

**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN INFANTIL
GENUINA A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES RECTORAS CON NIÑAS Y
NIÑOS DE GRADO PRIMERO EN EL CENTRO DOCENTE DE LA
INSTITUCIÓN CASITA DE BELÉN**

VERONICA NAÑEZ ASTAIZA

**INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ANTONIO JOSÉ CAMACHO
FACULTAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y VIRTUAL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
SANTIAGO DE CALI**

2019

**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN INFANTIL
GENUINA A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES RECTORAS CON NIÑAS Y
NIÑOS DE GRADO PRIMERO EN EL CENTRO DOCENTE DE LA
INSTITUCIÓN CASITA DE BELÉN**

VERONICA NAÑEZ ASTAIZA

**Proyecto de Grado para optar por el título de LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
INFANTIL**

**Director:
BERNA GARCÍA VARELA**

**INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ANTONIO JOSÉ CAMACHO
FACULTAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y VIRTUAL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
SANTIAGO DE CALI**

2019

CONTENIDO

| | Pág. |
|--|-------------|
| CONTENIDO | 3 |
| AGRADECIMIENTOS | 6 |
| RESUMEN | 7 |
| ABSTRACT | 8 |
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 11 |
| OBJETIVO GENERAL | 17 |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 17 |
| JUSTIFICACIÓN | 18 |
| ANTECEDENTES | 19 |
| MARCO TEÓRICO | 24 |
| MARCO CONTEXTUAL | 35 |
| ACTIVIDADES RECTORAS | 42 |
| METODOLOGÍA | 46 |
| CAPÍTULO I | 48 |
| CARACTERIZACIÓN FORMAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO PRIMERO | 48 |
| CAPITULO II | 68 |
| CARACTERÍSTICAS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA REALIZADA PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN INFANTIL GENUINA INCLUYENDO LAS ACTIVIDADES RECTORAS | 68 |
| CAPITULO III | 77 |
| ANALIZAR LAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL QUE SE PROMOVIERON. | 77 |
| CONCLUSIONES | 88 |
| BIBLIOGRAFÍA | 91 |

LISTA DE ILUSTRACIONES

| | Pág. |
|--|-------------|
| Ilustración 1. La escalera de la participación infantil | 27 |
| Ilustración 2. Entornos que potencian el desarrollo en la primera infancia | 39 |
| Ilustración 3. Estructurantes de la atención integral | 40 |
| Ilustración 4. Fotos de la Actividad titulada en conjunto los Monstruos divertidos | 62 |
| Ilustración 5. Fotos de la Actividad Caja del Olvido y la Reconciliación | 64 |
| Ilustración 6. Elementos constitutivos de la secuencia didáctica | 76 |
| Ilustración 7. Actividades de la secuencia didáctica | 78 |

LISTA DE CUADROS

| | Pág. |
|--|-------------|
| Cuadro 1. Hallazgos registros anecdóticos | 54 |
| Cuadro 2. Hallazgos grupos focales | 60 |
| Cuadro 3. Hallazgos actividades diagnósticas | 65 |
| Cuadro 4. Análisis de las formas de participación infantil promovidas con la secuencia didáctica | 84 |

AGRADECIMIENTOS

Primero quiero agradecerle a Dios por haberme iluminado y darme la sabiduría para afrontar cada una de las situaciones presentadas a lo largo de este proyecto y demás, que permitieron cumplir con esta meta que significa tanto para mí, haciendo de esta una inolvidable, gratificante y maravillosa experiencia.

Agradezco mucho todo el apoyo recibido por mi tutora Berna García Varela, pues, su guía fue de suma importancia para la construcción del documento y la consecución de las metas trazadas a lo largo de esta maravillosa experiencia y más allá del conocimiento adquirido, es una persona que se preocupa mucho por la formación del ser, que, a pesar de yo haber tenido momentos de no querer dar más, siempre estuvo ahí apoyándome, mil gracias.

De igual manera agradezco mucho a la institución Casita de Belén, por haberme abierto sus puertas para realizar todo este proceso pedagógico, ayudándome así en la consecución de todos los logros, siendo este espacio muy enriquecedor en el ámbito profesional y personal.

Como también, agradezco de corazón a mis padres que siempre estuvieron apoyándome en todo el proceso, brindándome su amor, comprensión, paciencia y confianza para conmigo, siendo ellos un pilar fundamental en mi vida, sin ellos nada de esto habría sido posible, son mi modelo a seguir y mi amor eterno.

Finalmente, a mi novio también le doy las gracias por haberme apoyado en este proceso comprendiéndome, teniendo paciencia y su apoyo emocional durante todo este proceso.

RESUMEN

El presente trabajo de grado nace a partir de la necesidad evidenciada desde las múltiples disciplinas inmersas en el proceso de brindar una atención integral a los niños y niñas del grado primero de una institución que atiende niños y niñas en restitución de derechos, pues, en medio de los procesos de socialización que realizan a diario están presentes acciones agresivas que, por lo general, se deben a la realidad que han afrontado en su entorno familiar. Dichas acciones son usadas para llegar a la resolución de conflictos o entablar relaciones con sus pares y los adultos en general, afectando así de manera directa el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues, esto implica que constantemente por los docentes se vean inmersos en conflictos y agresiones permanentes, lo que exige avanzar en la construcción de una herramienta que permita repensar el ejercicio de educación, donde cada uno sea partícipe. En dicho contexto se comienza con el diseño de una secuencia didáctica, que no funciona como una receta, sino que pretende promover desde las actividades rectoras la participación infantil genuina, reconocida como un camino que abre el dialogo y la expresión del ser como método de resolución de conflictos. El ejercicio parte de una investigación desde un enfoque cualitativo y un diseño exploratorio, tomando como referencia cada situación desde sus características y singularidades. La implementación de la secuencia didáctica constituye un avance significativo en la interacción y participación asertiva del grupo, niños y niñas pudieron proponer actividades, herramientas y maneras de afrontar la realidad en cada uno de los momentos cotidianos, desde relacionarse de manera positiva, desde su individualidad manteniendo el respeto y la escucha.

PALABRAS CLAVES: Participación Infantil, Actividades Rectoras, Grado Primero, Secuencia Didáctica, Participación Infantil Genuina.

ABSTRACT

The present work of degree is born from the need evidenced from the multiple disciplines immersed in the process of providing an integral attention to the children of the first grade of an institution that attends children in restitution of rights, then, in the middle of the socialization processes that they carry out daily, aggressive actions are present, which are usually due to the reality they have faced in their family environment. These actions are used to reach the resolution of conflicts or establish relationships with their peers and adults in general, thus directly affecting the teaching and learning process, as this means that teachers are constantly immersed in conflicts and permanent aggressions, what demands to advance in the construction of a tool that allows to rethink the exercise of education, where each one is a participant. In this context begins with the design of a didactic sequence, which does not function as a recipe, but seeks to promote from the governing activities genuine child participation, recognized as a path that opens the dialogue and the expression of being as a method of resolution of conflicts. The exercise is based on a research based on a qualitative approach and an exploratory design, taking as a reference each situation based on its characteristics and singularities. The implementation of the didactic sequence constitutes a significant advance in the interaction and assertive participation of the group, boys and girls could propose activities, tools and ways of facing the reality in each of the daily moments, from relating in a positive way, from their individuality maintaining respect and listening.

KEYWORDS: Child Participation, Rector Activities, First Grade, Didactic Sequence, Genuine Child Participation.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo investigativo se expondrá el proceso del diseño de una secuencia didáctica adaptada a las particularidades de niños y niñas del grado primero de una institución de restablecimiento de derechos. La secuencia, se basa en las actividades rectoras, entendidas como actividades innatas que realizan los niños y las niñas, y tiene como fin promover la participación infantil genuina, es decir que pretende mediante un ejercicio dialógico, relacional, de comunicación, expresión e interacción asertiva trascender las formas habituales de interacción, conllevando a al desarrollo de interacciones diferentes mediante lograr la autorregulación.

El trabajo investigativo surge de la necesidad evidenciada por parte de la institución sobre las maneras que usan los niños para relacionarse con sus pares, adultos y entorno, pues, constantemente se agreden, utilizan palabras soeces, tiran objetos, entre otras situaciones que resultan agresivas, como reflejo de realidades y experiencias relacionadas con su primer entorno pues, la mayoría de niños y niñas se encuentran en situación de restitución de derechos.

Esta investigación es de carácter científico y de interés académico, encontrándose fundamentado a partir de varios exponentes, entre ellos se encuentra Rogert Hart el cual permite entender todo lo relacionado con el tema de participación infantil definiéndola como un proceso en el cual cada niño y niña logra relacionarse con otros de formas diferentes, logrando así niveles de participación que permiten compartir ideas, pensamientos sobre lo que se vive cotidianamente que de alguna u otra manera afectan la vida propia y la de la comunidad en la cual se vive, siendo uno de los principales medios por el cual se construye una democracia que viva la participación como derecho fundamental para el ejercicio de la ciudadanía (Hart R. , “La Participación de los Niños de la Participación Simbólica a la participación auténtica UNICEF” , 1993, pág. 5).

En el proceso del diseño de la secuencia didáctica se retoman aportes de dos autores como son Sergio Tobón Tobón y de Antoni Zavala Vidiella, pues, se trata de lograr un equilibrio y de adaptarlo según el contexto y la necesidad, donde lo más importante, es el interés del niño, todo este proceso de construcción se realizó de manera grupal por consenso.

Para lograr resultados el trabajo se realiza conforme a una metodología desde un enfoque cualitativo y diseño exploratorio, haciendo uso de dos grupos focales, escucha activa, registro anecdótico y observación participante como instrumentos de recolección de información, arrojando unos resultados que permitan validar el proceso ejecutado.

Estando organizado en tres capítulos conteniendo de manera general la siguiente información:

Primer capítulo “Caracterización formas de participación de niños y niñas de grado primero “en el cual por medio de unas actividades diagnosticas se realiza una descripción de las características que tiene la población objeto de investigación, para así tener claridad de los procesos que se llevaran a cabo, información que fue consolidada haciendo uso del registro anecdótico.

Segundo capítulo “Características de la secuencia didáctica realizada para promover la participación infantil genuina incluyendo las actividades rectoras” en el cual se enuncian y explica detalladamente cada una de las características o elementos que se contemplaran en el diseño de la secuencia didáctica.

Tercer capítulo “Analizar las formas de participación infantil que se promovieron” en el cual se realiza el análisis a cada uno de los resultados obtenidos durante la ejecución de la secuencia y la participación promovida.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La participación infantil toma fuerza o importancia a nivel nacional e internacional a partir de su definición en un marco jurídico como derecho humano, mediante la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez de la UNICEF en 1989 (UNICEF-Colombia , 2000). La Convención comprometió a los países participantes a modificar su normativa interna, por tanto fue ratificada en Colombia mediante el artículo 44 de la Constitución Política Nacional de 1991 y el Código de Infancia y Adolescencia de 2006 (El Congreso de Colombia , 2006). Partiendo de esa base jurídica se convierte en un ejercicio obligatorio para quienes trabajan con la infancia; el generar apuestas educativas que promuevan la participación de niños y niñas mediante acciones intencionadas que generen procesos de desarrollo de pensamiento y que se constituyan en espacios para que niños y niñas logren comunicar, expresar e interpretar de forma singular el mundo y las situaciones que le rodean tomando decisiones voluntarias e informadas, relacionadas con su interés propio y de los de su comunidad, asumiendo las consecuencias que se deriven de las mismas.

Estas modificaciones en las formas de intervenir y trabajar en procesos educativos en la infancia, requieren generar situaciones didácticas pensadas y diseñadas para construir proyectos de vida que reconozcan el contexto, acojan y acompañen procesos de autonomía. Es así, que se considera vital que los adultos que agencian dichos procesos comprendan y respeten los espacios de construcción de autonomía, sobrepasen la mirada autoritaria y adulto centrista de la educación infantil y logren reconocer y aprovechar todos los espacios posibles para el ejercicio de ciudadanía de niños y niñas en diferentes ámbitos (Shier, 2010).

Por lo anterior, es de suma importancia trabajar en los espacios educativos la participación, ya que, aparte de ser una de las apuestas importantes que se hacen para promover el desarrollo infantil, tal y como lo sugiere el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la UNICEF en su planteamiento de los derechos de los niños y niñas en la Convención (1989) y en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098), la participación infantil permite dar protagonismo a

niñas y niños en sus procesos de aprendizaje posibilitando el desarrollo de pensamiento crítico y un alto nivel propositivo frente a situaciones cotidianas, lo que promueve el desarrollo humano (UNICEF, 2017).

Es en este escenario que nace el presente trabajo, centrado en la importancia de la participación genuina de los niños y niñas y sobretodo en los procesos que se realizan en el aula como en otros espacios del entorno institucional. Se trata de una apuesta didáctica que busca generar un espacio educativo que convierta el aula de clases en un espacio contrapuesto a los enfoques tradicionales, diseñado desde un enfoque de derechos, donde niños y niñas logren formarse un juicio propio, experimenten el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan y perciban que dichas opiniones son acogidas y valoradas; lo que muy seguramente conlleva a genera a potenciar y fortalecer el desarrollo (Shier, 2010, págs. 2,3).

Es necesario tener en cuenta que, lo que se busca con estos ejercicios es gestionar dichos cambios a través de procesos de participación genuina, definidos por Moliní (2012) como una serie de pasos ordenados que permitan “decidir, trabajar y pensar juntos”, mediante el diseño de espacios y procesos en contextos menos estructurados que permitan a las personas vivir la experiencia de hacerlo sin tener que renunciar a su autonomía. Para lograrlo se deben proponer espacios donde niños y niñas puedan trabajar juntos en una tarea común, con responsabilidades individuales, donde se maximice el valor de sus aportes, se mantenga la autonomía con respecto a la presión grupal y a la obediencia, se autorregulen, autoorganicen y autogestionen. Para ello, el autor aclara que es vital comprender que actuar con autonomía no significa hacerlo de forma egoísta, pues debe tener su dosis de altruismo, la autonomía más bien radica en que las personas se sientan libres de gestionar, de ejecutar acciones e interacciones serenas, que promuevan un clima educativo estable y llevadero en los diferentes contextos (Moliní, 2012).

Existen otros autores que han definido la participación infantil y la han clasificado en diferentes niveles. Se han propuesto varias “Escaleras” o modelos de niveles de participación,

donde los peldaños están representando la posición o actuación de niños y niñas frente a las relaciones de poder. Uno de tales autores es Roger Hart (1992), doctor en filosofía y codirector del Grupo de Investigación de Ambientes Infantiles, quien publicó en 1992 una versión adaptada para UNICEF de la escalera de Arnstein (Arntsein, 1971), sobre la participación infantil. Dicha escalera cuenta con ocho peldaños divididos en dos tramos: uno de falsa participación y otro de participación genuina. En un documento que plasma sus conversaciones con el MEN¹ afirma que “para que la persona sea un ciudadano activo, miembro efectivo de la sociedad, tiene que ser alguien seguro, confiado, reflexivo, pensante, considerado, conocedor y responsable y esto supone desarrollar determinadas habilidades, entre las que están; la participación, autorreflexión...”(2005) esto exige redireccionar las prácticas educativas en pro de favorecer al diálogo permanente y bidireccional en el que exista intercambio de experiencias y entorno a ellas se puedan formular propuestas para la mejora de algunas situaciones, partiendo así mismo de los conocimientos previos de cada niño o niña. La propuesta de Roger Hart constituye un aporte fundamental para este trabajo, pues, logra identificar y clasificar la falsa participación presente en los procesos educativos y representada por la *Manipulación*, referida a actividades participativas donde se engaña a niños y niñas para lograr los fines de las personas adultas; la *Decoración*, donde niños y niñas bailan o canta, llevan camisetas o bonitos mensajes y posan para los fotógrafos, pero sin tener ninguna voz ni voto en las decisiones sobre lo que están haciendo y la *Participación simbólica*, que consiste en invitar a los niños y niñas a participar, aparentando una participación real, pero sin intención de tomar en cuenta lo que dicen, ni actuar sobre lo que proponen (Hart R. , “La Participación de los Niños de la Participación Simbólica a la participación auténtica UNICEF” , 1993).

La escalera de Hart, es tal vez el modelo más conocido, retomada en la propuesta de Shier (2001) denominada “Los Caminos hacia la Participación”, donde presenta un diagrama donde menciona varios niveles de participación que implican cada vez un mayor grado de empoderamiento. Habla de un nivel donde se escucha a los niños y las niñas, otros donde se

¹ Ministerio de Educación Nacional

les apoya para que expresen sus opiniones, otro donde se toma en cuenta dichas opiniones, también donde niños y las niñas se involucran en procesos de toma de decisiones y por último donde comparten el poder y la responsabilidad para la toma de decisiones. En dicha propuesta cada nivel de participación, requiere desarrollar grados diferentes de compromiso con el proceso de empoderamiento identificado a través de preguntas sencillas donde se puede determinar la posición actual, e identificar fácilmente los próximos pasos para mejorar el nivel de participación (Shier, 2010, pág. 4).

Posteriormente, se retoman estas propuestas de clasificación de la participación en un documento creado por el ICBF (2013), que manifiesta lo necesario que es reconocer a niños y niñas como seres pensantes, no como receptáculos vacíos. También hace énfasis en la importancia de retomar la Convención de los derechos del niño, requiriendo que maestros, maestras y otros agentes educativos escuchen y acojan las voces infantiles, lo que implica no solo tenerlos en cuenta para resolver o cumplir las exigencias planteadas por el adulto, por el contrario, generar interacciones asertivas donde niños y niñas puedan protagonizar el espacio, deducir sus propias conclusiones y actuar frente a ellas, por ello se considera que este documento debe ser tomado como un referente. El documento hace énfasis en lo importante de que todos los procesos participativos logren estar presentes en los espacios educativos, de lo contrario cuando niños y niñas tienen un nivel de participación baja o nula, puede ser causa de aburrimiento o desinterés en lo concerniente a las situaciones cotidianas, especialmente las educativas; por tanto, es vital que desde los establecimientos educativos se promueva el empoderamiento de niños y niñas, haciéndoles partícipes de todos los procesos o situaciones que tengan que ver con su desarrollo, reconociéndoles así su estatus como sujetos de derecho (ICBF, 2013).

Todo lo anterior, deja clara la importancia de trabajar procesos y acciones de aula que promuevan la participación infantil, no obstante, surge la pregunta ¿Cómo lograr procesos pertinentes para lograrlo? Esto conlleva a la revisión del sentido de la educación inicial planteado en los referentes pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional (2014), donde

se plantea la educación inicial como un estructurante de la atención integral a la primera infancia y centra el objetivo de dicho ejercicio en el aprendizaje para:

“convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven, a descubrir diferentes formas de expresión, a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida, a solucionar problemas cotidianos, a sorprenderse de las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo, a apropiarse y hacer suyos hábitos de vida saludable, a enriquecer su lenguaje y construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país” (MEN, 2014, pág. 10).

Es decir, la educación para la primera infancia desde la perspectiva nacional y estatal se plantea como un ejercicio de ciudadanía, donde se considera vital reconocer que las interacciones y la participación juegan un papel relevante en el desarrollo de niños y niñas y por ende del capital social del país. Visto desde esta perspectiva se considera urgente lograr procesos que les lleve a “encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutan de experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio, que se constituyen en las actividades rectoras de la primera infancia” (MEN, 2014, pág. 11).

