

**Nuestra Tienda Escolar: Escenario para la Participación de Niñas y Niños del Grado
Transición de la Institución Educativa Juan XXIII de Cali [Febrero a Octubre de 2022]**

Rocío Pinzón Muñoz

Asesor

Harold Andrés Aguilar Bastidas

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela Ciencias de la Educación – ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2023

Resumen

El proyecto se llevó a cabo en la sede San Buenaventura de la Institución Educativa Oficial Juan XXIII en Cali (Colombia), con estudiantes de grado transición. Tuvo como objetivo general favorecer escenarios para la participación infantil a través de la creación de una tienda escolar. Se sustenta en un marco teórico sobre participación infantil y derechos de los niños. Usando un diseño de investigación acción participativa (IAP), empleó técnicas e instrumentos cualitativos como observación participante, entrevista semiestructurada, diarios de campo y grupos focales. El proyecto se desarrolló en cuatro fases: indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso. Entre los resultados se destaca la participación activa de los niños en actividades como la gestión de una tienda escolar y la creación de dinero escolar. Se evidenció un cambio en la perspectiva docente hacia una participación más genuina de los estudiantes y los niños fortalecieron habilidades sociales y numéricas. El proyecto concluye que escuchar a los niños e incorporar sus intereses favorece una participación genuina y el ejercicio de sus habilidades para la vida ciudadana y democrática.

Palabras clave: Infancia, agencia, participación, escuela, democracia.

Abstract

The project was carried out at the San Buenaventura headquarters of the Juan XXIII Official Educational Institution in Cali (Colombia), with transition degree students. Its general objective was to promote scenarios for children's participation through the creation of a school store. It is based on a theoretical framework on child participation and children's rights. Using a participatory action research (PAR) design, it employed qualitative techniques and instruments such as participant observation, semi-structured interviews, field diaries and focus groups. The project was developed in four phases: investigate, project, live the experience and evaluate the process. Among the results, the active participation of children in activities such as managing a school store and creating school money stands out. A change was evident in the teaching perspective towards a more genuine participation of the students and the children strengthened social and numerical skills. The project concludes that listening to children and incorporating their interests favors genuine participation and the exercise of their skills for civic and democratic life.

Keywords: Childhood, agency, participation, school, democracy.

Tabla de Contenido

Introducción	7
Planteamiento del Problema	9
Justificación	14
Objetivos	16
Marco Conceptual y Teórico	17
Aspectos Metodológicos	35
Resultados	42
Discusión.....	56
Conclusiones.....	59
Referencias Bibliográficas	62

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Actividades del objetivo específico 1</i>	45
Tabla 2 <i>Actividades del objetivo específico 2</i>	51
Tabla 3 <i>Actividades del objetivo específico 3</i>	55

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Cronograma de actividades</i>	41
Figura 2 <i>Creando la moneda san buenaventureña</i>	44
Figura 3 <i>Jugando a la dulcería</i>	47
Figura 4 <i>Contando las frutas y verduras, Fruver de colores</i>	49
Figura 5 <i>Registro diario de campo, grupo focal</i>	53

Introducción

En las últimas décadas, ha emergido un creciente reconocimiento teórico y legal de los niños y niñas como sujetos de derechos; niños y niñas con la capacidad y el derecho inherente a participar en las decisiones que afectan sus vidas. No obstante, la brecha entre los ideales normativos y las oportunidades reales para que los estudiantes expresen sus ideas, intereses y tomen decisiones, se manifiesta con claridad en la práctica cotidiana de muchas instituciones educativas. A menudo, la participación infantil en las escuelas se reduce a un gesto simbólico o una simple decoración.

El proyecto aplicado *Nuestra tienda escolar*, se llevó a cabo en la Institución Educativa Juan XXIII de Santiago de Cali, específicamente en la sede San Buenaventura, durante el período comprendido entre febrero y diciembre de 2022. Esta Institución Educativa, de carácter público y mixto (niños y niñas), brinda educación a los estudiantes en dos jornadas, y atiende únicamente a los grados jardín y transición. El proyecto se materializó con un grupo de 24 estudiantes de grado transición, cuyas edades oscilaban entre 5 y 6 años.

La indagación inicial reveló que, en esta sede, los procesos pedagógicos seguían un enfoque predominantemente vertical, donde las docentes diseñaban de manera exclusiva la mayoría de las actividades, mientras que los intereses de los niños y niñas eran frecuentemente pasados por alto. Como respuesta a esta observación, el proyecto se articuló con el enfoque comercial de la Institución y propuso crear y fomentar un escenario de participación auténtica que permitiese transformar esta perspectiva, mediante la concepción y ejecución de una tienda escolar gestionada de manera activa por los propios estudiantes.

Para lograr favorecer este escenario de participación genuina, se empleó el diseño de Investigación Acción Participativa (IAP), un enfoque cualitativo que involucró a los niños y las niñas en todas las etapas del proyecto. Se utilizaron diversas técnicas e instrumentos como observación participante, conversatorios, entrevistas, grupos focales con imágenes, entre otros. El proyecto se desarrolló con actividades colaborativas para diseñar el dinero escolar y establecer una dulcería, un Fruver y un supermercado del reciclaje, ejemplificando eficazmente cómo la participación genuina, el trabajo en equipo y la toma conjunta de decisiones se volvieron fundamentales en la interacción con los niños y las niñas.

El presente documento se divide en seis secciones de la siguiente manera. En la primera se aborda el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos del proyecto. La segunda sección se dedica al marco conceptual y teórico. La tercera detalla los aspectos metodológicos utilizados para el desarrollo del proyecto. La cuarta presenta los resultados obtenidos. La quinta comprende la discusión, mientras que en la sexta se encuentran las conclusiones. La expectativa es que los conocimientos derivados de esta experiencia funcionen como un modelo inspirador para fomentar la participación infantil auténtica en otros contextos educativos.

Planteamiento del Problema

El presente proyecto aplicado tuvo lugar en la Institución Educativa Juan XXIII, sede San Buenaventura. Esta Institución se encuentra ubicada en la comuna 12, en el nororiente de la ciudad de Santiago de Cali. El Plan de Desarrollo Distrital de la Alcaldía de Santiago de Cali (2020) señala que los primeros habitantes de la comuna “fueron principalmente de origen caucano, chocoano, del viejo Caldas, antioqueños, nariñenses y también habitantes de otros municipios del departamento del Valle del Cauca” (p.21).

Esta comuna la conforman 12 barrios de estratos 2 y 3. La actividad económica de sus habitantes se caracteriza por un alto nivel de informalidad y por tener barreras para acceder a un empleo formal. Otra faceta es el predominio migratorio de origen venezolano. A nivel educativo, la comuna cuenta con 28 instituciones para el área preescolar, 28 para el área primaria y 15 para secundaria y media (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020).

La sede San Buenaventura de la Institución Educativa Oficial Juan XXIII, se encuentra ubicada en el barrio Eduardo Santos de esta comuna. Esta sede atiende dos grupos: uno de jardín y otro de transición. La Institución cuenta con espacios amplios, cómodos, de fácil acceso y seguros. El proyecto aplicado fue desarrollado con el grado transición, conformado por un total de 24 estudiantes (15 niñas y 9 niños).

Sobre la participación, a nivel del horizonte institucional de la Institución Educativa Juan XXIII, ésta es mencionada de manera breve, haciendo referencia a los estudiantes como hacedores de proyectos de vida y transformadores de su entorno (Alcaldía de Santiago de Cali, 2016). Sin embargo, teniendo en cuenta la revisión documental realizada, no se encuentra específicamente plasmada en los valores, principios y proyectos pedagógicos de la Institución.

Otra mención directa acerca de la participación se encuentra en el objetivo general número 3 del Informe de Gestión de enero a junio de 2016 de la Institución, relacionado con las prácticas democráticas representativas, vinculadas a las votaciones y elecciones en el marco del gobierno escolar (Alcaldía de Santiago de Cali, 2016, p.7). En relación con las prácticas democráticas señaladas, se evidencia en la documentación revisada y en el relato de la maestra, que los y las estudiantes de los grados transición están excluidos de este proceso de representación estudiantil.

En cuanto a los proyectos transversales, y dado su carácter de Técnica y Comercial, es pilar de la Institución el proyecto “Feria Muestra Empresarial”, que constituye una oportunidad para promover en los estudiantes de grados superiores (décimo y undécimo) habilidades de emprendimiento, buscando impactar su entorno socioeconómico. Ahora bien, también se evidencia que de la Feria Muestra Empresarial están excluidos los niños y las niñas del grado transición de todas las sedes de la Institución, reduciendo su “participación” con la asistencia a las muestras empresariales.

Esta doble omisión de participación representa una barrera para la promoción y fortalecimiento de habilidades para la participación y la democracia en los niños y las niñas, por un lado, y una barrera para acercarlos a la ruta de hacedores de emprendimiento, por el lado del enfoque técnico-comercial de la Institución. Todo lo anterior, pone en tensión el objetivo Institucional de promover prácticas democráticas y de participación en el gobierno escolar y limita la promoción de habilidades para el emprendimiento desde grado transición. De lo expuesto se desprende, entonces, la necesidad de incorporar un enfoque de democracia centrado en la participación (no exclusivamente en la representación) y un acercamiento desde grado transición a las prácticas de emprendimiento.

Adicionalmente, en lo que corresponde específicamente a la sede San Buenaventura de la Institución Educativa Juan XXIII, se evidencia que los proyectos de aula son planteados, diseñados, dirigidos y valorados, principalmente por la docente de transición. Esto deja poco espacio para que los niños y las niñas tomen decisiones y ejerzan una participación activa en el aula y en la escuela. Así, las situaciones anteriormente mencionadas, evidencian una escasa valoración de la participación infantil en la Institución Educativa, lo que representa una oportunidad de mejora para favorecer el desarrollo integral de los y las estudiantes.

Ahora bien, siguiendo a Castro y Manzanares (2016), encontramos que a nivel del ámbito legal y político es pionera la mención de la participación de los niños presente en la Convención de los Derechos del Niño -CDN de 1989. Esta ley internacional establece el derecho de los niños a ser escuchados y tenidos en cuenta en asuntos que tienen consecuencias significativas para ellos, como se refleja en su artículo 12.

Respecto al tema de la participación de los niños, también resulta central la conceptualización realizada por Roger Hart quien se destaca por abordar de manera teórica y práctica el tema de la participación. En su trabajo, Hart recoge la normativa de la CDN para definir la participación como “los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive” (Hart, 1993, p.5). Su enfoque resalta la importancia de una participación genuina y activa, tanto en el ámbito individual como comunitario. Hart, establece así, una relación entre democracia y participación, destacando que, la participación activa y significativa de los ciudadanos, incluidos los niños, son el fundamento para construir una verdadera democracia.

Desde la perspectiva Castro y Manzanares (2016) los niños más pequeños (menores a 5 años) han sido un colectivo históricamente excluido de la posibilidad de toma de decisiones. De

ahí la necesidad de ampliar a los más pequeños los procesos de escucha y participación, reconociendo que son sujetos activos y agentes transformadores; por lo que es necesario valorar su palabra, favorecer diversas formas de expresar sus propios intereses e ideas y garantizar su participación en la toma de decisiones sobre los temas que les afectan.

A lo anterior, Castro y Manzanares agregan que el contexto educativo es un lugar privilegiado para promover procesos de escucha y participación infantil. Así, la escuela, señalan Castro y Manzanares (2016), debe partir del requerimiento ético de reconocer al otro desde su propia voz e intereses y posibilitar escenarios para la toma de decisiones sobre las cosas que afectan la vida escolar de los más pequeños, para favorecer transformaciones en los centros educativos que contribuyan a la construcción de sociedades más democráticas.

