



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**Participación infantil en educación infantil: vivencia en las videocartas.
Tesis para optar al grado de Magister en Psicología, mención Psicología Comunitaria**

XOCHITL LOPEZ ESTUDILLO

**Directora:
Dra. Ma. Paulina Castro Torres**

Santiago de Chile, 2023

Dedicatoria

Dedico este trabajo a todas las personas interesadas en promover la participación infantil con “los más chiquitos”, también a todos aquellos interesados en realizar investigación en educación infantil y fortalecer su relación con lo comunitario. A los niños y niñas que fueron parte de este proceso, a las profes de México y de Chile porque a pesar de las distancias siempre hay algo que nos ha unido.

Por otro lado, con mucho cariño dedico esta investigación a mi familia, porque nunca han dejado de confiar en mí y siempre han estado ahí, motivándome y ayudándome, muy cerca o lejos. A mis abuelos y abuelas que siempre han sido inspiración y ejemplo de perseverancia. Finalmente, a todas esas personas que tienen un cariño muy especial por mí.

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a todas aquellas personas que cálidamente me acogieron en Chile, con quienes compartí el sentido de justicia a causa del estallido social y nos acompañamos desde lo virtual, debido a las restricciones generadas a causa de la pandemia por COVID-19. Especialmente, agradecer a la profesora Paulina Castro por aventurarse conmigo y orientarme con mucha paciencia y ánimo en esta investigación, además de expresarle mi más profunda admiración. También agradezco a los grupos de estudio de Vigotski y Bajtín con los que he compartido y he aprendido.

Del mismo modo, agradezco a las docentes de la Escuela Domingo Santa María González, de Renca en Santiago de Chile y al equipo de la Escuela Moctezuma Xocoyotzin, en San Francisco Totimehuacan, en Puebla, México; quienes desde 2020 se sumaron a la propuesta con entusiasmo y compromiso a pesar del escenario de incertidumbre que vivíamos causado por la pandemia por COVID-19. Asimismo, a los niños, niñas y cuidadores que fueron parte del proceso.

También, agradecer en primer lugar a mi familia, especialmente a Vicky y a Jalil por motivarme; y a mis amigas: Karla, Graciela, María, Susana y Fabio por su compañía, comprensión y entusiasmo en este proceso de magíster y de tesis. A Vilma, mi amiga de pandemia, quien siempre ha estado apoyándome en esta transición cultural de norte a sur y viceversa.

Finalmente, agradecer a mis Semilleras y a todas aquellas personas que han reflexionado conmigo y me han motivado a terminar, tanto en México y en Chile.

RESUMEN

El presente estudio busca comprender la significación de la vivencia educativa de niños y niñas a partir de un proyecto que promueve la participación infantil a través de videocartas. La relevancia de la propuesta radica en investigar a la primera infancia y hacerlo desde la perspectiva histórico cultural de Vigotski en diálogo con el análisis del discurso propuesto por Bajtín. Se utilizó el enfoque cualitativo. Además, la investigación tuvo un carácter exploratorio, siendo el estudio de caso: *Intercambio de videocartas entre México y Chile. Una experiencia de participación infantil en educación*, del cual se seleccionaron 4 recortes con abundante evaluación de indicios de autoría. El análisis de las producciones audiovisuales se realizó a través del análisis verbovisual (Brait , 2013).

Dentro de los principales resultados se encuentra que los niños y niñas circulan sus modos de hacer, sentir y pensar respecto a dos temas: el día de muertos en México y las mascotas, los cuales transcurren en tiempo presente, en al ámbito educativo, familiar y digital. Por otro lado, es relevante cuando los sentidos circulan en grupo a través del signo artístico y se incorpora la colaboración y la pregunta como herramienta.

Palabras clave: vivencia, participación infantil, educación infantil, autoría.

Autora: Xochitl López Estudillo

Correo electrónico: estudixo@gmail.com

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	9
II. ANTECEDENTES	11
Antecedentes contextuales que originan el intercambio de videocartas.....	11
El derecho a participar en los primeros años	14
Participación infantil en el contexto de la educación infantil.....	16
El rol docente en la promoción de la participación infantil.....	17
Paradigmas y perspectivas de la participación infantil a nivel internacional	18
Perspectivas de la participación infantil en la educación infantil propuestos en Latinoamérica	22
La relación de vivencia en la educación infantil	25
III. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	27
IV. OBJETIVOS.....	30
General.....	30
Objetivos específicos	30
V. MARCO TEÓRICO	30
La participación infantil.....	31
Promover la participación infantil	32
Aproximaciones a la noción de vivencia	34
Actividad creadora.....	36
VI. MARCO METODOLÓGICO	39
Enfoque y tipo de investigación	41
Técnicas de producción de información y análisis	43
VII. RESULTADOS	46
RECORTE A. Video Ai.mp4	47
RECORTE B. Act gpo día de muertos.mp4	49
RECORTE C. VIDEO-2022-09-30-09-49-42.mp4.....	53
RECORTE D. VID-20221004-WA0027.....	59
Los sentidos que circulan sobre algunas prácticas en el día de muertos en la escuela y en la casa	63
Si los sentidos se distribuyen podemos conocer sus gustos	68
Circulan los sentidos sobre las mascotas en grupo o en grupos pequeños	69

Cuando circulan los sentidos a través de la pregunta	70
El día de muertos transcurre en tiempo presente	71
Mostrar a las mascotas transcurre en tiempo presente	72
Signos de autoría entre docentes y niña.....	74
Las relaciones dialógicas en la sala de clases y con los otros amigos o amigas	76
Las posibilidades de la acción creadora y el signo artístico	79
La conciencia como algo dinámico e integrador	86
El grupo cuando pasamos a ser nosotros mismo a través de otros	87
Actividad reproductora o creadora	89
Imaginación, creación y juego.....	90
Aprendizaje, desarrollo y emoción.....	92
VIII.CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	94
Los sentidos se distribuyen sin importar edad entre las distintas voces	94
Otros temas emergentes y algunas reflexiones.....	98
IX. REFERENCIAS	100
X. ANEXOS	108
Anexo 1. Propuesta: Intercambio de videocartas entre México y Chile. Una experiencia de participación infantil en educación.	108
Anexo 2. ¿Qué es y cómo hacer una videocarta?	109
Anexo 3. Pauta de videocartas docentes.....	111
Anexo 4. Pauta para elaborar videocartas con niñas y niños en México sobre día de muertos	113
Anexo 5. Pauta para elaborar videocartas con niñas y niños en Chile sobre juego.....	113
Anexo 6. Consentimiento informado.....	114
Anexo 7. Asentimiento informado	116

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Paradigmas que definen el derecho a participar en la educación infantil.....	19
Tabla 2 Perspectivas que permiten abordar la participación de los niños y niñas en la educación infantil	20
Tabla 3 Perspectivas que abordan la vivencia y los campos de exploración en educación infantil.....	26

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ai cuando explica que le gusta que ponen mucha fruta.....	48
Figura 2. Ai al terminar su calaverita literaria.....	48
Figura 3. Docente expresa la acción de tocar la puerta	51
Figura 4. Niño hace alusión a la acción de tocar la puerta y la docente también	52
Figura 5. Docente preguntándole a L ¿Cómo tu dices?.....	52
Figura 6. Docente pregunta ¿De qué me puedo disfrazar?.....	52
Figura 7. Docente expresa que niños y niñas dibujaron la mascota que ellos tienen en sus casas.....	54
Figura 8. Recorrido de mascotas 1	54
Figura 9. Recorrido de mascotas 2	55
Figura 10. Recorrido de mascotas 3	55
Figura 11. Recorrido de mascotas 4	55
Figura 12. Recorrido de mascotas 5	56
Figura 13. Recorrido de mascotas 6	56
Figura 14. Recorrido de mascotas 7	56
Figura 15. Recorrido de mascotas 8	57
Figura 16. Recorrido de mascotas 9	57
Figura 17. Recorrido de mascotas 10	57
Figura 18. Recorrido de mascotas 11	58
Figura 19. Cuando la docente pregunta “¿Alguien más nos quiere contar su experiencia?”.....	58
Figura 20. Niños y niñas despidiéndose “ciao amigos de México”	58
Figura 21. R señalando su perrito con enfermedades.....	61
Figura 22. C al decir el nombre del ajolote	61
Figura 23. C dibujó un ajolote	61
Figura 24. Zoom por la docente al dibujo de L	62
Figura 25. A señalando a Akora	62
Figura 26. V. expresa que no sabe pintarlo	62
Figura 27. L muestra a Pelu.....	63
Figura 28. S señala su dibujo.....	63

“Deberían ser las disciplinas nuevas y jóvenes, las que comienzan, las que más necesitaran adoptar los conceptos y los métodos de otras ciencias.” (Vigotski, 1924, p.169)

I. INTRODUCCIÓN

Esta investigación buscó acercarse al fenómeno de la promoción de la participación infantil en educación infantil a partir del enfoque histórico cultural Vigotski y los estudios del análisis del discurso desarrollados por Bajtín, a partir del proyecto Intercambio de videocartas entre México y Chile. Una experiencia de participación infantil en educación.

Existe el interés de crear conciencia sobre de los derechos de los niños y las niñas¹ en la primera infancia y el derecho a la participación no está excluido, ya que como lo señala Lansdown (2005) no existe una edad mínima que se pueda considerar o imponer como límite. Asimismo, se considera que niños y niñas pequeños son capaces de participar de muchas maneras, ya sea mediante el lenguaje hablado o escrito, incluyendo los aspectos no verbales de la comunicación (Naciones Unidas [UN], 2005; Correira, Camilo, et al., 2019; Heikka et al., 2022). Asimismo, se considera que la capacidad de participación de los niños y niñas no puede estar ligada sólo a la edad cronológica ni a la madurez (Heikka et al., 2022, Silva, 2015). En este sentido, las relaciones que establecen con el entorno son importantes ya que pueden restringir o apoyar el derecho a la participación; por ello se reconoce que incluye diversos ámbitos y situaciones en las que los niños y niñas crecen, se desarrollan y aprenden; entre ellos se encuentran la familia y la escuela (UN, 2009).

Por otro lado, se encuentra que existe muy poco interés en investigar sobre las prácticas para promover la participación (Correira, Camilo, Aguilar et al., 2019; Correira, Carvalho, Fialho et al., 2020). Por lo que se refiere a la investigación de la participación infantil en el contexto de la educación infantil se encuentra que existen pocos estudios, el tratamiento de la participación infantil en educación infantil a nivel internacional ha sido abordado desde el paradigma legal, sociológico y democrático, a partir de una perspectiva de

¹ A lo largo de todo el trabajo nombrare niños y niñas como una forma de nombrarles y hacerles visible de manera incluyente.

derechos. Asimismo, se identifican diversas perspectivas en su abordaje, entre ellas la sociológica, del desarrollo, educativas, socioculturales y de política social (Correira, et al., 2021; Correira, Camilo, Aguilar et al., 2019). En la región de Latinoamérica, la perspectiva predominante es la sociológica, sin embargo, también se encuentra una perspectiva del desarrollo.

Por otro lado, respecto a la investigación en educación infantil, diversos autores señalan que la noción de vivencia tiene mucho que ofrecer (Christodoulakis, et al., 2021; Fleeer, 2016; Fragkiadaki y Ravanis, 2021). Además, es un concepto que conforma un puente entre la psicología y la educación infantil (Christodoulakis, et al., 2021).

La relevancia del tema radica en que en primer lugar existe poca investigación de participación infantil en educación infantil, por otro lado, debido a que existe poco interés en promover la participación infantil representa ser un ejercicio inicial. Además, debido a que para la Psicología Comunitaria el tema de la participación es relevante, esta investigación representa ser un aporte para reflexionar la participación infantil con niños y niñas menores de 6 años, los cuales no están excluidos del mundo comunitario. Asimismo, al incorporar la perspectiva histórico cultural se abre una línea de interrelación entre lo comunitario, lo educativo e incluso la psicología del desarrollo. Finalmente, el método propuesto representa ser una posibilidad para el campo de la participación infantil e incluso la psicología comunitaria.

El presente documento se estructura de la siguiente manera: en primer lugar se presenta cómo surge la propuesta: Intercambio de videocartas entre México y Chile. Una experiencia de participación infantil en educación, así como los desafíos y retos. Seguido de ello, se se hace una breve introducción sobre la participación en los primeros años de vida, después se presenta como ha sido tratada la participación infantil en el contexto de la educación infantil, además se presentan algunos paradigmas y perspectivas que han abordado la participación infantil. Finalmente, se presenta un breve apartado sobre la relación de vivencia en la educación infantil.

En el siguiente apartado se muestran las razones que justifican esta investigación, además, se presenta la pregunta de investigación y los objetivos. Luego, en el siguiente apartado se encuentra el marco teórico, en el cual se incluye el concepto de participación

infantil y promoción de la participación infantil que orientan la investigación, así como las aproximaciones a la noción de vivencia y la actividad creadora. Después aparecen las orientaciones metodológicas que guiaron la investigación. Seguido de ello, se presentan los resultados: en primer lugar los cuatro recortes seleccionados del estudio de caso y seguido de ello los hallazgos. Finalmente se presentan las conclusiones, la discusión y los anexos.

II. ANTECEDENTES

Este apartado contiene las ideas que dan origen a la investigación. Seguido de ello, a partir del análisis de artículos de bases científicas y libros se organizan diversos apartados que invitan a comprender la participación infantil y su relación con la educación infantil.

Antecedentes contextuales que originan el intercambio de videocartas

Para llevar a cabo lo propuesto en esta tesis desde 2021 hasta 2023, el principal medio de conexión y comunicación ha sido el mundo digital, utilizando plataformas como whatsapp, zoom, gmail, google drive, google meet y mentimeter. Asimismo, nuestra principal herramienta de comunicación e interacción ha sido el celular y la computadora. Lo anterior, considerando que esta tesis se origina en 2020, año en que se declara a nivel mundial la pandemia por COVID-19.

Tomando en cuenta el escenario de incertidumbre en aquel año, además de reconocer las principales herramientas de comunicación en ese momento y producto de las primeras aproximaciones al tema de la participación infantil, se planteó desarrollar una propuesta para promover la participación infantil denominada: Intercambio de videocartas entre México y Chile. Una experiencia de participación infantil en educación.

El diseño y desarrollo de esta propuesta, estuvo inspirado en el proyecto piloto Enlazando la Participación Infantil de CIC Batá en 2016 y 2017, el cual plantea “generar en los niños y las niñas habilidades para la participación (la escucha, la expresión, la creatividad, la inteligencia emocional), además de visibilizar una serie de espacios cotidianos, para que puedan apropiarse de ellos y ejercer sus derechos.” (Olivari y Buitrago, 2017, p.4), mediante la ejecución de distintos talleres. A causa de lo anterior, y tomando en cuenta las

circunstancias en 2020 me surgió el interés y la curiosidad por conocer el taller denominado: Intercambio de videocartas entre Andalucía y México.

A través de este taller se plantea que: las videocartas son una herramienta artística y de comunicación para favorecer los espacios de participación infantil, además de promover acciones donde niñas y niños de distintos países comparten su visión de mundo desde la perspectiva de la diversidad cultural. Otro punto es que, el taller se desarrolló como parte de diversas acciones educativas con la intención de favorecer los espacios de participación infantil y promover estrategias que posibiliten que los niños y niñas compartan y conozcan cómo viven las niñas y los niños en otros lugares, cómo son sus entornos, cuáles son sus intereses y prioridades (Olivari, 2019).

Inspirada en lo anterior y experimentando en 2020 la diversidad cultural entre México y Chile, se abrió la posibilidad de colaboración entre dos escuelas de educación infantil (una en México y otra en Chile) interesadas en realizar un intercambio de videocartas entre niños y niñas. Por un lado, como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la diversidad cultural que se consideran dentro de sus programas de estudio en educación infantil, por otro lado, como una oportunidad para implementar una estrategia que promoviera la participación infantil.

Es así, que en 2021 nació una propuesta colectiva denominada: Intercambio de videocartas entre México y Chile. Una experiencia de participación infantil en educación (ver anexo 1). A continuación, se presenta de manera breve el proceso en el que se desarrolló, así como los desafíos enfrentados.

En primer lugar, durante octubre y noviembre de 2020 se tuvieron reuniones a través de zoom y google meet con las directoras de cada escuela para conversar sobre el interés en la propuesta.

Seguido de ello, en febrero y mayo de 2021 se agendó una reunión con los equipos de trabajo de cada escuela para presentar la propuesta *Intercambio de videocartas entre México y Chile. Una experiencia de participación infantil en educación*. En la presentación se explicó de manera breve qué eran y cómo se harían las videocartas (ver anexo 2). Luego, de junio de 2021 a septiembre de 2021 las docentes de ambos países elaboraron y compartieron 8 videocartas docentes, a partir de un tema en común elegido entre ellas y una

pauta común (ver anexo 3). Lo anterior, se realizó con la intención de sensibilizar a las docentes ante el proceso de elaboración de videocartas con los niños y niñas de cada escuela.

A causa de lo anterior, en octubre de 2021 se llevó a cabo una reunión por google meet con el equipo docente de la escuela Escuela Moctezuma Xocoyotzin de Puebla, México, donde se acordó que la temática para la elaboración de sus primer videocarta con los niños y niñas sería “el día de muertos”. Lo anterior, considerando que la reunión del equipo coincidía con una de las máximas celebraciones en México, además de que era del interés de las docentes que los niños y niñas de otro país conocieran sobre esta festividad, para ello se organizó la pauta con las preguntas que orientarían el diseño y elaboración de las videocartas (ver anexo 4). Además, se explicaron las consideraciones éticas de la investigación. Después de esa reunión se elaboraron las videocartas individuales y colectivas, y el equipo docente las compartió a través de la plataforma google drive.

Luego, en julio de 2022 se realizó una reunión por zoom con el equipo docente de la Escuela Domingo Santa María González, de Renca en Santiago de Chile para presentar nuevamente la propuesta, ya que hubo cambios administrativos y de personal. Es así que, hasta octubre de 2022, a través de una reunión por google meet se elaboró en conjunto con las docentes la pauta que orientaría la elaboración de las videocartas de niños y niñas (ver anexo 5), siendo la temática principal “el juego”, también se abordaron las consideraciones éticas de la investigación. Posteriormente, los equipos docentes apoyaron en la elaboración de videocartas con los niños y niñas, las cuales se compartieron a través de la plataforma google drive. Es importante mencionar que, la temática inicial de “el juego” fue cambiada por las docentes, siendo el nuevo tema “las mascotas”.

Finalmente, la propuesta de intercambio de videocartas concluye debido a diversos cambios de personal en ambas escuelas y a la dificultad de mantener una comunicación constante con ambos equipos.

En resumidas cuentas, a lo largo del desarrollo de la propuesta se fueron encontrando distintos desafíos que dificultaron el seguimiento constante y continuo de la propuesta. Uno de los principales retos fueron los cambios frecuentes en el personal docente: por un lado, cambios en la dirección de la escuela en el caso de México; y por el otro, cambios de encargadas del área de párvulos en Chile, así como la mínima rotación de personal docente.

Otro de los grandes retos, fue la diferencia temporal de los periodos escolares en cada país, además de considerar la compleja transición que experimentaron ambos países en el tema educativo al volver a la presencialidad debido a las restricciones producidas durante la pandemia por COVID-19.

Para concluir este apartado se presentan dos referencias sobre proyectos de videocartas, los cuales fueron desarrollados con niños y niñas con edad de 6 años o menos. Por un lado, se encuentran los aportes de Leal (2021) en tres comunidades de Yucatán, en México y los aportes de Ulacia (2020) en ciudad de México, en donde los participantes de menor edad tenían 6 años. En ambos casos las videocartas las elaboraron los niños y niñas a partir de talleres y los temas abordados fueron: las flores, el reciclaje, el juego y espacios como el mercado y el zoológico. Cabe resaltar, que ninguno de ellos se realizó en un espacio educativo como la escuela.

El derecho a participar en los primeros años

En el siguiente apartado se hace una introducción a la participación infantil, seguido de ello, se identifican los aportes de la participación infantil en la educación infantil a nivel internacional y en Latinoamérica. Finalmente, se muestran los aportes desde la perspectiva Histórico Cultural.

La Convención de los Derechos del Niño (CDN) realizada en 1989, es un tratado internacional jurídico que protege y promueve los derechos humanos (UNICEF, 2015). Además, en ella se reconoce a los niños y niñas como sujetos sociales con derechos, por lo que se considera que tienen una participación activa y protagónica en la sociedad (Castro et al., 2016; Santana, et al., 2016; Silva, 2015).

Aunque la CDN considera que la participación, la provisión y la protección son tres derechos fundamentales, no proporciona una definición de participación. Para hacer referencia a ésta retoma los artículos 12 y 13 (Castro, 2018; Correira, Camilo, et al., 2019; Díaz, Contreras y Bozo, 2018; Figueroa, 2018; Heikka et al., 2022 ; Santana et al., 2016; Silva, 2015; Voltarelli, 2018). A través de éstos artículos se plantea el derecho a la libre expresión, de modo que niños y niñas sean escuchados y sus opiniones sean tomadas en cuenta, considerando su edad y madurez (UNICEF, 2015).

Respecto a la edad Lansdown (2005) señala que “cuando se habla del derecho a participar, no existe una edad mínima que se pueda considerar o imponer como límite inferior” (p.1). Por ello, se considera que niños y niñas pequeños son capaces de participar de muchas maneras, por ejemplo: a través de la toma de decisiones, emitiendo sus opiniones, comunicando sus ideas, deseos y sentimientos de múltiples formas, ya sea mediante el lenguaje hablado o escrito, incluyendo los aspectos no verbales de la comunicación. Lo anterior, sin devaluar sus ideas u opiniones por la edad (UN, 2005; Correira, Camilo, et al., 2019; Heikka et al., 2022).

Con la intención de crear conciencia sobre la importancia de los derechos de los niños en los primeros años (Castro et al., 2016; Correira, Aguilar y Amaro, 2021; Correia, Carvalho, Durãesa et al., 2020) en el 2005 el Comité de los Derechos del niño presenta la Observación General No. 7, en la que se formula la importancia de los derechos de los niños y niñas en la primera infancia. Esta observación en el artículo 12 de la CDN enfatiza en la importancia del derecho a expresar y respetar los sentimientos y opiniones de niños y niñas asentados en su vida diaria, tanto en su familia como en su comunidad, incluidos los servicios de educación (UN, 2005).

Por otro lado, diversos autores señalan que la capacidad de participación de los niños y niñas no puede estar ligada sólo a la edad cronológica ni a la madurez (Heikka et al., 2022, Silva, 2015). En este sentido las relaciones que establecen con el entorno son importantes ya que pueden restringir o apoyar el derecho a la participación.

Así pues, se identifica el papel de los adultos para lograr el derecho a la participación. Por otro lado, a través de la Observación General No. 7 y No. 12 se reflexiona la necesidad de que las personas adultas adopten una actitud centrada en los niños y niñas, los escuchen, respeten su dignidad y sus puntos de vista, además de la importancia de la paciencia y la creatividad para comprender las formas de comunicación que más prefieran los niños y niñas (UN, 2005; 2009).

Del mismo modo, el derecho a participar y ser escuchados incluye diversos ámbitos y situaciones en las que los niños y niñas crecen, se desarrollan y aprenden; entre ellos se encuentran la familia y la escuela (UN, 2009). Así como la ciudad, la cultura, los medios de comunicación y la sociedad (Santana, et al., 2016).

En suma, resulta importante desarrollar y experimentar enfoques participativos para promover la participación infantil en la primera infancia, incluidos los entornos de aprendizaje participativo en la escuela (Correira, et al., 2021; Ghirotto y Mazzoni, 2013; Santana et al., 2016; UN, 2009).

Participación infantil en el contexto de la educación infantil

Primeramente, en lo que se refiere a la investigación de la participación infantil en el contexto de la educación infantil se encuentra que existen pocos estudios en los que se aborde la participación específicamente en educación infantil (Correira, Camilo, Aguilar et al., 2019).

