brussino (Comp.), *Políticamente, contribuciones desde la psicología política en Argentina* (pp. 37–70). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONICET - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/>
- Imhoff, D., & Brussino, S. (2019) *Effect of political socialization on children: quasi-experimental study with Argentinian children*. 42:1, 179-243, DOI: 10.1080/02103702.2018.1555203
- Imhoff, D., & Brussino, S. (2013) Sociopolitical child participation and political socialization processes: exploring with boys and girls from the city of Cordoba, Argentina. *LIBERABIT*: Lima (Perú) 19(2): 205-213, ISSN: 2223-7666
- Inserra, M (2016)_El buen clima del aula: la mejor estrategia para el buen desempeño de los alumnos. En Caram, C., Los Santos, G., Negreira, E. y Pusineri, M (2016) *Reflexión*

Pedagógica. Edición IV Ensayos de estudiantes de la Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.

Isaza, L. (2012) *El contexto familiar: un determinante en el desarrollo social de los niños y niñas.* Revista electrónica de Psicología social <<Poiésis>> N^a 23. ISSN 1692 – 0945.

Revista <<Poiésis>>. FUNLAM. Recuperado de

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v18n32/art02.pdf>

Izzedín, R. y Pachajoa, A. (2009) Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... Ayer y hoy. Liberabit. Revista peruana de psicología. 15(2):109-115 Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=686/68611924005>

James, A., Kashyap, M., Victoria, Y., Maszcyk, T., Núñez, A., Bull, R. y Dauwels, J.

(2018). Inferring the Climate in Classrooms from Audio and Video Recordings: A Machine Learning Approach. En Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc. IEEE -International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering. Wollongong, Australia

Jiménez, W. (2012) El concepto de política y sus implicaciones en la ética pública:

reflexiones a partir de Carl Schmitt y Norbert Lechner. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (53), pp. 215-238 Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo. Caracas, Venezuela.

Kawulich, B. (2005) Participant Observation as a Data Collection Method. Forum Qualitative

Sozialforschung. Volúmen 6, n. 2, ISSN 1438-5627 Recuperado de <http://www.qualitative-research.et/index.php/fqs/article/view/466/998>

- Lansdown, G. (2004). La participación y los niños más pequeños. En *Espacio para la Infancia*. Bernard van Leer Foundation. No. 22., La Haya, Países Bajos.
- Lara, R. (2010), Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 4, núm. 51, pp. 1-13.
- Lara, E. (2015) *La socialización política de los niños de primer grado de primaria y la asignatura de la formación cívica y ética (FCyE)*. México, D.F Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/31118.pdf>
- Lay, S. (2015) La participación de la infancia desde la infancia. La Construcción de la Participación Infantil a Partir del Análisis de los Discursos de Niños y Niñas. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/15450/1/TESIS735-160120.pdf>
- León, S. y López, J. K. (2015). *Formar ciudadanos desde el pre-escolar*. Educación y Educadores, 18(2), 245-260.
- Lillo, N. y Ramos, E. (2016) El Clima de aula y el aprendizaje de las Matemáticas. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3952/TPBA%20224.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, P., Barreto, A., Mendoza, E., y Del Sato, W. (2015) Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *MEDISAN* vol.19 no.9 Santiago de Cuba set. Recuperado de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192015000900014&lng=es&tlng=e

López, M., Filippetti, V. y Richaud, M. (2014) Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Bogotá, Colombia. Vol. 32(1). pp 37-51. ISSN e2145-4515. Doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03)

López, V., De los ángeles, M., e Ignacio, J. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91–101. Recuperado de <https://search-ebSCOhost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=82669046&lang=es&site=eds-live>

Mc Laren, P. (1998). *La vida en las escuelas una introducción en la pedagogía crítica, en la educación*. Mexico: Siglo XXI.

