

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2021/2022

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

Perspectiva infantil poderosa: La escucha a la infancia para
aproximarse a ser la maestra o el maestro ideal

Powerful Child Perspective: Listening to Children to Create
the Foundation of an Ideal Teacher

Autora: Cristina González León

Directora: Ana Castro

Fecha: 18/06/2022

V.ºB.º Directora



V.ºB.º Autora



ÍNDICE

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.....	4
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	6
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: ESTADO DE LA CUESTIÓN	10
2.1. Una infancia de derechos y capacidades.....	13
2.2. La participación infantil en el contexto escolar	17
2.3. Técnicas adecuadas y efectivas para la investigación con niños.....	23
2.4. Estudios educativos que promueven la participación de los niños en el ámbito de la Educación Infantil	27
2.5. Algunos elementos clave para favorecer procesos de escucha y participación infantil en el ámbito de la Educación Infantil	32
3. MARCO EMPÍRICO	36
3.1. Objetivos de la investigación	36
3.2. Ubicación paradigmática	36
3.3. Participantes.....	37
3.4. Método de investigación.....	37
3.5. Técnicas e instrumentos de recogida de información	38
3.6. Procedimiento	40
4. RESULTADOS.....	45
5. CONCLUSIONES.....	70
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS	83
ANEXO I.....	83
ANEXO II	84
ANEXO III	85
ANEXO IV.....	86
ANEXO V	87

Siguiendo la guía de comunicación de igualdad de la UC en presente documento, se utilizarán los genéricos no sexuados evitando el uso del masculino como forma inclusiva de hombres y mujeres. En la misma línea se nombrará el masculino y femenino de aquellas formas en las que no es posible utilizar genéricos no sexuados. Aun así, aquellas denominaciones relativas a los integrantes y miembros de la comunidad universitaria, así como cualesquiera otras que en el presente informe se efectúen en género masculino, se entenderán hechas indistintamente en género femenino, según el sexo de aquel a quien dichas denominaciones afecten.

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

En este estudio se pretende conocer la perspectiva infantil acerca de cómo sería su maestro ideal. Para ello, se cuenta con la participación voluntaria de 18 niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil. Se ha llevado a cabo un estudio de caso de un aula de cuatro años utilizando la técnica combinada del dibujo y las conversaciones con los niños. Se han analizado todas y cada una de sus aportaciones llegando a profundizar en sus opiniones, sentimientos, emociones, creencias y expectativas sobre el asunto tratado. Los resultados muestran las bases de las ideas y perspectivas de la infancia acerca de cómo tiene que ser un buen docente, para responder a todo lo que los niños solicitan. Como conclusión, se considera que recoger la mirada infantil sobre un aspecto tan esencial de la educación aporta conocimientos muy profundos para contribuir a la mejora de la práctica educativa.

This study aims to know the children's perspective about what their ideal teacher would be like. For this, there is the voluntary participation of 18 boys and girls from the second cycle of Early Childhood Education. It has also been carried out a study of a four-year-old classroom using the combined technique of drawing and conversations with the children. Each and every one of their contributions has been analyzed, delving into their opinions, feelings, emotions, beliefs and expectations on the subject matter. The results show the bases of the ideas and perspectives of children about how has to be a good a teacher, to answer everything that children request. In conclusion, it is considered that collecting the child's gaze on such an essential aspect of education gives us very deep knowledge to contribute to the improvement of educational practice.

Palabras clave

Participación infantil; Educación Infantil; procesos de escucha; conversación; dibujo; perspectiva infantil; métodos participativos.

Key words

Child participation; Early Childhood Education; listening processes; conversation;
Drawing; Children's perspective; Participatory methods.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Este trabajo está motivado por el interés, desde el ámbito educativo, de lograr conocer con la mayor exactitud posible la percepción y la visión de la infancia acerca de los docentes de la etapa de Educación Infantil. Se quiere promover el derecho de los más pequeños a participar, a ser escuchados y a ser tenidos en cuenta. Así, se sugieren propuestas de mejora sustentadas en las aportaciones de los niños y niñas que incidan en los procesos de innovación y mejora de la práctica docente.

En este sentido, tras la justificación de la elección de la línea de trabajo, se definen las variables más representativas que sustentan la investigación: una infancia de derechos y capacidades, la participación infantil y su derecho a participar en el ámbito escolar y la escucha de los niños y de las niñas. La contextualización de estas variables supone una profunda indagación en cada uno de los términos que la delimitan, es decir, derechos, participación, ámbito escolar y escucha. Además, para poder tratar el tema se han recogido algunas investigaciones relacionadas con el presente asunto de investigación para ampliar el conocimiento y tener un buen fundamento para su desarrollo.

Las ideas que justifican la presente investigación son varias, pero se pueden agrupar en que la participación de los niños y niñas en la escuela es un derecho, que tienen capacidades para participar, que se les debe escuchar y que el ámbito escolar es un lugar adecuado para llevar a cabo dicha participación infantil.

Para favorecer unos procesos de escucha y participación adecuados en el ámbito escolar de la Educación Infantil se muestran algunos elementos que se consideran clave y consejos para no caer en los obstáculos que se pueden encontrar en el proceso.

Para poder conocer las experiencias y opiniones de los alumnos y alumnas del aula de cuatro años del colegio público Pintor Escudero Espronceda que se encuentra Tanos (Cantabria), se lleva a cabo una serie de actividades a los dieciocho alumnos que conforman el grupo-clase.

Por todas estas razones se ha llevado a cabo el reto de descubrir las técnicas más apropiadas para recuperar la voz de la infancia, para así lograr una participación activa de todos los niños más pequeños (Castro, Ezquerro y Argos, 2016). En el marco empírico se reúnen las técnicas utilizadas para recoger la información que los niños y niñas han aportado. Se ha empleado la técnica combinada de las conversaciones y del dibujo, complementándola con las ideas que recogieron en sus hogares junto a sus familias y con la creación de una “Carta para futuros maestros”. La información que se pretendía buscar se ha basado en todo momento en los objetivos previamente marcados. Además, en este epígrafe también se encontrará cómo se realiza el proceso y los pasos y fases de las que cuenta. La presente investigación, entonces, está enfocada a dar visibilidad al pensamiento de los niños y niñas sobre cómo sería su maestro ideal.

Como apunte, la institución escolar es un contexto determinante y privilegiado porque es en la Educación Infantil donde los infantes pueden llevar a cabo un papel activo en el desarrollo de efectivos procesos de participación que se vayan propagando al ámbito público y social (Castro, Ezquerro y Argos, 2016).

Castro (2020) considera que la escuela y el contexto educativo es una institución privilegiada para fomentar la voz de la infancia, para reconocer el derecho que poseen y para que sean capaces de ser los primeros autores de sus vidas (Altimir, 2010). Pero, no se debe olvidar que, en la actualidad, el interés por la participación infantil ha incrementado más su importancia de la que se solía tener (Gaitán, 2006).

Por todo ello, se considera relevante estudiar este tema objeto de investigación, puesto que las motivaciones son muy y variadas. Además, la temática ha dado pie a observar diferentes y diversas fuentes de información, por lo que se tiene la oportunidad de sustentar el presente estudio en diferentes investigaciones.

Antes de comenzar, debe quedar claro que tanto niños como adultos, es decir, todos los ciudadanos, debemos tener palabra y tenemos que poder participar en

la toma de decisiones de las cuestiones y hechos que nos afectan como personas únicas (Bertolini, 2011). Por ello, es esencial contar con las apreciaciones y visiones de los niños y niñas, puesto que son sujetos con nombres y apellidos, que, además, gracias a sus aportaciones, nos ayudan a enfocar nuestra interpretación sobre una realidad intercambiable (Hoyuelos, 2007).

En nuestra sociedad se tiene una creencia errónea que se basa en considerar la intervención de los educadores limitándola a la transmisión de contenido o a la socialización del niño (Bertolini, 2011). Gracias a esta pequeña investigación, se pretende recalcar que uno de los componentes más importantes de las acciones de los docentes es la escucha hacia su alumnado y su interpretación para el cambio y mejora del ambiente educativo. Por tanto, la escucha es un asunto que se debe de tener muy en cuenta en la educación y no dejarla al margen del discurso.

Para poder interpretar los pensamientos y opiniones del alumnado de cuatro años de un colegio público de Cantabria, la pedagogía de la escucha y de la observación serán claves y, de acuerdo con Hoyuelos (2007), lo más probable es que aporte sorpresas en nosotros porque encontraremos ideas que no esperamos.

Al final del escrito se muestran los beneficios que se han obtenido gracias al desarrollo de la presente experiencia. No se puede olvidar que los verdaderos protagonistas son los propios niños y participantes, porque, sin ellos la investigación no hubiese sido posible, pero, las personas que han estado implicadas en el estudio también han sustraído ganancias en cuanto a los conocimientos e información. Mostrando los resultados y conclusiones alcanzadas se quieren aclarar las palabras de Hoyuelos (2007) en la que nos señala que debe ser un proceso que tenga en consideración y exponga de manera interesante lo que la vivencia ha significado para los infantes que la han protagonizado.

Por tanto, esta vivencia es una buena ocasión para releer y reflexionar sobre la importancia de la voz de la infancia, su escucha y la participación en el ámbito

escolar, lugar en el que ellos y ellas son los verdaderos protagonistas. Además, se debe tener en cuenta sus potencialidades, posibilidades, pensamientos, actos, sentimientos, etc. para, así, darnos cuenta de que hay asuntos de la educación que quizás debemos detenernos a pensar porque se deben cambiar y mejorar para construir un ambiente escolar mucho más productivo.

A través de la presente investigación se quiere buscar la felicidad personal de los alumnos y el equilibrio y armonía de todo el conjunto, se pretende buscar participación activa y voluntaria de los niños y, por último, se quiere obtener constancias para que los docentes se detengan a pensar y a reflexionar qué estamos proponiendo a los niños y qué estamos haciendo desde las instituciones educativas en las aulas para tratar un tema tan importante como es la participación infantil y la escucha de las decisiones y preferencias del alumnado.

Como apunte, se debe señalar que en numerosas ocasiones se va a partir de las observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (2013) en las que, a través de las interpretaciones, aclaraciones, esclarecimientos, contribuciones y aportaciones que se realizan, se pretende impulsar y fomentar los derechos de la infancia en su más amplio sentido, haciendo más hincapié en el derecho a la escucha.

Estas Observaciones Generales serán el referente más concreto y preciso a valorar y tener presente para llevar a la práctica los derechos que se recogen en la Convención.

Entonces, el presente trabajo se plantea desde la mirada del investigador para conseguir conocer qué significa para los niños y niñas ser un buen docente y qué atributos habilidades y actitudes debería tener para tener en cuenta sus aportaciones e ir en busca de la mejora.

Antes de comenzar, se invita a preguntar al lector si considera que el asunto que se está tratando en el presente trabajo es realmente una preocupación que deberían tener todos los agentes escolares o si es una cuestión que se cree que es importante pero no se está realizando nada para remediarlo.

Este planteamiento surge de la preocupación por la participación que tienen en la vida de la escuela las niñas y niños y del conocimiento de esta temática por ser un ámbito que debería ser tratado e investigado mucho más de lo que se ha realizado hasta ahora.

Además, como bien se pregunta Rosano (2013) ¿qué pasaría si realmente tuviéramos en cuenta la voz de los niños como su derecho que es? ¿Cambiaría algo?

El proyecto que a continuación se presenta se trata de un desafío personal por buscar, desde la preocupación, el interés y la implicación por conocer la reflexión personal cómo sería para la infancia su docente ideal, qué características y actitudes debe tener y ofrecer a su alumnado. Además, cabe destacar que el presente estudio tuvo su origen en la indagación que realizó Castro y Manzanares (2015) de cómo sería la escuela ideal que a los niños y niñas les gustaría tener y de ahí la inquietud por saber cómo sería su maestro ideal.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Actualmente en la sociedad existe un interés creciente en la perspectiva que se solía tener sobre la infancia. Estas nuevas apreciaciones se han impulsado, sobre todo, por los acontecimientos ocurridos a lo largo del siglo XX, también llamado “el siglo del niño”. Las alteraciones sociales que se han producido durante el siglo comentado han influido también a la infancia y, gracias a ello, los niños y niñas han conseguido tener más visibilidad, más presencia pública y han obtenido una ocupación en las inquietudes políticas y sociales. Además, se debe comentar que el valor que se le daba a las infancias como entidades vulnerables impulsó a la creencia de acoger medidas reformistas que tuvieran el fin de asegurar tratos adecuados para estos infantes (Gaitán, 2006).

A lo largo de la historia, y aún en la actualidad, los adultos tienen un pensamiento de la infancia del “aún no” o de la infancia “silenciada” (aún no saben, aún no son, aún no pueden ser, aún no tienen suficientes conocimientos,

etc.). Esta mirada conlleva a considerarles personas inocentes e incompletas (Castro, 2020). Por ello, Castro, Ezquerria y Argos (2016) comentan que el siglo XX del que se hablaba con anterioridad supuso el avance hacia el reconocimiento de los derechos de la infancia que finalizó con la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño en el año 1989. Esta Convención, de la que se hablará detalladamente más adelante, es la primera ley internacional sobre los derechos de la infancia.

Así, el siglo XX implicó la transición de una infancia silenciada a una infancia de derechos y fue el punto de partida para la fundación de una ciudadanía que se basase en la participación, en la democracia, en la ética y en la responsabilidad y fue gracias a la Convención de los Derechos del Niño de 1989 como se logró (Castro, 2020).

Castro (2020) afirma que es en la Carta Magna de la Convención de los Derechos del Niño (1989) donde se justifica un cambio de mirada hacia la infancia para mostrar a los niños como sujetos capaces, competentes y expertos en sus propias vidas. Pero, no fue hasta los finales del siglo XX, concretamente con la Declaración de los Derechos del Niño (1989), cuando los derechos de estos infantes fueron reconocidos en un tratado internacional (Castro, 2020).

Fue, entonces, la Carta Magna la que enfatizó la concepción de una infancia llena de derechos y capacidades y provocó la visión de los niños como sujetos con derechos individuales, jurídicos, civiles y sociales.

Tal y como señalan Alfageme, Cantos y Martínez (2003) y Bae (2010) la Carta Magna posibilita un cambio de mirada social a la infancia como colectivo, considerando a los niños como expertos en sus propias vidas que cuentan con el derecho de ser escuchados y tenidos en cuenta en los temas en los que están inmersos (Ghirotto y Mazzoni, 2013). Pero, a pesar de ello, la práctica efectiva de la participación infantil sigue siendo muy limitada (Lancaster, 2006; Contreras y Pérez, 2011). Para poder comprender de manera integral el derecho que tiene la infancia a participar en aquellos temas que afectan a sus propias vidas en los diferentes contextos en los que se desenvuelve, como puede ser el ámbito escolar, se ha de debatir sobre el tipo de relaciones que se establecen con los

niños y niñas en ese contexto. Además, también se tienen que validar y aceptar como útiles sus potenciales aportaciones, ya que provocan grandes procesos de innovación, mejora y cambio positivo respecto a la educación y a la construcción de una escuela más democrática que confíe en la infancia y en el poder de aprender junto a los demás (Waller y Bitou, 2011).

Según Casas (2006) los adultos tienen un gran reto, pensar por qué se empeñan en mantener a la infancia (a las nuevas generaciones) al margen, en vez de unirla a ellos para socializar y construir, juntos, nuevas decisiones sociales. Este hecho es crucial para identificar por qué muchos adultos se oponen a que se incremente la participación de los niños en la sociedad. En este sentido, el respeto hacia los derechos de la infancia por parte del adulto cambia, también, la forma de pensar sobre nosotros mismos (Woodhead, 2008). Siguiendo a Casas (2006) los adultos tenemos una mirada tan “adultocéntrica” que no aceptamos que el punto de vista de otro grupo de personas (el de los menores, por ejemplo) tenga valor. En esta línea también se posiciona Duarte (2006) cuando señala que el colectivo adulto necesita dejar atrás el “adultocentrismo” que lleva dentro y que determina a la sociedad.

Es necesario compartir el poder, dejar atrás el adultocentrismo y dejarse sorprender por las aportaciones de la infancia (Castro, 2020), pues esta mirada del adulto niega la presencia y las posibilidades de actuación de la infancia y la pone en condición de inferioridad (Novella y Trilla, 2014). Ante esto Castro (2020, p. 47) plantea el siguiente interrogante: *“¿queremos conocer los intereses, las motivaciones, las necesidades y demandas infantiles de su día a día o preferimos continuar creyendo que, desde nuestra posición de adultos, sabemos ya todo sobre los más pequeños, y ellos no tienen nada que objetar?”*.

Casas (2006) nos recomienda que, si lo que queremos es saber más, lo que debemos hacer es acudir directamente a los niños y a las niñas para preguntarles a ellos mismos, ya que este colectivo, la infancia, tiene mucho que aportarnos y debemos aprender a escucharlos.

2.1. Una infancia de derechos y capacidades

Al niño se le debe considerar como sujeto, como un ser entero y como creador de su propia historia porque es un ciudadano con derechos y deberes, al igual que los adultos. Debemos, entonces, entender al niño como una persona rica, que cuenta con infinitas capacidades, que se relaciona, que dialoga, que negocia, que reflexiona, que tiene un pensamiento crítico... (Bertolini, 2011). De igual manera, Bertolini (2011) manifiesta que los niños no deben tener impedimentos, pues lo que provoca en ellos es una capa que les inhibe a poder pensar, hacer y sentir. Aunque en muchas ocasiones esta infancia aún no tenga palabras para transmitirnos sus pensamientos, emociones y sentimientos, no podemos cohibirles de hacerlo.

