

4

PROCESOS DE ESCUCHA Y PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: UNA REVISIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

(LISTENING PROCESSES AND CHILDREN'S PARTICIPATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A REVIEW OF RESEARCH)

Ana Castro
Pilar Ezquerria
Javier Argos
Universidad de Cantabria

DOI: 10.5944/educXX1.14271

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

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 XX1*, 19(2), 105-126, doi: 10.5944/educXX1.14271

Castro, A., Ezquerria, P. & Argos J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la Educación Infantil. Una revisión de la investigación. [Listening processes and children's participation in early childhood education: A review of research]. *Educación XX1*, 19(2), 105-126, doi: 10.5944/educXX1.14271

Tenemos que superar la creencia de que los niños deben de ser vistos pero no escuchados (Lancaster, 2006)

RESUMEN

La necesidad de considerar a la infancia como un colectivo con intenciones e intereses propios, que tiene derecho a ser escuchada y a participar en los temas que afectan a sus vidas, es el punto de partida en el que sustentamos el presente trabajo. Entendemos que el contexto escolar es un espacio privilegiado y determinante en el que, ya desde la Educación Infantil, los pequeños pueden ejercitar un papel activo en el desarrollo de procesos de participación efectivos que se expandan paulatinamente hacia la esfera pública y social. Con el fin de lograr este propósito, el adulto resulta clave como agente promotor de la escucha lo que, a su vez, implica un reconocimiento del otro, un encuentro que conduce a una comunicación bidireccional e igualitaria en la que el niño es aceptado y tenido en cuenta.

Apoyándonos en estas consideraciones, presentamos una revisión de estudios realizados en las últimas dos décadas con niños de las primeras edades,

que tienen como propósito común su participación activa, consciente y voluntaria. Dichos trabajos se caracterizan por abordar diferentes ámbitos y focos de estudio, así como por utilizar técnicas también diversas y, en ocasiones combinadas (visuales, orales y escritas), con el objeto de facilitar un mejor acercamiento a la perspectiva infantil.

PALABRAS CLAVE

Participación infantil; procesos de escucha; Educación Infantil.

ABSTRACT

The need to consider children as a collective with their own intentions and interests, who have the right to be listened to and to participate in matters affecting their lives is the starting point of this paper. We believe that the school context is a privileged and determinant context in which, since early childhood education, young children can play an active role in the development of effective participatory processes that, gradually, can expand to the public and social spheres. In order to achieve this aim, the adult becomes a key figure in promoting listening to children. In addition, this implies a recognition of the other, an encounter that leads to a bidirectional and symmetrical communication in which children are accepted and regarded.

On the basis of these considerations, in this paper we present a review of studies carried out with young children in the last two decades. All these studies aim at children's active, conscious and voluntary participation and are focused on different areas and topics, using various techniques (visual, oral and written) in order to reach a better knowledge of and approach to child perspective.

KEY WORDS

Childhood, student participation, listening, early childhood education.

LA IMPORTANCIA DE LOS PROCESOS DE ESCUCHA Y PARTICIPACIÓN INFANTIL: LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA

El pasado siglo XX fue testigo de un complejo avance en torno al reconocimiento de los derechos de la infancia que culmina, ya a punto de entrar en la década de los años noventa, con la formulación de la Convención de los

Derechos del Niño (1989), la primera ley internacional sobre los derechos de la Infancia. Este reconocimiento realizado a través de esta *Carta Magna* de la Infancia (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003) considera, como aspecto nuclear, la importancia de trasladar a la sociedad la necesidad de superar aquellas concepciones que se refieren a la infancia como un colectivo pasivo para pasar a entender a los niños como personas activas, con intenciones, intereses y potencialidades (Bae, 2010), y como sujetos con capacidad de acción y de decisión que tienen el derecho a ser escuchados y ser tenidos en cuenta en aquellos temas que conciernen a sus vidas (Ghirotto y Mazzoni, 2013).

Transcurridas ya más de dos décadas desde la citada Convención, la internacionalización de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) es un hecho constatado, al igual que lo es la existencia de procesos desarrollados a nivel internacional tendentes a favorecer una implementación que no está exenta de dificultades y que evidencian la *resistencia social* para aceptar la participación activa de la infancia en la sociedad en la que vive (Apud, 2001; Contreras y Pérez, 2011). Al respecto, Lancaster (2006) advierte de la existencia de un pensamiento erróneo en una parte de la población adulta que entiende que la promoción de la participación infantil desde la perspectiva de los derechos puede conllevar la eliminación de deberes y obligaciones por parte de los niños. De algún modo, en el contexto actual, se siguen poniendo de manifiesto determinadas prácticas sociales que silencian a la infancia o *invisibilizan* su participación (Contreras y Pérez, 2011), actuando como si los niños no estuvieran (Neal, 2004).

Tomando en consideración las referidas *inercias fácticas* y las limitaciones que para nosotros comportan, hemos de coincidir plenamente con Liebel y Saadi (2012) cuando afirman que tener derechos no implica necesariamente el que estos se pongan en práctica. De algún modo, los referidos autores dejan constancia del camino recorrido y del que queda por transitar para alcanzar la práctica efectiva de unos derechos que ya fueron promulgados a finales del siglo pasado.

Entendemos que el derecho a ser escuchado y a participar en aquellos asuntos que afectan a los niños, es un derecho esencial de la infancia que aún es escasamente ejercido en nuestra realidad social. Desde esta consideración, creemos que generar procesos de escucha y promover la participación infantil se ha de convertir en un reto, a la vez que en una responsabilidad social derivada del compromiso que la comunidad internacional mantiene con la CDN.