Como se desprende de lo anteriormente expuesto, se hace evidente la necesidad de transformar el enfoque de participación en la Institución Educativa Juan XXIII, especialmente en la sede San Buenaventura, con el fin de empoderar a los niños y las niñas del grado transición y permitirles desempeñar un papel activo y significativo en la toma de decisiones que afectan sus vidas escolares para promover una participación genuina y transformadora en los estudiantes.

Lo anterior, pues, en la Institución Educativa Juan XXIII, se observan ejemplos de participación más bien simbólica o asignada donde los niños y las niñas no tienen una influencia real en las decisiones. Sin embargo, esto se podría mejorar para lograr una participación más auténtica donde los niños y las niñas desarrollen proyectos con incidencia social y se consideran en la investigación y toma de decisiones. La institución puede promover actividades que permitan a los niños expresar sus ideas e intereses, involucrándolos en decisiones relacionadas con su bienestar y aprendizaje (Castro y Manzanares, 2016).

Se puede fomentar una escucha más activa y brindarles oportunidades para ser protagonistas en la definición de su educación y entorno escolar, siguiendo los principios de participación auténtica de Hart y la perspectiva de Castro y Manzanares. Reflexionar sobre cómo mejorar la participación infantil en los entornos educativos es fundamental para construir una sociedad más democrática y respetuosa de los derechos de los niños y las niñas.

De este modo, la situación deseada que se plantea con el proyecto pretende avanzar de una participación meramente simbólica a una auténtica, permitiendo que los niños y las niñas tomen decisiones, propongan ideas y den forma a un proyecto participativo, fomentando ambientes de aprendizaje más significativos y fortaleciendo la confianza e interacciones entre los estudiantes. Todo ello haciendo especial énfasis en la modalidad de Técnica Comercial que tiene la Institución Educativa. En este sentido, se indaga por una posibilidad teórico-práctica que facilite el involucramiento de niños y niñas en la planificación, diseño y desarrollo de proyectos iniciados por adultos con decisiones compartidas con niños y niñas.

Por todo lo anterior, la pregunta orientadora de este proyecto aplicado es: ¿Cómo favorecer escenarios para la participación de los niños y las niñas del grado transición de la Institución Juan XXIII (sede San Buenaventura) de Cali desde febrero hasta a octubre de 2022?

Justificación

Este proyecto surge como respuesta a la necesidad imperante de fomentar la participación auténtica de los niños en entornos educativos de primera infancia. A pesar de la creciente conciencia sobre la importancia de reconocer a los niños y niñas como sujetos activos con el derecho de expresar sus ideas y participar en decisiones que afectan sus vidas (Delgado-Fuentes, 2020; Hart, 1993), esta visión no siempre se materializa en las prácticas educativas.

El reconocimiento inicial realizado en la Institución Educativa Juan XXIII reveló que la participación de los estudiantes de transición se limitaba en gran medida a gestos simbólicos y decorativos. Sus voces e intereses rara vez eran integrados en los proyectos pedagógicos y las dinámicas escolares. Este hallazgo refleja la observación de Castro, Ezquerro y Argos (2016), quienes han señalado la histórica exclusión de los niños pequeños en procesos de toma de decisiones. Este escenario es preocupante, ya que la participación temprana en ambientes democráticos permite a los niños desarrollar habilidades cívicas y un sentido de responsabilidad que será invaluable en su vida adulta (Hart, 1993).

En respuesta a esta urgente necesidad de transformación, el proyecto *Nuestra tienda escolar* se establece como una estrategia acertada y pertinente. El proyecto representa un espacio *práctico* donde los niños y las niñas pueden participar activamente en todas las etapas ejercitando competencias ciudadanas y participativas. La creación de esta dinámica de participación genuina facilita a los estudiantes oportunidades para fortalecer valores democráticos, habilidades sociales y un sentimiento de pertenencia hacia su Institución.

A nivel más amplio, impulsar la participación infantil en la escuela sienta las bases para una sociedad más justa e inclusiva. Como lo destaca Hart (1993), una sociedad democrática

requiere que sus miembros adquieran gradualmente la capacidad de participar de manera responsable, y este proceso debe iniciarse en la infancia. El desarrollo de este proyecto se justifica por la necesidad de fortalecer la participación auténtica en este contexto específico, la relevancia de este aprendizaje para la formación integral de los estudiantes y su futura participación ciudadana.

Este proyecto representa una oportunidad concreta de empoderar y darles voz a niñas y niños en decisiones donde históricamente han sido excluidos, a pesar del énfasis institucional en habilidades emprendedoras y democráticas que podrían comenzar a estimularse desde edades tempranas. Además, el proyecto permite expandir la comprensión teórico-práctica sobre participación genuina en niños pequeños, que puede replicarse en otras instituciones de educación inicial interesadas en promover ambientes democráticos y dar más participación a los estudiantes. Así, tiene un potencial impacto sobre las políticas y prácticas educativas.

Objetivos

Objetivo General

Favorecer escenarios para la participación de los niños y las niñas del grado transición de la Institución Educativa Oficial Juan XXIII de Cali (sede San Buenaventura) a través del proyecto *Nuestra tienda escolar*.

Objetivos Específicos

Construir experiencias pedagógicas a partir de la identificación de los niveles de participación de niños y niñas del grado Transición y la incorporación de sus intereses para el diseño del proyecto *Nuestra tienda escolar*.

Promover la participación de niñas y niños a través de la implementación de experiencias pedagógicas centradas en el trabajo colaborativo y la toma de decisiones, soportadas en las actividades rectoras de la infancia.

Valorar las experiencias pedagógicas implementadas a partir de la sistematización del proyecto y del reconocimiento de las perspectivas de los participantes.

Marco Conceptual y Teórico

En términos normativos y legales el presente proyecto aplicado está enmarcado en el enfoque de derechos consolidado a partir de la Convención de los Derechos del Niño (1989). También, responde a lo planteado en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, que reconoce y promueve los derechos de los niños como parte fundamental de la sociedad y la Ley 12 de 1991, que estableció una base legal para la protección de los derechos de la infancia. Finalmente, está sustentado en los lineamientos que presenta Colombia en relación con la atención integral a la primera infancia, que reconocen a los niños y las niñas como sujetos de derechos y la importancia del ejercicio de la ciudadanía y la participación en los entornos educativos de primera infancia.

El Entorno Educativo

Recientemente tuvo lugar en el país la creación la Estrategia Integral de atención a la Primera Infancia con el objetivo de “promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños desde su gestación hasta cumplir los seis años” (CIPI, 2013, p.23) de manera oportuna y efectiva. La Estrategia se basó en la idea de concebir a los niños y las niñas como sujetos de derecho, reconociendo su singularidad y participación activa en su propio desarrollo.

En la Estrategia, los entornos se caracterizan por ser un espacio físico, social y cultural en el que viven las personas donde se fomenta una interacción activa y persistente. Por consiguiente, para la Estrategia los entornos son cruciales, dado que todos inciden en el desarrollo de la primera infancia. En este sentido, la estrategia no solo aboga por la atención y el cuidado de la primera infancia, sino que también insta a la creación de un ambiente propicio que facilite el florecimiento de todo su potencial.

Para efectos de organizar la atención integral a la primera infancia, la Estrategia ha destacado cuatro entornos sobre los cuales es necesario asegurar que existan las condiciones humanas, materiales y sociales que hagan posible ese desarrollo y el pleno ejercicio de los derechos de acuerdo con el momento o referentes del desarrollo y el aprendizaje en el que se encuentran. Estos entornos son: hogar, entorno salud, entorno educativo, espacio público (CIPI, 2013, p.127).

Lo anterior significa que todos los entornos son un elemento fundamental para el desarrollo de los niños y las niñas. No obstante, siguiendo el propósito de este proyecto vamos a enfocarnos en el ámbito educativo. Así, para la Estrategia las actividades pedagógicas que tienen lugar en los entornos educativos fomentan experiencias enriquecedoras en momentos significativos, permitiendo a los niños y niñas ser reconocidos como “sujetos de derechos, ciudadanos participativos, transformadores de sí mismos y de la realidad, creadores de cultura y de conocimiento” (CIPI, 2013, p.128). El entorno educativo, como el primer contexto para fomentar la diversidad, debe ser un lugar acogedor, protector y seguro donde se promueva activamente la participación de los niños y las niñas.

El Ejercicio de la Ciudadanía y la Participación

Dentro de la Estrategia se plantean los estructurantes de la atención integral, que desempeñan un papel crucial al proporcionar un enfoque organizado y sistemático para la atención y el desarrollo de los niños, con el objetivo de garantizar un crecimiento saludable y un mejor futuro para la sociedad en su conjunto. Estos estructurantes se basan en cinco áreas clave: “el cuidado y la crianza; la salud, la alimentación y la nutrición; la educación inicial; la recreación; y el ejercicio de la ciudadanía y la participación” (CIPI, 2013, p.141).

El estructurante del ejercicio de la ciudadanía y la participación se enfoca “en un contexto de diálogo, en el que se reconoce que las niñas y los niños desde el principio de su vida, tienen la capacidad para comprender y aportar elementos importantes al propósito que les convoca” (CIPI, 2013, p.50). De esta manera, se busca que participen activamente “en la toma de decisiones que les atañen como individuos o como miembros de la familia” (CIPI, 2013, p.145). Lo anterior indica que la participación permite contribuir al desarrollo integral y al fortalecimiento de una sociedad inclusiva y democrática (como veremos más adelante con Hart).

A su vez, en las Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar encontramos recursos teóricos y prácticos orientados a potenciar el desarrollo y el aprendizaje de la primera infancia. Así, se destacan cuatro momentos en la organización pedagógica: *indagar*, que se refiere a la necesidad de conocer a los niños, sus familias y entornos, para comprender su desarrollo y aprendizaje. *Proyectar*, que implica la organización de estrategias pedagógicas basadas en esta comprensión. *Vivir la experiencia*, que conlleva la ejecución de estas estrategias involucrándose activamente en la interacción. *Valorar el proceso* que implica la observación y ajuste de las acciones pedagógicas para mejorar el aprendizaje de los niños (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Dentro de la fase *vivir la experiencia*, las experiencias pedagógicas se refieren a situaciones de aprendizaje específicamente diseñadas y facilitadas por educadores con el propósito de promover el desarrollo integral de los estudiantes posibilitando que estos adquieran conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera significativa. Estas experiencias se enfocan en la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, estimulando su pensamiento crítico y capacidades para aplicar lo aprendido en contextos de la vida real (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Las experiencias pedagógicas son fundamentales en el desarrollo de los niños y las niñas debido a que, a través de las interacciones, logran tener un aprendizaje significativo. Como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2017):

El saber pedagógico, referentes de desarrollo y aprendizaje e interacciones, hacen posible la vivencia auténtica de las experiencias, tanto de los niños y las niñas como de sus maestras y maestros. Todos se conectan desde su ser individual, particular, y desde sus propias emociones, aquí todos son participantes activos, no se trata entonces de que el adulto sea un observador pasivo “que dirige la orquesta”, es también un músico que se integra para enriquecer la sinfonía (2017, p.133).