Los principales aportes provienen de países como España, Italia, Australia, Finlandia, Dinamarca y Portugal (Castro et al., 2016; Correira, Camilo, Aguilar et al., 2019; Correira, Aguilar y Amaro, 2021; Ghirotto y Mazzoni, 2013; Heikka, Kettukangas, Turja et al, 2022; Hvidtfeldt, 2014; Theobald, et al., 2011; Warren, 2021), siendo Brasil en Latinoamérica el principal representante (Agostinho, 2015; Agostinho, 2019; Chacon, 2017; Silva, 2015).

Por otro lado, existe mayor interés en investigar sobre las ideas de participación y muy poco sobre las prácticas para promover la participación. Asimismo, las investigaciones hacen mayor énfasis en estudiar la perspectivas y prácticas de los maestros y muy pocos estudios consideran a los niños y niñas como principales informantes (Correira, Camilo, Aguilar et al., 2019; Correira, Carvalho, Fialho et al., 2020).

Según, Castro et al. (2016) identifican que los principales ámbitos de estudio explorados en educación infantil al preguntarles directamente a los niños y niñas son: el espacio, la transición educativa, la calidad educativa, la participación de los niños y niñas en los procesos de evaluación, la visión de los niños y niñas sobre la escuela que les gustaría, la participación de los niños en el curriculum y finalmente la perspectiva de los niños y niñas sobre su escuela y la vida cotidiana.

De ahí que, se considere al contexto escolar de educación infantil como un espacio privilegiado y determinante para la participación infantil (Castro et al., 2016; Correira, Carvalho, Durãesa et al., 2020; Correira, Carvalho, Fialho et al., 2020; UN, 2009). Asimismo, se reconoce la importancia de promover la participación infantil “desde entornos que, como

la educación infantil, pueden favorecer su cambio, mejora y transformación a partir de las experiencias y vivencias cotidianas y familiares para el niño o niña” (Castro et al., 2016, p. 111). Finalmente, se reconoce que algunos principios pedagógicos como es el caso del enfoque de Reggio Emilia y la Pedagogía de la escucha (Correira, Camilo, Aguilar et al., 2019; Ghirotto y Mazzoni, 2013) enfatizan la participación infantil.

Respecto a las contribuciones de la promoción de la participación infantil en la educación infantil se encuentra que: se relaciona con la calidad educativa, también se considera una inversión clave para el bienestar de los niños y niñas, promueve el aprendizaje centrado en el niño (Correira, Camilo, Aguilar et al., 2019; Correira, Carvalho, Fialho et al., 2020; De Freitas, et al., 2015) y contribuye a la educación para la democracia (Castro et al., 2016).

Finalmente, aunque se reconoce la importancia de que la participación sea considerada un derecho en el contexto educativo, algunos autores plantean que la perspectiva de derechos se puede entender desde un punto de vista individual, dejando de lado la relevancia de lo relacional y las interacciones que se establecen entre los niños, niñas y docentes (Correia, Carvalho, Durãesa et al., 2020; Ghirotto y Mazzoni, 2013).

El rol docente en la promoción de la participación infantil

Para comenzar, el papel de las personas adultas, concretamente el rol de los docentes juega un papel importante en la participación infantil, ya que promocionar cómo y cuándo participar depende de la actitud y el comportamiento de los adultos (Warren, 2021). Igualmente, las interacciones docente - niño (a) son importantes, ya que la participación desafía las concepciones tradicionales de éstas interacciones, y a su vez el estatus de los niños, niñas y los profesionales. Por ello, resulta fundamental que para la promoción de la participación infantil los docentes redefinan sus roles, expectativas y prácticas (Castro et al., 2016; Correira, Camilo, Aguilar et al., 2019; Correia, Carvalho, Durãesa et al., 2020; Correira, Carvalho, Fialho et al., 2020).

En este sentido, algunos autores plantean la importancia de abandonar el adultocentrismo y fomentar los procesos de escucha y participación infantil, los cuales se construyen a través de la dimensión personal y social del sujeto (Castro et al., 2016). Por ello,

resulta conveniente promover las habilidades de los docentes para apoyar las perspectivas de los niños y niñas, tales como: la observación, la escucha activa, el cuestionamiento, el diálogo, la documentación y crear un ambiente acogedor, así como concebir a los niños y niñas con identidad propia. Igualmente, es importante el respeto, la atención, la generación de confianza y validar las ideas de los niños y niñas tomando en cuenta los aspectos no verbales de la comunicación (Castro et al., 2016; Correira, Camilo, Aguilar et al., 2019; De Freitas, et al., 2015; Ghirotto y Mazzoni, 2013).

Conviene destacar que uno de los principales retos para los docentes es crear los mecanismos de escucha, los cuales se pueden entender como un medio de intercambio de significados que supone el reconocimiento del otro/a, además de que se produce una comunicación bidireccional e igualitaria (Castro, et al., 2016).

Finalmente, en cuanto al ejercicio de la participación dentro de la educación infantil, se encuentra que esta puede ejercerse de distintas maneras, ya sea a través del juego, las presentaciones de trabajos, la resolución de conflictos, las experiencias activas, consultas o la redistribución de poder con la intención de que los niños y niñas inicien y generen sus propias ideas (Correira, Camilo, Aguilar et al., 2019; Correia, Carvalho, Durãesa et al., 2020).

Paradigmas y perspectivas de la participación infantil a nivel internacional

A través del siguiente apartado se identifican los principales paradigmas y perspectivas desde los cuales se ha investigado la participación infantil en la educación infantil a nivel internacional, con la intención de identificar a las disciplinas que convergen y las concepciones generales que se tienen en torno a la niñez, así como los aportes que se realizan a la participación infantil a través de las investigaciones realizadas.

Para comenzar, Correira, Camilo, Aguilar et al. (2019) señalan que existen tres paradigmas que definen el derecho a participar en los entornos de educación infantil: por un lado, se encuentra el paradigma legal, el sociológico y el democrático, aunque presentan una cuarta clasificación que no tiene definido un paradigma describen la perspectiva de la niñez que la sustenta.

Es así que, todos los paradigmas planteados contienen una perspectiva de la niñez que orienta la participación de los niños y niñas, además de una serie de ideas para

conceptualizar la participación. A continuación, se muestra la siguiente tabla (Tabla 1) en la que se describe detalladamente cada paradigma.

Tabla 1 Paradigmas que definen el derecho a participar en la educación infantil

Paradigmas que definen el derecho a participar en la educación infantil

Paradigma	Perspectiva de la niñez que orienta la participación	Conceptualización del derecho a la participación
Legal	Reconoce que los niños y niñas tienen voz y tienen derecho a ser escuchados.	Derecho a expresar libremente su opinión. Derecho a que su opinión sea respetada y tomada en cuenta. Derecho a ser escuchados.
Sociológico	Reconoce que los niños y niñas tienen competencia y agencia porque son sujetos de derecho y agentes activos.	Se considera que la participación se desarrolla principalmente en la toma de decisiones, asumiendo que los niños y niñas son participantes activos en los asuntos que les afectan (Ghirotto y Mazzoni, 2013). Se relaciona principalmente con el paradigma democrático y legal.
Democrático	Niños y niñas experimentan la ciudadanía y la democracia, además aprenden a defender sus intereses y a asumir sus responsabilidades.	La educación es una forma a través de la cual se experimenta la participación y la democracia. Se retoman algunos aportes de discursos educativos como la teoría de la democracia propuesta por Dewey.
Sin definir	Niños y niñas están involucrados.	Se refiere a la participación individual en una situación de la vida. Consiste en que los niños y niñas se impliquen en la planificación de las actividades cotidianas, desarrollen el sentido de pertenencia y tomen decisiones sobre aspectos que les implican.

Nota: tabla de elaboración propia considerando los hallazgos de Correira, Camilo, Aguilar et al. (2019).

Como se puede observar, los paradigmas presentados sustentan la participación desde concebirla como un derecho, además resulta relevante que según la perspectiva que tengan de los niños y niñas son las atribuciones que les otorgan en el derecho a participar. Lo

anterior, permite tener un marco general de cómo ha sido sustentada la participación de niños y niñas.

Después de identificar los paradigmas dominantes, Correira, Aguilar y Amaro (2021) reconocen cinco perspectivas diferentes que permiten abordar la participación infantil en la educación infantil, además señalan a las disciplinas o a los autores de las que se apoyan con la intención de identificar las nociones de niñez y su relación para la comprensión de la participación infantil. Así, al identificar a las disciplinas y a las perspectivas que orientan a la participación infantil es posible tener un panorama más amplio de la conexión entre las disciplinas y perspectivas, así como de sus posibles contribuciones.

En resumen, las principales perspectivas identificadas son: la sociológica, la del desarrollo, la educativa, la sociocultural y la política social. A continuación, se muestra la siguiente tabla (Tabla 2) en la que se describe detalladamente cada perspectiva y algunas características que la constituyen.

Tabla 2

Perspectivas que permiten abordar la participación de los niños y niñas en la educación infantil

Perspectiva	Disciplinas o autores	Nociones sobre los niños y niñas	Aportes para comprender la participación infantil
Sociológica	Sociología de la infancia	Agentes sociales Activos Co-constructores de la realidad	Importancia de la vida cotidiana en el ámbito escolar. Promover el papel activo de los niños y niñas en su propio aprendizaje en diversas áreas de la educación infantil.
Del desarrollo	Marco bioecológico de Bronfenbrenner	El desarrollo infantil está moldeado por sistemas y estructuras sociales y es	Importancia de las interacciones dinámicas y activas que los niños y niñas

	(Correia,Carvalho, Fialho, et al., 2020)	impulsado por procesos próximos. La idea de procesos próximos hace referencia a las formas de interacción entre los organismos y el medio ambiente y mecanismos primarios del desarrollo humano, por ejemplo, las interacciones entre pares y con la maestra.	establecen en el contexto educativo y que les permiten desarrollar autoestima, motivación, habilidades de comunicación, autorregulación, tomar responsabilidad de sus acciones y bienestar.
Educativa	Modelos pedagógicos como el High Scope y Reggio Emilia promueven una pedagogía de la participación. La teoría de la autodeterminación de Decy y Ryan.	Los niños y niñas tienen un papel activo, además se reconoce la capacidad de aprender haciendo y participando.	Importancia de las relaciones maestro-niño y de la motivación que tienen los niños y niñas para promover bienestar y sentido de pertenencia.
Sociocultural	Rogoff y sus nociones de: aprendizaje, participación guiada	Derecho de niños y niñas a ser escuchados, al integrarse y participar en actividades culturales pueden aprender y	Las tradiciones histórico culturales y las personas con las que interactúan los niños y niñas dan forma a las experiencias de participación

	y apropiación participativa. La perspectiva sociocultural de Vigotski y su reconceptualización del papel de la cultura.	desarrollarse, volviéndose más activos y críticos.	en el contexto sociocultural. Además, los autores señalan que se construye un sentido de justicia social.
Política social	Reconocimiento de la participación como un derecho en la CDN.	Los niños constituyen el capital humano de una sociedad.	La participación es un derecho esencial de los niños y niñas, además asegura el vínculo con iniciativas nacionales e internacionales responsables de proteger los derechos de participación.

Nota: tabla de elaboración propia considerando los hallazgos de Correira, Aguilar y Amaro (2021).

Como se puede observar, las perspectivas de abordaje de la participación infantil se expanden, posibilitando los puntos de encuentro y traspasando el marco jurídico, legal y de derechos. Asimismo, se abre un abanico de posibilidades para comprender la participación infantil, la cual, estará acompañada de una noción sobre los niños y las niñas, la cual orienta las formas de acción, de relación y entendimiento para el desarrollo de acciones.

Perspectivas de la participación infantil en la educación infantil propuestos en Latinoamérica

De acuerdo a literatura revisada se encuentra que la perspectiva sociológica es la de mayor referencia en la región respecto a la participación infantil en la educación infantil (Agostinho, 2015; 2019; Santana, et al., 2016), sin embargo, entra en diálogo y vinculación con otras perspectivas como la Psicología infantil.

Para comenzar, un aporte relevante de la Sociología de la infancia es que ha desarrollado teórica y metodológicamente conocimiento sobre los niños, niñas y sus infancias, considerándolos como actores sociales (Agostinho, 2015; 2019; Correira, Aguilar y Amaro, 2021; Lansdown, 2005; Santana, et al., 2016; Voltarelli, 2018), reconociendo que niños y niñas interfieren en el medio en el que viven, tomando en cuenta sus acciones en sus mundos sociales educativos. Considerando los aportes de la Sociología de la infancia Agostinho (2015; 2019) señala que, ésta puede ayudar a la Psicología Infantil a pensar el rol de los niños y niñas en los espacios educativos.

En cuanto a la participación infantil, Agostinho (2015; 2019) a través de sus estudios realizados plantea que la participación en la primera infancia se da de distintas formas y considera diversas formas de expresión, por lo que es importante prestar atención al cuerpo (movimientos, gestos y expresiones) y a los afectos, ya que éstos pueden considerarse como elementos de las formas de participación. Asimismo, y en relación con la noción de actoría social el cuerpo se convierte en fuente directa de agencia y poder (Agostinho, 2019).

Por otra parte, a partir de los estudios realizados por Chacon (2017) se identifica que existe una perspectiva del desarrollo, la cual a través de diversos modelos teóricos permite explicar el desarrollo y la participación de los niños y niñas en la sociedad, siendo relevante la idea de socialización.

A continuación, se presenta como principal exponente a Corsaro, quien plantea que el estudio del desarrollo es inseparable de la socialización, por lo que el desarrollo individual se incorpora a las producciones colectivas. Asimismo, retoma de la sociología de la infancia concebir a los niños y niñas como actores sociales y plantea que, la socialización se centra en la importancia de la producción colectiva y la participación de los niños y niñas en su propia cultura. Particularmente señala que niños y niñas realizan una reproducción interpretativa de la cultura adulta y crean con sus compañeros la cultura infantil (Agostinho, 2015; Chacon, 2017).

Al continuar con las reflexiones de la importancia de la socialización se reconoce como un aporte importante para comprender el desarrollo infantil la visión sociocultural propuesta por Vygotsky en 1978, la cual valora las interacciones sociales. Además, identifica que hay dos momentos en el desarrollo “uno que es interpersonal y otro, intrapersonal. Es

decir, cada función, en el desarrollo personal, aparece dos veces en el individuo: uno en la esfera interpersonal y otro en la esfera intrapersonal” (Chacón, 2017, p.5).

Por lo que sigue, se refiere a Bárbara Rogoff y sus aportes para considerar que existe una participación amplia y activa de los niños y niñas en las relaciones interindividuales, además de que amplía lo propuesto por Vygotsky (Chacón, 2017). Vale la pena mencionar que la autora señala que es participando que los niños y niñas aprenden, por lo que es necesario posibilitar la participación en la familia, la escuela y otros espacios socioculturales. Además, plantea que el desarrollo humano se entiende como “un proceso de cambio en la participación de las personas en las actividades socioculturales de sus comunidades” (Corsaro 2011 en Chacón, 2017, p.6). Para finalizar, propone la existencia de la participación guiada y apropiación participativa; la primera se puede entender como un proceso interpersonal y la segunda es un proceso por el cual los individuos a través de una actividad modifican una situación previamente preparada.

En cuanto a la presencia de otras disciplinas en la investigación de la participación infantil en la educación infantil, Silva (2015) identifica algunas contribuciones de la Psicología, concretamente de la Psicología Histórico Cultural, a través de la cual se busca la construcción de relaciones democráticas entre los niños, niñas y adultos. Además, destaca que la noción de desarrollo humano en la teoría Histórico Cultural ocurre en un contexto relacional, social e histórico para comprender las conductas, lo que la diferencia de otras perspectivas individualistas.

Por otro lado, señala que el juego y la cultura son elementos básicos para la participación, además, enfatiza que “los niños necesitan tener acceso a modos participativos de relaciones sociales para que puedan significar y generalizar estas relaciones.” (Silva, 2015, p.98). Un aporte relevante que se discute es el papel del adulto, concretamente en el rol del docente, quien puede proporcionar a los niños y niñas vivencias de una relación horizontal entre todos los sujetos sociales. También, desde la teoría Histórico Cultural se cuestiona la idea adultocéntrica relacionada con el desarrollo desde un punto de vista biológico y de que sólo los adultos son históricamente responsables de la producción cultural. Al respecto Silva (2015) plantea que “Los niños producen cultura. Producen porque son seres humanos, como

los adultos. Producen cultura dentro de sus especificidades biológicas, sociales y culturales. Producen cultura porque son capaces de crear” (p.103).

En resumen, los aportes realizados en Latinoamérica destacan como principales perspectivas la sociológica y la del desarrollo, así mismo se reconoce la importancia de entrelazar las perspectivas con otras disciplinas con la intención de ampliar la concepción que se tiene de niñez, así como de la relación y el rol que pueden llegar a tener las personas adultas en la promoción de la participación infantil en educación infantil.

La relación de vivencia en la educación infantil

En este apartado se realiza una primera aproximación a la relación de la vivencia con la educación infantil, para ello, se hace una breve introducción sobre vivencia y el entramado debate en el que se encuentra con la intención de identificar algunas contribuciones clave, seguido de ello, se destacan los principales aportes de la vivencia a la educación infantil, con la intención de reconocer cómo se relacionan.

La noción de vivencia es propuesta por Vigotski, sin embargo, Fleer (2016) señala que la comprensión del término aun no es clara, por lo que existen debates actuales. Por otro lado, cuando se comprende perezhivanie como un concepto teórico dentro del marco histórico cultural se relaciona con el proceso de desarrollo y de aprendizaje (Veresov y Fleer, 2016).

Por un lado, Veresov y Fleer, 2016 señalan que la noción de vivencia como concepto es una herramienta analítica y una lente teórica para estudiar el proceso de desarrollo. A su vez, Fragkiadaki y Ravanis (2021) plantean que la vivencia como herramienta de análisis permite un enfoque metodológico diferente.

Luego, respecto al aprendizaje Christodoulakis, et al., (2021) señalan que puede ayudar a comprender el aprendizaje en el presente y a su vez proporcionar una base para analizar al aprendizaje pasado y futuro, lo cual amplía su margen de exploración en el tiempo.

En cuanto a las características de perezhivanie, una de ellas consiste en comprender las diferencias individuales, es decir, porque las mismas situaciones se interpretan de diferentes maneras. Otra característica se relaciona con los procesos a través de los cuales cambia la perezhivanie, en este sentido se considera que los cambios son resultado de

experiencias cargadas emocionalmente, lo que origina que cambien las formas de relacionarse con el entorno (Veresov y Fleer, 2016).

Finalmente, Veresov y Fleer (2016) señalan la importancia de conceptualizar *perezhivanie* considerando las ideas propuestas en la teoría original de Vygotsky, en donde el drama es un elemento clave para el desarrollo.

A partir de lo anterior, se develan algunos elementos clave a considerar en la noción de vivencia, teniendo en cuenta que es un concepto que continúa siendo debatido, y por tanto ampliando sus modos y formas de comprensión.

Por lo que se refiere a la educación infantil, diversos autores plantean que la noción de vivencia tiene mucho que ofrecer a la investigación (Christodoulakis, et al., 2021; Fleer, 2016; Fragkiadaki y Ravanis, 2021). Además, de que es un concepto que conforma un puente entre la psicología y la educación infantil (Christodoulakis, et al., 2021).

Autores como Christodoulakis et al. (2021) identifican tres perspectivas teóricas en las que ha sido aplicado el concepto de *perezhivanie*, además señalan a los autores que permitirán comprenderla, también destacan los conceptos con los que se relaciona y los campos de exploración que se han realizado en la educación infantil. Lo anterior se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3

Perspectivas que abordan la vivencia y los campos de exploración en educación infantil

Perspectiva	Autores referentes	Conceptos con los que se relaciona <i>perezhivanie</i>	Campos que se exploran
Social	Veresov y Fleer	Ley genética general del desarrollo. Situación social del desarrollo. La forma de la idea real . Noción de drama.	Regulación emocional. Transición escolar. Juegos de rol. Pensamiento científico infantil Ciencia y tecnología en la educación. Juego como entorno motivacional .

			Instrumento pedagógico Intereses de los niños y conexiones emocionales
Sociocultural	Ferholt, Nilsson y Clara	Mediación simbólica. Artefactos culturales. Construcción social de la realidad .	Efecto que tienen las representaciones culturales en las experiencias de los individuos. Se explora la regulación emocional. Educación especial.
Individual	Rey, Roth y Jornet	Sentido subjetivo. Configuración subjetiva. Fondos de identidad.	Las características de la personalidad están en juego en la situación . Cultivo de la autoconciencia.

Nota: tabla de elaboración propia considerando los hallazgos de Christodoulakis et al. (2021)

Otro punto es que, el concepto de vivencia en educación inafntil ha contribuido al estudio en la relación: emociones - desarrollo. Así mismo, ha coadyudado a derivar métodos educativos. Por lo que se refiere al desarrollo se incluyen las relaciones sociales, las transiciones culturales y el desarrollo de las funciones ejecutivas. Respecto a los métodos, se reconoce que implica crear situaciones de aprendizaje significativas, situaciones de aprendizaje contextualizadas para crear significados comunes y juego.

III. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con la literatura revisada existen pocos estudios en los que se aborde la participación en educación infantil (Correira, Camilo, Aguilar et al., 2019). A pesar de que el contexto escolar de educación infantil representa ser un espacio privilegiado para la participación infantil (Castro et al., 2016; Correia, Carvalho, Durãesa et al., 2020; Correira, Carvalho, Fialho et al., 2020; UN, 2009).

Por otro lado, se encuentra que promover la participación infantil en educación infantil favorece el cambio de los niños y niñas y mejora sus experiencias cotidianas y familiares (Castro et al., 2016). Sin embargo, existe muy poco interés en investigar sobre las prácticas para promover la participación (Correira, Camilo, Aguilar et al., 2019; Correira, Carvalho, Fialho et al., 2020).

En resumen, se visibiliza la importancia de realizar investigación en torno a las propuestas o proyectos orientados a promover la participación infantil en educación infantil, como es el caso de la propuesta desarrollada para este estudio denominada: Intercambio de videocartas entre México y Chile. Una experiencia de participación infantil en educación.

Continuando con la importancia de realizar investigación en la educación infantil, diversos autores plantean que la noción de vivencia tiene mucho que ofrecer (Christodoulakis, et al., 2021; Fleer, 2016; Fragkiadaki y Ravanis, 2021). Ya que por un lado, es un puente entre la psicología y la educación infantil (Christodoulakis, et al., 2021), además al ser utilizada como herramienta de análisis permite un enfoque metodológico diferente (Fragkiadaki y Ravanis, 2021). Sin embargo, la noción de vivencia atraviesa un debate actual para su comprensión, lo cual representa a su vez un desafío y una posibilidad para ampliar las ideas y los aportes respecto a respecto a ésta. En este sentido, incorporar la noción de vivencia como herramienta de análisis en un tema de la Psicología Comunitaria representa comprender la participación infantil desde un enfoque metodológico novedoso y diferente, lo cual brinda aportes tanto a la Psicología comunitaria, a la educación infantil y al debate de vivencia en investigación.

En lo que se refiere al panorama internacional del tratamiento de la participación infantil en educación infantil se encuentra que, ha sido abordada desde el paradigma legal, sociológico y democrático desde una perspectiva de derechos (Correira, et al., 2021). Al respecto, existe una preocupación en torno a que algunos autores señalan que la participación como un derecho en el contexto educativo pueda entenderse desde un punto de vista individual (Correia, Carvalho, Durãesa et al., 2020; Ghirotto y Mazzoni, 2013).

Por otro lado, un elemento importante que emerge es que, las concepciones que se tienen de niñez se relacionan con los paradigmas que orientan la investigación y el tratamiento del tema (Correira, Camilo, Aguilar et al., 2019). Asimismo, se identifican

diversas perspectivas en su abordaje, entre ellas la sociológica, del desarrollo, educativas, socioculturales y de política social, las cuales también comprenden una concepción de niñez.

Lo anterior, trae a la reflexión dos puntos importantes: por un lado la diversidad de perspectivas para abordar la participación infantil da cuenta de la amplitud y las posibilidades para promover e investigar la participación infantil. Además, abre diversas líneas de investigación y contribuye a la comprensión de ésta desde otras miradas y no desde una postura hegemónica que ha llegado a invisibilizar a los niños y niñas de primera infancia, ya que para participar no existe una edad mínima (Lansdown, 2005).