Por tanto, al reconocer que estas actividades potencian el desarrollo integral, ponen a niños y niñas en el centro del proceso educativo, conlleva a plantear una propuesta centrada en actividades que rijan la infancia, que sean inherentes a la naturaleza de ser niño o niña y requiere trabajarles en la cotidianidad del aula. En ese sentido, se consideran “actividades constitutivas del desarrollo integral de las niñas y los niños y se asumen como elementos que orientan el trabajo pedagógico” (MEN, 2014, pág. 11).

Tomando en cuenta todos los elementos anteriormente mencionados, se busca desarrollar una propuesta que permita innovar desde la praxis misma los procesos educativos, a fin de realizar un aporte que permita a quienes trabajan con la primera infancia, contar con una experiencia orientadora, ejecutada en un contexto específico con las niñas y niños de grado primero en el Centro Docente de la Institución Casita de Belén, intentando caminar hacia la búsqueda de una estrategia que lleve a potenciar las capacidades y habilidades de los niños y niñas, desde su participación activa, genuina.

Según lo anteriormente mencionado se llegó al siguiente planteamiento problema:

¿Cómo elaborar una secuencia didáctica a partir de las actividades rectoras para promover la participación genuina de niñas y niños de grado primero en el Centro Docente de la Institución Casita de Belén de Santiago de Cali?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Diseñar una secuencia didáctica a partir de las actividades rectoras para promover la participación infantil genuina de niñas y niños de grado primero en el Centro Docente de la Institución Casita de Belén de Santiago de Cali.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar las formas de participación e interacción de los niños y niñas de grado primero de primaria.
- Describir las características de la secuencia didáctica realizada para promover la participación infantil genuina incluyendo las actividades rectoras.
- Analizar las formas de participación infantil que se movilizan a partir de la ejecución de la secuencia didáctica.

JUSTIFICACIÓN

A partir de la Convención Internacional de Derechos del Niño de 1989, la Política Pública Colombiana asumió la participación infantil como un derecho de niños y niñas y punto clave para tomar parte en las decisiones que afectan al contexto, lo que de inmediato se constituye en un elemento base para el diseño y la ejecución de acciones pedagógicas y didácticas para la primera infancia, a fin de lograr propuestas educativas que reconozcan y pongan en juego actividades inherentes al hecho de ser niña o niño (Gallego-Henao, 2015).

Es así que, con el fin de conocer y comprender más acerca de la participación Infantil y sobretodo cómo esta se promueve desde las acciones y apuestas didácticas, se considera vital realizar un recorrido a través de diversas fuentes que fundamenten y enriquezcan la investigación para lograr el posterior diseño de una secuencia didáctica que, a partir de las actividades rectoras, como actividades inherentes a la infancia, promueva la participación infantil genuina de niñas y niños en un contexto específico.

MARCO DE REFERENCIA

ANTECEDENTES

Con el propósito de avanzar en los objetivos de investigación primero se realizó una revisión a algunos artículos académicos e investigaciones realizadas a fin de lograr un panorama más amplio con relación al objeto de estudio y así identificar elementos relevantes que constituyan un aporte al proceso investigativo. (Sampieri, 2014)

Como primer antecedente se abordó el artículo denominado *La participación Infantil en la Escuela: Un derecho vuelto al revés*, publicado en el año 2016, resultado de una investigación que tiene como propósito el conocer cómo se desarrolla la participación de los niños y las niñas en la escuela y el papel del consejo estudiantil en esa participación. En este artículo, no sólo se aborda la participación como derecho sino también se trabaja desde la perspectiva de toma de decisiones, elemento central de la intención pedagógica en el trabajo con los niños y las niñas.

El autor desarrolló durante el año 2012 dos estudios de caso en dos escuelas, utilizando como técnica de recolección de información la entrevista y el trabajo de campo. Se recopiló a través de 20 documentos públicos ecuatorianos y entrevistas a maestros de dos escuelas de cuenca Ecuador (Roble y Quinua), escogidas aleatoriamente, con niños y niñas de quinto grado de educación básica en edades que oscilan los nueve y diez años (Rosano, 2016).

Los principales resultados que el autor Rosano (2016) destaca a través de su investigación son:

Los alumnos tienen claro las definiciones en cuanto al tema que se está tratando con respecto el derecho a la participación. Ejemplos, Mario: para mí, seria incluirte en algo (participación), como un juego: que no te tengan que jalar para que tú vayas. Que no te obliguen (derecho) sino que tú decides. Marcela: Que no te tienen que obligar, que tú puedas decir si te vas o no, o si juegas o no (Rosano, 2016, pág. 276).

Tal como afirma Rosano (2016) entonces la participación en tanto derecho implica la voluntad del sujeto, pues se pone en juego la autonomía. Esto significa que niños y niñas deben sentirse en la capacidad y en la tranquilidad y contar con las condiciones para decidir tomar parte o no; por tanto, la escuela, maestras y las entidades territoriales deben gestar posibilidades reales mediante liderar acciones y espacios que brinden las condiciones para ejercer el derecho de participar (Rosano, 2016, pág. 276).

El autor a través de su investigación concluye que:

Hemos visto cómo la legislación sobre la participación estudiantil enmaraña, de tal manera, la cuestión que el derecho se ahoga un mar de obligaciones. La abundante y confusa legislación sobre este aspecto en la escuela dificulta desarrollar una genuina participación de las niñas y los niños. El derecho y el deber se presentan como la cara y el sello de una moneda. Así, el desempeño participativo entendido como derecho se presenta complicado: el derecho pierde su contenido liberador. El aspecto fundamental en el que hemos insistido ha sido el porqué de la participación de la niñez en la escuela: es condición para ejercer plenamente su humanidad; luego, es su derecho.

Una sugerente guía a seguir para construir o re-construir el derecho a la participación de las niñas y los niños en la escuela es la que nos indicó una maestra: “echémosle cabeza” (Entre. 7), decía. A lo que podríamos añadir: “hagámonos preguntas, problematicemos el tema”. ¿De qué manera, es la participación un derecho?, ¿es también una obligación?, ¿cuándo o qué parte es una u otra cosa?, ¿qué implica cada una de estas concepciones de derecho y/o deber?, ¿necesita límites la participación infantil?, ¿cuáles serían; quiénes deben establecerlos; ¿en base a qué?, ¿de qué manera ayudan las disposiciones legales (sobre la Directiva del Grado, el Consejo Estudiantil y la participación de las niñas y los niños en general) a fomentar la participación infantil en la escuela? El modificarlas no es competencia de la escuela, pero nada impide estudiarlas y hacer propuestas a las instancias superiores. Por otra parte, sabemos que en las escuelas tenemos cierto margen para

hacer cosas que, «sin ir contra la ley», desarrollen aspectos que vayan más allá de ésta y estén acordes a los intereses de las niñas y los niños, quienes son los sujetos de ese derecho.

Este artículo aporta al proceso investigativo una serie de preguntas que motivan una importante reflexión frente a la participación infantil como derecho y lo que esta requiere para que sea genuina, sobre todo en los entornos educativos a fin de que todos los agentes educativos y las agencias que movilizan el desarrollo puedan trabajar articulada y conscientemente frente a las concepciones e implicaciones de la participación infantil en cada contexto específico. Por tanto, se requiere un ejercicio reflexivo a partir del diálogo de saberes que logre un consenso frente a lo que cada institución asumirá como participación infantil.

Como segundo antecedente, está la investigación denominada *Concepciones sobre participación de niños, niñas y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar* publicada en el año 2015, tiene como objetivo analizar las concepciones de los niños, niñas y adolescentes en relación con su participación en el ámbito escolar, todo esto con el fin de poder comprender como es vista y vivida la participación por ellos mismos (Concepción, 2015).

La autora para responder a su objetivo planteado desarrolló su investigación por medio de una encuesta que consistió en un estudio exploratorio y descriptivo, que busca identificar las concepciones que sobre participación tienen los niños, niñas y adolescentes y vislumbrar el impacto que puede tener estas en la construcción de la convivencia democrática. La población estuvo conformada por 110 estudiantes de cuarto a sexto de primaria 54 mujeres 56 hombres, con edades que oscilan entre los nueve a doce años; y 127 estudiantes de primero a tercero de secundaria (66 mujeres, 61 hombres) con edades que se encuentran entre los doce y quince años, de escuelas públicas de la Ciudad de Querétaro México. El muestreo fue no probabilístico intencional. El criterio de selección fue mediado por la autorización de las o los directivos para la realización de la investigación (Concepción, 2015, pág. 15).

El instrumento escrito utilizado fue un cuestionario dividido en tres partes, la primera contenía datos generales, el segundo exponía cuatro situaciones que requerían la opinión y se les solicitaba una solución para cada situación y la tercera parte eran quince preguntas abiertas (Concepción, 2015, pág. 16).

Los principales resultados que la autora plantea son los siguientes:

A pesar de reconocer a la participación de los niños, niñas y adolescentes como un derecho, esto no significa que se les den las oportunidades reales para ejercerlo, tanto que no se ve un cambio en las políticas de gestión y en las prácticas pedagógicas dentro del contexto escolar (Concepción, 2015, pág. 20). Dentro de los hallazgos se identifica que por lo general cuando los adultos permiten a los niños participar lo que suelen hacer es “ponerles la voz” es decir, decidir y pensar por ellos más que realmente escuchar y tomar en cuenta sus propuestas.

Después de hacer la encuesta se dio como resultado que, si bien los participantes reconocen a la participación como un derecho, las concepciones de participación en la escuela se reducen a actividades dirigidas por los docentes y limitadas a la emisión de una respuesta, promoviendo en la escuela una participación simple, es como Trilla & Novella (2001) la denominan; es así que la convivencia se afecta. Santos (2003) considera que la participación es la base de la convivencia y al mismo tiempo es un elemento indispensable para la formación de ciudadanía (Concepción, 2015, pág. 21) .

El autor a través de su investigación concluye con elementos relevantes pues, plantea el espacio escolar como un lugar reconocido por los participantes como un espacio prioritario de participación, sin embargo, menciona la importancia de cuestionarse acerca del tipo de participación que se promueve en la escuela. Pues si se considera la escuela como el lugar idóneo para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para el aprendizaje, no sólo de contenidos sino de valores para la construcción de una convivencia democrática, entonces, la participación genuina no debería depender de los direccionamiento de los maestros, sino que, es necesario considerar lo necesario, siendo esto que los niños y niñas logren involucrarse en las situaciones que les interesa, afecta y más aún, hacerse parte de la

solución, pues, esto será una condición sinequa non para el impulso de la vida democrática (Concepción, 2015, pág. 22).

En relación con la concepción de la participación como derecho, se observa la tendencia de circunscribir el derecho a la participación a la expresión de una opinión, sin embargo, y como se apuntó líneas arriba, para que este derecho se haga efectivo debe ser parte de un proceso en donde la información y la construcción y reconocimiento de la opinión propia, cuenten con momentos que permitan indagar las experiencias que los niños, niñas y adolescentes están interiorizando en la escuela, en relación a su participación en asuntos que les compete. El tercer antecedente, la investigación denominada *Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación: Una revisión de la investigación*. Se toma como tema principal la necesidad de considerar a los niños y niñas como un grupo de personas con intenciones e intereses propios, que tienen el derecho a ser escuchados y a participar en los temas que afectan sus vidas, que se puede desarrollar en el ambiente escolar pues es el espacio más apropiado para iniciar aquí su participación, pues en la educación escolar se encuentran una gran cantidad de actividades con las cuales ellos puedan ejercer su derecho (Castro, Ezquerro, & Argos, 2016, pág. 105). Para responder al objetivo planteado desarrollaron su investigación por medio de un estudio realizado durante las últimas dos décadas con niños de las primeras edades que tienen como propósito común su participación activa, consciente y voluntaria, lo cual se constituye en un aporte significativo a tener en cuenta en la observación y en el diseño de la secuencia didáctica propuesta.

En este ejercicio investigativo los autores Castro Ezquerro y Argos (2016) abordaron diferentes fuentes de estudio y para facilitar una mejor perspectiva infantil, se utilizaron diferentes técnicas visuales, orales y escritas (Castro, Ezquerro, & Argos, 2016, pág. 106). Las técnicas utilizadas para recoger la perspectiva infantil son: visuales, orales y escritas. Reflexiona acerca de la gran incidencia en el proceso de participación del niño, pues es quien moviliza o promueve la escucha, y esto a su vez trae como consecuencia un reconocimiento por parte de la otra persona, resultando en una comunicación bidireccional donde el niño es aceptado y tenido en cuenta. También el hogar se convierte en el ambiente más importante

para que el niño ejerza su derecho a la participación, pues ve en sus padres un apoyo emocional e incondicional para seguir ejerciendo este derecho con seguridad y dominio de su lenguaje, sea cual fuere la edad (Castro, Ezquerra, & Argos, 2016, págs. 112-114).

El autor a través de su investigación concluye que:

La participación activa de los niños en la investigación supone afrontar el reto de encontrar técnicas adecuadas para rescatar del silencio la voz de los más pequeños. Al respecto, la revisión de la investigación realizada pone de manifiesto una tendencia emergente hacia la utilización del denominado multimétodo como una de las vías más efectivas para recoger la perspectiva infantil, en un intento de atender a la diversidad de lenguajes con los que se expresan los niños. Este hecho nos apela, indefectiblemente, a someter a una consideración profunda y detenida las potenciales fortalezas y limitaciones derivadas de las diferentes técnicas de investigación, con la seguridad que las sinergias entre técnicas complementarias podrán contribuir a promover procesos de innovación y de mejora de los marcos educativos en los que los niños están inmersos.

Haciendo esto alusión a que la participación es escuchar la voz de niños, niñas y jóvenes estando prestos a ejecutar una variedad de estrategias para promover dicha Participación, desde todas sus formas (corporal, verbal, señas entre otras). El componente esencial para facilitar la escucha en la participación de la infancia es el componente lúdico, presente en las técnicas familiares de la vida cotidiana del niño (Castro, Ezquerra, & Argos, 2016, pág. 113).

MARCO TEÓRICO

Actualmente se vive en una sociedad cambiante, diversa y cada vez más exigente que sugiere estar proponiendo nuevas ideas para satisfacer las diferentes necesidades que se presentan, por tal motivo, es necesario que haya una participación activa y permanente de todos los que conforman cada grupo social, pero no solo de los adultos sino también los niños y las niñas, ya que, es en la etapa escolar donde se debe generar oportunidades para potenciar sus

competencias ciudadanas, pues, desde un proceso niños y niñas caminan desde una situación heterónoma² hacia la autonomía³ logrando generar hipótesis, explicaciones, soluciones y presentar diferentes miradas a partir del contexto particular que les rodea.

A través del tiempo se ha podido evidenciar como el concepto de niño ha evolucionado partiendo del hecho que en la antigüedad se reconocían como una “tabula rasa que debía ser llenada” John Locke, hasta llegar al siglo XXI donde legalmente se reconoce a los niños como seres pensantes libres y sujetos de derechos, concepción planteada desde la UNICEF, los Derechos Humanos, Ministerio de Educación Nacional entre otras, resultando innegable que se le vulnera su derecho a la participación. Aun así, se requiere que desde los establecimientos educativos se comprenda esta nueva concepción de la infancia y sus implicaciones, lo que requiere que se realicen prácticas que promuevan un pensamiento crítico, reflexivo y propositivo en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes enfocado hacia la reconstrucción del tejido social. La presente propuesta didáctica se va a centrar en algunos aspectos teóricos que sirven de base para la construcción de la secuencia didáctica. A continuación, se abordan algunos exponentes alrededor de tres categorías: Participación Infantil, Secuencia Didáctica y Actividades Rectoras.

Participación Infantil

Como ya se ha mencionado la participación infantil existe de muchas maneras y concepciones, en cualquier proceso con la infancia es vital generar espacios para dicha participación sea genuina, es decir, las personas logren “trabajar juntas, autorregulándose, autoorganizándose y autogestionándose” (Shier, 2010); logrando que en equipo se logre caminar a una meta común, donde el direccionamiento y dominación permanente del adulto sea lo menos necesario posible, promoviendo relaciones horizontales que permitan superar las relaciones de poder establecidas desde una mirada vertical. Llevar a que el grupo humano

² Condición de la voluntad que se rige por imperativos que están fuera de ella misma (Real Academia de la Lengua, 2018).

³ Capacidad de los sujetos de derecho para establecer reglas de conducta para sí mismos y en sus relaciones con los demás dentro de los límites que la ley señala misma (Real Academia de la Lengua, 2018).

elijan comprometerse libremente con una tarea común, trabajando en equipo manteniendo su plena autonomía (Shier, 2010).

Uno de los autores más reconocidos por la clasificación y la identificación de la participación genuina es Roger Hart (1950), un académico de los derechos de los niños, actualmente es profesor del Doctorado de Psicología de la Universidad de Ciudad de Nueva York y Codirector del grupo de Investigación de Ambientes Infantiles; titulado en Geografía de la Universidad de Hull, en Inglaterra y doctorado en Filosofía en la Universidad de Clark, Worcester, Massachusetts. Su trabajo se ha centrado en la comprensión de las vidas diarias de los niños y jóvenes y en la planificación y el diseño de ambientes infantiles. Ha colaborado en numerosos países con agencias internacionales y no gubernamentales. Sus principales libros son: Participación del niño en el desarrollo sostenible, La participación de los niños: De la participación simbólica a una participación Auténtica, y es coautor de Los Clubes de niños de Nepal: Un experimento democrático. Recientemente produjo el video de Espejos de nosotros: los instrumentos de reflexión democrática para los grupos de niño y jóvenes⁴.

Es fundamental comprender las categorías de la participación que plantea este autor en sus diferentes libros y ensayos, entre ellos el ensayo titulado “La Participación de los Niños de la Participación Simbólica a la participación auténtica UNICEF” (1993 vol.4), donde se aborda dicho termino. Tal como afirma Hart (1993) La participación son todos aquellos procesos que se realizan para compartir ideas, pensamientos sobre lo que se vive cotidianamente que de alguna u otra manera afectan la vida propia y la de la comunidad en la cual se vive, siendo uno de los principales medios por el cual se construye una democracia, la participación es el derecho fundamental de la ciudadanía (Hart R. , “La Participación de los Niños de la Participación Simbólica a la participación auténtica UNICEF” , 1993, pág. 5). Esto alude a lo necesario que resulta motivar a niños, niñas y jóvenes frente a la construcción de una conciencia ciudadana, acerca de los fenómenos cotidianos y de las

⁴ Sacado de artículo “Conversación con Roger Hart, Espacios para la construcción ciudadana “Artículo extraído de Comprensiones sobre ciudadanía, Cooperativa Editorial Magisterio-Ministerio de Educación Nacional Bogotá 2005.

situaciones que se presentan, para posteriormente estar en la capacidad de efectuar cambios en la sociedad. Tal como plantea Hart, para que pueda haber una participación genuina es necesario que haya apoyo desde la construcción de una opinión informada y una asociación clara con el mundo que los rodea, como también, afirma; una nación es democrática, en la medida en que cuenta con unos ciudadanos que participan especialmente partiendo desde su localidad (Hart R. , “La Participación de los Niños de la Participación Simbólica a la participación auténtica UNICEF” , 1993, pág. 7), lo que hace que resulte necesario reconocer que se debe trabajar en procesos que requieren tiempo mediante proporcionar acompañamiento, guía y motivación desde el entorno.