Como sostiene Larsen (2011), el marco teórico sobre el que se erige la participación infantil que promueve la Convención establece nexos de unión con el enfoque sobre la ciudadanía (Lister et al. 2003), con la teoría

relacional (Backe-Hansen 2009), con la perspectiva ética (Rebellato, 1995) y con la de los derechos humanos (Oppedal 2007). A pesar de ello, es importante puntualizar que, aunque en ninguno de los artículos que componen la referida Convención se hace referencia explícita al derecho de los niños a la participación, existen determinados artículos (art. 12. *Derecho a expresar su opinión y a que sea tenida en cuenta*; art. 13. *Derecho a la libertad de expresión*; art. 14 *Derecho a la libertad de pensamiento* y art. 17. *Derecho a ser informado*), cuya interrelación conduce de forma inequívoca al derecho que han de tener los pequeños a una participación activa que no puede ser abordado de forma aislada (Bae, 2010).

En este sentido, la Convención debería de ser entendida como el punto de partida que oriente a la sociedad en la construcción de una ciudadanía participativa, democrática, ética y responsable, capaz de interpretar de forma continuada la CDN reflexionando, tal y como plantean Burgess (2006) y Penn (2009), sobre su aplicación práctica, buscando adaptaciones y concreciones que superen limitaciones contextuales, temporales y sociales. En esta línea es donde situamos la redacción de las observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, que a través de sus interpretaciones, aclaraciones y aportaciones, pretenden promover la implementación y el ejercicio de los derechos de los pequeños.

En relación con nuestra temática de estudio, resulta de especial interés la Observación General n.º 7 del Comité de los Derechos del Niño (2005), en la que se acentúa la necesidad de respetar las opiniones e intereses de los niños y se insiste en la capacidad que tienen estos para efectuar elecciones y para comunicar sus sentimientos, ideas y deseos de múltiples formas, mucho antes de que puedan comunicarse mediante las convenciones del lenguaje hablado o escrito. Asimismo, en la Observación General n.º 12 (2009), se reflexiona sobre el rol del adulto en cuanto que promotor de la escucha de los pequeños, señalando que es la actitud de superioridad del adulto el mayor obstáculo para posibilitar un marco de escucha y de participación infantil efectivo, enfatizando la necesidad de generar una actitud centrada en el niño. Se demandaría, por tanto, un cambio en la actitud de los adultos hacia la infancia como colectivo social (Mayall, 2002), que promueva la superación de las restricciones en su autonomía, la visibilización de la perspectiva infantil y el valor de sus aportaciones y propuestas (Llobet, 2012).

Son múltiples los beneficios que se desprenden del abandono del adultocentrismo (Duarte, 2006) y del fomento de los procesos de escucha y de participación infantil que se construyen a través del desarrollo de la dimensión personal y social del individuo. Entre las principales bonanzas se apuntan el incremento del sentimiento de competencia, la autonomía, la creatividad y el sentido crítico y dialógico de las personas (Lansdown, 2001;

Apud, 2007; Christensen y James, 2008) cuyo desarrollo, ya desde las edades más tempranas, favorecerá la construcción y el fortalecimiento de una sociedad más democrática.

Siguiendo lo dispuesto en la Observación General n.º 7 anteriormente referida, el derecho a expresar opiniones y sentimientos debe estar firmemente asentado en la vida diaria del niño, en sus espacios de participación cotidianos (hogar, escuela y entorno sociocomunitario), que favorezcan la creación de oportunidades para ejercer de forma progresiva una participación que se expanda paulatinamente hacia la esfera pública y social.

Uno de esos contextos, el escolar, se convierte en un espacio para la participación privilegiado y determinante, no solo para el aprendizaje de los derechos ya desde la etapa de Educación Infantil, sino también para un ejercicio que propicie el papel activo de la infancia, contribuyendo a que los implicados tomen conciencia de la responsabilidad colectiva en lo que acontece en un contexto en el que son protagonistas (Mata, Ballesteros y Padilla, 2013). De este modo, coincidimos con Wagner y Einarsdottir (2006) cuando sostienen que la participación de los pequeños en la Educación Infantil debe de ser entendida como la base de una educación para la democracia, como un derecho pedagógico de la escuela (Emilson y Folkenson, 2007) que ayude a reflexionar y a repensar el lugar que ocupa el alumnado en la misma (Bertolini, 2011), tratando de evitar la limitación apuntada por Argos (2008) cuando constata que, «en muchas ocasiones, al alumno se le niega la posibilidad de convertirse en *sujeto* privándole de ser *actor* del contexto en el que está inmerso».

Desde las anteriores argumentaciones y constataciones, en el presente trabajo nuestro interés se focalizará en realizar una revisión de las investigaciones existentes sobre los procesos de escucha y de participación de los más pequeños ya que, como constatan algunos autores (Rudduck, y Flutter, 2000; Messiou, 2013), son las voces más marginadas dentro de los alumnos de las diferentes etapas educativas.

LA PARTICIPACIÓN INFANTIL: HACIA UN CONOCIMIENTO EMERGENTE SOBRE LA INFANCIA

Efectuar una comprensión holística del derecho que tienen los niños a la participación en el marco de la Escuela Infantil supondría cuestionarnos el tipo de relaciones que se establecen con los pequeños en ese contexto (Bae, 2010), y reconocer la valía de sus aportaciones en cuanto que potenciales generadoras de procesos de innovación y de mejora educativos y posibilitadoras de la consecución de una escuela más democrática, que

crea en la infancia y en la importancia que tiene el aprender junto a los niños (Waller y Bitou, 2011). Entendemos, por tanto, que la participación infantil supone un proceso activo donde niños y adultos se involucran en la discusión e intercambio de pareceres sobre eventos cotidianos, en la toma de decisiones y en la construcción de significados (Mesquita-Pires, 2012), que enriquecen el pensamiento y la comprensión de la realidad compartida por todos ellos.