Mahecha, M. P., Díaz, C. B., Espinosa, G., González, H. y Salcedo, J. (2006). La formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes. *Actualidades Pedagógicas*, (49), 67-79

Manota, M. y Estefanía, M. (2016) *Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos*. Contextos Educativos., Vol. 19, p55-74. 20. 10.18172/con.2756 <https://eds-b-ebSCOhost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/eds/detail/detail?vid=0&sid=f46541a1-88c3-453d-84a0-aba893e0b946%40pdc-v->

[sessmgr02&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#db=fua&AN=112987243](http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3870/1/MartinezCastroNelly2016.pdf)

Martínez, N. (2016) Imaginarios sociales sobre participación de niños y niñas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3870/1/MartinezCastroNelly2016.pdf>

McLaren, P., y Kincheloe, J. L. (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?*. New York: Peter Lang.

Miles, M. y Huberman, H. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Front Cover.

Ministerio de Educación Nacional – MEN (2016) Cuestionario de Acciones y Actitudes Ciudadanas, prueba Saber 3°, 5° y 9° Resultados nacionales 2012 – 2015.

Ministerio de Educación Nacional – MEN (2017) Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016. Informe nacional para Colombia 2017.

Ministerio de Educación Nacional –MEN (2013) *Guía N° 49: guías pedagógicas para vivir la convivencia escolar*. Ley 1620 de 2013 y Decreto 1965 de 2013. Bogotá, Colombia: Ministerio de educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional – MEN (2015) *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los Establecimientos Educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia*.

Ministerio de Educación Nacional – MEN (2004). *Serie Guías N° 6: estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible!* Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Monreal, M. G., & Guitart, M. E. (2012). Consideraciones Educativas De La Perspectiva Ecológica De Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79–92. Recuperado de <https://search-ebshost.com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=79932409&lang=es&site=eds-live>

Montrisol, O. (2007) El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). *Nure investigación*. N° 29. Julio – Agosto 07.

Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* No.10, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pp. 57-72. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>

Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Revista Pedagogía y saberes* (31), 26-33. Retomado de <https://eds-b-ebshost.com.ezproxy.javeriana.edu.co/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=c8b09b31-f675-4ab6-a62e-bb1aa9da41fc%40pdc-v-sessmgr01>

ONU: Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>

- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización Familiar. [Foro de Educación](#), ISSN 1698-7799, ISSN-e 1698-7802, [Nº. 9, 2007](#), págs. 91-97
- Rodríguez, G. (2015) Sentimientos y actitudes en la escuela. En Toro, B. y Tallone, A. (2015). Educación, valores y ciudadanía. Printed in spanin. Madrid España. P.p 231-248.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.1111/jftr.12022>
- Sahin, S. y Polat, O. (2012). Comparison of children rights concept and practices in Turkey and other developed countries. *Journal of Law and Economic Studies*, 4(1), 275-282.
- Saldarriaga-Vélez, J. A. (2016). *Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1389-1404
- Sandoval, J., & Hatibovic, F. (2014) *Las representaciones de la política, estado y el mercado en una sociedad neoliberal: el caso de los estudiantes universitarios chilenos*. En Rodríguez, M., & Grondona, G. (2014) *Juventudes y Política: Cambios sociopolíticos en América del Sur*, Chapter: II, Publisher: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp.59-98
- Santoya Montes, Y., Garcés Prettel, M., & Tezón Boutureira, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes

- universitarios. *Psicogente*, 21(40), 168–185. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.17081/psico.21.40.3081>
- Shier, H. (2001). “Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children’s participation in decision-making”, *Children and Society*. Vol. 15, 107–117. DOI: 10.1002/CHI.617
- Sinclair, R. (2004). “Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable”, *Children & Society* 18, 106-118.
- Tongson, M. B., & Eslit, E. R. (2018). *Teaching Styles and Language Performance: Towards a Development of an English Language Program. Online Submission*. Online Submission. Retrieved from <https://search-ebSCOhost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED590796&lang=es&site=eds-live>
- UNICEF (sf) *Educación Para el Desarrollo. Manual Para el Profesorado*. Recuperado de http://www.unicef.profes.net/ArchivosColegios/Unicef/Archivos/SM_Unicef/Biblioteca_Informes_Especiales/Manual%20profesoradoEPD.pdf
- Van Deth, J., Abendschön, S. & Vollmar, M. (2011). Children and Politics: An Empirical Reassessment of Early Political Socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147. Retrieved from <https://search-ebSCOhost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.41057683&lang=es&site=eds-live>

Vargas-Salfate, S., Oyanedel, J. C. & Torres-Vallejos, J. (2015). Socialización e interés en la política en jóvenes de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 781-794.