Castro, Ezquerria y Argos (2016) hacen referencia a este colectivo recalcando la necesidad que existe de valorar y tener presente a la infancia en su conjunto como personas que tienen propósitos, deseos y curiosidades propias con pleno derecho a ser escuchados y a tener la oportunidad de participar en los temas que afectan a su vida.

Para continuar, Hoyuelos (2007), por su parte, aporta que cuando sentimos y concebimos a los seres humanos como sujetos es cuando realmente los comprendemos como personas, pues es cuando muestran sus sentimientos. Así, a partir de su comprensión, se puede actuar para paliar diferentes problemáticas.

Castro, Ezquerria y Argos (2016) afirman que, aunque en ninguno de los artículos de la Convención de los Derechos del Niño se hace referencia explícita a la participación, sí que hay determinados artículos que su interrelación dirige la atención hacia el derecho de los infantes a una participación activa que no debe de ser abordada de forma aislada. Como, por ejemplo, estos artículos:

“Art. 12. Derecho a expresar su opinión y a que sea tenida en cuenta”.

“Art. 13. Derecho a la libertad de expresión”.

“Art. 14 Derecho a la libertad de pensamiento”.

“Art. 17. Derecho a ser informado”.

Desde el Comité de los Derechos del Niño (2005), concretamente desde la Observación General n.º 12, se hace saber que se deben crear oportunidades y momentos para que la infancia pueda desempeñar su derecho a participar y de ser escuchado. En este sentido, el adulto, deberá hallar la mejor técnica para facilitar y propiciar la participación de las criaturas.

Es un derecho fundamental de los infantes el hecho de ser escuchado y el participar en los asuntos que les afectan, aunque este derecho todavía está poco ejercido en la realidad de nuestra sociedad. Desde este punto es desde el que debemos llevar a cabo un proceso de escucha e impulsar la participación infantil, la cual se debe transformar en un reto y en una responsabilidad de la sociedad procedente del compromiso que la comunidad internacional tiene con la Convención de los Derechos del Niño (Castro, Ezquerria y Argos, 2016).

La Convención de los Derechos de la Infancia reconoce el derecho de las criaturas a participar en las decisiones que afectan a sus vidas y a poder manifestar su posición y punto de vista. Estos reconocimientos tienen el objetivo de reducir el sesgo de los adultos. Además, los artículos nº. 12 y 13 de esta Convención enfatizan que el infante debe ser respetado y escuchado, aunque estas consideraciones no quieran decir que el niño tenga derecho a determinar o inhabilitar la decisión del resto de personas (Argos, Ezquerria y Castro, 2011).

Además, la Convención de los Derechos del Niño (1989) considera a los menores como “sujetos de derechos”, en vez de simples “objetos” de protección. Esta Convención también identifica a los niños como seres humanos con derechos propios.

Gaitán (2006) confirma que en la Convención de los Derechos del Niño de 1989 tiene un gran auge el bienestar de la infancia como valor social. Además, comenta que ya fue en la Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948 cuando se publicó que todo ser humano posee todos los derechos y libertades que se recogían en dicho documento y, además, la infancia también dispone de derechos a cuidados y asistencias especiales.

El punto más novedoso son los derechos que hacen referencia a la participación de la infancia en la sociedad, siendo la atribución de los derechos de los niños como personas una de las características más poderosas de esta Convención.

Es de gran interés para el presente estudio la Observación General n.º 7 del Comité de los Derechos del Niño (2005) por ser en la que se hace hincapié en la necesidad del respeto hacia las opiniones e intereses de la infancia. Además, en ella se reiteran las capacidades que tiene este colectivo para realizar elecciones y comunicar de diversas maneras sus sentimientos, ideas y deseos de múltiples maneras (aún mucho antes de que sean capaces de comunicarse a través del lenguaje).

Además, en esta Observación General n.º 7 (2005) se explicita el derecho a que expresar opiniones y sentimientos debería estar fuertemente consolidado en la cotidianidad del infante y en los espacios de participación infantil más importantes para ellos, como lo son, por ejemplo, su hogar, su escuela y su entorno sociocomunitario. De esta manera, se favorecerá el fomento de oportunidades para conseguir crear una participación que se generalice progresivamente hacia la esfera pública y social.

Continuando con la Observación General n.º 7 (2005) se puede destacar que invita a que se establezcan espacios totalmente inclusivos y que existan métodos de recogida de información que sean capaces de favorecer la participación y que ayuden a dar voz a la infancia.

Por otro lado, también es importante hacer referencia a la Observación General n.º 12 del Comité de los Derechos del Niño (2009) porque reflexiona sobre el rol que tiene el adulto al ser el impulsor y promovedor de la escucha de la infancia. Además, indica un obstáculo y un impedimento para crear un adecuado marco de escucha y participación infantil, la postura de superioridad del adulto. Este tipo de postura resalta la necesidad de crear una actitud totalmente centrada en los niños como personas competentes, fuertes y poderosas, como individuos de la sociedad capaces que poseen intereses y conocimientos y que, además, son expertos en sus propias vidas (Bruner, 1996;

Dahlberg, Moss & Pence, 1999 y Argos, Ezquerro y Castro 2011). Todo ello invita a realizar investigaciones educativas que involucren a la infancia en el rol de coinvestigador, como protagonistas y actores centrales de la investigación.

Por lo comentado, se podría decir que en esta Observación General se detalla y se determina que el adulto puede ser un limitador de los procesos de escucha y participación infantil porque infravalora las aportaciones de los niños pero, por otra parte, si evita la actitud de superioridad ante las criaturas, puede ser un buen promotor de la escucha.

Debería ser esencial que la escuela fuera un lugar para que el infante sea un miembro más de la sociedad y que contribuya en ella (Dewey, 2001). Por esa razón, Castro y Osoro (2017) creen clave que en la escuela se deban dar la democracia y la participación como vivencias cotidianas que generen aprendizajes y faciliten la construcción de una ciudadanía responsable, crítica y ética. Además, la democracia es un aspecto que se debe aprender y, la mejor manera para hacerla, según estos autores, es participándola y viviéndola.

Castro y Osoro (2017) consideran que es necesario reflexionar sobre el papel que tienen los niños en la escuela desde la visión del derecho a ser tenido en cuenta y a participar dentro del centro escolar. Además, Castro y Osoro (2017) tienen pensamientos compartidos con Feinberg y Torres (2014) porque consideran que la democracia implica participación en la que todos y cada uno de ellos se sientan iguales.

Las criaturas no tienen por qué esperar a ser adultos para participar en un proceso de democracia, pues ellos mismos pueden realizarlo en espacios en los que se desarrollan para vivirla (Tonucci, 2009). Por las mismas razones, Gaitán (1998) argumenta que la participación supone que se haga efectiva la visión de los niños como colectivo de la sociedad que tiene derechos. Esto supone que se redefinan los roles de todos los componentes de la sociedad pero, sobre todo, los roles que ejercen los niños y los adultos en el contexto escolar.

Bajo la perspectiva de Dahlberg, Moss y Pence (1999) el niño debe contemplarse como un actor social que participa en la construcción y definición

de su propia vida y de la sociedad en la que se encuentra. Los infantes forman parte del mundo y deben ser protagonistas en la construcción de la comunidad en la que ellos forman parte (Davoli, 2013).

Para continuar, Verhellen (1992) afirma que se debe superar la noción de los niños limitadora (la idea del aún no) porque significa que los adultos los entienden como personas incompletas e inocentes que aún no saben, aún no pueden ser o aún no son. Por ello, basándonos en la idea de Altimir (2010) los niños deberían ser portadores y constructores de sus propias vidas además de ser partícipes activos de la organización de su propia identidad y de su autonomía.

Castro y Osoro (2017) están de acuerdo y coinciden con las palabras de Altimir (2010) en las que argumenta y defiende que los niños siempre han hablado, aunque sus aportaciones no hayan querido ser escuchadas o no hayan afianzado.

Por todo ello, autores como Castro, Ezquerro y Argos (2016) garantizan que poner en práctica los procesos de escucha y participación infantil implica la superación de ciertas actitudes que tienen los adultos y que niegan la palabra a la infancia infravalorando, a su vez, las capacidades que poseen las criaturas y negándoles su posibilidad de ejercer como ciudadanos.

2.2. La participación infantil en el contexto escolar

En esta dimensión se hará referencia, en un primer momento, a las definiciones que dan diferentes autores sobre la participación de manera general y sobre la participación más específica de los niños y de las niñas. A continuación, se explicitará la importancia de esa participación y el valor que tiene.

Para comenzar, según la Real Academia Española (2014) la palabra participación se refiere a tomar parte en algo.

Para Espinar (2003, p. 154) la participación es *“el ejercicio del poder que se tiene en la toma de decisiones”* y considera que la opinión, la toma de decisiones y la acción son tres elementos elementales del poder que los niños realizan y expresan en su participación. La toma de decisiones, por tanto, es el principio de la participación infantil y, además, influye para manifestar si una práctica participativa de los niños es, o no, participación infantil (Espinar, 2003).

Según Hart (1993) la participación es el procedimiento por el que las decisiones que afectan a las vidas propias y a las de la comunidad se comparten y, además, es el mecanismo por el cual se construye la democracia.

Castro (2020) hace alusión a una de las aportaciones de Hart (1993, p. 5) para definir la participación como *“la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive”*.

Castro y Osoro (2017) también definen la participación y lo hacen como una forma de ser parte de la comunidad y de estar en contacto con lo que ocurre en ella, ya sea de manera más individualista o desde un colectivo. Además, Castro y Osoro (2017) comparten su pensamiento con Emilson y Folkenson (2007) afirmando que la participación de los infantes debe ser, a parte de un derecho pedagógico de la escuela, la base de una educación para la democracia, pues consideran que es una manera de ayudar a crear el sentimiento de pertenencia a un grupo, a la creación y fortalecimiento de la autonomía, del sentido crítico y dialógico...

Oraisón y Pérez (2006) consideran que la participación, en su esencia, tiene que atender a tres áreas: la dimensión del “ser parte” (que conlleva la búsqueda de la identidad y del sentido de pertenencia), la dimensión del “tener parte” (es decir, tener conciencia de los propios derechos) y la dimensión de “tomar parte” (lo que supone la realización de determinadas acciones).

Dando paso ahora a las definiciones de la participación de la infancia, especificándola hacia ese colectivo, la Organización de las Naciones Unidas (2013) la entiende como procesos permanentes, intercambios de información,

diálogos y conversaciones entre infantes y adultos que se asientan en una base de respeto mutuo, al mismo tiempo que los pequeños aprenden cómo tanto sus propias opiniones como las de los adultos son tomadas en cuenta.

Para autores como Novella y Trilla (2016, p. 78) la participación infantil es *“una experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales que favorecen el desarrollo psicoeducativo, la construcción de valores y el ejercicio de la ciudadanía activa mediante la deliberación y acción comprometida en aquellos temas que les preocupan y sienten como propios”*.

Se debe entender la participación de la infancia en el ámbito de la Educación Infantil como el fundamento de una educación para la democracia. Pero, además, esta participación también debe ser comprendida como un derecho pedagógico que ofrece la escuela para contribuir a repensar el lugar que tiene el alumnado en la institución escolar (Bertolini, 2011).

La participación infantil para Castro (2020) es una forma de ser escuela y es básicamente un derecho, que, además, está reconocido por la Convención de los Derechos del Niño del año 1989. Por tanto, al reconocer los derechos de la infancia, admitimos nuevos derechos para todos y todas (Osoro y Castro, 2017).

La participación, entonces, sirve como instrumento para construir la democracia y la participación de la infancia es la vía para encontrar la transformación social.

El fomento de la escucha y de la participación infantil conlleva numerosos beneficios y ganancias que se consiguen a través del desarrollo de la dimensión personal y social de cada persona. Estas ganancias pueden ser el incremento del sentimiento de competencia, la autonomía, la creatividad y el sentido crítico y dialógico de las personas que, gracias a su desarrollo desde edades tempranas, favorece la construcción y el fortalecimiento de una sociedad más democrática (Lansdown, 2001; Apud, 2007; Christensen y James, 2008 y Castro, Ezquerro y Argos, 2016). A su vez, la participación puede entenderse como la base de la inclusión educativa y como un medio para favorecer el sentimiento de pertenencia de los niños en la escuela.

A través de la participación de la infancia en el ámbito escolar se favorece el aumento de las expectativas que tienen los adultos sobre los infantes (Castro, 2020). Al respecto, Rosano (2013) afirma que la participación de la infancia mejora notablemente la vida democrática y pedagógica de la institución escolar porque, gracias a las intervenciones de los niños y de las niñas, la escuela es más inclusiva y es un factor formativo necesario para la educación de la ciudadanía. Pero, desgraciadamente, los lugares en los que la infancia puede participar están bastante limitados y controlados por los adultos.

En la misma línea, Sarramona (1999) señala que la participación que se desarrolle en la escuela requiere compartir el poder y olvidar el pensamiento de considerarlo “patrimonio exclusivo” solamente de algunas personas. Gracias a la existencia de ese entorno, Mata, Ballesteros y Padilla (2013) confirman que el contexto escolar es un espacio privilegiado para la participación, pues, además, conlleva un papel activo de la infancia y contribuye a que los infantes comprendan su poder y responsabilidad como colectivo de lo que acontece en un espacio en el que son protagonistas ejerciendo influencia desde lo cotidiano (Castro, 2020).

Castro, Ezquerria y Argos (2016), por su parte, también tienen presente el hecho de no caer en una de las limitaciones que señala Argos (2008) cuando comenta que, al alumnado, en numerosas ocasiones y circunstancias se le ha negado la posibilidad de poder convertirse en un sujeto y, así, se le ha impedido actuar en el contexto en el que está sumergido en muchos asuntos.

Para ser conocedores de lo que actualmente ocurre, Malaguzzi (2001) afirma que lo que no se ve no existe y, para realmente contemplarlo, se puede aplicar esta confirmación al ámbito de la participación de la infancia en el contexto educativo. Entonces, ¿si no se escucha a este colectivo significa que no sabemos lo que les pasa por sus cabezas?

Castro, Ezquerria y Argos (2016) se apoyan en Mesquita-Pires (2012) para confirmar que la participación de la infancia conlleva que tanto los niños como los adultos deban involucrarse activamente en la discusión e intercambio de opiniones e ideas sobre las cuestiones cotidianas, en la toma de decisiones y en

la construcción de significados. Estas acciones potencian la comprensión de una realidad que es compartida por todos y todas.

Es primordial tener en cuenta los aspectos que señala Alvarado (2006) en los que deben basarse las propuestas pedagógicas de las escuelas. Entre ellos se encuentra el concepto de la articulación entre la acción y el discurso, la configuración de lo público y la negociación del poder, tres aspectos esenciales para la participación de las criaturas en el ámbito escolar.

Por su parte, Argos, Ezquerria y Castro (2011) hacen saber que se debe tener una perspectiva amplia de la participación de los infantes y convertir su papel en participante y agente social de pleno derecho que debe ser escuchado y tenido en cuenta porque, al ser el protagonista, será el primer beneficiario. Además, Argos, Ezquerria y Castro (2011) complementan esta visión desde las aportaciones de Clark y Moss (2001), Lancaster y Broadbent (2003) y Burke (2005), quienes afirman que “los niños son expertos en sus propias vidas”. Al respecto, Castro (2020) afirma que la participación de la infancia en el ámbito escolar y, sobre todo, en la Educación Infantil, es muy importante porque es un contexto privilegiado para aprender a participar, además de ser un espacio en el que se puede lograr dar voz a los niños y que la democracia pueda llevarse a cabo desde la vida cotidiana de la escuela.

Tal y como indica Larsen (2011) el mero hecho de contemplar la participación de los niños es realmente una meta que debe conseguir la escuela. Esto supone que se escuche a este colectivo y que se desarrolle su participación como un grupo con identidad propia, siendo esto una aspiración a alcanzar. Hoyuelos (2009), por su parte, comenta que los profesionales de la educación se han convertido en investigadores permanentes y han reinventado su rol en busca de la mejora para documentar la vida cotidiana de la infancia con el fin de conocer sus ideas y su forma de ver el mundo. A partir de las aportaciones de los niños y de las niñas, los docentes transforman la organización de la escuela y la hacen más flexible.

El mero hecho de escuchar la voz de la infancia en las investigaciones aumenta la perspectiva de la realidad educativa del investigador. Además, hace

que también tenga en consideración que la voz de los niños ha estado silenciada en todo momento ante la visión hegemónica de los agentes educativos adultos, es decir, principalmente los familiares y los escolares (Argos, Ezquerria y Castro, 2011).

Argos, Ezquerria y Castro (2011) nos confirman que en los últimos años se ha incrementado el valor y el interés por escuchar la voz de la infancia y su posición dentro del campo educativo. El hecho de disponer de la perspectiva de la infancia sobre los temas que les afectan promueve que tengamos una visión más completa de la realidad, pues el hecho de escuchar directa y atentamente la voz de la infancia conlleva conocerlos en profundidad.

Las investigaciones que tienen en cuenta las opiniones de la infancia refuerzan su rol de agente social, participativo y competente. Además, estos estudios sirven también para dar luz a las contribuciones, vivencias, intereses, inquietudes y demandas de este colectivo que en muchas ocasiones dejan sorprendidos a los propios investigadores, ya que en muchos momentos ni siquiera se daban a conocer, pero, si se hacía, ni siquiera eran escuchados (Argos, Ezquerria y Castro, 2011).