En este sentido, la investigación educativa ha recogido en la última década, estudios que involucran de forma activa, voluntaria y consciente a los niños (Clark, 2005; Dockett y Perry, 2007; Einarsdóttir 2007; Harcourt, 2011) y que recogen la perspectiva infantil en el marco de un proceso participativo en el que niños y adultos se convierten en co-intérpretes de la realidad que experimentan (Mannion, 2010), mitigándose de este modo el dominio hegemónico de la perspectiva adulta sobre la realidad educativa objeto de estudio. En este sentido, Harcourt (2011) entiende que este tipo de investigaciones son las que están posibilitando la generación de un cuerpo de conocimiento que es esencial para una mejor comprensión de la infancia.

Desde la perspectiva de los derechos del niño consideramos que cuando el investigador, en el marco de su proceso heurístico escucha a los pequeños, está reconociendo los derechos que estos tienen y que están aprobados en la CDN. Es por ello por lo que involucrar a los niños en los procesos de investigación y de mejora educativos se convierte en una evidencia del respeto a los derechos de la infancia y que, tal como advierte Woodhead (2008), modifica la manera de pensar sobre nosotros mismos.

Desde las premisas apuntadas, nos parece oportuno plantear que han de ser los procesos de escucha de los niños, entendidos como medios activos de intercambio de significados (Rinaldi, 2001; Clark y Moss, 2001) los que han de conducir a la participación de los pequeños. En este sentido, el concepto de escucha que sostenemos supone un reconocimiento del otro, un encuentro que conduce a una comunicación bidireccional e igualitaria, en la que se es aceptado y tenido en cuenta y se vela, siguiendo a Molin (2004), para que los niños tengan acceso a los recursos y a los medios necesarios para poder expresarse.

Aunque la tipología y los niveles de participación ha sido una cuestión abordada por diferentes autores (Hart, 1992; Shier, 2000; Brown, 2001; Mitra, 2007; Trilla y Novella, 2011; Fielding, 2011), consideramos que la tarea esencial no sería tanto el catalogar el tipo de participación sino más bien el promoverla 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. Como apuntan Susinos y Ceballos (2012), las oportunidades que se ofrezcan desde los contextos de aula y de centro harán posible esta participación.

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

Puede resultar ilustrativa la experiencia de las Escuelas Infantiles no-ruegas (Bae, 2010; Labaha, 2014) que, con independencia de su estatus público o privado, todas ellas siguen un currículo nacional en vigor desde el año 2011 (*The Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens, —Framework Plan—*) que plantea como uno de los objetivos a conseguir la participación de los niños en la escuela, subrayándose en el currículo que los pequeños forman parte de una comunidad en la que tienen derecho a expresar sus opiniones, explicitándose que el derecho del niño a participar en los centros de Educación Infantil debe estar asegurado y que su participación real debe estar integrada en los centros como un contenido de aprendizaje. Desde una orientación similar también en el curriculum finlandés (*Core Curriculum for Pre-school Education in Finland, 2010*), en el curso preparatorio que atiende a niños de 6 años se contempla la importancia de la participación de estos, al considerarles sujetos activos que interactúan con las personas y con el medio. Ahora bien, del estudio de Leinonen, Brotherus y Venninen (2014, p. 13) se desprende que en la práctica, en dicho curso, «la participación infantil se entiende desde una perspectiva muy estrecha y por lo tanto las posibilidades de los niños de experimentar la participación son limitadas».

Contemplar la participación infantil como una meta a lograr en la escuela supone que la escucha a la infancia y la participación de ésta como colectivo con identidad propia sea un valor o ideal a alcanzar (Larsen, 2011). Apostar por una infancia más activa significa para nosotros avanzar hacia el logro de una participación protagónica (Cussiánovich, 2006), mediante la que los niños puedan desarrollar proyectos, tanto personales como colectivos, con incidencia social, que nos ayuden a conocer, comprender y valorar a la infancia como un colectivo poderoso que requiere ser escuchado.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA: MARCOS SUSTENTADORES DE PROCESOS DE ESCUCHA Y PARTICIPACIÓN INFANTIL

Los procesos de escucha y participación infantil deben constituirse en torno a unos principios básicos que los orienten y que faciliten la construcción de un marco útil para escuchar a los niños en el contexto de la Educación Infantil que promueva la creación de un entorno que anime a la participación de los niños en decisiones, acciones y reflexiones (Rinaldi, 2001; Mesquita-Pires, 2012).

Un marco que nos parece de interés, es el trabajado por Lancaster (2006) en Escocia a través de su proyecto: «*Escuchando a los más pequeños*» y que denomina «*Ramps- Ramps*». Este término es un acrónimo de los principios que, en lengua inglesa, componen su enfoque. Con él se pretende favorecer que los niños, desde las edades más tempranas, puedan ser tenidos en cuenta, ayudándoles a visibilizar su presencia en espacios donde no tenían acceso a ser escuchados. Los principios en los que se sustenta son los siguientes:

- Reconocer que los niños poseen múltiples formas de expresión (*Recognising children's many languages*).
- Asignar espacios para la comunicación (*Allocating communication spaces*).
- Otorgar el tiempo necesario para la escucha (*Making time*).
- Proveer oportunidades (*Providing choice*).
- Suscribirse a una práctica reflexiva (*Subscribing to a reflective practice*).