Por lo anterior podemos sostener que las experiencias pedagógicas tienen un impacto positivo en la motivación de los niños y las niñas, alentándolos a creer en sus propias capacidades. Este impulso se logra mediante un acompañamiento oportuno y personalizado por parte de los docentes, quienes basan sus acciones en los intereses y necesidades individuales de los estudiantes. En última instancia, estas experiencias no solo fortalecen el proceso educativo, sino que también contribuyen al desarrollo de individuos autónomos y seguros de sus habilidades, preparados para enfrentar los desafíos futuros y contribuir de manera significativa a la sociedad en su conjunto.

Así, respondiendo al marco normativo, legal y de lineamientos de política en Colombia, este proyecto propone en un escenario educativo, diferentes experiencias para promover la participación genuina de niños y niñas. Por tal razón y para lograr una mejor comprensión de lo que implica esta propuesta, se extiende a continuación la discusión teórica, partiendo de lo planteado por Delgado-Fuentes (2020) en torno a la agencia infantil y el derecho a participar; seguiremos Hart (1003) presentando el concepto de participación y finalizaremos con Castro,

Ezquerria y Argos (2016) en relación a la educación infantil como lugar privilegiado para promover y garantizar la participación genuina de niños y niñas.

Agencia Infantil y Derecho a Participar

El concepto de infancia ha experimentado cambios significativos durante el siglo XX y XXI. Siguiendo a Delgado-Fuentes (2020) la idea actual de los niños como agentes sociales se explica a través de la evolución de la investigación cualitativa que integró las perspectivas de los sujetos en los procesos de investigación. También, en torno a cómo el estudio de la infancia en las ciencias sociales contribuyó a la construcción del concepto de agencia infantil. Y además, sienta sus bases en la influencia que tuvo la Convención de los Derechos del Niño de 1989 respecto a la consideración de los derechos de los niños, en particular el derecho a participar.

Según Delgado-Fuentes, “un análisis histórico de la evolución del concepto, deja en claro que no siempre se ha pensado en la infancia de la manera en que se hace actualmente, y aún se tienen ideas muy distintas entre las diferentes culturas” (2020, p.106). De esta manera, Delgado-Fuentes señala que la investigación cualitativa ha evolucionado para incorporar las perspectivas de los sujetos en los procesos de investigación, reconociendo la relevancia de su participación y el valor de sus ideas. Según este autor, la transformación de la investigación cualitativa se puede comprender en tres fases.

En un primer momento, la investigación cualitativa buscaba imitar a las ciencias naturales, enfatizando en la imparcialidad, la objetividad y la solidez del método. Luego, la crisis posmoderna configuró un segundo momento que puso en duda la idea de que las teorías y métodos científicos representen de manera objetiva la realidad, pues, la representación se ve condicionada por factores como el lenguaje, la historia y los procesos sociales. Finalmente, la

teoría crítica propone que el conocimiento contribuye a sociedades más equitativas, oponiéndose al relativismo que sostiene que no hay hechos, sino sólo interpretaciones, y recalcando la importancia de dar voz a las personas implicadas (Delgado-Fuentes, 2020).

Sin embargo, estas transformaciones no alcanzaron para lograr la incorporación de las perspectivas de los niños. En esta línea, emerge la necesidad de “la inclusión de los niños como una minoría cuya voz debe ser considerada participante en la construcción colectiva del conocimiento” (Delgado-Fuentes, 2020, p.107); inclusión que se fundamenta en la comprensión de que los niños poseen conocimientos y experiencias únicas que enriquecen y amplían la perspectiva, aportando así una visión más completa de los asuntos a investigar.

En este sentido, Delgado-Fuentes señala que los estudios sociales de la infancia permitieron seguir allanando el camino para reconocer la agencia infantil, pues, han experimentado avances significativos en las últimas tres décadas. Para este autor, varias disciplinas sociales han contribuido a comprender las capacidades y la agencia de los niños. Entre ellas, la sociología, la psicología y la etnografía.

En los años 80, la nueva sociología de la infancia cuestionó la idea de que los niños poseían una inteligencia limitada (o en proceso de formación). Como lo plantea Delgado-Fuentes, la sociología ha revelado:

Que la noción que los adultos tienen sobre las capacidades de los niños, no necesariamente corresponde con la que tienen los niños de sí mismos, y que muchos de los aprendizajes y habilidades que los niños adquieren en la escuela, no dependen de los adultos, sino de su propia agencia (2020, p.108).

Este enfoque redefine la manera en que entendemos y abordamos el desarrollo infantil, reconociendo la importancia de considerar las percepciones y el papel activo de los propios niños

en su crecimiento y aprendizaje, es decir, pues ya son capaces de velar por sus propios intereses y así mismo capaces de aportar a la sociedad.

La psicología social también ha contribuido a entender las capacidades de los niños. Para Delgado-Fuentes, en la década de los 80 se realizaron experimentos con niños en entornos grupales, revelando que los niños en grupos indican niveles más altos de habilidades para resolver problemas en comparación con los niños en aislamiento y que desarrollaban en grupos una mejor capacidad para tomar iniciativas. Esta evidencia respalda la importancia de fomentar la participación y la colaboración entre los niños, ya que les da la oportunidad de compartir conocimientos y habilidades, y les permite aprender unos de otros.

Finalmente, la etnografía ha aportado ideas acerca de cómo los niños dan forma a sus entornos sociales. Documentando sus experiencias e interacciones en diversos contextos, arroja luz sobre las dinámicas culturales que los influyen. A través de la observación participante y la inmersión en la vida cotidiana de los niños, los etnógrafos han podido capturar las experiencias y perspectivas de los niños, reconociéndolos como agentes activos en la construcción de su propia realidad (Delgado-Fuentes, 2020).

Estas disciplinas han desafiado las concepciones tradicionales de los niños como sujetos pasivos y han promovido su participación activa en la sociedad y en la investigación. En palabras de Delgado-Fuentes puede concluirse que:

La sociología, la psicología y la etnografía han colaborado en la construcción de una imagen de niño con capacidad de agencia, constructor de cultura, que comprende, interactúa y transforma el mundo que habita. Esta noción está ya influyendo en la forma en que se investiga, a y con los niños, asuntos de sus vidas cotidianas, ya sea en las escuelas o en otros espacios (2020, p.109).

Recapitulando, evidenciamos cómo estas disciplinas influyen en las posibilidades de transformación real que tienen los niños y las niñas en los diferentes contextos donde se desenvuelven, siendo así reconocidos como protagonistas activos de sus propios intereses.

El Derecho a Participar

La Convención de los Derechos del Niño como tratado internacional adoptado por las Naciones Unidas promulgado en 1989 y ratificado por Colombia en 1991 constituye el marco fundamental para el diseño de políticas para la niñez y la adolescencia a nivel mundial. En relación con el derecho a participar Delgado-Fuentes (2020) destaca que la CDN ha tenido una influencia significativa tanto en el diseño de políticas públicas como en la investigación educativa y social cuestionando las teorías hegemónicas e impactando en el *deber ser* de la forma en que se ha concebido la infancia y se han creado los servicios para atender a los niños.

Según Delgado-Fuentes, en primer lugar, la Convención ha planteado la importancia de considerar a los niños como personas con derechos y agencia. Esto ha llevado a un cambio en la forma en que se realiza la investigación, donde se reconoce la necesidad de obtener el consentimiento explícito de los niños y de compartir los resultados con ellos. Como explica:

Específicamente, con relación a los niños, plantea la necesidad de no crear imágenes de la infancia sin su voz. En términos de la investigación cualitativa, que se ha discutido previamente, significa que los adultos no deben imponer su interpretación sobre la de los niños. Lo anterior no significa que los investigadores adultos no tengan derecho a sus propias interpretaciones sino, más bien, que no deben omitir la voz de los niños. En el mejor de los casos, los investigadores deberán fungir como intermediarios entre el mundo infantil y el desarrollo de teorías y prácticas relacionadas con los niños (Delgado-Fuentes, 2020, p.110).

Además, la Convención ha cuestionado las teorías hegemónicas que han dominado la investigación relacionada con los niños promoviendo una visión integral de sus derechos, incluyendo su derecho a la participación. Esto ha llevado a replantear los marcos teóricos utilizados en la investigación y a reorganizar los servicios para la infancia.

Todo lo mencionado conlleva a la promoción del respeto por los derechos de todos, de manera ética, evitando imposiciones u omisiones en la participación de los niños. En el ámbito de la planificación y ejecución de proyectos, la Convención ha impulsado activamente la participación de los niños en la toma de decisiones que los afectan, reconociendo su voz, su capacidad interpretativa y su habilidad para cuestionar.

El Concepto de Participación

Históricamente, los niños y niñas han sido considerados sujetos pasivos de socialización, relegados a un papel secundario en la comunidad. En muchas culturas, estos eran vistos como propiedad de sus padres y no se les permitía tener voz ni voto en la toma de decisiones que afectan sus vidas. Sin embargo, Roger Hart argumenta que esta visión es errónea y limitante. En su lugar, propone una visión más amplia de los niños como sujetos activos en la sociedad, capaces de contribuir al bienestar de sus comunidades y de tomar decisiones que afectan sus vidas (Hart, 1993).

Hart parte de reconocer que la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 estableció de manera clara y contundente el derecho fundamental de los niños a expresar sus pensamientos, opiniones y preocupaciones en todos los aspectos de sus vidas, debido a que “pone de presente para todos que los niños son sujetos independientes y que por lo tanto tienen derechos” (Hart, 1993, p.8). Este importante tratado internacional respalda la idea que cuando los

niños participan activamente en su entorno, experimentan un desarrollo más integral y un mayor bienestar emocional y social.

Según Hart, la participación se refiere a compartir decisiones que afectan tanto la vida personal como la vida de la comunidad en la que uno vive. Se considera un proceso fundamental para construir una democracia; siguiendo con este razonamiento “la participación es el derecho fundamental de la ciudadanía” (Hart, 1993, p.5). Esta comprensión de la participación democrática debe adquirirse gradualmente a través de la práctica, en lugar de enseñarse como una abstracción, al no ser realista esperar que los niños se conviertan en adultos responsablemente participativos sin experiencia previas.

Para Hart, la participación auténtica se adquiere gradualmente con la práctica y se refleja en la capacidad de los ciudadanos para influir en las decisiones que afectan sus vidas en comunidad. Reconociendo que los niños deben tener una infancia, Hart señala que “no es realista esperar que repentinamente se conviertan en adultos responsables y participativos a la edad 16,18 y 21 años, sin ninguna experiencia previa en las habilidades y responsabilidades que se requieren” (Hart, 1993, p.5). De ahí la necesidad de ejercitar de manera gradual la participación de los niños en los ámbitos comunitarios en los que están inmersos (entendiendo por niños personas entre los 13 y los 18 años).

La participación de los jóvenes en la comunidad puede variar según el contexto cultural y las oportunidades disponibles para los adultos, y “en las culturas en las cuales los mismos adultos tienen poca oportunidad de influir en las decisiones de la comunidad, los jóvenes pueden convertirse en los iniciadores del cambio” (Hart, 1993, p.7). Aquí la motivación constituye un factor clave para la participación de los menores. De modo que, una sociedad para que pueda ser

democrática, requiere buscar que los niños aprendan a ser ciudadanos competentes y sensibles a través de la participación junto a adultos competentes y sensibles.

La Escalera de la Participación

La escalera de participación es un modelo conceptual que Roger Hart utiliza para ilustrar y clasificar los diferentes niveles de participación de los niños y las niñas en proyectos y actividades que afectan sus vidas. Este modelo, a menudo utilizado en el ámbito de la participación infantil y la educación, tiene varios niveles que van desde una participación mínima o superficial hasta una participación genuina. A continuación, se describen los niveles divididos en dos secciones: los niveles de la no-participación y los niveles de la participación genuina.