Ante estos argumentos, debemos preguntarnos quién toma las decisiones en las que están inmersas, explícitamente o implícitamente, los niños y las niñas y, además, nos llevará a darnos cuenta de si se tiene en cuenta, en este caso, a la infancia o no.

No debemos olvidar, en ninguna circunstancia, que los niños deben tener voz y los adultos deben escucharlos con atención. Gracias a la escucha de las criaturas podremos modificar, cambiar y mejorar la institución educativa en su conjunto gracias a la atención que damos a sus preocupaciones y no solo pensando en las intenciones que tenemos los adultos.

Los maestros y profesionales de la educación de los contextos escolares deben estimular a la infancia para que expresen libremente sus propias opiniones. Estos agentes lo conseguirán a través de la escucha y del respeto, pero, además, deberán implicarles en la toma de decisiones de los temas que

les afecten, lo que implica el reconocimiento de los derechos de la infancia, así como sus competencias. Pero, para poder conseguirlo, se debe crear un buen clima y ambiente para que la participación se desarrolle de manera que la infancia se forme como futuros ciudadanos a la vez que experimenta de forma directa con la democracia (Castro, 2020).

Entonces, para poder llevar a cabo un buen proceso de participación, es necesario comprender que la participación de la infancia en el ámbito escolar conlleva que los adultos sepan interpretar lo que ellos mismos no llegan a escuchar por el simple hecho de ser adultos (Castro, 2020).

Por todo lo comentado con anterioridad, se puede decir que la escuela hará posible la participación a través de las oportunidades que se ofrezcan a los niños y a las niñas (Susinos y Ceballos, 2012). Y, en consecuencia, si hablamos de participación de todas las personas, entonces estaremos hablando de diversidad en la escuela (Parrilla, 2006).

Una aportación muy importante que debe ser conocida y que Jul (2004) comenta es la apreciación de que, si escuchamos a la infancia y fomentamos que forme parte de la escuela, los niños y las niñas nos enseñarán lo que los adultos necesitamos aprender y, por tanto, colaborarán a excluir y suprimir aquellos modelos educativos que no son útiles.

2.3. Técnicas adecuadas y efectivas para la investigación con niños

A continuación, se muestran algunas técnicas de interés utilizadas en la investigación con niños, las denominadas “técnicas amigas de los niños” (Clark, McQuail y Moss, 2003).

Estas técnicas (también denominadas “técnicas participativas”) tienen una serie de características que las hacen particulares y únicas: son facilitadoras de la escucha y de la participación de la infancia, son procedimientos familiares que conocen los infantes por su vida cotidiana, son presentadas a los niños de manera atractiva y fomentan su agrado e interés hacia ellas, son sencillas y muy fáciles de desarrollar para los pequeños, cuentan con un componente lúdico,

permiten recoger la voz infantil que tiende a silenciarse, tienen muy poco coste económico para el investigador, existe la opción de poder realizarse en grupo para así aumentar la confianza y la seguridad de los niños frente a la presencia del adulto y no solo se pueden utilizar individualmente... (Clark, McQuail y Moss, 2003).

Castro, Ezquerria y Argos (2011 y 2016) muestran algunos de los ejemplos de estas “técnicas amigas de los niños” de Clark, McQuail y Moss (2003) que son muy interesantes para poder recoger las apreciaciones de la infancia. Además, también se apoyan en las aportaciones de diversos autores para señalar una serie de métodos para recoger la voz de la infancia. Algunas de las opciones que muestran para acercarse a los niños de forma lúdica, familiar y no invasiva son:

- “*El dibujo*” (Dockett y Perry, 2005; Holliday, 2008 y Harris y Barne, 2009).
- “*Los métodos gráficos y videográficos*” (Clark y Moss, 2001; Einarsdottir, 2005 y Flewitt, 2006).
- “*Conversaciones con niños*” (Mayall, 2002 y Marguetts, 2008).
- “*Fotoentrevistas*” o “*Foto-voz*” (Capello, 2005; Epstein, Stevens, McKeever y Baruchel, 2006).
- “*Enfoque mosaico*” (Clark y Moss, 2001).
- “*Dibujo-conversación*” (Driessnack, 2006).
- “*Uso de fotografías*” (Punch, 2002; Fasoli, 2003 y Prosser, 2003).
- “*Hojas de trabajo*” (Punch, 2002).

Como curiosidad, Castro, Ezquerria y Argos (2007) confirman que estas técnicas se pueden utilizar de forma combinada unas con otras. Además, autores como Clark y Moss (2001) definen todas ellas como un “multimétodo” participativo que tiene la capacidad de poder adaptarse a diferentes situaciones y ambientes para poder producir un proceso de reflexión y creación conjunta de significados y sentidos entre los adultos y los infantes. Esto se puede llevar a cabo combinando técnicas tanto visuales, orales y escritas para aproximarse más a la perspectiva de la infancia. A esto Castro, Ezquerria y Argos (2007) lo valoran como una tendencia a utilizar múltiples técnicas, como complemento unas de otras. Para sacar esta conclusión, Castro, Ezquerria y Argos (2007) se

basaron en investigaciones como las de Daycare Trust, (1998); Dockett y Perry (1999); Griebel y Niesel (2000) y Sheridan y Samuel-Pramlington (2001).

Según Castro, Ezquerro y Argos (2016) la acción conjunta de técnicas que son complementarias contribuirá a fomentar e impulsar procesos de innovación, cambio y mejora en los marcos educativos, en los que los niños y niñas son los protagonistas.

Antes de comenzar a desarrollarlas es necesario conocer el significado de la documentación, pues se utilizará como instrumento para plasmar la información recogida de los niños y niñas de Educación Infantil participantes.

Para la definición de este concepto que puede parecer simple pero es más extenso de lo que parece, se hará referencia en todo momento en las aportaciones de Hoyuelos (2007) en las que comenta que la documentación es la recogida, la exposición y exhibición sistemática y estética de los procesos educativos. Entonces, a partir de ahora, se comenta qué es y para qué sirve documentar desde la visión de este autor:

Principalmente, el hecho de documentar no se trata solamente de plasmar, mostrar o presentar lo que ha sucedido en el momento, sino de construir y crear en multitud de formatos un producto que muestre y haga saber de manera narrada lo vivido y acontecido.

De esta manera, el autor ofrece una visión de la documentación como una explicación del sentido que tiene la experiencia para los niños y niñas, es decir, lo que significa para ellos, por qué han realizado dicho acto y con qué finalidad. Además, reúne y recupera los significados que fueron elaborados mediante un análisis y comprensión de la interpretación que los infantes hacen del suceso.

Además, comenta que la documentación crea una conexión entre el pensamiento y el significado aumentando toda la cantidad de interpretaciones posibles, siendo estas en todo momento reinterpretables. Por este hecho, es esencial que se lleve a cabo el estudio de los procesos y la documentación en grupo para no caer en la subjetividad y obtener de esta manera procesos creativos de intersubjetividad.

Las documentaciones cuentan con un plan detallado, preciso y cuidadoso de observación y escucha. Además, cabe destacar que escuchar es un arte que sirve para entender la cultura infantil, es decir, su forma de desear, teorizar, preguntar, hacer o pensar. Relacionado con este pensamiento, el hecho de escuchar también significa estar atento con todos nuestros sentidos para poder identificar todos los lenguajes de los niños y niñas en su relación con el mundo.

Es importante tener presente lo que aconseja Hoyuelos (2007) para lograr una buena documentación, pues se requiere y es importante saber elegir, seleccionar, enfocar y encuadrar en determinados aspectos para producir una adecuada documentación que se encargue de comunicar de manera eficaz.

De acuerdo con sus recomendaciones, la documentación no tiene como objetivo la búsqueda de una verdad externa y objetiva para que sea registrada y, por tanto, tampoco es una descripción o una simple muestra de lo que sucede; sino que gracias a la documentación se consigue desvelar una escuela que quiere argumentarse trascendentalmente de las palabras, para mostrarse, así, como un contexto escolar que piensa, reflexiona y aprende en su trayectoria, creando la idea de ser una institución educativa capaz de escuchar y dialogar con democracia construyendo a su vez procesos de confianza recíproca.

El hecho de documentar sirve como una oportunidad para poder pensar, meditar, examinar y analizar sobre cómo la infancia construye e interpreta su conocer. Y, además, la documentación ofrece al infante la posibilidad de autoevaluarse, es decir, de conocerse y reconocerse, de hallar y conseguir el sentido de sus actuaciones, una oportunidad para reflexionarse a sí mismo y dándole el derecho a no encontrarse aprisionado en una única interpretación. Por tanto, se sacará de ello un beneficio para todos sus participantes.

Por todo lo comentado bajo las consideraciones de Hoyuelos (2007) se documenta porque nos interesa comprender mejor la cultura de la infancia, más que explicar y esclarecerla.

En la misma línea, Castro (2020) considera que la documentación es un instrumento de reflexión que debe propiciar la creación de prácticas alternativas

en el contexto escolar, y que, además, transforme los significados o que provoque el replanteamiento de elementos o acciones que se estén llevando a cabo en el ámbito escolar para que se le dé un nuevo sentido a través de las aportaciones de la infancia.

Para autores como Dahlberg et al. (2005) la documentación es un contenido del proceso de investigación que recoge todo lo que la infancia dice y hace. Sin embargo, Castro y Osoro (2017) van más allá y lo contemplan como la creación de un significado colectivo a lo que se realiza como individuos y como colectividad.

Autores como Castro y Osoro (2017) consideran que documentar es un proceso complejo que conlleva interpretar, entender y leer lo que sucede en nuestras prácticas, debatir, reflexionar, compartir, hacer público nuestro trabajo, desafiar, desear, sentir... y que, durante todo ese proceso, se debe tener en cuenta la idea de colectividad, en la que existen perspectivas individuales e ideas compartidas.

Por todo lo comentado, se concluye en que las técnicas que se utilizan para recoger aportaciones y perspectivas de la infancia son diversas, amplias y tratan de aproximarse a lo anunciado en la Observación General n.º 7 (Convención de los Derechos del Niño, 1989) que se ha comentado con anterioridad (Castro, Ezquerria y Argos, 2007).

2.4. Estudios educativos que promueven la participación de los niños en el ámbito de la Educación Infantil

Este campo de investigación está poco estudiado a nivel internacional, pero, sin embargo, tiene una gran relevancia en el mundo de la práctica pedagógica, por lo que, sin ninguna duda, debe ser tenido en cuenta por los investigadores educativos (Argos, Ezquerria y Castro, 2011).

Argos, Ezquerria y Castro (2011) se basan en las aportaciones de James y Prout (1990), Christensen y Prout, (2002) y Bourdillon (2004) para afirmar que hay pocos estudios que agrupen esa visión infantil de la que tanto se está

hablando, aun habiendo pasado más dos décadas desde la Convención de los Derechos de la Infancia a la que se ha hecho referencia con anterioridad. Estos autores consideran que el incremento de estas investigaciones desde el campo social y educativo son beneficiosas para modificar y convertir la perspectiva que la sociedad tiene de la infancia. De esta manera, el infante conseguirá un papel de agente social, participante, coinvestigador y con plenos derechos.

De la revisión de la literatura efectuada se destacan a continuación algunos trabajos que se considera que recogen aportaciones de interés para el estudio que se aborda: Castro, Ezquerra y Argos (2016); Lancaster (2006); Parrilla y De La Fuente (2013); Guzman (2013); Castro y Osoro (2017); Castro, Ezquerra y Argos (2015) y Castro y Manzanares (2015) que se comentarán en este epígrafe.

Se comenzará por la investigación de Castro, Ezquerra y Argos (2016) en la que se realiza una revisión sistemática de la literatura sobre la participación infantil en el marco de la Educación Infantil.

Los estudios que más representación y continuidad en el tiempo tienen son los que tratan la participación de la infancia en temas relacionados con la visión infantil sobre su propia escuela, sobre su vida cotidiana y sobre la transición educativa hacia la etapa de Educación Primaria. Estos estudios tienen gran importancia para el presente documento porque en ellos se lleva a cabo la participación de la infancia escuchando la voz de los niños y la visión que tienen sobre diferentes aspectos relacionados con su vida (Castro, Ezquerra y Argos, 2016).

Estos autores también hacen referencia a un proyecto llamado “*Escuchando a los más pequeños*” que llevó a cabo Lancaster (2006) en Escocia para promover que desde el comienzo de la vida de los menores sean tenidos en cuenta y demos visión a su presencia y, por tanto, a su participación. Los principios en los que se basaba este proyecto de Lancaster (2006) que Castro, Ezquerra y Argos (2016, p. 112) tradujeron son los siguientes:

- “*Reconocer que lo niños poseen múltiples formas de expresión*”.
- “*Asignar espacios para la comunicación*”.

- *“Otorgar el tiempo necesario para la escucha”.*
- *“Proveer oportunidades”.*
- *“Suscribirse a una práctica reflexiva”.*

Estos principios, a su vez, según Castro, Ezquerria y Argos (2016) tienen mucha relación con la pedagogía de la escucha de Reggio Emilia, pues, estos, también recalcan la necesidad de escuchar y de ser escuchado.

Por otra parte, es de gran interés las aportaciones que realizan Castro, Ezquerria y Argos (2016) en su estudio, pues, tras haber investigado exhaustivamente sobre el asunto que estamos tratando, la participación infantil, han encontrado que hay una amplia diversidad temática que evidencian la existencia de diversos ámbitos de estudio que tienen relación con los alumnos en etapa escolar de Educación Infantil, es decir, los niños y niñas que se encuentran en la institución escolar que tienen menos de seis años. Castro, Ezquerria y Argos (2016, p. 114) también se han basado en las aportaciones de Sayeed y Guerin (2000) para afirmar que estas investigaciones, indagaciones y estudios recientes a las que hacen *“dirigen su pregunta de investigación directamente a los niños”*.

Castro, Ezquerria y Argos (2016, p. 114) optaron por agrupar dichos escritos en las siguientes dimensiones:

- *“Espacio”.*
- *“Transición educativa”.*
- *“Calidad educativa”.*
- *“Participación de los niños en los procesos de evaluación”.*
- *“Visión de los niños sobre la escuela que les gustaría”.*
- *“Perspectiva de los niños sobre su propia escuela y vida cotidiana”.*
- *“Participación de los niños en el currículum”.*
- *“Otros”*

Para este escrito, desde el ámbito de trabajo que se quiere promover, interesan sobre todo los estudios que están reunidos en la dimensión *“Visión de los niños sobre la escuela que les gustaría”* y en *“Perspectiva de los niños sobre*

su propia escuela y vida cotidiana". Gracias a ellos, podremos enfocarnos más en estos subtemas en los que se pretende hacer más hincapié en el marco empírico por ser los más parecidos a la presente investigación.

Castro, Ezquerro y Argos (2016) en su estudio también muestran el uso de las técnicas utilizadas en los últimos diez años en investigaciones educativas con niños y niñas. Además, estas técnicas ponen de manifiesto la tendencia de unificar diferentes técnicas participativas combinando diferentes estilos (visuales, orales y escritas) con la finalidad de ofrecer múltiples posibilidades de participación.

En el momento en el que Castro, Ezquerro y Argos (2016) hicieron una exhaustiva revisión de investigaciones y analizaron cada una de ellas, llegaron a la conclusión de que la utilización del multimétodo es muy adecuado por ser uno de los medios más eficaces para obtener la perspectiva infantil a la vez que se atiende a la diversidad de lenguajes de los que la infancia hace uso para expresarse.

Por otra parte, Parrilla y De La Fuente (2013) explican un proyecto que llevaron a cabo diferentes centros educativos de la misma localidad mediante la técnica "foto voz" en la que participaron niños de diferentes edades. Las fotos sirven de ayuda a los niños para que expresen y compartan sus sentimientos, emociones y percepciones a través del análisis, estudio y discusión de las fotografías que ellos mismos han sacado. De nuevo, es otra forma de dar paso a la participación de la infancia en su contexto escolar y dar pie a la escucha de sus voces y aportaciones. Esta es una experiencia alternativa, participativa y creativa para que los niños se comuniquen y se expresen a través de imágenes y es una buena oportunidad para dar pie a la participación de toda la comunidad en la escuela (Parrilla y De La Fuente, 2013).

Parrilla y De La Fuente (2013) en su estudio detallan cómo fue la experiencia del proyecto. El alumnado debía sacar fotografías en relación a cuatro cuestiones: en qué lugares o situaciones pueden participar, les gusta participar, no les gusta participar o no pueden participar, pero les gustaría. Una vez sacadas las fotos, se debían de desarrollar una serie de pasos con la finalidad de

conversar, dialogar y votar. En esta experiencia se recalca el valor de escuchar la voz de los infantes en la comunidad para crear un itinerario educativo totalmente inclusivo que parta de las reflexiones de los propios protagonistas, es decir, de los propios niños y niñas.

Estas autoras, Parrilla y De La Fuente (2013), creen esencial que el alumnado tome la palabra a través de las imágenes para expresar su punto de vista en relación a su escuela, ayudando y fomentando a la mejora de la institución infantil además de que los adultos aprendan con ellos a progresar adecuadamente hacia lo que se busca.