Una de sus obras más importantes es el planteamiento y organización de la escalera de participación, la cual permite reconocer en sus ocho niveles la participación que llevan a cabo los niños y niñas como se ilustra en la siguiente imagen:

Ilustración 1. La escalera de la participación infantil



Fuente: (Wikipedia, 2014)

El proceso de lograr una participación genuina o auténtica no solo está involucrado el establecimiento educativo, sino que, también están inmersos los padres de familia, ya que, son el primer contexto con el cual el niño interactúa desde la concepción. Esta escalera se divide en dos grandes categorías, la primera es de No Participación que cuenta con los siguientes niveles:

Escalón 1: Manipulación: Haciendo referencia a que el niño está presente en el proceso, pero no comprende de lo que se trata, un ejemplo muy claro, es cuando se les pone trabajos, pero no se les realiza una retroalimentación (pág. 9).

Escalón 2: Decoración: Esta hace alusión a la cuestión de que se pone a los niños frente al público, y deben hablar o solo portar algo como una camiseta, pero, el niño no comprende lo que hace (pág. 11).

Escalón 3: Simbolismo: Es cuando se les da la oportunidad a los niños aparentemente de expresarse, pero, se encuentran limitados o cohibidos frente al tema, o en los peores de los casos lo que dicen no es de importancia (pág. 11).

Escalón 4: Asignados, pero informados: Aquí el niño ya conoce las intenciones del proyecto, su participación no es tan decorativa y finalmente realiza una apreciación de la intervención (pág. 14).

Como segunda categoría se encuentra la Participación y esta contiene los siguientes niveles:

Escalón 5: Consultados e informados: los proyectos son dirigidos por el adulto, pero aquí los niños ya saben de qué se tratan los proyectos (pág. 15).

Escalón 6: Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños: El proyecto es iniciado por los adultos, pero se toma en cuenta las opiniones de los niños (pág. 16).

Escalón 7: Iniciada y dirigida por los niños: Aquí ya el niño es el que realiza el proceso de iniciar el proyecto y de tomar decisiones sobre los mismos (pág. 18).

Escalón 8: Iniciada por los niños, decisiones compartida con los adultos: Aquí a pesar de que los proyectos y la toma de decisiones la realizan los niños, de igual manera, se tienen en cuenta las opiniones de los adultos (pág. 18).

Por consiguiente, resulta necesario que se promueva en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes la participación genuina dando así correspondencia a sus derechos, pero, es necesario que desde los establecimientos educativos se lleve a cabo una motivación permanente hacia dichos procesos, fomentando el análisis y reflexión acerca de las situaciones cotidianas, que si bien, es necesario dejar que el niño viva su infancia Hart (1993), él debe ser consciente de lo que sucede a su alrededor. Lo que se requiere es buscar actividades en las cuales se les permita a los niños ser ciudadanos competentes, y sensibles, gracias a todo el proceso de intervención y guía de adultos competentes, participativos y sensibles (pág. 7) y es desde aquí que se le da origen al término.

Se escogió este autor como principal referente, porque logra por medio de la clasificación de unos niveles determinar el nivel de participación que se presenta en el aula, y posterior a esto, realizar planes de mejoramiento que apunten hacia la reorientación de las prácticas educativas que cada vez se apunte a una formación integral del ser y a una construcción de ciudadanía, porque lo que realmente se busca es que los niños sean más responsables, reflexivos llegando al planteamiento y ejecución de acciones que pretendan generar desarrollo y mejorar situaciones de la cotidianidad, entablando así un dominio y confianza de sus capacidades y habilidades llegando a ser así mismo competentes, y tal como lo dice Hart esto solo es posible si se genera desde el área del conocimiento “lo importante es que existan instructores el dialogo para que los niños puedan autoconstruirse como ciudadanos responsables y activos” (Hart R. , 2005).

Otro autor que aporta a la construcción de la secuencia didáctica es Paulo Freire (1921-1997), educador y experto en temas de educación popular, de origen brasileño, fue uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX. En 1929 Paulo Freire experimentó la “Gran Depresión”, haciendo referencia a una gran crisis económica mundial que se prolongó en la década de 1930 en los años anteriores de la segunda guerra mundial⁵, posterior a dicha experiencia, se dio origen a su preocupación por los pobres y construyó poco a poco su perspectiva hacia lo referente a educación. Ingresó a la Universidad de Recife en el año de 1943, en la facultad de derecho, donde estudió psicología y psicología del lenguaje al mismo tiempo. En 1947 inició amplios trabajos por la alfabetización de adultos, que en 1961 promovió el llamado movimiento de Educación Base, ejerció como asesor educativo de diversas instituciones entre ellas la UNESCO. Desde sus creencias cristianas, concibió su pensamiento pedagógico, que a su vez es un pensamiento político, promoviendo así mismo una educación humanista, cuyo principal objetivo es buscar la integración del individuo en su realidad nacional, fue una “pedagogía del oprimido” con lo que logró implementar desde la mirada de transformación total de la sociedad, desde una educación como un proceso destinado no a la domesticación sino a la liberación del individuo, a través del desarrollo de la conciencia crítica. Toda su obra buscaba siempre caminar hacia una pedagogía práctica, emancipadora, generadora de pensamientos críticos y reflexivos.

Una de sus mayores obras que se retomará en este proceso investigativo será su libro llamado “Pedagogía de la Esperanza un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido”, resultado de una investigación de la educación primaria y secundaria de Brasil, donde identifica como uno de los problemas fundamentales una educación manipuladora y domesticadora, lo que tenía consecuencia el desinterés y bajo nivel de aprendizaje en los estudiantes. El autor plantea lo importante que es que maestros y maestras, niños y niñas comprendan la esperanza como el poder de transformar la realidad, lo que necesariamente exige que logre anclarse en la práctica (Freire, 1993). Así para este documento y en el proceso de construcción de la

⁵ Para mayor información leer el siguiente link: https://es.wikipedia.org/wiki/Gran_Depresión

secuencia didáctica se presume indispensable asumir la esperanza, tal como la propone Freire, como una tarea vital del educador o la educadora que comprende que la posición de sujeto de derecho en una democracia participativa, no armoniza con ejercicios de aula que posicionan a los adultos por encima de los niños, sino desde una mirada horizontal como construcción colectiva (Freire, 1993).

Secuencia didáctica

Otra de las variables a las que se requiere una aproximación es Secuencia Didáctica (SD), definida por el investigador y pedagogo Antoni Zabala en su libro “La práctica educativa. Cómo enseñar”, como una “manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica”, relacionadas con “diferentes formas de intervención según las actividades que se realizan y, sobre todo, por el sentido que adquieren respecto a una secuencia orientada a la consecución de unos objetivos educativos” (Zabala-Vidiella, 2000). Es decir, que tal como lo menciona el autor, el producto de este ejercicio presentado, debe contener un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas en función de cumplir con la intención pedagógica clara de promover la participación infantil en un grado determinado.

El pedagogo Zabala en sus trabajos de investigación se centra en la didáctica general y específica, donde da gran relevancia a los ejercicios constructivistas y sus implicaciones didácticas, pautas y criterios para el análisis de materiales curriculares, evaluación formativa, enseñanza de los contenidos procedimentales, la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como enseñar competencias entre otros. Específicamente en los primeros capítulos del libro “Practica Educativa. Cómo enseñar”, define el enseñar como un proceso fluido, difícil de limitar, pero donde se expresan múltiples ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc. Enmarca la práctica pedagógica en tres fases la primera es de planificación, la segunda aplicación y por último esta la evaluación, si estas se cumplen a cabalidad permite realizar una intervención reflexiva. Además de abordar estos temas y definir la secuencia didáctica, invita a tener en cuenta en el diseño de las mismas el docente siempre debe estarse

interrogando sobre lo que quiere lograr, el cómo lo va a hacer y el que tan importante llegue a ser el tema para sus estudiantes (Zabala, 2000).

De la propuesta de Zabala, se retoma la importancia de generar la Secuencia Didáctica (SD) que logre hilar contenidos, repensarse la educación y las prácticas de aula, desde procesos didácticos que deriven de una intencionalidad clara, definida. También, que cumpla con tres fases de la enseñanza: Planificación, Ejecución y Evaluación. Para tal fin se hace necesario definir el tipo de interacciones a promover, tener en cuenta las intenciones educativas en la definición de los contenidos de aprendizaje y el papel de las actividades que se proponen, la tipología de contenido a tratar (Conceptual, Procedimental y actitudinales), incluir una evaluación que permita comprender los aspectos del procedimiento y actitudes como conocimientos y contar con actividades que contemplen conocimientos previos, significatividad y funcionalidad de los nuevos contenidos, nivel de desarrollo, zona de desarrollo próximo, conflicto cognitivo y actividad mental, actitud favorable, autoestima y autoconcepto, aprender a aprender. Todos estos elementos fundamentan el diseño de la secuencia didáctica, siempre adaptándolos al contexto y basándose en una adecuada caracterización que conlleve un pleno conocimiento de la población con la cual se está trabajando. El autor hace énfasis a la participación de los educandos como parte fundamental del proceso de construcción lo que obliga al docente a centrar su práctica pedagógica entorno a las necesidades de los niños y las niñas, sin que esto signifique perder el rol de líder del docente, por el contrario, se convierte en un observador activo y en un guía permanente.

Además de conocer cuál es el concepto de secuencia didáctica, es fundamental comprender varios aspectos sobre la misma a fin de que no sea vista simplemente como un requisito de la planificación escolar donde el docente domina de manera exclusiva cómo se realizará el encuentro pedagógico. Es vital que el docente tenga en cuenta una serie de elementos y procedimientos que tome en cuenta la diversidad implícita en el contexto escolar, de esta manera las acciones emprendidas o planeadas para el aprendizaje poseerán una intencionalidad definidas en función de los diferentes elementos que contemplen la subjetividad, los recursos existentes y el propio contexto donde se dan las acciones didácticas, lo que transforma y particulariza en sí el diseño y la implementación de la secuencia (Feo,

2010, pág. 221). El Profesor Departamento de Pedagogía, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Ronald Feo (1951), la secuencia didáctica combina todas las estrategias didácticas pues define los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) con los que se generan diferentes tipos de interacción con los docentes y estudiantes a fin construir y lograr metas conjuntas, adaptándose a las necesidades de los participantes. Es así que se pueden clasificar estos procedimientos en cuatro tipos de estrategias: de enseñanza (diálogo didáctico real), instruccionales (la presencial entre el docente no es indispensable para que estos tomen conciencia y aprendan), de aprendizaje (procedimientos conscientes del estudiante) y de evaluación (acordados y generados mediante la reflexión en función a la valoración y descripción de los logros alcanzados) (Feo, 2010, pág. 221).

Otro aporte relevante en la construcción de la secuencia didáctica es la del investigador en el área del pensamiento complejo la socio-formación y las competencias, Sergio Tobón Tobón; quien realiza proyectos de mejoramiento de la calidad educativa en diversos países de Latinoamérica, desde el modelo de competencias. En su libro “Secuencias Didácticas Aprendizaje y Evaluación de competencias” (2010), realiza una conceptualización sobre competencia, definiéndola como aquellas “actuaciones que tienen las personas para resolver problemas integrales del contexto, con ética, idoneidad, apropiación del conocimiento” (Tobón, 2010, pág. 8). Según dicho concepto es necesario que cada actividad planteada logre ser lo más significativa posible para el niño lo que exige partir de sus propios intereses y necesidades, que les permita lograr una aproximación al conocimiento mediante la asimilación de la información de las acciones cotidianas y la resolución de conflictos. El autor define la secuencia didáctica como un “conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente buscan el logro de determinadas metas educativas considerando una serie de recursos” (Tobón, 2010, pág. 20) haciendo énfasis en lograr una meta educativa a través de actividades concatenadas, lógicas y ordenadas desde un enfoque socioformativo, haciendo referencia a la perspectiva constructivista, donde se establece al docente como un guía, mediador y dinamizador y al estudiante como un sujeto creativo de su formación integral. Tobón propone algunos elementos que hacen parte de la secuencia didáctica: Situación problema del contexto,

Competencias a formar, Actividades concatenadas, Proceso metacognitivo, Evaluación y Recursos de aprendizaje.

Resultan ser relevantes para el proceso de diseño de la secuencia porque me permite abordar los diferentes aspectos del desarrollo del ser humano, partiendo así mismo de un problema que logre un equilibrio entre los intereses de ambas partes (docente-estudiantes), lo que se busca siempre es fomentar un dialogo bidireccional, para lograr un conjunto de lluvia de ideas durante el proceso, como bien se sabe, uno de los principales medios para lograr un proceso de aprendizaje es la curiosidad, elemento clave en el proceso del diseño de la secuencia.

Lo anterior constituye un gran aporte, pues permite realizar en el diseño de la secuencia un orden lógico en las actividades y a su vez una organización al plantear cada una, puesto que, el propone que lo ideal en el momento de realizar una ejecución o del planteamiento de una actividad es necesario tener en cuenta una relación entre cada uno de los tipos de contenido, es decir, lo procedimental, experimental y actitudinal.

Lo anteriormente dicho, se constituyen en elementos relevantes que ayudan a definir la estructura para el diseño de la secuencia didáctica, no obstante, todo el ejercicio debe estar precedido de la comprensión de la Didáctica como un campo de conocimiento orientado a la descripción y teorización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tiene como fin fundamentarlos y facilitar la toma de decisiones acerca de lo que se debe hacer. No obstante, hay que tener claro que no se debe pensar en ella como una receta, pues los criterios y la forma de elaborar unidades didácticas van a depender de las personas implicadas en el proceso y su contexto (Fernández González, 2016, pág. 9). Todo esto debe permitir la integración de los procesos de investigación educativa como línea de trabajo, la innovación educativa como aporte del docente y el trabajo en equipo como dinámica para la interacción y la toma de decisiones. Así, la secuencia didáctica como hipótesis de trabajo, se constituye en una estrategia en pro de organizar los ejercicios educativos a través de procedimientos adecuados (proyectos, centros de interés, lecciones, análisis de casos, unidades didácticas,

módulos, áreas, ciclos, etc.) a fin de alcanzar unas metas de aprendizaje a través del diálogo de saberes.

Así que, para el diseño de la secuencia didáctica, se considera necesario determinar los objetivos o intención pedagógica, seleccionar el tema con el que se va a trabajar, los contenidos conceptuales que hay que abordar, el conjunto de actividades y experiencias a realizar y determinar una evaluación que apunte al logro de las intenciones pedagógicas y de objetivos emergentes que aunque no se hayan contemplado en el proceso sistemático inicial, se incluyen de forma coherente durante el proceso (Fernández González, 2016, págs. 12,13).

MARCO CONTEXTUAL

Casita de Belén es una institución de protección infantil, fundada el 18 de Noviembre de 1953, por un grupo de personas de la sociedad de Cali, encabezadas por la Sra. Luz Mejía de Obeso, a quien la madre Leticia, Superiora de las Hermanitas de la Asunción le planteo la urgente necesidad de fundar un albergue para niños y niñas, ya que muchas madres por problemas de salud, debían internarse en un hospital y no tenían a dónde acudir para dejar a sus hijos.

A esta idea respondió con su apoyo el alcalde de la época, doctor Gonzalo Ocampo, quien facilito una casa del Municipio, ubicada en la Calle 5 N° 14^a-15, la cual fue adaptada para la atención de los niños y niñas. Se inició el servicio, bajo la orientación de las Hermanita de la Asunción, posteriormente de las Vicentinas y años más tarde de las Oblatas.

En la actualidad Casita de Belén está ubicada en una zona urbana de la ciudad de Santiago de Cali en la dirección Carrera 4 # 36^a-45 Barrio las Delicias al Este de la ciudad en la comuna 4 y son estrato 2, aquí se maneja un horario 24 horas los 365 días del año por la modalidad de atención que se explicara más adelante, donde algunos son turnos doce hora y otros de 7:00 am a 5:00 pm: es una institución de Protección de niños y niñas, sin ánimo de lucro, vinculada al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que, como ente rector del Sistema

Nacional de Bienestar Familiar le otorga la personería jurídica y la Licencia de Funcionamiento, asesorándola en la prestación de los servicios.

El marco legal se sustenta en la ley 75 de 1968, en la ley séptima del 1979, en la ley 108 del 2006 y su decreto reglamentario, así como lo acordado en la convención internacional de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Algunos niños y niñas que reciben atención hoy en día, se encuentran en proceso de formación académica, en situación de abandono total o parcial y/o en riesgo psicosocial dentro de sus entornos en tres modalidades de atención, dependiendo de la edad y de sus características así:

- **Internado:** está integrado por los niños que han sido retirados de sus familias porque están en un riesgo latente, siendo estos internos y financiados por el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), su población son niños en edades que oscilan entre los cero y ocho años, también están los niños en condición de abandono, son determinados de esta manera cuando son dejados en hospitales o en la institución, no son reclamados y al no responsabilizarse de ellos, ni ser visitados por algún familiar, se ponen en proceso de adopción.
- **Externado:** Es el segundo programa y este fue integrado a la institución por parte del ICBF donde están los niños de otras instituciones, se les ofrecen actividades, programas de refuerzo y terapia ocupacional para ayudarles en su proceso de formación.
- **Centro Docente:** Es el tercer programa que ofrece Casita de Belén, desde la administración de 2001 se dio inicio a este proyecto, y se oferto la educación de preescolar y básica primaria con la resolución # 2765 de 2004, aquí se integra el colegio a la fundación, con un enfoque social humanístico, el modelo pedagógico que implementan es el social-cognitivo, donde reconocen al niño como un ser sociable que aprende dependiendo del entorno que lo precede, dicho modelo está en proceso de aplicación pues, es relativamente nuevo, cabe anotar que también utilizan algunas

características del modelo tradicionalista; los beneficiados son tanto los niños internos como los de sus alrededores, sus precios son asequibles la mensualidad cuesta \$98.000 y la matrícula \$ 36.000, es privado pero esta también regulado por el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), sus horarios son: preescolar es de 8:00 am- 3:30pm incluye loncheras y almuerzo y la básica primaria va de 7:00 am a 3:30pm.

Casita de Belén es una institución que protege y apoya a niños, niñas y familias, en la construcción de proyectos de vida, que les permitan incluirse a la sociedad como seres humanos dignos y responsables. Por lo tanto, el propósito fundamental de su labor, es el de enriquecer las condiciones de socialización, como estrategia básica para propiciar el desarrollo armónico de los niños y niñas, y mejorar el entorno familiar, cualificando las prácticas de la infancia de la vida familiar y social. Son un ente rector de los derechos de los niños y niñas que orienta supervisa y direcciona el proceso administrativo de restablecimiento de derechos.

La atención que se brinda es integral, planteando el interés superior del niño y la niña, el fortalecimiento de los Derechos Humanos, y definiendo a la familia, como el grupo fundamental de la sociedad, donde sus miembros son protagonistas activos de su propia vida. Para el logro de estos propósitos se desarrollan acciones de salud, nutrición, psicosociales, pedagógicas, recreativas, culturales y deportivas; existiendo para ello una planta de personas conformada por; directora, coordinadores, medico, psicólogos, trabajadores sociales, nutricionistas, jardineras, formadores de vida, educadores, personal administrativo y de servicios generales, para lo cual están en servicio las 24 horas del día los 365 días del año, velando por buscar el respeto y cumplimiento de los derechos de todos y cada uno de los niños.

Tienen como **Misión:** Fortalecemos y transformamos vidas de manera integral desarrollando una propuesta pedagógica con un enfoque humanista que responde a las necesidades educativas de nuestros niños y niñas:

- Niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo psicosocial, vulneración, inobservancia, negligencia y abandono parcial o total, desarrollando una propuesta pedagógica con un enfoque social humanista que responde a las necesidades educativas.
- Familias y redes vinculares de apoyo, en el empoderamiento de su rol parental.