El otro punto, tiene que ver con la comprensión que se tiene de los niños y niñas sin importar su edad, la cual se espera que se aborde desde una dimensión social y personal al mismo tiempo, distanciándose de concepciones individualistas. Así la comprensión de carácter más social repercutirá en aumentar los procesos de escucha y de participación infantil (Castro et al.; Chacón, 2017, 2016; Silva, 2015).

Por otro lado, se reconoce que el tema de la participación infantil en la región ha tenido un mayor tratamiento desde la perspectiva sociológica, sin embargo, también se encuentra una perspectiva del desarrollo. Ambas enfatizan el carácter social de la participación, a diferencia de la creciente preocupación ante posturas más individualistas.

Una diferencia importante entre estas perspectivas radica en la concepción que se tiene de niñez, por un lado, la perspectiva sociológica se sustenta en la noción de actoría social, a diferencia de la perspectiva de desarrollo infantil de Vigotski, en la cual se reconoce que existe dos momentos en el desarrollo, uno que es personal y otra que es interpersonal. Al respecto Silva (2015) enfatiza en el gran aporte de la Psicología Histórico Cultural respecto al desarrollo humano, el cual ocurre en un contexto relacional, social e histórico para comprender las conductas, lo que la diferencia de otras perspectivas individualistas.

Asimismo, se distingue que Bárbara Rogoff realiza sus aportes sobre participación infantil y busca extender las ideas de Vigotski. Sin embargo, de acuerdo con Silva (2015) un hallazgo relevante de la perspectiva Histórico Cultural radica en que los niños y niñas necesitan acceder a modos participativos de relaciones sociales, lo cual permitirá que signifiquen esas relaciones.

Así tomando en consideración todo lo anterior y en busca de ampliar los horizontes del tema y la disciplina surge la siguiente pregunta ¿Cómo niños y niñas significan sus vivencias educativas a partir de un proyecto que promueve la participación infantil a través de videocartas?

IV. OBJETIVOS

General

Comprender la significación de la vivencia educativa de niños y niñas a partir de un proyecto que promueve la participación infantil a través de videocartas.

Objetivos específicos

- Conocer los contenidos que son significados en las vivencias educativas de niños y niñas al promover la participación infantil a través de videocartas
- Comprender los modos de significación de las vivencias educativas de niños y niñas al promover la participación infantil a través de videocartas
- Mostrar diferencias y similitudes entre las vivencias educativas de niños y niñas al promover la participación infantil a través de videocartas

V. MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado se exponen los principales conceptos que orientan el análisis de la significación de la vivencia educativa de niños y niñas en la promoción de la participación infantil. Para ello, se parte de identificar algunos sobre la participación infantil que ponen el énfasis en su carácter relacional, seguido de ello se introducen las características de la promoción de la participación infantil. Después, se desarrolla un apartado desde el marco de la psicología Histórico Cultural, en el que se resalta el carácter social del desarrollo de los niños y las niñas, asimismo, se introduce la noción de vivencia como unidad de análisis y su relación con el signo artístico. Finalmente, el concepto de actividad creadora permite continuar las reflexiones del desarrollo infantil.

La participación infantil

Etimológicamente la palabra participación proviene del latín *participatio* y *parte capere*, que significa tomar parte. Al respecto Corona, y Morfín (2001) señalan que “A través de la participación compartimos con los otros miembros del grupo decisiones que tienen que ver con nuestra propia vida y de la sociedad a la que pertenecemos.” (p.37).

Así pues, considerando que “la tendencia a la participación es una cualidad humana” (Corona, y Morfín, 2001, p.39), es necesario ir más allá de reconocerla como parte de los derechos humanos, del tomar parte (Lansdown, 2005) y de la toma de decisiones. Para ello se propone resaltar algunos aspectos relacionales, cotidianos y del entorno en los que se da la participación infantil. Tal como lo señala Corona, y Morfín (2001):

Participar también es todo lo que los niños hacen cotidianamente en su comunidad, dentro de su familia, en el trabajo, en la escuela. Por ejemplo, yo me fui formando al participar en la escuela pero también lo hacía al apoyar en las labores de la casa. A lo mejor éstas no son las formas de participación en las que nosotros estamos pensando a partir de la Convención, sin embargo es una realidad que las niñas y niños participan en todos los aspectos de su entorno. (p. .39)

En este sentido, es posible identificar que la participación se encuentra en relación con diversos entornos cotidianos de los niños y niñas, tales como la familia y la escuela.

Por otro, lado Novella (2012) plantea que la participación infantil tiene que ver con que sea real y el punto de partida es:

...que forme parte de nuestra cotidianidad y sobre todo pensemos en ella como formativa de la identidad de los niños. Que no solo sea una actividad extra, puntual, excepcional, sino que esté integrada en el sí de las relaciones que mantienen los niños y sea una forma de estar y de construir la sociedad y su identidad. (p. 382)

Es así que, es posible identificar la importancia de la construcción de la identidad en relación con la participación infantil, asociándose a la historicidad propia y contextual, y en constante relación con el entorno.

Además de lo anterior, se identifican algunos beneficios de la participación:

La participación refuerza la autoconfianza y la autoestima. Los niños se benefician de la participación adquiriendo y expandiendo sus habilidades, conociendo a otros niños y entendiendo que otros comparten las mismas o similares experiencias y que, por tanto, no están solos. Desarrollan así una perspectiva de grupo. (Corona, y Morfín, 2001, p.30).

Finalmente, se identifica que la participación infantil también se relaciona con los procesos de aprendizaje y forma parte de los procesos de vida. Tal como lo señala Morfin (2012) “la participación es un proceso de vida, en el que las situaciones cotidianas se vuelven oportunidades de aprendizaje, en el que es necesario que los adultos [estén] dispuestos a abrir las posibilidades para que los niños tengan esta práctica.” (p.15).

Lo anterior, pone de manifiesto el impacto que puede llegar a tener la participación en la vida de niños y niñas en edades tempranas, y al mismo tiempo, se cuestiona el papel de los adultos como promotores de la participación infantil.

Promover la participación infantil

Respecto a la participación en educación infantil Morfin (2012) plantea que:

“La participación en la educación de la primera infancia posibilita a los niños poner voz a las actividades que experimentan en preescolar, así como retar la experiencia y el impacto de los esfuerzos del adulto por ayudarlos” (p.30). Por ello, los docentes pueden adoptar el papel de mediadores y facilitadores para la escucha auténtica de las voces de los niños y niñas.

Así pues, la participación infantil es un proceso y no sólo acciones únicas, debido a que su promoción es un proceso integral que incluye a otros adultos y a las instituciones que rodean a los niños y niñas (Morfin, 2012). De ahí que, para promover la participación infantil es necesario partir de las necesidades e intereses de los niños y niñas, ya que constantemente

tienen la necesidad de expresar sus ideas, emociones, y deseos. Lo anterior, a partir del diálogo con los niños y niñas, promoviendo su expresión y respetando su opinión para centrarse en sus intereses (Morfin, 2012).

En consecuencia, en la promoción de la participación es relevante el papel que asumen los adultos en el proceso y las interacciones, para ello Morfin (2012) plantea algunas recomendaciones:

Observar: únicamente observar, resistiendo la tentación de intervenir, solo observar.

Escuchar: la mejor manera de escuchar es guardar silencio. Evitar adelantarse a las respuestas y dar explicaciones, dejar que los niños y niñas que dialoguen sin dar nuestra opinión a menos que nos lo pidan.

Intervenir lo menos posible: de una tarea debemos intervenir poco, dejar que los niños y niñas resuelvan todo lo que puedan, lo cual requiere que seamos pacientes con el tiempo que puedan tardar en terminar la tarea, siempre y cuándo mantengan el interés.

Preguntar más: hacer preguntas para comprender mejor el punto de vista de los niños y las niñas, invitándolos a reflexionar y en su caso a tomar decisiones.

Dar menos instrucciones: permitir que niños y niñas exploren las posibilidades y lleguen a sus propias hipótesis e ideas.

Tener presencia, pero no llevar la voz cantante: esperar a dar nuestras opiniones o ayuda cuando nos lo soliciten. Acompañar más y dirigir menos.

Adoptar una actitud modesta y humilde, recordando que no lo sabemos todo y que podemos aprender juntos.

Considerar que, la promoción de la participación es un camino de incertidumbre.

Finalmente, se plantea que la pregunta puede ser un método que puede establecer una base para los adultos promotores de la participación infantil, ya que no solo sirve para saber qué piensan los niños y niñas, sino que también les facilita la exploración, la reflexión y la generación de ideas.

A modo de conclusión, se resalta el valor relacional de la participación infantil, además se reconoce que se trata de un proceso y se identifica su relevancia en relación con diversos entornos cotidianos de los niños y niñas. Otro punto es, el papel que juegan los

adultos en su promoción, lo cual implica reflexionar sobre sus habilidades y sobre su relación con los niños y niñas que permita la escucha y el respeto hacia ellos y ellas.

Aproximaciones a la noción de vivencia

El siguiente apartado se desarrolla desde el marco de la psicología Histórico Cultural, en la cual se reconoce a los niños y niñas como seres sociales por naturaleza, “el niño es una parte del entorno vivo [...] ese medio no es nunca externo para él. Si el niño es un ser social y su medio es el medio social, se deduce, por tanto, que el propio niño es parte del entorno social” (Vigotski, 1933/1996, p.265) y a la vez es un participante activo del medio social, incorporando y produciendo cultura mediante la creación de instrumentos y signos (Smolka, et al., 2007). Así, la Psicología Histórico Cultural ofrece una concepción sobre el desarrollo infantil que se da en un contexto relacional, social e histórico, alejándose de concepciones individualistas.

En este sentido, Vigotski propone la idea del desarrollo cultural del niño, el cual es un proceso de desarrollo infantil no estereotipado, “el desarrollo y el cambio del niño, se producen en una activa adaptación al medio exterior” (1931/1995b, p. 97). Además, se basa en el empleo de signos y reconoce que el medio de influencia sobre sí es el medio de influencia de otros, y el medio de influencia de otros sobre el individuo (Vigotski, 1995b).

Es decir, “pasamos a ser nosotros mismos a través de otros” (1931/1995b, p. 103), asimilando las formas sociales de la conducta y transfiriéndolas a sí mismos.

Es a través de estas formas de relación social e interdependencia -en la que existe una integración de las funciones psicológicas superiores- entre el medio y el niño que se construye la actividad práctica y el funcionamiento mental de los modos de hacer, sentir, pensar y conocer de los niños y niñas siempre en transformación (Smolka, et al., 2007), influyendo en el desarrollo, los aprendizajes y su comportamiento. Siendo la conciencia, un objeto que unifica de manera dinámica lo interno y externo del individuo sin fragmentarlo, siendo su unidad de análisis la vivencia (Veresov y Fleer, 2016; Delari y Bobrova, 2009; Vigotski, 1925/1997).

Además, la conciencia se entiende como un mecanismo del comportamiento, el cual en su totalidad se compone de experiencias históricas, sociales -de otras personas- y

duplicadas para desarrollar formas de adaptación. En este sentido se reconoce la relación dialéctica entre el medio y el niño, la noción de conciencia como algo dinámico e integrador de lo “externo e interno” y se reconoce el carácter histórico de los sujetos y sus experiencias (Vigotski, 1925/1997)

Pero, ¿qué es la vivencia?. En primer lugar, se reconoce que la vivencia posee un carácter polisémico al ser tratada como concepto y como fenómeno psicológico (Delari y Bobrova, 2009), pero le distingue su singularidad, intensidad y complejidad. Proviene del ruso utilizando la palabra *pereživânie*, donde el prefijo *pere* incluye significados como la orientación a través de algo, realizar una acción nuevamente o de otra manera y superación. El prefijo *jivanie* viene del verbo “jivat” y significa vivir, entonces se trata de una transformación vital o un tránsito vital, (Veresov y Flear, 2016).

Vigotski (1925/1997) al respecto señala que “la conciencia es la vivencia de vivencias” (p.8), por lo que cada vivencia es personal, implica motivos y posee una orientación biosocial “es algo intermedio entre la personalidad y el medio, que significa la relación de la personalidad con el medio, revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad” (Vigotski, 1933/1996, p.5). Debido a su capacidad dinámica se relaciona con los procesos del desarrollo, ya que:

se refleja, por una parte, el medio en su relación conmigo y el modo que lo vivo y, por otra, se ponen de manifiesto las peculiaridades del desarrollo de mi propio «yo».

En mi vivencia se manifiestan en qué medida participan todas mis propiedades que se han formado a lo largo de mi desarrollo en un momento determinado (Vigotski, 1933/1996, p.266).

Lo anterior enfatiza en: las experiencias del comportamiento humano y la importancia de la influencia del medio en el desarrollo humano en una relación dialéctica, donde el medio adquiere a la vez un significado orientador.

Debido a que la conciencia es la unidad de integración junto con el pensamiento, es posible expresar los estados internos a través del significado de la palabra, que de acuerdo con Vigotski (1923/1996):

el significado de la palabra es una parte de la misma, una formación verbal, ya que una palabra carente de significado deja de ser palabra. Todo significado de la palabra, por ser una generalización, es el producto de la actividad intelectual del niño (p.5)

En lo que se refiere al lenguaje tiene una función de comunicación social, siendo el significado de la palabra la unidad que refleja la unión de pensamiento y lenguaje. Vigotski (1934/1993) señala al respecto que, “la relación entre el pensamiento y la palabra no es una cosa, sino un proceso, esa relación es el movimiento del pensamiento hacia la palabra y alrevés, de la palabra hacia el pensamiento” (p.173).

Aunque, el sistema de relación más importante es el lenguaje porque cumple la función central de las relaciones sociales y de la conducta cultural (Vigotski, (1931/1995b), el principio regulador de la conducta que determina las reacciones humanas es el principio de la significación, en el cual se crean y emplean signos para influir sobre si y sobre los demás; el signo se orienta hacia adentro, representando un medio para la actividad interior, por lo tanto, se le atribuye una función mediadora diferente de las herramientas de mediación, las cuales se dirigen hacia afuera (Vigotski, 1931/1995a).

Son estas ideas las que integran de manera dinámica la concepción de vivencia desde la psicología Histórico Cultural de Vigotski, enmarcadas en las relaciones dialécticas en el desarrollo de los niños y niñas, destacando la función del lenguaje y los signos, así como su interacción, dando paso a la relación que establece con conceptos como el arte, el signo artístico y la actividad creadora.

Actividad creadora

La capacidad de crear forma parte las capacidades humanas sin distinción de edad, además se expresa a través de distintos lenguajes, dando cuenta de nuestras ideas, emociones e historias, se refiere a “ cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo, ya sea cualquier cosa del mundo exterior producto de la actividad o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe y esté presente solo en el propio hombre” (Vigotski, 1987/1999, p. 3), transformando y creando algo nuevo, asociado a su acontecer cotidiano.

En lo que se refiere a los niños y niñas la creación se convierte en un referente en su desarrollo, apreciando esta capacidad a través del juego y expresiones artísticas como el teatro y el dibujo, mas allá de un carácter lúdico y de derechos, configuran un elemento importante que le permite a los niños y niñas transformar las impresiones vividas, combinándolas y organizándolas para la formación de una nueva realidad que responda a sus intereses (Vigotski, 1987/1999).

En los trabajos que Vigostki realizó sobre Psicología del arte en 1925, ya se hace presente la búsqueda de la relación entre la conciencia y la cultura (Del Río y Álvarez, 2007). Al respecto Vigotski (1925/2001) señala que “el arte es la técnica de la emoción, una herramienta de la sociedad que lleva los aspectos más íntimos y personales de nuestro ser al círculo de la vida social” (p. 15). Asimismo, en las artes actuamos por medio de signos artísticos sociales, los cuales posibilitan la conciencia de las emociones propias que son emociones culturales (Pederiva et al, 2022).

En este sentido, las diversas manifestaciones artísticas tienen signos diferentes, al respecto Pederiva et al, (2022) señala que:

Los colores, los sonidos, los materiales artísticos plasmados como arte, a través de sus formas, materiales y contenidos, los significados y sentidos que se les atribuyen, dependen de la diversidad de experiencias de vida de cada persona en relación con los signos artísticos, de modo que toman un significado propio, singular como arte.
(p.11)

En este sentido, al experimentar la actividad artística se abre un campo interno propio que posibilita tomar conciencia de las emociones únicas relacionadas con los estímulos interiorizados, los cuales dejan huella en la dimensión afectiva (Pederiva et al, 2022).

Asimismo, Vigotski (1925/2001) destaca que, el arte puede ser un medio psicológico a través del cual se crea un equilibrio con el entorno en momentos críticos de la vida, de ahí que considera al arte como un acto creativo o actividad creadora, el cual se aleja de funciones simplemente biológicas y denota un carácter social “Lo social también existe cuando sólo hay una persona, con sus experiencias y tribulaciones individuales”(p.15).

Lo anterior, deja de lado las posturas que asocian al arte como una actividad suprema de algunos pocos o como actividad de entretenimiento, al mismo tiempo representa una introducción a repensar las funciones de la actividad creadora y la imaginación como funciones vitales de las personas.

En lo que se refiere a la actividad creadora Vigotski (1987/1999) señala que existen dos tipos de proceder: el primero se refiere a la actividad reproductora que “guarda estrecha relación con la memoria, [...] el hombre reproduce o repite normas de conducta ya formadas y creadas con anterioridad o revive huellas de impresiones anteriores” (p.14), por lo que repite lo que ya experimentó para adaptarse a través de los hábitos y las costumbres.

El segundo proceder se denomina actividad combinadora o creadora y tiene que ver con la creación de nuevas imágenes o acciones y la habilidad de organizar los elementos viejos y nuevos; siendo su fundamento la imaginación², la cual se manifiesta en todos los aspectos de la vida cultural de las personas, posibilitando la creación y materialización en objetos, palabras y acciones.

En este sentido se reconoce que la capacidad de creación forma parte de la vida cotidiana como “condición indispensable para la existencia y todo lo que exceda el marco de la rutina y encierre, aunque sea una pizca de lo nuevo, guarda relación, por su origen, con el proceso de creación del hombre” (Vigotski, 1987/1999, p. 5). Además, se entiende a la imaginación como una función vital y necesaria de los seres humanos, que traspasa las ideas asociadas a lo inimaginable o irrealizable.

Para comprender la imaginación como actividad creadora es necesario señalar que se trata de un proceso complejo y paulatino que parte de lo sencillo a lo complejo, por ende, cada nivel de edad tiene su expresión particular. Además, de reconocer la relación integral entre realidad y fantasía como parte de la actividad humana y la acumulación de experiencias.

Vigotski (1987/1999) plantea que la imaginación tiene cuatro formas de relacionarse con la realidad:

Primero “toda, creación de la imaginación siempre se estructura con elementos tomados de la realidad y que se conservan de la experiencia anterior del hombre” (p. 6), por

²Vigotski (1987/1999) señala que “todo el mundo de la cultura a diferencia del mundo de la naturaleza es producto de la imaginación y la creación humana basada en esa imaginación” (p.4)

lo que es necesario proponer experiencias que motiven el interés y la expresión para el desarrollo, así el material de la imaginación es más productivo.

La segunda idea señala que existe una relación entre el producto de la fantasía y algún fenómeno complejo de la realidad, es decir, se crean nuevas combinaciones a partir de esta experiencia. Por lo tanto, la mediación y el entorno juegan un papel importante en la experiencia histórica y social de los niños y niñas.

En la tercera forma la relación entre la actividad de la imaginación y la realidad es la relación emocional, “La emoción posee [...] la capacidad de seleccionar las impresiones, las ideas y las imágenes que están de acuerdo con el estado de ánimo que tenemos en determinado momento” (p.9).

Finalmente, la fantasía puede presentarse como algo nuevo, que nunca ha estado en la experiencia y no corresponde a algún objeto de la realidad, pero al materializarse comienza a existir e influir.

A modo de conclusión, a través de la Psicología Histórico Cultural se destaca en primer lugar, una concepción diferente del desarrollo infantil a través del desarrollo cultural de los niños y niñas. Seguido de ello, la noción de vivencia como unidad de análisis permite comprender la relación dialéctica entre el niño (a) y el medio, así como de su influencia, siendo relevante el lenguaje y los signos. De manera más concreta se distingue a través del arte, el signo artístico y la actividad creadora, condiciones humanas presentes en los niños y niñas que son relevantes en la investigación ya que los niños y niñas forman parte del sistema de la educación infantil y en muchas ocasiones las artes son uno de los principales medios de comunicación y expresión.

VI. MARCO METODOLÓGICO

En el siguiente apartado se presentan los aspectos metodológicos de la investigación, incorporando algunas ideas de Vigotski y Bajtín respecto al método, además se describe el enfoque y tipo de investigación realizada, así como de los participantes, las técnicas de producción de información y el análisis. Finalmente, se presentan las consideraciones éticas de la investigación.

Para comenzar, el desarrollo de esta investigación se situó desde la perspectiva histórico cultural de Vigotski en diálogo con el análisis del discurso propuesto por Bajtín.

En cuanto al método Vigotski señala que (1931/1995a) “la elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo.” (p. 3), siendo así una relación dialéctica el problema y la realidad, adquiriendo un carácter histórico. De ahí que el fenómeno de estudio está en movimiento, influye y es influido, abarcando el proceso de desarrollo en todas sus fases y cambios. Debido a la complejidad del fenómeno la valoración no puede ser inmediata, sin embargo, a través de una mínima demostración material o huella, se reconstruyen o develan fragmentos o restos de lo acontecido para su análisis e interpretación.

Por ello, resulta necesario partir de la vivencia como unidad de análisis “La verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia” (Vigotski, 1933/1996, p.5), la cual se relaciona con el lenguaje.

Al mismo tiempo la perspectiva del análisis del discurso de Michael Bajtín (1982) señala que el lenguaje participa en la vida y la vida participa del lenguaje a través de los enunciados concretos (orales o escritos). Así, el enunciado se vincula en su totalidad a través del contenido temático, estilo y composición, combinando palabras, entonaciones y expresividad. Al respecto Bajtín (1959-61/2016) señala que en su totalidad se conforma de elementos dialógicos y se vincula con otros enunciados. En este sentido, es notable señalar que los enunciados o géneros discursivos y sus variantes se determinan a través del cronotopo, el cual puede entenderse como una categoría de la forma y el contenido que expresa el carácter indisoluble entre el tiempo y el espacio en un todo concreto, Bajtín (1989) señala al respecto:

El tiempo se condensa aquí, se comprime, se convierte en visible [...]; y el espacio a su vez, se intensifica, penetra en el movimiento del tiempo, del argumento, de la historia. Los elementos del tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través del tiempo. (p.238)

En resumen, tanto Vigotski como Bajtín ponen el énfasis en el lenguaje, el cual se estudia de una manera no fragmentada, a través del cual se construyen y producen sentidos,

reconociendo el carácter social en las relaciones discursivas de sujetos históricamente situados, siendo el lenguaje una forma de producir conocimiento de manera compartida (Brait, 2006; Pinto, 2012). Además, teniendo en cuenta la relación dialéctica entre problema y método planteada por Vigotski respecto al lenguaje, las ideas de Bajtín pueden complementar el proceso de movimiento que experimenta el lenguaje a partir de los enunciados.

Respecto a los enunciados Bajtín (1982) señala que estos pertenecen a quienes participan de las diversas esferas de la actividad humana, en donde cada esfera elabora sus tipos de enunciados o géneros discursivos, los cuales son diversos debido a que la actividad humana es inagotable. Dado que cada enunciado es individual refleja la individualidad del hablante, representando su visión de mundo, impregnando su estilo individual, pero no todos los géneros son susceptibles a este reflejo. Es entonces, la comprensión el reflejo del otro reflejo, que pone en juego la relación del otro y yo (Bajtín, 1959-61/2016).

Así, al comprender al enunciado como una unidad de comunicación discursiva se reconoce una alternación de los hablantes y un intercambio dialógico de enunciados (Bajtín, 1959-61/2016). Cada hablante toma un papel activo dentro de una u otra esfera de objetos y sentidos, fijando sus detalles de composición, estilo y expresividad. Además, al terminar un enunciado un hablante cede la palabra al otro, lo cual da lugar a la comprensión como respuesta, por lo que los enunciados no son indiferentes sino que se reflejan mutuamente determinando su carácter y reflejando su posición.