Guzman (2013), por su parte, también realizó una pequeña investigación en la que participaron niños de tres y cuatro años y en su artículo se recogen conversaciones de sus alumnos para mostrar su complejidad y riqueza para que los adultos aprendamos de ello. Su investigación surgió de imprevisto, sin ninguna planificación previa y sin ninguna finalidad. Recogió diálogos de sus alumnos en momentos de conversación y el hecho de recoger sus palabras y releerlas la hizo adquirir una nueva visión de los niños de su aula, infantes a los que reconoce que conocía muy poco. Se dio cuenta de que conocer a su alumnado era más difícil de lo que creía y supuso un reto profesional el aprender a conocerlos a través de la escucha, pero, afirma que la idea de la escucha no es para nada nueva. Ante esta situación, sostiene que el mero hecho de escuchar a los infantes conlleva partir de lo que los infantes quieren compartir a través de juegos o diálogos con sus iguales o con los adultos.

Además, Guzman (2013) recomienda que para llevar a cabo una buena escucha se debe agacharse para estar a la altura de los infantes y escuchar con todos los sentidos.

Por otra parte, Castro y Osoro (2017) realizaron un estudio acerca de la educación y la democracia infantil y explican en él los cuatro ejes pedagógicos para el desarrollo de una ciudadanía participativa que sirven como orientadores y guías para alcanzar una escuela más democrática y participativa.

Castro, Argos y Ezquerria (2015) realizaron un estudio para conocer la perspectiva infantil sobre el proceso de transición entre etapas educativas y utilizaron la técnica del dibujo y de las conversaciones con niños. Los resultados fueron muy satisfactorios y sacaron en clave muchos asuntos interesantes de analizar porque consideran esencial que recoger la visión de los menores provoca tener una perspectiva más amplia y beneficia a la mejora de la práctica educativa.

Castro y Manzanares (2015), por su parte, llevaron a cabo una investigación en la que recogieron la visión de niños de cinco años del segundo ciclo de Educación Infantil de un colegio de Cantabria para conocer qué escuela que les gustaría.

Castro y Valcárcel (2022) también realizaron un estudio parecido en el que a través de su estudio de caso y mediante la técnica de las conversaciones y los dibujos con la participación de los niños pudieron recoger su voz, opiniones sentimientos y emociones, entre otros, de la situación que vivieron por el confinamiento por la Covid-19.

Otras investigaciones educativas que se erigen desde el marco de la Educación Infantil son las realizadas por autores como Daycare Trust (1998); Sheridan y Samuel-Prarlington (2001); Einarsdottir (2007); Dupree, Bertram y Pascal (2001); Rasmussen y Smidt (2002); Harcourt (2011); Dockett y Perry (2005); Einarsdóttir (2007) y Harris y Barne (2009) nos son de gran interés para el presente trabajo.

2.5. Algunos elementos clave para favorecer procesos de escucha y participación infantil en el ámbito de la Educación Infantil

En este epígrafe se comentarán varios asuntos relacionados con los principios a tener en cuenta y los posibles obstáculos que pueden surgir para llevar a cabo apropiados procesos de escucha y participación infantil en este ámbito. Primeramente, se encontrarán algunas apreciaciones a tener en cuenta para desarrollar una conveniente participación, a continuación, los obstáculos que se

pueden detectar y, por último, las claves adecuadas para un buen procedimiento de escucha infantil en una investigación con niños.

Para comenzar, se va a comentar qué principios propician una adecuada y favorecedora participación infantil en el contexto escolar. Para Rosano (2013) es importante que la toma de decisiones se convierta en acción. Y por ello, ofrece unas claves para que sea eficaz: la educación debe ser inclusiva porque, si todos los niños no contribuyen, no se podrá hablar de verdadera participación. También considera que la mejor vía para buscar la participación se encuentra dentro del gran camino que se recorre cuando se construye una educación inclusiva. Por consiguiente, afirma que para poder crear una escuela más democrática y más participativa se debe tener una actitud de cuestionamiento continuo e infinito de las situaciones y condiciones que damos para la participación.

Hoyuelos (2003), por su parte, aporta uno de los elementos de más importancia para realizar la escucha adecuadamente. Considera que la escucha deberá realizarse desde el respeto y que, además, no es posible escuchar sin respetar a la otra persona y, por ende, tampoco es posible respetar al otro sin escucharle.

Continuando con los principios esenciales para crear una buena participación infantil, Castro, Ezquerro y Argos (2016) admiten que para fomentar una adecuada participación se han de tener una serie de valores: respeto hacia el derecho de los niños para decidir si quieren participar o no; respeto al cuándo quieren hacerlo; ofrecer igualdad de oportunidades para todos y todas sin tener en cuenta el sexo, las posibilidades, capacidades, habilidades o edad; ser honestos e informar al infante del por qué participa y para qué; hacerle partícipe del uso que se dan a las aportaciones que ha propuesto; saber colaborar con todas las personas implicadas; afrontar el gran reto que supone fomentar la participación infantil que dirija a los adultos hacia mejores técnicas que agrupen los múltiples lenguajes con los que se expresa la infancia...

Además, Castro, Ezquerro y Argos (2016) advierten de que uno de los retos que debemos de tener presentes en todo momento es llevar a la práctica, dentro de las oportunidades con las que se cuentan, las aportaciones de los infantes.

La investigación, en este caso, no debería limitarse a un simple acercamiento a ellos para conocer qué sienten y quieren, sino que también debe servir para que los niños sientan que son tenidos en cuenta. Tampoco debemos detenernos solo en la mirada individual de cada niño, sino que debemos obtener la perspectiva colectiva de todos ellos. El no atender al grupo en su totalidad nos llevaría a caer en una perspectiva limitada de la participación infantil.

Guzman (2013) recomienda que para llevar a cabo una buena escucha se debe garantizar un clima seguro, firme, fijo, estable, sólido, afectivo, emotivo, afectuoso... En la escucha se debe prestar atención al espacio y al tiempo, pues deben permitir a los infantes poder comunicarse y manifestarse libremente y con seguridad. Una vez que contamos con un clima de estas características, será la institución escolar la que deberá disponer de momentos para escuchar tanto a la infancia, como a las familias, a los maestros, etc. (Guzman, 2013).

Además, Guzman (2013) también confirma que el tiempo y el espacio en la escuela tienen importancia y no son neutros. Por ello, considera que al haber dedicado tiempo a la escucha de los niños se ha percatado de que muchas de las actividades que se planifican con la mejor intención para el beneficio de los niños no conllevaba la escucha de lo que les parecía a los infantes. Comenta que en ocasiones lo que se plantea y se ofrece está lejos de los intereses y motivaciones de los niños, por lo que, tras la escucha, se deben plantear preguntas como por ejemplo si las decisiones que se toman se contrastan con la opinión de su alumnado o no. Además, confirma que muchas veces no se tiene en cuenta el criterio de los niños a la hora de planificar por no considerarse demasiado importante.

Rosano (2013) manifiesta que se debe tener muy en cuenta y ser conscientes de la existencia de los obstáculos que existen en el contexto escolar que impiden el acceso, la participación y/o el aprendizaje del alumnado. El reto al que nos enfrentamos es el escuchar a la infancia con todas sus percepciones, escuchar lo que, según dice Rosano (2013), "son cosas de niños".

Para ello, Rosano (2013) invita a dar respuesta a una serie de preguntas para no caer en esos posibles obstáculos que están presentes en la participación en

la vida escolar protagonizada por la infancia. Estas cuestiones provocarán reflexión acerca de la existencia de la participación en los contextos escolares en los que los niños son sus principales protagonistas y sobre las condiciones en las que se encuentran esas oportunidades de participación:

- ¿A quién dejamos hablar? ¿A todos? ¿A un pequeño colectivo dentro de un gran grupo?
- ¿A qué personas se dirigen los niños?
- ¿De qué temas les permitimos hablar y opinar?
- ¿Qué personas escuchan las opiniones de los niños?
- ¿Por qué esas personas escuchan las opiniones de los niños?
- ¿Cómo escuchan realmente las opiniones de la infancia?
- ¿En qué espacios las criaturas expresan sus opiniones y se les escucha?
- ¿Quién controla los espacios de diálogo y conversación?

Si se detiene uno a pensar, la respuesta a estas preguntas nos ayudará a no caer en el fracaso de la escucha de la voz de los niños y de las niñas, a su oportunidad de participar y a las condiciones con las que cuentan, por lo que la respuesta a estas cuestiones son la clave para un buen desarrollo.

Además, de esta manera, surgirá la idea de que también es posible lograr la apertura de nuevos espacios para la participación de los niños para hacer así una escuela más democrática que tiene en cuenta a todo el alumnado, es decir, una institución escolar más inclusiva.

Cuando llevamos a cabo procesos de investigación con niños nos encontramos con una serie de obstáculos inevitables. No podemos olvidar que los infantes tienen sus propias peculiaridades comunicativas que nos complicarán la tarea, pero no significa que no podamos contar con sus aportaciones. Otro de las dificultades que surgirán son la importancia que tiene el cuidar la selección de los participantes, evitando en todo momento seleccionar a los que cuentan con las mejores capacidades lingüísticas. La importancia de la perspectiva ética también es esencial no perderla de vista, pues es crucial contar con el consentimiento de los propios niños, que han de ser

adecuadamente informados, para su participación en la experiencia, junto con la previa aprobación de los adultos (Castro, Ezquerro y Argos, 2016).

3. MARCO EMPÍRICO

3.1. Objetivos de la investigación

A través de la investigación se pretende realizar un proceso de escucha y participación infantil que visibilice el pensamiento de los niños sobre cómo sería su maestro ideal. Se aproxima la investigación al foco temático sobre qué es ser un buen docente, qué atributos, habilidades y actitudes configuran el perfil del docente de Educación Infantil que se reconoce como importante y deseable desde la mirada infantil.

El valor de las aportaciones infantiles es incuestionable al estar sustentado en su experiencia como alumnado, sujetos que reciben la acción educadora por parte del profesional de la educación.

De este modo, los objetivos que orientan este trabajo son:

- Conocer la percepción y visión que tienen los niños sobre la los docentes de Educación Infantil de la escuela.
- Promover el derecho de los más pequeños a participar, a ser escuchados y ser tenidos en cuenta.
- Proporcionar propuestas de mejora sustentadas en las aportaciones de los pequeños que incidan en los procesos de innovación y mejora de la práctica docente.

3.2. Ubicación paradigmática

La investigación se inscribe bajo el paradigma de la investigación cualitativa mediante la metodología del estudio de caso. Pretende recoger la perspectiva de la infancia y hacer partícipes a los niños al derecho que tienen a tener voz para decidir acerca de cómo sería su maestro ideal.

3.3. Participantes

En el estudio han participado niños del segundo curso de Educación Infantil. Se contará con un total de 18 participantes, cuatro niños y cuatro niñas. Estos infantes pertenecen concretamente a la única aula de cuatro años con la que cuenta el C.E.I.P. Pintor Escudero Espronceda, un centro escolar que se encuentra en una localidad de Tanos, perteneciente a la Comunidad Autónoma de Cantabria.

La Universidad de Cantabria y este centro educativo facilitaron el acceso a los niños por poder desarrollar, como alumna de prácticas que soy, la investigación con este alumnado.

El aula está compuesta por un total de dieciocho alumnos provenientes de familias que viven en un contexto socioeconómico medio-bajo a los que se les solicitó su colaboración y participación totalmente voluntaria en esta investigación, teniendo, en todo momento, el consentimiento de las familias, de su tutora y maestra, del centro educativo y del propio niño, al que se le respeta y se prioriza su derecho a decidir sobre su participación en el proyecto.

Como ha quedado reflejado, en este estudio han colaborado la totalidad del alumnado de esta aula, pues todos los niños a los que se les propuso quisieron participar con ganas y motivación.

3.4. Método de investigación

Se presenta, a continuación, el diseño metodológico que guía la implementación de esta investigación que está estructurada en siete fases. Se presenta como un diseño práctico que va en busca del conocimiento de cómo es para los niños su maestro ideal.

El diseño metodológico que se ha seguido se basa en un enfoque de carácter cualitativo y facilita el acercamiento a las opiniones y pensamientos de los niños sobre el interés de la investigación.

Se puede destacar que en el proceso del diseño metodológico se plantean dos momentos claves de escucha, cuando se les presta atención de manera individual y cuando se ponen en común las ideas convirtiendo la mirada individual en colectiva. Esta escucha se ha llevado a cabo a través de la técnica del dibujo-conversación y de la conversación conjunta en el momento de la asamblea.

Finalmente, en la presente investigación se ha elegido este método debido a que se profundiza en casos únicos y especiales del alumnado de un aula de cuatro años de Educación Infantil de Cantabria. Por lo tanto, los participantes tienen un papel activo en la investigación, puesto que se realizan una serie de procedimientos que nos aportan los motivos por los que los alumnos de esta edad prefieren un tipo de maestro u otro y cuáles son las características de estos profesionales de la educación que más destacan, siguiendo siempre sus preferencias.

3.5. Técnicas e instrumentos de recogida de información

Las técnicas participativas de recogida de información son diversas y tienen el objetivo de facilitar un mejor acercamiento a la perspectiva infantil.

Para seleccionar las técnicas de recogida de información se han tenido en cuenta los requisitos que debían cumplir para favorecer la participación de los infantes (Clark, McQuail y Moss, 2003):

- Sencillas de desarrollar para los niños.
- Conocidas por los niños.
- Favorezcan un ambiente agradable para crear un espacio de seguridad para el niño frente la presencia del adulto.
- Atractivas y generan interés por parte de los niños.

- Posibiliten la comunicación con el adulto sin que les condicionen sus capacidades verbales.
- Capaces de recoger la voz infantil para que posteriormente se pueda analizar de manera sencilla.
- Bajo coste económico.

Finalmente, se decidió que la información se recogiera mediante la técnica del dibujo-conversación.

La técnica del dibujo es una tarea de agrado infantil que llama la atención y motiva. Es una actividad conocida por todos los niños y la realizan en múltiples contextos, no solamente en la escuela. El contexto en el que se desarrolla es agradable y las herramientas utilizadas son conocidas por todos los niños. Es esencial crear un lugar agradable en el que apetezca estar, que el participante se sienta cómodo y seguro y capaz de realizar lo que se le propone. Para recoger la información a través de esta técnica es importante prestar atención a cada cosa que dice la criatura para no perder ningún detalle sobre su creación artística. Cabe la posibilidad de que haya niños que necesiten concentración y no conversen durante la realización o, por otra parte, que hablen a la vez que están realizando el dibujo. Los dibujos realmente sirven para expresar sus ideas, sentimientos, deseos y emociones a través de otro lenguaje que no sea el verbal.

Las conversaciones con niños es una técnica algo más complicada que el dibujo porque la presencia del adulto y sus preguntas pueden incomodar a los niños y no fomentar que se den las respuestas que surgirían en otro ambiente. Se debe dejar espacio y tiempo suficiente para que el niño, el participante se sienta cómodo y la conversación fluya. Además, se debe evitar que el adulto sea el que dirija y mande en la conversación. No se puede olvidar que la comunicación debe partir de la escucha.

Se han combinado las dos técnicas porque se han combinado estas dos técnicas siguiendo los principios del enfoque mosaico y otros estudios que previamente las han utilizado con éxito (Dockett y Perry, 2005; Einarsdóttir, 2007; Castro y Ezquerro, 2015 y Castro y Valcárcel, 2022).

3.6. Procedimiento

Todas y cada una de las fases que guiaron la investigación tuvieron siempre presente el respeto a la voluntariedad de los niños a participar, además de velar en todo momento por su bienestar emocional. Los diferentes pasos fueron los siguientes:

Fase 1. Información a todas las personas externas implicadas.

En la primera fase se informó al centro educativo y a la tutora del grupo-clase de la realización de la investigación para su aprobación, mostrando, sobre todo, a la maestra los posibles beneficios y ganancias que podían ofrecer los resultados. También se informó a las familias del alumnado sobre el interés del estudio y la solicitud de permiso por su parte para que sus hijos participasen de manera voluntaria.

Fase 2. Información a los participantes en la asamblea inicial.

En la segunda fase se realiza la asamblea inicial. Se escogió un día en el que estuviera todo el alumnado en la escuela y se realizó una reunión con todos los participantes, en el momento de la asamblea, una de las actividades esenciales que se realizan en las aulas de Educación Infantil por ser un momento y lugar en el que se fomenta la comunicación, la expresión y la socialización de todos los alumnos, donde se invita a los niños a participar y donde se crea sentimiento de grupo, entre otros beneficios. Esa asamblea sirvió para informar a todos los alumnos de manera sencilla de lo que se les iba a pedir hacer y se les solicitó su participación. Se les explicó que pueden abandonar y dejar de participar en cualquier momento del proceso y se les agradeció su participación.

Este era el momento para preguntar quién quería, o no, hacerlo y participar (aunque en todo el proceso exista la oportunidad de abandonar o negarse a la realización o incorporarse en cualquier momento). Se aclaró que la participación era totalmente voluntaria y en todo momento se respetó la decisión de todos y de cada uno de ellos de abandonar el estudio. Una vez que se conoce el número

de participantes (en este caso todos los alumnos del aula estuvieron encantados e ilusionados por participar), se da paso a la siguiente fase.

Fase 3. Conversación con guía de preguntas y realización del dibujo

En la tercera fase se llevó a cabo la técnica del dibujo-conversación. Primeramente, se desarrolló una entrevista en la que se conversa con el niño centrándose en todo momento en el tópico de cómo sería para ellos su maestro ideal a través de la respuesta a las preguntas de la entrevista y, después, cuando se ha terminado la entrevista, es el infante el encargado de dejar volar su imaginación y realizar un dibujo en el que hay que respetar una consigna, es decir, una orden referente a la temática que se investiga. En el Anexo I se encuentra la estructura de la entrevista, que fue así diseñada porque se abarcan, no con muchas preguntas, todos los ámbitos que se quieren conocer y profundizar en este estudio y tiene un sentido lógico.