Villalobos, D (2015) planteamientos pedagógicos relacionados con las ciudadanías propias en la pedagogía crítica de Paulo Freire. *El Ágora USB. ene-jun*, Vol. 15 Issue 1, p.p 195-215. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n1/v15n1a11.pdf>

Yuren, T. y Araujo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 631–652.

Recuperado de <https://search-ebsohost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=12453563&lang=es&site=eds-live>

		Coherencia alta (5, 6)	Coherencia media (2, 3,4)	Coherencia baja (0, 1)	Descripción de situaciones que apoyan la categoría	Puntuación
CLIMA DE AULA POSITIVO	Relaciones entre estudiantes	Se observan relaciones cuidadosas y amables entre los estudiantes. No se da maltrato.	Las relaciones son amables en su mayoría, pero se evidencian algunas situaciones de maltrato.	Se observan varias situaciones de maltrato entre los estudiantes (ej. Burlas, exclusiones, golpes, insultos, etc.)		
	Disciplina y estructura	El ambiente es organizado y con estructura, los estudiantes siguen las instrucciones del docente, es evidente la existencia de normas y consecuencias.	El ambiente tiene estructura, aunque hay momentos de desorganización, los estudiantes siguen algunas instrucciones y algunas normas.	La clase es desorganizada y con baja estructura, no es evidente la presencia de normas y consecuencias, es bajo el seguimiento de instrucciones.		
	Participación democrática y crítica	Hay varios momentos de participación para los estudiantes, ellos se expresan con confianza y	Hay unos pocos momentos de participación para los estudiantes quienes se expresan con timidez, se	No hay momentos de participación para los estudiantes o la participación es solo de		

		seguridad, es evidente la exploración de varias perspectivas. Los estudiantes se escuchan.	privilegia una sola perspectiva.	respuestas correctas o incorrectas. Los estudiantes no se escuchan.		
ESTILO DOCENTE	Relaciones docentes estudiantes	Se observa una relación de confianza entre el docente y sus estudiantes. El trato es igualitario con todos, es amable.	La relación entre el docente y los estudiantes es amable pero distante. Se evidencia un trato diferencial con algunos estudiantes.	El docente se muestra distante y rígido con los estudiantes. Se evidencia muy poca confianza y amabilidad.		
	Instrucciones	El docente les indica a los estudiantes lo que deben hacer y les explica por qué quiere que lo hagan.	El docente les indica a los estudiantes de forma amable lo que deben hacer, no les da mayores explicaciones acerca de por qué.	El docente indica en forma de orden o imposición a los estudiantes lo que deben hacer.		
	Manejo de la disciplina	Cuando es necesario, el docente es firme recordando las normas que han acordado para mantener la disciplina de la clase.	El docente es firme insistiendo en las normas que ha impuesto para su clase.	Con frecuencia acude al grito para manejar la disciplina de la clase		

Apéndices

Apéndice I: Matriz de observación aplicada

MATRIZ DE OBSERVACIÓN DE PARTICIPACIÓN INFANTIL

Colegio Institución Educativa Departamental Urbana de Cáqueza Sede Jardín Infantil

Camino hacia la participación				
	Apertura	Oportunidad	Obligación	Comentarios
Los niños son escuchados	La docente se muestra lista para escuchar a los niños y niñas	Se trabaja de manera que los niños puedan aportar su punto de vista y ser escuchados	Escuchar el punto de vista de los niños se convierte en una política de aula	
Los niños son apoyados para expresar sus opiniones	La docente se muestra lista para apoyar la expresión de las opiniones de los niños	Desarrolla actividades que involucran la oportunidad de que los niños expresen sus opiniones	La expresión de opiniones de los niños es parte fundamental y obligatoria de la clase	
Las opiniones de los niños son tomadas en consideración	La docente se muestra lista para tomar en cuenta la opinión de los niños	Hay estrategias que permitan tener en cuenta las opiniones de los niños	Se convierte en una política la participación y consideración de las opiniones de los niños	
Los niños participan en mecanismos de toma de decisión	La docente se muestra lista para permitir que los niños participen de forma efectiva	Se desarrollan metodologías que permitan que los niños participen en mecanismos	Hay una política que establezca que los niños deben participar en los	