Por consiguiente, tanto la relación de la vivencia con el lenguaje cuya unidad de análisis es el enunciado representara una manera de extender las ideas de Vigotski respecto al lenguaje, así como la relación de la perspectiva Histórico Cultural y las perspectivas del análisis del discurso (Clot, 2006; Smolka, 1995; Wertsch, 1988).

Enfoque y tipo de investigación

Considerando los objetivos de la investigación se utilizó el enfoque cualitativo, ya que a través de la indagación se buscó comprender las interrelaciones complejas de la realidad cotidiana, bajo una mirada holística, intentando comprender el sentido a partir de los

significados de los autores³ implicados (Rodríguez, et al., 1996) circulando el lenguaje y las enunciaciones para la construcción de conocimiento.

Además, la investigación tuvo un carácter exploratorio ya que persiguió comprender fenómenos poco estudiados y novedosos (Hernández, et al., 2006), tanto en la temática, como a nivel metodológico en el campo de la Psicología Comunitaria. Asimismo, como estrategia de investigación, se utilizaron las videocartas de niños y niñas elaboradas a partir del proyecto *Intercambio de videocartas entre México y Chile. Una experiencia de participación infantil en educación*, el cual constituyó nuestro estudio de caso, lo cual permitió adentrarnos en profundidad a una parte de la realidad del fenómeno que se investigó a través del campo digital de manera exhaustiva, al respecto López (2016) señala que:

El estudio de caso pertenece a los métodos microsociales, es decir, aquellos estudios que se realizan sobre muestras o poblaciones de escala pequeña para explicar fenómenos o procesos de orden o escala mayor. Esta aproximación microinductiva permite adentrarnos en profundidad a una parte de la realidad en la que existe el elemento a investigar, y comprender sus dinámicas internas y contextuales. Es más, el contexto y el caso no son percibidos como separados, sino como un continuum. (p.107)

Aunado a ello, la noción de vivencia de acuerdo con Vigotski (1933/1996) al ser “algo intermedio entre la personalidad y el medio, que significa la relación de la personalidad con el medio, revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad” (p.5), permite contribuir a comprender las dinámicas internas y contextuales del estudio de caso.

Respecto a la estrategia de investigación López (2016) distingue cuatro etapas en el estudio de caso:

Diseño: primero se define el estudio incluyendo la viabilidad, el nivel de detalle, el tamaño de casos, los documentos que se generarán y la finalidad de cada uno, estableciendo

³Aludiendo al concepto de autor de las teorías de la enunciación de Possenti

la unidad de observación, la unidad de análisis, los tipos de datos a obtener y las técnicas instrumentos que se emplearán.

Conducción: luego de que los datos han sido producidos se identifica de manera exhaustiva el tipo de datos, se plantean los criterios de inclusión y exclusión, dando comienzo a rastreo de datos dentro del material según la cantidad que haya.

Análisis de evidencias: se categorizan y clasifican los datos, con el objeto de ir encontrando relaciones representativas. Se realiza mediante la observación y selección de material para categorizar y clasificar los datos obtenidos, además de llevar a cabo las transcripciones y el proceso de análisis del discurso.

Escritura de reporte: elaboración de reporte

Dentro de las virtudes del estudio de caso se encuentra que permite estudiar de forma exhaustiva un tema determinado, considerando el proceso y la dinámica de cambio del fenómeno, así como la presencia de distintas dimensiones. Además, puede documentar la experiencia y la complejidad desde múltiples perspectivas, analizando puntos de vista opuestos, la interacción y la influencia. Igualmente, es flexible ya que no depende del tiempo ni está limitado por el método.

Sin embargo, otras preocupaciones giran en torno a la implicación personal o subjetiva del investigador, en torno a su modo de inferir a partir de un caso singular, de ahí la posibilidad de compartir el proceso de investigación con el equipo de tesis, así como con otros investigadores implicados en temáticas similares.

Por último, en la investigación a partir del análisis del discurso propuesto por Bajtín “El ver y comprender al autor de una obra [...] significa ver y comprender la otra conciencia, la conciencia ajena con todo su mundo, es decir, comprender al otro sujeto” (Bajtín, 1959-61/2016, p.302). Esta comprensión por parte del investigador (a) se da a partir de los enunciados completos y las relaciones dialógicas que se establecen, es decir, el investigador (a) llega a ser parte del diálogo en el nivel específico de investigación.

Técnicas de producción de información y análisis

Para esta investigación participaron cincuenta y cuatro niños y niñas de 4 a 6 años pertenecientes al nivel de Prekinder y Kinder de la Escuela Domingo Santa María González

de Renca en Santiago de Chile, y del nivel Kinder o preescolar de la Escuela Moctezuma Xocoyotzin de San Francisco Totimehuacan en Puebla, México. Asimismo, de ambas escuelas participaron en total 5 docentes mujeres, quienes estuvieron interesadas de manera voluntaria en formar parte del proyecto: Intercambio de videocartas entre México y Chile. Una experiencia de participación infantil en educación. Además, de la Escuela Moctezuma Xocoyotzin participaron 6 personas adultas que tienen el rol de cuidador primario y que fueron invitadas por las docentes a realizar una videocarta considerando la pauta elaborada y la temática.

Las personas adultas (docentes o cuidadores primarios) contaron con un dispositivo telefónico que permitió la creación de catorce videocartas en total, además se utilizó la plataforma de google drive para compartir el material audiovisual con las otras docentes y la investigadora, por lo que las docentes contaron con acceso a esta aplicación.

Con respecto a la técnica para la producción de información se utilizó la elaboración de videocartas, las cuales representan una forma novedosa y alternativa de comunicación y expresión creativa, debido a que no responden a una temporalidad inmediata. El mensaje se crea a partir de un video en el que se incluyen recursos como imágenes, sonidos, movimientos, entornos y gestos; además pueden ser de orden individual o colectiva. Asimismo, la información que se transmite en el mensaje es mucho más amplia que sólo palabras, ya que cada persona decide qué y cómo comunicar su mensaje, situada en un espacio y tiempo determinado (Diez, 2017; Olivari y Buitrago, 2017, Ulacia, 2020).

A modo de resumen, las videocartas permiten conocer y transportarse a otras realidades, traspasando la hegemonía que nos obliga a ver sólo una parte del mundo. Así, en la medida en que niños y niñas cuentan sus historias, cómo son sus juegos o cantos, sus familias, están mostrando elementos de su cultura (Diez, 2017; Gobierno de la provincia de Buenos Aires., 2020).

Por lo que se refiere a los intereses de esta investigación y siguiendo lo propuesto por López (2016) en las etapas del estudio de caso; luego de transcribir las catorce videocartas y comenzar a evaluar los indicios; se seleccionaron cuatro materiales digitales almacenados en google drive a través de un muestreo intencionado, el cual se delimitó a través de la evaluación de indicios de autoría propuesto por Possenti, de tal forma que los recortes

seleccionados son los más representativos y dan cuenta de una abundante evaluación de indicios de autoría.

Respecto a los indicios de autoría, Possenti (2011) señala que la noción de autor permite: hablar de una obra que se asocia e interrelaciona con la historicidad, la singularidad y a la vez se aproxima a la cuestión de estilo a partir de un discurso que le da sentido, considerando la densidad histórica y la descripción de lugares. Así, adquiere un carácter objetivo y en permanente circulación, por lo que a partir de la individualización se resaltan las características individuales y propias del autor a partir de una posición.

En cuanto a, identificar la presencia del autor Ginzburg (1986) señala que a través del método indiciario se encuentran las marcas que son indicios de autoría, sin embargo, es necesario evaluar los indicios y no leer las marcas como definitivas de la presencia o ausencia de autoría. Por ello, señala que la evaluación de los indicios de autoría discursiva se identificará mediante: la densidad histórica, la categorización de objetos y lugares; penetrando más allá de los testimonios habituales, logrando atrapar un elemento dialógico en los discursos. Para ello, es necesario prestar atención a las producciones que expliciten motivaciones y relaciones con otros discursos, creencias y cultura. Un antecedente importante en el que se hace referencia a las marcas de autoría en el campo digital son los trabajos realizados por Castro (2019a/2019b) en donde los indicios discursivos se identifican a partir de una página web, recortes de comentarios de foros y el análisis verbovisual.

Con respecto al análisis de las producciones audiovisuales en el campo digital se realizó una síntesis de los principales hallazgos a través del análisis verbovisual fundamentado en las ideas propuestas por Brait y Bajtín, y discutidas por Brait (2013).

De acuerdo con Brait (2013) el lenguaje verbovisual articula la dimensión lingüística - oral o escrita- y la imagen. Además, representa una producción social, cultural y discursiva, y una forma de producir sentido, ya que lo verbal y lo visual no se separan. Asimismo, Pistori (2014) resalta el carácter de las relaciones dialógicas expresado en cualquier material de signo, que puede ocurrir entre palabras e imágenes de diferentes esferas de la creatividad ideológica. Por ello, para comprender a profundidad la visualidad verbal, las fotos y los textos se convierten en enunciados concretos que construyen los efectos de sentido de los discursos (Pistori, 2014).

En lo que se refiere a realizar el análisis verbovisual Pistori (2014) señala que, es necesario observar los enunciados verbales-visuales concretos, siendo el criterio la interacción verbal en relación con las condiciones en que se realizan. Luego, identificar su relación con el género al que pertenecen, es decir, el tipo de estructuración y conclusión de un todo, el hablante al que se dirigen y el tema que tratan. Finalmente, examinar las formas del lenguaje, identificando valores y cosmovisiones en conflicto, entonaciones apreciativas y valorativas.

En suma, el nexo e interrelación entre lo verbal y lo visual de los enunciados permite identificar: por un lado, las diferentes relaciones dialógicas producidas discursivamente; igualmente, las amplias y diversas esferas de la actividad humana, relacionadas con la organización de la vida social, del espacio y del tiempo (Pistori, 2014).

Con respecto a esta investigación, al momento de realizar las transcripciones de las catorce videocartas, se seleccionaron algunos extractos de imágenes pertenecientes a los cuatro recortes seleccionados, los cuales se encuentran incluidos después de la transcripción.

Finalmente, las consideraciones éticas de la presente investigación tuvieron por objeto salvaguardar la identidad, el respeto y la toma de decisiones de todas las personas involucradas en las distintas fases de la investigación adquiriendo un carácter voluntario. Para ello se utilizó un consentimiento informado dirigido a docentes, tutores o acudientes de niños y niñas (anexo 6) y un asentimiento informado de niños y niñas (anexo 7).

En cuanto a la producción de datos, debido a que el estudio se enmarca en el campo digital, la producción de videos estará únicamente disponible para los niños, niñas, sus tutores o acudientes, las maestras involucradas y la investigadora en la plataforma de google drive con acceso privado. Además, los rostros de las personas que aparecen en las imágenes fueron cubiertos como parte de las consideraciones éticas de salvaguardar la identidad.

VII. RESULTADOS

Para comenzar, en esta investigación de las cuatro videocartas que conforman el objeto de estudio: dos provienen de México con la temática de día de muertos y las dos restantes provienen de Chile con la temática de las mascotas. Asimismo, tres son producciones que tienen la característica de ser colectivas y una tiene la característica de ser

individual. Finalmente, tres de las producciones se elaboraron en las escuelas participantes, mientras que una de ellas se realizó en una casa como parte de las actividades escolares.

Por otro lado, en la presentación de los resultados en primer lugar, se muestran los diálogos a través de las transcripciones⁴ y los extractos de imágenes⁵ de los cuatro recortes seleccionados, los cuales fueron denominados recorte A, recorte B, recorte C y recorte D. Asimismo, es importante señalar que dentro de las transcripciones se resaltan en negrita, las marcas discursivas de carácter cronotópico y de autoría que fueron evaluadas como parte del proceso de análisis de la investigación.

Después de los recortes se presentan algunos títulos temáticos en relación a los objetivos de investigación, los títulos nos permiten identificar los principales hallazgos al retomar extractos biográficos de cada recorte, lo anterior para poder comprender la significación de la vivencia educativa de niños y niñas a partir de promover la participación infantil mediante videocartas.

RECORTE A. Video Ai.mp4

Adulto: ¿Qué es la fiesta de Día de Muertos?

Ai: **La fiesta es cuando se pone altar.**

Adulto: Ofrenda.

Ai: Ofrenda

Adulto: ¿Qué es lo que te gusta de todo eso?

Ai: Que **pongan flores**, comida para que los muertitos **coman, coman y se hagan más saludables.**

Adulto: ¿Con quién festejas el Día de Muertos?

Ai: Con mi mamá, con mi hermano, con mi papá. Y con su abuelito de mi mamá.

Adulto: ¿Te gusta todo lo que se hace para el Día de Muertos?

Ai: Sí.

Adulto: ¿Por qué?

Ai: Porque **ponen mucha fruta. Ponen una foto, se ponen flores y velitas para que coman.**

⁴ Los nombres de los niños, niñas y docentes se presentan con iniciales o con la denominación niño o niña, lo anterior para mantener el criterio ético del estudio.

⁵ Las imágenes en donde se ven los rostros de niños, niñas y personas adultas han sido intervenidas con un círculo, lo anterior para mantener el criterio ético del estudio.

Ai: calaverita litera. Ahí **viene la catrina bailando de alegría**. Porque hoy se come hasta que les duela la barriguita.

Figura 1

Ai cuando explica que le gusta que ponen mucha fruta



Figura 2

Ai al terminar su calaverita literaria



RECORTE B. Act gpo día de muertos.mp4

Docente: estamos **hablando de Día de muertos**. Hoy jueves 28. Pero, como ya **vinieron disfrazados** van a ir a pedir ¿qué cosa?

Todos: dulces

Docente: dulce, calaverita. Paso uno: ¿Qué tengo que **hacer para pedir calaverita?**. Y me dijeron ¿que? (toca la mesa con la mano)

Todos: tocar

Docente: **toco la puerta**

Niño 1: una calabaza

Docente: y **pido ¿calabaza?**

Algunos niños y niñas: si

Niña 1: no

Niño 1: si. Tocamos

Docente: tocamos

Niño 1: y ya, y ya (no se entiende) nueta bolsa

Docente: **sacamos nuestra bolsa**, y ¿luego?

Niño 1: y ya, y ya. Lo **metemo nueto dulces**

Docente: **metemos dulces**. ¿Quién nos da los dulces?

Niño 1: El señor

Docente: el señor. ¿Como tú dices, L?. Hacia ellos, por favor. Hacia ellos, ¿cómo van contestando?

Niña 2: (mueve la cabeza a los lados, negando)

Docente: no. ¿Cómo es entonces L?. Toco (hace un ruido en la mesa), ¿luego?

Niña 3: **saco mi bolsa**

Docente: **saco mi bolsa. Toco y saco mi bolsa**, y, ¿luego?. Le digo: me **da calaverita**, por favor. No calabacita ok. **Y luego que me da calaverita, lo meto en mi bolsa** y ¿ya?

Niño 1: Y ya la cierro

Niña 2: y le decimos gracias

Docente: y le decimos gracias. ¿Si sabían?. Si ¿tú también le haces igual que ella para **pedir calaverita?** (niña mueve la cabeza de arriba hacia abajo afirmando).

Docente: Tú, A ¿Cómo le haces?

Niña 3: también

Docente: También ¿Cómo?. Tocas (hace sonido en la mesa). ¿Luego?

Niña 3: le digo, **me da dulces, porfavor.**

Docente: ah. **Me da dulces porfavor.** Eso me gusta. Ya que te **da los dulces** ¿te vas?

Niña 3: (mueve la cabeza de arriba a bajo, afirmando)

Docente: si, ¿Le cantan algo o le dicen algo?

Niña 1: gracias

Docente: ¿Tu lo haces igual? (señala al niño de enfrente).

Niño 2: cuando mi abuelita, se, se sale al tun.

Docente: ah, él si canta (lo señala). Escucharon, él si les canta algo. Bueno.

Docente: Bueno ¿cómo gemelas, X y S?

Niña 3: del día de mue

Docente: ¿también lo hacen igual que sus hermanos o no?

Niña 4: si

Docente: ¿si?

Niña 3: si

Docente: si. Ok. Muy bien. Oigan, ¿qué ropa me tengo que **poner para ir a pedir calaverita?**
¿Y qué tengo que llevar aparte de mi bolsa? ¿Puedo ir así?.

Niña 3: un disfraz

Docente : un disfraz. **¿De qué me puedo disfrazar?**

Algunas niñas: de Catrina

Docente: de catrina

Niño 2: de catrina

Docente: y ¿De qué otra cosa?

Niño 1: y de Catrino

Docente: de catrin el niño, o el catrino dices tú. Muy bien. ¿Qué otra cosa?. Pero nosotras somos niñas.

Niño 2: de vampiro

Docente: entonces, de catrina. ¿De qué otra cosa?

Niño 2: de vampiro

Niña 2: de calavera

Docente: de calavera, de un esqueleto como I y S. Muy bien. ¿De qué más?

Docente: ¿De qué **vienes disfrazada** tu? (señala a A)

Niña 3: de diabo

Docente: de diablita. Muy bien. Viene bien. Allá fu, allá en el otro salón **venían disfrazados** ¿de qué?

Niño 2: de brujas

Docente: de brujas verdad. Pero, vamos a **tener dos tareas**, sale. Vamos a **investigar ¿Qué es día de brujas y qué es halloween?**, porque nosotros **estamos hablando de día de..**

Algunas voces: muertos, muertos.

Docente: de día de muertos y no es lo mismo. ¿O sí?

Algunas voces: no, no.

Docente: pues no. Bueno, vamos a pararle tantito y vamos **a ir allá afuera a observar esas ofrendas**. Sale, vale. Porque ya llegaron otras. Órale pues, vamos.

Figura 3

Docente expresa la acción de tocar la puerta



Figura 4

Niño hace alusión a la acción de tocar la puerta y la docente también



Figura 5

Docente preguntándole a L ¿Cómo tu dices?



Figura 6

Docente pregunta ¿De qué me puedo disfrazar?



RECORTE C. VIDEO-2022-09-30-09-49-42.mp4

Docente: **Queridos amigos de México**, hemos **terminado con nuestra actividad donde los niños y niñas dibujaron la mascota** que ellos **tienen en sus casas**. Y aquí, Tía J, mire puede **mostrar a los niños de México** cómo ellos **dibujaron sus mascotas** (la cámara avanza mostrando los dibujos de los niños y niñas). La Tía J se va a ir **pasando por cada uno** para **mostrar las mascotas que ellos dibujaron**. Algunos son perros, otros son gatos. Tenemos aves también de mascota, tortuga. Diferentes animales que **dan mucha alegría a los niños y niñas de Chile**. A los niños y niñas de Chile les encantan las mascotas donde ellos las **cuidan y tienen responsabilidades en su hogar**. Les dan comidita.

Tia J: E

Docente: juegan, salen a pasear. Le vamos a preguntar ahora a M. ¿M le puede **contar a los niños de México qué mascota hiciste?**

M: un gato

Docente: tu gato, ¿Qué haces con tu gato?

Tia J: Sacate el..

Docente: ah ¿A qué juegas con tu gato?

M: La pelota

Docente: que, juegas a la pelota. Que entretenido. Ojalá que los niños de México también **puedan jugar a la pelota** y si no lo hacen, pueden también **empezar a practicar jugar con sus mascotas**, porque acá los niños y las niñas también lo hacen. ¿A ver, J puede contarle a los com, a los amigos de México ¿qué hiciste?

J: Un gato

Docente: ¿Qué haces con tu gato?

J: juego

Docente: ¿A qué?, ¿A qué juegas?. A la pelota. ¿Juegas con la lana?

J: con la lana

Docente: Qué entretenido. También el juego con la lana. Qué divertido. ¿Alguien más nos quiere **contar su experiencia?** (una niña y un niño alzan la mano). Ya, V Q.

V: Con mi gato, con mi gato, le **echo mucha agua cuando tienes sed**.

Docente: Ay, lo alimentas, lo cuidas. Qué respon. Eso es muy importante. Cuidar a las mascotas, ya que si nosotros tenemos mascotas, tenemos que ser responsables y cuidarlas. Los niños de México también ¿cuidarán sus mascotas?. **Podríamos hacerle esa pregunta,** alguien ¿le quiere **hacer una pregunta a los niños de México?**

Varias voces: yo, yo

Docente: Ya, B ¿Qué le quieres **preguntar a los amigos de México?**

B: que hay que cuidar a los animales siempre, y los amigos de México siempre han visto eso.

Docente: Que bueno. Eh, niños de México. Eh B Lo que nos quiere decir que hay que **cuidar a las mascotas** y darles agüita, comidita. Eso es lo que quiso decir. Tres.

Niños y niñas: ciao amigos de México

Figura 7

Docente expresa que niños y niñas dibujaron la mascota que ellos tienen en sus casas



Figura 8

Recorrido de mascotas 1



Figura 9

Recorrido de mascotas 2



Figura 10

Recorrido de mascotas 3



Figura 11

Recorrido de mascotas 4



Figura 12

Recorrido de mascotas 5



Figura 13

Recorrido de mascotas 6



Figura 14

Recorrido de mascotas 7



Figura 15

Recorrido de mascotas 8



Figura 16

Recorrido de mascotas 9



Figura 17

Recorrido de mascotas 10



Figura 18

Recorrido de mascotas 11



Figura 19

Cuando la docente pregunta “¿Alguien más nos quiere contar su experiencia?”



Figura 20

Niños y niñas despidiéndose “ciao amigos de México”



RECORTE D. VID-20221004-WA0027

Transcripción del video del grupo 1:

Docente: **Aquí estamos con el otro grupo de trabajo. ¿R, tú a quién estás dibujando?**

R: Mi perro

Docente: ¿Cómo se llama?

R: Ami

Docente: Ami. ¿Quién más tiene mascota?

R: Y tiene muchas..

Docente: Tengo una

(Vuelve la cámara con R)

Docente: Ah, espera, espera un poquito. R, ¿qué me ibas a decir?

R: que **tiene muchas enfermedades.**

Docente: **Tiene muchas enfermedades**

R: por eso **tiene muchos colores.**

Docente: Ah, por eso lo **hiciste de muchos colores**, porque **tiene muchas enfermedades.**

¿Es un perrito mayor?.

R: Si

Docente: Ah

R: Pero también **come mucho.**

Docente: Ah, come mucho. **Ahora, C ¿A quién estás dibujando?**

C: a un anjolote

Docente: ¿Un qué?

C: un onjolote

Docente: ¿Y de quien es?

C: Mio

Docente: en serio. ¿Cómo se llama?

C: ehh Se llamaaaaaa eh Mateo.

Docente: Mateo. Ya. Muy bien. ¿Tiene mascota L?

L: (movimiento de la cabeza negando)

Docente: No tiene mascota. Pero ¿a quién **estás dibujando?**

L: al perro de mi amigo

Docente: El perro de tu amigo. ¿Y cómo se llama? .Ya. A ver ¿**quien esta aca?**?

A: aiu

Docente: El A O. ¿Tu **tienes mascotas** A?

A: Si. **Tengo** dos gatos. Éste se llama Kina

Docente: Perate a ver, por que no te escuchamos. Déjame **poner**.

A: Este **se llama** Kinay, es un gato, **es** un gato, **es** un gato que **estaba de la calle**. Y este lo **tenía**. ¿Y **este?** Y **este se llama** Akira porque. Porque pero **ahora** le **cambiaron el nombre**, es el Akora.

A:: esta muy bonito

Docente: A **verlo para grabarlo**. Ya. Akira y Akora. No, Akora y

A:: Kinay. Muy bien

Docente: **Ahora vamos al próximo grupo** (se traslada)

Transcripción del video del grupo 2:

Docente: Hola V ¿Tu **tienes mascota**, V?

V: no, porque **no se pintarlo**

Docente: Pero ¿tú tienes perrito, gato **tienes en tu casa?**

Docente: Ah.

V: no puedo

Docente:¿Tienes algún animal en tu casa? ¿Alguna mascota?

V:: **no se pintar la mascota**

Docente: Ya. Vamos a preguntarle a L. ¿L. Tú tienes animal o mascota?. ¿Cómo se llama?