Para la realización del dibujo se entregó al niño un folio en blanco y unas ceras (las pinturas que están acostumbrados a usar en su día a día) y se les dio la consigna de *“dibuja, como quieras, cómo sería tu profesor o profesora perfecto, que tenga todo lo que más te guste”*. A alguno se le tuvo que explicar algo más lo que se pedía, pues no entendían el mensaje o querían dibujar otra cosa. En ellos se representó y se plasmó las ideas de los infantes hacia ese interrogatorio.

La técnica se tuvo que llevar a cabo de manera individual fuera del aula infantil, en otro espacio educativo, en el pasillo, sentados cada uno en una silla, arrimados a una mesa. El espacio no era favorecedor porque había muchas distracciones y no se podía llevar a cabo la idea previa con la que se contaba, es decir, conversar con los niños por parejas para que el diálogo fuera más rico y se retroalimentasen unos a otros gracias a sus aportaciones. Por ese motivo, se tuvo que cambiar el ritmo y se procedió de manera individual.

El orden de salida del aula para la realización de la entrevista y del dibujo fue por petición de los propios alumnos, de los que estaban disponibles, porque en ese mismo momento se estaban realizando otras actividades y había niños ocupados. Cuando iba llegando el final de esta fase, de la realización de esta

técnica conjunta, se tuvo que intervenir en el orden de ejecución porque había varios niños que no habían acudido al centro escolar por enfermedad, niños que se tenían que ir del aula porque los venían a buscar, imprevistos de última hora por parte de la docente que suprimía tiempo de la jornada escolar, etc.

Durante toda la conversación y la realización del dibujo la voz del niño está siendo grabada en audio, bajo su propio consentimiento y el de sus progenitores o tutores legales, que tuvieron una duración de aproximadamente 35-45 minutos. Previamente a la puesta en marcha de la investigación se había mandado una circular a todas las personas responsables de los pequeños y al centro educativo para conocer si se daba el consentimiento, o no, a la grabación de la voz de los menores. En este caso, todas las personas accedieron sin problema y las grabaciones fueron eliminadas una vez que se hizo la transcripción, de la que se hablará más adelante.

Una vez que se termina la conversación individual con cada individuo y se realiza el dibujo, se agradece personalmente la participación y la ayuda que ha aportado para el estudio.

Fase 4. Creación de un portafolio individual.

La cuarta fase consiste en la creación de un portafolio individual que recoge la mirada particular de cada niño. Este portafolio cuenta con una portada (en la que se recoge un pequeño título que muestre el contenido, en este caso “¿Cómo es para ti tu maestro ideal?”, el nombre del niño, el centro educativo al que pertenece y el curso escolar en el que está), la entrevista con sus preguntas y respuestas (diferenciando a modo de colores las preguntas del investigador (investigadora en este caso) y la respuesta del participante). A continuación, el dibujo que ha realizado el infante con la consigna que se le dio, su dibujo original, seguido un escáner del dibujo con transcripciones verbales de lo que quería mostrar el niño y, por último, una hoja en la que se le invitaba a las familias a colaborar y participar comentándolo en sus hogares. Se han transcrito las respuestas de los niños en la entrevista y se ha añadido en el dibujo escaneado los comentarios de lo que el niño quería exteriorizar. Todo ello (entrevista al

menor, dibujo original, dibujo transcrito y aportaciones de la familia) queda recogido en los portafolios individuales de cada alumno.

Fase 5. Participación en el hogar.

En la quinta fase entran en juego las familias del alumnado de manera conjunta con sus hijos. Los niños se llevan a sus hogares sus portafolios y se invita a las familias a participar también, a que lo comenten en casa y añadan, en la última hoja del portafolio aportaciones nuevas que se hayan construido de manera conjunta entre el adulto o el niño o simplemente ampliaciones que el infante ha hecho.

Fase 6. Tránsito de la mirada individual a la colectiva. Carta para futuros maestros.

La sexta fase supone el tránsito de la mirada individual y particular de cada sujeto a la mirada compartida y colectiva, lo que requiere la búsqueda de consensos y la construcción de significados compartidos. En este momento es en el que se vuelve a realizar una asamblea. Esta se realiza una vez que todos los participantes han pasado por todas las fases anteriores. En esta asamblea se conversa, se dialoga y se crea una carta para futuros maestro, "*Una carta al maestro que queremos*", en la que se realiza la puesta en común de las ideas, se hacen consensos y se recogen consejos para futuros docentes, para futuros profesionales de la educación. Para ello, se vuelven a retomar todas las preguntas y los niños hacen sus aportaciones de manera conjunta, retroalimentándose unos a otros, saliendo a la luz la influencia colectiva. En esta asamblea favoreció que se compartiesen las reflexiones de todos los niños y compartieron sus ideas, siempre respetando la rutina de esta actividad, los turnos y se fomentó la participación de todos los alumnos para poder recoger sus ideas para la creación de la carta de manera conjunta.

En este momento estaba presente la maestra y tutora del grupo, pero solamente estuvo escuchando sin aportar sus ideas y pensamientos, para no influir a los niños.

Fase 7. Agradecimiento general.

Finalmente, se da paso a un agradecimiento general a todos los participantes y a la maestra por haber dejado el tiempo y el espacio necesario para la realización.

Se está dando, así, paso a una escuela participativa que tiene un espacio público para participar y construir relaciones democráticas que está haciendo posible que los niños piensen y actúen por sí mismos. En este momento se puede hacer referencia a la pedagogía de las relaciones de Malaguzzi (1998), en la que se propone la construcción de relaciones democráticas y dialógicas entre adultos y niños. Esta investigación requiere saber escuchar, respetar y compartir opiniones, experiencias, situaciones y tomas de decisiones para poder dar paso a sentirse parte de algo, ser tenido en cuenta y sentirse valorado. Cabe destacar que en todo el estudio se ha tenido presente la voluntariedad, la libertad de decisión y el respeto ante los participantes.

Para el diseño de esta pequeña investigación se ha tenido presente el modelo de participación infantil que Lundy (2007) propuso, en el que se contemplan los siguientes asuntos a tener en cuenta: el espacio, la voz, la audiencia y la influencia. Estos elementos son claves para poder ofrecer a los niños las oportunidades adecuadas para que expresen sus perspectivas y opiniones en lugares seguros e inclusivos, para que expresen sus puntos de vista y sus opiniones, para que la perspectiva infantil salga a la luz y sea escuchada, para que las opiniones y aportaciones de los infantes sean tenidas en cuenta y promuevan repercusiones positivas, etc.

En los momentos clave de escucha a la infancia que se han detallado con anterioridad se ha tenido en cuenta uno de los elementos que destacaba Lundy (2007) por su importancia sobre escuchar adecuadamente las perspectivas de los niños.

Se está hablando en este momento de la audiencia, como lo llama Lundy (2007), pues se ha asegurado este elemento y se espera que las aportaciones infantiles puedan, dentro del marco de la reflexión de la práctica docente, tener repercusión en sus propias vidas y lleguen a generar influencia.

Hasta el momento las aportaciones de estos niños sobre esta temática estaban ocultas y nunca había salido como tema de conversación, ni en los hogares ni en el aula del centro escolar, por lo que, antes de comenzar la investigación, la maestra, sobre todo, tenía mucha incertidumbre e inquietud por lo que podrían opinar sus alumnos sobre ella, sobre su forma de actuar, su rol como docente, etc.

A continuación, se comenta brevemente la cronología de todas las fases que se llevan a cabo para poder recoger de ellas información y, así, documentarla. La realización de los portafolios y todas las fases con las que cuenta tiene lugar en diferentes momentos durante todo el mes de mayo del curso escolar 2021-2022 (concretamente desde el día 2 al 20). Se realizó durante esa fecha porque la investigadora ya no era una desconocida para los niños participantes y el ambiente de participación iba a ser muy cómodo y para nada agresivo para los menores, pues era una docente en prácticas.

En el Anexo III se encuentra el cronograma de todo el desarrollo del estudio en el que se muestra la temporalización, el espacio de desarrollo, el número de participantes y la finalidad de cada fase.

Una vez terminadas todas las fases, se ha sintetizado toda la información recogida y se ha pasado a su análisis.

4. RESULTADOS

Gracias al estudio que se ha realizado con alumnos de un aula de cuatro años de Educación Infantil de un colegio público de Cantabria, se puede dar respuesta a las finalidades planteadas al comienzo de la investigación, es decir, conocer cómo sería el maestro ideal para niños de cuatro años. De esta forma, se espera

aportar, a través de los resultados, nuevos conocimientos a esta área objeto de investigación.

El análisis de todos los datos recogidos, tanto de las conversaciones que se tuvieron con los niños individualmente, de lo que se recogió de sus dibujos y de la asamblea final en la que se llegaron a consensos y acuerdos para la realización de la carta para futuros maestros ha sido realizada por la misma investigadora.

En el caso del análisis de las entrevistas, del diálogo con los niños, como ya estaban transcritas y recogidas en el portafolio individual de cada alumno, solamente se tuvieron que crear dimensiones y reorganizar el contenido. Había contenido que, por ser tan sencillo no había que profundizar en él, pero, al ser respuestas dadas por niños de corta edad, muchas de sus aportaciones se tuvieron que analizar con detenimiento para sacar el mayor provecho posible. También se seleccionaron las expresiones de los infantes y los elementos más representativos para utilizarlas como muestra explicativa. Finalmente, se analizaron las respuestas orales de los niños en base a las cuatro categorías o bloques temáticos.

Por otra parte, para analizar las creaciones artísticas de los niños se destacó la frecuencia de aparición de las temáticas que más destacaban, pues el ámbito de creación era muy amplio pero los resultados artísticos tenían muchos elementos en común. También se seleccionaron los dibujos más representativos de cada categoría.

Para analizar las aportaciones de los niños que realizaron en sus hogares con las familias, primero se hizo un análisis de qué porcentaje de familias habían colaborado con sus aportaciones. En esta ocasión no se ha agrupado y clasificado la información recogida por dimensiones, pues cada familia aportó cosas diferentes.

Y, finalmente, las aportaciones conjuntas que quedaron recogidas en la carta para futuros maestros fue totalmente una buena agrupación de ideas y más que un análisis ha llegado a ser una conclusión final.

Se comenzarán a explicar primeramente los resultados de las conversaciones con los niños, seguidamente la información recogida de los dibujos y, por último, lo referente a la carta de futuros maestros.

Los niños recuerdan su paso por la escuela. ¿Cómo lo están viviendo actualmente?

Ante la petición a los alumnos para recordar cuántos profesores han tenido por toda su etapa escolar (que, en este caso solo han tenido en todas las etapas la misma), los resultados fueron llamativos, pues gran parte del alumnado hacía referencia a su maestra actual junto con su docente en prácticas actual. Pero, sorprendentemente, solo un caso ha mencionado a todos los especialistas que colaboran en su proceso de enseñanza. Ha sido curioso que en referencia a la palabra *maestro* solo dos personas hayan percibido que los especialistas también son profesores.

Esto hace pensar que para los alumnos estos profesionales de la educación son secundarios y no tienen tanto protagonismo como su docente.

En la Figura 1 se pueden ver los resultados obtenidos.

Se quiso conocer, para complementar lo anterior, si a los participantes les gustaba la docente que los lleva acompañando todos los años escolares, siendo este el tercero. Prácticamente todo el grupo (a excepción de una niña) responden con un sí rotundo y con sentimientos positivos. Algunos participantes destacan el por qué: “*siempre me deja pintar y me gusta*”, “*me enseña cosas*”, “*es buena*”, “*me enseña a hacer cosas nuevas*”, “*es guay*”, “*nos manda hacer actividades y*

¿Quién es maestro para ellos?

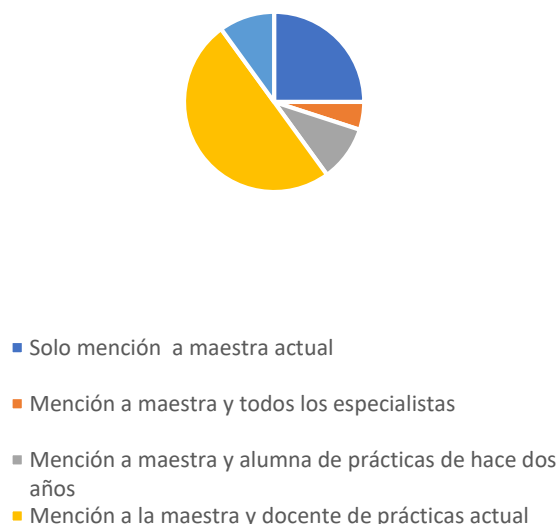


Figura 1. Fuente: elaboración propia.

me gusta”, “nos deja jugar después del recreo a las construcciones”, “es muy maja”, “me lee cuentos”, “ha estado en todas las clases con nosotros. En esa hemos estado todos con R, y en esta”. La niña que decía que no le gustaba su profesora lo argumentaba diciendo “no me gusta porque es la madre de A (compañera)” y afirmaba que quería que fuese su profesora la docente de prácticas que tenía ese momento.

Como se ve claramente en la Figura 2 destaca por encima de todo la aprobación de la maestra por parte de sus alumnos.

Para conocer más sobre sus sentimientos, emociones y vivencias en el aula con su docente, se continúa averiguando si a los niños les gusta estar en su colegio y en su clase con la docente y todos los alumnos menos cuatro dicen que les agrada. Como curiosidad, veamos los argumentos que dan: *“porque a mí me gusta ir al cole porque así puedo jugar a lo que yo quiera”, “nos lee cuentos muy chulos”, “aprendo cosas”, “pinto mucho”, “a veces jugamos a los trenes”, “me hace ilusión y estoy con mis amigos”, “R es amable, nos enseña cosas, nos deja jugar, salir al recreo...”, “tengo amigos”.*

Estas respuestas son fruto de lo que la maestra ofrece para estar en el colegio y consigue que los niños estén cómodos y a gusto allí. Se pueden ver la diferencia de sentimientos por parte de los niños en el Figura 2 y, cabe destacar que, aunque el porcentaje de los que no les gusta parezca elevado, las razones no son alarmantes, pues es totalmente natural que las personas tengan días buenos y días malos, como nos hacen ver ese porcentaje de alumnos:

- Alumno 9: *“Sí, pero unos días no”.*
- Alumno 7: *“Sí, pero algún día que esté malito me da un poco menos de alegría estar con R”.*

¿Les gusta su maestra?

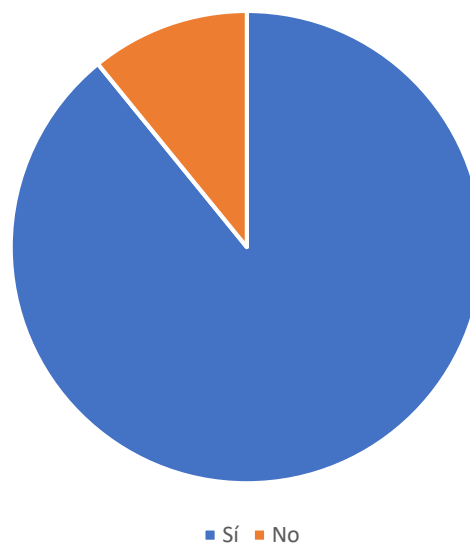


Figura 2. Fuente: elaboración propia.

- Alumno 3: *“Bueno, no tanto”*.
- Alumna 18: *“Sí, porque algunas veces me gusta y otras que no. Hay días que me lo paso mejor y otros días que me lo paso peor”*.

Siguiendo en la misma línea y para ampliar la visión de los infantes sobre su maestra, se les preguntó qué aspectos o qué cosas debería cambiar la maestra para convertirse en la mejor. Ante esta petición, todos los niños menos dos dijeron que su docente no tenía que cambiar nada, como decía esta niña:

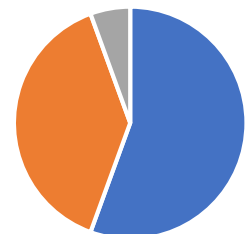
- Alumna 10: *“Tiene que ser como ahora”*.

Como vuelve a destacar, la aprobación por parte de sus alumnos es mayor.

Dentro de esta dimensión se consideró oportuno incluir qué preferencias tienen los niños de cara al futuro, para conocer si a los alumnos les gustaría seguir continuando por su camino en la escuela junto a su docente actual o les gustaría, por el contrario, cambiar de referente. Ante esto, se ha tenido disparidad de opiniones:

- Alumno 1: *“¡Sí! Pero no sé si vamos a tener juguetes si o no”*.
- Alumno 3: *“No quiero cambiar. Quiero que R siga siendo mi profe hasta siempre. Hasta que vayamos allí arriba. Cuando subamos allí arriba yo contigo”*.
- Alumno 5: *“No sé quién va a ser, pero quiero que sea R”*.
- Alumno 7: *“Paso a la de cinco porque tengo cinco años. Quiero que R sea mi profe en cinco años”*.
- Alumno 9: *“Siii. Oh oh, creo que en cinco años tenemos otra profe. Sí, pero me gustaría estar con R, sí, pero en cinco años estoy arriba, arriba son los de cinco años”*.

Seguir con la misma maestra o cambiar



- Cambiar de maestra
- Seguir con la maestra
- No responde

Figura 4. Fuente: elaboración propia.