Los Niveles de No-Participación

Según Hart (1993) el nivel más bajo es la “manipulación”. Aquí los niños y niñas son utilizados de manera pasiva y sus acciones son controladas por adultos sin que ellos comprendan realmente lo que están haciendo, por ejemplo:

Niños de preescolar que llevan pancartas políticas alusivas al impacto de las políticas sociales sobre los niños. Si los niños no comprenden de qué se trata y por lo tanto no comprenden sus propias acciones, entonces se trata de manipulación. Este tipo de manipulación bajo la apariencia de participación ciertamente no es una forma apropiada de introducir a los niños en los procesos políticos democráticos (Hart, 1993, p.9).

La participación en este nivel se considera inapropiada, ya que los niños y niñas no tienen la oportunidad de comprender ni influir en lo que están haciendo. El segundo nivel es llamado “decoración” porque los niños son utilizados para cumplir los objetivos de los adultos sin comprender plenamente lo que están haciendo o por qué lo hacen. Es una forma limitada de

participación en la que los niños son invitados a participar en actividades relacionadas con una causa o evento, pero su papel es principalmente decorativo y no involucra la toma de decisiones significativas ni una comprensión profunda de la causa o el evento en sí, “sencillamente, usan a los niños para fortalecer su causa de manera relativamente indirecta” (Hart, 1993, p.11).

El siguiente nivel es el simbolismo, donde se permite a los niños y niñas expresarse, pero su influencia real es limitada. Pueden participar en actividades como cantar o llevar camisetas relacionadas con causas, pero su comprensión o impacto en la causa puede ser mínimo. “Dado a que los niños no son tan ingenuos como con frecuencia se supone, estas experiencias les enseñan que la participación puede ser una farsa” (Hart, 1993, p.11), y aunque los niños y niñas pueden estar presentes y participar de alguna manera, su contribución tiende a ser principalmente simbólica y no necesariamente significativa.

Niveles de Participación Legítima

En este nivel de participación, que corresponde al cuarto peldaño de la escalera, llamado “asignado pero informado”, se asignan roles o tareas a los niños y niñas, pero antes de participar, se les informa y comprenden completamente el propósito y las intenciones del proyecto. Los niños y niñas tienen un papel significativo en el proyecto y participan de manera voluntaria después de una explicación clara. Este nivel implica una mayor comprensión y elección por parte de los niños y niñas sobre su participación, lo que lo diferencia de los niveles anteriores, siendo el primer nivel de una participación genuina.

En el quinto nivel, “consultados e informados”, los niños y niñas son consultados como fuentes de información en un proyecto o decisión. Un ejemplo es una televisora que diseña ideas para programas infantiles, que son mostrados a los niños para que den sus opiniones, y basados

en esto, se rediseña el programa, lo que es “muy diferente del uso normal de los niños en la investigación de mercadeo [...]se les informa sobre los resultados de la sesión ni se los involucra en el proceso” (Hart, 1993, p.15); en el caso de “consultados e informados” sus opiniones se toman en cuenta y se valoran.

El sexto nivel o peldaño de la escalera de la participación es el llamado “proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños”. Aquí, los adultos inician el proyecto, pero las decisiones se comparten con los jóvenes, y estos últimos tienen un papel activo en la planificación y ejecución. Así, aunque los adultos pueden iniciar la idea del proyecto, los niños y niñas son activos en la toma de decisiones y la implementación, buscando una colaboración entre adultos y niños en la gestión de proyectos. Este nivel es realmente participativo según Hart.

En el séptimo nivel de proyectos “iniciados y dirigidos por los niños”, los adultos pueden actuar como facilitadores, pero los niños y niñas son los líderes principales del proyecto, pues estos son iniciados, diseñados y dirigidos completamente por ellos. “Todos podemos pensar en docenas de ejemplos en los cuales los niños en su juego conciben y ejecutan proyectos complejos” (Hart, 1993, p.17); aquí los niños y niñas tienen un alto grado de autonomía y responsabilidad. En esta forma genuina de participación los niños y niñas tienen el control completo y la capacidad de tomar decisiones sobre sus asuntos.

En el último peldaño está el nivel de “iniciados por los niños, decisiones compartidas con los adultos”, donde los niños y niñas son los impulsores del proyecto, inician la actividad y trabajan junto con los adultos en la toma de decisiones. En este nivel, los niños y niñas tienen un papel activo en la iniciativa y ejecución de proyectos, y sus opiniones y contribuciones se valoran y consideran en el proceso. Es una forma más avanzada de participación, ya que los

niños y niñas asumen la responsabilidad de liderar el proyecto, pero aún colaboran con adultos para tomar decisiones informadas.

La Participación en la Educación Infantil

El modelo de la escalera de la participación propuesto por Hart ofrece un modelo útil para comprender los niveles de participación de los jóvenes en proyectos y decisiones que afectan sus vidas. Sin embargo, se enfoca principalmente en preadolescentes y adolescentes. En este sentido, Castro, Ezquerro y Argos (2016) reconocen esta limitación y amplían el concepto de la participación de los niños más pequeños en los contextos de educación infantil. Estas investigadoras exploran las posibilidades y desafíos de promover la escucha y la participación efectiva en los primeros años, como se verá a continuación.

Las autoras hacen referencia a las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño de la ONU como documentos que buscan promover la implementación de los derechos de los niños plasmados en la Convención de 1989, pues esta “debería de ser entendida como el punto de partida que oriente a la sociedad en la construcción de una ciudadanía participativa, democrática, ética y responsable” (Castro et al., 2016, p.108). En específico, los autores destacan la Observación General No. 7 y la Observación General No. 12.

La Observación General No. 7 reafirma el derecho de los niños pequeños a expresar opiniones y ser escuchados. “Este derecho refuerza la condición del niño pequeño como participante activo en la promoción, protección y supervisión de sus derechos” (CRC, 2005, p.7), así como debe ejercerse en la vida cotidiana del niño desde las primeras etapas, es clave llevarlo a cabo en el contexto educativo. También señala que los niños y niñas pueden comunicar sus sentimientos e ideas de múltiples formas antes de dominar el lenguaje verbal.

La Observación No. 7 enfatiza que la participación infantil debe estar integrada en la vida cotidiana de los niños y niñas. Esto incluye su participación en el hogar, los servicios de salud, cuidado y educación temprana, así como en el desarrollo de políticas públicas. Así mismo, insta a los Estados a adoptar medidas para crear oportunidades para que los niños pequeños ejerzan progresivamente su derecho a la participación en sus actividades diarias. Esto requiere que los adultos promuevan espacios para escuchar a los niños y niñas y respeten su dignidad y perspectivas individuales (CRC, 2005).

Por otro lado, la Observación General No. 12 ahonda sobre la actitud que debe tener el adulto para promover la participación infantil, adoptando una actitud de escucha, respeto y paciencia, adaptándose a las formas de comunicación de cada niño (CRC, 2009). Esto se relaciona con la idea sobre la importancia del adulto como actor que propicia un marco de escucha efectivo en la educación inicial, lo que “implica un reconocimiento del otro, un encuentro que conduce a una comunicación bidireccional e igualitaria en la que el niño es aceptado y tenido en cuenta” (Castro et al., 2016, p.105).

La Observación No. 12 también aborda la importancia de respetar el derecho de los niños y niñas a ser escuchados en el contexto educativo. Destaca que en todas las edades se debe promover un papel activo de los niños y niñas en su aprendizaje, teniendo en cuenta sus condiciones de vida y perspectivas. Así mismo, señala que la opinión de los niños y niñas debe considerarse en la planificación curricular y los programas escolares desde la educación inicial, lo que contribuye a un entorno educativo participativo. Esto es importante para ayudar a eliminar prácticas discriminatorias y prevenir el acoso escolar (CRC, 2009).

Además, afirma que los Estados deben facilitar la participación continua de los niños y niñas en los procesos de toma de decisiones mediante consejos de estudiantes, representación en comités escolares, entre otros espacios escolares.

Estos espacios permiten expresar sus opiniones libremente sobre políticas y códigos escolares. Más allá de la escuela, los Estados partes deben consultar a los niños a nivel local y nacional sobre todos los aspectos de la política educativa, en particular sobre el fortalecimiento del carácter adaptado a los niños del sistema docente, las posibilidades de aprendizaje regladas y no regladas que brinden a los niños una "segunda oportunidad", los planes de estudios, los métodos de enseñanza, las estructuras escolares, los niveles de exigencia, los presupuestos y los sistemas de protección de la infancia (CRC, 2009, p.26).

Asimismo, señala que, en decisiones sobre transiciones entre niveles educativos o agrupaciones de estudiantes, debe asegurarse el derecho de los niños y niñas a ser escuchados.

En este sentido Castro et al. (2016) señalan que el entorno escolar juega un rol crucial en permitir que los niños y niñas participen activamente y se involucren en procesos de participación efectiva, pues, “desde la Educación Infantil, los pequeños pueden ejercitar un papel activo en el desarrollo de procesos de participación efectivos que se expandan paulatinamente hacia la esfera pública y social” (p.105). Con el fin de lograr este propósito, el adulto como agente promotor desde la etapa de educación infantil, les brinda a los niños y niñas la oportunidad de comprender su responsabilidad compartida en un contexto donde son actores principales.

Esta forma de participación está estrechamente vinculada a la promoción de valores democráticos y al reconocimiento del derecho a la participación de los estudiantes, lo que conlleva una reconsideración de la posición de los niños y niñas dentro de la escuela.

El reto sería, a nuestro entender, la creación de mecanismos de escucha que superen el mero acto consultivo y que posibiliten, siguiendo las orientaciones de Cussiánovich (2006) para evitar malas prácticas de escucha, que los niños también pregunten y conozcan el uso que se hace de su perspectiva, así como la repercusión que ella tiene en aquellas situaciones que afectan a sus vidas (Castro et al., 2016, p.111).

En este sentido, la escuela se revela como un ambiente propicio para estimular la participación infantil desde las primeras etapas, lo que contribuye a una educación fundamentada en derechos y principios democráticos.

Los niños y niñas, incluso en sus primeros años de vida, deben ser reconocidos como individuos con la capacidad de actuar, expresarse y tomar decisiones. No deben ser considerados como objetos pasivos de socialización pues tienen un derecho fundamental a expresar sus opiniones y a que estas sean escuchadas y consideradas en los asuntos que afectan sus vidas (Castro et al., 2016). Este derecho a la participación se aplica desde edades tempranas, incluso cuando los niños y niñas aún no dominan el lenguaje verbal, ya que pueden comunicar sus pensamientos y emociones de diversas maneras.

Por lo tanto, es incorrecto suponer que los niños y niñas en edad preescolar carecen de la capacidad para comprender situaciones, expresarse o tomar decisiones relacionadas con sus vidas. Por el contrario, pueden ejercer gradualmente este derecho si se les ofrecen oportunidades adecuadas, ya que “generar procesos de escucha y promover la participación infantil se ha de convertir en un reto, a la vez que en una responsabilidad social” (Castro et al., p.107). Esto implica considerar a los niños pequeños como miembros competentes de la sociedad.

En conclusión, estas investigadoras exploran la participación infantil en la educación inicial, complementando la perspectiva de Roger Hart sobre la participación de adolescentes. Resaltan que el Comité de los Derechos del Niño enfatiza el derecho de los niños pequeños a ser

escuchados y participar activamente en sus entornos cotidianos, incluyendo la escuela. Las autoras defienden que la educación infantil es clave para empoderar a los niños y niñas como actores competentes y sujetos de derecho, lo que es esencial para una educación democrática que forme ciudadanos críticos y activos.