Los principios anteriormente descritos tienen una estrecha relación con la pedagogía de la escucha, ampliamente desarrollada desde Reggio Emilia que defiende la necesidad de escuchar y ser escuchado, tal y como expresa Rinaldi (2001), *con todos los sentidos y no solo con los oídos*.

Asimismo entendemos que dichos principios se han de apoyar en valores que han de estar presentes en aquellos adultos que deseen ser promotores de una participación efectiva. Entre ellos, destacaríamos el *respeto* hacia el derecho de los pequeños a decidir si quieren o no participar y cuándo desean hacerlo; la *igualdad de oportunidades* en relación a la participación con independencia del sexo, las habilidades y/o capacidades y la edad del

niño; la *honestidad*, en el sentido de ser capaz de informar al niño sobre el propósito de solicitar su participación así como de hacerle partícipe del uso de sus aportaciones; la *colaboración* entre todos los agentes para afrontar el reto de promover la participación infantil y la *creatividad*, que conduzca a los adultos en la creación de técnicas que recojan los múltiples lenguajes de los pequeños. Al respecto, existen técnicas que se presentan como *amigas de los niños* (Clark, McQuail y Moss, 2003) también conocidas como *técnicas participativas* que reúnen las siguientes características que entendemos como facilitadoras de la escucha a la infancia: son técnicas familiares, conocidas por los pequeños en su vida cotidiana; son presentadas de forma atractiva a los niños y suelen ser de su agrado e interés; destacan por su sencillez y facilidad para la ejecución de los niños, además de suponer un escaso coste económico para el investigador y son técnicas que pueden realizarse en grupo, aumentando así la confianza y seguridad de los niños frente a la presencia del adulto. Finalmente, una característica que consideramos esencial para el éxito de estas técnicas es el componente lúdico existente en las mismas.

En la misma medida que son múltiples las formas de expresión infantiles, las técnicas participativas de recogida de información deben ser diversas. En este sentido, encontramos entre otras técnicas, el uso del dibujo (Dockett y Perry, 2005; Holliday, 2008; Harris y Barne, 2009), el uso de métodos gráficos y videográficos (Clark y Moss, 2001; Einarsdottir, J. 2005a, Flewitt, 2006) conversaciones con niños (Mayall, 2002; Marguetts, 2008); fotoentrevistas (Capello, 2005; Epstein, Stevens, McKeever, Baruchel, 2006), que pueden ser utilizadas también de forma combinada, en la línea del *enfoque mosaico* desarrollado por Clark y Moss (2001) cuyos autores lo definen como un *multimétodo participativo*, adaptable a diferentes ambientes y situaciones que a través de las experiencias de los niños posibilita la creación de un proceso de reflexión y de construcción conjunta de significados y sentidos entre los adultos y los niños.

En todo caso, nos parece interesante apuntar también algunas tensiones en torno al uso de algunas de estas técnicas, como pueden ser la predominancia de las que requieren el uso de un lenguaje oral elaborado que ha generado una disminución significativa del uso de la observación por parte del investigador como técnica de interés para recoger las opiniones y manifestaciones de los más pequeños sobre su vida cotidiana. O por otro lado, la adquisición de un desarrollo competencial básico para el manejo de instrumentos tecnológicos por parte de los más pequeños. En esta línea se manifiesta Blaisdell (2012) cuando señala que estas técnicas pueden excluir de la participación al colectivo infantil de menor edad, apuntando al reto de generar técnicas participativas totalmente inclusivas.

REVISIÓN DE ESTUDIOS QUE ABORDAN LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Sin la pretensión de realizar una revisión exhaustiva de las investigaciones efectuadas en el ámbito de la participación de los niños en la Educación Infantil, presentamos estudios desarrollados en las últimas dos décadas (tabla 1), que tienen como nexo de unión la participación activa, consciente y voluntaria de los niños en la investigación.

En relación al objeto de la participación infantil, encontramos una diversidad temática importante que refleja la existencia de múltiples ámbitos de estudio que afectan a niños menores de seis años en el contexto de la Educación Infantil y que constatan cómo las investigaciones recientes dirigen su pregunta de investigación directamente a los niños (Sayeed y Guerin, 2000). Hemos agrupado los diferentes estudios en torno a: a) espacio, b) transición educativa, c) calidad educativa, d) participación de los niños en los procesos de evaluación e) visión de los niños sobre la escuela que les gustaría, f) perspectiva de los niños sobre su propia escuela y vida cotidiana, g) participación de los niños en el currículum, y, h) otros, donde recogemos estudios que no encajan en la clasificación relatada con anterioridad y cuyo escaso número hace que no creamos conveniente referir bajo una categoría específica.