Diez de los dieciocho participantes quieren continuar con su maestra, pero siete niños (un dato que parece estar bastante a la par) tienen otra opinión y quieren cambiar de maestra para el curso que viene. Para ello, dan sus propias razones:

- Alumno 2: *“Estoy en la clase de cuatro a cinco y el año que viene voy a estar en la de cinco a seis. Quiero cambiar. Con C (profesora de 5 años) quiero estar”.*
- Alumno 8: *“Pero quiero un chico”.*
- Alumno 12: *“Sí, mejor sí”.*
- Alumno 17: *“Quiero cambiar, contigo quiero ir”.*
- Alumna 4: *“Quiero estar en otra clase. No va a ser ella, vas a ser tú y R se queda en esta clase”.*

A la hora de responder a esta pregunta a muchos se les ha visto muy entusiasmados e ilusionados por el curso que viene, pues afrontan la escuela con ganas y energía y se nota en su felicidad.

En la Figura 4 se ve claramente que hay más niños que quieren continuar con la misma maestra el curso escolar siguiente, pero los resultados están muy emparejados con la opción de cambiar de docente.

Cualidades y actitudes que tiene que tener un maestro para ser su ideal

Esta temática abarca el conocimiento y el sentimiento de agrado de los niños de si la docente es cariñosa, si lee cuentos, si les da la mano para acompañarlos a los sitios, si es divertida, si los niños la regalan dibujos o si les gusta que la docente juegue con ellos.

A la inmensa mayoría de niños (once de los dieciocho participantes) les gusta que su profesora sea cariñosa con ellos y sobre todo que tenga mucho contacto físico. El contacto físico en la Educación Infantil es un factor esencial porque de esta manera los niños reciben señales y muestras de bienestar emocional y se les transmiten sentimientos y emociones positivas. Además, es un aspecto muy importante para crear ese vínculo entre maestro-alumno que influirá en todos los ámbitos de su vida, ya que la maestra, en esas edades es esencial para el desarrollo integral del niño. En la Figura 5 se muestran los datos obtenidos.

¿La maestra tiene que ser cariñosa?

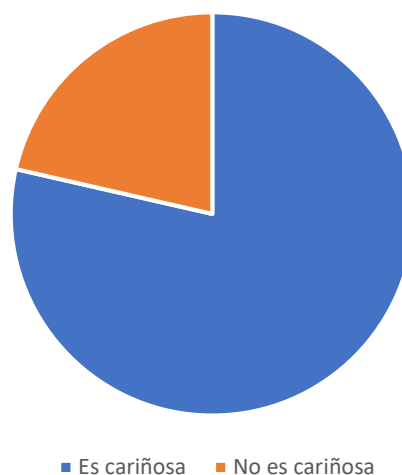


Figura 5. Fuente: elaboración propia.

Una de las aportaciones más bonitas que se han recogido es esta:

- Alumno 7: *“Un poco sí, cuando lo hago perfecto. Como la última vez que lo hice perfecto. Pues me lo dice y se lo enseño a mis padres y antes de eso me da un abrazo y me dice: ¡pero qué bien lo has hecho, eso es por esforzarte! Yo consigo muchas cosas”.*

Las aportaciones de estos niños resultan muy interesantes porque remarcan la importancia de las acciones de la maestra. Hacer sentir bien a los niños y premiarles positivamente con palabras en todo momento es algo muy positivo para sus sentimientos.

En cuanto a las opiniones de los niños, estas nos muestran un aspecto esencial que se debe conocer para empezar a actuar cuanto antes, pues hay tres alumnos que reclaman cariño por su parte:

- Alumno 3: *“A veces sí, otras veces no, yo quiero siempre que sí”.*
- Alumno 5: *“No. Algunas veces quiero abrazos”.*
- Alumno 14: *“Eh... un poco. No me da abrazos y a mí me gustan”.*

Aquí hay confusiones en cuanto a si es cariñosa o no, pero hay niños que no lo pueden medir de la misma manera o simplemente la docente no es igual de cariñosa personalmente con todos. Los niños después de la pandemia han reclamado mucho cariño porque requieren del contacto físico y sobre todo después de unos años en los que no han tenido lo que ellos tanto reclaman, abrazos y besos.

Para continuar, se ha de comentar que la lectura de cuentos y álbumes infantiles en las aulas de Educación Infantil es una actividad estrella que siempre están dispuestos a realizar. La opinión de los niños así lo refleja, pues, de nuevo, todos los participantes menos uno (Figura 6), afirman rotundamente que les gusta que su docente les cuente cuentos y, dos de ellos, concretamente, recalcan que esta actividad les gusta “mucho”.

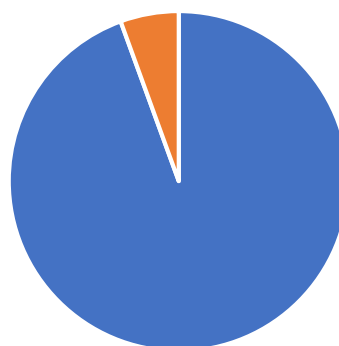
Algunas de las aportaciones más interesantes de los niños en cuanto a la temática de los cuentos son las siguientes:

- Alumno 6: *“Eh... sí. Porque son muy chulos. En casa también me gustan los cuentos”.*
- Alumno 16: *“Sí, porque disfruto de los cuentos”.*

La aportación de este último alumno es una respuesta es muy interesante porque él mismo ha implicado el pleno disfrute, la finalidad de los cuentos.

En esta pregunta ha habido niños que no han podido evitar comentar todos los cuentos que tiene en su casa, porque realmente es una actividad que le gusta mucho y quisieron mostrar la alegría que les hace sentir.

¿Les gusta o no que su docente les lea cuentos?



- Les gusta que docente lea cuentos
- No les gusta que docente lea cuentos

Figura 6. Fuente: elaboración propia.

El acompañamiento de su maestra a los lugares es importante, pero acompañarlos con contacto físico para algunos es algo que les encanta a nueve de los dieciocho participantes, que afirman que les gusta que su maestra les de la mano (Figura 7):

- Alumno 1: *“Pues claro!”*.
- Alumno 6: *“Sí, tú también puedes”*.
- Alumno 11: *“Sí, porque estoy mejor. Cualquiera puede darme la mano”*.

Bastante parte del grupo, ocho niños sienten que ya son mayores y no les hace falta que les den la mano, porque muchos tienen esa idea como infantilizada. Lo hacen ver a través de aportaciones de este estilo: *“aunque también puedo ir solo”, “quiero ir solo con mis compañeros”, “yo sé ir solo”, “yo quiero ir sola”, “eh... yo solo”*.

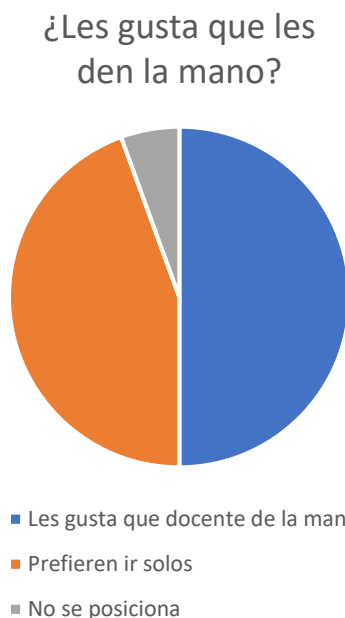


Figura 7. Fuente: elaboración propia.

Como se ve, el porcentaje está muy igualado, por lo que no podemos atrevernos a decir cuál es la opción que más destaca.

A continuación, se comenta que ofrecer diversión y pasárselo bien en un aula de Educación Infantil es clave para que el aprendizaje y el desarrollo de los niños se de en un contexto agradable y eficaz en el que guste estar.

Destaca por encima de todo la opinión de la mayoría de alumnos, todos menos tres aportan que la docente sí es divertida. Unos los dicen muy seguros y otros apoyan su opinión argumentando el porqué: *“me río”, “dice cosas que nos hacen gracia”, “nos cuenta chistes”, “cuenta cosas graciosas”*.



Figura 8. Fuente: elaboración propia.

No todos aprecian esa diversión de la misma manera. Para unos su docente sí es divertida y les gusta y, para otros, solo aportan que es un poco graciosa y, según sus parámetros, debería serlo más (Figura 8).

Por otra parte, los niños regalan dibujos y creaciones artísticas que ellos mismos hacen a otras personas porque a través de ello manifiestan su cariño y afecto a esa persona. A través de ellos muestran su personalidad y, además, sirve como comunicación interpersonal. Regalar sus creaciones les sale de forma natural, sin que nadie se lo pida y lo suelen hacer por gusto. Además, a través de ellos manifiestan sus emociones y sentimientos.

Concretamente, en esta aula de Educación Infantil hay bastantes niños que afirman que hacen este tipo de regalo, trece alumnos dicen que se los regalan a su maestra, como se puede ver en la Figura 9.

¿Los alumnos regalan dibujos a su maestra?



■ Regalan dibujos a maestra
■ No regalan dibujos a maestra

Figura 9. Fuente: elaboración propia.

- Alumno 1: *“Algunas veces, porque a veces hago dibujos para los dos”.*
- Alumno 6: *“Emmm... sí. No muchos. Se lo doy porque me gusta regalar cosas y eso es ser muchísimo amable”.*
- Alumno 14: *“Me encanta dibujar a mí. A mis compañeros sí se los regalo, a R algunas veces”.*
- Alumno 9: *“Sí, porque me ayuda, y a O (hermana) también. A R es para decirla gracias”.* Esta respuesta ha sido sorprendente porque ha hecho saber que es para agradecerla, no se sabe el qué, pero se puede intuir que es para agradecerla todo.
- Alumno 15: *“La regalo un dibujo, pero ella me lo devuelve. Se los queda un día, pero después me los devuelve. Yo quiero que se los quede”.* Aquí vemos claramente un caso de frustración por no aceptar el regalo.
- Alumno 17: *“Uno se lo regalé, porque era tan bonito...”.*

En cuanto a la idea de si es mejor jugar en los momentos de juego libre con su docente o mejor realizarlo solos o con los compañeros, una gran mayoría (un

67%) aseguran que prefieren jugar con sus compañeros y, además, hacen mención a nombres concretos de compañeros para dar sus razones. Véase Figura 10.

¿LES GUSTA QUE LA MAESTRA JUEGUE CON ELLOS?

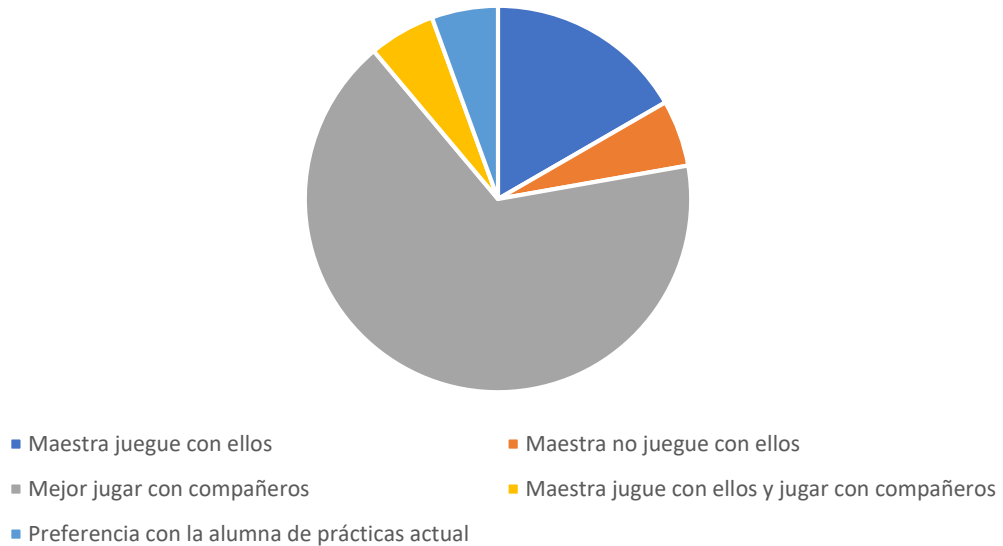


Figura 10. Fuente: elaboración propia.

Esta información ha sorprendido, pues se esperaba que más niños (no solamente tres) afirmaran que les gusta jugar con su maestra, porque es un grupo bastante dependiente del adulto.

¿Qué tipo de enseñanza y ayuda ofrece el maestro? ¿La actividad lúdica gusta entre el alumnado?

Las primeras repuestas a analizar y comentar están relacionadas en cómo perciben los alumnos la ayuda que le ofrece su maestra y si en algún caso no se sienten ayudados.

Prácticamente todos ellos tienen claro que su docente sí les ayuda en todo lo que necesiten (Figura 11). Siete de ellos hacen referencia a las peleas y a la ayuda que les ofrece su maestra para solucionar los empujones, discusiones y enfrentamientos que tienen entre ellos por cualquier motivo. El resto de alumnos hacen referencia a problemas varios que les surge a lo largo del día, como, por ejemplo, cuando se les cae la mascarilla y no pueden colocársela solos, cuando no pueden ponerse la cazadora, cuando la cremallera de una prenda de vestir se traba, cuando se les cae algo al suelo, etc.

Docente ayuda a sus alumnos o no

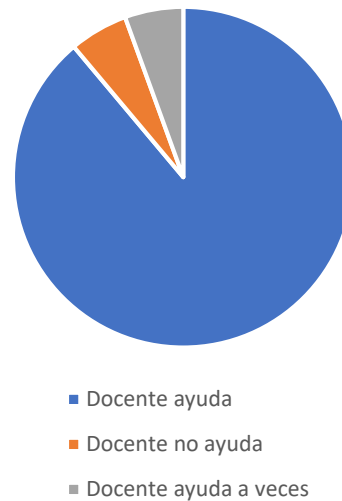


Figura 11. Fuente: elaboración propia.

Un aspecto importante a destacar es que, en su aula, en el aula de cuatro años de este centro educativo se cuenta con una “zona de la calma”, un rincón del espacio solamente destinado para la resolución de conflictos y el tratamiento de las emociones. Aquel espacio está perfectamente equipado con los materiales necesarios y por lo que, tras la importancia que tiene esta zona para los niños y el tiempo que pasan en ella (ya sea por petición de la maestra o por los propios niños que consideran que tienen que permanecer allí un tiempo) solamente cinco de los dieciocho hacen referencia a esta zona de la calma, un resultado que se esperaba que fuera mucho más elevado.

En este aspecto han salido a la luz asuntos importantes que aportaron los infantes sin que la investigadora les influyese, como es el caso del contacto físico, cómo solucionar los conflictos, el objetivo y finalidad de ese momento, enseñanza de cómo hacerlo, referencia a que saben hacerlo solos, aportaciones de la docente para solventarlo...:

- Alumno 2: *“Pues así no nos peleamos más y así nos ayuda. Porque nos habla cosas”*.

- Alumno 12: *“Sí. Me enseña a hacerlo para que yo sepa hacerlo solo”*.
- Alumno 16: *“Pues me coge de la mano y vamos a la zona de la calma de allí mira”*.
- Alumno 17: *“Nos ayuda a arreglar las peleas”*.

En cuanto a la pregunta de si la docente les enseña mucho los resultados se pueden ver en la Figura 12, pero estas respuestas no fueron de tanto interés para el presente estudio, nos quedamos solamente con que el 100% de los participantes argumentan que la docente les enseña muchas cosas.

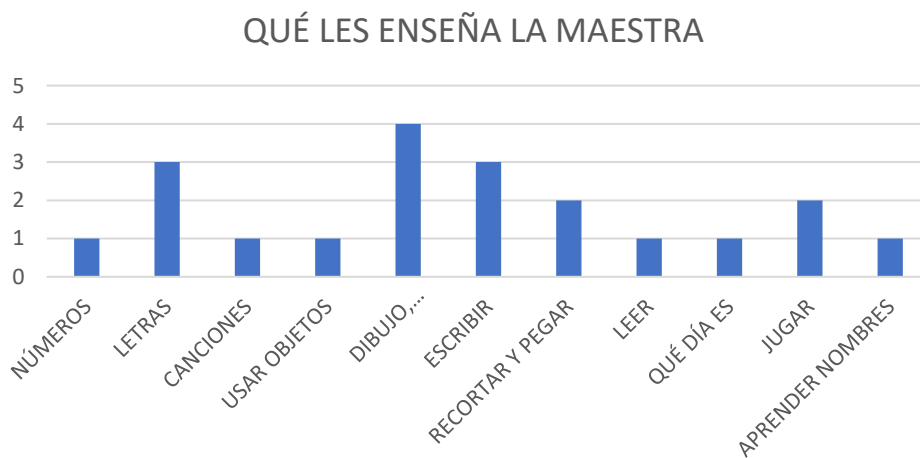


Figura 12. Fuente: elaboración propia.

La respuesta a la pregunta de si los niños enseñan algo a su maestra, prácticamente todos los niños entendieron la pregunta como acción de enseñar algo que habían hecho ellos para que su docente les diese el visto bueno o solamente para informarla.

En relación con la pregunta de cuánto tiempo de juego lúdico les deja su docente en el aula, quince de dieciocho niños, es decir, la mayoría, dicen que su maestra sí que les deja tiempo de la jornada escolar para jugar (aunque en diferentes medidas para cada uno) y lo reflejan así:

- Alumno 5: *“Está bien, aunque en el recreo hay un poco más”*.
- Alumno 7: *“Un poquito”*.
- Alumna 10: *“Quiero más tiempo, quiero ochenta y seis minutos que dura eso el colegio”*.
- Alumno 9: *“Estaría todo el tiempo dibujando y pintando”*.
- Alumno 11: *“Nos deja mucho”*.