	en la toma de decisiones	de toma de decisión	mecanismos de toma de decisión	
Los niños comparten responsabilidad y autoridad en mecanismos de toma de decisiones	La docente se muestra lista para que los niños compartan responsabilidad y autoridad en mecanismos de toma de decisiones.	La docente aplica alguna metodología que permita que los estudiantes participen en la toma de decisiones en el aula	La participación infantil en la toma de decisiones se convierte en una política para la docente en el aula	

Apéndice II: Ejemplo de diario de campo

Fecha: septiembre 27 de 2019

Lugar: Grado transición – Institución Educativa Departamental Rural Ríonegro Sur.

Hora inicio: 7:00 am

Hora cierre:

11:30 am

Cantidad de estudiantes: 11

Al iniciar el día la profe saluda a los estudiantes diciéndoles “hola, ¿cómo les fue? Vamos a ver esos cuadernos para saber qué tal les fue”. Seguido de esto, empiezan a leer unas frases que tenían escritas y luego proceden a realizar el proyecto de lectura, que consiste en trabajar la letra por la que empieza el día de la semana correspondiente, en este caso “V” por ser viernes. Luego les pregunta, ¿cómo escribimos viernes? Y al responder con un deletreo conjunto la profe le pregunta a Valentina qué color empieza con “V” y ella dice “verde”, así que la profe pregunta ¿Cómo se dice verde en inglés? A lo que Valentina responde, “red”. Con cara de confusión la profe dice “¿red? ¿segura?” y de inmediato William levanta la mano, la profe le da la palabra y dice “green”. Perfecto, esa es la respuesta correcta.

La profe ve a Johan muy callado y le dice, “a ver Johan, ¿cómo puedo escribir mula?”, inmediatamente todos quieren participar y levantan la mano esperando por la palabra, pero la profe responde “Un momento, vamos a darle la oportunidad a Johan porque yo sé que él me puede explicar”. En definitiva, Johan prefirió callar y la docente le dijo que cuando se sintiera listo para responder alguna pregunta podría levantar la mano para pedir la palabra. Mientras tanto le otorgó la palabra a Sneider, diciendo “Ahora démosle la palabra a Sneider

de crear o inventar una frase que lleve V”. En seguida Sneider responde acertadamente y la profe le dice “Muy bien, qué lindo es que usted responda porque usted también puede, ¿si ve?” y Sneider con cara de alegría responde “Sí profe, mañana también voy a participar así”. Se evidencia que con sólo destacar a un estudiante él puede verse motivado y presentar deseos de mejorar, que basta con reconocer la importancia del niño como sujeto que puede para que él mismo intente poder.

De nuevo, antes de borrar el tablero la profe menciona algún nombre y el niño mencionado debe leer la palabra escrita antes de borrarla, de esa forma se cierran las actividades.

Cuando la profe escribe la palabra “Jesús” en el tablero, los niños empiezan en coro a cantar la canción de “mi amigo Jesús”. Como el Halloween se acerca, la profe les pregunta a los niños si se van a disfrazar y les dice que no se disfracen de diablos, brujas o demás sino de ángeles, que el resto son cosas malas. Aquí la profe falla y coarta la libertad que les dado en todas las observaciones anteriores. Creo que por más buena que sea la docente, la libertad que les da se ve restringida cuando influyen sus concepciones religiosas.

En el aula también surgen conversaciones de toma de decisiones de forma democrática entre los niños. Por ejemplo, un chico le ha dicho a otro: “¿Qué te parece si ahorita en el descanso jugamos con el balón que traje de mi casa? A lo que el otro niño responde “Sí, como la otra vez”. Curiosamente Juliana estaba cerca y al escuchar respondió “Sí, yo apoyo tu idea”, así que los tres quedaron de jugar en el descanso. Se evidencia en los niños un grado de madurez algo, no hay agresividad, se ve compañerismo y solidaridad entre ellos, comprensión de la norma y regulación interna de la misma, claramente hay ocasiones en que tienen conflictos por pensar diferente y se expresan, pero nunca de forma violenta, hablan lo que sienten y si no pueden arreglar se alejan con caras tristes o de mal genio. La

profe los motiva demasiado con sus frases, por ejemplo, les dijo “Estoy contenta porque los niños de transición se están portando muy bien”, en ese momento se vieron los niños unos a otros y sonrieron.