Tabla 1.
Selección de investigaciones que abordan la participación del niño en el marco de la Educación Infantil

Ámbito temático	Estudio	Foco de interés	Muestra	Técnica
Espacio	Clark (2007)	Implicar a los niños en la planificación, diseño y desarrollo de espacios interiores y exteriores.	Caso 1: 23 niños de 4 y 5 años Caso 2: 30 niños de 3 y 4 años.	Enfoque mosaico: álbum de fotos, tour por los espacios, elaboración de mapas, entrevistas, modelismo, «la alfombra mágica».
	Einarsdottir (2005b)	Visión de los niños sobre el espacio de juego en la escuela.	34 niños de 5 y 6 años.	Enfoque mosaico: entrevistas, dibujos, fotografía y cuestionario a través de un juego.
Transición educativa	Margetts (2008)	Transición educativa desde la Educación Infantil a la Educación Primaria.	54 niños del último curso de Educación Infantil.	Conversaciones con niños (por parejas o trios).
	Dockett y Perry (1999)	Visión de los niños sobre su primer año de escolaridad obligatoria.	50 niños de 6 años.	Entrevistas.
	Dockett, y Perry (2005)	Visión de los niños ante su inicio en la escolaridad obligatoria	Grupo de niños (no definido) que asisten a cuatro escuelas, tres públicas y una privada.	Grupos de discusión, fotografías y comentarios sobre las mismas, visitas guiadas al colegio de Educación Primaria y confección de un libro de clase.
	Griebel y Neisel (2000)	Expectativas de los niños ante la transición a la Educación Primaria.	27 niños de entre 5 y 6 años del último curso de Educación Infantil.	Conversaciones con niños.
	Castro, Argos y Ezquerro (2012)	Visión de los niños, familias y profesorado sobre la transición a la Educación Primaria.	Estudio longitudinal con 25 niños (en su último curso de Ed. Infantil) y al comenzar la Ed. Primaria).	Dibujos-conversación y triangulación con visión de profesorado y familias a través de entrevistas.

Ámbito temático	Estudio	Foco de interés	Muestra	Técnica
Calidad Educativa	Mooney y Blackburn (2003)	Determinar, desde la perspectiva infantil, indicadores de calidad de una Escuela.	62 niños. 33 menores de 5 años, 13 con edades entre 5 y 7 años y 16 entre 8 y 12 años.	Enfoque mosaico: dibujos, fotografía, tours, role playing utilizando un teléfono y cuentacuentos usando una marioneta.
	Armistead (2009)	Percepción de los niños sobre la calidad de las experiencias vividas en la Escuela Infantil.	6 niños con edades comprendidas entre los 3 y 6 años.	Enfoque mosaico: conversaciones con niños, tours, fotografía y dibujo.
Procesos de Evaluación	Clark y Moss (2001)	Aportación de los niños en la evaluación de servicios de atención a la infancia.	30 niños de entre 3 y 4 años de una Escuela Infantil.	Enfoque mosaico: observación, fotografías, tours, role playing y mapas.
La escuela que les gustaría a los niños	Daycare Trust, (1998)	Consulta a los niños para crear una guía que ayude a las familias a encontrar un centro de Educación Infantil que pueda ser de su agrado.	45 niños con edades comprendidas entre los 3 y 4 años.	Juguete (un osito que conversa con los niños).
	Sheridan y Samuel -Pramlington (2001)	Percepción de los niños sobre las oportunidades que se les ofrecen de tomar decisiones en la Escuela Infantil.	39 niños de 5 años.	Entrevistas.

Ámbito temático	Estudio	Foco de interés	Muestra	Técnica
Perspectiva de los niños sobre su propia escuela y vida cotidiana	<i>Einarsdóttir, (2007)</i>	Opinión de los pequeños sobre los centros de Educación Infantil.	49 niños entre 2 y 6 años.	Entrevistas, dibujos, fotografías y cuestionario a modo de juego.
	Dupree, Bertram y Pascal(2001)	Opinión de los niños sobre la Escuela Infantil: fines de la escuela, proceso de enseñanza-aprendizaje, relaciones que se establecen en la escuela e interacciones niños-maestro.	945 niños de 5 años.	Conversaciones con niños en grupos de tres o cuatro acompañado de la presentación de fotografías de actividades o personas.
	Rasmussen y Smidt (2002)	Perspectiva infantil sobre ocho dimensiones de su vida cotidiana: familia, escuela, amistades, planificación del ocio, tareas escolares, entorno, hábitos de consumo y medios de comunicación.	Número indeterminado de niños entre 5 y 13 años.	Fotografía y conversación.
	Harcourt, (2011)	Entender el mundo social de los niños. En concreto, su peculiar forma de entender la infancia y la adultez.	15 niños de 3 a 6 años.	Adaptación del enfoque Mosaico a través de conversaciones, dibujos, textos y fotografías.
Participación de los niños en el currículum	Rosen (2010)	Visión de los niños sobre el currículum de la Escuela Infantil, el rol que ejercen en su desarrollo y su capacidad de influir en él.	34 niños de 4 y 5 años.	Entrevistas y triangulación con visión de los adultos (profesorado y familias).
	Boyle y Nick (2014)	Participación de los niños en la evaluación del currículum de Educación Infantil (estudio piloto).	29 niños.	Juguetes (LEGO) y cuentacuentos.

Ámbito temático	Estudio	Foco de interés	Muestra	Técnica
Otros	Holliday (2008)	La comunicación desde la perspectiva infantil.	59 niños de 5 años.	Dibujo.
	Harris y Barne (2009)	Perspectiva de los niños sobre el rol que ejerce el profesorado en Educación Infantil en función de su sexo.	Niños de 4 años.	Dibujos y conversaciones.
	Doval, Martínez-Figuera, y Raposo (2013)	Mejorar las oportunidades que ofrece la escuela para la participación de los niños y promover el cambio y la mejora social.	La totalidad de alumnos (110) de un centro de Educación Infantil y Primaria. De ellos, 18 (1 de Ed. Infantil) realizaron las fotografías.	Fotovoz: fotografía y diálogo.
	Theobald, y Kultiti. (2012).	Examinar cómo se promueve la participación de los niños en las conversaciones y en las interacciones diarias con el profesor.	Un grupo de niños de 4 a 6 años de una clase preparatoria en un colegio australiano.	Conversación.
	Coleyshaw, Whitmarsh, Jopping, y Hadfield. (2012)	Estudiar el modo mediante el que aprenden los docentes a desarrollar procesos de escucha infantil, así como de las posibilidades de estos procesos de mejora de la calidad educativa de los centros.	Docentes de un rango de experiencia que oscila entre 8 y 31 años, de diferentes tipos de centros, 15 niños de 3 y 4 años y 1 de 2 años.	Fotografías y conversación.