¿Los alumnos quieren más tiempo de juego?

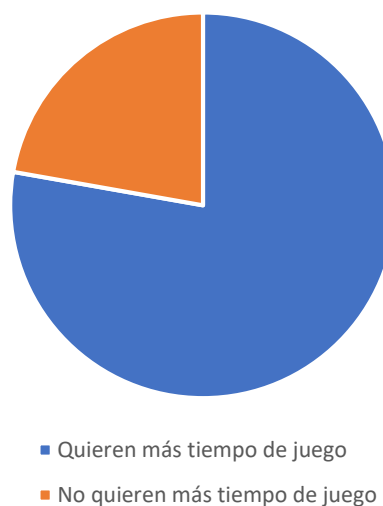


Figura 13. Fuente: elaboración propia

Llama la atención que haya cuatro niños, bastantes para los participantes que son, que no quieran tener más tiempo de juego libre (Figura 13) y prefieren dedicar más tiempo a aprender cosas nuevas y a la realización de actividades curriculares que les prepara su docente. Lo argumentan así:

- Alumno 2: *“Así está bien”*.
- Alumno 3: *“No quiero más, solo un poco”*.
- Alumno 15: *“No quiero más tiempo, con eso me basta”*.
- Alumno 17: *“Nos deja mucho, pero así está bien”*.

Opiniones del alumnado sobre el estereotipo del maestro

En el momento de hablar sobre si un profesor debía ser chico, chica, o daba igual el sexo, el 94% de los niños respondieron que no importaba y un 6%, una minoría, dijeron que tenía que ser mujer (Figura 14).

El resto se han posicionado claramente en que no les importa, sin hacer distinciones de ningún tipo ni señalar nada al respecto. Pero, como aspecto interesante a conocer, este grupo solamente ha tenido una maestra, la actual, por lo que no han vivido la escolarización con una figura masculina.

Además, se puede destacar que todas las docentes de Educación Infantil del centro educativo en el que se está investigando son todas mujeres y los niños, en este aspecto, no suelen relacionarse con profesores del otro género, pero se ha de destacar que el tema de la igualdad de género es algo que en el aula se ha trabajado durante un periodo de tiempo largo y aquí se ven los efectos.

Estos datos llaman la atención porque la profesión de ser docente de Educación infantil que destaca por tener un alto grado de profesionales mujeres, sobre todo en esta etapa educativa. Por lo que nos han mostrado los niños, hay que dejar la mirada atrás de que es una profesión de mujeres, abriendo el camino a todo tipo de géneros, pues, como se sabe, las profesiones no tienen género.

En cuanto a la pregunta de si un docente tiene que llevar una bata puesta o no, es decir, una prenda que se suele usar en los colegios escolares, sobre todo en la etapa de Educación Infantil, los resultados ya no han sido tan tajantes y el posicionamiento en la opción de que tienen que llevar babi o que no importa es prácticamente igual (Figura 16). Hay diversidad de opiniones:

Elección de si un maestro/a debe ser HOMBRE, MUJER o NO IMPORTA EL GÉNERO



- Maestro/a HOMBRE
- Maestro/a MUJER
- Maestro/a no importa el género

Figura 14. Fuente: elaboración propia.

- Alumno 1: *“Sí, porque os podéis salpicar, sino podéis mancharos”.*
- Alumno 3: *“Sí, ¿por qué te crees tú? ¡pues para no mancharte! Y tiene que ser bonito”.*
- Alumno 5: *“Todos tienen que llevarlo”.*
- Alumno 6: *“Da igual, es solo para que no os manchéis”.*
- Alumno 9: *“Sí, sí. Tiene que ser de colores con dibujitos”.*
- Alumno 14: *“Algunos. Algunos sí y otros no. Pues porque R y tú sí lo tenéis, pero hay otra profe que no”.*

Docente con BABI
puesto o no



Figura 16. Fuente: elaboración propia.

Con estas aportaciones se da por finalizado el análisis de las conversaciones con los niños y se continúa comentando los resultados de los dibujos.

Hay información que aparece en los dibujos que complementa mucho a las conversaciones de los niños, como es el caso de la aparición de su docente como referente, del juego con compañeros, de la lectura de cuentos o de la maestra con el babi puesto.

Por otra parte, hay información que amplía lo ya analizado, como es el caso de la muy frecuente aparición del juego en el patio, de la representación de su colegio, de su aula y de todos sus detalles, de la organización espacial del aula o de la asamblea.

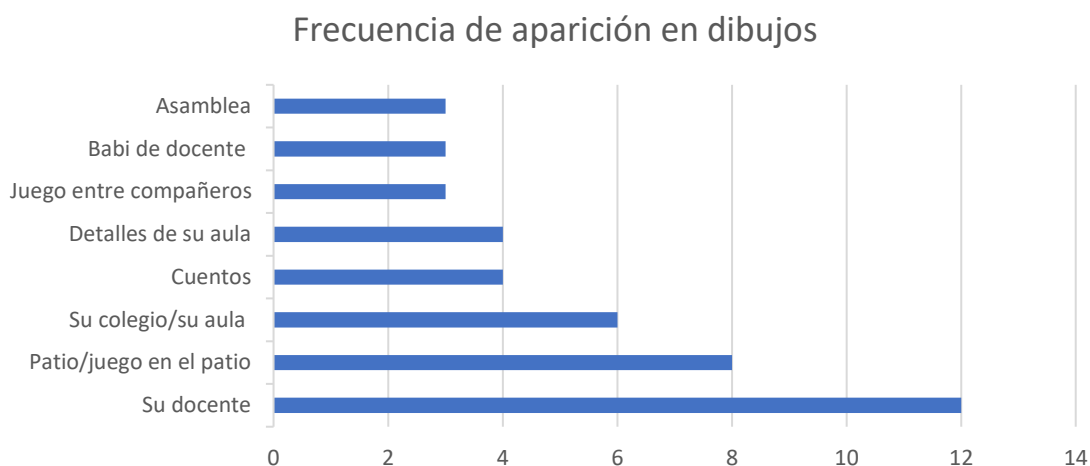


Figura 17. Fuente: elaboración propia.

Como se puede comprobar, hay información en los dibujos que aporta conocimiento de aspectos que no ha surgido en las conversaciones, como es el caso de la mención a la asamblea. Hay casos en los que los niños dibujan a la maestra en el lugar de la asamblea de su propia aula. Algunas de las acciones que realiza la docente en estos dibujos es contar cuentos o sentarse en una silla para preguntar a los niños qué tal están, por ejemplo.



Imagen 1. Docente contando un cuento en la asamblea.



Imagen 2. Docente que se va a sentar en la silla para preguntar a los niños qué tal están.

Destaca, sobre todo, la representación de su docente por ser la persona que los acompaña durante toda la jornada escolar y en algunas creaciones artísticas se ven sus roles y actuaciones, su forma de ser y actuar en el aula, etc. Por ejemplo, dibujos muy ilustrativos son los siguientes, en los que se muestran a la maestra en la puerta del aula preparada para dar la bienvenida a sus alumnos, en el lugar de la pizarra mirando a ver lo que hace el alumno, en el patio vigilando para que no haya nadie molestando a ningún niño, dentro del aula mirando lo que hacen los niños... La palabra vigilar ha surgido mucho en estos dibujos, pues estos niños tienen esa apreciación sobre una de las cualidades del docente.



Imagen 3. Docente saludando.



Imagen 4. Docente mirando lo que hace el alumno.



Imagen 5. Docente vigilando en el patio.



Imagen 6. Docente vigilando dentro del aula.

También se complementan y amplían las cualidades que tiene que tener un maestro. En el siguiente dibujo se ve cómo el niño muestra que la maestra tiene los ojos muy grandes porque tiene que mirar mucho, que tiene que tener las orejas muy grandes para escuchar bien porque tiene que estar atenta a todo, la boca muy grande porque habla mucho...



Imagen 7. Cualidades del docente.

Varios alumnos muestran el patio exterior como el lugar en el que más les gusta jugar. Suelen mostrar los elementos de su patio, a niños jugando y a su maestra mirándolos. Además, alguno de ellos añade elementos que le gustaría que tuviera su patio, como es el caso de una piscina, por ejemplo.



Imagen 8. Mención al patio.



Imagen 9. Mención al patio.



Imagen 10. Mención al patio.

Se sigue complementando la idea de que los docentes llevan babi, un asunto que se trató en las conversaciones. Se continúa sosteniendo que debe ser de colores y, en una ocasión, un niño lo ha dibujado manchado porque la maestra ha estado pintando con pinturas de colores.



Imagen 11. Docente con babi.



Imagen 12. Docente con babi.



Imagen 13. Docente con babi.

Hay bastantes niños dibujan su colegio por fuera y el interior de su aula por ser el lugar en el que están los profesores:



Imagen 14. Su aula.



Imagen 15. Su colegio.

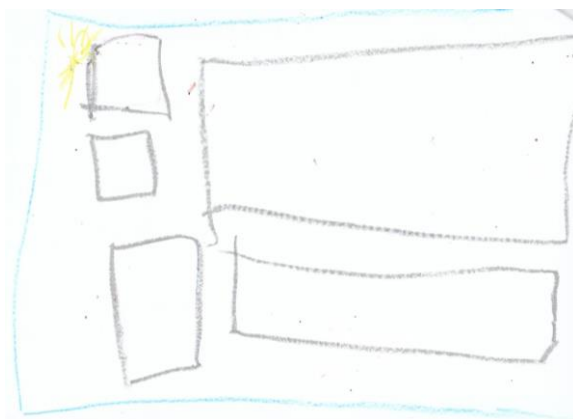


Imagen 16. Su colegio.



Imagen 17. Puerta de su aula y puertas de otras clases.

En las conversaciones con los niños también se trató como algo positivo el juego con otros compañeros del aula. Esta apreciación también se ve en los dibujos:



Imagen 18. Juego con compañeros.

De nuevo, también se ve la importancia de contar cuentos. Como curiosidad, en todos los dibujos la docente tiene el cuento en la mano y, en uno de ellos, se puede ver a la profesora sosteniéndolo porque se lo va a dejar a otras clases para que lo disfruten otros niños.



Imagen 19. Mención al cuento.



Imagen 20. Mención al cuento.

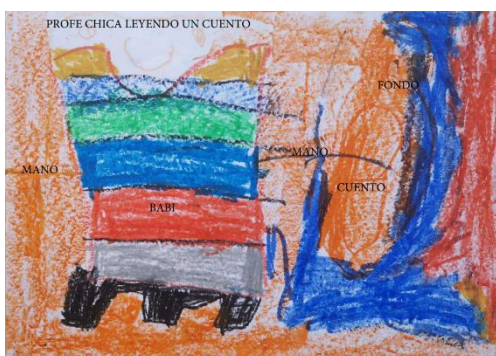


Imagen 21. Mención al cuento.

Los niños cuando realizaban los dibujos hacían mucho hincapié en decir si la persona que dibujaban era su maestra u otro profesor, pero tenían que destacar si era hombre o mujer. En general hablan de maestras y no de maestros, pero

ha habido casos en los que hacían referencia a ambos. Sin embargo, también ha habido niños que no han dibujado a su propia docente y han optado por poner a otro profesor.

Comentando ahora las aportaciones que realizaron los niños en sus hogares junto a sus familias se puede decir que doce de dieciocho participantes si que colaboraron. Ante ello, las familias reaccionaron de diversas maneras, algunos volvieron a hacer la entrevista con los niños y anotaron las aportaciones nuevas, otros destacaron los aspectos esenciales que tenía que tener un maestro ideal, otros realizaron otro dibujo, etc. Estos nuevos comentarios se encuentran recogidas en el Anexo IV.

Por último, queda pendiente comentar la “Carta para futuros maestros” que realizaron los niños de forma conjunta en la asamblea. Los niños del grupo-clase están empezando con el proceso de la lecto-escritura pero, a pesar de ofrecer que escribiesen ellos, ninguno se vio capacitado todavía, pues lo están trabajando. Por consecuencia, la investigadora anotó todas aquellas aportaciones que los niños decían y se llegaban a acuerdos y el resultado final puede ser perfectamente un buen ejemplo de conclusión final, porque en ella se recoge todo lo que consideran importante estos niños y niñas para ser felices en el colegio y tener todo aquello que un docente les puede aportar. De nuevo, esta información está estrechamente relacionado con todo lo comentado con anterioridad, pues se construyó una vez que todos habían dialogado y creado su dibujo sobre el asunto en cuestión. Se recomienda ver dicha carta en el Anexo V porque aporta información muy valiosa que todo docente debe conocer.

5. CONCLUSIONES

Gracias a las aportaciones que han realizado los niños y niñas ha sido posible percatarse de que el docente ideal para ellos no está nada lejos de la realidad. Los participantes han hecho referencia a las cosas cotidianas de su vida en el colegio y los resultados, en general, han salido como se esperaban. Ciertamente es que, al haber tenido solo una misma docente en toda su escolarización, no

conocen diferentes formas de ser o distintas formas de actuar y enseñar, por lo que no pueden comparar o tener visiones complementarias.

El resultado es lo suficientemente enriquecedor y, al seleccionar una muestra pequeña de participantes, la profundización de la investigación ha podido ser bastante elevada. Así, los resultados obtenidos atañen a las motivaciones, tanto personales como profesionales, que incitan a los docentes-tutores del grupo de Educación Infantil a promover su cambio y mejora con la finalidad de mejorar tanto la calidad de su formación como la escucha a los infantes. Además, gracias al método utilizado que analiza las experiencias de los sujetos entrevistados minuciosamente, se ha podido llegar a obtener un plano holístico más general.

Todo este proceso se ha llevado a cabo intentando no caer en las visiones erróneas que señala Rosano (2013), en las que hace referencia a que no se debe solamente pensar que los infantes tienen la verdad absoluta, sino más bien lo que debemos hacer es ampliar nuestras visiones para dar a conocer una realidad que aportará y contribuirá a la mejora a través de múltiples formas de expresión. Además, la técnica combinada que se ha llevado a cabo ha resultado ser muy efectiva y se han conseguido buenos resultados.

Tras el exhaustivo estudio de investigación que se ha realizado para conocer, según la perspectiva y expectativas de los infantes, cómo sería su maestro ideal, se puede concluir que el desarrollo de esta investigación no ha sido tan sencillo como se imaginaba en un principio.

Una muy buena opción hubiese sido haber llevado a cabo el estudio de los procesos y la documentación en grupo para no caer en la subjetividad y que los resultados obtenidos fueran lo más intersubjetivos posible.

Lo que ha ayudado a desarrollar el aspecto en cuestión es la extensa información que existe en cuanto a la atención que se le presta a este colectivo de infantes al que se le considera tan importante. El número elevado de investigaciones similares a la presente ha ayudado a crear una buena base del estudio para entender los principios de los que se partía, pues, al tratar asuntos

parecidos, tienen un gran potencial para la mejora de la formación de los docentes y la construcción de una mejor educación.

De igual manera que sucede en otras investigaciones, en este estudio se ha dado mucha importancia a la escucha de la voz de la infancia, a prestar atención a sus aportaciones y a dejar constancia de que ellos también pueden tomar decisiones en los asuntos de sus propias vidas. Al igual que en las investigaciones similares que se han comentado en este escrito se dejan reflejadas las aportaciones infantiles para que se cree un proceso de reflexión por parte de los equipos docentes para poder satisfacer las demandas que los niños solicitan.

Un aspecto importante a señalar es que gracias a la diversidad de investigaciones que existen, se muestran diferentes aspectos que se deben de complacer y, este estudio en concreto, se muestran aquellos aspectos para aproximarse a ser un maestro ideal, según la visión de los infantes, que son conocimientos complementarios a lo que aportan otros prestigiosos autores.

No se debe olvidar que gracias a la investigación educativa y a las concepciones de la infancia recogidas en la Convención de los Derechos del Niño del año 1989 se inicia el proceso de la nueva concepción de la infancia que les ofrece la oportunidad de ser escuchados (Argos, Ezquerria y Castro, 2011). Por tanto, como se ha destacado a lo largo de todo el escrito, la participación infantil es clave para conocer la perspectiva, opiniones y sentimientos de los niños para que los profesionales de la educación actuemos para atender a sus demandas.

En cuanto a los beneficios que yo, investigadora del estudio, obtengo como aprendizaje son las afirmaciones a las que tanta importancia han dado los niños. El hecho de haber creado un espacio de escucha hacia los niños como futura maestra de Educación Infantil para abrir mi mirada y tener en consideración todas y cada una de sus aportaciones (pues absolutamente todas son importantes) me ha hecho crecer personal y profesionalmente. Por todo lo

comentado, desde mi punto de vista, es el maestro en la escuela el que tiene que ser el promotor de la escucha y de la participación de todo el alumnado.

Se espera que lo mostrado en el presente escrito tenga validez para poder posibilitar conocimientos acerca de la infancia actual, de sus intereses, de sus demandas y preferencias en el ámbito que se ha investigado, pues se considera que el estudio que se presenta puede aportar información rica sobre ello.

Además, se ha de comentar que los resultados del estudio han estado plenamente a disposición de la maestra del grupo porque ella misma quiso analizarlos en profundidad, ver cuáles eran los puntos fuertes y los débiles, en qué aspectos tenía que hacer más hincapié y qué asuntos no están del todo atendidos por su parte. De esta manera, se ha favorecido notablemente el compromiso de la docente y tutora del grupo por la reflexión que ha conseguido hacer sobre su propia práctica docente.