Ocurrió algo chistoso cuando estaban dialogando porque un niño dijo “yo sabo...” así que su compañerito lo corrigió diciendo “No se dice yo sabo, se dice yo sí sabo” y otra niña que estaba escuchando dijo “Tampoco, jaja, se dice yo sé” y todos rieron y aprendieron. En medio de las actividades, habían trabajado toda la mañana y se sentían cansados. Esto se lo expresaron a la profe, le dieron las razones y le preguntaron si podían jugar un rato con los legos. La docente entendió el cansancio de los niños y les permitió guardar sus cuadernos para jugar un rato.

Si bien la profe les da libertad también les recuerda cuando es necesario que es ella quien tiene la autoridad y no pueden tomar decisiones unilaterales, en un momento que decidieron ir afuera la profe les dijo “Bueno, bueno. ¡Autoridad! ¿Quién manda aquí? La autoridad significa mando. ¿Qué hace la autoridad cuando un niño se porta mal? Corrige. En el aula la autoridad es la profesora” y los chicos dijeron “la profe” y le preguntaron si podían salir, ella respondió que era imposible porque no podían ver a ningún niño en el patio pues la regañarían a ella, los niños dijeron “ay sí” y volvieron al aula.

Cuando vuelven al trabajo la profe los pasa al tablero para escribir palabras que ella dicta pero ellos están en tónica de juego, así que se disgusta un poco y les dice “No pero es que están es haciendo lo que quieren, ¿a qué juego yo aquí?” Los niños con esto empiezan a regular su propio comportamiento. Luego de escribir las palabras, la profe pregunta quién quiere leer cada palabra, ellos levantan la mano y la dicen. Me parece increíble que, aunque

sepan la palabra y quieran leerla, a medida que van pasando no van volviendo a participar para darle la oportunidad a los otros niños sin necesidad de que la forma module esto.

Los niños no deben pedir permiso para ir al baño o si tienen sed, pueden salir en cualquier momento a comprar algo de tomar, pero para comer deben esperar al descanso por los olores. En la institución en general, el personero tiene un papel importante, se le da voz en todas las reuniones incluso en las reuniones de padres de familia, los niños pequeños y los grandes aseguran sentirse representados con ella porque le comentan lo que quieren o necesitan y ella es la voz que gestiona.

Apéndice III: Preguntas base para entrevista semiestructurada

1. ¿Qué estrategias usas para captar y mantener la atención de los niños?
2. ¿Qué actividades usas para apoyar a los niños en la expresión de sus propias emociones
3. ¿De qué manera los niños desarrollan capacidades comunicativas y argumentativas en el aula?
4. ¿Consideras que el pensamiento crítico puede estimularse desde la primera infancia?, ¿cómo?
5. ¿Cómo preparas a tus estudiantes para que expresen sus opiniones sin miedo?
6. ¿De qué forma potencias la autonomía en los niños?
7. ¿Qué consideras como participación infantil?
8. ¿Qué tipos de decisiones crees que los niños pueden tomar?
9. ¿En qué tipo de decisiones consideras que deberíamos tener en cuenta la opinión de los niños?
10. ¿En la institución y en el aula se desarrollan proyectos basados en los intereses de los niños?
11. ¿Cómo participan los niños en la toma de decisiones en el aula y el colegio en general?

12. ¿Cómo participan los niños en los proyectos y actividades que se desarrollan en el aula y en la institución (izadas de bandera, cierres de año escolar, eventos especiales, etc.)?
13. ¿Cómo se desarrolla la formación ciudadana en los niños?
14. ¿Los niños votan para elegir el gobierno escolar?
15. ¿Cómo se da el proceso informativo acerca de las propuestas de los candidatos a la personería para los niños de transición?
16. ¿Usas estrategias o actividades para ayudar a los niños a expresar sus opiniones?