De la revisión efectuada, se observa que los estudios que abordan la participación de los niños en temáticas asociadas a la visión infantil sobre su propia escuela y su vida cotidiana y aquellas que se vinculan con la transición educativa a la etapa de Educación Primaria son las que más representación y continuidad en el tiempo poseen.

Las técnicas utilizadas para recoger la perspectiva infantil son amplias y diversas, intentando acercarse a los planteamientos dispuestos en la observación general n.º 7 realizada por el Comité de Expertos de la Convención de Derechos del Niño (2005). Se aprecia, en la revisión efectuada, cómo los estudios utilizan una única técnica a finales de los años 90 y en el primer lustro del s. XXI, tal y como se reflejan en las investigaciones desarrolladas por Daycare Trust, (1998); Dockett y Perry (1999); Griebel y Niesel (2000); Sheridan y Samuel-Pramlington (2001), tras las que observamos una tendencia emergente en los últimos años de combinar técnicas, que tiene su origen en el uso del enfoque mosaico desarrollado por Clark y Moss (2001) y que optan por un multimétodo que combine técnicas visuales, orales y escritas que faciliten un mayor acercamiento a la perspectiva infantil.

En cuanto a los tipos de estudio presentados hemos de señalar que son estudios exploratorios en su mayoría, que cuentan, dada esta tipología, con una muestra bastante limitada, a excepción de la investigación desarrollada por Dupree, Bertram y Pascal (2001). Finalmente, la revisión bibliográfica realizada pone de manifiesto cómo los procesos de escucha y participación infantil en el marco de la Educación Infantil tienen una escasa presencia en el contexto español. Sin embargo, existen investigaciones y experiencias de gran interés en el marco europeo e internacional que consideramos pueden ayudar a trazar futuras investigaciones que promuevan la participación de los niños en la Educación Infantil.

APUNTES CONCLUSIVOS

El creciente interés suscitado por la promoción de la escucha y de la participación de la infancia entre numerosos profesionales del ámbito de la Educación Infantil ha generado, como hemos podido constatar en este trabajo, un abundante cuerpo de investigaciones merecedoras de atención. Éstas, a nuestro entender, nos ofrecen sugerentes posibilidades en cuanto a los diferentes focos en los que centrar la mirada para tratar de comprender aquello que interesa a los niños, lo que necesitan y lo que les gustaría mejorar en sus escuelas.

La participación activa de los niños en la investigación supone afrontar el reto de encontrar técnicas adecuadas para rescatar del silencio la voz de los más pequeños. Al respecto, la revisión de la investigación realizada pone de manifiesto una tendencia emergente hacia la utilización del denominado *multimétodo* como una de las vías más efectivas para recoger la

perspectiva infantil, en un intento de atender a la diversidad de lenguajes con los que se expresan los niños. Este hecho nos apela, indefectiblemente, a someter a una consideración profunda y detenida las potenciales fortalezas y limitaciones derivadas de las diferentes técnicas de investigación que aquel aúna. A buen seguro, las sinergias entre técnicas complementarias podrán contribuir a promover procesos de innovación y de mejora de los marcos educativos en los que los niños están inmersos.

Nos parece también importante apuntar algunos condicionantes que nos podemos encontrar a la hora de acometer procesos de investigación con niños de Educación Infantil. Entre ellos, no podemos ignorar que, dada las peculiaridades comunicativas de los niños en sus primeros años, el poder contar con su perspectiva resulta una tarea indudablemente compleja. Vinculado con este hecho, también hemos de considerar la importancia que tiene el cuidar, en su caso, la selección de los niños, de tal modo que los que participen no sean solo los que mejor capacidad comunicativa manifiesten. Asimismo, deberíamos tener en cuenta la importancia de la perspectiva ética en la investigación con niños, siendo fundamental el contar con el consentimiento informado de estos por pequeños que sean, con independencia de tener la aprobación de los adultos.

Por su parte, uno de los retos a los que deberíamos de dar respuesta sería el llevar a la práctica, en la medida de lo posible, las aportaciones de los pequeños, de tal modo que la investigación no se limite a un mero acercamiento a conocer lo que ellos quieren sino, también, en hacerles sentir que han sido tenidos en cuenta. Otro reto indudable pasaría por contemplar no solo la mirada individual de cada niño, sino por consensuar la perspectiva colectiva mantenida en torno a un determinado foco de interés común, ya que el no hacerlo provocaría el peligro potencial de caer en una perspectiva limitada de la participación.

Nos encontramos ante un ámbito de investigación escasamente explorado en España en el marco de la Educación Infantil. Este hecho nos ha de llevar a diseñar y desarrollar nuevos trabajos que profundicen y que ofrezcan luz sobre numerosos focos que actualmente necesitarían ser contemplados desde la perspectiva infantil en nuestros centros educativos. Así, entre otros, podríamos apuntar los relativos a la actividad lúdica, los roles desempeñados por el maestro, las interacciones entre niños y adultos y entre iguales, el espacio escolar, los recursos, las relaciones de la escuela con su entorno, la participación de sus familias en la escuela, etc.