Lo hacemos con los valores que practicamos y nos distinguen, con vocación y compromiso social.

Como **Visión:** Casita de Belén continuará siendo en el tiempo la **INSTITUCIÓN MODELO** a nivel Nacional, en el año 2023 a nivel de los 5 países Andinos, y en el año 2033 en Suramérica, en la atención integral a la niñez con o sin derechos vulnerados, apostándole a la educación como una herramienta esencial en los proyectos de vida.

El plantel cuenta con una planta física grande de un piso, dividida entre comedor, dormitorios de los niños internos, coordinación, enfermería y el lugar de aislamiento donde están los recién nacidos que necesitan estar en constante supervisión de la enfermera, anexo a esto hay alrededor de 12 salones divididos del siguiente modo.

- Sala cuna.
- Caminantes.
- Párvulos.
- Básica primaria.
- Salón de música y baile.
- 2 salas de profesores.
- Oficinas.
- Salón multisensorial.
- Capilla.

Cuenta con un patio interno amplio, donde se les permite el juego libre y la realización de múltiples actividades, y dos zonas verdes externas una en la entrada y otra en la parte trasera del plantel educativo, y poseen juegos, casa de muñecas, columpios, resbalador entre otros, para que pasen el rato libre, por otro lado, tiene 10 baños 5 de niñas y 5 de niños con respectivas duchas, para atender así las necesidades que se puedan presentar en el día a día. En estos momentos la institución está siendo remodelada en toda su planta física gracias a una donación realizada por la fundación dirigida por el cantante Mark Antoni y dos fundaciones más, quienes financiaron una parte y Casita de Belén realizó la otra parte.

Esta es una institución pensada para ellos, es decir, todo está a su medida (dependiendo de la edad), como son los asientos, mesas, baños etc., y lo que está muy alto es lo que no deben alcanzar como es el lugar de los jabones o líquidos que resultan ser peligrosos.

El tipo de población abordada en el proceso de investigación es la establecida en la modalidad Centro Docente, la cual teniendo en cuenta lo planeado desde la “Estrategia de Atención a la Primera Infancia” se expone que los niños y niñas son el producto de lo que han vivido en cada uno de los entornos que lo rodean siendo estos 4; entorno salud, familia, colegio y espacio público, por esto desde el entorno educativo que es el cual aquí se aborda, resulta necesario que se construyan, planeen y ejecuten actividades que permitan lograr un equilibrio entre su cultura ideales y demás situaciones que se presenten en el día a día.

Ilustración 2. Entornos que potencian el desarrollo en la primera infancia



Fuente: (La Comisión Intersectorial de Atención Integral a la Primera Infancia. ISBN XXXX, 2014)

Ilustración 3. Estructurantes de la atención integral



Fuente: (La Comisión Intersectorial de Atención Integral a la Primera Infancia. ISBN XXXX, 2014)

Al hablar del entorno salud es posible afirmar según lo indagado con los profesionales de salud, que los niños ingresan en unas condiciones preocupantes pues se encuentran en un estado de desnutrición algunos severo y otro medio, también, es necesario que se tenga en cuenta que algunos de ellos ingresan por maltrato físico y/o abandono, afectando esto su presentación personal y relación con el otro, pues replica todo lo que han recibido de su entorno.

En el entorno familiar es muy poco lo que se puede referenciar pues es información que se maneja de manera privada por parte de la institución, pero lo que sí se conoce es que no han sido garantes de los derechos de los niños y niñas y por esto han ingresado a la institución.

En el entorno educativo se evidencia que en su mayoría los niños y niñas del internado se encuentran con sus desempeños bajos pues algunos son desescolarizados o demuestran poco interés por aprender conocimientos formales tal como ellos argumentan “Yo solo me quiero ir a casa”. En la relación con los adultos se muestran a la defensiva de lo que se les pueda decir, por lo cual agreden de manera física y verbal a los miembros de la institución educativa, por otro lado, resuelven sus conflictos con los niños tirando sillas, mesas, pateando, utilizando palabras soeces entre otras situaciones que solo son el reflejo de lo que han aprendido en su entorno familiar.

Sus actividades educativas no logran terminarlos a cabalidad, se frustran con facilidad pues cuando son corregidos por el docente reaccionan tirándose al piso gritando, llorando, etc. Por esto surge la necesidad de realizar propuestas que apoyen a la construcción de sus proyectos de vida y la adquisición de habilidades cotidianas para la vida, tales la participación infantil genuina.

ACTIVIDADES RECTORAS

Como tercera variable para el desarrollo teórico y conceptual del trabajo, se encuentran las Actividades Rectoras, determinadas por el Ministerio de Educación Nacional como el Arte, Juego, Literatura y Exploración del Medio. Resulta necesario abordarlas, porque, son actividades que niños y niñas realizan de manera natural, lo que constituye una oportunidad pedagógica que logre el equilibrio de contextos, es decir, lograr que niños y niñas perciban el proceso de enseñanza y aprendizaje como un ejercicio natural y constitutivo de su desarrollo. Estas actividades están consideradas por el MEN como el camino directo para crear una "Cultura de la Educación Inicial" en el marco de la atención integral, pues es además de ser actividades inherentes a la condición de ser niña o niño, posibilitan aprendizajes por sí mismas. Es vital comprender que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio no se convierten en herramientas o estrategias pedagógicas, más bien se deben usar como medio para lograr otros aprendizajes (MEN, 2013).

El Arte en la Educación Inicial, tal y como se denomina el Documento 21, establece que “a través del arte las ideas, emociones, inquietudes y las perspectivas de ver la vida se manifiestan por medio de trazos, ritmos, gestos y movimientos que son dotados de sentido”. Por tanto las secuencias didácticas deben permitir que al observar las rondas y los juegos de tradición oral se pueda constatar cómo la literatura, la música, la acción dramática, la coreografía y el movimiento se conjugan para brindar experiencias de artes plásticas, literatura, música, expresión dramática y corporal, que no se deben ver como acciones independientes del desarrollo de la primera infancia, sino como manifestaciones que nos informan acerca de las formas de habitar el mundo propias, lenguajes de los que se valen los niños y las niñas para expresarse de muchas formas, para conocer el mundo y descifrarse (MEN, 2014, pág. 15). El Arte en la Educación Inicial se comprende como uno de los lenguajes expresivos usados por los niños y niñas, pues a través de ellos plasman sus sentimientos, pensamientos y opiniones usando pinturas en sus dibujos, inventando historias y disfrazándose para representarlas (bailando, modelando, cantando, haciendo rondas).

El Juego en la Educación Inicial, se define como “una de las primeras interacciones que establece el niño con y sin intención con el otro para entablar comunicación o para llegar a la adquisición del conocimiento” (p.15). Al observar el juego de niñas y niños se puede ver un reflejo de la cultura y la sociedad dado que en él se representan las construcciones y desarrollos de los entornos y sus contextos; ya que niñas y niños juegan a lo que ven y al jugar a lo que viven resignifican su realidad. Por tanto, el juego se considera un medio de elaboración del mundo adulto y de formación cultural, un ritual de inicio en la vida de la sociedad. Tal como menciona Peña y Castro (2012) “consideramos que el juego es un escenario donde comienza la participación infantil ya que, él es posible escuchar las voces de los niños niñas y jóvenes con naturalidad, conocer sus experiencias personales, sus intereses individuales y colectivos y las relaciones que se dan entre ellos, donde la palabra y la acción dan cuenta de la implicación y compromiso de ellos y ellas dentro del juego. Solo se aprende a participar participando” (p.16). El juego permite aproximarse a la realidad del niño y la niñas pues lo reconoce como un elemento básico en la vida de toda persona, tan importante como aprender a caminar, pues con el ejercicio de esta actividad el niño aprende a relacionarse, desarrolla la creatividad, la imaginación, promueve reglas y las sigue, interacciona en grupo e intercambiar ideas, se puede considerar que en el desarrollo de los juegos se estrechan los vínculos familiares, específicamente los que tienen que ver con madre e hijo, ya que, el niño adquiere confianza, seguridad en sí mismo, fortalece su personalidad. Es por esto que el juego debería ser incluido como parte del horario escolar, ya que, es un aporte para el aprendizaje, motricidad, el desempeño social (MEN, 2014, pág. 15).

Es por todo esto que el juego debe ser tomado como parte primordial en procesos educativos, didácticos, dado que permite la libre expresión de sentimientos, el poder de interactuar y expresar sus ideas, reglas, y propuestas de otros compañeros utilizando herramientas (juguetes, juegos didácticos) (MEN, 2014, pág. 33).

El documento 23 del MEN define la literatura como la capacidad de “todo ser humano de usar palabras y símbolos para inventar su historia, pues en esa conversación permanente con las historias de los demás confiere al lenguaje un papel fundamental en la configuración del

ser humano” (p.16). La literatura en la primera infancia abarca no solo las obras literarias escritas, sino también la tradición oral y los libros ilustrados, en los que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de símbolos verbales y pictóricos. Niños y niñas juegan con las palabras y con símbolos, son nutridos, envueltos, arrullados y descifrados con estos. Al descomponer las palabras, cantarlas, pronunciarlas, repetirlas, explorarlas, niñas y niños se apropian de la lengua, expresan sus sentimientos y emociones, manifiestan asombro y se conectan con su experiencia vital con la necesidad de construir sentido, conectarse con su herencia cultural, con el acervo variado y polifónico en el cual descubren otras maneras de estructurar el lenguaje, vinculadas con su vida emocional (MEN, 2014, pág. 16).

Como cuarta actividad se propone la Exploración del medio, que en el Documento 24 del MEN la define como una forma de aproximación al medio y por tanto se requiere que niños y niñas puedan crecer en espacios que les permitan estar activos y perceptivos a los múltiples estímulos que les brinda el entorno, pues explorar les permite comprender, cuestionarse, resolver problemas, interactuar, usar su cuerpo, investigar, conocer, ensayar, perseverar y desarrollar autonomía, desde un proceso de construcción de sentido acerca de lo que pasa en el mundo y de lo que significa ser parte de él (MEN, 2014). El documento plantea que la mejor manera que tienen niños y niñas para explorar es la que les permita utilizar todos sus sentidos (gusto, tacto, olfato, audición, visión) pues con estos ellos pueden desarrollar herramientas que les permitan desenvolverse en un mundo ya construido en sentido físico, biológico, social y cultural, al que necesitan adaptarse y que los necesita para transformarse a través de una interacción mediada por sus propias particularidades y capacidades. Por tanto, se requiere que los espacios educativos les permitan conocerlo utilizando los sentidos, que los lleve plantearse múltiples interrogantes, a buscar maneras de solucionarlos y comprender el mundo que los rodea (MEN, 2014, pág. 13).

Es importante para el diseño de la secuencia didáctica para promover la participación infantil, reconocer las Actividades Rectoras como aquellas que hacen parte de un todo, que se encuentran implícitas durante todos los procesos y hacen parte de la esencia de los niños y

las niñas en su diario vivir, pues como seres sociales, niños y niñas las usan como medio de expresión y para construir puentes de comunicación. En consecuencia, se considera un hecho que las actividades rectoras se constituyen en un elemento para fortalecer la participación infantil, pues en tanto manifestaciones naturales permiten establecer una relación con la cotidianidad de niños y niñas mediante interactuar de forma asertiva mientras avanzan en la comprensión del mundo que les rodea.

METODOLOGÍA

La presente investigación se realiza desde un enfoque cualitativo, pues se busca “describir y analizar un fenómeno, intentado comprenderlo en profundidad a fin de describir sus cualidades” (Sampieri, 2014, pág. 91). Además, se trata de establecer una relación entre la participación genuina y las actividades rectoras articuladas en una secuencia didáctica, partiendo del estudio de una realidad, perspectivas y concepciones de la población objetivo que conlleven a realizar innovaciones didácticas mediante una identificación de las formas de participación infantil.

Se realiza una investigación exploratoria, que tal como lo plantea Sampieri permite “familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, indagar nuevos problemas, identificar conceptos o sugerir propuestas didácticas” (Sampieri, 2014, pág. 91), puesto que, el término de Participación Genuina aunque es relativamente nuevo, sobretodo en el ámbito educativo. Lo que se pretende es poner a funcionar dicha participación desde la perspectiva didáctica en correlación con las actividades rectoras o cotidianas de niñas y niños, teniendo como objetivo lograr una aproximación y comprensión del contexto a fin de proponer el diseño de una secuencia didáctica adecuada, eficiente y pertinente.

Por consiguiente, la población se escoge por conveniencia, dado que permite un ejercicio de inmersión a fin de lograr profundidad en la comprensión del fenómeno. Corresponde a estudiantes de básica primaria, específicamente de grado primero de la institución Casita de Belén, buscando comprender cuáles son algunas de las formas de participación y lograr contrastar las formas de participación promovidas a través del diseño de una secuencia didáctica que utilice las actividades rectoras. El proyecto usa como técnica principal la observación participante y la escucha pedagógica a fin de lograr claridad frente a las formas de participación que predominan en la población objeto de estudio y cómo es la manera de interactuar de estos niños y niñas con sus pares y su entorno; información que será registrada

de forma sistemática en registros anecdóticos, a fin de consignar de forma rigurosa la información. Además, se realizarán actividades diagnósticas y evaluativas para saber en qué estado se encuentra la población frente al fenómeno de la participación infantil genuina.

Para recolectar la información de las opiniones que los niños y las niñas tienen frente al fenómeno se realizarán 3 grupos focales, con preguntas abiertas, que tienen como fin generar confianza y acceder información que puede ser de gran importancia a la investigación y permita contrastarla con la información recogida mediante la observación y la escucha pedagógica.

CAPÍTULO I

CARACTERIZACIÓN FORMAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO PRIMERO

Cuando se está presente en medio de una comunidad en general, resulta totalmente necesario realizar un diagnóstico para poder comprender su manera de relacionarse e identificar cuáles son sus necesidades; a nivel escolar permite reconocer las habilidades, destrezas y dificultades que presenta la comunidad frente a alguna temática o situación, y así posteriormente llegar a la construcción en conjunto de una propuesta la cual permita darle parcial o total solución a una problemática identificada, pero, dicho análisis solo es posible obtenerlo realizando la aplicación de instrumentos de recolección de información.

Como principal herramienta para llevar a cabo el proceso de recolección de la información se encuentra la observación, ya que, tal como afirma Sampieri, “permite identificar no solo por medio de la vista sino haciendo uso de todos los sentidos información del contexto” (Sampieri, 2014, pág. 399). Esto permite que el análisis se lleve a cabo de una manera integral, es decir, teniendo en cuenta todas las dimensiones del ser, por tal motivo durante todo este proceso se realizará una observación Selectiva, definida en el Documento 25 del MEN como “un modo de observar más específico, donde el agente educativo observa aspectos delimitados del desarrollo” (MEN , 2014), lo que posibilita asumir una mirada amplia acerca de la información que brinda el contexto, así mismo, en este caso se aplicó el formato llamado registro anecdótico, realizando una descripción detallada del momento observado y la participación.

Con el fin de poder identificar qué tipo de participación se evidencia en niños y niñas y ubicarla teniendo en cuenta la Escalera de Participación de Roger Hart, se realizó durante una semana completa una serie de actividades en las cuales niños y niñas se sintieran identificados y logran expresar lo que sienten, permitiendo manifestar espontaneidad y el uso libre de tiempos y espacios de la institución, donde el docente funge como guía y

facilitador de ambientes. Dichas actividades permiten lograr diagnosticar y sistematizar la información haciendo uso del instrumento anteriormente mencionado, el Registro.

A lo largo de la semana se realizó una recopilación de información a través de la observación selectiva, donde se analizan 5 categorías correlacionadas con la participación infantil:

- *Formas de relación docente-estudiante.* Interacciones de calidad, escucha pedagógica, respeto, contacto físico.
- *Modalidades de comunicación.* Tipo de lenguaje utilizado y estrategias de comunicación oral, escrita, instruccional, de expresión corporal o facial.
- *Estrategia para la toma de decisiones.* Vertical u horizontal, es decir si la maestra hace uso del poder compartido o absoluto.
- *Establecimiento de normas y reglas.* Identificar si la forma de establecer las normas es concertada, dialogada, reflexiva o si es impuesta desde el adulto.
- *Toma de iniciativa.* Verificar si las dinámicas de aula gestan espacios para que niños y niñas tomen la iniciativa aportando significativamente a su propio proceso de aprendizaje.

Todos estos elementos deben permitir identificar las dinámicas de aula, las características de los procesos educativos y de las estrategias pedagógicas actuantes a fin de analizar si “resultan incluyentes, garantes de la participación activa de niñas y niños, reconocedoras y respetuosas de sus ritmos de desarrollo” (pág.80); si estas experiencias brindan elementos relevantes para la construcción de la propuesta didáctica que logre ambientes en los que estén presentes “el juego, la exploración del medio, el acercamiento a la literatura y a las expresiones artísticas, para provocar situaciones en las que las niñas y los niños jueguen, creen, inventen, imaginen, se relacionen, comuniquen, construyan conocimientos, planteen hipótesis, tomen decisiones, expresen sus emociones e ideas, es decir, se desarrollen de forma integral” (MEN, 2014, págs. 79-81).

La recolección de información se realizó teniendo en cuenta diversos momentos de la jornada escolar, que va desde las 7:00 am hasta las 3:30pm. Se procedió a dialogar con

la docente y con su consentimiento, realizar una inmersión dentro del grupo, posteriormente se sistematizó dentro del formato lo más relevante teniendo en cuenta las formas de relación docente- Estudiante y Estudiante- Docente, modalidades de comunicación, actividades que realizan en el tiempo libre, estrategia para la toma de decisiones y el establecimiento de normas y reglas.

ACTIVIDAD 1. REGISTROS ANECDÓTICOS. OBSERVACIÓN Y ESCUCHA PEDAGÓGICA

Registro anecdótico 1. 5 de Marzo de 2018, Jornada completa de clases. 10 niños y 12 niñas. Durante este primer día me he dedicado a la observación y al análisis del comportamiento de los estudiantes, para lograr identificar las falencias y habilidades de cada uno y del grupo en general, para realizar un parámetro de lo que se vive en la rutina escolar, estableciendo posibles formas de participación; los niños de grado primero A tienen un horario y una rutina establecida por asignaturas.

De manera general al observar cada momento de la jornada se pudo notar que los niños, se limitan mucho a las ordenes o instrucciones del adulto, cuando la docente realiza preguntas ellos responden sin respetar el turno se interrumpen y no permiten que la comunicación fluya, aunque la docente establece las reglas o acuerdos con ellos, aun no los cumplen y hay 4 niños los cuales llamaremos Tomas, María, Luisa y Juan los cuales tratan en repetidas ocasiones controlar o establecer un orden junto a la docente, pero, en muchas ocasiones argumentan que para que hablan sino lo van a hacer “chévere y bien ” para ellos esto significaba que pudieran ser escuchados por todos.

Las clases se tornan dinámicas, la docente utiliza recursos visuales llamativos que logran captar su atención, pero, no todos participan de la misma manera, por ejemplo:

Alrededor de 10 niños solo escuchan y realizan las actividades, 7 niños proponen otras formas de hacer la actividad y los otros 5 niños deben tener la observación permanente de la docente para poder que terminen con las actividades propuestas.

Cuando tienen algún conflicto entre ellos utilizan como primer método de solucionarlo el golpe o el grito, no utilizan el dialogo para hacer acuerdos y arreglar los problemas o altercados solo diez niños resuelven hablando.