Se considera que una de las herramientas de cambio, innovación y mejora educativa es la permanente formación de futuros docentes e investigadores educativos en los procesos de escucha y la participación infantil (Castro, 2020) y no se debe jamás olvidar para poder conseguir y lograr todo aquello que aporte beneficios a la educación de los pequeños.

Los participantes nunca habían reflexionado sobre el asunto en cuestión y se ha ampliado mucho tanto su visión como la de su maestra, sus familias y la de la propia investigadora. Gracias al presente trabajo se ha logrado que se reflexione, además, sobre la participación de los niños, la importancia del maestro como referente para ellos, la atención que hay que tener hacia sus aportaciones, a lo que piensan, de lo esencial que es que sean tenidos en cuenta, de cómo perciben el rol docente, etc. Así, si los adultos lo tienen en cuenta, podrán actuar adecuadamente y conseguirán ir por el camino de la mejora, en todos sus sentidos.

Para concluir, se presenta la idea principal que aporta la investigación a la sociedad educativa. Como ha quedado reflejado, el docente ideal para los infantes, al menos para este grupo-clase de la clase de cuatro años de un colegio

de Cantabria debe ser: cariñoso, divertido, que lea cuentos, que deje mucho tiempo para jugar, que haga que se lo pasen bien en el colegio, que da igual que sea chico o chica, no importa que sea mamá o papá, tiene que enseñar mucho, tiene que ayudar a los niños...

Ellos, además, afirman que se lo pasan bien en el patio, que les gusta jugar con sus compañeros, que en el colegio están contentos, que su profesora es la mejor, que no tiene que cambiar, que quieren que siga siendo su profesora, les gusta regalarla dibujos, les gusta llamarla por su nombre y consideran que ella es su maestra, sin tener en cuenta al resto de especialistas que también contribuyen en su proceso enseñanza-aprendizaje.

Pero, para dejar constancia de ello, de este estudio se puede inferir varios aspectos clave:

Para comenzar, ha quedado destacada la demanda que tienen los niños en cuanto al aspecto afectivo. Los infantes solicitan abrazos, besos, cariño, cuidado por parte de su maestro. El valor de estos acercamientos y el contacto físico y directo se ha visto restringidos y mermados por la pandemia y es un factor que se debe tener en cuenta para poder satisfacer sus peticiones.

Seguidamente, los niños han dejado claro que demandan cierta autonomía respetando sus ritmos. Lo han sacado a la luz cuando muchos de ellos afirmaban que sabían ir solos y no necesitaban la mano del adulto para acompañarlos a diferentes lugares.

Finalmente, otra de las cosas que más han destacado es la importancia del acompañamiento y de en la regulación de conductas y en la solución de conflictos, pues han hecho bastante referencia y es algo que tienen muy presente.

Me gustaría terminar recordando las ideas de Castro y Osoro (2017), pues recuerdan que se debe estar atento a lo que los niños dicen, expresan y hacen con sus acciones o aportaciones (incluso también a aquellas cosas que no dicen también, a través de la "escucha visible"). Se debe ir más allá y descubrir, como

dice Hoyuelos (2015), “lo más sutil y oculto de las cosas”. Este presente es un buen ejemplo para dar constancia de ello.

Debemos ser capaces de escuchar y percibir todo aquello que nos dicen los niños, hasta lo que no nos dicen. Debemos intercambiar puntos de vista con ellos, respetarles, construir significados conjuntos... Todo ello desde las primeras etapas escolares y, sobre todo, respetando sus ritmos y sus ganas por participar, pues los niños tienen una capacidad lingüística e interactiva para comunicarse y que debemos sacarle partido.

Todas estas aportaciones de las que estamos hablando en las que los niños son protagonistas pueden provocar consecuencias, como las que señala, por ejemplo, Monarca (2009) en las que la forma de considerar al alumnado cambiaría, las oportunidades de participación aumentarían, la escucha sería más activa y efectiva, etc.

A partir de este escrito, entonces, dejo camino para que se abran múltiples perspectivas. Propongo, como alumna del grado de Magisterio de Educación Infantil que continúa interesándose sobre la temática de este estudio, continuar con la investigación. Para ello, planteo a continuación una serie de líneas futuras.

En primer lugar, me gustaría profundizar en el tratamiento de los conflictos cotidianos que surgen en el aula, cómo lo afrontan los niños, si se les enseña a resolverlos y se les ofrece la ayuda necesaria, si se le dedica tiempos y espacios específicos y la importancia que necesitan, si se les ayuda a reconocer las emociones del momento, qué momento es el ideal para aprender a actuar por ellos mismos y no necesitar la presencia del adulto...

En segundo lugar, me gustaría llevar a cabo un estudio parecido para obtener unos resultados certeros y realizar así una investigación aún más precisa. Esta vez me gustaría conocer y profundizar cuál es la manera en la que los niños

prefieren trabajar en el aula y obtener aprendizajes, es decir, cómo debe la maestra ofrecer los contenidos académicos y curriculares.

Concluyo comentando que coincido plenamente con Castro y Osoro (2017) porque, al igual que ellos, siento la necesidad y quiero recoger el valor de las aportaciones de los infantes para conocer, más aún en este aspecto que es un asunto que concierne a su vida y a su mirada particular sobre un contexto en el que se desenvuelve, crece y se desarrolla.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?*. Octaedro.

Alvarado, S. (2009). Formación en valores y ciudadanía: Una perspectiva desde la socialización política. En G. I. Rodríguez (Ed.), *Educación en Valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana*, 14-27. Idie.

Apud, A. (2007). *Cuaderno de formación del profesorado sobre participación infantil*. Enrédate. UNICEF.

Argos, J. (2008). Procesos de subjetivación y construcción de la ciudadanía desde el contexto escolar. En J. Marrero y J. Argos (coords.) *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global*, 47-72. Wolters Kluwer y Consejería de Educación de Cantabria.

Argos, J., Ezquerro, P. y Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al

estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de educación*, 54(5), 1-18.

Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205-218.

Bertolini, M. (2011). *Hacia otros modos de pensar la educación infantil: La posibilidad de una (otra) pedagogía de la escucha, de la espera, del quizás...*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona, España.

Bourdillon, M. (2004). Children in development. *Progress in Development Studies*, 4(2), 99-113.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Burke, C. (2005). Play in Focus: Children Researching their Own Spaces and Places for Place. *Children, Youth, Environments*, 15(1), 27-53.

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. Instituto de investigaciones sobre calidad de vida. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.

Castro, A. (2020). La participación de los niños y niñas en el marco de la educación infantil. *Revista del IICE*, (49), 43-58.

Castro, A. y Manzanares, N. (2015). Los más pequeños toman la palabra: La Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941.

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 XX1*, 19(2), 105-126.

- Castro, A., y Ezquerro, P. y Argos, J. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, XXXVII, 37(148), 34-49.
- Castro, A., y Valcárcel-Delgado, V. (2022). Voces de la primera infancia durante el confinamiento español por la covid-19. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-24.
- Christensen, P. y Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Clark, A. y Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. National Children's Bureau and Rowntree Foundation.
- Contreras, C. G. y Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 811-825.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad de la educación infantil*. Graó.
- Dalhberg, G., Moss, P. y Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. FalmerPress.
- Davoli, M. (2013). Los niños y niñas, personas humanas. *Infancia en Europa*, (140), 4-7.
- Daycare Trust (1998). *Listening to Children. Young children's views on childcare: a guide for parents*. Daycare Trust.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dockett, S. & Perry, B. (1999). Starting School: what matters for children, parents and educators? *Australian Early Childhood Association Research in Practice*, 6(3), 1-18.

- Duarte, K. (2006). *Discursos de resistencias juveniles en Sociedades Adultocéntricas*. Colección Universitaria, Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- Emilson, A. y Folkesson, A. M. (2007). *Children's participation and teacher control*. Early Child Development and Care.
- Espinar, A. (2003). *El ejercicio del poder compartido: Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales*. Save de children.
- Gaitán, A. (1998). *La participación de los niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Conferencia de UNICEF, Bogotá, Colombia.
- Gaitán, L (2006). *Sociología de la infancia. Nuevas perspectivas*. Síntesis.
- Ghirotto, L. y Mazzoni, V. (2013). Being part, being involved: the adult's role and child participation in an early childhood learning context. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 300-308.
- Griebel, W. y Niesel, R. (2000). *The children's voice in the complex transition into kindergarten and school*. Décima conferencia de European Early Childhood Education Research Association, Londres, Reino Unido.
- Hart, R. (1993). Children's Participation. From Tokenism to Citizenship. *Innocenti Essay*, (4).
- Hoyuelos, A. (2003). *La complejidad en el pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi*. Multimedia.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de Infantil*, (39), 5-9.
- Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *Participación Educativa*, (12), 171-181.

- Hoyuelos, A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.
- James, A. y Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Falmer Press.
- Lancaster, P. (2006). *RAMPS: A framework for listening to young children*. Daycare Trust.
- Lancaster, P. y Broadbent, V. (2003). *Listening to Young Children*. Open University Press.
- Larsen, E. (2011). Help or formality? Children's experiences of participation in home-based child welfare cases: A Norwegian example. *Nordic Social Work Research*, 1(1), 43-60.
- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Malaguzzi, L. (1998). *Los cien lenguajes de los niños. Nidos y Escuelas de la infancia, Instituciones de la Municipalidad de Reggio Emilia*.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Mata, P., Ballesteros, B. y Padilla, M. T. (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teoría de la educación*, 25(2), 49-68.
- Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals rights to participation: a case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 565-576.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación*. Narcea.

- Novella, A. y Trilla, J. (2014). La participación infantil. En Novella, A.; Llena, A.; Noguera, E.; Gómez, M.; Morata, T.; Trilla, J. y Agud, I. *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*, 13-28. Graó.
- Oraisón, M. M. y Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2005). Convención de los Derechos del Niño. Observación General N.º 7: Realización de los derechos del niño en la primera Infancia.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2009). Convención de los Derechos del Niño. Observación General N.º 12: El derecho del niño a ser escuchado.
- Osoro, J. M. y Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 75(2), 89-108.
- Parrilla, A. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En Jacobo, Z., Adame, E. y Ortiz, A. (comps.), *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares* (Volumen V. Parte I). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).
- Rosano, S. (2013). Son cosas de niños. La participación como derecho y la educación inclusiva: reflexión en torno al papel de las niñas y niños en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 151-167.

- Sarramona, J. (1999). Participación y calidad de la educación. *Pensamiento Educativo*, 24, 13-33.
- Sheridan, S. y Pramling-Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, (359), 24-44.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, (68), 11-24.
- Verhellen, E. (1992). Los derechos del niño en Europa. *Infancia y sociedad*, (15), 37-60.
- Wagner, J. y Einarsdottir, J. (2006). Nordic ideals reflected in Nordic childhoods and early education. En Einarsdottir, J. y Wagner, J. T. (eds). *Nordic childhoods and early education*, 1-12. Information Age Publishing.
- Waller, T. y Bitou, A. (2011). Research with children: three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 5-20.
- Woodhead, D. (2008). Promoting young children's development: Implications of the UN Convention on the rights of the child. En L. Miller y C. Cable (eds.). *Professionalism in the early years*, 154-66. Hodder Education.

ANEXOS

ANEXO I

ESTRUCTURA DE LA ENTREVISTA

GUÍA DE PREGUNTAS

1. ¿Cuántas profes has tenido?
2. ¿Te gusta tu profe R? ¿Por qué?
3. ¿Te gusta estar en el cole con R? ¿Por qué?
4. ¿Cómo te gusta llamar a R?
5. ¿R te enseña muchas cosas? ¿Qué te enseña?
6. ¿Tú la enseñas cosas a R? ¿Qué cosas?
7. ¿R te ayuda cuando tienes problemas o cuando te peleas con tus compañeros?
8. ¿Le regalas dibujos a R?
9. ¿Os deja mucho tiempo para jugar? ¿Te gustaría que los dejase más tiempo? ¿Te gusta que R juegue contigo?
10. ¿Te gusta que os lea cuentos?
11. ¿R es cariñosa contigo? ¿Te gusta?
12. ¿Te gusta que te de la mano?
13. ¿Piensas que a R le gusta venir al cole con vosotros? ¿Y a ti?
14. ¿R es divertida?
15. ¿Crees que R es la mejor profesora? ¿Piensas que R cambiar algo o tiene que hacer algo mejor?
16. ¿Una profe tiene que llevar baby?
17. ¿Da igual si un profe es chico o chica?
18. ¿Para ser profe hay que ser mamá o papá? ¿O da igual que no tenga hijos?
19. ¿El año que viene cuando estés en 5 años quieres que R siga siendo tu profe o quieres cambiar de profe?
20. Yo también voy a ser profe, ¿cómo tengo que ser para ser una buena profe? ¿Cómo te gustaría que fuera yo como profe?

ANEXO II

CIRCULAR PARA LAS FAMILIAS

Buenas tardes, soy Cristina, alumna de prácticas.

Vuestros hijos/as llevan hoy a sus casas un portafolio que hemos realizado en el aula para mi Trabajo de Fin de Grado. En el portafolio se recoge una pequeña entrevista y un dibujo. Todo ello es para realizar una investigación para conocer cómo sería para ellos y ellas su maestro/a ideal.

Os invito, si queréis, a hablarlo en los hogares y recogerlo en la última hoja del portafolio.

Estoy segura que las nuevas aportaciones me ayudarán a profundizar en mi investigación, aunque insisto que no es para nada obligatorio.

El jueves día 26 los niños y niñas deben volver a traer el portafolio al colegio para poder analizarlo en profundidad.

Muchas gracias de antemano.

Un saludo,

Cristina.

ANEXO III

FASES	TÍTULO DE LA FASE	ESPACIO	DURACIÓN	PARTICIPANTES	FINALIDAD
FASE 1	Información a todas las personas externas implicadas.	Varios	2 días	Centro educativo, maestra del grupo-clase y familias	Información general
FASE 2	Información a los participantes en la asamblea inicial	Espacio de la asamblea dentro del aula	15 minutos	18 niños y la investigadora	Informar al grupo-clase
FASE 3	Conversación con guía de preguntas y realización del dibujo	Pasillo del centro escolar	35-45 minutos	Individual	Recogida de información para la creación del portafolio
FASE 4	Fase 4. Creación de un portafolio individual.	Hogar de la investigadora	1 hora por portafolio. Total: 18 horas	Lo realiza la investigadora	Creación de todos los portafolios en los que se recoge la información de cada alumno
FASE 5	Participación en el hogar	Hogar de cada alumno	6 días	Niño con su familia	Recoger nuevas aportaciones
FASE 6	Tránsito de la mirada individual a la colectiva. Carta para futuros maestros.	Espacio de la asamblea dentro del aula	30 minutos	18 niños y la investigadora	Creación de una carta para futuros maestros
FASE 7	Agradecimiento general.	Espacio de la asamblea dentro del aula	5 minutos	18 niños, la maestra y la investigadora	Agradecer la participación y la dedicación

ANEXO IV

Aportaciones realizadas en los hogares. Para los niños su docente ideal sería:

- Alumno 1: *“Que le lea cuentos, que me haga reír cuando me hace cosquillas”.*
- Alumno 3: *“Que juegue con nosotros todo el tiempo”.*
- Alumno 8: *“Un chico normal y corriente, que se llame Miguel, que fuera un profesor bien, que me deje jugar con mis amigos, que me deje en el patio, me gusta que sea cariñoso y que si podemos jugar a juegos que no existen. Hacer tarea cuando sea mayor, yo solo y que sea bien”.*
- Alumno 9: *“Me gusta que me ayude y sea cariñosa conmigo. Me gustaría seguir teniendo la misma profesora siempre. Quiero jugar solo”.*
- Alumna 10: *“Que juegue mucho conmigo, que haga dibujos conmigo de color rosa, que haga juegos sorpresa y que me deje ir al baño cuando cuenta cosas en clase”.*
- Alumno 12: *“Quiero que la profesora me enseñe a hacer cosas nuevísimas, que me enseñe a hacer cosas chulas, que nos ayude a hacer cosas difíciles, que nos deje más tiempo para jugar, que podamos pintar dibujos”.*
- Alumno 14: *“Que me deje jugar y que me enseñe a dibujar”.*
- Alumno 16: *“Que nos lea cuentos, nos deje jugar a las construcciones, nos deje ir al baño”.*
- Alumna 18: *“Una buena profesora tiene que ayudar y tiene que leer cuentos”.*

CARTA PARA FUTUROS MAESTROS

- TENEIS QUE LEERNOS CUENTOS PORQUE NOS GUSTAN MUCHO.
- TENEIS QUE VIGILAR PARA QUE NADIE SE PEGUE.
- SI NOS PASA ALGO TENEIS QUE AYUDARNOS.
- CUANDO VENGAIS AL COLEGIO TENEIS QUE PONEROS EL BABI Y LA CAZADORA LA DEJAIS DETRÁS DE LA PUERTA.
- POR FAVOR NOS GUSTA MUCHO JUGAR Y QUEREMOS SOLO UN POCO MÁS DE TIEMPO.
- TAMBIÉN NOS GUSTA MUCHO DIBUJAR Y QUEREMOS HACER MUCHOS DIBUJOS.
- TIENES QUE ENSEÑAR MUCHAS COSAS NUEVAS A LOS NIÑOS.
- SI LORAMOS PUEDES DARNOS UN ABRAZO.
- TIENES QUE SER DIVERTIDO Y TÚ TAMBIÉN TE LO TIENES QUE PASAR BIEN.
- TE VANOS A HACER CASO.
- DA IGUAL QUE SEAS CHICO O CHICA.

GRACIAS