Aspectos Metodológicos

En este capítulo se abordan los aspectos metodológicos del Proyecto de Acción Pedagógica. Esta metodología se basa en un enfoque integral que promueve la participación activa de los estudiantes a lo largo de cuatro fases. A través de la Investigación Acción Participativa, se busca comprender la participación infantil en la educación y su impacto en el desarrollo de los estudiantes. En el proyecto se utilizaron diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos para obtener una comprensión completa de sus experiencias y percepciones. Este capítulo presenta la metodología que orientó el proyecto y cómo se llevó a cabo la investigación y la acción.

Enfoque Metodológico

En la Licenciatura de Pedagogía Infantil de la UNAD, los estudiantes participan en un componente práctico que se divide en cuatro cursos: Práctica pedagógica I, donde seleccionan y caracterizan un contexto educativo, identificando sus necesidades y oportunidades. Práctica pedagógica II, donde formulan un proyecto. En Práctica pedagógica III, implementan este proyecto, y en Práctica pedagógica IV, realizan la sistematización y evaluación del proyecto (UNAD, 2015, p.80). Este componente práctico se concreta en un Proyecto de Acción Pedagógica, como un proceso integral que sigue las cuatro etapas: La fase de indagación (*indagar*), la fase de proyección (*proyectar*), la fase de implementación (*vivir la experiencia*), y la fase de evaluación (*valorar el proceso*).

Desde esta perspectiva, el Proyecto de Acción Pedagógica busca fortalecer las habilidades y potencialidades de los niños y las niñas, mediante el diseño e implementación de experiencias pedagógicas significativas, activas y vivenciales que tengan en cuenta sus

particularidades. Además, busca trascender las actividades didácticas rutinarias y aisladas, para dar paso a experiencias pedagógicas integrales, sistemáticas y reflexivas, que integren los intereses de niñas y niños e impacten positivamente en el desarrollo integral de los estudiantes. La participación activa es un eje transversal dentro de este enfoque promovido en todo el proceso, incluyendo la toma conjunta de decisiones.

En rigor, es posible afirmar que el Proyecto de Acción Pedagógica responde a los principios de la Investigación Acción Participativa (IAP), que constituye una metodología de investigación cualitativa que, a través de la participación activa de los involucrados, la acción transformadora y la integración de la reflexión y la acción, tiene la capacidad de generar conocimiento y promover cambios significativos en las comunidades. Esta metodología implica la integración de dos procesos fundamentales: el conocimiento, referido a la comprensión profunda de la realidad estudiada; y la acción, relacionada con la implementación de estrategias concretas para transformar dicha realidad (Colmenares, 2012).

La IAP se vincula estrechamente con el concepto de participación de Roger Hart, al promover un enfoque en que las personas afectadas desempeñan un rol activo tanto en el proceso de investigación como en las acciones derivadas del mismo. Hart argumenta que “cuando la gente se involucra en una investigación y en una acción que redundan en su propio interés, se anima a trabajar más y por medio de este efecto acumulativo llega a encarar las barreras para su propio cambio” (1993, p.21). En este contexto, la IAP se posiciona en los niveles más altos de la Escalera de Participación, donde la participación es genuina.

En el caso del proyecto *Nuestra tienda escolar*, y como un aspecto central de este enfoque, la IAP resultó pertinente debido a que se identificó una oportunidad de mejora referida

a la participación infantil legítima que favoreció incorporar sus intereses y decisiones durante el diseño, implementación y evaluación de las experiencias pedagógicas.

Por lo tanto, se buscó activamente la participación de los niños y las niñas desde el inicio, involucrándolos en el diagnóstico inicial y solicitando sus opiniones e ideas en relación con el proyecto de la tienda escolar. Durante la fase de implementación, las estrategias pedagógicas, como las discusiones grupales y la creación colaborativa de la tienda escolar, se enfocaron en fomentar el protagonismo y las contribuciones de los estudiantes.

Es necesario destacar que, aunque el plan de estudios de la UNAD establece un período de dos años para llevar a cabo el Proyecto de Acción Pedagógica, en este caso, se completó en un año. Esto se debió a que la Práctica pedagógica I comenzó en una Institución Educativa distinta. Durante la Práctica pedagógica II, ocurrió un cambio de tutor y de lugar de práctica, lo que llevó a reiniciar el proyecto en la Institución Educativa Juan XXII. Sin embargo, este proceso tampoco pudo continuar ya que el grupo de estudiantes avanzó a primero de primaria. Por lo tanto, finalmente, el Proyecto se desarrolló en su totalidad durante las Prácticas pedagógicas III y IV, trabajando con el curso de transición a lo largo del año lectivo 2022.

Grupo Focalizado y Características de los Participantes

El proyecto *Nuestra tienda escolar* se desarrolló en la sede San Buenaventura de la Institución Educativa Oficial Juan XXIII de Cali, entre febrero y diciembre de 2022. Para el diseño, implementación y evaluación del proyecto participativo, fue focalizado el grado transición, que incluyó la totalidad de los estudiantes matriculados para el año 2022, conformado por 24 estudiantes (15 niñas y 9 niños) cuyas edades oscilaban entre los 5 y 6 años.

Los niños y las niñas, en términos de desarrollo, se destacan por su uso del lenguaje para la comunicación, curiosidad y un fuerte interés por aprender. Estos estudiantes muestran ritmos y estilos de aprendizaje variados, así como talentos e intereses particulares. Son activos, expresivos y tienen una gran capacidad para trabajar en colaboración en la construcción de nuevos aprendizajes que están relacionados con sus realidades e intereses individuales.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Las técnicas e instrumentos utilizados para la sistematización del proyecto aplicado responden al paradigma de investigación cualitativa y desempeñan un papel crucial, pues, no solo contribuyen a la calidad y validez de los resultados, sino que facilitan una recopilación de datos sistemática y estructurada, permitiendo un análisis y comunicación efectivos de los hallazgos (Gurdián-Fernández, 2007). Son un componente esencial del proyecto que buscó obtener una comprensión profunda de las percepciones de los participantes en el marco del desarrollo de las diversas experiencias pedagógicas realizadas.

El desarrollo de este proyecto aplicado se dividió en cuatro fases distintas, cada una implicó la aplicación de diversas técnicas e instrumentos. En la Fase 1: indagar, se recurrió a las técnicas *observación participante* y el *análisis documental*, y se hizo uso de los *diarios de campo* como instrumento de registro. En la Fase 2: proyectar, se aplicaron conversaciones informales con los estudiantes. La Fase 3: vivir la experiencia, involucró el uso del *diario de campo* y la *observación participante*. Finalmente, en la Fase 4: valorar el proceso, se optó por la implementación del *grupo focal con imágenes* y la *entrevista semiestructurada*. A continuación, se detallan cada una de estas fases:

Fase 1: Indagar

En la primera fase del proyecto, se empleó la *observación participante* con el objetivo de comprender conductas, actitudes y dinámicas sociales, identificando patrones y normas relevantes (Curbelo y Yusta, 2022) de las interacciones y comportamientos de los niños y niñas en el aula de Transición. Se diseñaron categorías específicas para recopilar información sobre aspectos clave relacionados con la participación infantil, como la toma de decisiones, la percepción de los estudiantes sobre la participación y los niveles de participación, siguiendo la estructura propuesta por Roger Hart (1993), y a partir de esta información, definir una propuesta.

La segunda técnica utilizada fue el *análisis documental*. Esta técnica implicó el análisis de documentos relevantes, como lineamientos curriculares y pedagógicos de la Institución y la rendición de cuentas institucional. Se aplicó un análisis de contenido para identificar patrones y enfoques en relación con la participación infantil en la Institución, buscando identificar qué concepción de participación reflejan y a qué niveles de participación responde.

Fase 2: Proyectar

La segunda fase del proyecto desempeñó un papel fundamental en la concepción y estructuración del enfoque pedagógico centrado en la tienda escolar. Para ello se utilizó también la *observación participante*, que permitió una observación directa de los comportamientos, interacciones y reacciones de los niños y niñas de transición a las propuestas pedagógicas, especialmente durante los conversatorios. Además, el *diario de campo* sirvió como una herramienta para capturar las observaciones en tiempo real y para reflexionar sobre los aspectos clave que surgieron en la planificación del proyecto.

Fase 3: Vivir la Experiencia

Durante la fase de implementación, el *diario de campo* se convirtió en un recurso para documentar y analizar la dinámica del proyecto. En este, se capturaban situaciones a través de la *observación participante* brindando una perspectiva adicional sobre la forma en que los estudiantes se involucraban en las actividades. Esta observación se enfocó especialmente en variables clave, como los niveles de participación y las interacciones entre los estudiantes, tanto entre ellos como con su entorno. Esto se llevó a cabo durante momentos cruciales del proyecto, como las decisiones grupales y las interacciones en la tienda escolar.

Fase 4: Valorar el Proceso

En la última fase del proyecto, se implementó la técnica *grupo focal con imágenes*, que emplea viñetas (imágenes) para como instrumento para favorecer los grupos de discusión y fomentar la participación activa de niños en la investigación. Estas imágenes les permiten expresar sus opiniones de forma cómoda y despersonalizada, enriqueciendo así la comprensión de los temas en estudio (Gómez, 2012). En esta fase del proyecto, se formaron grupos de 6 estudiantes, con los cuales se trabajó en un entorno separado, con la finalidad de recopilar opiniones diversas y sinceras.

Por otro lado, la *entrevista semiestructurada* como técnica que se caracteriza por ser una entrevista abierta que se asemeja a un diálogo, careciendo de una estructura rígida, pero enfocándose en una pregunta y propósito concretos (Gurdián-Fernández, 2007), se realizó con la docente titular, centrándose en su perspectiva sobre la participación legítima y las experiencias significativas generadas en el espacio educativo como resultado del proyecto. Las preguntas de la

entrevista buscaron comprender cómo la docente percibía la respuesta de los niños y niñas a la propuesta participativa.

Figura 1

Cronograma de actividades

Objetivo específico del proyecto	Fase	Actividad	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Agosto	Octubre
Construir experiencias pedagógicas a partir de la identificación de los niveles de participación de niños y niñas del grado Transición y la incorporación de sus intereses para el diseño del proyecto <i>Nuestra tienda escolar</i>	Fase 1: Indagar	Análisis documental							
		La batalla de las estrellas							
		Recorte y asociación de diferentes tipos de tienda							
		Conversatorio con los niños y niñas							
		Conversatorio con la docente							
	Fase 2: Proyectar	Diseño y creación del dinero escolar							
		Relacionarse con el entorno para lograr comprar un producto							
Promover la participación de niñas y niños a través de la implementación de experiencias pedagógicas centradas en el trabajo colaborativo y la toma de decisiones, soportadas en las actividades rectoras de la infancia	Fase 3: Vivir la experiencia	Nuestra tienda escolar: La dulcería							
		Nuestra tienda escolar: Supermercado del reciclaje							
		Fruver de colores							
		Venta de frutas de la merienda							
		Master chef: ensalada de frutas							
Valorar las experiencias pedagógicas implementadas a partir de la sistematización del proyecto y del reconocimiento de las perspectivas de los participantes	Fase 4: Valorar el proceso	Grupo focal con imágenes							
		Entrevista con la docente titular							

Fuente. Autoría Propia

Resultados

Los resultados del presente proyecto aplicado se centran en la consecución del objetivo general del mismo, el cual buscó favorecer escenarios para la participación de los niños y las niñas de Transición de la Institución Educativa Oficial Juan XXIII, específicamente en su sede San Buenaventura, ubicada en Santiago de Cali, a través de la ejecución del proyecto *Nuestra tienda escolar*. Con el fin de presentar de manera organizada y precisa los resultados obtenidos, se ha dividido la exposición de los mismos de acuerdo a los tres objetivos específicos del proyecto, como se detalla a continuación:

Resultados Referentes al Primer Objetivo Específico

Para abordar el primer objetivo específico, que tenía como propósito construir experiencias pedagógicas a partir de la identificación de los niveles de participación de los niños y niñas del grado transición que hicieron parte del proyecto, se implementaron diversas actividades para conocer sus intereses, experiencias y conocimientos. Estas actividades incluyeron conversatorios y juegos, en los que se fomentó activamente la participación de los niños y de las niñas, promoviendo el trabajo en grupo y la toma de decisiones colaborativa. También, consideró la revisión documental y las conversaciones con la maestra titular.