Muestran poca tolerancia a la frustración, cuando la docente los corrige o se les dificulta realizar algo. Cuando llegan del momento del almuerzo

En el momento del recre, juegan y establecen reglas entre ellos, pero, si alguno no cumple las reglas se enojan y acuden a la docente para que les resuelva la dificultad que tienen en el momento, la docente les responde “soluciones no problemas es necesario que hablen entre ustedes y lleguen a acuerdos para solucionarlo no siempre estaré ahí para hacerlo”, pero al irme atrás de los niños, simplemente ellos dicen “son va a cumplir las reglas se sale”, pero, no llegan a acuerdos para que todos se sientan bien jugando.

Me acerco y le pregunto al niño al cual llamaremos Tomas ¿Por qué te han sacado del juego? El me responde “es que no me escuchan y yo quiero ser la lleva pero que sea nombran programas favoritos y que solo se puede “desllevar” si se pasan por debajo de las piernas y dicen otro programa de televisión entonces no jugare con ellos jamás”. Posteriormente, al momento después del almuerzo siendo las 12:30pm ellos llegan y deben sacar cuaderno de caligrafía y de refuerzo, para realizar actividades que refuercen lo visto en las diferentes clases.

Los niños se sientan y la docente comienza a explicar y ellos solo escuchan, realiza preguntas de ¿Quién no entendió? Si hay dudas ella explica nuevamente si no, les deja taller y ellos deben resolverlo mientras la docente les revisa y los guías de manera personalizada, pero, persisten las formas de agresión de pegarse, se tiran los implementos escolares, entre otras

situaciones, que, aunque la docente trata de manejarlo, se sale de control porque no respetan a la otra persona.

Se nota que en el momento después del almuerzo es en donde persisten más estas acciones de agresión es en la jornada complementarias.

Registro anecdótico 2. 7 de marzo de 2018, Después del almuerzo, actividad de juego libre “Exprésate”. 10 niños y 12 niñas.

Para este día solo se observa el momento de después del almuerzo, siendo las 12:30 pm después del almuerzo, los niños ingresan nuevamente al salón se sientan en las mesas a esperar que materia sigue o a que la docente les indique lo que deben hacer, en ese momento llega la docente y les dice “mis niños en este momento no realizaran nada, porque, van a tener un tiempo libre en el cual van a hacer lo que quieran teniendo en cuenta las reglas, que son:

- En el salón no se corre porque se golpean con las mesas.
- No gritar, interrumpimos las clases de otros salones.
- No se paran en sillas o mesas se pueden dañar.
- No pelear con los compañeros debemos cuidarlos y respetarlos”

Los niños se sientan en el piso y se notan un poco confundidos, hablan entre ellos preguntándose ¿Que vamos a hacer? Solo tres estudiantes se arriesgan a jugar, pero los demás esperan sentados, la docente se les acerca y les dice ¿Por qué no están jugando?, a lo que ellos responden, es que no sabemos qué hacer, y preguntan ¿puedes darnos una hoja?, la docente les da una hoja, pero continúan haciendo preguntas de lo que deben hacer, esperando una guía permanente del docente.

Registro anecdótico 3. 8 de Marzo de 2018, Jornada completa de clases. 10 niños y 12 niñas. En esta jornada se evidencia a los niños un poco más concentrados en la clase de artística, puesto que, se trabaja mucho con actividades de elaborar, al hablar con la docente de esta

área y se pregunta: ¿Cómo son los niños en su clase y cómo reaccionan para participar? A lo que ella responde “pues mi profe, te cuento que ellos se regulan por poco tiempo, no es nada fácil tener su atención, pero, me preocupa mucho la manera como se tratan, cuando quieren algo ellos se enojan, gritan a los compañeros o se pegan, no los he escuchado que traten de llegar a soluciones entre todos, como también, se frustran muy fácil y cuando lo hacen tiran sillas o hasta se salen del salón, mejor dicho, la profe hace su mayor esfuerzo pero eso también viene de casa uno no nota el apoyo de los padres” a lo que yo le pregunto nuevamente ¿cómo participan en su clase? “pues mi profe ellos hablan mucho, piden explicación, pero, les gusta mucho es el trabajo individual, cuando es en grupo les cuesta mucho entender lo que piensa el otro”. Después del almuerzo estaban ocupados, ya que, tenían clase de natación, aquí se notaban un poco más respetuosos y participaban solo cumpliendo con lo que les decía el docente, puesto que todo es personalizado, no se observaron agresiones.

Registro anecdótico 4. 8 de marzo de 2018, Jornada complementaria. 10 niños y 12 niñas. Este nuevo día tienen establecido el horario. Continuando con el proceso de observación, para este día, le paso a los niños unos juegos de mesa con el fin de identificar de una manera específica las formas de participación que tienen, les paso cuatro parques, para que se puedan hacer en grupos de cuatro niños y cuatro loterías para que jueguen en grupos también de cuatro niños, y es posible anotar que se organizaron ellos mismos en los grupos, pero, al momento de establecer los turnos y acuerdos se les dificulto en gran medida, escuchándose comentarios de “no profe ellos siempre quieren mandar todos los juegos, es que Julián no sabe jugar” entre otros comentarios que dificultaban la finalización de los juegos de la mejor manera, pero, después de un tiempo de intentarlo, lograban establecer las reglas y entre ellos mismos se ayudaban a jugar, entendiendo que uno trata como le gustaría ser tratado. Posteriormente, antes de irse me entregaron los juegos y dijeron “profe muchas gracias mañana nos los prestas otra vez para jugar con los amigos” a lo que respondí “claro, pero, ya saben hay unas reglas que cumplir”.

Registro anecdótico 5. 8 de marzo de 2018, Hora del descanso. 10 niños y 12 niñas.

En esta ocasión se observará solo el momento del recreo que consta de 45 minutos, donde los niños salen a jugar de manera libre, se nota que entre ellos mismos se organizan para hacer sus juegos, establecen sus propias reglas y hay un constante dialogo, se reinventan los juegos, por ejemplo, la lleva tradicional la convierten en lleva televisor o lleva comida entre otros, pero, en el momento de presentarse algún problema acuden inmediatamente al adulto para que les resuelva el inconveniente. Cuando se cansan juegan en solitario o se sientan en un rincón, terminado el descanso vuelven nuevamente al salón para seguir con su rutina de clases.

Cuadro 1. Hallazgos registros anecdóticos

| Categorías de análisis | Hallazgos |
|--|---|
| <i>Formas de relación docente-estudiante.</i> Interacciones de calidad, escucha pedagógica, respeto, contacto físico. | Entorno a la relación del docente estudiante se torna unidireccional, pues, la docente se ubica parada- arriba los estudiantes abajo-sentados en posición de escucha esperando que la docente les diga que deben hacer. La relación entre compañeros a veces suele ser compleja, pues antes de dialogar resuelven los problemas por medio del golpe o gritando. |
| <i>Modalidades de comunicación.</i> Tipo de lenguaje utilizado y estrategias de comunicación oral, escrita, instruccional, de expresión corporal o facial. | Unidireccional en el cual la docente habla y realiza las preguntas, los niños solo responden, por otro lado, cuando se les invitaba a argumentar su respuesta o decir el porqué, se les dificulto, pues se quedaban callados y decían no saber que responder. Al momento de tocarles el turno gritaban, no escuchan no respetan el turno. Después cuando era de hablar entre ellos mismos, si lograban hacerlo. |
| <i>Estrategia para la toma de decisiones.</i> Vertical u horizontal, es decir si la maestra hace uso del poder compartido o absoluto. | En el transcurso de la actividad, Felipe estaba compartiendo su opinión, pero, María comenzó a interrumpirlo, y Felipe lo que hizo fue gritarla diciéndole “Cállese que es mi turno” a lo que María le responde “no me grite bobo” y Felipe se pone a llorar y decide que no volverá a hablar, la docente se le acerca y le pregunta ¿Qué podemos hacer para solucionar esta dificultad?, Felipe le responde que ella siga hablando, agacha la cabeza en sus rodillas y dice que no volverá a hablar. |

| | |
|--|---|
| <p><i>Establecimiento de normas y reglas.</i> Identificar si la forma de establecer las normas es concertada, dialogada, reflexiva o si es impuesta desde el adulto.</p> | <p>Las reglas o las pautas para la correcta realización del grupo focal las establece la docente y cuando van a responder que lo realizan de manera simultánea los niños le piden a la docente que diga quien sigue y que levanten la mano, pero, ellos mismos no toman la vocería para entablar las reglas durante la actividad. Los niños empezaron a hablar al mismo tiempo y se estableció normas para mitigar dicha situación.</p> |
| <p><i>Toma de Iniciativa.</i> Verificar si las dinámicas de aula gestan espacios para que niños y niñas tomen la iniciativa aportando significativamente a su propio proceso de aprendizaje.</p> | <p>Se clasifica en este escalón de la escalera de la participación, pues la actividad de alguna u otra manera fue solamente planteada por la docente y se le comento a los niños para que tuvieran conocimiento de lo que debían hacer, y poder llegar al posterior análisis de lo presentado.</p> <p>En el momento que se culmina la actividad los niños comienzan a correr por todo el salón, después juegan a la lleva. Después la docente les pide que se sienten y los niños de manera simultánea se sientan y le preguntan qué materia van a ver y comienzan con sus clases normales.</p> |

Fuente: Elaboración Propia

Al realizar el análisis de la información recolectada se evidencia que durante los ejercicios de clase el tipo de relación entre docente- estudiante se concibe de forma vertical, donde la docente da las pautas o instrucciones durante el proceso de enseñanza, además planea y expone las actividades a trabajar, como también es quien dirige el tipo de preguntas durante el proceso es decir, la voz de niñas y niños tiene un espacio para ser tomada en cuenta, sólo cuando la docente realiza preguntas sobre el tema y espera que ellos respondan. Esta forma de interactuar con niños y niñas, da cuenta de una participación simbólica, aludiendo al tercer escalón de la clasificación propuesta por Roger Hart, puesto que se les da la oportunidad a que niños y niñas se expresen, pero, aunque la maestra muestra interés, la participación de ellos es limitada puesto que la intención pedagógica y planeación de las actividades de clase se encuentran definidas previamente. Es claro que este tipo de acciones no representan una participación genuina.

Al contrastar los espacios de clase formal y los tiempos del recreo se puede notar una gran diferencia, ya que en el descanso niñas y niños lo utilizan para ejecutar juegos que impliquen correr, saltar y realizar competencias unos con otros. Se destacan juegos como “La lleva” y “Policías y Ladrones”, “Niños cogen a las Niñas”, “Escondite”, entre otros; donde establecen sus propias reglas y no dependen del adulto para ponerlas o modificarlas. Lo observado en este momento de descanso, da cuenta de actitudes o comportamientos que se relacionan con el Escalón 7 de la escalera de la participación de Roger Hart: una participación iniciada y dirigida por los niños, donde son estos quienes inician el proyecto y toman decisiones sobre el mismos (Hart R. , 1993, pág. 18).

Esta diferencia, pone en evidencia lo importante del rol asertivo del adulto en la participación infantil, ya que su presencia en este caso es relacionada por lo niños y las niñas como una limitante en dicho proceso.

ACTIVIDAD 2. GRUPO FOCAL

Grupo Focal 1. Compartiendo mis opiniones. Niñas y niños de primero A del Centro Docente-Casita de Belén.

- Veronica Nañez: ¿Muy buenas tardes niños cómo están?
- Niños: bien.
- Veronica Nañez: Bueno me gusta mucho.
- Niños: Gracias a Dios y usted.
- Veronica Nañez: Muy bien gracias, muy feliz de estar con ustedes otra vez. El motivo de esta mesa redonda es para que hablemos de unos temas muy importantes, y saber ustedes que piensan sobre el tema. Ustedes saben ¿Qué es participar?
- Niños: Siiiiiii
- Veronica Nañez: Me podrían decir ¿Qué es?
- Niños: Jugar con los amiguitos cuando la profesora nos deje jugar.

- Veronica Nañez: ¿la profesora debe decir cuando juguemos debemos terminar las tareas para que vayamos al descanso y jugar?
- Niños: Tenemos que jugar antes que la profe nos diga. Podemos jugar cosas divertidas. Cosas chéveres.
- Veronica Nañez: y cuándo ustedes juegan, ¿Son juegos que ustedes mismos inventan o que la profe les dice?
- Niños: Que la profe nos dice. Nosotros inventamos nuestros juegos como la lleva o cosas esas, y nos inventamos... (el niño que estaba dando su opinión se quedó callado y con gestos dice no querer hablar más). Y también la profe nos enseña juegos nuevos. Y nos deja jugar también parques y domino. Jugar cosas chéveres cuando la profesora diga. La profe, la profe, uno tiene que portarse bien para salir.
- Veronica Nañez: y ¿Ustedes pueden proponer nuevas cosas para hacer?
- Niños: siiiii
- Veronica Nañez: y ¿Que hace la profe cuando ustedes proponen algo?
- Niños: jugar.
- Veronica Nañez: y cuándo tú le propones vamos a jugar ¿Que dice o que hace la profe?
- Niños: solo las cosas que inventa la profe.
- Veronica Nañez: ¿solo pueden hacer lo que inventa la profe?
- Niños: si, si, sí. Y también podemos jugar cosas chéveres. La profesora, la profesora, hace las cosas, pero nosotros también tenemos que hacerlas. Yo, yo, yo (otro niño no termino de decir su opinión porque le dijo con gestos que silencio que escuchara a lo que estaba diciendo en el momento).
- Veronica Nañez: bueno y resulta que cuando ustedes dicen algo ¿ustedes se sienten escuchados por la profe? la profe se toma el tiempo de escuchar y de ponerles atención.
- Niños: siiii, no, (algunos niños respondían si y otros decían no, pero los que decían no, lo decían pasito para que no se escuchara)
- Veronica Nañez: a eso me parece muy importante y a ustedes ¿Cómo les va con los otros profes? ¿pueden hablar también o que pasa con los otros profes?

- Niños: podemos hablar, pero, si la otra profe está hablando con otra profe debe estar en silencio. Hablar, pero en silencio. Y podemos hablar, pero en silencio, y sentados. Jansen está haciendo popó. Podemos jugar cuando, los amigos inventamos juegos, como lleva, escondite.
- Veronica Nañez: Ahí muy bien.
- Niños: y también la profesora nos deja traer juguetes y nos deja jugar en el descanso, y nos dejan un rato allá.
- Veronica Nañez: y ¿Qué tipo de actividades les gustan a ustedes para aprender?
- Niños: Como actividades chéveres y así, buenas. Pintar. Pintar cosas esas. Y jugar con los pececitos (actividad realizada previamente a manera de acercamiento y de recolección de información). Jugar con, con, conque, con la pelota. Contar libros. Contar cuentos con la profe. Nooo yo dije primero (en ese momento entre varios niños comenzaron a discutir sobre quien había dado primero la opinión y que no se debía repetir, en ese momento se dejó que resolvieran como ellos creyeran pertinente, pero, comenzaron a discutir y otro niño llevo y les dijo “no hay porque pelear mejor digamos más cosas vamos” los niños accedieron y se reintegraron a la mesa redonda)
- Veronica Nañez: ¿Qué tipo de actividades quisieran que hiciera más la profe en clase?
- Niños: bueno debemos mejorar primero para que la profe se ponga feliz, porque si no, no se pone feliz, que pintemos más. Que podamos jugar para aprender. De armar para saber.

Grupo Focal 2. Conociendo tu opinión

Como segundo ejercicio para identificar las formas de participación infantil existentes en el aula, se realiza un grupo focal con el fin de conocer cuál es la opinión del niño o la niña, el nivel de expresión que tiene durante el proceso y cómo logra ubicarse dentro del diálogo.

Objetivo: Identificar la manera de relacionarse con la docente y la forma de comunicar sus pensamientos.

Descripción de la actividad: la docente saluda a niños y niñas, todos responden a la vez “Buenos días”, se les preguntan ¿cómo se sienten el día de hoy?, responden “muy bien gracias a Dios y ¿usted?” de una manera mecánica. Se procede a contarles de que se va a tratar la actividad, la docente al frente del grupo, les comenta que se hará una mesa redonda en donde se dialogará con todos y todas, pues, es importante escuchar la opinión de cada uno, pero, para esto hay unas reglas las cuales se enumeran a continuación (levantar la mano antes de hablar, escuchar las expresiones de todos y respetar la opinión de todos (mientras la docente habla los niños están repitiendo de manera mecánica la regla).

Después de establecidas las reglas la docente les pregunta a los niños: ¿están de acuerdo con las reglas? ¿están dispuestos a cumplirlas? Niñas y niños responden sí de manera simultánea; la docente les pide que si tienen otra regla la comuniquen, los niños se quedan en silencio y solo un niño responde “No pegarles a los compañeros”. La docente lo felicita y pregunta si alguien más tiene algo por decir, pero, después de un tiempo nadie responde así que da comienzo a las preguntas del grupo focal.

Niños y niñas se sientan en un círculo en el piso, se ponen en posición de escucha y no emiten ninguna opinión frente a lo comunicado. A manera de dialogo se les pregunta a acerca participar, a lo que responden limitadamente, en muchos casos se quedan en silencio. La docente les recuerda que sus opiniones son muy importantes y que traten de expresar lo que sienten. Niños y niñas evidencian en su cuerpo incomodidad, por esto se decide respetar su decisión. Al finalizar el grupo focal algunos deciden decir lo que sienten, mencionando que “sus compañeros pegaban mucho y que no hacían caso, porque primero se debe hablar y pedir el favor en todo”.

Cuadro 2. Hallazgos grupos focales

| Categorías de análisis | Hallazgos |
|---|---|
| <i>Formas de relación docente-estudiante.</i> Interacciones de calidad, escucha pedagógica, respeto, contacto físico. | Todavía se sigue manejando un tipo de relación unidireccional. Es decir, que es la docente quien habla, propone y decide, mientras niños y niñas sólo escuchan y obedecen. |
| <i>Modalidades de comunicación.</i> Tipo de lenguaje utilizado y estrategias de comunicación oral, escrita, instruccional, de expresión corporal o facial. | Durante la actividad se promovió la comunicación bidireccional, intentando que niños y niñas comuniquen sus sentimientos, escuchen a sus pares y puedan contraargumentar. Se observa que en todo el proceso de la actividad se interrumpían constantemente unos a otros. Cuando no les gustaba lo que decía el compañero, le dañaban el trabajo o le tiraban sus cosas, por tal motivo, en el espacio de reflexión final se dialogó sobre el cómo nos gustaría ser tratados. De nuevo la docente lideró la reflexión. |
| <i>Estrategia para la toma de decisiones.</i> Vertical u horizontal, es decir si la maestra hace uso del poder compartido o absoluto. | Se hizo una lista en conjunto acerca del buen trato y se pegó en el salón para no olvidar las palabras cordiales y el trato amable. En este caso niñas y niños expresaron su forma de pensar de una manera más libre. La docente funge como moderadora en el ejercicio del grupo focal, como un guía, no obstante, continúa teniendo la voz central. |
| <i>Establecimiento de normas y reglas.</i> Identificar si la forma de establecer las normas es concertada, dialogada, reflexiva o si es impuesta desde el adulto. | Las reglas o las pautas para la correcta realización del grupo focal las establece la docente y niños y niñas responden de manera simultánea. Piden a la docente que diga quien sigue y que levanten la mano, pero, ellos mismos no toman la voz para entablar las reglas durante la actividad. Se establecieron normas para mitigar dicha situación, pero, eran sobrepasadas en todo momento. Se les dificultaba levantar la mano para poder hablar y constantemente se interrumpían entre ellos. De igual manera cuando la docente hablaba niñas y niños se ponían a hablar entre ellos o gritaban para ser escuchados. |
| <i>Toma de Iniciativa.</i> Verificar si las dinámicas de aula gestan espacios para que niños y niñas tomen la iniciativa. | La actividad fue planteada por la docente, quien informó a los niños y niñas para que tuvieran conocimiento de lo que debían hacer, y poder llegar al posterior análisis de lo presentado. |

Fuente: Elaboración Propia

Formas de participación infantil evidenciadas. Al observar las formas de interacción derivadas de la relación estudiante- docente, es evidente que se da lugar cuando los niños tienen preguntas del tema, siendo la docente quien responde, fomentándose así un tipo de comunicación unidireccional donde una persona (emisor) da una idea, la expone y la otra persona solo la recibe (receptor), pero no responde con una postura frente a la información. Se identifica que en el transcurso del ejercicio resulta apropiado grabar audios debido a que niñas y niños, en la mayoría de las ocasiones no respondían a las preguntas y si lo hacían le preguntaban a la docente si estaba bien o mal su respuesta. Esto llevó a que al docente explicara la importancia de decir lo que pensaban.