L: Pelu.

Docente: Pelu. ¿Es niña o niño?

L: Niña.

Docente: Niña. Aquí. ¿Y cuál **sería el dibujo?** ¿Cuál **es tu dibujo?**

L: ahi

Docente: Ahí **está. S.** ¿Tú **qué estás dibujando?** ¿Estás dibujando a algún animal? ¿A tu mascota? (S señala) Ahí **está el dibujo de S.**

Docente: Vamos por el otro grupo.

Figura 21

R señalando su perrito con enfermedades



Figura 22

C al decir el nombre del ajolote

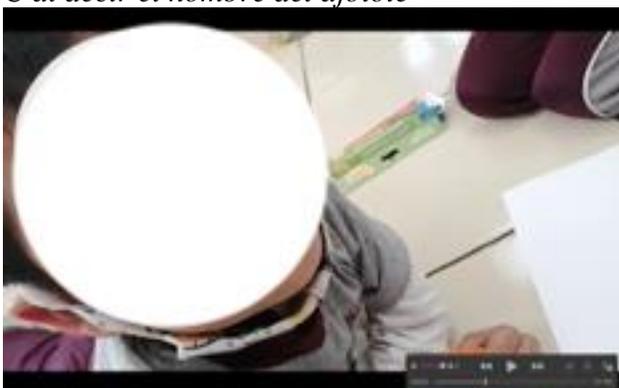


Figura 23

C dibujó un ajolote



Figura 24

Zoom por la docente al dibujo de L



Figura 25

A señalando a Akora



Figura 26

V. expresa que no sabe pintarlo



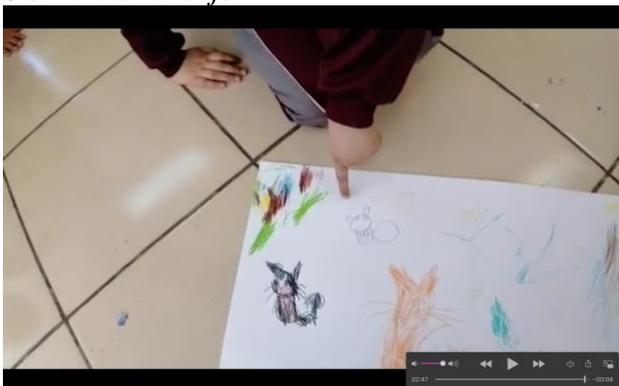
Figura 27

L muestra a Pelu



Figura 28

S señala su dibujo



A continuación, se presentan los principales hallazgos respecto a conocer los temas que son significados en las vivencias educativas de niños y niñas al promover la participación infantil a través de videocartas.

Los sentidos que circulan sobre algunas prácticas en el día de muertos en la escuela y en la casa

Antes de presentar los resultados se presenta una breve reseña sobre el día de Muertos en México, esto con la intención de la autora de circular los sentidos respecto a esta festividad y para que exista una mayor comprensión sobre los hallazgos.

El día de los muertos es una de las celebraciones nacionales más importantes que se realiza cada año en México. Es una tradición que tiene más de 3000 años (De la Flor, 2019).

La celebración se realiza a lo largo del país con diferentes grados de involucramiento, comienza a finales de octubre y culmina hasta los primeros días de noviembre. Gutiérrez, et al., (2015) señalan que “el día de los muertos no se considera un momento para entristecerse por la pérdida de seres queridos, sino un momento para alegrarse por su regreso.” (p.231). Por ello, en estas festividades se incluye la preparación de una ofrenda en cada hogar, en la cual se colocan alimentos, adornos, flores, fotografías y objetos personales de los difuntos, así como visitas a los cementerios.

De acuerdo con Gutiérrez, et al., (2015) a lo largo de todo el país, como parte de las festividades nacionales de día de Muertos, “las escuelas públicas y los maestros están obligados a enseñar a los niños sobre la fiesta y lo hacen pidiendo que los niños creen una ofrenda en la escuela y la decoren con su propio arte” (p.233). Otras de las practicas que se realizan como parte de las festividades es: disfrazarse utilizando imágenes de muertos como un cadáver, una catrina (esqueleto femenino que representa a la muerte) o un esqueleto; también pedir calaverita es una práctica común, la cual consiste en que niños o niñas sostengan una calabaza de plástico para que les den su calavera (un regalo de dulces, comida o dinero). Por otro lado, las calaveritas literarias pueden ser escritas o recitadas y consisten en una serie de rimas, coplas o versos que simulan epitafios en conmemoración del día de muertos (Gutiérrez, et al., 2015; Sebasti y Caetano, 2022).

Finalmente, Gutiérrez, et al., (2015) señala que los niños y las niñas aprenden principalmente sobre el día de muertos y los detalles de la celebración en el hogar, sin embargo, también están expuestos y participan activamente en prácticas culturales relacionadas con el día de muertos en las escuelas y en la comunidad. Además los niños y niñas de todas las edades son incluidos en las celebraciones de día de muertos, incluso en las semanas de preparación.

Dicho lo anterior, por un lado se encuentra que a través del siguiente extracto perteneciente al recorte A, se evalúan marcas discursivas de relaciones dialógicas entre la niña y la adulta respecto a la construcción de significados en torno al nombre que se le da a la ofrenda:

Adulto: “¿Qué es la fiesta de Día de Muertos?”

Ai: “La fiesta es cuando se pone altar.”

Adulto: “Ofrenda.”

Ai: “Ofrenda”

Lo anterior, revela la circulación de sentido respecto al significado de la ofrenda o altar desde una óptica cultural e histórica. Debido a que la fiesta de día de muertos en México ha sido una mezcla de la tradición indígena y la religión católica, los significados sobre el altar se han asociado a elementos o símbolos más religiosos, a diferencia de la ofrenda que tiene que ver con el “conjunto de cosas que se les ofrece a los seres que nos dejaron” (De la Flor, 2019, p.21), lo cual puede incluir alimentos, adornos, flores, fotografías y objetos personales de los difuntos (Gutiérrez, et al., 2015).

Así pues, se pone de manifiesto que los sentidos se distribuyen entre las diferentes voces sin importar edad respecto a la ofrenda o altar. Asimismo, los enunciados presentados en el extracto y en la figura 2, en la que se observa que la ofrenda esta colocada en algún sitio del hogar (dejando ver mobiliarios y aparatos electrónicos) reflejan el debate cultural sobre la significación de la ofrenda o altar desde la esfera de la actividad humana familiar.

Por otro lado, al finalizar la videocarta del recorte A, Ai presenta una calaverita literaria “Ahí **viene la catrina bailando de alegría**. Porque hoy se come hasta que les duela la barriguita.”, en este sentido debido a que, tal como lo señala Gutiérrez, et al. (2015) los niños y niñas aprenden sobre la celebración de día de muertos en su hogar a través de la familia y participan en prácticas culturales relacionadas con el día de muertos en las escuelas, se podría hipotetizar que la creación de la calaverita literaria que presenta Ai puede tener su origen en el ámbito de la familia o la escuela. En este sentido, la escuela se encarga de promover aprendizajes, como por ejemplo, circular los sentidos y significados respecto a lo que es una calaverita literaria. Por otro lado, la familia al ser el sistema de relaciones y convivencia más cercano promueve el desarrollo de habilidades, hábitos, prácticas y conductas que van conformando la personalidad de los niños y niñas (Urdiales, et al., 2021); señalando que en el ámbito de la educación infantil la familia realiza un trabajo más coordinado con la escuela (Amber y Morales, 2022). Por ello, se entiende que ésta también puede circular los sentidos y significados respecto a lo que es una calaverita literaria.

Finalmente, tomando en cuenta que las calaveritas literarias son una serie de versos y coplas que conmemoran el día de muertos; y que pueden ser escritas o declamadas (como

es el caso de Ai) surge la siguiente pregunta ¿podríamos considerar a las calaveritas literarias un enunciado del género discursivo literario?

En lo que se refiere al recorte B respecto al día de Muertos, el tema que circula es ¿Cómo pedir calaverita? “Paso uno: ¿Qué tengo que **hacer para pedir calaverita?**.”, por lo que la relación y construcción de significados adquiere la estructura de un género discursivo descriptivo que se asemeja a una serie de instrucciones o pasos a seguir, lo cual nos lleva a reflexionar sobre la circulación de sentido en las formas del decir y del hacer respecto a ésta práctica, que de acuerdo con el siguiente extracto:

Docente: “¿Quién nos da los dulces?”

Niño 1: “El señor”

Nos lleva a hipotetizar que no es una practica que suceda en la esfera de la actividad humana escolar, sin embargo, es la escuela quin circula los sentidos de ésta practica.

Por otro lado, el tema se va construyendo de manera colaborativa entre la docente, los niños y niñas, circulando la palabra a través de la pregunta:

Docente: “Tú, A ¿Cómo le haces?”

Niña 3: “también”

Docente: “También ¿Cómo?. Tocas (hace sonido en la mesa). ¿Luego?”

Niña 3: “le digo, **me da dulces, porfavor.** “

Docente: “ah. Me da dulces porfavor. Eso me gusta. Ya que te **da los dulces** ¿te vas?”

Niña 3: (mueve la cabeza de arriba a bajo, afirmando)

Docente: “si, ¿Le cantan algo o le dicen algo?”

Niña 1: “gracias”

Docente: “¿Tu lo haces igual? (señala al niño de enfrente).”

Otro recorte:

Docente “:si. Ok. Muy bien. Oigan, ¿qué ropa me tengo que poner para ir a pedir calaverita? ¿Y qué tengo que llevar aparte de mi bolsa? ¿Puedo ir así?”

Niña 3: “un disfraz”

También, sucede cuando se refiere a la acción del uso del disfraz:

Docente :un disfraz. ¿De qué me puedo disfrazar?

Algunas niñas: de Catrina

Docente: “y ¿De qué otra cosa?”

Es así que, a partir de la pregunta las voces de los niños y niñas van circulando según sus modos de hacer, sentir y pensar respecto al tema, por ello, en un primer momento los sentidos en circulación son escuchados:

Docente: **toco la puerta**

Niño 1: una calabaza

Docente: **y pido ¿calabaza?**

Algunos niños y niñas: si

Niña 1: no

Pero más adelante son reelaborados, como se muestra en el siguiente extracto respecto a “¿pido calabaza?”:

Docente: **saco mi bolsa. Toco y saco mi bolsa, y, ¿luego?. Le digo: me da calaverita, por favor. No calabacita ok. Y luego que me da calaverita, lo meto en mi bolsa y ¿ya?**

Por lo que, en esta construcción colaborativa del tema, los sentidos se van contrastando de manera simétrica, entre todos los niños, niñas y docente, quien también reconoce los sentidos en torno a la gratitud y amabilidad que circulan los niños y niñas en esta práctica:

Docente: **...Y luego que me da calaverita, lo meto en mi bolsa y ¿ya?**

Niño 1: Y ya la cierro

Niña 2: y le decimos gracias

Docente: y le decimos gracias. ¿Si sabían?...

El siguiente extracto acontece posteriormente:

Docente: También ¿Cómo?. Tocas (hace sonido en la mesa). ¿Luego?

Niña 3: **le digo, me da dulces, porfavor.**

Docente: ah. **Me da dulces porfavor.** Eso me gusta. Ya que te **da los dulces** ¿te vas? Finalmente, el enunciado se termina “Bueno, vamos a pararle tantito y vamos a ir allá afuera a observar esas ofrendas. Sale, vale. Porque ya llegaron otras. Órale pues, vamos.”. A partir de lo anterior, se cede la palabra al otro que esta detrás de la pantalla, lo cual “significa ver y comprender la otra conciencia, la conciencia ajena con todo su mundo, es decir, comprender

al otro sujeto” (Bajtín, 1959-61/2016, p.302).”. Así, la comprensión por parte del otro que está detrás de la pantalla, que puede ser la investigadora, los otros niños y niñas, las otras docentes, etc., llegarán a ser parte del diálogo en un nivel específico. Asimismo, a través de este final es posible evaluar indicios que indican que los significados respecto al día de muertos siguen circulando en el presente “Bueno, vamos a pararle tantito y vamos a ir allá afuera a observar esas ofrendas. Sale, vale. Porque ya llegaron otras. Órale pues, vamos.”

Si los sentidos se distribuyen podemos conocer sus gustos

Para comenzar sobre el recorte A, los sentidos respecto a la celebración del día de muertos circulan en torno al tema de la ofrenda. Así, en la interacción adulta- niña las marcas discursivas reflejan indicios de una estructura explicativa de los enunciados por parte de la niña, a partir de enunciar detalladamente sus gustos a un otro (que puede ser el adulto o a quien esta detrás de la pantalla) ante la actividad de poner la ofrenda. En concordancia con lo anterior, se observa en la figura 1 a *Ai* sentada a un lado de la ofrenda, girando hacia a ésta y mostrándola con su mano extendida cuando expresa que le gusta que pongan flores:

Adulto: ¿Qué es lo que te gusta de todo eso?

Ai: Que pongan flores, comida para que los muertitos coman, coman y se hagan más saludables.

Otro extracto es:

Adulto: ¿Te gusta todo lo que se hace para el Día de Muertos?

Ai: Sí.

Adulto: ¿Por qué?

Ai: Porque ponen mucha fruta. Ponen una foto, se ponen flores y velitas para que coman.

Por otro lado, también se destaca el papel del entorno y la mediación de la persona adulta con la niña, lo anterior posibilita que a partir de su singularidad la niña circule los significados sobre la muerte, que acontecen en un medio y un momento muy simbólico como son las festividades de días de muertos, a través del diálogo con los otros – la niña- en diálogo con otro, para la elaboración de la calaverita literaria. Asimismo, se evalúa cómo los sentidos se distribuyen entre las diferentes voces ya que aunque había una pauta guía para la persona

adulta (ver anexo 4) que sólo enfatizaba a través de una pregunta en los gustos de los niños y niñas “¿Te gusta la fiesta de día de muertos?, ¿porque?”, la adulta decidió incorporar otras preguntas: “¿Qué es lo que te **gusta de todo eso?**”, “**¿Con quién festejas el Día de Muertos?**”, “¿Te gusta **todo lo que se hace para el Día de Muertos?**”, “¿Por qué?”. A su vez, esta modificación posibilitó que *Ai* densificara los sentidos, los modos de ver y sentir la ofrenda a través de reconocer y compartir sus gustos respecto a un elemento de tradición y cultura como la ofrenda.

Circulan los sentidos sobre las mascotas en grupo o en grupos pequeños

El recorte D acontece en el ámbito educativo, dentro de una sala de clases ya que a través de la figura 26 se observa en el fondo: mobiliario de distintos tamaños, sillas pequeñas apiladas, libros y muebles con casilleros, además los niños y niñas visten con uniforme. Asimismo, la actividad educativa se caracteriza por circular los sentidos respecto a la mascota a través de grupos pequeños “**Aquí estamos con el otro grupo de trabajo**”, “**Ahora vamos al próximo grupo**”; así, a través de la figura 26 se observan varios grupos pequeños distribuidos en la sala de clases. También se destaca que los dibujos de las mascotas fueron elaborados en papeles compartidos y con materiales compartidos por los grupos de trabajo, como se observa en la figura 27 que tiene muchas creaciones y en la figura 28 también.

Por otro lado, en el recorte C la actividad educativa se caracteriza por circular los sentidos respecto a las mascotas de manera grupal, es decir, a través de todo el grupo, así en la figura 20 se observa a los niños y niñas sentados en forma de media luna y con sus dibujos mostrándolos al frente, así mismo la docente a través del siguiente recorte caracteriza la actividad realizada con el grupo, la cual concluyó: “hemos **terminado con nuestra actividad donde los niños y niñas dibujaron la mascota que ellos tienen en sus casas.** Y aquí, Tía J, mire puede **mostrar a los niños de México** cómo ellos **dibujaron sus mascotas** (la cámara avanza mostrando los dibujos de los niños y niñas). La Tía J se va a **ir pasando por cada uno** para **mostrar las mascotas que ellos dibujaron.**”, así, al momento de hacer el recorrido cada uno de los dibujos es mostrado por la cámara como se observa en las figuras 8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18.

En ambos casos, a pesar de compartir la grupalidad cada uno de los niños y niñas pudo mostrar su singularidad, ya sea a través del dibujo, al mostrarlo a la cámara o utilizando la palabra.

Cuando circulan los sentidos a través de la pregunta

A partir del recorte C se encuentra que, los sentidos respecto a las acciones que realizan los niños y niñas con las mascotas circulan y se distribuyen a través de la palabra, utilizando la pregunta como principal herramienta de diálogo en la sala de clase, como se muestra en el siguiente extracto:

Docente: ah ¿A qué juegas con tu gato?

M: La pelota

Otro ejemplo:

Docente: ¿Qué haces con tu gato?

J: juego

Docente: ¿A qué?, ¿A qué juegas?. A la pelota. ¿Juegas con la lana?

J: con la lana

Docente: Qué entretenido. También el juego con la lana. Qué divertido. ¿Alguien más nos quiere contar su experiencia? (una niña y un niño alzan la mano). Ya, V Q.

V: Con mi gato, con mi gato, le **echo mucha agua cuando tienes sed.**

También, los sentidos circulan respecto a las mascotas en la interacción con los amigos de México a través de la cámara como medio de comunicación:

Docente: ah ¿A qué juegas con tu gato?

M: La pelota

Docente: que, juegas a la pelota. Que entretenido. Ojalá que los niños de México también puedan jugar a la pelota y si no lo hacen, pueden también empezar a practicar jugar con sus mascotas, porque acá los niños y las niñas también lo hacen. ¿A ver, J puede contarle a los com, a los amigos de México ¿qué hiciste?

Además de utilizar la pregunta como herramienta:

Docente: Los niños de México también ¿cuidarán sus mascotas?. Podríamos hacerle esa pregunta, alguien ¿le quiere hacer una pregunta a los niños de México?.

Varias voces: yo, yo

Docente: Ya, B ¿Qué le quieres **preguntar a los amigos de México?**

B: que hay que cuidar a los animales siempre, y los amigos de México siempre han visto eso.

Por otro lado, en el recorte D también se identifican relaciones de sentido que se distribuyen entre las voces de la docente con los niños y niñas para preguntarles sobre su mascota, además hacer visible su dibujo ante la cámara, utilizando siempre el nombre de los niños y niñas para saber ¿que han dibujado?, “¿R, tú a quién **estás dibujando?**”, “**Ahora, C ¿A quién estás dibujando?**”, “¿Tiene mascota? L”, “El A O. ¿Tu **tienes mascotas A?**”, “Hola V ¿Tu **tienes mascota, V?**”, “Ya. Vamos a preguntarle a L. ¿L. Tú tienes animal o mascota?” y “Ahí está. S. ¿Tú **qué estás dibujando?**”. Así, la relación de la docente con los niños y niñas adquiere un carácter dialógico.

A continuación se presentan los principales hallazgos respecto a comprender los modos de significación de las vivencias educativas de niños y niñas al promover la participación infantil a través de videocartas, como parte de los objetivos.

El día de muertos transcurre en tiempo presente

Con respecto a los indicios de carácter cronotópico en la videocarta del recorte A se evalúa que el poner ofrenda y el día de muertos transcurre en tiempo presente en el hogar “¿Con quién festejas el Día de Muertos?”, “Que pongan flores, comida para que los muertitos coman, coman y se hagan más saludables.”, “Porque ponen mucha fruta. Ponen una foto, se ponen flores y velitas para que coman.”

Asimismo, el extracto de la calaverita literaria nos da indicios de carácter cronotópico en el tiempo presente respecto a la muerte “Ahí **viene la catrina bailando de alegría.** Porque hoy se come hasta que les duela la barriguita.”, lo anterior ya que a través de la catrina (esqueleto femenino que representa a la muerte) se alude a la muerte, lo cual se relaciona con el ejemplo anterior en el que el tiempo en día de muertos transcurre en presente, la única diferencia es que poner ofrenda incluye entrar en contacto directo con objetos, mientras que una calaverita literaria circula solamente a través de la palabra o material escrito.

Por lo que se refiere a recorte B, los indicios de carácter cronotópico sobre la acción de pedir calaverita en día de muertos se encuentra que transcurre en tiempo presente:

Docente: “estamos **hablando de Día de muertos**. Hoy jueves 28”

Otro ejemplo es:

Docente: “**saco mi bolsa. Toco y saco mi bolsa**, y, ¿luego?. Le digo: me **da calaverita**, por favor. No calabacita ok. **Y luego que me da calaverita, lo meto en mi bolsa** y ¿ya?”

Un ejemplo más:

Docente: sí. “Ok. Muy bien. Oigan, ¿qué ropa me tengo que **poner para ir a pedir calaverita**? ¿Y qué tengo que **llevar aparte de mi bolsa**? ¿Puedo ir así?”

Mostrar a las mascotas transcurre en tiempo presente

Para comenzar, en la sala de clases del recorte C los indicios de carácter cronotópico al abordar el tema de las mascotas transcurrió en el tiempo presente como se muestra en los siguientes extractos “mire puede **mostrar a los niños de México**”, “Diferentes animales que **dan mucha alegría a los niños y niñas de Chile**. A los niños y niñas de Chile les encantan las mascotas donde ellos las **cuidan y tienen responsabilidades en su hogar**.”; “¿M le puede **contar a los niños de México qué mascota hiciste**?”, por último “alguien ¿le quiere **hacer una pregunta a los niños de México**?”.

Sin embargo, también se evalúan indicios cronotópicos en tiempo pasado “hemos **terminado con nuestra actividad donde los niños y niñas dibujaron la mascota** que ellos **tienen en sus casas**”, por ello, se puede entender que los niños y niñas experimentaron un momento de acción creadora para dar color y forma a sus mascotas a través de la elaboración de dibujos previo a la grabación de la videocarta.

Continuando con el recorte C a partir de los indicios en la estructura de los enunciados se evalúa como una narrativa ya que algunas veces la docente parece asumir el rol de narradora, a su vez transcurre en forma de diálogo, porque los sentidos se van distribuyendo entre las diferentes voces de los niños y niñas. Además posee un inicio “**Queridos amigos de México, hemos terminado con nuestra actividad donde los niños y niñas dibujaron la mascota** que ellos **tienen en sus casas**. Y aquí, Tía J, **mire puede mostrar a los niños de**

México cómo ellos **dibujaron sus mascotas** (la cámara avanza mostrando los dibujos de los niños y niñas).”; un desarrollo en el que las voces de los niños y niñas circulan “¿M le puede **contar a los niños de México qué mascota hiciste?**”, “¿A ver, J puede contarle a los com, a los amigos de México ¿qué hiciste? ” y “alguien ¿le quiere **hacer una pregunta a los niños de México?**.”; por último un cierre “ciao amigos de México”. Además se hacen presentes géneros primarios como el saludo y la despedida.

En cuanto al recorte D, a través de las siguientes marcas cronotopicas : “**Aquí estamos con el otro grupo de trabajo.** ¿R, tú a quién **estás dibujando?**”, “Ya. A ver ¿quien **esta aca?**.”, “**Ahora, C** ¿A quién **estás dibujando?**” y “Ahí **está. S**”“Ahí **está el dibujo de S.**”, se evalúa que el tema dibujar a la mascota circula y transcurre en la sala de clases en el tiempo presente “¿**Tiene mascota L?**”, “**No tiene mascota. Pero ¿a quién estás dibujando?**”, “El A O. ¿Tu **tienes mascotas A?**”, “¿L. Tú **tienes animal o mascota?**.” y “Pero ¿tú **tienes perrito, gato tienes en tu casa?**”, lo anterior acontece en una interacción constante entre niños, niñas y docente, siendo el uso de preguntas por parte la docente una característica importante de la comunicación, además de preguntar por el nombre de la mascota “¿Cómo se llama?”.

Por otro lado, los enunciados de los niños poseen un estilo de diálogo muy breve respecto a la mascota:

R, tú a quién **estás dibujando?**

R: Mi perro

Docente:¿Cómo se llama?

R: Ami

Docente: Ami. ¿Quién más tiene mascota?

R: Y tiene muchas..

Docente: Tengo una

(Vuelve la cámara con R)

Docente: Ah, espera, espera un poquito. R, ¿qué me ibas a decir?