Durante la Fase 1: Indagar, se aplicó el esquema propuesto por Hart (1993) para comprender la participación infantil en diferentes niveles, entender las prácticas cotidianas y a partir de esta comprensión, definir una propuesta. Se observó que los niveles de no participación incluían la falta de influencia de los estudiantes en la toma de decisiones y la asignación de tareas sin considerar sus intereses. En otras palabras, la docente propone y decide los proyectos

en el aula, mientras que los niños y niñas expresan sus opiniones, pero estas no se traducen en acciones significativas; en la mayoría de los casos, los intereses de los niños y las niñas no son considerados.

Uno de los momentos clave de esta fase fue un conversatorio con la docente, donde expresó sus preocupaciones sobre la falta de participación de los estudiantes en las actividades escolares, especialmente en relación con la Feria Muestra Empresarial. Sus palabras: “¿cómo hacemos para que los niños y niñas participen?” y “¿será que les ponemos las cosas que les hice y que las expongan?”, se registraron en el diario de campo, lo que permitió identificar su percepción de la participación como algo decorativo y simbólico.

Se realizó un conversatorio en el salón de clases con los niños y niñas de transición con la intención de saber si les gustaría tener una tienda escolar, qué tipo de tienda querían y qué necesitaban para realizarla. Se les preguntó a los estudiantes “¿qué se necesita para obtener un producto de la tienda?”, a lo que todos respondieron que “plata”. Se empezó a socializar entre los participantes los tipos de tiendas que ellos conocían y cuál les gustaría que hubiera dentro de la escuela, y se pusieron de acuerdo en una dulcería, un Fruver y un supermercado.

Durante la Fase 2: Proyectar, se realizó el diseño y la creación del dinero escolar. Para esta actividad, se entregaron unas plantillas en blanco con números del 0 al 10, y con el propósito de darles una identidad única, se solicitó al grupo en general que asignara un color a cada número. Los niños y niñas se pusieron de acuerdo y asignaron un color diferente a los números. Posteriormente, siguiendo el ejemplo mostrado en el tablero, procedieron a colorear las monedas con los colores correspondientes, como se ilustra en la Figura 1. El proceso de creación de los billetes siguió una dinámica similar, en la que se asignó un color distintivo a cada valor numérico (del 1 al 5). Estas actividades de creación del dinero especial resultaron en mucha satisfacción en

los estudiantes al lograr tener su propio dinero. Un asunto que resultó relevante fue que nos dimos cuenta al final de esta experiencia que la moneda del cero tenía sentido para aprender los números, pero carecía de valor entendido como dinero. Esta moneda fue retirada de las experiencias posteriores.

Figura 2

Creando la moneda san buenaventureña



Fuente. Autoría Propia

Es importante señalar que se decidió descartar el billete, pues los estudiantes manifestaron que no era práctico pues no se doblaba como un billete normal, por lo que no podían guardarlo en sus bolsillos ni manipularlo de manera cómoda y al darle vuelta generaba molestias. Así que se decidió utilizar únicamente la moneda creada, que se le nombro como “moneda san buenaventureña”. Una vez creadas las monedas, se les dieron varias a cada uno de los niños y niñas para que las guardaran para utilizarlas después, cuando la tienda escolar estuviera ya en funcionamiento.

Todas las experiencias realizadas con el propósito de alcanzar el objetivo específico 1, correspondientes a las Fases 1 y 2, se relacionan en la Tabla 1, como se detalla a continuación:

Tabla 1

Experiencias del objetivo específico 1

Fase	Experiencia	Descripción	Resultados
Fase 1: Indagar	La batalla de las estrellas	Cada estrella contiene una pregunta o una imagen relativas a tipos de tiendas, y el estudiante que la elija debe responder según sus propios conocimientos.	Los niños y las niñas estuvieron atentos a cada imagen, manifestando sus propias experiencias y conocimientos que tiene sobre cada tipo de tienda
	Recorte y asociación de diferentes tipos de tienda	En pliegos de papel se colocaron títulos de tiendas como: almacén de ropa, panadería, Fruver, vivero, etc. Se les dieron revistas y libros a los estudiantes para que buscaran y recortaran todo lo relacionado a esas tiendas específicas. Luego, tenían que pegar estos recortes en el pliego correspondiente.	Los niños y niñas asociaron las cosas e identificaron los tipos de tiendas de manera más cercana a ellos, según sus características.
	Conversatorio con los niños y niñas	En este conversatorio se preguntó a los estudiantes si les gustaría tener una tienda en la escuela, qué tipo de tiendas y qué pensaban ellos que se necesitaría para llevarla a cabo.	Los niños y niñas manifestaron que sí querían tener una tienda escolar. Manifestaron que les gustaría una dulcería, un supermercado y un Fruver. Todos ellos manifestaron que se necesitaba dinero para que la tienda funcionara.
	Conversatorio con la docente	En este conversatorio con la docente titular de transición, se buscó conocer sus opiniones acerca de la participación de los	Se identificó que la percepción y práctica que tiene la docente es que la participación de los

Fase	Experiencia	Descripción	Resultados
		estudiantes en las actividades escolares.	niños y niñas de transición es decorativa y simbólica.
	Diseño y creación del dinero escolar	Se orienta a los estudiantes en la creación del dinero escolar: el billete y la moneda. Entre todo el grupo, se decidió el color de cada denominación (del 1 al 5), y ellos mismos elaboraron los billetes y las monedas, con sus colores y números correspondientes.	Se decidió utilizar la moneda creada, llamada la moneda <i>san buenaventureña</i> . Se crearon muchas monedas y se repartieron de manera equitativa a cada uno de los niños y niñas. El billete se descartó porque no era práctico.
Fase 2: Proyectar	Relacionarse con el entorno para lograr comprar un producto	En esta actividad se les orientó a los estudiantes sobre cómo interactuar con sus compañeros, para comunicar lo que desea comprar que sea de su interés y así mismo seguir el protocolo como por ejemplo hacer la fila, respetar el turno, alistar el dinero, entre otros.	Los niños y niñas interactuaron entre ellos, logrando seguir los pasos de compra y venta de los productos.

Nota. Relación de las experiencias realizadas en las Fases 1 y 2

Resultados Referentes al Segundo Objetivo Específico

El segundo objetivo específico buscó promover la participación de niñas y niños a través de la implementación de experiencias pedagógicas centradas en el trabajo colaborativo y la toma de decisiones, soportadas en las actividades rectoras de la infancia. Para esto, se vivieron experiencias educativas prácticas y significativas que fomentaron la participación activa de los

niños y las niñas en la gestión de su propia tienda escolar involucrándolos en la clasificación de productos y el establecimiento de precios. Así mismo, se promovió el trabajo en equipo y la colaboración a través de la asunción de roles diversos.

Durante la Fase 3: Vivir la experiencia, que corresponde a la implementación del proyecto se llevó a cabo la tienda escolar y se eligió de manera conjunta con los estudiantes, la dulcería y el supermercado del reciclaje. Para la dulcería, cada estudiante llevó un paquete de dulces de diferentes tipos. Se utilizó una casita en madera para organizar los dulces. Para colocar los precios de cada producto se le facilitó a cada uno de los participantes un pequeño cuadro de cartulina para que le pusieran el número que ellos consideraban que costaba ese producto. Se evidenció que los precios más altos (4 y 5) se los colocaban a los dulces de mayor tamaño, y a los de menor tamaño, les colocaron los precios más bajos.

Figura 3

Jugando a la dulcería



Fuente. Autoría Propia

Entre todos los participantes organizaron los dulces y asumieron roles de acuerdo a sus propios intereses. Luego, entre ellos intercambiaban, reconociendo que dentro de la tienda hay roles de atender, el vendedor, el cliente, el que surte, el que transporta los dulces, dinámica que se aprecia en la Figura 2. Durante toda esta experiencia de la dulcería, se pudieron observar emociones positivas como alegría, asombro y sorpresa. Así mismo, se observaron las decisiones que tomaron en mutuo acuerdo, tanto en situaciones grupales como individuales, lo que facilitó la identificación de una participación genuina entre pares.

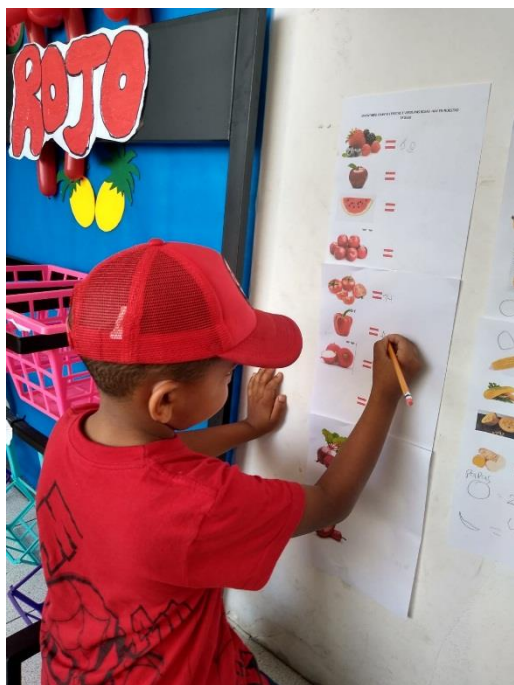
Es importante resaltar que los niños y las niñas de transición, utilizaron la moneda san buenaventureña también por fuera del contexto de la tienda escolar, creando de manera espontánea la actividad de venta de frutas de la merienda. Cuando la docente entregaba las frutas correspondientes de la merienda de la mañana, los estudiantes jugaban a vender esas frutas, pasando por el puesto de sus compañeros, asumiendo por sí mismos los roles de vendedor y/o cliente. Estas experiencias de compra y venta son muy significativas porque los niños aprendieron de manera lúdica y divertida a reconocer números con cantidad y conteo, lo que permitió que los estudiantes adquirieran conocimientos de una forma genuina y respetuosa.

La actividad llamada “Fruver de colores” consistió en una experiencia de compra y venta de frutas y verduras. El primer paso, fue organizar a los estudiantes en tres grupos, que se crearon teniendo en cuenta sus intereses. Para elegir el color representativo de cada grupo, se hizo un sorteo de pelotas de pimpón con los colores rojo, verde y amarillo. La actividad consistió en que cada día sería un equipo diferente el encargado de liderar la dinámica. Por ejemplo, el día del equipo rojo, sus integrantes debían traer frutas y verduras de color rojo, vestir del mismo color, hacer un inventario y organizar las frutas y verduras de acuerdo a sus características físicas.