En uno de los audios grabados algunos niños y niñas lograban responder a las preguntas, por tal motivo durante la conversación, a medida que iban respondiendo, se realizaban nuevas preguntas. El análisis realizado al grupo focal me permite reconocer un poco más a fondo que están en un nivel de participación Simbólica según la escalera de Roger Hart, coincidiendo con el hallazgo de los registros anecdóticos; puesto que son niños que cuando responden esperan la autorización del adulto, así como hacen uso de palabras que han sido dichas por el adulto para la resolución de las preguntas.

ACTVIDAD 3. Registro fotográfico de actividades diagnósticas

Se analizó con los niños un problema, donde ellos identificaran qué les molestaba del salón de clases, a lo que ellos respondieron que “no les gustaba que los niños les pegaran”, como también, que “robaran o se perdieran las cosas”, de igual manera enunciaron que “no les gustaba que los niños y niñas cuando se enojaban les pegaban a los demás niños, tiraban sillas y demás”. Posteriormente se realizó una votación en el tablero acerca de lo que les pareciera más importante abordar. Se escogió el tema de “Control de Emociones”, su preocupación se centró más que en una temática formal en las posibles formas de actuar cuando alguien se enoja y en cómo mejorar su convivencia.

Para el abordaje de esa problemática se les preguntó qué tipo de actividades se les venía en mente para trabajar en clase, en donde se notaron confusos no sabían qué decir y argumentaban que la docente es siempre la que dice lo que se va a hacer y, además, “trae las actividades chéveres”. La docente insiste con el fin de conocer su opinión, finalmente propusieron “leer, cuentos, ver videos y jugar”. Posterior a esto se les muestra tres cuentos escogidos por la docente, acordes la edad e interés. Niños y niñas escogen entre los tres cuentos El Monstruo de Colores y se les pregunta ¿Por qué escogieron este cuento? a lo que ellos responden que les gusta mucho los monstruos y que quieren dibujarlo usando su color favorito y cada uno empezó a dibujar y comentar en torno a la historia y a su color favorito (Ver fotografías).

Ilustración 4. Fotos de la Actividad titulada en conjunto los Monstruos divertidos, retomando algunas fases de la actividad o herramienta titulada “El monstruo de Colores ”Ana Llenas (LLenas, s.f.).



Fuente: Actividad Vivencial

La segunda actividad tiene como objetivo identificar la forma de relacionarse con los pares y la docente. En torno a los temas que se venían desarrollando en el área de ética y valores, acerca del reconocimiento y comunicación de las emociones, se decide plantear una actividad que les permita expresar lo que sienten y con el fin de responder a las necesidades evidenciadas y dialogadas, se ejecutó la actividad llamada, caja del olvido y la reconciliación. Inicialmente la docente los saluda a lo que los niños responden de manera mecánica y a unísono “Buenos días”. Los invita a sentarse en el piso en círculo alrededor de una caja, para fomentar así el diálogo: Niñas y niños al ver la caja comenzaron a preguntarse ¿para qué es? ¿para qué creen que está ahí?, además fueron respondiendo lo siguiente:

- María: profe eso es para botar la basura.
- Juan: no eso es para hacer una actividad.
- José: no sé.
- Liliana: profe eso no será para que echemos los juguetes.
- Martina: no lo sé, dinos para qué es.
- Sofía: eso es para hacer una actividad.
- Los demás niños no decidieron responder se quedaban esperando en silencio lo que la docente les fuera explicando.

El diálogo transcurrió alrededor de los interrogantes acerca de la función de la caja para ese momento, después la docente les pregunta qué no les gusta o qué les molesta de sus compañeros. Niñas y niños expusieron diferentes argumentos:

- María: Es que Felipe no habla siempre está pegando.
- Felipe: Tan boba usted yo siempre hablo primero.
- María: usted tan grosero le diré a la profe (estaba enojada y llorando)
- Juan: Es que Luis cuando pierde empieza a decir groserías y a empujarnos entonces no nos gusta.
- Liliana: Es que Martina a veces cuando uno se equivoca se ríe.

Se explicó que el objetivo no era culpar a las personas, por el contrario, es tratar de buscar una posible solución o llegar a compromisos. Se preguntó cómo creen que se puede plasmar esas inconformidades y cómo entre todos se puede encontrar solución. Niñas y niños respondieron que dibujando y escribiendo. La docente les invita a escribir o dibujar en una hoja lo que no les gusta, para después expresar lo que siente respecto a su dibujo y los sentimientos al haberlo plasmado. Al final cada uno rompió su dibujo y lo arrojó en una caja, con la idea de olvidarlo; es decir comprender que es algo que no se quiere recordar, a fin de buscar la manera de mejorar la relación de todos. Finalmente se realizó un mural de soluciones con aportes de todos.

Ilustración 5. Fotos de la Actividad Caja del Olvido y la Reconciliación retomado de diversas fuentes de la web principalmente de aprendizajes para la reconciliación. (Baby Radio, s.f.)



Fuente: Actividad Vivencial

La docente debía estar interviniendo para manejar el uso de la palabra pues se interrumpían constantemente, o peleaban entre ellos, porque según lo que argumentaban, es que el compañero de al lado me está copiando, se tiraban los colores los unos a los otros cuando se los prestaban. Cuando no les gustaba su dibujo lo rompían y pedían una hoja nueva, a lo que la docente les explicó que no importaba cuan perfecto quedara lo que hicieron sino, por el contrario, tratar de realizarlo y explicar lo que sientan.

Cuadro 3. Hallazgos actividades diagnósticas

| Categorías de análisis | Hallazgos |
|---|--|
| <i>Formas de relación docente-estudiante.</i> Interacciones de calidad, escucha pedagógica, respeto, contacto físico. | Las interacciones en estas actividades, se tornan un poco diferentes. Si bien, la docente es quien inicia y propone las actividades, posibilita una mayor interacción de niños y niñas dejando espacio a que propongan y a ser escuchados. |
| <i>Modalidades de comunicación.</i> Tipo de lenguaje utilizado y estrategias de comunicación oral, escrita, instruccional, de expresión corporal o facial. | Se utiliza la pregunta como estrategia facilitadora de la comunicación, la reflexión y la generación de soluciones frente a una problemática expuesta por niños y niñas. Se utiliza el dibujo como un lenguaje artístico y expresivo; además, la literatura mediante el uso de cuentos y la exploración del medio al decidir un espacio donde puedan trabajar reconociendo así su propio entorno. La docente es quien lidera el proceso. |
| <i>Estrategia para la toma de decisiones.</i> Vertical u horizontal, es decir si la maestra hace uso del poder compartido o absoluto. | Niños y niñas son quienes deciden los libros a leer, plantean problemas, eligen formas de expresión de los mismos. No obstante, la docente es quien lidera el proceso. |
| <i>Establecimiento de normas y reglas.</i> Identificar si la forma de establecer las normas es concertada, dialogada, reflexiva o si es impuesta desde el adulto. | Niños y niñas hablaron acerca de sus sentimientos y encontraron formas conjuntas de solución, donde especificaron pautas de conducta y buen trato. |
| <i>Toma de Iniciativa.</i> Verificar si las dinámicas de aula gestan espacios para que niños y niñas tomen la iniciativa. | La docente es quien lidera el proceso. |

Fuente: Elaboración Propia

En la actividad 3, se pudo evidenciar una mayor participación infantil, dado que los ejercicios propuestos por la maestra plantean una mayor intervención de niños y niñas desde contestar las preguntas, plantear interrogantes, sentimientos y problemáticas, además de proponer soluciones.

Al animar a niños y niñas a expresar su reflexión frente a lo leído y pensar cómo quieren representarse frente a las emociones, se observa que les es un poco confuso y preguntaban constantemente cómo lo debían hacer, si debían dibujar al monstruo del cuento o podían hacer otro; así, varios reprodujeron el dibujo del cuento, permitiendo comprender que su nivel de participación se encuentra muy ligada a lo que la docente les permita hacer.

Al expresar sus emociones se mostraron más conscientes de sí mismos, encontrando maneras de autorregularse y de entablar una mejor relación con sus pares, propiciando una sana convivencia, siendo esto un punto clave para el desarrollo de una participación Genuina, porque, si bien implica tener voz y voto durante los procesos en los cuales se encuentran inmersos, también deben adoptar una conducta que permita el desarrollo de las ideas y propuestas de las demás personas, pues todas las opiniones son importantes y válidas, que a su vez entre todos pueden ser alimentadas y reconstruirlas en donde todos sean parte del proceso.

Los resultados obtenidos durante esta actividad, es que la docente al dar la instrucción el niño, a pesar de tener otra idea se le era difícil proponer una nueva, porque cuando se les invitó a pintar algunos no lo hicieron, aunque querían hacer otra cosa no lo hacían puesto que esperaban que la docente diera una orden. La actividad se tornó compleja puesto que la docente debía insistir en la importancia de expresar la opinión, pero para los niños y las niñas el concepto de la docente era el correcto.

En este punto es posible afirmar que, en gran medida la participación de los niños y las niñas se encuentra en el tramo de NO PARTICIPACIÓN, específicamente en el de *Participación*

simbólica, que consiste en que la maestra o los adultos invitan a niños y niñas a participar, brindándoles la oportunidad de expresarse, pero, niños y niñas se muestran cohibidos frente a la toma de decisiones. En este caso aunque la maestra moviliza a algunos, aún persiste su cultura de no participación (Hart R. , 1993, pág. 11). Se observan modificaciones en las formas de participación entre una actividad y otra pues se asoman algunos vestigios que apuntan al escalón número 6 (Hart R. , 1993), pues la actividad es iniciada por parte de los adultos pero niños y niñas deciden, dan a saber lo que piensan y demás; no obstante, aún no se sienten empoderados de sus propuestas y decisiones ocasionando esto que no realicen apuestas para realizar ajustes a la actividad aunque no estén de acuerdo con ella. Se requiere seguir fortaleciendo su pensamiento crítico y capacidad propositiva frente a los procesos de aula.

CAPITULO II

CARACTERÍSTICAS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA REALIZADA PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN INFANTIL GENUINA INCLUYENDO LAS ACTIVIDADES RECTORAS

Para este proceso de la investigación, se realiza una descripción de los elementos que se contemplan para el diseño de la Secuencia Didáctica como herramienta pedagógica para la organización y posterior ejecución de un conjunto de actividades basadas en las Actividades Rectoras, que tienen como propósito promover el desarrollo infantil dando énfasis a ejercicios naturales o de la cotidianidad de los niños y las niñas mediante una serie de situaciones estructuradas que movilicen su participación y las diferentes maneras de comprender el mundo y por tanto, siempre orientadas desde dicho objetivo o intención pedagógica.

Para poder abarcar de una manera profunda las características constitutivas para el diseño de la secuencia didáctica se considera necesario abordar la base teórica y conceptual a fin de aportar y definir el sustento para la realización de la misma.

Desde el concepto de Educación Inicial planteado en el Documento 20 del MEN (2014), se hace una diferenciación entre dicho concepto y el de Educación Preescolar y Educación Básica. Se define claramente en este documento que el sentido de la educación con los niños y las niñas de la primera infancia corresponde al enfoque que visibiliza de una u otra manera las concepciones que las maestras o maestros tienen de la infancia y de la forma de interacción y participación que dicha población debe tener en los espacios educativos. Sobre todo, tradicionalmente se considera que dentro de los propósitos y las acciones para alcanzar los objetivos de cada una de las intervenciones prima la acción de la maestra; no obstante el documento hace énfasis en que toda acción pedagógica debe estar orientada a propiciar, en la niña y el niño, un aprendizaje relacionado con su desarrollo integral y en coherencia, las estrategias pedagógicas deben tenerles como protagonistas de su desarrollo y llevar a

promover relaciones de confianza, desarrollo de la autonomía y experiencias reconocedoras y respetuosas de sus ritmos de desarrollo (MEN, 2014, pág. 80).

La idea con el diseño de la secuencia didáctica es generar una serie de espacios educativos significativos, definidos en el Documento 10 del MEN (2009) como un escenario de aprendizaje estructurado, con actividades que constituyan retos y generen múltiples experiencias para que niñas y niños interactúen y participen. Desde esta concepción se plantean cuatro características (MEN, 2009, pág. 85):

- *Situación estructurada*: Cada actividad debe tener definido previamente el propósito de aprendizaje; las modalidades de participación y de intervención de los niños, las niñas y la maestra; las herramientas de apoyo y el material de trabajo.
- *Contexto de interacción*: Cada una de las actividades debe permitir la interacción de los niños con otros niños, consigo mismo, con los agentes educativos, con los objetos del entorno y con los eventos cotidianos y novedosos.
- *Situación de resolución de problemas*. Debe definirse cuál es la meta que los niños deben alcanzar, el punto de partida, obstáculos que tienen para alcanzar la meta y alternativas posibles para alcanzarla.
- *Situación que exija el uso de competencias variadas*. Definir las competencias que la situación exige a los niños, la temática central de la situación y contextos significativos que se puedan aprovechar alrededor de la temática central.

Además de lo anterior, El Doctor en Modelos Educativos Sergio Tobón, plantea que la Secuencia Didáctica (S.D.) “es una metodología que permite mediar los procesos de aprendizaje o refuerzo de competencias” (Tobón, 2010, pág. 20) concepto que también es propuesto por otros autores como Antoni Zabala Vidiella y Ronald Feo, lo que hace inferir una gran aceptación de dicho concepto. Además, manifiestan que el camino para el diseño de una S.D. requiere lograr un equilibrio tomando las diferentes miradas, de tal manera que la propuesta sea acorde a las necesidades de la población en la que se está trabajando, de esta manera lograr acoger todas las voces y a partir de allí, realizar el diseño de la Secuencia Didáctica.

Teniendo en cuenta las propuestas de los autores mencionados, se establecen unas características para el diseño de la Secuencia Didáctica; dejando claro que no son técnicas, recetas, pasos, ni métodos a seguir mecánicamente. Son selecciones intencionales del docente, por considerar que con esos instrumentos o medios logra alcanzar los propósitos y planes propuestos. Algunos de estas características son:

- ✓ *Establecer la situación problema del contexto*: es de suma importancia abordar esta característica pues desde lo planteado por el autor Tobon la SD se enmarca dentro de un enfoque socio formativo, por tal motivo se retoma el principio que “el aprendizaje profundo se logra con base en problemas que generen retos y ayuden a estructuraciones más profundas del saber” (Tobón, 2010, pág. 44) como también, dentro de esta afirmación se tiene en cuenta unas características, y es que el problema debe partir del docente o en conjunto con los estudiantes, puede servir una problemática cualquiera que lleve un mayor conocimiento o que parta de lo evidenciado en el contexto y finalmente la finalidad de abordaje de la problemática es construir conocimientos, actitudes y valores o se puede realizar un proyecto para actuar en el contexto y así servir en la formación de las competencias.

Como también porque “se entiende la educación como un compromiso de que no solo forme sino que también sea un escenario social para actuar y contribuir a resolver problemas del contexto” (Tobón, 2010, pág. 65) que a su vez exige un proceso concienzudo de identificar, interpretar, argumentar y resolver determinados problemas.

Que de igual manera tiene unos niveles de planteamiento donde se contemplan 4 pero esta investigación se basara solo en el nivel estratégico: “donde el docente formula un problema muy general, o un área problema global, y los estudiantes identifican el o los problemas concretos que se abordaran en el proceso de formación y evaluación este es el máximo nivel de participación” (2010, pág. 66).

Por otro lado, se encuentra el autor Zabala el cual propone que la SD debe partir de una situación problemática pues en las diferentes interpretaciones que de cada persona sobre el fenómeno es cuando se genera una construcción colectiva a partir de la realidad (pues se parte de una apreciación según el contexto que les rodea) resaltando que de esta manera se potencializa la participación infantil pues exige que cada uno de su apreciación y pronta construcción de soluciones para darle respuesta a dicha problemática, como también, se realizan constantes votaciones durante el proceso (Zabala, 2000, págs. 55-90).

Finalmente está el autor Ronald Feo quien dentro de sus aportes también les da gran relevancia a las situaciones problemáticas pues, son las que permiten que se realicen problemas cognitivos y de participación complejos y constructivo, pero, estos deben estar enfocados es a problemas que se vivan en su entorno y vida social.

- ✓ *Definir de una manera clara y precisa el objetivo tanto de enseñanza como de aprendizaje:*

Desde lo planteado por el autor propone al docente como el llamado a redactar las metas de aprendizaje, pero, estos van estrechamente ligados al diagnóstico inicial realizado, pero, estos deben ser formulados teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, el contexto y los recursos, pues, son estos los que rigen la correcta ejecución de la secuencia (Feo, 2010, pág. 7) de igual manera, estos deben ser observables, cuantificables, para lograr un aproximamiento a el análisis de los resultados permitiendo esto determinar si se cumplieron o no los objetivos o metas propuestas. Por otro lado, el autor Zabala es el pilar fundamental de cualquier intervención pedagógica pues, permite establecer una relación entre las capacidades que se pretende desarrollar en los estudiantes y lo que como docente se pretende realizar (Zabala, 2000, pág. 25) es decir, que es el encargado de darle un horizonte a la práctica educativa, este mismo planteamiento es apoyado por el autor Ronald Feo, como también, concuerdan que dichos objetivos permiten que el docente reflexionar

y plantarse interrogantes evaluadores para la práctica docente ejercida y así mismo entrar en un plan de mejoramiento continuo.

- ✓ *Definir el tipo de interacciones a promover:* Tal como plantea Zabala esta característica es de suma importancia pues, es la que permite que se tenga claro cuál es el tipo de comunicación e intercambio a promover durante la actividad, como también, permite que se establezcan vínculos y se articulen las actividades de una manera lógica, dándole un sentido más amplio y profundo a la intencionalidad de la actividad, permitiendo que el docente tenga claro qué rol va a ocupar en el transcurso de la intervención (Zabala, 2000, pág. 18) es decir, le posibilita al docente y a niños y niñas ubicarse en el transcurso de la actividad y lograr construir conocimientos a partir del contexto.

