



**PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA DE LA INFANCIA Y ENFOQUE
DE AULA HETEROGÉNEA
EN LA ESCUELA PRIMARIA**

**CHILD PROTAGONIST PARTICIPATION
& HETEROGENEOUS CLASSROOM APPROACH IN PRIMARY
SCHOOL**

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller
en Educación**

Presentado por

María de Lourdes Burga Cisneros Pizarro
<https://orcid.org/0009-0005-1777-2001>

Asesora

Martina Judith Urquiaga Charún
<https://orcid.org/0009-0007-7080-7407>

Lima, agosto, 2024

Monografía FINAL_Burga-Cisneros

7%
Textos sospechosos



4% Similitudes
2% similitudes entre comillas
< 1% entre las fuentes mencionadas
2% Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: Monografía FINAL_Burga-Cisneros.pdf
ID del documento: 47bc6c0b8b641f5d314981d98172c323afaea856
Tamaño del documento original: 581,4 kB

Depositante: MARTINA URQUIAGA
Fecha de depósito: 7/8/2024
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 8/8/2024

Número de palabras: 14.488
Número de caracteres: 103.120

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	cidac.filo.uba.ar http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase 6 - Cusianovich, Protagon...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (80 palabras)
2	revistas.ucm.es https://revistas.ucm.es/index.php/SOC/article/download/59474/4564456548132 20 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (71 palabras)
3	cybertesis.unmsm.edu.pe https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/20.500.12672/21330/1/Morán_fn.pdf 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (61 palabras)
4	portalde lasescuelas.org https://portalde lasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_a_Ensenanza_en_aulas_heterogene... 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (70 palabras)
5	www.pj.gob.pe Acceso a la Justicia de Personas Vulnerables y Justicia en tu Co... https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/ajvycjch_ajvycjch/ajvycjch_noticia/cs_n_concluyo-con-exito-terce... 24 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (56 palabras)

DEDICATORIA

Gracias, Eli, por la visión de camino que entonces me diste y
que, hasta ahora, prevalece conmigo.

Gracias, Chito, por creer en mí e impregnarme con la fuerza
inspiradora que me permite reconocer que aquello que es bueno
para la infancia lo es también para toda la humanidad.

Y gracias a los cientos de niños y adolescentes, receptores de
mis aciertos en la labor en la escuela, pero también de mis
errores, porque la reflexión sobre ello me permite mejorar como
docente.

María de Lourdes Burga Cisneros Pizarro

RESUMEN

El objetivo de esta monografía es establecer la relación entre la participación protagónica (PP) en la infancia y el enfoque de aula heterogénea (EAH) en la escuela primaria, considerando la importancia del protagonismo —paradigma de la infancia— para el propósito de la vida, en el marco de las demandas de la educación en el siglo XXI. Este trabajo se centra en tres ámbitos-capítulos: la propuesta de PP en la infancia, de Alejandro Cussiánovich, a la luz de comprender a la infancia como un hecho de interés social y al niño como sujeto social y de derechos de participación; el aporte de Rebeca Anijóvich sobre el EAH, explicado desde la organización del entorno educativo, del trabajo en aula y de la relación y rol docente-estudiante; así como del diálogo entre ambos, en tanto metas en común y el hecho de que EAH es un método de promoción de la PP. Ello conduce a concluir que, en la escuela primaria, la promoción de la PP a través del EAH atiende a la diversidad de los estudiantes y sus formas de aprender, con igualdad de oportunidades y disminución de brechas de aprendizaje. Ello, además, a favor de que cada estudiante se torne en protagonista de su vida y coprotagonista de la vida en sociedad, con espíritu de convivencia pacífica y solidaridad, así como con sentido ético ambiental e intergeneracional.

Palabras clave: derechos de participación; protagonismo; enfoque de aula heterogénea; educación para el siglo XXI.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to establish the relationship between the protagonist participation (PP) in childhood and the heterogeneous classroom approach (EAH –in Spanish) in Primary School, given the importance of protagonism —a childhood paradigm— for the purpose of life, under the framework of the education demands of the 21st century. This work focuses on three areas-chapters: the proposal of PP in childhood, by Alejandro Cussianovich, in the light of understanding childhood as a phenomenon of social interest and the child as a social subject and of participation rights; Rebeca Anijovich's contribution on the EAH, explained from the organization of the educational environment, classroom work and the teacher-student relationship and roles; as well as the dialogue between the two... their common goals and the fact that the EAH is a method of promoting the PP. This leads to the conclusion that, in primary school, the promotion of the PP via the EAH addresses the diversity of students and their ways of learning, with equal opportunities and a reduction in learning gaps. This, furthermore, in favor of each student becoming the protagonist of their life and co-protagonist of life in society, with a spirit of peaceful coexistence and solidarity, as well as an environmental and intergenerational ethical sense.

Keywords: participation rights; protagonism; heterogeneous classroom approach; 21st century education.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: DE LA PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA EN LA INFANCIA	12
1.1. Definición de participación y características-requisitos de la participación infantil	12
1.2. Particularidades de la participación en la infancia	13
1.3. La participación protagónica de la infancia	14
1.3.1. Del niño como sujeto social	15
1.3.2. De la infancia como fenómeno social	17
1.3.3. Del niño como sujeto de derechos de participación	19
CAPÍTULO II: DEL ENFOQUE DE AULA HETEROGÉNEA	21
2.1. Qué es el enfoque de aula heterogénea	21
2.1.1. Del entorno educativo	22
2.1.2. De la organización del trabajo en aula	22
2.1.3. De las consignas de trabajo	26
2.1.4. De la evaluación formativa y la retroalimentación de proceso	26
2.2. De los integrantes del aula	27
2.2.1. Del docente: un rol facilitador de buenas prácticas de enseñanza	27
2.2.2. Del aprendiz: un rol autónomo y reflexivo, con buen desarrollo de identidad	29
CAPÍTULO III: EL ENFOQUE DE AULA HETEROGÉNEA COMO MÉTODO DE PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA EN LA ESCUELA PRIMARIA	31
3.1. De las metas en común entre ambos enfoques	32
3.1.1. Del perfil protagónico, autónomo y reflexivo de egreso	32
3.1.2. De una comunidad educativa de coprotagonistas conscientes y comprometidos	34

3.2 Enfoque de aula heterogénea: una pedagogía para la participación protagónica	35
CONCLUSIONES	41
RECOMENDACIONES	43
REFERENCIAS	44
ANEXOS	49

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Favorecimiento de la autonomía del estudiante	25
Tabla 2: Los derechos de participación y sus derechos conexos	36
Tabla 3: Promoción de los derechos de participación bajo el enfoque de aula heterogénea	38

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: NIVELES O DIMENSIONES DE LA DEMANDA COGNITIVA DE LOS APRENDIZAJES	49
ANEXO 2: MAPA DE LA COMPRESIÓN	51
ANEXO 3: GLOSARIO DE ABREVIATURAS	52

INTRODUCCIÓN

La presente monografía se centra en dos líneas de investigación convergentes: los derechos de participación de la infancia y la heterogeneidad de los estudiantes en la escuela. Hacer un trabajo de investigación monográfica sobre este tema tiene sentido y se justifica en hechos importantes. Dumont et al. (2010) especifican las demandas de la educación en el siglo XXI, en torno al desarrollo de habilidades adaptativas, mediante un proceso de aprendizaje autónomo continuo, hacia el desarrollo de competencias de orden superior; lo que es importante en cada aspecto de la vida, desde la escuela hasta el mundo laboral. Entre éstas, se hallan la toma de decisiones, en diversos contextos de prueba; formulación de preguntas relevantes, sobre distintos temas; justificación y resolución de problemas, reales; trabajo en equipo, habilidades sociales y comunicativas; generación, proceso y clasificación de información compleja; pensamiento sistemático y crítico; creatividad; adaptación y flexibilidad, ante información nueva; adquisición y comprensión, de conceptos complejos; y manejo de medios de comunicación —todo lo que incide en la innovación sostenible—.

A esto se suma el informe “La educación encierra un tesoro” de la Unesco (Delors, 1996) donde se plantea que los desafíos educativos de este siglo son: el desarrollo humano sostenible, el entendimiento mutuo entre los pueblos y la democracia efectivamente vivida, en el marco de aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a relacionarse. Ello obliga a repensar qué estamos enseñando, cómo lo estamos haciendo, por qué y para qué.

En consecuencia, esta investigación es importante porque la educación demanda el desarrollo de competencias enmarcadas en el ámbito de la participación de la infancia en la escuela. Sin embargo, la participación es un constructo con significados diversos y multidimensionales (Novella, 2012) y, en el mundo escolar, va desde la *no-participación*, pasando por la participación simbólica o limitada, hasta su máxima acepción que —en visión de Alejandro Cussiánovich (2003; 2006; 2010; y 2001 con otros autores) y Manfred Liebel (2007)— se denomina la **participación protagónica (PP)**.

La PP en la infancia opera a favor de la educación como formación integral y se puede resumir como el conjunto de “actitudes que... inclinan [a los niños] a la autonomía, a la actoría personal, a la reciprocidad, a la conciencia, sentimiento y práctica de la solidaridad” (Cussiánovich, 2003, p. 95). Ésta es considerada como **participación plena o meta-participación** y conlleva la práctica de derechos de participación de la infancia – “clave para la vigencia de los demás derechos, particularmente, el derecho a la educación” (Cussiánovich et al., 2001, p. 67).