En la pared se ponían hojas con dibujos de las frutas y verduras de la actividad para que se escribiera la cantidad que había de cada una. Los del equipo correspondiente se turnaban para escribir los números frente a los dibujos, como se puede observar en la Figura 3 y el conteo se realizaba en voz alta por parte de todos los niños y niñas de Transición. Además, todos los estudiantes ayudaron a pintar y delinear los letreros del stand del Fruver. Esta actividad se repitió nuevamente con los equipos amarillo y verde, cada uno en un día diferente.

Figura 4

Contando las frutas y verduras, Fruver de colores



Fuente. Autoría Propia

Luego de todo lo anterior, se pasó a jugar a la tienda donde nuevamente asumieron roles en este nuevo reto y también se realizó intercambio de dinero. Hubo compañerismo en el desarrollo de cada actividad y cooperaron entre todos. Al terminar la jornada, el equipo rojo compartió de sus frutas y verduras con todo el curso de Transición, donde se invitó a los niños y

las niñas a probar diferentes sabores: ácido, dulce, entre otros. Algunos estudiantes nunca habían probado algunas frutas o verduras, por lo que esta experiencia fue divertida y novedosa para todos.

Dentro de sus responsabilidades de equipo tenían la de empacar los productos que los clientes iban adquiriendo, quienes se formaron en filas ordenadas, respetando sus turnos para comprar. Además, los niños que asumían el rol de vendedor hacían uso de cajas registradoras gestionadas por la docente de la Institución; así, elegían y pasaban el escáner para registrar la venta de cada producto. Aquí se se observa que en la Institución existían recursos valiosos para trabajar con los niños, que lograron crecer en intencionalidad genuina y propositiva.

En general, en todas las actividades se aprovecharon múltiples recursos existentes para utilizarlos de manera enriquecedora. Por ejemplo, había unas canastas de mercado pequeñas guardadas en la ludoteca sin ningún uso, que sirvieron para la tienda escolar. También se hizo uso de telas recicladas de otras actividades y de un tapete de un juego de *Twister* para hacer los *stands*. Los padres de familia reciclaron envases y cajas, y los llevaron a la Institución para surtir el supermercado del reciclaje, por lo que se pudo jugar y explorar con diversos tipos de productos y materiales. Esto permitió enseñar a los niños y niñas la organización de los objetos de acuerdo a su similitud.

La oportunidad de implementar el ejercicio de la tienda escolar (dulcería y supermercado del reciclaje) y del Fruver de colores permitió a los niños y niñas de Transición vivir experiencias maravillosas y emocionantes. Promovió entre los estudiantes tener un sentido de pertenencia por su Institución porque cada día eran felices llegando a estudiar para encontrarse con estos momentos tan únicos y verdaderos para ellos. Así, se convirtieron en líderes de sus propios intereses y gustos, reflejando la importancia que sus opiniones sean tenidas en cuenta.

Las actividades realizadas con el propósito de conseguir el objetivo específico 2, correspondientes a la Fase 3, se relacionan y detallan a continuación, en la Tabla 2:

Tabla 2

Actividades del objetivo específico 2

Fase	Actividad	Descripción	Resultados
	Nuestra tienda escolar: La dulcería	Los estudiantes llevaron diferentes tipos de dulces, los organizaron, les otorgaron precios y jugaron intercambiando los roles de cliente, vendedor, proveedor y transportador.	Se observaron las decisiones que tomaron en mutuo acuerdo, tanto en situaciones grupales como individuales, lo que facilitó la identificación de una participación genuina entre pares. Asumieron roles y aprendieron el intercambio de monedas.
Fase 3: Vivir la experiencia	Nuestra tienda escolar: Supermercado del reciclaje	Los padres de familia reciclaron envases y cajas de todo tipo de productos en sus casas y los llevaron a la institución. Los estudiantes organizaron y categorizaron todos esos productos reciclados con la finalidad de comprarlos y venderlos entre ellos.	Los niños y niñas reforzaron la organización de los objetos de acuerdo a su similitud. Además, jugaron y exploraron diversos tipos de productos y materiales. Asumieron roles y aprendieron el intercambio de monedas.
	Fruver de colores	Cada día sería un equipo diferente el encargado de liderar la dinámica: equipo rojo, equipo verde y equipo amarillo. En su día, cada equipo debía llevar frutas y verduras del color de su equipo, vestir del mismo color, hacer un inventario y organizar las frutas y verduras de acuerdo a sus características físicas.	Los niños y niñas trabajaron en equipo, repasaron el conteo de unidades y la suma. Organizaron por características similares. Hubo compañerismo en el desarrollo de cada actividad y cooperaron entre todos. Compartieron entre pares, asumieron roles con sentido de pertenencia.

Fase	Actividad	Descripción	Resultados
		Jugar a comprar y vender y comer las frutas y verduras al final de cada jornada.	Hicieron buen uso de las monedas creadas por ellos mismos. También diseñaron su propio título.
	Venta de frutas de la merienda	Actividad espontánea donde los estudiantes jugaron a comprar y vender las frutas de sus meriendas, utilizando la moneda san buenaventureña.	Los niños y niñas aprendieron de manera lúdica y divertida a reconocer números con cantidad y conteo, lo que permitió que los estudiantes adquirieran conocimientos de una forma genuina y respetuosa
	Master chef: ensalada de frutas	Los niños y niñas hicieron su propia ensalada de frutas. Cada uno cortó fresas y bananos con cuchillos plásticos, e iban depositando las frutas picadas en una olla grande, que al final revolvieron para crear su ensalada y proceder a vender y comprar entre ellos. Los padres de familia les ayudaron a crear sus gorros de chef.	Manipular las diferentes frutas siguiendo instrucciones sencillas y valorar sus capacidades de expresión para ofrecerla y venderla a sus compañeros.

Nota. Relación de las actividades realizadas en la Fase 3


Resultados Referentes al Tercer Objetivo Específico

El tercer y último objetivo específico correspondió a valorar las experiencias pedagógicas implementadas a partir de la sistematización del proyecto y del reconocimiento de las perspectivas de los participantes. En estos resultados se pudo evidenciar que hubo un adecuado aprovechamiento de recursos disponibles en la Institución, como materiales reciclados y

elementos cotidianos, para enriquecer las experiencias educativas de los estudiantes. Además, se promovió un cambio en la perspectiva docente, reconociendo la importancia de involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones y en la creación de proyectos educativos significativos.

Figura 5

Registro diario de campo, grupo focal

 FORMATO DE DIARIO DE CAMPO INMERSIÓN – INVESTIGACIÓN ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	
PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD	
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar el grupo focal • Valorar los conocimientos que han adquirido los niños y las niñas en el fruver. • Grabar sus opiniones frentes a las imágenes alusivas a la NO participación y SI participación. 	
CONTEXTO DE IMPLEMENTACIÓN	
En el salón múltiple y en el pasillo del salón de clases se desarrollara la actividad con niños y niñas entre los 5 y 6 años	
FASES DE PLANEACIÓN DE LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR EN EL CONTEXTO DESCRITO	
Fase 1: cordial saludo a los niños y las niñas	
Fase 2: explicar que vamos a desarrollar una actividad donde es importante que todos participen.	
Fase3: observar y levantar la mano cuando la maestra indique la señal en el semáforo elaborado.	
Fase 4: finalmente agradecer la participación de todos durante la actividad.	
DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD PLANEADA	
Describir el momento inicial	Cordial saludo para todos los niños y las niñas, iniciamos explicando que vamos a desarrollar una actividad donde es muy importante que todos participen, manifestamos que los vamos a grabar mientras la profe realiza la actividad el que no quiera participar está muy bien, esta decisión también será respetada.
Describir el desarrollo de la sesión o proceso	Cada grupo está compuesto por 4 estudiantes, el primer grupo que paso les entregaremos a cada estudiante una imagen alusiva a la no participación al frente de los estudiantes la maestra tenia un semáforo donde las indicaciones eran las siguientes si alumbrada el color rojo, es que cada uno debe solo observar con atención la imagen, cuando alumbrada color amarillo el niño@, debía pensar y preparar sus palabras para opinar y cuando alumbraba color verde debían levantar la mano para luego darle la palabra en orden y conversar un poco de las imágenes. El estudiante #1: manifestó que había unos niños disfrazados y que su cara esta triste como que no quería estar allí. El estudiante #2: comento que la profesora le estaba contando en el oído que debía decir por el micrófono y que estaba vestido de presidente. El estudiante #3: manifestó que la mamá le estaba haciendo la

Fuente. Autoría Propia

Durante la Fase 4: Valorar el proceso, se realizó del grupo focal con imágenes, en el que cada grupo de seis estudiantes participó en discusiones moderadas que se centraron en lo que observaban en las imágenes. Se les hicieron preguntas orientadoras, como: “¿qué crees que están haciendo los niños y las niñas en el salón de clases?”; “¿Cuéntame tú cómo participas?”. Las viñetas tenían en cuenta la expresión corporal de los dibujos, lo que permitía a los estudiantes

interpretar las emociones y dinámicas representadas. Esta técnica facilitó una interacción de confianza con los estudiantes, permitiéndoles expresar sus puntos de vista de manera libre y sincera, como se puede evidenciar en la Figura 4, que corresponde a los registros de diario de campo referentes a esta actividad.

Durante la entrevista con la docente se evidenció un cambio de perspectiva hacia una participación genuina y cómo ella vio que los niños y las niñas expresaron sus sentimientos y emociones sin ninguna barrera. Se reflejaron ambientes enriquecidos de mucho aprendizaje y avances positivos en sus propios comportamientos en sentido de respetar la opinión entre pares, una escucha activa, aplicar normas sociales importantes como lo es un saludo y normas también que se deben respetar para que los ejercicios funcionen a cabalidad. La docente inicialmente, al estar inmersa en el proyecto, logró darse cuenta de que, en muchas ocasiones, sus proyectos no tenían en cuenta el interés de los niños y las niñas. Es decir, simplemente se hacían y listo.

Logró romper con esquemas en referencia a la percepción que tenía sobre la participación, que creía que se limitaba a que el estudiante levantara la mano para hablar durante las clases. Ella manifestó que tiene una gran satisfacción por todo lo que logró aprender como docente y ver cómo los estudiantes que están en formación en esta labor de educar traen ideas creativas que responden a un lineamiento curricular en los momentos oportunos, siguiendo la pauta que mencionan las bases curriculares de la primera infancia. También manifestó que la estudiante que implementó este proyecto de acción pedagógica permitió generar confianza entre los estudiantes.

En cuanto a los resultados de aprendizaje, los niños y las niñas participantes en el proyecto tuvieron la oportunidad de aprender de manera práctica y experiencial sobre el funcionamiento de una tienda, el dinero, la clasificación de productos y el intercambio de bienes.

El proyecto resalta la importancia de fomentar la creatividad y la participación activa de los estudiantes en la planificación y ejecución de actividades educativas. Los estudiantes se sintieron involucrados y lideraron la toma de decisiones. El proyecto permitió a los estudiantes desarrollar habilidades numéricas, sociales y prácticas, así como fomentar valores como el respeto, la escucha activa y el cumplimiento de normas.

A continuación, se detallan las actividades realizadas con referencia al objetivo específico 3 en la Tabla 3, y que corresponden a la Fase 4:

Tabla 3

Actividades del objetivo específico 3

Fase	Actividad	Descripción	Resultados
Fase 4: Valorar el proceso	Grupo focal con imágenes	A través de unas imágenes alusivas a la NO participación y SÍ participación, se preguntó a los estudiantes sobre qué piensan de cada imagen, con la finalidad de valorar si los estudiantes identifican qué actividades han generado una participación activa dentro de la escuela.	Los estudiantes lograron reconocer la participación y la NO participación por la postura que se reflejaba en los niños y las niñas de las imágenes. Por ejemplo, niños tristes, sin interés, reflejaron la NO participación, mientras que en la SÍ participación tenían posturas felices y ayudan a organizar los espacios.
	Entrevista con la docente titular	Se realizó una entrevista semiestructurada hacia la participación de los niños y niñas en las actividades pedagógicas del proyecto.	Ella vio que los niños y las niñas expresaron sus sentimientos y emociones sin ninguna barrera.