R:: que tiene muchas enfermedades.

Docente: **Tiene muchas enfermedades**

R:: por eso tiene muchos colores.

Docente: Ah, por eso lo **hiciste de muchos colores**, porque **tiene muchas enfermedades**. ¿Es un perrito mayor?.

R: Si

Docente: Ah

R: Pero también **come mucho**.

Otro ejemplo:

A: Si. **Tengo dos gatos**. *Éste se llama Kina*

Docente: Perate a ver, por que no te escuchamos. Déjame **poner**.

A: Este **se llama Kinay**, es un **gato, es un gato, es un gato que estaba de la calle**. Y este lo **tenía**. ¿Y **este**? Y **este se llama Akira** porque. Porque pero **ahora le cambiaron el nombre**, es el Akora.

A continuación se presentan los principales hallazgos sobre las diferencias y similitudes entre las vivencias educativas de niños y niñas al promover la participación infantil a través de videocartas como parte de los objetivos.

Signos de autoría entre docentes y niña

Primeramente, en el recorte A a través de los indicios de autoría se identifica que *Ai*, además de tomar una posición respecto a sus gustos de la ofrenda, caracteriza los objetos que la componen, lo cual tiene un significado singular para ella y la tradición de poner ofrenda:

Adulto: “¿Qué es lo que te **gusta de todo eso**?”

Ai: “Que **pongan flores**, comida para que los muertitos coman, coman y **se hagan más saludables**.”

Otro ejemplo es:

Adulto: “¿Te **gusta todo lo que se hace para el Día de Muertos**?”

Ai: “Sí.”

Adulto: “¿Por qué?”

Ai: “Porque **ponen mucha fruta**. **Ponen una foto, se ponen flores y velitas para que coman**.”

Por lo que se refiere al recorte B, en las marcas discursivas de la docente se encuentra cierta singularidad para introducir una forma de producir conocimiento de manera compartida con

los niños y niñas con la intención de construir significados sobre el proceso de pedir calaverita: “¿Qué tengo que **hacer para pedir calaverita**? Y me dijeron ¿que? (toca la mesa con la mano)”, “: y **pido ¿calabaza?**”, “**saco mi bolsa. Toco y saco mi bolsa**, y, ¿luego?. Le digo: **me da calaverita**, por favor. No calabacita ok. **Y luego que me da calaverita. lo meto en mi bolsa** y ¿ya?”, “¿Le cantan algo o le dicen algo?” y “Oigan, ¿qué ropa me tengo que **poner para ir a pedir calaverita**? ¿Y **qué tengo que llevar aparte de mi bolsa**? ¿Puedo ir así?. ”.

También, caracteriza repetidamente los sentidos que están circulando sobre el pedir calaverita, como en el ejemplo (ver figura 3):

Docente: dulce, calaverita. Paso uno: ¿Qué tengo que **hacer para pedir calaverita**? Y **me dijeron ¿que? (toca la mesa con la mano)**

Todos: tocar

Otro ejemplo es en la figura 4 y en el siguiente extracto:

Docente: no. ¿Cómo es entonces L?. **Toco (hace un ruido en la mesa)**, ¿luego?

Niña 3: **saco mi bolsa**

Por último, sobre el recorte D es relevante el rol que juega la docente en el uso del celular como instrumento de comunicación y mediación entre los niños y niñas, para transmitir sus mensajes (a otros) y producir conocimiento de manera compartida respecto a las mascotas entre los grupos de trabajo. Así, se evalúan indicios que reflejan que para la docente es importante que cada niño o niña muestre su individualidad, es decir, los sentidos se distribuyan entre las diferentes voces y cada uno exprese sus modos de hacer, sentir, pensar y conocer.

Lo anterior, ya sea mediante su aparición física ante la cámara, como se observa en las figuras 22, 25 y 26; o a través de mostrar las creaciones, como se observa en las figuras 21, 23, 24, 27 y 28 y a través del siguiente extracto “**A verlo para grabarlo**. Ya. Akira y Akora. No, Akora y”; así como de utilizar algunas funciones del celular, como hacer zoom para tener una mejor visibilidad de la creación de los niños, tal como se muestra en la figura 24; y finalmente que se escuchen las ideas de los niños y niñas:

Docente: “Ami. ¿Quién más tiene mascota?”

R: “Y tiene muchas..”

Docente: “Tengo una”

(Vuelve la cámara con R)

Docente: “Ah, espera, espera un poquito. R, ¿qué me ibas a decir?”

R: “que **tiene muchas enfermedades.** “

Docente: “**Tiene muchas enfermedades** “

Las relaciones dialógicas en la sala de clases y con los otros amigos o amigas

Para comenzar, en el recorte B se evalúan marcas discursivas de relaciones de diálogo mediante la interacción docente - niños/niñas dentro del salón de clases:

Docente: el señor. ¿Como tú dices, L?. Hacia ellos, por favor. Hacia ellos, ¿cómo van contestando?

Niña 2: (mueve la cabeza a los lados, negando)

Docente: no. ¿Cómo es entonces L?. Toco (hace un ruido en la mesa), ¿luego?

Además se observa en la figura 5 como la docente se dirige a L, quien esta sentada en la parte inferior derecha de la imagen, con un vestido negro con líneas rosadas.

También, a través de estas marcas discursivas de relaciones de diálogo en la interacción docente - niños/niñas, en la circulación de los sentidos la docente propicia que se refleja la individualidad de algunos niños respecto al significado de pedir calaverita, sin asignar un valor al enunciado , por ejemplo, en el ¿Qué pedimos?

Docente: **toco la puerta**

Niño 1: una calabaza

Docente: y pido ¿calabaza?

Algunos niños y niñas: si

Niña 1: no

En otras acciones como cantos:

Docente: si, ¿Le cantan algo o le dicen algo?

Niña 1: gracias

Docente: ¿Tu lo haces igual? (señala al niño de enfrente).

Niño 2: cuando mi abuelita, se, se sale al tun.

Docente: ah, él si canta (lo señala). Escucharon, él si les canta algo. Bueno.

Docente: Bueno ¿cómo gemelas, X y S?

Niña 3: del día de mue

Docente: ¿también lo hacen igual que sus hermanos o no?

Niña 4: si

Docente: ¿si?

Niña 3: si

Y sobre el disfraz:

Docente: un disfraz. **¿De qué me puedo disfrazar?**

Algunas niñas: de Catrina

Docente: de catrina

Niño 2: de catrina

Docente: y ¿De qué otra cosa?

Niño 1: y de Catrino

Docente: de catrin el niño, o el catrino dices tú. Muy bien. ¿Qué otra cosa?. Pero nosotras somos niñas.

Niño 2: de vampiro

Docente: entonces, de catrina. ¿De qué otra cosa?

Niño 2: de vampiro

Niña 2: de calavera

Docente: de calavera, de un esqueleto como I y S. Muy bien. ¿De qué más?

Docente: ¿De qué **vienes disfrazada** tu? (señala a A)

Niña 3: de diabo

Además de que algunas veces llama por su nombre a algunos niños o niñas “¿Como tú dices, L?.”, “Tú, A ¿Cómo le haces?”, “Bueno ¿cómo gemelas, X y S?”

Por otro lado, en el recorte C también se evalúan marcas discursivas de relaciones dialógicas entre el grupo de la sala de clases mediante la interacción docente - niños/niñas, el cual es significado como los niños de Chile, tal como se muestra en los siguientes extractos “Diferentes animales que **dan mucha alegría a los niños y niñas de Chile.** A los niños y niñas de Chile les encantan las mascotas donde ellos las **cuidan y tienen responsabilidades en su hogar.** Les dan comidita”. También se significa la identidad de ser niños de Chile en

relación con estar el salón de clases “pueden también **empezar a practicar jugar con sus mascotas, porque acá los niños y las niñas también lo hacen.**”. Y por último, al nombrar la identidad de los niños y niñas que están en el salón de clases a través de su nombre: “Le vamos a preguntar ahora a M. ¿M le puede contar a los niños de México qué mascota hiciste?” , “¿A ver, J puede contarle a los com, a los amigos de México ¿qué hiciste?”, “¿Alguien más nos quiere contar su experiencia? (una niña y un niño alzan la mano). Ya, V Q.” y “Ya, B ¿ Qué le quieres preguntar a los amigos de México?”.

Asimismo, a través del recorrido de la cámara la docente captura la singularidad de los niños y niñas y se puede observar la identidad de cada autor y el dibujo de su mascota como se observa en la figura 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y la figura 20 en la que se ve una gran cantidad de niños y niñas en la sala de clases que son: los niños de Chile.

De modo similar, se evalúan marcas discursivas de relaciones diálogo entre el grupo que se encuentra en la sala de clases (constituido por docentes, niños y niñas de Chile) y los niños y niñas de México, quienes no son visibles para los niños y niñas de la sala de clase, pero que se comunican con ellos y ellas a través de la cámara del celular, como se muestra en los siguientes extractos “**Queridos amigos de México, hemos terminado con nuestra actividad donde los niños y niñas dibujaron la mascota que ellos tienen en sus casas. Y aquí, Tía J, mire puede mostrar a los niños de México cómo ellos **dibujaron sus mascotas**”, “¿M le puede contar a los niños de México qué mascota hiciste?”, “Ojalá que los niños de México también puedan jugar a la pelota y si no lo hacen, pueden también **empezar a practicar jugar con sus mascotas,**” “Los niños de México también ¿cuidarán sus mascotas?” y “¿Qué le quieres **preguntar a los amigos de México?**”.**

Finalmente, también resalta la significación de amistad en las relaciones: otro-yo entre niños y niñas, y en la relación adulto- niños/as en la esfera educativa “¿A ver, J puede contarle a los com, a los amigos de México ¿qué hiciste? ” y la esfera cultural, B: “que hay que cuidar a los animales siempre, y los amigos de México siempre han visto eso.”, *Niños y niñas*: “ciao amigos de México”

Las posibilidades de la acción creadora y el signo artístico

A modo de reflexión, en el recorte A y considerando los elementos de la ofrenda de día de muertos presentados por Ai en los extractos “Que pongan flores, comida para que los muertitos coman, coman y se hagan más saludables”, “Porque ponen mucha fruta. Ponen una foto, se ponen flores y velitas para que coman.” y en circulación con la figura 2, surge la siguiente pregunta ¿podría considerarse la ofrenda de día de muertos una actividad creadora de la cual las niños y niñas puedan formar parte?

Otro punto relevante es, considerar que la calaverita literaria es un signo artístico, por tanto podría estar reflejando la actividad creadora de la autora a través de su composición, es así que, en la figura 10 se puede observar a Ai que se encuentra mirando hacia la cámara con una sonrisa cuando termina de decir su calaverita literaria, lo que resalta la emocionalidad que pudo experimentar luego de decirla.

Ai: “calaverita litera. Ahí **viene la catrina bailando de alegría**. Porque hoy se come hasta que les duela la barriguita.”

Continuando con el día de muertos en el recorte B, a través del análisis verbovisual es posible notar en la figura 6 que la docente utiliza algunas prendas de vestir, como la corona de flores en la cabeza, la cual tiene que ver con la temática de disfraces de día de muertos y se relaciona con una práctica común (disfrazarse) alusiva a la fecha, además corresponde con la temática que ha sido abordada que es pedir calaverita. Asimismo, es visible que todos los niños y niñas de la sala de clase están disfrazados, lo anterior se refleja en el siguiente extracto, así:

Docente: “estamos **hablando de Día de muertos**. Hoy jueves 28. Pero, como ya **vinieron disfrazados** van a ir a pedir ¿qué cosa?”

Todos: “dulces”

Además circulan los enunciados respecto al disfraz:

Docente: si. Ok. Muy bien. Oigan, ¿qué ropa me tengo que poner para ir a pedir calaverita? ¿Y qué tengo que llevar aparte de mi bolsa? ¿Puedo ir así?

Niña 3: un disfraz

Docente: un disfraz. ¿De qué me puedo disfrazar?

Algunas niñas: de Catrina

Docente: de catrina

Niño 2: de catrina

Docente: y ¿De qué otra cosa?

Niño 1: y de Catrino

Docente: de catrin el niño, o el catrino dices tú. Muy bien. ¿Qué otra cosa?. Pero nosotras somos niñas.

Niño 2: de vampiro

Docente: entonces, de catrina. ¿De qué otra cosa?

Niño 2: de vampiro

Niña 2: de calavera

Docente: de calavera, de un esqueleto como I y S. Muy bien. ¿De qué más?

*Docente: ¿De qué **vienes disfrazada** tu? (señala a A)*

Niña 3: de diabo

A partir de lo anterior y tomando como antecedente la referencia de días de muertos, me surge la siguiente pregunta ¿podría considerarse el usar disfraces en día de muertos un signo artístico?

En cuanto al recorte C, a partir del análisis verbovisual es posible identificar la autoría de cada niño o niña que toma sentido y significado a través del signo artístico, ya que a través del dibujo reflejaron de manera singular sus ideas respecto a las mascotas, por lo que se pueden observar distintos trazos y colores de animales como: perros, gatos e incluso pollitos o patos, en las figuras 8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18. También vemos a los autores “La Tía J se va a ir **pasando por cada uno para mostrar las mascotas que ellos dibujaron.** Algunos son perros, otros son gatos. Tenemos aves también de mascota, tortuga.” Los animales son nombrados por la docente y a su vez la Tía J va mostrando cada creación y a su autor o autora.

Además, aunque el tema principal son las mascotas, cada niño y niña deja ver su autoría a partir de la relación que tiene con su mascota, por ejemplo:

Docente: “A ver, J puede contarle a los com, a los amigos de México ¿qué hiciste?”

J: “Un gato”

Docente: “¿Qué haces con tu gato?”

J: “juego”

Otro ejemplo es:

Docente: “¿Alguien más nos quiere contar su experiencia? (una niña y un niño alzan la mano). Ya, Victoria Q.”

V: “Con mi gato, con mi gato, le echo mucha agua cuando tienes sed.”

Por lo que se refiere al recorte D, un aspecto interesante en esta videocarta es que, a través del análisis verbovisual es posible identificar que los niños y niñas estaban realizando el dibujo de sus mascotas ya que se observan colores, cartulinas y algunos niños con colores en las manos (figura 21, 23, 25, 27), es decir, se encontraban en el momento de actividad creadora. Así, cada uno de los niños y niñas a través del signo artístico refleja sus ideas a través del dibujo, algo que destaca su autoría como se observa en las figuras 21, 23, 24 y 27. Sin embargo, sólo algunos niños interrelacionan su creación artística con algún evento que tiene un significado particular, como es el caso de R, C y A.

Por ejemplo, R hace referencia a que su mascota tiene muchas enfermedades:

R: “que **tiene muchas enfermedades.**”

Docente: “**Tiene muchas enfermedades** “

Lo cual se refleja a través del signo artístico y el uso de colores para significar la enfermedad del perro (figura 21)

R: “por eso **tiene muchos colores.**”

Docente: “Ah, por eso lo **hiciste de muchos colores**, porque **tiene muchas enfermedades.** ¿Es un perrito mayor?”

En lo que se refiere a C, dibuja un animal (figura 23) que puede ser poco conocido por la docente, ya que vuelve a preguntar a C por el nombre:

Docente: “Ah, come mucho. **Ahora, C ¿A quién estás dibujando?**”

C: “a un anjolote”

Docente: “¿Un qué?”

C: “un onjolote”

Docente: “¿Y de quien es?”

C: “Mio”

Además C expresa el nombre correcto del ajolote, un animal de origen mexicano. Respecto a la creación de C surge la siguiente pregunta ¿A través de qué medios C accede al

conocimiento de un animal poco común como el ajolote? ¿Qué otras esferas de la actividad humana entran en relación con C?

Finalmente, A narra la historia del cambio de nombre de sus gatos:

Docente: “El A O. ¿Tu **tienes mascotas** A?”

A: “Si. **Tengo** dos gatos. Éste se llama Kina”

Docente: Perate a ver, por que no te escuchamos. Déjame **poner**.

A: “Este se llama Kinay, es un gato, **es un gato, es un gato que estaba de la calle**. Y este lo **tenía**. ¿Y este? Y este se llama Akira porque. Porque pero **ahora le cambiaron el nombre**, es el Akora.”

A: “esta muy bonito”

En este sentido, a través de los enunciados de A los indicios cronotópicos respecto al nombre de sus mascotas circulan en tiempo presente “Este se llama Kinay” “Y este se llama Akira” y pasado “es un gato que estaba de la calle” “Porque pero ahora le cambiaron el nombre, es el Akora.” Lo anterior refleja, un evento de significado para el autor sobre sus mascotas que se vive en tiempo presente.

Así, a través de estos autores es posible identificar algunos significados singulares que circulan en relación con sus mascotas relacionados a la enfermedad y el nombre de la mascota, por mencionar algunos.

Por otro lado, en algunos niños y niñas se evalúan indicios de mayor abundancia de imaginación respecto a la mascota, ya que refieren que no tienen mascota, pero están creando una a través del dibujo, como se observa en la figura 27 y en el siguiente extracto:

Docente: “M. Ya. Muy bien. ¿Tiene mascota L? ”

L: (movimiento de la cabeza negando)

Docente: “No tiene mascota. Pero ¿a quién estás dibujando?”

L: “al perro de mi amigo”

De modo similar, hay un niño que señala no tener mascota, aquí un extracto de los indicios:

Docente: “Hola V ¿Tu tienes mascota, V?”

V: “no, porque no se pintarlo”

Docente: “Pero ¿tú tienes perrito, gato tienes en tu casa?”

Docente: “Ah.”

V: “no puedo”

Docente: “¿Tienes algún animal en tu casa? ¿Alguna mascota?”

V: “no se pintar la mascota”

Sin embargo, aunque el niño señala que no sabe pintar la mascota (figura 26) se observa en la figura 27, que en la parte superior derecha hay trazos de color marrón en el papel, los cuales fueron elaborados por el niño, lo cual pueden tratarse de marcas singulares.

A continuación se presentan de modo general los principales hallazgos.

Los temas que son significados al promover la participación infantil a través de videocartas se refieren a dos actividades asociadas a la celebración de día de muertos, por un lado el nombre de la ofrenda en México por el día de muertos y ¿Cómo pedir calaverita? . Otro gran tema son las mascotas y las acciones que se realizan con las mascotas. También, se encuentra que hablar de nuestros gustos, en este caso sobre la ofrenda de día de muertos es un tema relevante.

Por otro lado, circulan los sentidos respecto a algunos temas en grupos pequeños o en grupo grande. Asimismo, se encuentra que el grupo me permite ser “yo, en mi individualidad” y “ser con los otros”, a través del signo artístico y no solo la palabra.

También se encuentra que los sentidos se distribuyen sin importar edad entre las distintas voces. A partir de las preguntas que formulan las personas adultas, la cual es una principal herramienta de diálogo en la sala de clases que construye relaciones dialógicas. Puedo preguntar y me pueden preguntar. Además, las personas adultas pueden posibilitar el diálogo en función de los gustos de los niños y niñas.

Los niños y niñas circulan sus modos de hacer, sentir y pensar respecto al tema, a partir en la sala de clases si la docente; por un lado, propicia la escucha y se reelaboran sentidos tanto de los niños y niñas con la adulta y de la adulta con los niños y niñas. Por otro lado, también si los sentidos se contrastan de manera simétrica y colaborativa entre los niños, niñas y la docente.

También se encontró que el medio puede dejar que emerja nuestra singularidad o autoría. Cuando se utiliza el celular es relevante hablar y mostrarnos a la pantalla y así se densifica nuestra autoría, nuestros sentidos, modos de ver y de sentir.

Finalmente, el otro que esta detrás de la pantalla “significa ver y comprender la otra conciencia, la conciencia ajena con todo su mundo, es decir, comprender al otro sujeto” (Bajtín, 1959-61/2016, p.302).”. Así, la comprensión por parte del otro que está detrás de la pantalla, que puede ser la investigadora, los otros niños y niñas, las otras docentes, etc., llegarán a ser parte del diálogo en un nivel específico. Además, puede capturar la singularidad.

El medio puede dejar que emerja nuestra singularidad o autoría. Una clave es hablar y mostrarnos a la pantalla y así densificar nuestra autoría.

Por otro lado, comprender los modos de significación de niños y niñas al promover la participación infantil a través de videocartas se encuentra que, en primer lugar el día de muertos y poner ofrenda transcurre en tiempo presente, así como la actividad de pedir calaverita o declamar una claverita literaria.

En segundo lugar, el abordaje del tema de las mascotas transcurre en el tiempo presente en una sala de clases. Sin embargo se encuentran algunos indicios cronotopicos en tiempo pasado, que tiene que ver con la actividad creadora de dibujar a las mascotas. Actividad que ya concluyó. En contraste, hay otra sala de clases en las que los indicios de carácter cronotópico de dibujar a la mascota circulan y transcurren en el presente. Asimismo, se destaca que el uso de la pregunta es importante para conocer ¿qué se esta dibujando? y conocer el nombre de la mascota.

Finalmente, se evalúa una estructura narrativa en la que la docente asume el rol de narradora y propicia el diálogo. Hay géneros primarios que dan el saludo o inicio, enseguida sucede un desarrollo en el que se van distribuyéndo los sentidos entre las diferentes voces de niños y niñas, finalmente sucede un cierre como despedida.

Por otro lado, por lo que se refiere a las principales similitudes entre las vivencias educativas de niños y niñas al promover la participación infantil a través de videocartas se encuentra que: el carácter cronotópico en tiempo presente fue muy predominante, además de la importancia de que los niños y niñas circulen sus modos de hacer, sentir y pensar.

Una diferencia relevante entre las vivencias educativas de niños y niñas al promover la participación infantil a través de videocartas es: una maestra que promueve la escucha y reelabora sentidos tanto de los niños y niñas con la adulta y de la adulta con los niños y niñas.

También la importancia de que los sentidos se contrastan de manera simétrica y de manera colaborativa entre los niños, niñas y la docente.

A continuación se presentan otros hallazgos relevantes del análisis.

Se presentan tres maneras diferentes de autoría y de distintas edades.

La autoría posee singularidad si hablamos de nuestros gustos.

Una docente posee singularidad para introducir una forma de producir conocimiento de manera compartida con los niños y niñas, con la intención de compartir significados sobre el proceso de pedir calaverita.

Por otro lado, el uso del celular como instrumento de comunicación y de mediación entre los niños y niñas para transmitir mensaje a los otros, además de producir conocimiento de manera compartida respecto a las mascotas entre los grupos de trabajo. También es importante para la docente que cada niño refleje su individualidad, es decir, los sentidos se distribuyan entre las distintas voces, ya sea mediante la aparición física ante la cámara, mostrando su creación, haciendo zoom para tener mejor visibilidad o mediante la escucha.

A continuación, se presentan hallazgos sobre las relaciones en la sala de clase.

Importancia del diálogo en la interacción docente- niños en la sala de clases. La docente deja que circulen los sentidos y se refleje la individualidad de algunos niños respecto a pedir calaverita , sin asignar un valor de juicio. Además los llama por su nombre.

Por otro lado, el grupo de la sala de clases mediante la interacción- docente- niños quienes son significados como los niños de Chile, también se significa la identidad de ser niños de Chile en relación con estar en el salón, además la docente nombra a los niños. A través del acomodo de la cámara la docente captura la singularidad de los niños y niñas al hacer la toma del dibujo y mostrar al autor.

Por último se resalta la significación de amistad en las relaciones entre niños y niñas y en la relación adulto- niños/as en la esfera educativa.

Finalmente, el día de muertos en México nos lleva a preguntarnos si es que la ofrenda ¿podría ser una actividad creadora donde los niños y niñas participan? Por otro lado, considerar la calaverita literaria un signo artístico. Así mismo reflexionar ¿usar disfraz en día de muertos podría considerarse un signo artístico?.

Por lo que se refiere a la autoría, esta toma sentido y significado en cada niño o niña a través del signo artístico, utilizando el dibujo, reflejando de manera singular a sus mascotas, además que algunos profundizan de manera más singular las historias de sus mascotas (sobre su nombre o condición) a través de la palabra.

Finalmente, aunque la imaginación esta presente, algunos niños reflejan mayor abundancia al dibujar la mascota del amigo porque no tienen una.