En coherencia, es importante saber qué es este tipo de participación y cómo puede promoverse en el proceso de enseñanza. En tal sentido, el **enfoque de aula heterogénea** (EAH) que plantea Rebeca Anijovich¹ constituye el **marco contextual-situacional que favorece la PP**. Su principio es el respeto a la diversidad del niño y su estrategia didáctica es la atención a la diversidad, en tanto igualdad de oportunidades y sentido de pertenencia, en la escuela.

Tras los objetivos expuestos, resulta clara la relevancia de esta investigación —tanto para la comunidad educativa como para la práctica en aula—, en cuanto a beneficios a favor de una educación y formación humana integral, en el paradigma educativo del siglo XXI.

A partir de ello surge la siguiente **premisa de investigación**: El enfoque de aula heterogénea promueve el desarrollo de la participación protagónica de la infancia en la escuela primaria. Y es esclarecida por la **pregunta de investigación**: ¿Qué relación existe entre el enfoque de aula heterogénea y el desarrollo de la participación protagónica de la infancia en la escuela primaria?

En coherencia, el **objetivo general** de la investigación resulta: Explicar cómo el enfoque de aula heterogénea promueve el desarrollo de la participación protagónica de la infancia en la escuela primaria. Y los **objetivos específicos** son los que se citan a continuación:

1. Caracterizar la participación protagónica en la infancia
2. Caracterizar el enfoque de aula heterogénea

¹Anijovich, 2014; Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009; Anijovich y Gonzáles, 2011; Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004; Anijovich y Mora, 2010; OEI, 2015.

3. Explicar por qué el enfoque de aula heterogénea es un método de promoción de la participación protagónica de la infancia en la escuela primaria.

En concordancia, la monografía se divide en tres capítulos: la participación protagónica en la infancia, el enfoque de aula heterogénea y el enfoque de aula heterogénea como método de promoción de la participación protagónica.

A su vez, la investigación se alimenta de cuatro áreas disciplinarias: la sociología, la educación, el campo jurídico-legal y la psicología. Cada una de éstas sustenta la visión de la PP en la infancia y sus derechos conexos, así como el EAH. Desde la sociología y educación, se trata de una formación en derechos humanos, a favor del desarrollo de competencias ciudadanas, y de un principio ético a favor del desarrollo de la personalidad; desde lo jurídico legal, constituye un derecho de los niños; y desde la psicología, opera como un factor positivo de desarrollo de la identidad personal y social. En el proceso, se han utilizado algunas abreviaturas convencionales y no convencionales que se especifican el Anexo 3 a consultar cuando haga falta.

CAPÍTULO I: DE LA PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA EN LA INFANCIA

1.1. Definición de participación y características-requisitos de la participación infantil

Definir el término *participación* requiere acudir a su etimología y significado. La palabra proviene del latín *participare* compuesto de *pars, partis* –parte, porción– y del verbo *capio, capis, capere, cepi, captum* —tomar, agarrar— (deChile.net, 2021). Su significado alude a *recibir parte en algo; compartir, tener las mismas opiniones; tener parte en una sociedad o negocio; y dar parte o comunicar* (Real Academia Española, 2014). Además, los términos *colaboración, cooperación, asociación y comunicación* son sinónimos de participación; y sus antónimos son *inhibición, insolidaridad, desvinculación, incomunicación y silencio*.

Veamos, ahora, sus **características y requisitos** desde la *praxis social*. Wright Mills (1954) acuña el concepto como proceso permanente paulatino de formación de opiniones en organizaciones, para solucionar problemas de interés común. En el ámbito de la infancia y adolescencia, Allan Dale (1999) amplía el término como capacidad real y efectiva de toma de decisiones individuales-grupales que afectan la vida cotidiana. Por su parte, Hart (1992) reitera que ésta debe darse en programas que afecten la vida de los niños –situaciones reales, significativas y no decorativas (Casas, 2008). Ello coincide con la opinión de adolescentes, respecto a que toda participación “sentida” debe ser significativa, activa e incluyente (1° Foro Panamericano del niño, 2009). Y el Comité de Derechos del Niño (2009), enfatiza su pertinencia si conlleva el interés, contexto, aptitudes y capacidades de sus involucrados.

Además, se considera que la participación es un derecho básico al forjar conciencia ciudadana y un criterio para evaluar la democracia (Hart, 1992), por lo que ésta provee oportunidades de ejercicio político: educación para la ciudadanía y en valores

democráticos, con una estrategia pedagógica-didáctica a favor de competencias sociales y emocionales (Novella, 2012).

Asimismo, la participación conlleva que los niños comprendan y se involucren en el proyecto-actividad, sabiendo de qué se trata (tema), por qué se hace (objetivos), cómo se lleva a cabo (procesos) y cuál es su rol en ello (habilitación), sumando el acompañamiento de un facilitador y estrategias sostenibles (Lansdown, 2001). Para ello, se han de facilitar oportunidades-capacidades que desarrollen competencias participativas graduales: medios y espacios, adecuados; información, para tomar buenas decisiones; y oportunidades, para generar reflexión crítica (Novella, 2012); es decir, la creación de espacios y herramientas para ejercer la participación (Casas, 2008). Por su parte, El Comité de Derechos del Niño (2009) señala la adaptación de recursos (ambientes, tiempo, métodos de trabajo y apoyo) acordes al propósito, edad y evolución de facultades del niño. Y añade la necesidad de formar facilitadores —incluyendo a docentes—, que hagan seguimiento y evalúen la participación, de forma conjunta con los niños, informándolos del proceso.

Todo ello implica reconsiderar las relaciones de poder adulto-niño (Hart, 1992), mediante un acompañamiento pertinente como garantía de un diálogo horizontal intergeneracional, con adultos preparados para escuchar a los niños y estos para emitir sus opiniones y ser informados sobre la incorporación de las mismas (Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes [INN] ², 2012). En esta ecuación, Save the Children (2005) incluye el **respeto a los derechos de participación de la infancia** y la implementación de medidas que estimulen la participación, bajo criterios de edad y madurez. Y Casas (2008) destaca la importancia de asegurar que todos participen activamente.

1.2. Particularidades de la participación en la infancia

La combinación de distintas características y requisitos de la participación infantil da lugar a su conceptualización en grados ³. De estos, se aspira a lograr los niveles más elevados de **mayor autonomía participativa**, descritos por distintos autores, en términos de: iniciativa,

² El INN es un organismo de la Organización de Estados Americanos [OEA].

³ Gran parte de los modelos existentes de participación han sido compilados por Karsten (2012)

compartida con adultos (Hart, 1992); poder, en la toma de decisiones (Treseder, 1997; Shier, 2001); niños a cargo, como posibilidad (Franklin, 1997); asunción de capacidad, de direccionamiento (Reddy y Ratna, 2002); derecho a auto-organizarse, con facilitación del adulto (Trilla y Novella, 2001); responsabilidad, en roles de auto-dirección/gestión (Save the Children, 2005). Esta alta participación puede ser “gradual”, en cuanto a responsabilidad e involucramiento; “colaborativa”, con negociación de objetivos e implicación organizada, entre niños (Chawla, 2001); e “integrada”, cuando los niños muestran interés/capacidad de trabajar a favor de su comunidad en proyectos para regenerarla (Matthews, 2003). A su vez, para Wong et al. (2010) este alto nivel de participación conduce a que, cuando jóvenes, tengan voz y rol activo, con autonomía y hasta control total de su parte.

Por otro lado, derivándose de la Convención de los Derechos del niño, CDN (1989), varios cuerpos legales⁴ conciben ciertos derechos de participación de la infancia (aunque con limitaciones) o garantías, principios y/o finalidades en el ámbito educativo – de los cuales también se infieren otros derechos de participación. Esto se comprenderá mejor en la caracterización de la participación protagónica, a seguir.

1.3. La participación protagónica de la infancia

Entendemos la participación protagónica (PP) como el máximo ejercicio práctico de la participación. Cussiánovich (2003) —galardonado con la Palmas Magisteriales, en el grado de Amauta, y desde el campo de la praxis social con niños y adolescentes trabajadores (NATs)— explica el conflicto conceptual fronterizo entre participación y protagonismo y esclarece que éste también es un tipo de participación pero “proactiva, sustantiva, eficaz, influyente y decisiva” (p. 23), con perfil de **principio, práctica, proceso y meta**.

De acuerdo al mismo autor, se trata de un **principio**, por sus dimensiones ontológicas-axiológicas, asociadas a la dignidad humana y es una **práctica** porque el protagonismo no es un “ejercicio pedagógico, simbólico” (p. 30). Es, sino, “una propuesta

⁴ Estos son: el Código de los Niños y Adolescentes [CNA] (Ley N° 27337, 2000), la Ley General de Educación [LGE] (Ley N° 28044, 2003), el Proyecto Educativo Nacional [PEN] al 2036 (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020) y el Currículo Nacional de Educación Básica [CNEB] (Minedu, 2016).

conceptual de carácter político, social, cultural, ético, espiritual...[que] reclama una pedagogía” en la que los adultos activan su “capacidad de escucha, de comprensión y de aprendizaje” (Cussiánovich, 2010, p. 77), y los niños, “su capacidad de solidaridad efectiva para con el prójimo” (Cussiánovich, 2003, p. 16). Por ello, el protagonismo es además un **proceso** o tarea impostergable que apela a la “educabilidad” en el tiempo, para devenir sentido común y, por ello, la **meta** del derecho a la participación es la concreción del protagonismo (Cussiánovich, 2003; 2006). No obstante, el mismo autor también nos previene de no caer en “la co-optación nominalista y modificación de su sentido” (p. 62), por lo que procedemos a explicar qué conlleva el protagonismo en la infancia.