- ✓ *Las actividades:* deben estar enunciadas claramente, articulando las actividades rectoras, mediante instrucciones sencillas correlacionadas al papel que cumple cada uno de los actores durante el proceso. Para Tobón cada actividad debe partir de la situación problema y desde ahí es que se planteara el objetivo de enseñanza y aprendizaje, pero, lo más importante a tener en cuenta es que estas deben estar concatenadas, es decir, estar estrechamente unidas, ligadas, donde haya un orden lógico, se logre un paso a paso, siendo esto todo un reto. Cada una de las actividades debe diseñarse de acuerdo con el objetivo, las intenciones pedagógicas, definir el apoyo directo del docente, las modalidades de participación y recolección de información. Así mismo se identifican que procesos realizan los estudiantes de manera independiente, esto debe contribuir a los criterios y evidencias de las competencias. Finalmente se establece la duración de cada actividad tanto con los docentes como con los estudiantes, abordándose de igual manera la flexibilidad del proceso. También se define la tipología de evaluación debe contemplar sus tres categorías Autoevaluación, Co- evaluación y Hetero- evaluación, esto con el fin de que sean los niños y las quienes se evalúen fomentando así un pensamiento crítico, reflexivo, teniendo en cuenta los recursos de Aprendizaje. Desde los planteamientos

generados por el autor Feo enfoca el proceso evaluativo a un consenso reflexivo de lo vivido, donde el proceso evaluativo es importante “dentro de la estrategia didáctica ya que permite que los procesos de enseñanza y aprendizaje se mantengan acordes a las metas de aprendizaje acordadas por los agentes de enseñanza y aprendizaje de manera formativa y sumativa” (Feo, 2010, pág. 233) aunque por parte de este autor se establece la evaluación de manera sumativa y al final de todo el proceso, esta parte es reevaluada en este proceso investigativo, pues se retoma la evaluación, como una acción que se ejecuta durante todo el proceso de la estrategia didáctica o acción ejecutada, pues, se mide teniendo en cuenta el ritmo de cada uno y de manera integral. Por otro lado, Zabala lo plantea como “un acto inseparable de la labor docente” (Zabala, 2000, pág. 15) por tal motivo, sugiere ser una fase importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje donde se plantea desde el proceso de observación que ha realizado el docente en cada una de la actividades, pero de igual manera va ligado estrechamente con el concepto que tenga sobre evaluación la persona evaluadora, pero, lo ideal y desde las SD se promociona son las tres fases o procesos, siendo estos autoevaluación, reconociéndose como una evaluación personal que cada uno se hace motivando a que se reconozca el esfuerzo y capacidades que tiene cada uno, favoreciendo esto a la regulación de la actividad según el proceso interno de cada uno (Zabala, pág. 95) esto de una u otra manera logra que el estudiante busque el interés por el aprendizaje promoviendo en ellos un pensamiento crítico y reflexivo frente a su propia práctica. La coevaluación es donde todos se evalúan de manera constructiva estando intercedido por los criterios de cada uno y lo evidenciado, pero, el docente está llamado a que se logre de manera objetiva y que no se pierda el sentido entorno al dialogo que se establezca y la hetero-evaluación donde la docente emite su criterio y es comunicado para llegar a un consenso teniendo en cuenta cada una de las posturas (Zabala, 2000, págs. 50-60). Cada uno de estos procesos permite que se “desdibuje el rol que se le ha atribuido a través del tiempo al docente como único ente regulador y evaluativo de procesos, el cual lo califica por medio de una calificación numérica”, para pasar a entenderse al docente como aquel guía y mediador de procesos, que si bien debe emitir un criterio no es el “absoluto” por el contrario es intercedido por las

perspectivas de cada uno permitiendo que el proceso participativo se genere de manera notoria y directa. Tobón enuncia a los recursos como una fase de toda construcción de la actividad y debe ser una de las primeras cosas que evalúe el docente porque es el que permite identificar con que material cuenta la institución y que se debe gestionar, pero, siempre “buscando una coherencia entre los recursos, las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación considerando de igual manera las competencias a promover” (2010, pág. 82) es decir, que se enmarca como ente fundamental en los procesos de evaluación, teniendo así mismo una connotación más amplia que va desde la observación de los procesos mismos que realizan los estudiantes hasta una evaluación interna del docente, donde debe ser muy organizado para poder establecer lo que necesita y demás para cumplir con los objetivos propuestos.

La evaluación según lo descrito anteriormente se encuentra enmarcada desde un sentido más amplio, donde no se habla de una simple “evaluación” sino de una evaluación por competencias y esto sugiere un proceso totalmente diferente el cual se enunciará a continuación:

- Se debe basar en la actuación ante las actividades y problemas del contexto teniendo en cuenta no un solo formato sino contar con una multiplicidad de herramientas entre ellas está la entrevista, pruebas escritas, ensayos, juegos etc.
- Se contempla los saberes previos del estudiante, las metas del estudiante, el contexto, etc.
- Se emita un criterio consensuado con los diferentes actores del proceso.
- Se deje espacio para plantear un plan de mejoramiento para las próximas intervenciones (2010, págs. 116-117).

Todo esto le da paso al proceso metacognitivo siendo este “el momento en el cual la docente guía a sus estudiantes a un proceso reflexivo sobre su desempeño y lo autorregulen, es decir, lo mejoren con el fin de que puedan realizar un aprendizaje significativo y actúen ante los

problemas con todos los recursos personales disponibles” (Tobón, 2010, pág. 81), haciendo alusión de que no es suficiente solo autoevaluarnos para saber cómo estamos frente a nuestra práctica, aprendizaje y demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también sugiere que se aborde desde el que se va hacer para mejorar y como se ejecuta de manera paralela para ir logrando adquirir un aprendizaje significativo.

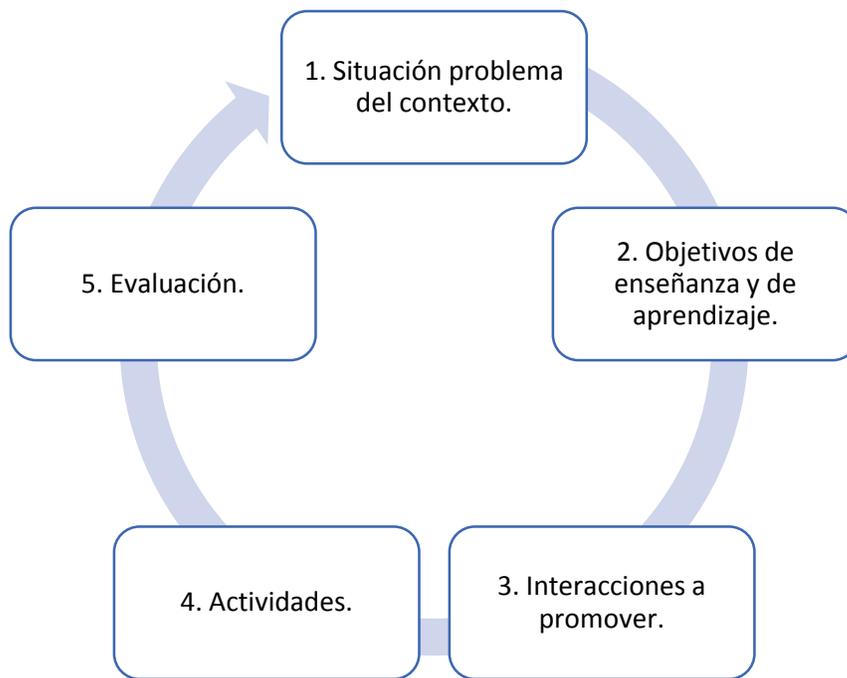
De esta manera se logra una congruencia entre lo planteado por el autor Tobón y Zabala puesto que se plantean las tres fases de evaluación y Tobón las define de la siguiente manera:

- Autoevaluación: “es realizada por el estudiante mismo con pautas entregadas por el facilitador mediador” (Tobón, 2010, pág. 130) es decir, trata de convertir al estudiante en un ser más consciente de cada uno de los procesos que vive y su práctica diaria.
- Coevaluación: Este proceso consiste en que los demás compañeros evalúan a un estudiante en particular con respecto a la presentación de evidencias teniendo como base criterios firmes, adoptando una postura crítica, reflexiva, pero, lo más importante constructiva frente a lo evidenciado o analizado.
- Heteroevaluación: El facilitador del proceso de aprendizaje debe emitir su juicio frente a lo evidenciado de las prácticas señalando fortalezas y aspectos a mejorar tiene como base la observación general del desempeño en cada una de sus sesiones (Tobón, 2010, pág. 131).

Según lo anteriormente mencionado en el posterior diseño de la secuencia se tiene muy en cuenta el proceso metacognitivo retomando las características planteadas por Tobón, pues, esto me permitirá entender, como se está dando el proceso cognitivo en cada uno de los niños y saber cómo se debe reestructurar las actividades, teniendo en cuenta las necesidades de todos y cada uno promoviendo cada vez más la participación infantil genuina de los niños y niñas, donde ellos sean conscientes de lo que realizan y como esto puede llegar a interferir en cada uno de sus procesos, y esto se llevara a cabo mediante preguntas generados como son: ¿Qué hiciste primero? ¿Qué hiciste después? ¿Cómo lo hiciste? ¿Qué aprendiste? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué aspectos crees que deben mejorar? ¿Qué propones?

Con el fin de realizar el proceso de diseño de la secuencia didáctica se realizará la descripción de la planeación y ejecución de 4 actividades. Y a fin de que no se tornen dispendiosas y se pueda observar un proceso de manera más específica y concreta, se realizará una descripción sucinta o breve para lograr observar la trazabilidad e interrelación entre ellas.

Ilustración 6. Elementos constitutivos de la secuencia didáctica



Fuente: Elaboración Propia

En conclusión, la secuencia didáctica para promover la participación infantil a través de las actividades rectoras, contará con cinco elementos constitutivos que sintetizan los diferentes aportes teóricos mencionados y las concepciones de espacio educativo significativo y el sentido de la educación inicial.

CAPITULO III

ANALIZAR LAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL QUE SE PROMOVIERON.

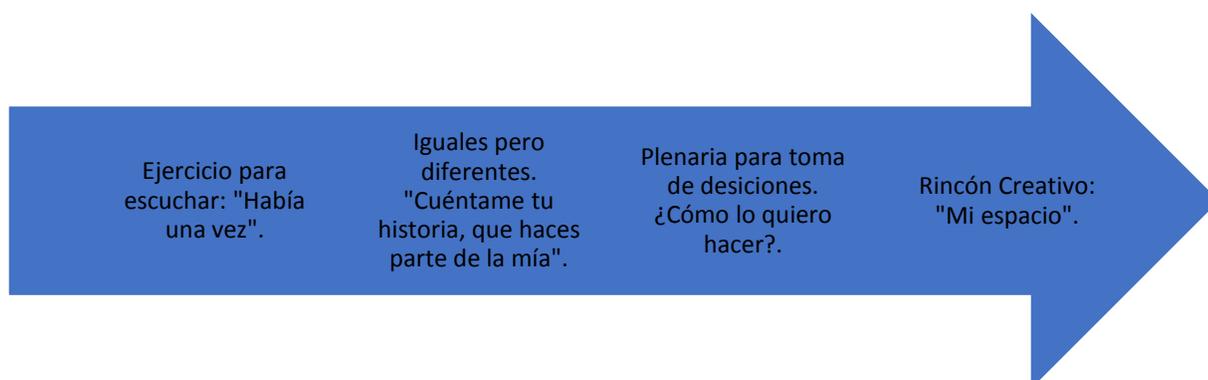
En este apartado se procede a describir y enunciar la secuencia didáctica con las cinco partes planteadas en el capítulo anterior. Dentro de la secuencia se analizará en cada uno de los ítems las formas de participación infantil que se promovieron en cada actividad. Al final se presenta gráficamente la relación de las acciones y las diferentes formas de participación del grupo primero de la institución en donde se trabajó.

1. Situación problema del contexto.

Durante toda esta experiencia se identificó, que algunos niños y niñas del grado primero se les dificulta permanecer dentro del salón de clases, pues se salen constantemente o no entran a clase. Esto genera desorden fuera del salón, además ocupaba tiempo al intentar trabajar sus clases. Al realizar las actividades diagnósticas, el grupo focal, la observación y la escucha pedagógica; se pudo evidenciar que desde el diálogo los niños y las niñas mencionan al respecto lo siguiente: “no nos gusta estar en el salón porque las clases son aburridas, no puedo hacer lo que me gusta, se escribe mucho no hablo”. Es decir que, tal como se mencionó en el primer capítulo, las actitudes de no participación o de participación simbólica como lo denomina Roger Hart (pág. 11); tienen una relación directa con las actividades asociadas tradicionalmente al salón de clases; es decir, unas actividades pasivas, monótonas, repetitivas, donde se sienten limitados o cohibidos, o peor aún no les genera ningún interés. Se comprende entonces que los ejercicios de aula realizados con los niños y las niñas, no constituyen ejercicios de participación genuina, puesto que al indagar acerca de lo que piensan sobre las mismas, responden generalidades sobre el tema, pero, hacen alusión a que “todo es dirigido por la profe”, y que si bien son actividades “chéveres” ellos quisieran que sus aportes fueran tomados en cuenta para la realización de la clase. Al identificar dicha situación, se decide realizar un primer grupo focal, esto con el fin de pasar de su opinión corporal agresiva, a llevarlos a expresar o canalizar sus sentimientos desde una expresión verbal o utilizando otros medios o lenguajes expresivos que no utilicen la agresión.

2. *Objetivos de enseñanza y de aprendizaje.* Como objetivo de enseñanza se plantea promover una participación infantil genuina en niños y niñas de grado primero; alrededor de un proceso de aprendizaje creado en conjunto, donde niños y niñas participen activamente en todos los procesos y de manera voluntaria.
3. *Interacciones a promover.* Las interacciones a promover teniendo en cuenta lo planteado por Ronald Feo, serán bidireccionales, en las cuales exista un intercambio de ideas entre docente- estudiante, estudiante-docente y entre sus pares, esto con el fin de que exista de manera real un diálogo de experiencias y saberes. Es necesario mencionar que en esta actividad se centra en generar interacciones entre pares y entre niños, niñas y docente; lo que conlleva a proponer un trabajo centrado en el desarrollo de la autonomía, es decir donde estén presentes las normas, que cada uno estará en la capacidad de ir incorporando a medida que se va desarrollando la actividad, pues, esto les permitirá reconocer que para poder entablar una relación o llevar a cabo alguna actividad es necesario que exista un respeto por el otro, lo que implica escucharse atentamente.
4. *Actividades.* Se proponen cuatro actividades realizadas en el transcurso de dos meses. Cada actividad trae implícito un elemento que trabaja la participación genuina, es decir ejercicios que corresponden a los últimos niveles de participación de la escalera propuesta por Roger Hart y que contempla las actividades rectoras.

Ilustración 7. Actividades de la secuencia didáctica



Fuente: Elaboración Propia

ACTIVIDAD 1: Ejercicio para escuchar: "Había una vez".

Objetivo: Escuchar con respeto las opiniones de los pares, aunque no se esté de acuerdo.

Motivación: Antes de empezar se brinda a niños y niñas un espacio para establecer las normas para la realización del ejercicio, las cuales se plasman en una cartelera en el material que decidan y tengan a la mano. Posteriormente, se pega en lugar visible del salón de clases, con el fin de recordarlas de manera constante e interiorizarlas; promoviendo así una comunicación bidireccional, docente- estudiantes, estudiantes- docente y entre pares.

Desarrollo: Posterior a este ejercicio, se les invita a relajarse en el piso y mover el cuerpo como deseen, la docente pone una canción titulada Kang Mandor: Degung Gamelan by Ujang Suryana West, que pretende provocar al movimiento y la relajación, esto con el fin de que se relajen y logren expresar lo que sienten a nivel corporal, incluyendo el uso de los sentidos, mediados por expresiones artísticas como la música y la expresión corporal. Al término de la canción todos se organizan en mesa redonda a fin de lograr una ubicación y visualización que promueva la escucha. Al mismo tiempo que la docente da unas instrucciones iniciales para la actividad y unas preguntas relacionadas con la construcción de un cuento, niñas y niños proponen desde su sentir lo que desean hacer, comienzan con propuestas para el nombre, tema, personajes y ambientes. Todas las propuestas se someten a votación y al final se respeta la decisión colectiva.

Posteriormente, en el piso se ubican varios pliegos de papel Kraft, cada uno toma un pedazo, para realizar un dibujo de una parte de la historia, cada uno realiza una parte de la narración en un ejercicio colectivo y en la medida que la expone entonces, todos escuchan para lograr correlacionar las partes a fin de que quede una historia coherente, con un orden lógico. Cada dibujo se pegó en la pared para dejar visible la secuencia narrativa. En este ejercicio es vital escuchar atentamente, pues el dibujo del primer niño o niña deberá estar conectado con el dibujo y el relato del segundo y así sucesivamente formando una secuencia.

Como cierre se escoge un espacio del salón para pegar la historia y exponerla a niños y niñas de otros salones, lo que exige que los autores del cuento lo socialicen, lo expliquen y se empoderen del trabajo realizado por cada uno. Para finalizar cada niño o niña cuenta cómo se sintió, cuáles son los aspectos que considera se deben mejorar en el cuento y en el ejercicio y qué tal experimentó la convivencia durante la realización de la actividad. Este ejercicio constituye como autoevaluación tanto del desempeño como del sentir; además funge también como coevaluación, pues se realiza una evaluación conjunta, que moviliza y promueve el pensamiento crítico y la autonomía.

ACTIVIDAD 2: Iguales pero diferentes. "Cuéntame tu historia, que haces parte de la mía".

Objetivo: Trabajar la identidad y el empoderamiento, reconociendo en los demás similitudes y diferencias.

Motivación: Se genera un espacio para que niñas y niños reflexionen en torno a lo sucedido en la actividad anterior y establecer nuevas reglas. La docente explica la actividad y les pregunta ¿cómo les gustaría realizarla? Mientras les invita a relajarse en el piso y mover el cuerpo como deseen.

Desarrollo: Niñas y niños deciden jugar "El semáforo", uno de los niños explica que consiste en:

- ✓ Organizarse en círculo y escoger a un amigo para que sea el semáforo.
- ✓ Luego todos con una canción deberán ir bailando y saltando alrededor del semáforo.
- ✓ El semáforo irá diciendo rojo o verde. Al decir rojo todos deben parar y al decir verde seguir. Quien no siga esas normas sale del juego.

La propuesta fue aprobada por todos. Posteriormente, como tarea o compromiso en casa niños y niñas crean un pequeño libro, con ayuda de sus acudientes donde narren aspectos autobiográficos, teniendo en cuenta, algunos puntos especiales como:

- ✓ ¿De dónde salió mi nombre?
- ✓ ¿Quiénes conforma mi familia?
- ✓ ¿Qué actividades o deportes practico?
- ✓ Juguetes favoritos.
- ✓ Fotos o dibujos representativas.

El día siguiente se les invita a sentarse cómodos para exponer su autobiografía. La idea es escuchar y establece similitudes y diferencias. Finalizadas las exposiciones se comentan los hallazgos como un diálogo entre amigos acerca de las similitudes y diferencias encontradas. Hablamos del proceso, la historia y cómo mostrar respeto y dar la opinión sin lastimar a otros. Al finalizar la actividad se organiza un mural en un espacio del salón de clases, donde cada uno aporta lo que considera pertinente. En este ejercicio la docente solo funge como guía y ayudante.

Finalmente, la docente propone que para plasmar la manera en la cual se ve cada uno, se realizan folletos donde se registra la siguiente información:

- ✓ Mi nombre y mi edad.
- ✓ Me veo...
- ✓ Me gusta...
- ✓ No me gusta...
- ✓ Soy bueno en...
- ✓ Se me dificulta...
- ✓ Debo mejorar...