Continuando con el análisis de vivencia se muestran los principales hallazgos a través de algunos ejemplos, respecto a cómo niños y niñas significan sus vivencias educativas a partir de un proyecto que promueve la participación infantil a través de las videocartas.

“el niño es una parte del entorno vivo [...] ese medio no es nunca externo para él. Si el niño es un ser social y su medio es el medio social, se deduce, por tanto, que el propio niño es parte del entorno social” (Vigotski, 1933/1996, p.265)

Se parte de reconocer que el desarrollo de los niños y niñas se basa en el empleo de signos y reconoce que el medio de influencia sobre si es el medio de influencia de otros, y el medio de influencia de otros sobre el individuo (Vigotski, 1995b). También, se reconoce el carácter histórico y social de todos los niños y niñas que participaron de esta actividad.

La conciencia como algo dinámico e integrador

La conciencia al ser un mecanismo del comportamiento se compone de experiencias históricas y sociales que pareciera que fueran de otras personas, integra lo externo y lo interno, representa una relación dialéctica entre el medio y los niños y niñas.

Aquí un ejemplo:

Ai en la figura 1 y la figura 2 nos deja ver su medio: el hogar, una ofrenda y diversos elementos que la componen, así mismo se encuentra en interacción con la ofrenda (la cual pertenece a una tradición nacional popular en México) y a su vez, una persona adulta le hace preguntas y la graba.

A través del siguiente extracto se puede notar cómo se desarrolla una relación dialéctica entre la niña y su medio a través de la palabra, en base a la construcción de significados:

Adulto: ¿Qué es la fiesta de Día de Muertos?

Ai: La fiesta es cuando se pone altar.

Adulto: Ofrenda.

Ai: Ofrenda

Lo anterior nos lleva a reflexionar ¿Cuál es la posición de la niña en esta relación a partir de este significado? ¿Cuál es la posición de la adulta en esta relación a partir de este significado? Por otro lado, a través del siguiente extracto también podemos observar la integración de lo interno y lo externo:

Adulto: ¿Con quién festejas el Día de Muertos?

Ai: Con mi mamá, con mi hermano, con mi papá. Y con su abuelito de mi mamá.

Estas personas (los otros) van constituyendo las experiencias históricas y sociales de Ai.

El grupo cuando pasamos a ser nosotros mismo a través de otros

El medio de influencia sobre si es el medio de influencia de otros, y el medio de influencia de otros sobre el individuo (Vigotski, 1995b).

En el recorte D circulan los sentidos respecto a la mascota a través de grupos pequeños “**Aquí estamos con el otro grupo de trabajo**”, “**Ahora vamos al próximo grupo**”; así, a través de la figura 26 se observan varios grupos pequeños distribuidos en la sala de clases.

También la acción creadora en conjunto con la imaginación para “hacer el dibujo de la mascota” acontece en el plano de los grupos pequeños, lo que da pie en primer lugar a compartir los materiales: la hoja y los colores; el espacio para mi dibujo como se observa en la figura 27 y 28 y compartir la historia de la mascota en el cual, los otros me influyen, por ejemplo:

Docente: “Mateo. Ya. Muy bien. ¿Tiene mascota L? ”

L: (movimiento de la cabeza negando)

Docente: “No tiene mascota. Pero ¿a quién **estás dibujando?**”

L: “al perro de mi amigo” (figura 24)

De modo similar, hay un niño que señala no tener mascota:

Docente: “Hola V ¿Tu tienes mascota, V?”

V: “no, porque no se pintarlo”

Docente: “Pero ¿tú tienes perrito, gato tienes en tu casa?”

Docente: “Ah.”

V: “no puedo”

Docente: “¿Tienes algún animal en tu casa? ¿Alguna mascota?”

V: “no se pintar la mascota”

Sin embargo, aunque el niño señala que no sabe pintar la mascota (figura 26) se observa en la figura 27, que en la parte superior derecha hay trazos de color marrón en el papel, los cuales fueron elaborados por el niño, lo cual pueden tratarse de marcas singulares.

El ejemplo anterior, también nos permite distinguir la intensidad de la emoción en el caso de V, al no tener mascota, no sólo al escucharlo si no también al observarlo figura 26.

Entonces, dos niños que se encuentran ante una misma situación tendrán comportamientos diferentes, ya que cada vivencia es personal, implica motivos y posee una orientación biosocial “es algo intermedio entre la personalidad y el medio, que significa la relación de la personalidad con el medio, revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad” (Vigotski, 1933/1996, p.5).

Asimismo, este ejemplo nos permite reflexionar sobre el desarrollo, ya que, por un lado se refleja el medio en su relación conmigo y el modo que lo vivo, por otro lado, se ponen de manifiesto las peculiaridades del desarrollo de mi propio yo (Vigotski, 1933/1996, p.266).

Con respecto al recorte C, la actividad educativa se caracteriza por circular los sentidos sobre las mascotas de manera grupal, es decir, a través de todo el grupo. Así en la figura 20 se observa a los niños y niñas sentados en forma de media luna y con sus dibujos mostrándolos al frente.

En ambos casos, a pesar de compartir la grupalidad cada uno de los niños y niñas pudo mostrar su singularidad, ya sea a través del dibujo, al mostrarlo a la cámara o utilizando la palabra.

Finalmente, la grupalidad también incluye a las docentes, quienes en conjunto y de manera colaborativa y simétrica reelaboran significados.

En el recorte B el tema se va construyendo en cómo pedir calaverita:

Docente: **toco la puerta**

Niño 1: una calabaza

Docente: **y pido ¿calabaza?**

Algunos niños y niñas: si

Niña 1: no

Pero más adelante son reelaborados, como se muestra en el siguiente extracto respecto a ¿pido calabaza?:

Docente: **saco mi bolsa. Toco y saco mi bolsa, y, ¿luego?. Le digo: me da calaverita, por favor. No calabacita ok. Y luego que me da calaverita, lo meto en mi bolsa y ¿ya?**

Actividad reproductora o creadora

Se parte de reconocer que la actividad reproductora se relaciona con la memoria, sucede cuando las personas reproducen o repiten normas de conducta formadas y creadas anteriormente y se relaciona con los hábitos y costumbres (Vigotski, 1987/1999).

Por otro lado, la capacidad de crear forma parte las capacidades humanas sin distinción de edad, además se expresa a través de distintos lenguajes, dando cuenta de nuestras ideas, emociones e historias. Además la capacidad de creación puede ser hacia el mundo exterior o cierta organización del pensamiento y los sentimientos (Vigotski, 1987/1999).

Lo anterior, nos lleva a reflexionar algunas prácticas como el uso del disfraz de los niños y niñas en las celebraciones de día de muertos en México, es decir, ¿en qué medida el uso del disfraz es una actividad reproductora que puede dar paso a la creación?. Por otro lado, la composición y declamación de la calaverita literaria nos lleva a reflexionar ¿en que medida se trata de una actividad reproductora o creadora?

En lo que se refiere concretamente a la capacidad de creación, las videocartas que hacen referencia a las mascotas utilizan el signo artístico a través del dibujo, es así que este signo da lugar a la singularidad y pie a que surjan las emociones a través del comportamiento.

Así, en el recorte D a través de las figuras 21, 23, 24 y 27 se observa que la actividad creadora estaba sucediendo. En lo que se refiere al recorte C, todos los dibujos son mostrados en la cámara (figuras 8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18).

Finalmente, esta capacidad se refleja en el caso del recorte A, en el que la persona adulta modifica la pauta inicial (ver anexo 4) incorporando otras preguntas, que posibilitan mayor expresión sobre los gustos de Ai.

Imaginación, creación y juego

Vigotski (1987/1999) señala que toda, creación de la imaginación siempre se estructura con elementos tomados de la realidad y que se conservan de las experiencias anteriores.

En este sentido, las videocartas permiten reconocer las experiencias anteriores a partir de las relaciones con el otro, es decir, tomar como referente a un amigo; que puede ser la persona que esta a mi lado, es decir crear a partir de tener como referente al perro de mi amigo.

Docente: “Mateo. Ya. Muy bien. ¿Tiene mascota L? ”

L: (movimiento de la cabeza negando)

Docente: “No tiene mascota. Pero ¿a quién estás dibujando?”

L: “al perro de mi amigo”

Pero también incluye a alguien que no conozco, pero que comparte la categoría de ser un niño o niña, al igual que los niños y niñas de la sala de clases.

Docente: Ya, B ¿Qué le quieres preguntar a los amigos de México?

B: que hay que cuidar a los animales siempre, y los amigos de México siempre han visto eso.

En lo que se refiere a la singularidad de la vivencia en relación con las experiencias pasadas y los procesos de creación se destacan los siguientes casos:

Por ejemplo, R hace referencia a que su mascota tiene muchas enfermedades:

R: “que **tiene muchas enfermedades.**”

Docente: “**Tiene muchas enfermedades** “

Lo cual se refleja a través del signo artístico y el uso de colores para significar la enfermedad del perro (figura 21)

R: “**por eso tiene muchos colores.**”

Docente: “Ah, por eso lo **hiciste de muchos colores**, porque **tiene muchas enfermedades.** ¿Es un perrito mayor?”

En lo que se refiere a C, dibuja un animal (figura 23) que probablemente no podría tener de mascota, debido a que es un ser vivo que no puede ser domesticado y que curiosamente es de origen mexicano.

Docente: “Ah, come mucho. **Ahora, C ¿A quién estás dibujando?**”

C: “a un anjolote”

Docente: “¿Un qué?”

C: “un onjolote”

Docente: “¿Y de quien es?”

C: “Mio”

D: en serio. ¿Cómo se llama?

C: ehh Se llamaaaaaa eh Mateo.

D: Mateo. Ya. Muy bien. ¿Tiene mascota L?

Lo anterior en conjunto con la figura 22, refleja el proceso de creación y de relación con las experiencias anteriores.

Finalmente, se refleja el juego a partir de la palabra, cuando se habla de ¿Qué es lo que se hace con las mascotas?, estas últimas consideradas parte de la historia de cada uno y de sus relaciones.

Docente: ah ¿A qué juegas con tu gato?

M: La pelota

Otro ejemplo:

Docente: ¿Qué haces con tu gato?

J: juego

Docente: ¿A qué?, ¿A qué juegas?. A la pelota. ¿Juegas con la lana?

J: con la lana

Aprendizaje, desarrollo y emoción

Es a través de las relaciones sociales y de interdependencia en las que se integra las funciones psicológicas superiores, entre el medio y el niño, que se construye la actividad práctica y el funcionamiento mental de los modos de hacer, sentir, pensar y conocer de los niños y niñas siempre en transformación (Smolka, et al., 2007), los cuales influyen en el desarrollo, los aprendizajes y su comportamiento. Siendo la conciencia, un objeto que unifica de manera dinámica lo interno y externo del individuo sin fragmentarlo, siendo su unidad de análisis la vivencia (Veresov y Fleer, 2016; Delari y Bobrova, 2009; Vigotski, 1925/1997).

A través de las videocartas se reflejan acciones asociadas al aprendizaje, por ejemplo: aprender sobre las calaveritas literarias como una actividad, en la que las funciones psicológicas como la memoria y el lenguaje resultan necesarias, por lo cual implica un proceso, después al decirla frente a la cámara, Ai termina con una sonrisa (figura 2), la cual puede ser un indicio de emociones aunque quizá la intensidad no es demasiada.

*Ai: “calaverita litera. Ahí **viene la catrina bailando de alegría**. Porque hoy se come hasta que les duela la barriguita.”*

Por otro lado, haciendo referencia al recorte B, surge una oportunidad de aprender de manera colaborativa sobre ¿Cómo pedir calaverita?. En lo que se refiere al recorte C, primero se experimenta la acción creadora a través del signo artístico para realizar un dibujo de la mascota, lo cual forma parte de las funciones psicológicas superiores, seguido de ello existe un momento de diálogo y de aprendizajes entre los niños y niñas en comunicación con los otros, los niños de México “Los niños de México también ¿cuidarán sus mascotas?.”

Finalmente, los siguientes extractos del recorte D nos lleva a pensar y a reflexionar que los estados internos se expresan a través del significado de la palabra, siendo la unidad que refleja el pensamiento y el lenguaje Vigotski (1923/1996). Por lo que también la palabra es una generalización. Sin embargo, el signo artístico da lugar a la singularidad, a otros modos de comunicación y a la conciencia de las emociones, en este caso a través del dibujo.

Ejemplo en el recorte D en el caso de A, quien a través del dibujo singulariza la identidad de sus mascotas:

D: El A O. ¿Tu **tienes mascotas** A?

A: Si. **Tengo** dos gatos. Éste se llama Kina

D: Perate a ver, por que no te escuchamos. Déjame **poner**.

A: Este **se llama** Kinay, es un gato, **es** un gato, **es** un gato que **estaba de la calle**. Y este lo **tenía**. ¿Y **este**? Y **este se llama** Akira porque. Porque pero **ahora** le **cambiaron el nombre**, es el Akora.

A:: esta muy bonito

D: A **verlo para grabarlo**. Ya. Akira y Akora. No, Akora y

A:: Kinay. Muy bien

Otro ejemplo, en del recorte D en el caso de R, quien a través del dibujo singulariza la historia de su perro:

D: Ah, espera, espera un poquito. R, ¿qué me ibas a decir?

R:: que **tiene muchas enfermedades**.

D: **Tiene muchas enfermedades**

R:: por eso **tiene muchos colores**.

D: Ah, por eso lo **hiciste de muchos colores**, porque **tiene muchas enfermedades**.

¿Es un perrito mayor?.

R:Si

D: Ah

R: Pero también **come mucho**.

D: Ah, come mucho. **Ahora**, C ¿A quién **estás dibujando**?

En resumen, los niños y niñas significan en sus vivencias educativas a partir de un proyecto que promueve la participación infantil a través de las videocartas su carácter histórico y social, la conciencia que se compone de experiencias históricas y sociales que integran lo interno y lo externo en una relación dialéctica con el medio, lo que nos lleva a pensar ¿cómo son nuestras relaciones con el otro?, lo cual incluye a los pares, amigos, amigas, mascotas y familia. También al reconocer que cada vivencia es personal, la intensidad de la emoción será distinta, por lo que se refiere a los indicios del desarrollo se identifican abundantes y diversos sobre creación y de manera menos visible sobre emoción, también están presentes relaciones de simetría y colaboración. Por otro lado, se resalta la

importancia de la imaginación en nuestra condición humana y social. Finalmente, surgen reflexiones en torno a los espacios de aprendizaje sobre ¿cómo aprendemos? y ¿sobre que temas aprendemos? y sobre las prácticas que se llevan a cabo con niños y niñas vale la pena preguntarse ¿cuáles propician la actividad creadora o la actividad reproductora?

VIII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Este trabajo se orientó a comprender la vivencia educativa de niños y niñas a partir de un proyecto que promueve la participación infantil, por lo que en el siguiente apartado se comparten los principales hallazgos y algunas reflexiones provenientes del marco teórico que ha servido de guía para realizar este trabajo, también se presentan algunas reflexiones de la investigadora. Además, se presentan los ejes temáticos que orientan la reflexión, los hallazgos y las preguntas.

Se parte de reconocer que el desarrollo de niños y niñas tiene un carácter histórico y social, el medio nunca es externo a él. Los niños y las niñas son seres sociales y su medio es el medio social (Vigotski, 1933/1996).

Los sentidos se distribuyen sin importar edad entre las distintas voces

Uno de los objetivos de la presente investigación consistió en comprender los contenidos de las vivencias educativa a partir de promover la participación infantil. Una de las primeras reflexiones consiste en que para los niños y niñas la construcción de significados respecto a un tema es un proceso importante, esta construcción es necesario que se de entre los niños, niñas y las personas adultas.

Lo anterior, posibilita que los niños y niñas circulen sus modos de hacer, sentir y pensar respecto a un tema, el cual puede ser tan variado tal como: las prácticas tradicionales y culturales, así como en sus relaciones cotidianas como la presencia o ausencia de una mascota. Al respecto, la literatura revisada nos muestra algunas temáticas que pueden ser abordadas (Castro et al.; 2016; Morfin, 2012), sin embargo, a la luz de los resultados se sugiere considerar que en el desarrollo del tema se considere que niños y niñas puedan poner en circulación sus gustos, ideas y conocimientos que tienen respecto al tema.

Por otro lado, en esta construcción de significados el rol del adulto, concretamente el docente es fundamental, ya que puede facilitar u obstruir la participación (Warren, 2021). Al respecto Castro et al., (2016) y la UN (2005; 2009) señalan que es necesario abandonar el adultocentrismo y fomentar los procesos de escucha.

En este sentido, se identifican tres elementos clave que se pueden considerar al momento de promover la participación infantil en la educación infantil; por un lado la escucha y la capacidad de reelaborar sentidos tanto de los niños y niñas con la docente, así como de la docente con los niños y las niñas. Respecto a esta relación Vigotsky señala que “pasamos a ser nosotros mismos a través de otros” (1931/1995b, p. 103), asimilando las formas de la conducta y transfiriéndolas hacia nosotros. Asimismo, respecto a esto surge la siguiente pregunta ¿Quiénes son los otros al promover la participación infantil en la educación infantil?. Esta relación que se halla resulta muy interesante porque pudiera entenderse como horizontal, además nos lleva a reflexionar en la importancia de fomentar otras formas de comunicación que promuevan la escucha y el diálogo.

Por otro lado, se encuentra que los sentidos se deben contrastar de manera simétrica y de manera colaborativa entre los niños, niñas y la docente, lo cual aumentará la posibilidad de que los niños y niñas densifiquen su autoría (Possenti, 2011). A partir de ésta noción surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo la noción de autoría puede contribuir a la promoción de la participación infantil en la educación infantil? ¿Existe investigaciones de participación infantil que incorporen la noción de autoría propuesta por Possenti?.

Finalmente, la pregunta como herramienta de diálogo en la sala de clases puede ayudar a construir relaciones dialógicas, lo cual implica preguntar, que me pregunten y dejar preguntar a los otros. En este sentido, Morfin (2012) ya planteaba como recomendaciones para la promoción de la participación infantil hacer preguntas para comprender mejor el punto de vista de los niños y las niñas, lo cual considerando nuestros hallazgos promueve que circulen modos de hacer, sentir y pensar de los niños y niñas.

Los hallazgos anteriores, contribuyen a continuar con las reflexiones que se presentaron al inicio, las cuales señala que para promover la participación infantil los docentes redefinan sus roles, expectativas y prácticas (Castro et al., 2016; Correira, Camilo,

Aguilar et al., 2019; Correia, Carvalho, Durãesa et al., 2020; Correia, Carvalho, Fialho et al., 2020).

Otro elemento clave resultado de esta investigación es la importancia del grupo, en la sala de clases, el cual me permite ser “yo en mi individualidad” y “ser con los otros y otras”, la modalidad puede ser variada: grupos pequeños o todo el grupo. Respecto al grupo, ya Corona, y Morfín (2001) adelantaban que a través de la participación compartimos con los otros miembros del grupo decisiones que tienen que ver con nuestra vida o la sociedad. Lo relevante del grupo, son las interacciones que se propician y que los sentidos se distribuyan. Lo anterior, nos lleva a recordar lo planteado por Vigotski (1931/195a) sobre el principio regulador de la conducta que determina las relaciones humanas, el cual es el principio de significación, en el cual se crean y emplean signos para influir sobre si y sobre los demás, por lo que el signo se orienta hacia adentro, representando un medio para la actividad interior, por lo tanto se le atribuye una función mediadora diferente de las herramientas de mediación, las cuales se dirigen hacia afuera. Aunado a ello, retomo nuevamente los aportes realizados por Corona, y Morfín (2001) en el que señalan que al desarrollar una perspectiva de grupo a través de la participación se refuerza la autoconfianza y la autoestima. Lo anterior, parece develar caminos y claves sobre la promoción de la participación infantil y su posible relación con el desarrollo.

En este sentido la palabra y el signo artístico han sido dos grandes herramientas de comunicación, sin embargo, a la luz de los resultados se encuentra que elementos como el dibujo, que además de ser un canal de comunicación, a través de sus formas, materiales y contenidos, se le atribuyen sentidos y significados, los cuales dependen de la diversidad de experiencias de vida de cada persona, de modo que toma un significado propio y singular (Pederiva et al, 2022).

Por otro lado, elementos como la imaginación y la capacidad de creación también forman parte de los hallazgos relevantes en esta investigación. En ese sentido, se reconoce el papel de la imaginación como una función vital e inherente de los seres humanos, además se reconoce y se reflexiona sobre la capacidad creadora, la cual de acuerdo con Vigotski puede ser una actividad reproductora que tiene que ver con la memoria y la repetición de normas de conducta ya formadas o se puede entender como una actividad combinadora y creadora

que da origen a la creación de nuevas habilidades, imágenes y acciones y se manifiesta en todos los aspectos de la vida cultural. Lo anterior, abre una reflexión sobre la relación de las artes y la imaginación en la promoción de la participación infantil e incluso en la psicología comunitaria, porque lleva a plantearme lo siguiente: ¿Qué papel le da la psicología comunitaria a la actividad creadora? ¿En que practicas culturales festivas de México o Chile se propicia la actividad creadora de los niños y niñas? y ¿cómo sucede?, ¿los disfraces pueden ser un elemento creativo y de participación? ¿cómo?.

Finalmente, los sentidos de la vivencia educativa a partir de promover la participación a través de videocartas circulan en la esfera educativa de la actividad humana, ya que muchas veces emergen de la escuela, sin embargo, también se interrelacionaron con la esfera familiar y dada la naturaleza de la investigación todas circulan en la esfera digital. Es así que, se hipotetiza que la participación como proceso circula en estas esferas de la actividad humana. Debido a que es un proceso y no solo acciones únicas requiere que su promoción sea integral, lo cual incluye a otros adultos e instituciones (Morfin, 2012). Al respecto surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo se promueve la participación infantil en la esfera familiar en relación con la educación infantil ? y ¿Cómo las prácticas culturales festivas en México o en Chile promueven la participación infantil ya sea en la escuela o en alguna otra esfera como la familiar?

Por lo que se refiere al segundo objetivo se encuentra que el tiempo y el espacio en el material digital revisado transcurre en tiempo presente en la sala de clases y en torno a las actividades y festividades culturales del día de Muertos en México. También, se encuentra que la actividad de dibujar acontece en el pasado y circula en el presente. Lo anterior, me lleva a plantear algunas preguntas: ¿promover la participación infantil tiene que ver con el presente?, ¿Qué relación tendrá promover la participación en el presente para acciones futuras en la educación infantil?, ¿Cómo articular acciones del pasado que nos permitan continuar promoviendo la participación en el presente?. Por otro lado, considero que se abre una línea de investigación sobre este tema.

Con respecto a las principales similitudes entre las vivencias educativas de niños y niñas se encuentra que en primer lugar el tiempo presente es una constante lo que nos lleva a preguntarnos: ¿la participación infantil se vive en presente?. Por otro lado, se reconoce que

los niños y niñas circulan sus modos de hacer, sentir y pensar en diferentes medidas, ya que recordemos que la vivencia es personal, implica motivos y posee una orientación biosocial “es algo intermedio entre la personalidad y el medio, que significa la relación de la personalidad con el medio, revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad” (Vigotski, 1933/1996, p.5).

Por lo que se refiere a las diferencias entre las vivencias educativas de niños y niñas se encuentra que la reelaboración de sentidos entre niños, niñas y adulta no es una constante. Lo cual nos lleva a reflexionar en la necesidad de que las personas adultas adopten una actitud centrada en el niño (Correira, Camilo, Aguilar et al., 2019; Correira, Carvalho, Fialho et al., 2020; De Freitas, et al., 2015; UN, 2005; 2009)

Finalmente es importante señalar que ya que la conciencia es un objeto que unifica de manera dinámica lo interno y externo del individuo sin fragmentarlo y su unidad de análisis es la vivencia (Veresov y Fleer, 2016; Delari y Bobrova, 2009; Vigotski, 1925/1997) y se relaciona con los procesos de desarrollo, a través de ésta investigación no fue posible dar continuidad a un seguimiento que nos mostrara indicios más profundos sobre desarrollo, sin embargo, los hallazgos giran en torno a las relaciones sociales, al aprendizaje y representan una aproximación a las emociones y al desarrollo, para continuar reflexionando.