1.3.1. Del niño como sujeto social

Cussiánovich (2003) explica que la calidad de *sujeto* es el derecho inherente a poseer características personales diferenciadas, singulares e irrepetibles; **identidad personal** que, cuando es reconocida por los demás, permite combatir la desigualdad y la discriminación, de modo que el individuo puede tornarse en un sujeto social. Pero para potenciarse como protagonista hace falta, asimismo, enfocarse en la “construcción de actores sociales [con] un **proyecto personal de vida, con significación e impacto social**” (pp. 93-94). En ese sentido,

Los niños no quieren ser más sólo el objeto de la responsabilidad de los adultos, sino que quieren compartir esa responsabilidad... desarrollando otra manera de ser niño o niña, aunque choque con el ideal (Cussiánovich, 2010, p. 69).

En coherencia, desde diversos cuerpos legales se concibe la educación como la garantía del desarrollo de la personalidad, aptitudes y capacidades al **máximo del potencial** (Convención de los Derechos del Niño [CDN], ONU, 1989, Art. 15°); el **derecho al desarrollo integral de la personalidad** (Código de los niños y adolescentes del Perú [CNA], Ley N° 27337, 2000, Art. 6°); la **formación integral** como uno de los tres objetivos de la educación (Ley General de Educación [LGE] N° 28044, 2003, Art. 31°); basándose, además, en la necesidad de **construcción de la identidad** (Currículo Nacional de Educación Básica [CNEB], Minedu, 2016, competencia 1).

Precisando el tema, Cusiánovich *et al.* (2001) nos presentan **condiciones para el desarrollo de la identidad personal y social**, tales como la “**formación en solidaridad**”

a favor de la colectividad y la promoción de “**interlocutores válidos**” de la vida social (p.73) –lo que “obliga al respeto, al cuidado, a la armonía, a la comunión pacífica” (Cussiánovich, 2010, pp. 66 y 71). En ello, entran a tallar la ética ambiental e intergeneracional para con la Tierra, sus especies y las generaciones venideras. Y esta visión de ciudadanía de participación de la infancia es recogida en la Competencia 16 – Convive y *participa* democráticamente– del CNEB (Minedu, 2016).

Así resulta evidente que el desarrollo de **la identidad personal y social** del niño dependen del acompañamiento del adulto. Ello –establece Cussiánovich (2003)– requiere repensar y re-articular las relaciones intergeneracionales, de modo que el adulto acompañe el proceso protagónico del niño con **cuestionamiento ético** respecto a “la finalidad práctica, el sentido y la significación de lo que se va construyendo en [su] dimensión humana” (p.73).

En suma, el mismo autor (2010) resalta al protagonismo como un **paradigma y contrato social** entre los seres humanos, la Tierra y el cosmos; pero, también, entre cada ser humano. Estas ideas se asocian a la corriente educativa de la Escuela Nueva, cuya metodología de enseñanza plantea –desde inicios del siglo pasado– el fomento de valores autónomos a favor de la resolución de problemas de la vida en sociedad. El mismo John Dewey –propulsor de dicha corriente– usaba el término protagonismo en el contexto de favorecer el bienestar de los alumnos, como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con bases en la experimentación directa y reflexión (en contraste a la enseñanza tradicional). En el Perú, José Antonio Encinas impulsó estas ideas, contribuyendo a la reforma educativa que benefició a las zonas rurales, bajo la promoción del concepto de ciudadanía, en contraste al de servidumbre colonialista.

En consecuencia, de las ideas sobre el protagonismo planteadas derivan **tres categorías importantes**, a seguir: identidad, autonomía y responsabilidad. El protagonismo forja **identidad personal** porque se relaciona a la autoestima, autoconfianza y autodirección. Pero también genera **identidad social** porque ser sujeto protagónico es tener espíritu solidario y responsabilidad colectiva (Cussiánovich, 2010).

Ahora bien, el desarrollo de la personalidad protagónica, desde la infancia, “se define por su libertad y no por el cumplimiento de un rol social [impuesto]” (Touraine,

1997, p. 178). Por ello, Cussiánovich (2010) establece que es necesario brindarle a los niños más que “un papel simbólico [...] con autonomía en un espacio social apartado de la sociedad” (pp. 47-51) promoviendo, en contraste, su **autonomía real**, con repercusiones en el mundo que los rodea, mediante un co-protagonismo (adultos-niños) que edifique acciones de **responsabilidad** con el prójimo, la sociedad, la naturaleza y con uno mismo (Cussiánovich, 2003).

Tras las ideas expuestas y habiendo evidenciado que la PP se constituye como un paradigma de la infancia, podemos afirmar la necesidad de visibilizarla como un fenómeno social.

1.3.2. De la infancia como fenómeno social

Cussiánovich (2003) destaca la caracterización de la infancia como un *fenómeno social* porque no se trata sólo de una sumatoria de niños; estos son **individuos** pero también un conjunto con estatus de “**realidad pública**”, con “un discurso de carácter público y político” (p. 59), cada vez más visible, y con repercusiones intrínsecas en su vida presente y futura. Esta capacidad de incidencia política se observa en las activistas Greta Thunberg (Suecia) y Malala Yousafzai (Pakistán) en los respectivos campos medio-ambiental y educativo. Así pues,

[Los niños tienen] “consciencia realista de su situación personal y grupal [y]...posibilidades de tener incidencia política con acciones que si bien tienden a ser consideradas como insignificantes, están cargadas de significación para ellos (Cussiánovich, 2003, p. 97).

Esta realidad evidencia la necesidad de trascender el proteccionismo o abuso que se daba, particularmente, bajo la doctrina de la situación irregular (hoy recusada), caracterizada por culturas de infancia asociadas al sentido de propiedad, “objeto” de protección, exhibición, manipulación, maltrato, comercialización y/o abuso del niño, estereotipado como desvalido, disminuido y necesitado de la protección de la familia, escuela y Estado, de la mano del estereotipo del adulto protector y/o dominante. La

vigente **doctrina de la protección integral** se apoya en el **principio del interés superior del niño (ISN)**⁵, concibiéndolo —al menos teóricamente— como **“sujeto” de derechos**.

El principio del ISN se sustenta en el respeto a la dignidad y consideración del proceso de desarrollo de los niños. En coherencia, conlleva una labor de defensa, protección y promoción de derechos, con poder vinculante-garantista del bienestar y desarrollo integral de los niños, frente a terceros. También se le conoce como principio de “prevalencia” del ISN porque los derechos de la infancia deben priorizarse frente a cualquier otro derecho (Bustamante y Ghersi, 2003, p. 127). Pero no se trata de un derecho subjetivo u objetivo *numerus clausus*, sino que abarca la **totalidad de intereses que dignifican a los niños, como “instrumento para salvaguardar su integridad y tutelar in extenso sus derechos”** (Valencia, 2004, p. 101).

No obstante, en la Convención sobre los Derechos del Niño [CDN] aún hay **rezagos de proteccionismo**, ante la falta de reconocimiento expreso y promoción de derechos de participación. Al respecto, en la práctica educativa es común ignorar el derecho de los niños a la participación y sólo se da —ilustra Cussiánovich (2003)— “lo que los psicólogos llaman la distancia de poder”: un “engaña muchacho” o “protagonismo meramente simbólico”(p.97). Este paradigma proteccionista remanente se manifiesta también como “paternalismo moderno” (Liebel, 2007) para “colocar al niño en el centro absoluto, prioridad radical por encima de todo y de todos...[o ver] en ello una especie de mecanismo de compensación ante la secular negligencia de la sociedad dominante frente a la infancia” (Cussiánovich, 2010, p.56).

En contraste, Cussiánovich (2003) destaca que **la doctrina de la protección integral** —con una concepción amplia del niño como sujeto de derechos y de respeto al principio del ISN— **puede nutrirse desde la visión del protagonismo, bajo una mirada social, ética y política**. Ello, en los términos de ser el principio, práctica, proceso y meta que genere identidad personal-social y autonomía-responsabilidad en la vida personal y social —promoción de la PP que es viable por medio del ejercicio de los derechos de participación de la infancia—.

⁵ Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959), Convención de los Derechos del Niño [CDN] (ONU, 1989), Código del Niño y Adolescente [CNA] (Ley N° 27337, 2000), Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia [PANAI] 2012-2021 (Mimp, 2012) y Política Nacional Multisectorial para las Niñas, Niños y Adolescentes [PNMNA] al 2030 (Mimp, 2021).

1.3.3. Del niño como sujeto de derechos de participación

Si bien se “es sujeto de derechos antes y más allá de que estos sean positivizados [en leyes]” (Cussiánovich, 2003, p. 98), la doctrina de la protección integral le ha otorgado al niño la calidad de **sujeto de derechos**, equiparando sus derechos a los de los adultos. Sin embargo, según Chunga Lamonja (2000), el niño es considerado “persona incapaz de accionar sus derechos” (p. 13) y ello debe suplirse con “instrumentos de protección social y jurídica”⁶ (p. 17).