Nota. Relación de las actividades realizadas en la Fase 4

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente proyecto aplicado permiten afirmar que la implementación de estrategias para promover la participación infantil genuina en el contexto educativo genera impactos positivos en el desarrollo integral de los estudiantes. Tal como planteaba la hipótesis inicial, la creación de espacios donde los niños puedan tomar decisiones, expresar sus ideas y liderar proyectos fomenta el aprendizaje de valores democráticos y habilidades para la vida ciudadana. En este caso, el diseño e implementación de una tienda escolar por parte de los estudiantes de transición promovió competencias participativas, numéricas y sociales de manera vivencial.

Estos hallazgos concuerdan con los planteamientos de Hart (1993), quien arguye que la participación se aprende mediante la práctica, por lo que es esencial brindar oportunidades para que los niños participen en proyectos comunitarios. Asimismo, la observación de emociones positivas y un mayor sentido de pertenencia durante el desarrollo de la tienda escolar refuerza la idea de Delgado-Fuentes (2020) sobre el impacto de la participación en el bienestar emocional de los niños.

Cabe destacar que inicialmente la participación del grado transición en la sede San Buenaventura de la Institución Educativa Juan XXIII era de carácter simbólico y no consideraba los intereses reales de los estudiantes. El presente proyecto demuestra que transformar esta visión es posible y conduce a una participación significativa, tal como plantean Castro y Manzanares (2016).

En cuanto a limitaciones, es posible que los resultados no sean generalizables a otros contextos educativos con dinámicas distintas. Sin embargo, la metodología participativa aplicada

puede servir como un modelo para promover la participación infantil genuina en diversos ámbitos.

No obstante, los hallazgos de este proyecto enfatizan la necesidad de que las instituciones educativas reconozcan a los niños como agentes clave en los procesos de aprendizaje y les brinden oportunidades concretas para participar en las decisiones que afectan sus entornos. Esto no solo es fundamental para su desarrollo integral, sino que también sienta las bases para una sociedad más democrática e incluyente.

En la Interpretación Teórica-Conceptual:

Se observó que, siguiendo la propuesta de la participación de Hart, se adquieren habilidades significativas para desenvolverse en el contexto escolar. La atención inicial a los intereses de los niños y las niñas resulta fundamental para promover una participación activa en el ámbito educativo. Esta participación reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos con la capacidad de transformar espacios de aprendizaje y promover valores democráticos. La consulta continua de las voces de los estudiantes en las actividades pedagógicas se alinea con las ideas de diversos autores que promueven la participación infantil.

Se confirma la importancia de la escucha activa hacia los niños y las niñas como un elemento esencial en las prácticas educativas. Esto les permite proponer ideas que influyen en la planificación y desarrollo de actividades educativas. Informar previamente a los niños sobre el propósito y contar con su participación activa es un enfoque valioso en el contexto educativo. Además, se resalta la relevancia de enseñar a los niños a tomar decisiones y a ser agentes de cambio, lo que contribuye a la construcción de una sociedad más democrática. Los resultados

demuestran que escuchar y empoderar a los niños en las decisiones que los afectan genera una participación significativa con impactos positivos en su desarrollo.

En Relación con la Acción Pedagógica en la Educación Infantil:

Es fundamental comenzar por comprender las actividades que interesan al grupo de estudiantes para lograr una participación armoniosa y valiosa. Se reconoce que el trabajo educativo va más allá del currículo, abriendo oportunidades para mejorar el entorno educativo de manera colectiva. La escucha activa, la igualdad, el derecho a la libre expresión y la gestión efectiva son elementos esenciales en el rol del educador. La profundización en cuestiones problemáticas y la formación constante son necesidades para brindar un ambiente educativo significativo y promover el sentido de pertenencia de los estudiantes.

En relación a la Formación como Licenciada en Pedagogía Infantil:

Se experimenta una satisfacción profunda por el impacto que se puede tener en la educación infantil. El compromiso de mejorar y contribuir al desarrollo de los estudiantes motiva a buscar constantemente nuevas estrategias pedagógicas. La formación continua se percibe como un elemento esencial para garantizar un desarrollo infantil feliz. Se rompen esquemas y conceptos tradicionales sobre la educación infantil, lo que refuerza la idea de que este rol es maravilloso y que la infancia feliz es un objetivo digno. El proceso formativo inspira a formar futuras maestras, compartir ideas a nivel local, nacional e internacional, aprender inglés y convertirse en una maestra bilingüe en el futuro.

Conclusiones

En relación con el primer objetivo específico de construir experiencias pedagógicas a partir de la identificación de los niveles de participación de los niños y la incorporación de sus intereses, se concluye que la definición inicial de los niveles de participación evidenció una predominancia de una participación mayormente simbólica en la Institución, siguiendo el esquema propuesto por Roger Hart. La observación y el análisis documental resaltaron que los estudiantes no tenían una influencia real en las decisiones sobre proyectos o actividades escolares, se les asignaban tareas sin tener en cuenta sus intereses y sus opiniones no se traducían en acciones o cambios significativos.

Este diagnóstico inicial fue esencial, ya que subrayó la necesidad de transitar hacia una participación más genuina. Para lograrlo, se involucró a los estudiantes en conversaciones donde pudieron expresar sus intereses y opiniones sobre el proyecto, tomar decisiones conjuntas sobre aspectos clave, como el tipo de tienda escolar, y desempeñar un papel central en la creación de elementos, como el dinero escolar. De esta manera, se evolucionó de una participación pasiva y dirigida por la docente a una participación activa en la que los estudiantes lideraron y sus contribuciones se integraron de manera significativa.

La realización de actividades participativas, como la creación del dinero escolar y la elección del tipo de tienda, permitió identificar y utilizar eficazmente los intereses de los estudiantes en el diseño del proyecto. Estas actividades, implementadas en las fases iniciales, actuaron como diagnóstico y fuente de información para diseñar la tienda escolar de acuerdo a los intereses de los propios estudiantes, asegurando así su motivación y compromiso en las etapas posteriores. La participación activa de los estudiantes desde el inicio resultó fundamental

para el diseño de experiencias pedagógicas significativas, personalizadas y alineadas con sus necesidades y preferencias.

En relación al segundo objetivo específico de fomentar la participación infantil a través de experiencias centradas en el trabajo colaborativo y la toma de decisiones, se concluye que las actividades implementadas, como la dulcería, el supermercado y el Fruver, efectivamente promovieron la participación activa, el trabajo en equipo y roles compartidos. Estas experiencias permitieron a los niños organizar productos, asignar precios y asumir diferentes roles (vendedor, cliente, transportador, etc.) de forma autogestionada, lo que requería colaboración para clasificar y etiquetar productos, atender a los clientes y mantener el orden, implicando acuerdos y toma de decisiones conjuntas.

El uso de la moneda escolar que crearon facilitó la interacción entre ellos al comprar y vender productos, fortaleciendo habilidades matemáticas y sociales, como el manejo del dinero, respeto por los turnos y habilidades de negociación. La participación en estas experiencias incrementó significativamente la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes, ya que asumieron un papel activo en un proyecto que consideraban propio y en el que podían participar plenamente, en contraste con actividades más pasivas que realizaban antes y que eran dirigidas por la docente.

En relación al tercer objetivo específico de valorar las experiencias pedagógicas implementadas a partir de la sistematización del proyecto y del reconocimiento de las perspectivas de los participantes, se concluye que las técnicas aplicadas en la Fase 4, como el grupo focal con imágenes, permitieron a los niños y niñas diferenciar entre la participación genuina y simbólica al identificar las diferencias en base a las expresiones y posturas de los

personajes en las viñetas. Esto evidenció la comprensión de la participación genuina por parte de los estudiantes.

Además, se evidenció un cambio positivo en la perspectiva de la docente al reconocer la importancia de considerar los intereses de los estudiantes en los proyectos. Inicialmente, la docente no incorporaba los intereses de los estudiantes en su enfoque pedagógico, pero su involucramiento en la tienda escolar la llevó a valorar la necesidad de incluir las perspectivas de los estudiantes para motivarlos y lograr un aprendizaje más significativo. Este cambio de perspectiva es positivo pues demuestra la posibilidad de transformar prácticas arraigadas en Instituciones Educativas al exponer a los docentes a nuevos enfoques pedagógicos.

En relación al objetivo general del proyecto, de favorecer escenarios para la participación de los niños y las niñas a través de *Nuestra tienda escolar*, se ha logrado una transición significativa de la participación simbólica a la participación genuina. Esto implica que los estudiantes se involucraron activamente, contribuyendo con sus voces e intereses. Este éxito respalda la idea de que promover la participación infantil enriquece su aprendizaje y sienta las bases para futuros ciudadanos comprometidos. El proyecto ha tenido un impacto positivo en la participación de los estudiantes, en línea con el objetivo general de crear escenarios propicios para su involucramiento activo. Se ha demostrado que los estudiantes se han comprometido activamente en la creación y gestión de la tienda escolar, lo que refleja una participación genuina.

Referencias Bibliográficas

Alcaldía de Santiago de Cali. (2016). *Institución Educativa Juan XXII. Enero a junio de 2016*.

Informe de Gestión, Santiago de Cali.

<https://www.cali.gov.co/educacion/loader.php?!Servicio=Tools2&ITipo=descargas&IFuncion=descargar&idFile=21540>

Alcaldía de Santiago de Cali. (2020). *Plan de desarrollo 2020 - 2023. Comuna 12*. Departamento Administrativo de Planeación, Santiago de Cali.

<https://www.cali.gov.co/planeacion/publicaciones/152809/planes-de-desarrollo-para-comunas-2020---2023/>

Castro, A., y Manzanares, N. M. (2016). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/47004/48816>

Castro, A., Ezquerro, P., y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XXI*,

19(2), 105-126. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811004.pdf>

CIPI. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. De Cero a Siempre*. Comisión Interseccional para la Atención Integral de la Primera Infancia, Bogotá D.C.

<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7540/7959>
- CRC. (2005). *Observación General N° 7*. Comité de los Derechos del Niño, Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Convención Sobre los Derechos del Niño. Ginebra: Naciones Unidas.
- CRC. (2009). *Observación General N°12*. Comité de los Derechos del Niño, El derecho del niño a ser escuchado. Convención Sobre los Derechos de los Niños. Ginebra: Naciones Unidas.
- Curbelo, E. A., y Yusta, R. (2022). La observación y el diario de campo en el Trabajo Social :innovaciones desde la intervención social. *Margen 105*, 1-17.
- Delgado-Fuentes, M. A. (2020). El Enfoque Mosaico, derecho a la participación y la voz de los niños en investigación educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 105-119.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040608>
- Gómez, J. M. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*(24), 45-65.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124737003>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José de Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) - Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
<https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>

Hart, R. A. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*(4). [https://www.unicef-](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf)

[irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá D.C. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf)

[341880_recurso_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf)

UNAD. (2015). *Proyecto Educativo de Programa (PEP) - Licenciatura en pedagogía Infantil*.

Escuela de Ciencias de la Educación: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/8537/PEP%20LIPI%20UNAD.pdf>