APÉNDICE IV

Consentimiento informado docente



Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La información que se encuentra a continuación tiene el fin de ayudarle a decidir si usted desea participar en un estudio de investigación sin riesgo, según los parámetros de la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud. Por favor lea detenidamente. Si presenta alguna duda puede comunicarse con la persona encargada del estudio.

Título de la investigación: Participación infantil en la formación ciudadana y el empoderamiento de niños de grado transición según Shier.

Persona a cargo del estudio: Nancy Lorena Chingaté Velásquez

Lugar en que se desarrollará el estudio: I.E.D.U.C Sede Rafael Núñez

Información general del estudio de investigación: El objetivo de este estudio consiste en analizar e identificar los niveles de participación infantil que se encuentran en cada institución educativa y reconocer qué cambios serían necesarios para promover el nivel más alto de participación infantil.

Plan del estudio: Inicialmente se hará entrega del consentimiento informado a los cuidadores o representantes legales de los estudiantes para su autorización, y posteriormente entregará a los niños participantes y a la docente encargada del aula otro consentimiento en el cual deciden si desean hacer parte de esta investigación. Luego, la investigadora hará presencia por cinco días consecutivos (desde el 09 hasta el 13 de septiembre de 2019) dentro del aula escogida y demás ambientes escolares durante la jornada completa, como observadora no participante. Sin embargo, el último día se aplicará una entrevista semiestructurada a la docente con el fin de completar la recolección de datos,

para después ser analizada junto al diario de campo que la investigadora realizará como resultado de cada día de observación

Beneficios de participar en este estudio:

- Reconocer la importancia de estimular la participación infantil en los niños a partir de la primera infancia.
- Identificar diferentes estrategias educativas que favorezcan el desarrollo de la participación infantil.

Riesgos de participar en este estudio: Esta investigación no realizará ninguna intervención que tenga que ver con variables fisiológicas, biológicas, psicológicas o sociales, ni modificación de la conducta de los participantes. Así mismo, si por algún motivo uno de los participantes se siente intimidado o afectado emocional o psicológicamente, podrá retirarse de manera voluntaria. Por lo cual no se presenta ningún riesgo al participar en esta investigación.

Confidencialidad y privacidad de los archivos y anonimato: La información recolectada será privada y solo la investigadora y su tutora de tesis tendrán acceso a ella, manejándose en completa discreción y con uso de carácter investigativo, por lo cual la identidad e información personal será manejada con total cautela y privacidad, recordando que no se utilizarán nombres ni datos de los participantes en los resultados de la investigación

Participación Voluntaria: La decisión de participar en esta investigación es completamente voluntaria. Usted es libre de participar o no en este estudio. De igual forma, si decide retirarse en cualquier momento antes de terminar la investigación, no tendrá ningún tipo de consecuencia.

Preguntas y Contactos: Si tiene alguna pregunta acerca de esta investigación puede comunicarse con:

Investigadora

Lorena Chingaté

n_chingate@javeriana.edu.co

Cel 3115005752

Consentimiento: De manera libre doy mi consentimiento para participar en este estudio, entendiendo que es una investigación. He recibido copia del consentimiento informado.

Declaración del Investigador: De manera cuidadosa he explicado al participante la naturaleza del protocolo arriba enunciado. Certifico que el participante que lee este consentimiento informado entiende la naturaleza, los riesgos y los beneficios de participar en este estudio.

Nombre de la docente

Firma

Fecha

APÉNDICE V

Consentimiento informado padres



Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La información que se encuentra a continuación tiene el fin de ayudarle a decidir si usted desea que el niño o niña que tiene bajo su responsabilidad y que es estudiante de la Institución Educativa Departamental de Cáqueza en el grado transición, participe en un estudio de investigación sin riesgo, según los parámetros de la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud. Por favor lea detenidamente. Si presenta alguna duda puede comunicarse con la persona encargada del estudio.

Título de la investigación: Participación infantil en la formación ciudadana y el empoderamiento de niños de grado transición según Shier.