La **protección social** tiene la función de promover situaciones que beneficien la satisfacción de los derechos fundamentales de los niños y el desarrollo de su personalidad (Chunga Lamonja, 2000), pero es poco conocida o infravalorada, a pesar de su protagonismo potencial. Ello conlleva que concebir al niño como sujeto de derechos, bajo la doctrina de la protección integral, sea limitado porque no se aplica a todos los derechos de los que sí gozan los adultos⁷.

Sin embargo, con base en el principio del ISN, los niños sí están facultados a los **derechos de participación** –importantes porque permiten la **consecución y vigencia de otros derechos** (Cussiánovich, 2003). Lamentablemente, la participación como derecho-deber específico y explícito no se establece ni en la CDN ni en el CNA. En el Art. 31° de la CDN (ONU, 1989) la participación es “explícita para asuntos lúdicos, recreativos, de esparcimiento y artísticos” (Castro Morales, 2007, p.19). En otros casos, ésta requiere una lectura inferencial, (Cussiánovich, 2006). Una lista *numerus clausus* de los deberes de los niños⁸ se legislan en el Art. 24° del CNA (Ley N° 27337, 2000) con ciertas oportunidades de participación. De todo ello se deducen cuáles son los **derechos de participación de los niños**. A saber: derecho a ser informado; a la libertad de consciencia (juicio propio, religión), pensamiento, expresión y elección; a participar *per se*; y a la libertad de asociación. Y estos —aunque pocos y puntuales— suponen otros derechos adicionales, junto al derecho a la educación. Cabe resaltar que algunos de estos derechos se establecen,

⁶ La protección jurídica es garantía de derechos fundamentales como la libertad y tenencia de los padres y clarifica conceptos jurídico-legales asociados a los niños y adolescentes. (Chunga Lamonja, 2000).

⁷ Los derechos de los adultos son: derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales. Y derechos de solidaridad, digitales, ambientales, de control y protección del cuerpo y genéticos –según nuevas categorizaciones.

⁸ Los deberes-responsabilidades de los niños-adolescentes son: respetar y obedecer a los padres, cuidar a los ascendientes y colaborar en el hogar; estudiar satisfactoriamente; conservar el medio ambiente; cuidar la salud personal y no consumir sustancias psicotrópicas; respetar las ideas y los derechos de los demás; y respetar a la patria, sus leyes, símbolos y héroes (Art. 24° del CNA, Ley N° 27337, 2000).

de manera específica, en el 5º Principio Rector, sobre Participación, del PANAIA 2012-2021 (MIMP, 2012): derecho a ser escuchado, a ser informado, a que sus opiniones sean tomadas en cuenta, a participar en asuntos y decisiones que les conciernan y a la promoción de participación.

No obstante, el derecho-deber de participación del niño depende de **oportunidades brindadas por el adulto**, aunque “en la práctica, parece que actuar en favor de la población infantil, o bien corresponde a *otros*, o bien *no es prioritario*, y puede esperar porque se trata de los *aún-no*” (Casas, 1998, p. 34). Ello alude a un imaginario social que ve el carácter potencial, no actual, de la infancia; panorama aclarado por Corona y Morfín (como se citó en Liebel, 2007):

Se le concede al niño el derecho a tener una opinión propia y a expresarla libremente, así como el derecho de reunirse y agruparse libremente... [pero] los adultos quedan facultados, como antes, para escuchar lo que dicen los niños y tomárselo en serio o no. No están obligados a nada que facilite la participación de los niños (p. 117).

Otro problema es que la CDN (ONU, 1989) “coloca el criterio de la madurez del niño como garantía de protección” (Cussiánovich, 2003, p. 91), concibiendo a la infancia como etapas de desarrollo cronológicas uniformes ⁹, de modo que “el niño aparece como sujeto de derechos sometido a moratoria” (Castro Morales, 2007, p. 15).

¿Cómo promover, entonces, los derechos de participación con protagonismo? Más allá de los enunciados legales que garantizan la supuesta **promoción, protección y oportunidad de ejercicio de los derechos de la infancia**, la verdad —resaltada por Cussiánovich (2003)— yace en “una **estrategia** que busca maximizar el desarrollo de [estas] capacidades, de energías positivas de los individuos y de las colectividades” (p. 77), en sintonía con **oportunidades** de “promoción de las capacidades del niño que lo hagan sujeto de su individualidad, actor en su ámbito familiar, comunitario, escolar, laboral y organizativo” (pp. 85-86). En la escuela, vemos en el enfoque de aula heterogénea una gran oportunidad y estrategia.

⁹ La teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1976) ha contribuido a la psicología evolutiva, demostrando que la edad no es condición suficiente para el desarrollo o avance hacia ciertas etapas del desarrollo cognitivo.

CAPÍTULO II: DEL ENFOQUE DE AULA HETEROGÉNEA

2.1. Qué es el enfoque de aula heterogénea

Anijóvich (2014)¹⁰ presenta el enfoque de aula heterogénea (EAH) como noción pedagógica y estrategia didáctica que reconoce y asume la **diferencia como valor en el aula**, en contraste al corte homogeneizador y enciclopedista tradicional –causa principal del fracaso escolar. Para ello, plantea romper con la enseñanza estandarizada en el continuo histórico-educativo y trascender un currículum rígido que, por su uniformidad, genera desigualdad, no se adapta a todos ni está conectado con la realidad y el aprendizaje natural (Anijóvich, 2014; OEI, 2015; López Melero 1995). En coherencia, impone una **visión de respeto, estimulación y conservación de la heterogeneidad** en la forma de aprender de los estudiantes, así como en la manera de enseñar y reflexionar de los docentes –considerando no sólo diferencias evidentes (alumnos con talento o con necesidades especiales) sino también sutilezas enriquecedoras¹¹. En ese sentido,

[...] reconocer la diversidad inherente al ser humano y encarar un trabajo concreto para abrazarla tanto en las políticas educativas como al interior de cada escuela, de cada aula y con cada docente (OEI, 2015, p. 1).

Teniendo cada estudiante “un bagaje experiencial único... y propios esquemas de interpretación” (Martínez Domínguez, 2002, p.5), Anijóvich plantea optar por un **currículo flexible** que diversifique la enseñanza con **igualdad de oportunidades**, en respeto a la concepción del niño como sujeto de derechos y al paradigma relacionado a **repensar el diseño de la enseñanza, reflexionar sobre la práctica docente y generar**

¹⁰ Publicaciones a solas o con otros autores (2004; 2009; 2010; 2014; 2015).

¹¹ Entre las **diferencias sutiles a considerar en los estudiantes** (Anijóvich, 2014; Anijóvich, Malbergier y Sigal, 2004, p.32; Anijóvich y Mora, 2010, p.26) se hallan, entre otros: origen, nacionalidad, etnia, género, lengua, situación socio-económica; bagaje familiar y socio-cultural, entorno y patrones-estilos de crianza, experiencias previas; expectativas escolares, familiares y propias, proyecto de vida; características personales, necesidades, deseos, motivaciones, intereses, gustos y deseos; potencial, capacidades, talentos, inclinaciones e inteligencias múltiples natas o dificultades; niveles de pensamiento, atención, estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje; desempeño académico, fortalezas y debilidades/dificultades en diferentes áreas; y formas de aprovechar el tiempo.

una comunidad educativa consciente y comprometida (Anijóvich, 2014). Explicuemos, entonces, qué es el EAH.

2.1.1. Del entorno educativo

Bajo la premisa “el entorno educativo transmite mensajes”, Anijóvich (2014) expone que, bajo el EAH, las paredes de una escuela no deben ser sólo paneles de información o de exposición sino también de **evidencia de la interacción entre sus estudiantes**, bajo la mirada de su propuesta **flexible**, de modo que se “estimule el aprendizaje... [y se] despierte el interés y la curiosidad” (p. 43).

Para ello, se debe usar bien el espacio y sus posibilidades, más allá del área de aula (rincones de trabajo y paredes), incluyendo también zonas comunes del colegio (pasadizos, biblioteca, cafetería, patios y afines), así como la interrelación con espacios de la comunidad y el entorno (barrio, ciudad, naturaleza). Adicionalmente, esta **interacción de los estudiantes con el espacio** debe darse en **distintos niveles**: planeamiento, diseño, organización y/o construcción colaborativa y gradual, bajo consignas o por propia iniciativa. Todo ello con visión de significatividad, autenticidad y promoción de autonomía a explicar más adelante.

2.1.2. De la organización del trabajo en aula

Diseñar la labor docente, con un currículo flexible, equivale a responder qué enseñar y cómo hacerlo vía **principios organizadores y didácticos** que sirvan de marcos de referencia a propósitos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y actividades –integrados en una buena práctica docente (Anijóvich, 2014; Anijóvich y Mora, 2010; Anijóvich y Gonzáles, 2011). Así pues,

Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos... [con] estrategias diferenciadoras... encaminadas a que todos logren el dominio de «lo básico» en un grado aceptable (Gimeno Sacristán, 1999, p. 16).