Indudablemente, tenemos ante nosotros un interesante ámbito de investigación pedagógica que puede contribuir a la mejora de la educación de las primeras edades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia (POI).
- Apud, A. (2001). *Participación infantil. Enrédate con UNICEF. Formación del profesorado*. Recuperado de <http://goo.gl/CrpTZK>
- Apud, A. (2007). *Cuaderno de formación del profesorado sobre participación infantil. Enrédate. UNICEF*. Recuperado de <http://goo.gl/EXllD7>
- Argos, J. (2008). Procesos de subjetivación y construcción de la ciudadanía desde el contexto escolar. En J. Marrero y J. Argos (coords.) *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global*, (pp. 47-72), Madrid: Wolters Kluwer y Consejería de Educación de Cantabria.
- Armistead, J. L. (2008). *A study of children's perspectives on the quality of their experiences in early years provision* [Doctoral dissertation] University of Northumbria at Newcastle.
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205-218, DOI: 10.1080/09575146.2010.506598.
- Backe-Hansen, E. (2009). Barns medbestemmelse sett med barns øyne [Children's participation, seen from the children's point of view]. En R. Hjermand & K. Haanes (red.), *Barn*, (pp. 52-69). Oslo: Universitetsforlaget
- Bertolini, M. (2011). *Hacia otros modos de pensar la educación infantil: La posibilidad de una (otra) pedagogía de la escucha, de la espera, del quizás...* XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona. Recuperado de <http://goo.gl/e61t92>
- Boyle, L. & Hine, N. (2014). *Legó storytelling: an initial observational study to enable children to become partners in their own assessment*. 7th International Conference of Education, Research and Innovation, Seville, United Kingdom.
- Brown, N. (2001). Focus on... a School Working with Project 2. *The Network Project Newsletter*. Recuperado de www.consulting-pupils.co.uk
- Burgess, J. (2006). Childishness-on research and rights. *Barn*, 4, 65-74.
- Cappello, M. (2005). Photo interviews: Eliciting data through conversations with children. *Field Methods*, 17(2), 170-182.
- Castro, A., Argos, J. y Ezquerro, P. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de la Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 537-552.
- Christensen, P. and A. James (eds.) (2008). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspective. En A. Clark; A. T. Kjærholt, & P. Moss, (eds.) *Beyond listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. (pp. 29-49). Bristol: Policy Press.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces. Involving children and practitioners in*

- the design process*. Working Paper. 45. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Coleyshaw, L., Whitmarsh, J., Jopling, M. & Hadfield, M. (2012). *Listening to children's perspectives: improving the quality of provision in early years settings. Part of the Longitudinal Study of Early Years Professional Status*. Research Report DFE-RR239b, University of Wolverhampton.
- Contreras, C. G. y Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 811-825.
- Cussiánovich, A. (2006). *Ensayos sobre Infancia. Sujeto de Derechos y Protagonista*. Lima: IFEJANT.
- Daycare Trust (1998). *Listening to Children. Young children's views on childcare: a guide for parents*. London: Daycare Trust.
- Dockett, S. & Perry, B. (1999). Starting School: what matters for children, parents and educators? *Australian Early Childhood Association Research in Practice*, 6(3), 1-18.
- Dockett, S. & Perry, B. (2005). 'You Need to Know How to Play Safe': children's experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 4-18.
- Dockett, S. y Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: UNSW Press.
- Doval, M. I., Martínez-Figueira, M. E. y Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 150-171.
- Duarte, K. (2006). *Discursos de resistencias juveniles en Sociedades Adultocéntricas*. San José de Costa Rica: Colección Universitaria, Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI).
- Dupree, E., Bertram, T. & Pascal, C. (2001). *Listening to children's perspectives of their early childhood settings*. 11th EECERA Conference, Early Childhood Narratives, Alkmaar, Netherlands.
- Einarsdottir, J. (2005a). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523-541.
- Einarsdottir, J. (2005b). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education and Development*, 16(4), 469-488.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211.
- Emilson, A. y Folkesson, A. M. (2007). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219-238, DOI: 10.1080/03004430500039846.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P. & Baruchel, S. (2006). Photo elicitation interview (PEI): Using photos to elicit children's perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3). Recuperado de <http://goo.gl/rcqBtx>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 31-61.
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, 5, 25-50.

- 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, DOI: 10.1080/09669760.2013.867166
- Griebel, W. & Niesel, R. (2000). *The children's voice in the complex transition into kindergarten and school*. 10 th Annual Conference of the European Early Childhood Education Research Association, London, UK.
- Harcourt, D. (2011). An encounter with children: seeking meaning and understanding about childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 331-343, DOI: 10.1080/1350293X.2011.597965.
- Harris, K., & Barnes, S. (2009). Male teacher, female teacher: Exploring children's perspectives of teachers' roles in kindergartens. *Early Child Development and Care*, 179(2), 167-181. DOI:10.1080/03004430802667005.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. Florence: Unicef.
- Labaha, B. (2014). Zapatillas para un día de lluvia. La participación de los niños y niñas en una escuela infantil noruega. *Revista Infancia en Europa*, 27, 11-12.
- Lancaster, P. (2006). *RAMPS: A framework for listening to young children*. London: Daycare Trust.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*, London: UNICEF.
- Larsen, E. (2011). Help or formality? Children's experiences of participation in home-based child welfare cases: A Norwegian example. *Nordic Social Work Research*, 1(1), 43-60, DOI: 10.1080/2156857X.2011.562033.
- Leinonen, J.; Brotherus, A. & Venninen, T. (2014) Children's participation in Finnish pre-school education-identifying, describing and documenting children's participation, *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 7(8), 1-16.
- Liebel, M, y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 39, 123-140.
- Lister, R., Smith, N., Middleton, S. & Cox, L. (2003). Young people talk about citizenship: Empirical perspectives on theoretical and political debates. *Citizenship Studies*, 7(2), 235-253.
- Llobet, V. (2012). Políticas sociales y ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infancia. *Frontera Norte*, 24(48), 7-36.
- Mannion, G. (2010). After participation, the socio-spatial performance of intergenerational becoming. En B. Percy-Smith & N. Thomas (eds.). *A Handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*, (pp.330-343), London and New York: Routledge.
- Margetts, K. (2008). Transition to school. What children think about how it works and how it is going to be different things. 18 th EECERA Conference. Recuperado de <https://goo.gl/oMKDEH>
- Mata, P., Ballesteros, B. y Padilla, M. T. (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teoría de la educación*, 25(2), 49-68.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives*. Maidenhead: Open University Press.