Persona a cargo del estudio: Nancy Lorena Chingaté Velásquez

Lugar en que se desarrollará el estudio: I.E.D.U.C Sede Rafael Núñez

Información general del estudio de investigación: El objetivo de este estudio consiste en analizar e identificar los niveles de participación infantil que se encuentran en cada institución educativa y reconocer qué cambios serían necesarios para promover el nivel más alto de participación infantil.

Plan del estudio: Inicialmente se hará entrega del consentimiento informado a los cuidadores o representantes legales de los estudiantes para su autorización, y posteriormente entregará a los niños participantes y a la docente encargada del aula otro consentimiento en el cual deciden si desean hacer parte de esta investigación. Luego, la investigadora hará presencia por cinco días consecutivos (desde el 09 hasta el 13 de

septiembre de 2019) dentro del aula escogida y demás ambientes escolares durante la jornada completa, como observadora no participante. De esta forma, la recolección de datos se realizará mediante la observación y toma de notas en el diario de campo sin necesidad de intervenir directamente con los niños, para después ser analizada.

Beneficios de participar en este estudio:

- Reconocer la importancia de estimular la participación infantil en los niños a partir de la primera infancia.
- Identificar diferentes estrategias educativas que favorezcan el desarrollo de la participación infantil.

Riesgos de participar en este estudio: Esta investigación no realizará ninguna intervención que tenga que ver con variables fisiológicas, biológicas, psicológicas o sociales, ni modificación de la conducta de los participantes. Así mismo, si por algún motivo uno de los participantes se siente intimidado o afectado emocional o psicológicamente, podrá retirarse de manera voluntaria. Por lo cual no se presenta ningún riesgo al participar en esta investigación.

Confidencialidad y privacidad de los archivos y anonimato: La información recolectada será privada y solo la investigadora y su tutora de tesis tendrán acceso a ella, manejándose en completa discreción y con uso de carácter investigativo, por lo cual la identidad e información personal será manejada con total cautela y privacidad, recordando que los nombres ni datos personales y del colegio aparecerán en los resultados de la investigación.

Participación Voluntaria: La decisión de participar en esta investigación es completamente voluntaria. Usted es libre de autorizar a su hijo/a para participar. De esta forma, si decide retirarse en cualquier momento antes de terminar la investigación, no tendrá ningún tipo de consecuencia.

Preguntas y Contactos: Si tiene alguna pregunta acerca de esta investigación puede comunicarse con:

Investigadora

Lorena Chingaté

n_chingate@javeriana.edu.co

Cel 3115005752

Por favor, devolver el consentimiento informado a la investigadora.

Consentimiento: De manera libre doy mi consentimiento para que el niño/a _____ que se encuentra a mi cargo participe en este estudio, entendiendo que esta es una investigación. He recibido copia del consentimiento informado.

Declaración del Investigador: De manera cuidadosa he explicado al participante la naturaleza del protocolo arriba enunciado. Certifico que los participantes que leen este consentimiento informado entienden la naturaleza, los riesgos y los beneficios de participar en este estudio.

Nombre del cuidador/a

Firma del cuidador/a

Fecha

APÉNDICE VI

Asentimiento informado niños



Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil

ASENTIMIENTO INFORMADO

Hola mi nombre es Lorena Chingaté Velásquez y soy estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Actualmente estoy realizando un estudio para conocer acerca de la participación infantil y para ello me gustaría pedirte tu ayuda.

El estudio consiste en la observación de tu salón, patio de recreo y demás entornos escolares, durante cinco días seguidos, que serán del 09 al 13 de septiembre. No tendrás que responder preguntas ni darme tus datos. Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que, si en algún momento ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema.

Toda la información que tome de tu salón nos servirá para mejorar nuestras prácticas educativas en relación con la participación infantil en el aula y será confidencial. Esto quiere decir que lo que yo vea en tu aula no lo sabrá nadie más, ni mencionaré tu nombre o identidad en mi estudio.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (✓) en el cuadrado de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre y la fecha del día de hoy. Si, por el contrario, no quieres participar, no pongas nada, ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre: _____

Fecha: _____