Anijóvich y Mora (2010) explican que los **propósitos de aprendizaje** responden a “por qué y para qué” se debe aprender. Así, la meta es que los estudiantes aprendan habilidades cognitivas y meta-cognitivas porque con ello pueden lograr una comprensión profunda, significativa, autónoma, reflexiva, con un buen desarrollo de identidad personal;

y para responder a las demandas educativas del siglo XXI. Estos **objetivos transversales** deben ser claros, tanto para docentes como estudiantes, en el diseño curricular y a lo largo de toda estrategia de enseñanza en aula, obedeciendo, además, a “situaciones auténticas” de aprendizaje a detallar luego.

Las **estrategias de enseñanza** —explican las autoras— se sintetizan en “cómo” enseñar contenidos curriculares para lograr los objetivos de aprendizaje (desarrollo de competencias) y, como tales, constituyen “el conjunto de decisiones **creativas y adecuadas** que toma el docente para orientar la enseñanza”, de manera “**innovadora**” y promoviendo la “**participación activa**” de los alumnos, en las fases de planificación, práctica docente y evaluación. Las estrategias de enseñanza poseen características bidimensionales. En la **dimensión de acción**, el docente decide el diseño de planificación e implementación de la enseñanza. Pero, al ser una práctica dinámica, debe incluir una **dimensión reflexiva** meta-cognitiva que adecúe la enseñanza al contexto, de forma permanente y estratégica, en “un ciclo constante de reflexión-acción-revisión” para mejorar la práctica docente.

Además, para atender a la diversidad, las mismas autoras plantean un **repertorio de estrategias y recursos de enseñanza**, así como **principios a regir su planificación**, que se han de caracterizar por su “**comprensibilidad**” para generar aprendizajes significativos transferibles a situaciones nuevas. Zavala y Arnau (2007) agregan que plantear, a los estudiantes, **retos complejos y significativos** les permite activar “**esquemas de actuación**” (interiorización, integración y automatización de habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas) que favorecen el actuar competente. Monereo (2012), a su vez, manifiesta que el logro de una competencia se da activando capacidades natas y **modelando procedimientos técnicos y metódicos** para desarrollar habilidades contextualizadas.

Ello conduce a la necesidad de concretar las estrategias de enseñanza en **experiencias de aprendizaje**, con actividades **desafiantes y significativas**, apoyándose en “**recursos interesantes y pertinentes**” (Anijóvich y Mora, 2010). Asimismo, lo mencionado deviene en el desarrollo de autonomía creciente e identidad personal sólida en los estudiantes. En coherencia, Anijóvich (2014) presenta ciertos **principios, requisitos y escenarios a regir actividades y tareas**, así como **modos puntuales de promoción de la**

autonomía (Tabla 1) que atienden la diversidad del aula y fomentan la auto-gestión del aprendizaje, respetando a los estudiantes como sujetos de derechos.

No obstante, bajo el EAH, la autora resalta que las clases deben darse en “**situaciones auténticas**” de aprendizaje (problemas, sucesos o preguntas cercanos a la vida real, relevantes y desafiantes pero alcanzables). Ello se asocia al **interés del estudiante** pero no en torno al mito de entretenerlo o adecuarse a su interés personal, sino a propósito de descubrir, construir y/o enseñarle dicho interés en la interacción, convirtiéndolo en **motivación**, a favor de la autonomía (ver Tabla 1). Es así que, en dicho **contexto legítimo-significativo de aprendizaje**, los estudiantes otorgan sentido a lo que hacen y por qué lo hacen, logrando dotar de significado a lo que aprenden. Todo ello se traduce en “**buenas rutinas de trabajo**” que repercuten, tras su uso constante e *in crescendo*, en que “cada uno sabe lo que tiene que hacer, cuándo y con quién” (p. 46), asumiendo rutinas propias que también favorecen la autonomía (Meirieu, 2005).

En consecuencia, entendemos que los aspectos mencionados configuran la **buena práctica de enseñanza** que Anijóvich y Mora (2010) definen como “la forma en que... *cómo* [enseñar] es actuado en la vida cotidiana por un docente determinado, en un contexto particular” (p. 31) con “intencionalidades bien definidas y explícitas” (p.117).

Tabla 1. Favorecimiento de la autonomía del estudiante

Variabilidad y flexibilidad a regir estrategias de enseñanza, actividades y tareas, en el marco de la autonomía	
Principios a seguir	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas de aprendizaje con sentido, explicando su propósito • Temas a elección, entre alternativas planteadas por docente o estudiantes • Buenas rutinas, validadas por estudiantes • Tiempos variables para resolver tareas • Acuerdos de aula revisados periódicamente • Momentos de intercambio
Requisitos a establecer	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad de demanda cognitiva a requerir a estudiantes • Tipo y cantidad de la tarea a realizar • Experiencias de aprendizaje adecuadas • Secuencia oportuna de abordaje de contenidos • Grado de libertad a dar a estudiantes en toma de decisiones, propuestas de cambios y otros • Vinculación con otras áreas académicas
Escenarios adaptativos	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades planificadas y organizadas por docentes (consignas) o estudiantes (trabajo independiente) • Puntos de partida distintos • Estrategias y metodologías de enseñanza diversas • Niveles de dificultad variados • Posibilidad de elección entre alternativas de forma o contenido • Actividades distintas en paralelo • Modos de trabajo distintos (individual-autónomo, colaborativo, en agrupaciones) • Momentos que conlleven pensar, escuchar, escribir o discutir y/o reflexionar, a solas o en grupo • Tiempos diferenciados de aprendizaje • Atención diferenciada y acompañamiento docente de acuerdo a ritmos de aprendizaje • Respuestas variadas según estilos de aprendizaje • Distintas maneras de comunicar los conocimientos, desempeños o productos • Evaluación y retroalimentación de índole diverso • Investigación y/o formulación/respuesta de/a preguntas de formas diversas • Uso y administración de recursos/materiales (incluyendo fuentes de información y tecnologías) distintos • Tiempo y horario escolar organizado a necesidad • Diseño espacial movable según las circunstancias
Motivación generada por...	<ul style="list-style-type: none"> • Buenas rutinas guiadas y/o autónomas, serviciales al aprendizaje • Propósitos de enseñanza, contenidos curriculares, habilidades cognitivas y criterios de evaluación consensuados con estudiantes • Actividades de meta-cognición para comprender por qué y para qué de lo que se hace • Trabajo colaborativo entre estudiantes
Autonomía <i>per se</i> promovida por...	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas elegidas entre alternativas, justificadas con razones, recomendaciones, preguntas meta-cognitivas • Encuadre del trabajo, consensuado con estudiantes: metas/propósitos, habilidades cognitivas a lograr, contenidos curriculares, temas/actividades/tareas, tiempos, organización, recursos, fuentes de información, presentación de productos/desempeños finales, modos de trabajo individual-autónomo o colaborativo, modo de retroalimentación, y criterios/procedimientos/instrumentos de evaluación • Hábitos de estudio/trabajo/aspectos técnicos: planificación, organización y adecuación, formulación de preguntas, control de procesos y buenas rutinas para pensar, discutir y analizar críticamente

Fuentes: Adaptación a partir de Anijóvich, 2004; Anijóvich y Mora, 2010, pp. 103-115; Anijóvich, 2014, pp. 27-30 y 49-50; OEI, 2015, pp. 1 y 3, con citas de Gimeno Sacristán, 2000.

2.1.3. De las consignas de trabajo

Las consignas de trabajo son el “instrumento mediador que...controla las operaciones mentales que se incorporan para realizar la actividad [de aprendizaje]” (Riestra, 2008, p.268). Díaz Bordenave y Martins Pereira (1985, p.124) las califican como “experiencias necesarias para [la] propia transformación [del estudiante]”, por lo que inciden en la autonomía creciente. En ese sentido,

Lo central es alejarse de las consignas que se plantean con un alto nivel de generalidad y sin un contexto claramente definido [...] suelen generar una excesiva dependencia de los alumnos con respecto al docente sobre cómo resolverlas, qué recursos utilizar, qué pasos seguir o por dónde empezar (Anijóvich y Cancio; 2015, p. 8).

En tal sentido, el EAH (Anijóvich, 2014; OEI, 2015), propone “**consignas auténticas**”, basadas en “situaciones auténticas” de aprendizaje, transmitidas de modo explícito, estimulante, atractivo, con grado óptimo de incertidumbre, en contexto y con un propósito entendible a favor de la expresión oral, escrita o vía actuaciones. En coherencia, su **formulación** ha de ser **clara y precisa**, considerando propósito, objetivos (Anijóvich y Mora, 2010) y **nivel de pensamiento o demanda cognitiva** a promover (ver Anexo 1).

2.1.4. De la evaluación formativa y la retroalimentación de proceso

Anijóvich et al. (2004) rechazan la evaluación tradicional porque se asocia al diagnóstico, resultado, calificación, nota, aprobación, promoción, acreditación y/o certificación. A cambio, plantean evaluar para aprender, mediante una “**evaluación auténtica**” que considera niveles, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, enfatizando fortalezas con respecto al grupo y nivel de inicio. Esta **evaluación formativa** concibe el error como oportunidad de aprendizaje, se basa en **criterios de evaluación** y usa **distintos procedimientos, instrumentos o protocolos** para dar **retroalimentación de proceso**, específica, eficaz y oportuna sobre el tipo de desempeño de los estudiantes y enseñanza del docente, de cara a incrementar comprensión, demostrable; conocer procesos de formación, meta-cognitivamente; y autorregular el aprendizaje, para mejorar sus resultados (Anijóvich y González, 2011). Así pues,

[...] no alcanza con definir el tipo de instrumento para decir que estamos ante una evaluación alternativa, sino conocer qué se quiere evaluar, cómo se va a instrumentar, qué tipo de informaciones va a posibilitar revelar y cuáles van a ser los criterios de evaluación (Anijóvich et al., 2004, p. 71).