Esto con el fin de que sean conscientes que todos somos diferentes y tenemos fortalezas y dificultades, pero, a pesar de esto debemos tratar de respetar y ser tolerantes para así promover la convivencia y la paz.

ACTIVIDAD 3: Plenaria para toma de decisiones. ¿Cómo lo quiero hacer?

Objetivo: promover la capacidad de toma de decisiones de niños y niñas.

Motivación: Se realiza una mesa redonda en la cual niños y niñas hacen una propuesta de trabajo, teniendo en cuenta que se debe partir de la escucha y de la propuesta individual, para finalmente realizar una propuesta colectiva, entretejida como telaraña, donde se deja claro que son ellos quienes proponen y no solo la docente. Se propone el tema del medio ambiente y se invita a explicar cómo desde su perspectiva pueden aportar al mismo y a las temáticas educativas.

Después de esta premisa, los niños propusieron jugar a “La Lleva Televisor”, en la cual ellos mismos crearon instrucciones y reglas. No obstante, se observa como en todo momento solicitan la guía de la docente para estructurar el juego, entonces en conjunto se estableció de esta manera:

- ✓ Un niño debe tener la lleva.
- ✓ Al que se la pegue se debe quedar en estatua.
- ✓ Solo podrá ser descongelado si se pasa otro niño por debajo de las piernas y debe decir un programa de televisión sin repetir.
- ✓ Si le pegan la lleva tres veces debe salir del juego y pierde.
- ✓ Gana el que quede sin lleva.

Desarrollo: Como provocación para introducir el tema del medio ambiente, se lee el cuento titulado “Lucas y la nave sorpresa”, en el cual se trabaja el respeto por el medio ambiente, se realiza una reflexión y posteriormente la docente les trae una caja de tesoros en la cual deben descubrir algunos elementos de la cotidianidad. Cada niña o niño selecciona un objeto de la caja y propone una manera para clasificar los objetivos y construir algo con ellos. Al final se observa lo construido, se explica y se realiza una cartelera para plasmar lo que han aprendido. Esta actividad es liderada por la docente y en conjunto proponen, promoviendo de esta manera un tipo de comunicación bidireccional.

Para finalizar proponen reunir materiales reciclables que se encuentren en el entorno para la siguiente actividad y entre todos dejan una caja de tesoros con insumos para realizarla.

ACTIVIDAD 4: Rincón Creativo: "Mi espacio".

Objetivo: Socializar los aprendizajes obtenidos durante el proceso.

Motivación: Se les invita a proponer qué les gustaría a hacer antes de comenzar con la siguiente actividad y se ejecuta la actividad que ellos propongan.

Desarrollo: En una construcción conjunta niños y niñas proponen un rincón del salón para que sea el “Rincón creativo” en el cual se expongan todas sus creaciones. Se realizan utilizando el material reciclable que se había guardado en la caja de tesoros. Niños y niñas proponen continuar con la temática del medio ambiente. Durante la construcción se promueve la toma de decisiones colectivas y el intercambio de ideas y conocimientos, donde niños y niñas son agentes de su desarrollo y líderes del proceso. La docente actúa como guía y mediador.

A manera de cierre se realiza una auto evaluación, coevaluación y heteroevaluación al proceso vivido por medio de un grupo focal y mesa redonda, lo cual permite seguir reconociendo las oportunidades de mejora y de resaltar los grandes avances que se han tenido.

5. **Evaluación.** Durante la ejecución de la secuencia y de las actividades, se pudo notar que a los niños y las niñas constantemente había que incitarlos a participar diciendo lo que sentían, pues, siempre esperan a que la docente se los dijera, por otro lado, de manera paulatina se evidenciaron cambios, tanto así que al final se observó que eran ellos mismos los que dirigían las actividades, y que al momento de plantear alguna actividad de su propia iniciativa lo comentaban con la docente y la construían de manera conjunta. Además, al realizar las autoevaluaciones se mostraron respetuosos con relación a la opinión del otro, respetando el turno, y sin burlas. La secuencia logró que se avanzara a

la participación genuina, generando un mejor ambiente en el aula, logrando que niñas y niños se sientan escuchados y tomados en cuenta, participen de su proceso de aprendizaje.

Cuadro 4. Análisis de las formas de participación infantil promovidas con la secuencia didáctica

| Categorías de análisis | Hallazgos |
|---|---|
| <i>Formas de relación docente-estudiante.</i> Interacciones de calidad, escucha pedagógica, respeto, contacto físico. | Se modificó en cuento a los diferentes aportes que niños y niñas brindaron a lo largo del proceso, se mostraron más activos y lograron escucharse unos a otros. |
| <i>Modalidades de comunicación.</i> Tipo de lenguaje utilizado y estrategias de comunicación oral, escrita, instruccional, de expresión corporal o facial. | Las estrategias de comunicación se diversificaron pues al utilizar cuentos, narraciones visuales, entre otros lenguajes expresivos, niños y niñas tuvieron otras posibilidades de manifestar sus aportes. |
| <i>Estrategia para la toma de decisiones.</i> Vertical u horizontal, es decir si la maestra hace uso del poder compartido o absoluto. | Se anima todo el tiempo a que niños y niñas decidan. Aún se muestran un poco dependientes, pero se observan modificaciones con relación a los hallazgos del diagnóstico. |
| <i>Establecimiento de normas y reglas.</i> Identificar si la forma de establecer las normas es concertada, dialogada, reflexiva o si es impuesta desde el adulto. | Niños y niñas se aproximaron a formas conjuntas de proponer normas, lograron plasmar su sentir y reflexionar alrededor de la incidencia de sus conductas en los demás. |
| <i>Toma de Iniciativa.</i> Verificar si las dinámicas de aula gestan espacios para que niños y niñas tomen la iniciativa. | Aunque la docente propone las actividades y las explica, niños y niñas se ven motivados a hacer propuestas de acción, a organizarse, a realizar y a presentar a otros sus actividades, productos y reflexiones. |

Fuente: Elaboración Propia

En todas las actividades se puede evidenciar que están inmersas las cuatro actividades rectoras pues en la creación del cuento se retoma la literatura como también, en el dialogo construido entre ellos mismos para la consecución de cada logro, y el arte, porque según como cada uno se sintiera cómodo hizo uso de la escritura, dibujo, colores y demás para la organización de sus ideas en el orden lógico de una historia; la exploración del medio se evidencia en que cada uno debe coger un espacio del salón donde se sienta cómodo y así mismo indagar en su entorno que materiales existen con los cuales se construya el diseño del cuento. El juego se visualiza en el momento que deben mover su cuerpo al ritmo de una canción, porque es necesario reconocer que el juego no solamente es una acción que siempre trae diversión y demás, sino que, también posibilita momentos en los cuales puedan expresar lo que sienten por medio del cuerpo y así mismo ser usado como medio de comunicación. Análisis de las formas de participación que se promovieron en esta actividad se pudo notar que los niños tomaron la vocería de sus proceso pues fueron ellos quienes se organizaron para la realización de la actividad con elementos de participación simbólica identificada en el diagnóstico.

Durante el proceso investigativo se pudo notar que las conductas de niños y niñas siempre estarán mediadas por la motivación recibida del contexto, por tal motivo, resulta totalmente necesario que en el aula constantemente no solo se esté innovando, sino que se posibiliten espacios de dialogo, en el cual los niños y niñas puedan exponer sus ideas, sentimientos y propuestas, analizar temas de la vida diaria, entre otras temáticas o situaciones, esto con el fin de promover el pensamiento crítico y la capacidad reflexiva.

Sin embargo, también es cierto que las exigencias directivas del plantel es que la docente lleve la planeación previa con de dos semanas y estas no permiten realizar cambios y de ser así debe ser informado con tres días de anticipación imposibilitando esto que la docente pueda generar espacios de dialogo y construcción conjunta en donde realmente su opinión sea tomada en cuenta y aplicada en los procesos educativos cotidianos.

Esta secuencia didáctica logró que los niños se empoderaran de sus procesos académicos, pues, constantemente realizan propuestas de mejora o de actividades para el aprendizaje, alcanzando así en la mayoría de sus acciones los últimos niveles de participación según la escalera de Hart, pues en algunos casos se ubican en el Escalón 6: Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños (pág. 16); en la actividad nombrada “Cuéntame tu historia que haces parte de la mía” pues, dicha actividad aunque fue propuesta por la docente esta fue reestructurada con la ayuda de los niños y niñas, teniendo en cuenta sus intereses y el cómo se sintieran cómodos, y así se realizó la escogencia de manera grupal, de la manera de exponer sus sentimientos siendo está a manera de folleto y mural, aunque las preguntas propuestas por la docente persisten,(pues tienen un objetivo, y es el de identificar el cómo se sienten y se visualizan frente al otro) la manera del diseño y el contenido es desde su propio sentir.

En otros momentos se observa que logran estar en el Escalón 7: Iniciada y dirigida por los niños (pág. 18) en las actividades tituladas “Rincón Creativo Mi espacio y la plenaria ¿Cómo lo quiero hacer?” pues en estos procesos tomaron la vocería de manera determinante en el cual ellos mismos decidieron el cómo deseaban diseñar su espacio, recurriendo a su propio entorno para traer los materiales; en múltiples ocasiones desde sus hogares los recolectaban y los adaptaban en el espacio, por otro lado en la plenaria siempre hablaron desde su sentir y se mostraron más respetuosos ante la opinión del otro y pedían constantemente que realizaran silencio pues no se lograban escuchar.

En otras acciones se encontraban en el escalón 8: Iniciada por los niños, decisiones compartida con los adultos (Hart R. , pág. 18), este tipo de participación se pudo evidenciar principalmente en la actividad de la creación del cuento, pues, fueron ellos los que se organizaron para socializar sus ideas haciendo uso de reglas que ellos mismos estructuraron entorno a sus necesidades, de igual manera en el momento de realizar las votaciones para elegir título y demás se evidenció que una niña líder, salió a dirigir el proceso, de igual manera se organizaron en subgrupos en los cuales lograron plasmar de diferentes maneras su producción textual, en donde no estuvo presente de manera constante la percepción o la

opinión del docente, por el contrario, los niños y niñas requirieron a la docente para que realizara trabajos que de pronto en su propio concepto no era claro el cómo realizarlo pero ellos mismos daban las características de lo que necesitaban.

Por consiguiente, se observa que ejercicios didácticos como los de la secuencia se deben continuar realizando y afinando a fin de fortalecer los espacios educativos que resulten en promover la participación genuina en correspondencia a la condición de sujetos de derechos de niños y niñas, en las situaciones cotidianas que los lleve a ser agentes de su propio aprendizaje, sin desconocer el rol vital que cumple el docente como líder, guía y facilitador de procesos, que por esto es el quien finalmente logra realizar un equilibrio de ideas para potenciar un desarrollo integral.

CONCLUSIONES

Es posible concluir a través del ejercicio ejecutado de la secuencia didáctica que dicha herramienta se constituye como una de las maneras en que se puede comenzar el ciclo de promoción de la participación infantil en los espacios educativos, pues permite organizar las actividades de una manera ordenada siguiendo un orden lógico que a su vez van concatenadas y esto se constituye como pieza fundamental para la promoción de la participación infantil genuina, pues, permite propiciar espacios de dialogo y que todos y todas sean conscientes de su proceso educativo y así mismo puedan proponer sobre los mismos llegando a acuerdos con el adulto.

Dicha secuencia didáctica permite analizar las formas de relación docente estudiante, observándose así relaciones unidireccionales, pues niños y niñas asumen una actitud pasiva y receptiva, muchas veces se quedan en silencio en espera de las indicaciones de la docente.

Por tanto, a fin de seguir fortaleciendo su pensamiento crítico y capacidad propositiva frente a los procesos de aula, se diseña y estructura una secuencia didáctica para promover la participación infantil a través de las actividades rectoras, que cuenta con cinco elementos básicos: se inicia con una contextualización, es decir que parte de una situación problema del contexto, luego se trazan unos objetivos de enseñanza y de aprendizaje, se definen unas interacciones a promover, lo que da a lugar al diseño de cinco actividades que finalizan con una evaluación.

Se pretende que las actividades de la secuencia permitan el intercambio de opiniones y de ideas, por eso son actividades abiertas los cambios y adaptaciones para convertirlas en las herramientas más adecuadas para cada contexto. En toda la secuencia didáctica se observa que la docente realiza actividades guiadas a través del diálogo, llevando a niños y niñas a interactuar de forma asertiva consigo mismo, con sus pares, con el medio y con la maestra, intentando superar las actitudes agresivas que manifiestan con sus pares y la actitud pasiva frente a los adultos.

El siguiente análisis permitirá estudiar los progresos obtenidos con la realización de la secuencia didáctica en los procesos de participación infantil valorados en el diagnóstico inicial. En todas las actividades se encuentran inmersas las actividades rectoras, lo que permite poner en el plano infantil las actividades de aula. La primera actividad niños y niñas aportan a la creación colectiva de un cuento a través del diálogo, el juego, el movimiento en el entorno y de diferentes formas de registrarlo o plasmarlo de forma lógica. Esto permitió promover la toma de iniciativa de niños y niñas, lograron organizarse para la realización de la actividad.

Durante el proceso investigativo se pudo notar que las conductas de niños y niñas siempre estuvieron mediadas por la motivación recibida del contexto, por tal motivo, resulta totalmente necesario que en el aula constantemente no sólo se esté innovando, sino que se posibiliten espacios de diálogo, en el cual los niños y niñas puedan exponer sus ideas, sentimientos y propuestas, analizar temas de la vida diaria, entre otras temáticas o situaciones, esto con el fin de promover el pensamiento crítico y la capacidad reflexiva. Sin embargo, también es cierto que estas propuestas muchas veces son entorpecidas por las exigencias directivas del plantel que exigen que las docentes lleven una planeación previa de dos semanas, lo que no permite realizar cambios o ajustes en consideración a los aportes de niños y niñas, imposibilitando esto que la docente pueda generar espacios de dialogo y construcción conjunta en donde realmente su opinión sea tenida en cuenta y aplicada en los procesos educativos cotidianos.

Esta secuencia didáctica logró que los niños y las niñas se empoderaran de sus procesos académicos, pues, constantemente realizan propuestas de mejora o de actividades para el aprendizaje, alcanzando así en la mayoría de sus acciones una movilización hacia los tres últimos peldaños de la escalera de Hart; 6. Iniciado por personas adultas, con decisión infantil compartida; 7. Iniciado y dirigido por niñas y niños y 8. Iniciado por niñas y niños, con decisiones compartidas con las y los adultos. El ideal es que niñas y niños inicien un proyecto propio, lo dirijan y lo gestionen, pero sin desconocer el rol que cumple le docente como guía

y facilitador de procesos, que por esto es el quien finalmente logra realizar un equilibrio de ideas para potenciar un desarrollo integral.

Es necesario que los docentes y demás agentes educativos comprendan la importancia de su rol en la participación infantil, donde se convierte en necesario animar a niños y niñas a tomar decisiones frente a las actividades propuestas, no sólo desde informarles o explicarles, sino llevarlos a que propongan y tomen decisiones. Para esto se requiere que los adultos escuchen, acojan y respeten las expresiones de niños y niñas, despejen sus dudas e inquietudes y tome en cuenta sus propuestas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arntsein, S. (1971). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning*, 216-224.
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación: Una revisión de la investigación . 105-126.
- Concepción. (2015). Concepciones sobre participación de niños, niñas y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura educación y sociedad.*, 9-28.
- El Congreso de Colombia . (2006). *Código de Infancia y Adolescencia*. Bogotá: El Congreso de Colombia .
- Feo, R. (2010). Orientaciones Básicas para el Diseño de Estrategias Didácticas. *Tendencias Pedagógicas No 16*, 250.
- Feo, R. (2010). Orientaciones Básicas para el Diseño de Estrategias Didácticas. *Tendencias Pedagógicas No 16 2010* , 220-236.
- Fernández González, J. E. (2016). *Tesis doctoral ¿CÓMO HACER UNIDADES DIDÁCTICAS INNOVADORAS?* . Bogotá: Uniandes.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido.* . México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 151-165.
- Hart, R. (1993). "La Participación de los Niños de la Participación Simbólica a la participación auténtica UNICEF" . *Ensayo Innocenti*, 48.
- Hart, R. (2005). 3. La Participación de los Niños de la Participación Simbólica a la participación auténtica UNICEF . 11.
- Hart, R. (2005). Conversación con Roger Hart . *Comprensiones sobre ciudadanía*, Cooperativa Editorial Magisterio - Ministerio de Educación Nacional, Bogotá 2005. .
- ICBF. (2013). *Guía para la Promoción y la Garantía de la Participación de niños, niñas y adolescentes*. Bogotá: Oficina Asesora de Comunicaciones ICBF.
- La Comisión Intersectorial de Atención Integral a la Primera Infancia. ISBN XXXX. (2014). *Estrategia de Atención Integral a la primera infancia*. Bogota : Gobierno de Colombia . Obtenido de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Estrategia%20de%20Atenci%C3%B3n%20Integral%20a%20la%20Primera%20Infancia.pdf>
- Llenas, A. (s.f.). *cuentos para crecer*. Obtenido de <https://cuentosparacrecer.org/blog/el-monstruo-de-colores-actividades-y-materiales/>

- MEN . (2014). *Seguimiento al desarrollo Integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Bogota, Colombia: Panamericana Formas e Impresiones S.A .
- MEN. (2009). *Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones.
- MEN. (7 de 5 de 2013). *www.mineducacion.gov.co*. Obtenido de primerainfancia:
<https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-178032.html>
- MEN. (2014). *El Arte en la Educación Inicial*. Bogota: Panamericana Formas e Impresiones S.A.
- MEN. (2014). *El juego en la Educación Nacional*. Bogota: Panamericana Formas e Impresiones S.A.
- MEN. (2014). *El Sentido de la Educación Inicial* . Bogotá : Panamericana Formas e Impresiones.
- MEN. (2014). *La Exploración del Medio*. Bogota: Panamericana Formas e Impresiones S.A.
- MEN. (2014). *La Exploración del MEDio en la Educación Inicial*. Bogota: Panamericana Formas e Impresiones S.A.
- Moliní, E. (2012). *Libro sobre la Participación Genuina, o el arte de pensar, decidir y trabajar juntos*. Madrid: Girona.
- Real Academia de la Lengua. (30 de 1 de 2018). *RAE*. Obtenido de
<http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=heteronom%C3%ADa>
- Rosano, L. S. (2016). La participación Infantil en la escuela: Un derecho vuelto al revés. *Temas de Educación*, 264.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación* (Vol. Sexta Edición). Colombia : Mc Graw Hill Education.
- Shier, H. (2010). *Teoría de la participación infantil*. Managua: UNN - CECESMA.
- Tobón, P. y. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. Mexico: Pearson Educación.
- UNICEF. (12 de 11 de 2017). *Unicef.org*. Obtenido de Estado Mundial de la Infancia:
<https://www.unicef.org/spanish/sowc01/panels/panel1.htm>
- Unicef Comité Español. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Unicef Comité Español.
- UNICEF-Colombia . (2000). La Participación esta en Juego. 81.
- Wikipedia. (06 de Mayo de 2014). *Escalera de la participación infantil.png*. Obtenido de [es.wikipedia.org](https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Escalera_de_la_participaci%C3%B3n_infantil.png):
https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Escalera_de_la_participaci%C3%B3n_infantil.png
- Zabala, A. (2000). La Práctica Educativa. Como Enseñar. 233.

Zabala-Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Imprimeix.