- Messiou, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 97-108.
- Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals rights to participation: a case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 565-576, DOI: 10.1080/1350293X.2012.737242
- Mitra, D. L. (2007). Student voice in school reform: From listening to leadership. En D. Thiessen & A. Cook-Sather (eds.). *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. (pp. 727-744). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Molin, M. (2004). *Participant or Outsider? On different forms of participation in the upper secondary special programme for pupils with intellectual disabilities*. Linköping: Linköpings universitet.
- Neale, B. (2004). *Young children's citizenship*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Mooney, A. & Blackburn, T. (2003). *Children's views on childcare quality*. Research Report RR482. London: DfES.
- Norwegian Ministry of Education and Research (2011). *The Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*. Recuperado de <http://goo.gl/MvlnCU>
- Oppedal, M. (2007). Barns og foreldres brukermedvirkning i et juridisk perspektiv [Children's and parents' user participation from a legal perspective]. En S. Seim, & T. Slettebøed. *Brukermedvirkning i barnevernet* [User participation in child welfare], (pp. 46-67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://goo.gl/5b2JYR>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2005). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N.º 7: Realización de los derechos del niño en la primera Infancia*. Recuperado de <http://goo.gl/ncysWC>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2009). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N.º 12: El derecho del niño a ser escuchado*. Recuperado de <http://goo.gl/DW10Wm>
- Penn, H. (2009). International perspectives in participatory learning. En D. Berthelsen, J. Brownlee y E. Johanson (eds.). *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*, (pp. 12-25). London: Routledge.
- Rasmussen, K. & S. Smidt (2002). *Childhood in Pictures: Children's Photographs Viewed as Utterances about a Culture in Movement*. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Rebellato, J. L. (1995). *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto norteamericano*. Montevideo: editorial Nordan.
- Rinaldi, C. (2001). A pedagogy of listening: a perspective of listening from Reggio Emilia. *Children in Europe*, 1, 2-5.
- Rosen, R. (2010). 'We got our heads together and came up with a plan': young children's perceptions of curriculum development in one Canadian preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 89-108.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: «carving a new order of experience». *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89.

- Sayeed, Z. & Guerin, E. (2000). *Early Years Play: A Happy Medium for Assessment and Intervention*. London: Fulton.
- Sheridan, S. & Pramling-Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Shier, H. (2000). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 14, 107-117.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Theobald, M. A. & Kultti, A. (2012). Investigating child participation in the everyday talk of teacher and children in a preparatory year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 210-225.
- Trilla, J. y Novella, A. (2011). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, 26, 137-166.
- Wagner, J. & Einarsdottir, J. (2006). Nordic ideals reflected in Nordic childhoods and early education. En Einarsdottir, J. & Wagner, J. T. (eds). *Nordic childhoods and early education*, (pp.1-12). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Waller, T & Bitou, A (2011). Research with children: three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 5-20.
- Woodhead, D. (2008). Promoting young children's development: Implications of the UN Convention on the rights of the child. En L. Miller & C. Cable (eds.). *Professionalism in the early years*, (pp.154-66). London: Hodder Education.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Ana Castro Zubizarreta. Profesora contratada doctora del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Cantabria. Ha participado en diferentes proyectos de investigación y cuenta con publicaciones de impacto, tanto nacionales como internacionales, siendo sus principales líneas de investigación la transición educativa y la escucha y participación infantil en la Educación Infantil.

Pilar Ezquerria Muñoz. Profesora Titular de Universidad del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Cantabria. Ha participado en diferentes proyectos de investigación y cuenta con publicaciones de impacto, tanto nacionales como internacionales, siendo sus principales líneas de investigación la transición educativa, la escucha y participación infantil en la Educación Infantil y la relación entre pensamiento y práctica pedagógica del docente.

Javier Argos González. Profesor Titular de Universidad del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Cantabria. Ha participado en diferentes proyectos de investigación y cuenta con publicaciones de impacto, tanto nacionales como internacionales, siendo sus principales líneas de investigación los vínculos entre pensamiento y práctica pedagógica de los docentes, la transición educativa y la escucha y participación infantil en la Educación Infantil.

Dirección de los autores: Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria
Edificio Interfacultativo
Avda. Los Castros, s/n
39005 Santander (Cantabria)
E-mail: castroza@unican.es
ezquermp@unican.es
argosj@unican.es

Fecha Recepción del Artículo: 21. Abril. 2015

Fecha modificación Artículo: 29. Abril. 2015

Fecha Aceptación del Artículo: 12. Junio. 2015

Fecha Revisión para publicación: 15. Febrero. 2016