Sabemos ya qué es el EAH y cómo se aplica en términos de “qué y cómo” enseñar y evaluar con un currículo flexible –o andamio a favor del **éxito escolar** (Lacueva, 2002) porque genera situaciones de aprendizaje desafiantes, potentes y estimulantes que promueven autonomía en estudiantes y capacidad de observación en docentes, para mejorar el aprendizaje (OEI, 2015).

2.2. De los integrantes del aula

Estos, claramente, son el docente y los estudiantes, roles a precisar en visión del EAH.

2.2.1. Del docente: un rol facilitador de buenas prácticas de enseñanza

Tradicionalmente —retrata Anijóvich (2014)—, el docente ha ejercido un rol instruccional memorístico homogéneo y sin sentido. En contraste, el EAH demanda un **rol facilitador** constructivista o “proceso de reconstrucción de esquemas cognitivos... a partir de diferentes estímulos internos y externos” (Anijóvich y Mora, 2010, pp. 51-52). En el aspecto externo, esto se logra con una buena práctica en aula por un docente profesional, competente y comprometido a **capacitarse constantemente** en ambas dimensiones (de acción y reflexiva) de las estrategias de enseñanza. Pero también se vincula con el **desarrollo de habilidades de pensamiento de alta demanda cognitiva** (Tobón, 2006; Guerrero, 2020, en Canturín, 2021) –ver Anexo 1–, a partir de centrar el proceso pedagógico-didáctico en saberes procedimentales y actitudinales (no en saberes factuales y conceptuales), de modo que los estudiantes adquieran, crecientemente, habilidades, estrategias y técnicas para la consecución de objetivos y el dominio de competencias; es decir, capacidad para “predecir, actuar, explicar [y] resolver problemas del contexto” (Anijóvich y Mora, 2010, p.52). En concordancia, el Proyecto Zero (Universidad de Harvard) plantea un *set* de habilidades de pensamiento para ello (ver Anexo 2).

Incentivar la autonomía creciente trasciende el rol vertical del docente para tornarlo en un “agente fundamental del proceso educativo...[que] tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano” (LGE N° 28044, 2003, Art. 56°). Al respecto, la idea es favorecer una **aventura de exploración conjunta, docente-estudiante, como aprendices** (Calvo, 2015). Esta construcción colectiva debe extenderse al **trabajo entre colegas**, reconociendo su diversidad y la necesidad de articular fortalezas-intereses y estilos de enseñanza (Anijóvich, 2014, p. 115), lo que también favorece la creatividad y el pensamiento divergente (Robinson, 2007; RSA, 2010).

En cuanto a los estímulos internos, el rol docente facilitador gesta un **buen clima de aula** que acarrea mantener expectativas de aprendizaje elevadas sobre “todos” los estudiantes (Anijóvich, 2014; Anijóvich et al., 2004) y favorecer el aprendizaje significativo y autónomo, a partir de identificar los “modos de pensar y comprender” de los alumnos para que “experimenten, indaguen, reflexionen, asuman riesgos y responsabilidades sobre su aprendizaje” (Anijóvich, 2014, p. 53). Este clima mejora sus creencias motivacionales y auto-regulación emocional, con sentido de pertenencia y autoestima equilibrada (Boekaerts, 2016) y conlleva disciplina positiva, convivencia democrática, resolución adecuada de conflictos y desarrollo de competencias ciudadanas (López Melero, 1995). Y, por ende, permite un buen desarrollo de la identidad, como **exigencia legal**, desde la tutoría escolar (LGE N° 28044, 2003).

En conclusión, este rol facilitador reclama un **cambio de paradigma** que trasciende zonas de confort, estereotipos y prejuicios (López Melero, 1995). Traducido en **mentalidad de crecimiento** —detalla Anijóvich (2014; 2015)— implica auto-conocerse, superar la concepción fija de la inteligencia, conocer mejor a los estudiantes y estimular su aprendizaje. López Melero (1995) añade confiar en su capacidad de agencia autónoma como sujetos de derechos, no seres incompletos... En suma, un rol docente facilitador multidimensional y reflexivo (Gutiérrez et al., 2009; López Melero, 1995) de **liderazgo proactivo** (PEN al 2036, CNE, 2020).

2.2.2. Del aprendiz: un rol autónomo y reflexivo, con buen desarrollo de identidad

Bajo el EAH, el buen clima de aula incide en la capacidad de aprendizaje autónomo y el buen desarrollo de identidad personal del estudiante, así como en su capacidad reflexiva, todos “objetivos” y “condiciones de posibilidad” del EAH (Anijóvich, 2014, p. 59).

El **rol de estudiante autónomo** o “estudiante estratégico” (Monereo, 2012), se genera —en visión de Anijóvich y Mora (2010)— con la promoción de “modos de trabajo independientes” que influyen creencias, valores, actitudes y conocimientos y generan “respuestas espontáneas, intuitivas y personales” al resolver problemas, crear producciones y/o transferir información a otros contextos, atribuyendo, así, significado al mundo. Entre estos modos, resalta la estimulación de **buenas rutinas** a autoimponerse **para desarrollar “autonomía intrínseca”** (Monereo, 2012) y el incentivo de la **cognición superior** (ver Anexo 1).

En cuanto al **buen desarrollo de identidad personal**, Anijóvich y Mora (2010) expresan que las estrategias de enseñanza fomentan habilidades blandas: intrapersonales, mediante el desarrollo de auto-motivación, auto-concepto, auto-estima y auto-eficacia ¹²; e interpersonales, vía el **aprendizaje colaborativo** ¹³, como competencia transversal (Anijóvich, 2014). En todo ello, la **meta-cognición** es primordial para que los estudiantes reflexionen sobre logros o errores académicos y/o conductuales y “reconozcan, pongan en juego y modifiquen estrategias de aprendizaje y se autorregulen” (Anijóvich, 2014, p. 59).

Así, concluimos que el estudiante debe ser el “**centro del proceso y del sistema educativo**”, con derecho a contar con un sistema educativo eficiente, a favor de su **aprendizaje y desarrollo integral** (LGE N° 28044, 2003, Art. 53° acápite a).

Sostenemos que los niños...se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas como aprendices, sus entornos culturales y sociales. Sólo entonces... podremos ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y

¹² El auto-concepto es la representación creciente de uno mismo (quién soy); la auto-estima es la evaluación subjetiva del auto-concepto (cómo me siento sobre mí); y la auto-eficacia es la competencia/confianza en las capacidades para lograr una meta y/o resolver problemas (yo puedo) (Craig & Baucum, 2009; Papalia *et al.*, 2012).

¹³ Son modos de **trabajo colaborativo**: asumir funciones, trabajar en equipo y responsabilizarse por el cuidado del aula; gestionar desacuerdos; dividir el trabajo (Anijóvich & Mora, 2010, p.104); entre otros.

encuentren sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos (Anijóvich, 2014, p. 15).

A la luz del EAH, concluimos que una buena práctica docente conlleva articular un currículo flexible con propósitos, estrategias, consignas, actividades-tareas y recursos coherentes; promover un rol docente-estudiante, adecuado; evaluar de manera formativa, con retroalimentación de proceso y buen clima de aula... para generar igualdad de oportunidades de aprendizaje significativo, autónomo y reflexivo, con buen desarrollo de identidad.

CAPÍTULO III:

EL ENFOQUE DE AULA HETEROGÉNEA COMO MÉTODO DE PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Ahora compete explicar la correspondencia que encontramos entre la participación protagónica (PP) en la infancia y el enfoque de aula heterogénea (EAH):

¿En qué sentido y con qué alcances la perspectiva del protagonismo ofrece un nuevo horizonte conceptual y práctico a la prevención, protección y participación de los niños? [Es imperante] preguntarnos el perfil que daría cuenta de una personalidad constructivamente protagonista...[y]...desarrollar de forma más sistemática el estudio del protagonismo como comportamiento humano en los niños y adolescentes (Cussiánovich, 2003, pp. 73-74, 95).

De esta cita, entendemos que el protagonismo permite vislumbrar un horizonte, de índole conceptual y práctico, a guiar acciones de prevención, protección y promoción de los derechos de participación de los niños. Para ello es necesario un método de promoción de acciones a favor del protagonismo o PP que, a su vez, conlleve el desarrollo de un perfil de personalidad protagónica, que se seguirá desarrollando *in crescendo* y de por vida. Y, a su vez, ello requiere un estudio sistemático del protagonismo como comportamiento humano.

El diálogo de estos conceptos con el EAH, en lo que atañe a la escuela, nos conduce a reconocer que ambos aportes tienen **metas en común** y que el EAH constituye una **pedagogía** para la PP (que puede estudiarse sistemáticamente) –motivos todos que caracterizan al EAH como **método de promoción eficaz/efectivo de la PP** en la escuela. Estas apreciaciones se justifican en los motivos y razones que se expondrán.