Otros temas emergentes y algunas reflexiones

Por un lado, la noción de autoría que plantea Possenti resulta novedosa y relevante para la investigación, ya que en su mayoría son las personas adultas en quienes se evalúan mayores indicios, lo cual representa una línea de posible investigación como método. Por otro lado, se observa la posibilidad de construir relaciones dialógicas en la relación -adulto niño/a, lo cual, nos puede llevar a levantar algunas hipótesis, como por ejemplo: la sensibilización de ser docente permite que se construya estas relaciones, otra idea gira en torno a quienes no son docentes ¿Qué características o elementos hay detrás de una persona que promueve relaciones dialógicas con los niños y niñas?

En base a los resultados obtenidos se concluye que es necesario comprender los elementos que promueven la participación infantil en educación infantil de manera más

profunda y espontánea en las relaciones de los niños y niñas con los adultos, por lo que el análisis de material digital puede ser una vía .

Debido a que la participación es un proceso y no solo acciones únicas requiere que su promoción sea integral, lo cual como investigadora me lleva a replantear la estrategia del uso de videocartas, con la intención de que esta herramienta permita elaborar e investigar de manera más integral el proceso de promoción de la participación infantil.

Lo anterior, me lleva a reflexionar sobre algunas limitantes en la investigación como por ejemplo: sería útil generar espacios de conversación entre todas maestras participantes de la experiencia para dar seguimiento a la propuesta, lo cual debido a múltiples factores no fue posible aunque estaba previsto. En segundo lugar, incorporar el rol de los niños y niñas como coinvestigadores utilizando el medio digital mediante un acompañamiento semipresencial, lo cual me llevaría delimitar el territorio o contar con el apoyo de personas interesadas en cualquier lugar del mundo para dar el acompañamiento en la elaboración de las videocartas. En tercer lugar, conocer cómo fue la experiencia de las personas adultas en el proceso de creación de las videocartas para comprender sus modos de sentir, pensar y conocer respecto a la infancia y a la herramienta propuesta, lo cual podría ser abordado en una investigación futura. Finalmente, en cuanto al método, declaro el gusto por esta manera de investigar, sin embargo, reconozco que tuve limitantes personales para poder hacer circular más sentido al corpus y tener mayor profundidad.

A modo de síntesis, se encuentra que algunos aportes de esta investigación son: a nivel metodológico el análisis verbovisual es una gran herramienta para la investigación en primera infancia. Por otro lado, en temas de primera infancia y participación el apartado metodológico representa un antecedente novedoso a partir de la noción de vivencia, el análisis del discurso por Bajtín y la noción de autoría en el campo digital. Además, los hallazgos constituyen un aporte para la participación infantil desde la noción de vivencia propuesta por Vigotski, y representa un diálogo novedoso de la Psicología Comunitaria con la Perspectiva Histórico Cultural, al menos en mi experiencia.

Por último, como investigadora quiero compartir el reto y desafío que ha implicado esta tesis, que nace en un escenario social de pandemia y que a su vez me ha conducido a proponerla desde lo más auténtico de mí: la actividad combinadora. Además de destacar el

interés en investigar desde métodos novedosos y siempre en busca de diálogo con otras disciplinas.

IX. REFERENCIAS

- Agostinho, K., (2015). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 69 – 86.
- Amber, D. y Morales, M. (2022). Ejes y perfiles de implicación familiar en la etapa de Educación Infantil: El caso de “La Escuelita.” *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2).
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo veintiuno.
- Bajtín, M. (1989). Teoría y estética de la novela. Trabajos de investigación. (H. Kriukova y V. Cazcarra Trad.). Taurus. (Trabajo publicado en 1975)
- Bajtín, M. (2016). O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. En *Os gêneros do discurso*. (P. Bezerra, Trad.). (pp.71-100). Editora 34. (Trabajo publicado en 1959-61)
- Brait, B. (Org.). (2006). Análise e teoria do discurso. Em *Bakhtin: outros conceitos-chave*. (pp.9-32). Contexto.
- Brait, B. (2013). Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, 8(2), 43-66,
- Castro, F. (2018). De piedras a flores: experiencia de participación infantil a través del arte en un tianguis del Estado de México. *Journal de Ciências Sociais*, 6(11), 74-96.
- Castro, M. (2019a). *As formas de mediação de um cursinho popular: uma análise discursiva de três esferas na universidade* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
Respositório da Produção Científica e Intelectual.
<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/334625>

- Castro, M. (2019b). Jogos de verdade no vestibular chileno na polêmica pela ocupação do território palestino por Israel. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-22
- Castro, A., Ezquerria, P. y Argos J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126. doi:10.5944/educXX1.16455
- Chacon, V. (2017). A participação das crianças no cotidiano: da progressão individual às reproduções coletivas. *Educação Unisinos* 21(1),3 -11
- Clot, Y. (2006). Psicología. Em Brait, B. (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. (pp. 219-242). Contexto.
- Christodoulakis, N., Vidal Carulla, C., Adbo, K. (2021). Perezhivanie and Its Application within Early Childhood Science Education Research. *Educ. 11*, 813.
<https://doi.org/10.3390/educsci 11120813>
- Corona, Y. y Morfín, M. (2001). *Dialogo de saberes sobre participación infantil*. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, A.C. (COMEXANI). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Ayuda en Acción México
- Correia, N., Aguilar, C. y Amaro, F. (2021). Children's participation in early childhood education: a theoretical overview. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 1-41.
<https://dx.doi.org/10.1177/1463949120981789>.
- Correia, N., Camilo, C., Aguilar, C. y Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A T systematic review. *Children and Youth Services Review*. 100. 76-88. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.031>

- Correia, N., Carvalho, H., Durãesa, J. & Aguiara, C. (2020). Teachers' ideas about children's participation within Portuguese early T childhood education settings. *Children and Youth Services Review*, 1
- Correia, N., Carvalho, H., Fialho, M., & Aguiar, C. (2020). *Observed Teachers' Participation Practices Scale (OTPP)* [Database record]. APA PsycTests.
<https://doi.org/10.1037/t77560-000>
- Cruz, E. (2021, 1 de noviembre). Act gpo día de muertos.mp4 [Video]. Google drive
_____ (2021, 1 de noviembre). Al.mp4. Google drive
- De Freitas, J., Andrade, S. y Coelho, P. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (61). <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206112>
- De la Flor, C. (2019). México y su día de muertos. Punto y coma... tradiciones. 20-23
- Del Río, P., y Álvarez, A. (2007). *La psicología del arte de Vygotski*. En La tragedia de Hamlet y Psicología del arte.
- Delari, A. e Bobrova, I. (2009). Cap. 1,2. Alguns sentidos da palavra "perejivanie" em Vigotski, L. *Notas para estudo futuro junto à psicologia russa*. (pp.5-13). UMUARAMA/IVANOVO
- Díaz, D., Contreras, N. y Bozo, N. (2018). *Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 101-113. doi:10.11600/1692715x.16105
- Diez, D. (2017). El video-carta, mi experiencia de periodismo alternativo en la tv Serrana. *ALCANCE Revista Cubana de Información y Comunicación*, 6(12), 184-189.

- Figuroa, C. (2018). Construcción de comunidad entre niños y adultos: Una experiencia de participación promovida por ONGs chilenas. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1147>
- Fleer, M. (2016). An everyday and theoretical reading of perezhivanie for informing research in early childhood education. *International Research in Early Childhood Education*, 7. 34-49
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF].(2015). *Convención sobre los derechos del niño*.
https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNiño_0.pdf
- Fragkiadaki, G. y Ravanis, K. (2021). The unity between intellect, affect, and action in a child's learning and development in science. *Learning, Culture and Social Interaction*. 29. 1-12
- Ghirotto, L. & 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
- Ginzburg, C. (1986). *Mitos, emblemas e indicios. Morfología e historia*. Gedisa
- Gobierno de la provincia de Buenos Aires. (2020). Correspondencia fílmica. Las y los estudiantes dicen. Gobierno de la provincia de Buenos Aires.
https://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/video-cartas_final.pdf
- Gutiérrez, I., Rosengren, K. y Miller, P. (2015). Día de los Muertos: Learning About Death Through Observing and Pitching In. *Advances in Child Development and Behavior*, 49. 229-249

- Heikka, J., Kettukangas, T., Turja, L. & Heiskanen, N., (2022). How educators commit to enhancing children's participation in early childhood education pedagogical plans. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1170>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta ed.). McGrawHill
- Hvidtfeldt, A. (2014). Communities of children: participation and its meaning for learning. *International Research in Early Childhood Education*, 5(1). 139-154
- Lansdown G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan, *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 36s, Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos.
- Leal, D. (2021). Video-cartas como practica estética y pedagógica: una experiencia con niños en Yucatán. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- López, M. (2016). Cap. 4 El método del estudio de caso en la Investigación social. En Güereca, R. (coord.). *Guía para la investigación cualitativa etnografía, estudio de caso e historia de vida*. (pp. 97-112). Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)
- Morfín, M. (2012). *Participación infantil y juvenil. Una guía para su promoción*. México: Alas y Raíces, CONACULTA
- Naciones Unidas [UN]. (2005). Observación General No. 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Comité de los Derechos del Niño.
<https://www.plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/observaciones-generales-comite-derechos-del-nino/>

- _____. (2009). Observación General No. 12. El derecho del niño a ser escuchado. Comité de los Derechos del Niño.
- <https://www.plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/observaciones-generales-comite-derechos-del-nino/>
- Novella, A. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Tesi*, 13(2), 380-403.
- Olivari, L. y Buitrago, L. (2017). ENLAZANDO LA PARTICIPACIÓN INFANTIL: Fortalecimiento de la participación infantil para el ejercicio del derecho a la comunicación a través del arte y la cultura. [Documento de sistematización en página web Antígona].
- <http://www.cicbata.org/sites/default/files/Sistematizacio%CC%81n%20EPI.pdf>
- Olivari, L. (2019). Acercando culturas. Materiales comunicativos, reflexiones y aprendizajes. [Documento de relatoría de la página CIC Batá]. Recuperado de
- http://www.cicbata.org/sites/default/files/ACERCANDO_CULTURAS.pdf
- Pederiva, P., Oliveira, D. Valdinei, J y Pederiva, M. (2022). Artistic Sign and Aesthetic Education in Vigotski. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, 47. 1-18
- Pinto, A. (2012). Concepção da linguagem em Bakhtin e Vygotsky na produção de narrativas por crianças. *Pandora Brasil*, (44), 1-6
- Pistori, M. (2014). Dialogia na persuasão “publicitária”. *Bakhtiniana*, 9(1) 148-167
- Possenti, S. (2011). Indicios de autoria. En *Questões para analistas do discurso*. (pp.103-117). Parábola
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe

- Santana, S., Gasca, P. y Fernández, M. (2016). La participación de los niños y las niñas. Un aporte al estado del arte. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (1), 244-267.
- Sebasti, S., y Caetano, M. (2022). La calavera catrina en las artes mexicanas: un nexo entre el dibujo y la poesía, entre la tradición y la revolución. *Terra Roxa E Outras Terras: Revista De Estudos Literários*, 41, 71–84. <https://doi.org/10.5433/1678-2054.2021v41p71>
- Sepulveda, P. (2022a, 19 de octubre). VIDEO-2022-09-30-09-49-42.mp4 [Video]. Google drive _____(2022b, 19 de octubre). VID-20221004-WA0027. [Video]. Google drive
- Silva, G. (2015). As contribuições da psicologia do desenvolvimento na perspectiva histórico cultural para a participação infantil. *Zero-a-seis*, 17(3), 92–106.
- Smolka, A. (1995). A Conceição da linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Coletânea.Temas em Psicologia*, 2. 11-21
- Smolka, A., Laplane, A., Nogueira, A., Braga, E. (2007). *As relações de ensino na escola*. Coletânea Temas em Debate.
- Ulacia, D. (2020). *Las videocartas: un proceso educativo de cine participativo con niños* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. DGB.
- Urdiales, I., Caurcel, M y Crisol, E. (2021). La diversidad familiar desde la perspectiva de los futuros docentes de Educación Infantil: Necesidades docentes. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 349-359
- Veresov, N. (2017). The Concept of Perezhivanie in Cultural-Historical Theory: Content and Contexts. En Fler, M., González, F. y Veresov, N. (Eds.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity Advancing Vygotsky's Legacy*. (pp.47-70). Springer.
- Veresov, N. y Fler, M. (2016): The Journey Forward. *Mind, Culture, and Activity*. 23 (4), p.1-4. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1199704>

- Vigotski, L. (1924). El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. En: Obras escogidas, Tomo I.
- _____ (1993). Pensamiento y Lenguaje. En: Obras escogidas, Tomo II.
- _____ (1995a). Métodos de Investigación. En: Obras escogidas, Tomo III. pp.28-62.
- Visor. (Trabajo original publicado en 1931)
- _____ (1995b). Génesis de las funciones psíquicas superiores. En: Obras escogidas, Tomo III. pp.94-117. Visor. (Trabajo original publicado en 1931)
- _____ (1996). La crisis de los 7 años. En Obras escogidas, Tomo IV. (L. Kuper, Trad.) pp. 377-386. Visor. (Trabajo original publicado en 1933)
- _____ (1997). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. En Obras escogidas, Tomo I. (L. Kuper, Trad.) pp. 39-60. Pedagógica Muscú e Visor. (Trabajo original publicado en 1925)
- _____ (1999). Imaginación y creación en la edad infantil. (F. Martínez, Trad., 2.a ed.). Pueblo y Educación. (Trabajo original publicado en 1987)
- _____ (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44 (Trabajo original publicado en 1929)
- _____ (2001). Psicología del arte. (P. Bezerra, Trad. 2a ed.). Martins Fontes. (Trabajo original publicado en 1970)
- Voltarelli, M. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756. doi:<https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>

Warren, R. (2021). Exploring the complex emotional relationships that influence children's participation rights in early childhood education settings. *Emotion, Space and Society*, 39. 1-7

Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. (J. Zanon e M. Cortés Trad.). Paidós

X. ANEXOS

Anexo 1. Propuesta: Intercambio de videocartas entre México y Chile. Una experiencia de participación infantil en educación.



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
MAGISTER EN PSICOLOGIA MENCION PSICOLOGIA
COMUNITARIA



Nombre de la propuesta: Intercambio de videocartas entre México y Chile. Una experiencia de participación infantil en educación.

Objetivo: Implementar una estrategia de intercambio cultural y promoción de la participación infantil a través de videocartas en dos instituciones de educación infantil entre México y Chile.

Participantes:

Facultad de Ciencias Sociales, U. de Chile: Xochitl López Estudillo

Escuela Moctezuma Xocoyotzin, Puebla, México. Directora: A. M.

Escuela Domingo Santa María González, Renca, Santiago de Chile. Responsable: M. J.

Organización: Para llevar a cabo el intercambio de videocartas entre niños y niñas de ambas escuelas se proponen 3 fases.

1. Fase de inicio, planeación y viabilidad: se presenta la propuesta a los equipos, se explica qué son y cómo se hacen las videocartas y se toman acuerdos para crear e intercambiar las videocartas. Además se adecuan las consideraciones éticas de la investigación.
2. Intercambio: se establece fecha límite de entrega de videocartas a través de la plataforma google drive para realizar el intercambio y el equipo docente pueda tener acceso al material.
3. Aprendizajes: ¿Qué podríamos mejorar para el siguiente intercambio? ¿Qué aprendimos?

Temáticas de videocartas propuestas:

Juegos ¿a ti a qué te gusta jugar?

Yo y mi entorno

Mi espacio, mi casa, mi comunidad

Anexo 2. ¿Qué es y cómo hacer una videocarta?

¿Qué son las videocartas?

Producciones audiovisuales en las que se expresan distintos lenguajes, el juego, la imaginación, la creatividad y su relación con los distintos ámbitos de la vida cotidiana.

Elemento motivador para potenciar la participación.

Representan una forma novedosa y alternativa de comunicación y expresión creativa, que no responden a una temporalidad inmediata.

Permiten conocer y transportarse a otras realidades.

En la medida en que niños y niñas cuentan sus historias, cómo son sus juegos o cantos, sus familias, están mostrando elementos de su cultura. (Ulacia, 2020; Olivari, 2019; Díez, 2017).

Algunas consideraciones para realizar una videocarta

Un celular con capacidad para filmar.

Establecer el tiempo máximo de grabación (5 min.)

Iniciar el diálogo a partir de una consigna detonadora.

Se sugiere el acompañamiento de una persona adulta.

Organizar la modalidad para realizar la conexión entre el remitente y el destinatario.

El mensaje se crea a partir del video en el que se incluyen recursos como imágenes, sonidos, movimientos, entornos y gestos; además pueden ser de orden individual o colectiva.

Ejemplos de videocartas

Primera videocarta de San Francisco Ixhuatán. México.

<https://www.youtube.com/watch?v=GNqnAqy6UXk>

Nuestros juegos preferidos. CEIP Antonio Gala

https://www.youtube.com/watch?v=2m58172c_YA

Ejemplos de videocartas individuales

#PostalVoladora-Cuidadoras de Medellín https://youtu.be/66Y1FOV_9-Y

#PostalVoladora-Jardín Comunitario Susanita Diaz <https://youtu.be/dQnFDiWl6rg>

Ejemplos de videocartas colectivas

La Dalia. Videocartas desde el mercado... <https://youtu.be/coG0lZ1jPac>

1º videocarta CEIP Luis de Gónogora Almodovar del Río https://youtu.be/qRu_Hn8HL1k

Fortalezas

Derecho a la comunicación.

Espacio para la libre expresión y a la creación (dudas, opiniones y decisiones).

Capacidad de narrarnos desde nuestros propios términos, de contar las otras historias que también nos construyen.

Decidir e incidir en la transformación social.

Aprendizajes significativos.

Creación de vínculos.

Reconocimiento del otro o la otra como sujetos únicos, llenos de experiencias, sentimientos ideas y preocupaciones que a veces no corresponden con el mundo adulto .

Pauta guía para crear videocartas

Video¿Qué es una videocarta?	Video que invita a realizar la videocarta
<p>Las videocartas son producciones de video en las que podemos expresarnos usando el juego, el dibujo, el baile, la musica, los libros, las fotos o los disfraces. En ellas compartiremos cómo nos sentimos, cosas que nos importan y nos interesan con los demás, también podemos mostrar cosas, lugares u objetos. Además podemos hacer preguntas que nos interesan saber de la otra persona.</p>	<p>TEMATICA: ejemplo ¿Qué te gusta hacer en casa?</p> <p>CONSIGNA: A través de fotos, dibujos o de la forma que te imagines cuéntenos ¿quien eres, donde vives, con quienes vives y que cosas te preocupan en este momento?. Si quieres puede realizar preguntas.</p> <p>ANTES DE HACER LA VIDEOCARTA: junto con una persona adulta experimenta usar la cámara del teléfono de manera horizontal y luego vertical. Después decide de qué forma realizar tu videocarta.</p>

Anexo 3. Pauta de videocartas docentes

TEMA: Experiencia pedagógicas y materiales didácticos	
OBJETIVO	Compartir experiencias pedagógicas que han sido relevantes en su practica docente en este último año
CONSIGNA	

En primer lugar cuéntenos ¿quién eres?, ¿A qué te dedicas? y ¿Cómo es tu ciudad? ¿qué es lo que más te gusta y que es lo que le cambiarías?

Después mediante un dibujo o varios dibujos, comparte una experiencia pedagógica que hayas realizado en este último año, ¿De qué trataba?, ¿Cómo funcionó?, ¿Qué retos implicó?, ¿Sucedió algo inesperado?, ¿Qué le modificarías?, además puede mostrarnos el material didáctico o los recursos que utilizaste en esta experiencia importante para ti.

Comparte también ¿Por qué fue importante para tí?. No olvides hacer preguntas que te gustaría saber de las otras compañeras.

Anexo 4. Pauta para elaborar videocartas con niñas y niños en México sobre día de muertos

1

Organización de las videocartas de México

TEMÁTICA: Día de muertos
Duración mínima de 1:30 seg.
CONSIGNA: A través de un dibujo o fotografías cuéntanos ¿Cómo te llamas?, ¿en donde vives? ¿Qué es la fiesta de día de muertos? ¿Cómo celebras la fiesta de día de muertos?, ¿te gusta la fiesta de día de muertos? ¿porque?, se explica que los niños y niñas pueden realizar preguntas.

Anexo 5. Pauta para elaborar videocartas con niñas y niños en Chile sobre juego

VIDEOCARTA 1

INFORMAR A LOS NIÑOS Y NIÑAS

-Observar video: asentimiento informado para niños y niñas
- Niños y niñas deciden si quieren participar o no.

1

INFORMAR A TUTORES Y TUTORAS

Contestar el formulario: Consentimiento informado.

GRABAR VIDEOCARTA

-Decidan si será individual o colectiva. Si será en la casa o en la escuela.
-Pide ayuda a un adulto para grabar con un celular.

-Graba un video y dinos:

¿Cómo te llamas?
¿En qué lugar te encuentras?
¿A qué te gusta jugar?
¿Porque te gusta jugar?
¿Qué emociones sientes cuando juegas?

También nos puedes mostrar ¿Cómo juegas y qué utilizas?

- El video puede durar como mínimo un minuto.

ENVÍO Y RECEPCIÓN DE VIDEOCARTA

4

Manda el video a tu maestra. Ellanos ayudara a subirlo a otra plataforma y te mostrará los videos de otros niños y niñas para que conozcas ¿A qué les gusta jugar?

Anexo 6. Consentimiento informado



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

PARTICIPACIÓN INFANTIL Y VIVENCIA EN LAS VIDEOCARTAS

INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación Participación infantil y vivencia en las videocartas. Su objetivo es comprender la significación de la vivencia de participación infantil de niños y niñas en educación infantil a través de videocartas.

La investigadora responsable es la estudiante Xochitl López Estudillo del magíster de Psicología mención Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile. La investigación será llevada a cabo en la escuela Moctezuma Xocoyotzin en México y la escuela Domingo Santa María en Chile.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en acompañar el proceso de producción de videocartas entre niños y niñas de México y Chile, las cuales serán almacenadas en una plataforma en internet, a la cual sólo tendrán acceso la investigadora y las docentes responsables. Los videos serán enviados y recibidos a través de su celular, posteriormente estos videos serán analizados. Los niños y niñas producirán videocartas con diversas temáticas como juego, familia, etc.

Riesgos: Debido a que se trata de una experiencia que se desarrollará a través de teléfonos personales se pide salvaguardar la información que sea recibida en el intercambio de videocartas, de tal forma que los videos no se hagan públicos en redes sociales o grupos que no corresponden a la escuela. La plataforma en las que serán almacenadas las videocartas estarán a cargo de la investigadora y las docentes. En dado caso de que un video de la experiencia se haga público se suspenderá la actividad y se procederá a sancionar a la persona responsable.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá conocer otras culturas, generar vínculos y generar información para dar cuenta de la importancia de promover la participación infantil a través de las videocartas y los medios digitales.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, se realizará un video que muestre los resultados obtenidos y se hará llegar un informe a través de infografía para su conocimiento.

Datos de contacto: Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora responsable de este estudio:

Nombre: Xochitl López Estudillo

Teléfonos: +522224221092.

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: estudixo@gmail.com

I. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio Participación infantil y vivencias en las videocartas en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Xochitl López Estudillo .

Firma Participante

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico o número de contacto para la devolución de la información _____

Anexo 7. Asentimiento informado



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias sociales

ASENTIMIENTO INFORMADO NIÑO/A

Nombre de la investigación: *PARTICIPACIÓN INFANTIL Y VIVENCIA EN LAS VIDEOCARTAS*
Investigadora: Xochitl López Estudillo
Contacto: +522224221092

¿Te gustaría participar?



Si _____



No _____

Nombre del niño o niña:



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias sociales

ASENTIMIENTO INFORMADO NIÑO/A

Nombre de la investigación: *PARTICIPACIÓN INFANTIL Y VIVENCIA EN LAS VIDEOCARTAS*
Investigadora: Xochitl López Estudillo
Contacto: +522224221092

¿Te gustaría participar?



Si _____



No _____

Nombre del niño o niña:
