



Universidad Autónoma
de Madrid

Biblos-e Archivo
Repositorio Institucional UAM

Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Madrid

<https://repositorio.uam.es>

Esta es la **versión de autor** del artículo publicado en:
This is an **author produced version** of a paper published in:

Moreno, A., Martín, N., Jiménez, E. y Fernández, M.L. "El fomento de la participación infantil en los primeros años: claves desde la acción del adulto". Educación artística para el cambio. Eds. Franco, C., Gillanders, C., Chao, R. [Peter]: Peter Lang, 2022. 13-22

DOI: <https://doi.org/10.3726/b19660>

Copyright: © 2022 Edited Collection

El acceso a la versión del editor puede requerir la suscripción del recurso

Access to the published version may require subscription

Ana Moreno-Núñez¹, Noemí Martín², Eva Jiménez³ y M^a Luz Fernández⁴

El fomento de la participación infantil en los primeros años: claves desde la acción del adulto

Resumen: En sus primeros años de vida los niños adquieren numerosas habilidades básicas para su desarrollo, como las relacionadas con la interacción con los demás. Los adultos ocupan un lugar fundamental en este proceso, promoviendo instancias de participación en interacciones cotidianas cuando el niño aún no puede involucrarse activamente por sí solo. En estas interacciones los componentes musicales adquieren especial relevancia, ya que las dotan de estructura y predictibilidad. En la escuela infantil, estos componentes cuentan con un alto potencial para promover espacios de acción por parte de los niños/as, puesto que su estructura favorece las rutinas del aula y la consolidación e interiorización del aprendizaje. Este capítulo discute las implicaciones de la mediación del adulto en el fomento de la participación infantil en los primeros años, y cómo esta podría contribuir a la calidad de las prácticas educativas, en especial en el primer ciclo de educación infantil.

Palabras clave: mediación del adulto; participación; dinámicas musicales; educación infantil.

1 Introducción

La etapa temprana desde el nacimiento a los tres años de edad comprende diversos hitos particularmente significativos en el desarrollo de los niños que la convierten en una oportunidad privilegiada para la promoción de oportunidades de aprendizaje que contribuyen al desarrollo integral del niño (Gardinal-Pizato et al., 2012; Pianta, 2016). Entre las competencias que tienen su origen en este periodo se encuentran numerosas habilidades básicas de comunicación e interacción social, cuyo papel es clave en los primeros encuentros de los niños con los adultos y sus pares. Si bien durante décadas los niños han sido considerados un sector de la población especialmente vulnerable, poco a poco se ha ido construyendo un nuevo paradigma socio-histórico sobre la infancia a partir de diversas iniciativas y medidas dirigidas a garantizar la definición y preservación de sus derechos fundamentales. En este sentido, son internacionalmente reconocidas las

¹ Universidad Autónoma de Madrid

² Universidad Autónoma de Madrid

³ Universidad Europea de Madrid

⁴ Universidad Autónoma de Madrid

propuestas de organizaciones como la OCDE quienes, en sus informes *Starting Strong*, apoyan el desarrollo prioritario de políticas para la mejora de la calidad y el acceso a la educación y cuidado de la primera infancia (OCDE, 2017), o los informes de UNICEF sobre el Estado Mundial de la Infancia, que ponen el foco en los principales factores de riesgo y protección en un momento tan decisivo en la vida del niño. No obstante, para seguir contribuyendo a este cambio de perspectiva es necesario observar y examinar las acciones pedagógicas que se desarrollan en los primeros años de escolarización, lo que permitiría ofrecer más y mejores oportunidades de participación de todos los niños y niñas, así como favorecer la reflexión sobre la práctica educativa y cómo ésta incide en la promoción del desarrollo temprano.

Si bien el hogar se ha considerado tradicionalmente el primer entorno de desarrollo del bebé en sus primeros meses de vida, cada vez más se hace necesaria una evaluación informada del papel que cumple el contexto educativo en la primera infancia. A pesar de su carácter voluntario, el acceso a la educación infantil en el primer ciclo (0-3 años) se ha incrementado en los últimos años a partir de nuevas realidades sociales y culturales como, por ejemplo, la reincorporación de los padres a sus puestos de trabajo tras los permisos por maternidad y paternidad. El acceso temprano a la escolarización ha demostrado, además, ofrecer numerosos beneficios para el desarrollo de los niños/as (García et al. 2020; Heckman, 2011), especialmente cuanto mayor sea la calidad de la educación recibida, basada en criterios como el nivel formación docente y a una adecuada dotación de las escuelas. Llama la atención, sin embargo, el claro desequilibrio en la investigación sobre educación infantil, tanto básica como aplicada, a favor de los trabajos basados en la etapa de 3 a 6 años, mientras que los estudios sobre escolaridad temprana resultan significativamente escasos. Ello evidencia la necesidad de un mayor estudio del primer ciclo, especialmente si el abordaje empírico se realiza desde una perspectiva sociocultural que considere las experiencias cotidianas. Esto podría ser especialmente útil para repensar la forma en la que se atiende a la primera infancia, puesto que requiere comprender la evolución psicosocial que, como sociedad, hemos experimentado en las últimas décadas.

No cabe duda de que los primeros años de vida son fundamentales en el desarrollo del niño, puesto que las numerosas capacidades que en ellos adquieren y dominan les resultarán esenciales en su día a día. Este proceso de desarrollo y de construcción del niño/a como individuo no sería posible sin la mediación que ejercen los adultos

(padres/madres o educadores/as) desde muy temprana edad, al facilitar la participación de los bebés en intercambios sociales y estructurados cargados de contenidos (Cárdenas et al., 2020; Moreno-Núñez et al., 2017; Nomikou et al., 2016). Dicha estructura se ve favorecida por la frecuente incorporación, por parte del adulto, de elementos comunicativos de carácter rítmico, sonoro y melódico, que favorecen la organización y previsibilidad de sus acciones, a la vez que dan forma a las experiencias diarias del bebé con los objetos y con los demás. Algunos trabajos previos se han centrado en analizar cómo surgen y se desarrollan estos componentes musicales en el marco de las interacciones tempranas (por ejemplo, los estudios sobre musicalidad comunicativa de Malloch y Trevarthen, 2009). Sin embargo, se han interesado únicamente por la organización musical que subyace a las interacciones diádicas (es decir, entre bebé y adulto), considerando que estas no se integrarían en interacciones triádicas, que también incluyen un objeto o referente material, hasta el último tercio del primer año. Si bien esta conceptualización del origen de las interacciones triádicas (es decir, adulto-bebé-objeto) a partir de los 9 meses de edad ha sido compartida por numerosos autores durante décadas (ver, por ejemplo, Tomasello, 2008), son cada vez más las voces que cuestionan el origen de estos comportamientos (Costall, 2013; Fogel, 1993; Rodríguez y Moro, 1999). Concretamente, plantean que las interacciones triádicas podrían anclarse en hitos del desarrollo previos, que resultarían esenciales para que dichas conductas emergieran por iniciativa del niño al final del primer año. Esto ha hecho poner aún más el foco en el rol mediador de los adultos en el desarrollo del bebé desde el inicio de la vida.

Los adultos tienden a organizar y ajustar las interacciones del bebé con los demás y con el mundo desde el mismo momento del nacimiento. Y esto ocurre bajo un marcado paraguas cultural, en cuanto se promueven ciertas experiencias y formas de comportamiento ajustadas a normas sociales, a la vez que se limitan otras (Kärtner, 2018). Por ejemplo, los objetos se utilizan frecuentemente de acuerdo a sus usos convencionales (aquella función para la que han sido diseñados), y se favorece el acceso del niño a ellos incluso cuando sus capacidades motrices se encuentran aún limitadas (poniéndolos a su alcance o colocándolos en su mano para favorecer el agarre y la exploración). Este hecho cuestiona la idea de que las primeras interacciones del bebé con los demás y con su entorno sean una mera consecuencia de la maduración de procesos y estructuras psicológicas, a la vez que subraya el valor determinante del factor social y de los intercambios tempranos con el adulto. La noción de *interacciones triádicas tempranas*

surge a partir de estas cuestiones ya que, a diferencia de la conceptualización clásica de la triadicidad, reivindica aquellos intercambios en los primeros meses de vida, a través de los cuales adulto y niño se ajustan el uno al otro mediante la acción compartida acerca de un referente material (por ejemplo, un objeto con el que estén jugando) (Alessandroni et al., 2020; Moreno-Núñez et al., 2015, 2017). Si bien, como indicábamos antes, la noción clásica de triadicidad implica que la interacción parte de la intención del niño (lo cual no sucede hasta el final del primer año), la clave de estos intercambios tempranos es que parten de la iniciativa del adulto, quien favorece que el bebé se involucre progresivamente como participante activo en la interacción.

Aunque las interacciones triádicas tempranas son todavía un fenómeno poco explorado, su planteamiento coincide con algunos trabajos que, desde la perspectiva de los sistemas dinámicos para el estudio cultural del desarrollo, defienden cómo las rutinas cotidianas podrían ser un nicho preferente a través del cual los adultos involucran a los niños en numerosos patrones culturales (Rączaszek-Leonardi et al., 2014). Según esto, las interacciones tempranas se desarrollarían y complejizarían progresivamente, en parte gracias a la frecuente incorporación por parte del adulto de componentes musicales de tipo rítmico, sonoro y melódico (similares a los descritos desde la musicalidad comunicativa), que les dotan de estructura. Se conforman, así, ciertos patrones musicales de interacción que conectan acciones entre sí y se integran a medida que los bebés ganan en autonomía para participar por iniciativa propia (Rodríguez et al., 2015, 2018). Analizar estos patrones desde una perspectiva longitudinal y dinámica, es decir, en base a cómo cambian a lo largo de un periodo de tiempo, permite describir lo que denominamos dinámicas musicales de interacción, que contribuyen significativamente a nuestra comprensión de diversos procesos de desarrollo cognitivo y comunicativo en el niño. La caracterización de estas dinámicas también podría ser de utilidad en el diseño de las acciones pedagógicas que tienen lugar en el aula de educación infantil.

2 Dinámicas de participación infantil

La participación en la escuela es una herramienta educativa con extraordinario potencial para la adquisición de competencias y el desarrollo del alumnado. Esta permite desde aprender habilidades relacionadas con la expresión (verbal o no), la construcción de valores y actitudes o el autoconocimiento, hasta el desarrollo de competencias particularmente relevantes en la vida personal y académica, como las diferentes formas

de pensamiento, la capacidad de trabajo en equipo o el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos. Durante mucho tiempo, la participación de los más pequeños se ha visto de algún modo limitada excusándose en lo temprano que se encuentran en su desarrollo a numerosos niveles, pero esto no exime de una frecuente falta de ajustes en la secuencia de actividades y metodologías de aula (Bautista et al., 2018a).

Desde la Convención sobre los Derechos del Niño, que en sus artículos 12, 13, 14, 15 y 17 reconoce el derecho de la infancia a ocupar un papel activo en su entorno (Naciones Unidas, 1989), han continuado surgiendo estrategias a nivel nacional e internacional enmarcadas en el ámbito de la educación y con el interés en el desarrollo social sostenible y la promoción de la participación infantil en los procesos formativos. Ejemplo de ello son el programa Ciudades amigas de UNICEF (2020) o el objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la UNESCO, que buscan promover una educación de calidad y con equidad. Estas iniciativas evidencian que se puede reflexionar sobre la participación en el proceso educativo desde múltiples perspectivas, y que la participación es condición esencial para alcanzar aprendizajes significativos e integradores, aún cuando esta no se impulse y promueva de la forma más adecuada (Sauri y Márquez, 2009). Con todo ello, la participación social, en general, y la participación infantil en particular se han convertido por pleno derecho en un requisito para la transformación hacia una educación inclusiva (UNESCO, 2020) en tanto garantiza la igualdad de oportunidades para el desarrollo.

El fomento de la participación infantil no se circunscribe únicamente a dar voz al alumnado en su propio proceso educativo, sino que pasa por promover diferentes maneras de motivarles, dotarles de responsabilidades o generar espacios lúdicos de intercambios con adultos y con pares, entre otras estrategias. Dado que todo cambio supone revisar la organización y metodologías que imperan actualmente en el aula, analizar la calidad de las prácticas educativas que se realizan en las etapas iniciales permitiría, por tanto, identificar los recursos que utilizan las educadoras y cómo estos se estructuran (Bautista et al., 2018a, 2018b), valorando al mismo tiempo cuáles son las oportunidades de participación que favorecen. Desde este punto de vista, estudiar las interrelaciones que coexisten entre la acción del adulto y las respuestas de los niños/as, como planteábamos anteriormente, permitiría describir sus dinámicas de desarrollo y cómo estas se co-construyen en el tiempo, incrementando los niveles de complejidad a fin de adaptarse a las habilidades de participación del niño/a y cómo potenciarlas.

Especialmente en el primer ciclo de educación infantil, la música se constituye como un importante recurso pedagógico en las rutinas del aula. Componentes musicales tales como el ritmo, la sonoridad o diferentes melodías permiten dotar de organización y estructura a los intercambios sociales, convirtiéndose en un código comunicativo para, por ejemplo, la expresión verbal y emocional (Díaz et al., 2014; Pascual, 2006). Aprovechar el potencial que conlleva el uso de rutinas y recursos musicales permite al mismo tiempo configurar espacios significativos de aprendizaje que, ajustados al nivel de desarrollo del alumnado, serían un importante canal para potenciar sus oportunidades de participación. Un contexto clave para ello podría darse durante la asamblea o corro, en tanto se trata de una actividad recurrente a lo largo de toda la etapa de infantil (de 0 a 6 años). Las rutinas que en este momento se desarrollan marcan el inicio de la jornada escolar y, dirigidas por el educador o educadora, presentan comúnmente diferentes propuestas que invitan a la participación de los niños, bien sea a nivel comunicativo, social o motriz.

Por todo lo anterior, proponemos que describir las estructuras dinámicas de desarrollo de las interacciones entre las educadoras, los bebés y los objetos cotidianos presentes en las aulas de educación infantil permitiría: (i) indagar si, dentro de las interacciones triádicas tempranas en la escuela, existen componentes musicales semejantes a los analizados desde la musicalidad comunicativa en interacciones madre-bebé. De darse estas circunstancias, podríamos (ii) describir su organización musical, (iii) ilustrar las variaciones en su estructura a lo largo del tiempo (es decir, sus variaciones dinámicas) y (iv) detectar si en las interacciones típicas en las que participa el niño o la niña con su educadora e iguales existen similitudes y/o diferencias, e incluso compararlas con aquellas que se han observado en el contexto del hogar entre padre/madre y bebé. Esto podría beneficiarse de un abordaje interdisciplinar que integre las contribuciones de la música, la educación y la psicología del desarrollo, basado en observaciones naturales de las rutinas cotidianas del aula que garanticen el máximo nivel de espontaneidad posible de las interacciones (por ejemplo, usando solo objetos y juguetes que se encuentren habitualmente disponibles en clase). En la actualidad, contamos con herramientas y diseños sofisticados para el análisis de datos que permiten desgranar en detalle cambios a priori sutiles, como son las recurrencias en el uso de los componentes musicales de la interacción, o cómo ello incide en la estructura organizativa y las variaciones dinámicas de la organización de estos intercambios (Moreno-Núñez y Alessandroni, 2021).

3 Posibles implicaciones

El abordaje teórico y empírico aquí argumentado podría generar nuevos conocimientos sobre el desarrollo de la primera infancia, en especial sobre cómo se construyen las primeras interacciones sociales y comunicativas y sus características musicales. Las aportaciones llevadas a cabo en este trabajo resultan de interés educativo y psicológico para la etapa infantil, en especial en cuanto a ciertas prácticas pedagógicas, como las rutinas y actividades musicales, con un amplio potencial para involucrar activamente a los/as niños/as y fomentar su participación e interacción con otros.

La educación garantiza la igualdad de oportunidades y, en ese sentido, propuestas como la que aquí se aborda esperan proporcionar conocimientos de vanguardia para la mejora de las condiciones de desarrollo infantil, tema de alta relevancia en el marco de las políticas de I+D recientes, nacionales y europeas. Asimismo, la producción científica sobre educación de la primera infancia y la calidad de sus prácticas pedagógicas podría enriquecerse al adoptar una perspectiva dinámica para su estudio que, a su vez, considere la importancia de las interacciones triádicas tempranas. Ello permitiría un análisis exhaustivo del origen y naturaleza cambiante de los intercambios musicales comunicativos entre las educadoras, los bebés y los objetos, y que resulta especialmente informativo para el análisis de la mediación de los adultos en el desarrollo temprano y su papel en el fomento de oportunidades de participación de niños y niñas.

4 Conclusiones

Para poder comprender en toda su complejidad los procesos cognitivos y comunicativos tempranos, así como las características del proceso educativo en la primera infancia, se requiere de trabajos de carácter interdisciplinar que integren las contribuciones de la música, la educación y la psicología del desarrollo. Asimismo, es necesario ahondar en la caracterización del origen y desarrollo de las interacciones triádicas en esta etapa, en las que los niños se involucran, primero, a través del adulto y, más adelante, inician ellos mismos. Cuando estas interacciones se establecen a partir de una intención educativa, analizar su estructura permitiría identificar aspectos enriquecedores y áreas de mejora a nivel pedagógico, a partir de los cuales promover nuevas políticas de promoción de la participación en las aulas de infantil.

La revisión de la literatura previa apunta a una importante escasez de investigaciones centradas en el estudio del sistema educativo en la primera etapa infantil (0-3 años), así como acerca de las interacciones triádicas tempranas. Dada su inherente complejidad, el estudio de las interacciones en las primeras edades no es tarea fácil, por lo que la adopción de nuevos enfoques de investigación aplicados se torna especialmente necesaria. Si, además, estos se basan en los contextos concretos en los que estas acciones se presentan, permitirían salvar las limitaciones observadas en la literatura previa y en los diseños de corte experimental, que no podrían replicarse de idéntica forma puesto que los escenarios y las situaciones diarias no son estrictamente las mismas. Se espera que esta propuesta pueda dar lugar a nuevos trabajos que contribuyan a enriquecer la limitada literatura académica en las primeras etapas.

5 Financiación

Este trabajo y sus autoras forman parte del proyecto PID2019-108845GA-I00/AEI/10.13039/501100011033 y del proyecto EDU-2017-86739-R, financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación (España).