3.1. De las metas en común entre ambos enfoques

Ambos aportes coinciden en la necesidad de cultivar un **perfil autónomo, reflexivo y protagonista** en los niños, respondiendo y atendiendo a su heterogeneidad, en el contexto de una **comunidad de coprotagonistas conscientes y comprometidos**.

3.1.1. Del perfil protagónico, autónomo y reflexivo de egreso

En visión de ambos aportes, existen elementos característicos de este perfil, importantes tanto en el **proceso educativo y de formación integral**, como **de cara a una vida adulta responsable**. Así, desde el EAH, se apunta a un perfil que obedece a una visión de la infancia como fenómeno social con necesidad de viabilizar el discurso de carácter público-político que tienen los niños y que acarrea protagonismo en la infancia. Pero, así también, se apuntala un perfil que enfatiza la autonomía en el aprendizaje y el desarrollo personal-social, con igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Esta visión de la educación tiene una perspectiva de formación para la vida, donde cada niño es valorado con sus características y diferencias. Este enfoque de derechos también concibe al niño como sujetos de derechos (CNEB, Minedu, 2016) y se alinea a los enfoques de ciclo de vida (en coherencia con el principio de autodeterminación progresiva) y de curso de vida – todos recogidos en el PANAI 2012-2021 (Mimp, 2012).

Es así que, entrelazando los dos capítulos precedentes, vislumbramos que los **elementos característicos** de en este perfil protagónico, autónomo y reflexivo de egreso son:

- Habilidades de cognición superior desarrolladas.
- Rol de aprendiz autónomo y reflexivo.
- Buen desarrollo de identidad personal —auto-concepto, autoestima, auto-desempeño y autodirección— y ejercicio equilibrado y responsable de la libertad.
- Identidad personal protagonista como puesta a valer del derecho a la dignidad, heterogeneidad y singularidad, de los propios valores y visión de las cosas.
- Sujeto de derechos de participación, incluyendo derechos educativos y conexos, asociados a ambos, bajo el principio del interés superior del niño (doctrina de la protección integral).

- Sujeto y actor social y ciudadano, como esencialidad del ser humano, en cuanto a:
 - Experiencia en acciones de transformación de la realidad social, desde la escuela.
 - Desarrollo de proyecto personal de vida, con sentido de responsabilidad, significación e impacto social, ambiental y/o intergeneracional.
 - Rol de interlocutor válido de la vida en sociedad con reconocimiento, respeto, solidaridad, fraternidad y actitudes de comunión pacífica para con otros actores sociales (el prójimo), sin prácticas de desigualdad ni discriminación.

Semejante perfil **se relaciona** teóricamente —de manera general, como derecho a la educación— **con el perfil de egreso del CNEB** (Minedu, 2016). Y, de manera particular, con sus componentes I, II, X, XI, respectivamente vinculados a la identidad, vida en democracia, autonomía en el aprendizaje y dimensión espiritual-ontológica de la vida personal y social. Asimismo, el perfil presentado **se asocia con todos los enfoques transversales del CNEB**.

Por ejemplo, el enfoque de derechos distingue al niño como sujeto de derechos y, por ello, da pie a la consideración de los derechos de participación en la infancia; y el enfoque inclusivo o de atención a la diversidad da oportunidades de calidad equitativa a todos los estudiantes, las que —consideradas en su verdadera dimensión, más allá de ser sólo para estudiantes con necesidades especiales— permiten la aplicación del EAH. Por su parte, el enfoque de igualdad de género —asociado a los dos anteriores— también obra a favor del EAH y a la PP en igualdad de condiciones (valoración y oportunidades) para niños y niñas. En cuanto al enfoque ambiental y el de orientación al bien común, estos van de la mano de la ética ambiental, intergeneracional y solidaridad que conlleva el desarrollo de una identidad personal y social, buena y equilibrada. Y, además, el enfoque de búsqueda de la excelencia, también favorece el desarrollo de una identidad protagonista sólida.

Adicionalmente, el perfil planteado **se vincula** —en tanto derecho a la educación— **con todas las competencias del CNEB** (Minedu, 2016). Y, de manera específica, con las competencias construye su identidad (1), convive y participa democráticamente (16), gestiona proyectos de emprendimiento económico o social (27) y gestiona su aprendizaje de manera autónoma (29). Al respecto, las capacidades que

integran cada una de las competencias mencionadas hablan por sí mismas en cuanto a contribuir a la PP en la infancia y a la aplicación del EAH, en la escuela. De manera complementaria, el mismo CNEB (Minedu, 2016), en la sección de los Retos para la Educación Básica y Perfil de Egreso, nos presenta el desafío docente de formar ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes que, desde una noción de identidad múltiple y variante, ejerciten una ciudadanía ética en búsqueda del bien común, incluyendo no sólo la edificación colectiva y respeto a la diversidad socio-cultural, sino también la realización personal, con formación ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, cultural y socio-política. No obstante, desarrollar este perfil de egreso requiere una comunidad de soporte a seguir.

3.1.2 De una comunidad educativa de coprotagonistas conscientes y comprometidos

Sabemos ya que la PP constituye un paradigma de la infancia que, en la escuela, implica activar los derechos de participación protagónica, en el marco de la heterogeneidad. Es por ello que ambos aportes plantean y demandan un método eficaz y efectivo, basado en un **nuevo contrato social en el imaginario y las relaciones de poder adulto-niño**. En los docentes, ello se traduce en necesidad de **capacitación permanente y reflexión constante**, con miras a crear un buen clima de aula que geste este perfil. En los trabajadores de la escuela, la capacitación también es importante para que toda la institución educativa favorezca la formación de estudiantes protagonistas. En cuanto al **trabajo de y para con la familia** —en lo cotidiano y mediante talleres— supone una labor ardua de romper sentidos proteccionistas y de “propiedad” de los niños, así como abuso de índole y grado diverso, superando culturas de infancia y patrones de crianza retrógrados.

De manera complementaria, estas capacitaciones, conllevan establecer el aporte que se espera de los docentes y de los padres de familia, como actores sociales relacionados. Así, por citar un ejemplo, el enfoque de derechos requiere un reconocimiento del niño como sujetos de derechos que va más allá de lo simbólico, para poder brindar oportunidades de verdadera participación protagónica. En cuanto al enfoque de igualdad de género, éste debe superar el discurso teórico y traducirse en prácticas de trato equitativo, sin estereotipos ni prejuicios en lo cotidiano. Y de manera semejante, en cuanto a la habilitación del resto de enfoques transversales.

Por todo ello, más allá de los contenidos de capacitaciones (talleres, relacionados a respetar, atender y promover la heterogeneidad y la participación protagónica de los niños) es importante —señalado por Cussiánovich (2003)— potenciar la idea de un **co-protagonismo con los niños y niñas**; un adulto en búsqueda de creciente protagonismo, en los términos y alcances que se han explicado, podrá realmente acompañar el protagonismo de los niños, con sentido ético y a través del ejercicio supremo de los derechos de participación... El protagonismo “refiere directamente al proyecto que le da sentido: que todos y en particular los niños, lleguen a ser protagonistas de su propia vida e historia personal y social” (p. 24) y, por ello, se yergue como “un valor, una necesidad, un derecho y una exigencia individual y colectiva, en cualquier lugar y tiempo de la vida humana” (Cussiánovich, 2010, p. 25).

Llegamos ahora a un tema importante relacionado con las metas en común expuestas: la promoción del perfil protagónico de egreso y comunidad “ideales” presentados deben impartirse mediante una pedagogía eficaz y efectiva que es el EAH, como se tratará a seguir.

3.2 Enfoque de aula heterogénea: una pedagogía para la participación protagónica

El protagonismo, por su “carácter político, social, cultural, ético, espiritual [...] reclama una pedagogía” (Cussiánovich, 2010, pp. 30) que apela a la “educabilidad” en el tiempo (Cussiánovich, 2003; 2006). Así, **el EAH constituye esta pedagogía y estrategia didáctica que permite desarrollar el perfil protagónico**, autónomo y reflexivo de egreso porque **promueve los derechos de participación de la infancia**: derecho a ser informado, a la libertad de consciencia, pensamiento, expresión y elección, a participar *per se*, a la libertad de asociación. Esta promoción se da de manera transversal, real y práctica porque incluye los **derechos conexos a los derechos de participación**, incluyendo el derecho a la educación y sus derechos asociados —ver Tabla 2— con ejemplos ilustrativos, en la Tabla 3, sobre cómo los derechos de participación son respetados, activados y promovidos (a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje) bajo el EAH, desde principios rectores y demandas prácticas y reflexivas, así como desde la perspectiva de la escuela, el docente y/o el estudiante; lo que evidencia cómo, desde el EAH, se respeta la heterogeneidad de

los estudiantes y su diversidad en la forma de aprender para que todos puedan optar a la participación protagónica.