Referencias

- Alessandroni, N., Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C. y Del Olmo, M. J. (2020). Musical dynamics in early triadic interactions. A case study. *Psychological Research*, 84, 1555-1571. <https://doi.org/10.1007/s00426-019-01168-4>
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Bull, R., Amsah, F. y Koh, S.-F. (2018a). Arts-related pedagogies in preschool education: An Asian perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, 45(4), 277-288. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.005>
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Ng, S.-C, y Bull, R. (2018b). Preschool educators' interactions with children about Sustainable Development: Planned and incidental conversations. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 15-32. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0213-0>
- Cárdenas, K., Moreno-Núñez, A. y Miranda-Zapata, E. (2020). Shared book-reading in Early Childhood Education: Teachers' mediation in children's communicative development. *Frontiers in Psychology*, 11, 2030. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02030>
- Costall, A. (2013). Things that help make us what we are. En G. Sammut, P. Daanen y F. M. Moghaddam (Eds.), *Understanding the self and others: Explorations in intersubjectivity and interobjectivity* (pp. 66–76). Wiley-Blackwell.

- Díaz, M. L., Morales, R. y Díaz, W. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Revista Infancias Imágenes*, 13(1), 102-108.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships*. Chicago University Press.
- García, J. L., Heckman, J. J., Leaf, D. E. y Prados, M. J. (2020). Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood program. *Journal of Political Economy*, 128(7), 2502-2541. <https://doi.org/10.1086/705718>
- Gardinal-Pizato, E. C., Marturano, E. M. y Fontaine, A. M. (2012). Access to early childhood education and academic achievement in elementary school. *Paidéia*, 22(52), 187-196. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200005>
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31-35.
- Kärtner, J. (2018). Beyond dichotomies—(M)others' structuring and the development of toddlers' prosocial behavior across cultures. *Current Opinion in Psychology*, 20, 6–10. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.040>
- Malloch, S. y Trevarthen, C. (Eds.). (2009). *Communicative musicality*. Oxford University Press.
- Moreno-Núñez, A. y Alessandroni, N. (2021). What's an early triadic interaction made of? A methodological proposal to study the musical dynamics of interaction. *Infant Behavior and Development*, 63, 101572. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101572>
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C. y Del Olmo, M. J. (2015). The rhythmic, sonorous and melodic components of adult-child-object interactions between 2 and 6 months old. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49(4), 737-756. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9298-2>
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C. y Del Olmo, M. J. (2017). Rhythmic ostensive gestures: How adults facilitate infants' entrance into early triadic interactions. *Infant Behavior and Development*, 49, 168–181. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.09.003>
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Nomikou, I., Leonardi, G., Rohlfing, K. J. y Rączaszek-Leonardi, J. (2016). Constructing interaction: The development of gaze dynamics: Development of gaze dynamics in interaction. *Infant and Child Development*, 25(3), 277–295. <https://doi.org/10.1002/icd.1975>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>

- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música para educación preescolar*. Pearson.
- Pianta, R. C. (2016). Teacher-student interactions: Measurement, impacts, improvement, and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 8-105. <https://doi.org/10.1177/2372732215622457>
- Rączaszek-Leonardi, J., Dębska, A. y Sochanowicz, A. (2014). Pooling the ground: Understanding and coordination in collective sense making. *Frontiers in Psychology*, 5, 1233. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01233>
- Rodríguez, C., Basilio, M., Cárdenas, K, Cavalcante, S., Moreno-Núñez, A., Palacios, P. y Yuste, N. (2018). Pragmatics of Objects: Culture and communication as the basis of early cognitive development. En A. Rosa y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, C., Moreno-Núñez, A., Basilio, M. y Sosa, N. (2015). Ostensive gestures come first: Their role in the beginning of shared reference. *Cognitive Development*, 36, 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.09.005>
- Rodríguez, C. y Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Paidós.
- Sauri, G. y Márquez, A. (2009). *Participación infantil: derecho a decidir. Guía metodológica y conceptual para comparar experiencias de participación infantil*. Derechos Infancia México.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. The MIT Press.
- UNESCO (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246/>
- UNICEF (2020). *Cuadernos para la acción local: claves para fomentar la participación infantil y adolescente*. <https://ciudadesamigas.org/documentos/cuaderno-participacion/>