Concluimos esta monografía extrapolando, a la escuela, el término “protagonismo”, nutrido en el contexto de niños y adolescentes trabajadores (NATs). No estamos ante una “ficción de personalidad protagónica” (Cussiánovich, 2003, pp. 56 y 62) porque prevalece el desarrollo de “actitudes que...inclinan [a los niños] a la autonomía, a la actoría personal, a la reciprocidad, a la conciencia, sentimiento y práctica de la solidaridad” (p.95). Más bien, hemos establecido conclusiones e hipótesis valiosas para estudios del tema y el tipo ideal “protagonismo”¹⁴ ha sido re-significado heurísticamente, con nuevas ideas (Weber, 1904; 1922). Así pues,

La razón de ser de un concepto en evolución hay que encontrarla en las prácticas de los propios niños... a partir de las cuales van ensanchando el sentido y el contenido vital de lo que es para ellos ir siendo protagonistas (Cussiánovich, 2010, p. 25).

Tabla 2. *Los Derechos de participación y sus derechos conexos*

Derechos de participación	Derechos conexos
Derecho a ser informado (Art. 17° CDN)	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a información y a buscar información • Recibir información adecuada, veraz y oportuna de asuntos que afecten su vida y entorno • Recibir explicaciones y comprender las posibles consecuencias de decisiones y opiniones • Recibir explicaciones sobre consecuencias de decisiones “tomadas” que afecten su vida • Recibir información de interés social y cultural • Ser informado de los procesos requeridos para lograr ciertos objetivos • Ser informado acerca del rol que ejercerá en distintas situaciones • Ser informado y consultado sobre opciones posibles y sus implicaciones • Ser informado acerca del contexto en que su opinión será tomada en cuenta • Ser informado acerca de los efectos de su opinión (qué se hizo con ésta)
Derecho a la libertad de conciencia, pensamiento y elección (Arts. 12°-14° CDN)	<ul style="list-style-type: none"> • Elegir, entre posibilidades, a favor de su aprendizaje y desarrollo personal • Opinar y ser escuchado • Difundir información • Expresión y opinión con libertad de conciencia y pensamiento • Tratar temas que afecten sus condiciones de vida individuales y colectivas
Derecho a participar per se (Art. 2° CDN)	<ul style="list-style-type: none"> • Participar, de manera opcional, con distintos roles • Participar con igualdad de oportunidades, de forma inclusiva y sin discriminación • Ser participe activo de actividades familiares, escolares, comunitarias y ambientales • Participar en ciertos procedimientos electorales, con libertad de conciencia y pensamiento • Dialogar y debatir • Participar en la toma de decisiones, influir en ellas y que su opinión sea tomada en cuenta • Elegir y decidir sobre situaciones que afecten su vida

Participar

¹⁴ Nótese que el protagonismo como “tipo ideal puro” no se da siquiera en los NATs porque siempre dependerá de una combinación distinta de factores personales y sociales –opinión de Weber sobre los tipos ideales.

- Derecho a la libertad de asociación**
(Arts 15° y 31° CDN)
- Tomar parte/celebrar reuniones de esparcimiento y culturales, pacíficas y saludables
 - Formar parte de asociaciones de diversa índole
 - Tomar parte en actividades/programas diversos de promoción de la infancia/ adolescencia
 - Respeto a las dinámicas del grupo en el que esté asociado

Derecho a la educación y preparación para la vida
(Arts. 28°-29° CDN)

- Facilitación de y acceso a conocimientos técnicos
- Facilitación de métodos modernos de enseñanza
- Desarrollo humano hasta el máximo de su potencial
- Desarrollo del respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales
- Preparación del niño para una vida responsable
- Desarrollo del respeto al medio ambiente natural
- Respeto (solidaridad) y protección contra los malos tratos

Fuentes: Elaboración propia y adaptación a partir de la Convención de los Derechos del Niño [CDN] (ONU, 1989) y el documento La participación de los niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas (UNICEF, 1998).

Tabla 3. Promoción de los derechos de participación bajo el enfoque de aula heterogénea

Activación del derecho		Derechos de participación				
		Ser informado	Libertad de consciencia, pensamiento y elección	Participar <i>per se</i>	Libertad de asociación	Educación y preparación para la vida
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitados, actualizados y reflexivos que adecúan la enseñanza al contexto, de forma permanente y estratégica 	x	x	x	x	x
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Rol central bajo prácticas de respeto, estimulación y conservación de su heterogeneidad y diversidad de formas de aprender, (objetivos adaptativos, estrategias y metodologías de enseñanza diversas y pertinentes para el logro de objetivos de aprendizaje) 	x	x	x	x	x
Docente-estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración conjunta como aprendices, con actividades de intercambio entre estudiantes, con docentes y entre estos 	x	x	x	x	x
Entorno espacial	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del salón y colegio para evidenciar práctica del currículo flexible 	x	x	x	x	x
Interés-motivación en proceso de enseñanza aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Marco de “situaciones auténticas” para planteamiento de consignas, aprendizaje y evaluación, de cara a resolver preguntas de interés o problemáticas del entorno 	x	x	x	x	x
	<ul style="list-style-type: none"> • Consenso del trabajo: propósitos, habilidades cognitivas, contenidos, temas, tiempos, organización, recursos, fuentes de información, productos/desempeños, modos de trabajo, criterios/procedimientos/instrumentos de evaluación y retroalimentación 	x	x	x	x	x
	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia apropiada de presentación de contenidos 	x	x	x	x	x
	<ul style="list-style-type: none"> • Buenas rutinas de trabajo guiadas y/o autónomas, serviciales al aprendizaje y validadas por estudiantes 	x	x	x	x	x
	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos deliberativos y electorales en aula y escuela 	x	x	x	x	x
Promoción de motivación intrínseca y autonomía creciente en estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de meta-cognición guiadas o autónomas, con preguntas para comprender el porqué y para qué de lo que se hace 	x	x	x	x	x
	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de libertad (<i>in crescendo</i>) en propuestas de estudiantes sobre temas, uso de recurso/fuentes de información, presentación de productos/desempeños –justificando la elección, mediante razones, recomendaciones y/o meta-cognición 	x	x	x	x	x
	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar hábitos de estudio/trabajo, bajo aspectos técnicos: planificar ideas, formular preguntas, organizar tiempos, controlar procesos y buenas rutinas para pensar, discutir y analizar críticamente adecuándose a las circunstancias 	x	x	x	x	x

	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación de proceso/formativa con retroalimentación constante y adecuada sobre desempeño académico y conductual, personal y grupal (clima de aula) 	X	X	X	X	X
	<ul style="list-style-type: none"> Posibilidad de formar parte de... <ul style="list-style-type: none"> Clubes escolares: deportivos, culturales –por intereses o habilidades personales Asociaciones y programas escolares: Scouts, radio, televisión, revistas Participación en consejos educativos institucionales –CONEI 	X	X	X	X	X
Desarrollo de la Personalidad	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje en un ambiente diversificado a favor del descubrimiento de habilidades/aptitudes y actitudes que revierten en igualdad de oportunidades para un buen desarrollo de identidad personal-social 	X	X	X	X	X
Desarrollo de Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> Generación de buenas rutinas de aula y autoimpuestas por propios estudiantes, a favor de motivación intrínseca y autonomía creciente en el aprendizaje Estrategias, metodologías y actividades de aprendizaje diversas y pertinentes que enfatizan saberes actitudinales Ética ambiental, solidaria e intergeneracional gestada en “situaciones auténticas” de aprendizaje y trabajo colaborativo 	X	X	X	X	X
Desarrollo de capacidades mentales	<ul style="list-style-type: none"> Comprensibilidad de metas/objetivos de aprendizaje, propósito de actividades/tareas, expectativas de logro, nivel de demanda cognitiva, métodos/estrategias de enseñanza-aprendizaje, evidencias/criterios y procedimientos/instrumentos de evaluación Promoción de habilidades de alta demanda cognitiva (centrando el proceso pedagógico-didáctico en saberes procedimentales y actitudinales) y meta-cognitivas varias (incluyendo la auto-evaluación) que contribuyen al aprendizaje autónomo y reflexivo Uso de buenas estrategias/metodologías de enseñanza-aprendizaje, en el marco de “situaciones auténticas”: Indagación de información guiada, uso críticos de imágenes, uso de buenas preguntas de investigación, enfoque multidisciplinario en la resolución de temas/problemas planteados, aprendizaje basado en proyectos, con vinculación entre áreas académicas Atención diferenciada y acompañamiento docente, de acuerdo a estilos/ritmos/intereses de aprendizaje, incluyendo objetivos adaptativos, estrategias y metodologías de enseñanza diversas y pertinentes y distintos tipos de evaluación y retroalimentación 	X	X	X	X	X

Desarrollo de habilidades socio-emocional	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de habilidades de cooperación, solidaridad y empatía, en el contexto de trabajo colaborativo, en agrupaciones flexibles, y estrategias de enseñanza que promueven el diálogo <i>per se</i> (buenas preguntas, clases expositivas-dialogadas, aprendizaje basado en proyectos, actividades de co-evaluación, asunción de roles y responsabilidades diversos en aula) 	x	x	x	x	x
	<ul style="list-style-type: none"> Acuerdos de aula participativos y consensuados, con revisión periódica 	x	x	x	x	x
	<ul style="list-style-type: none"> Buen clima de aula, a favor del desarrollo integral, incluyendo la prevención y atención del/al maltrato y acoso entre pares 	x	x	x	x	x
Potenciación de recursos físicos	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje en uambiente diversificado y significativo que revierte en el desarrollo adecuado de motricidad finas y gruesas 			x		x
	<ul style="list-style-type: none"> Diversidad de fuentes de información (incluyendo TICs), en el marco de “situaciones auténticas” de planteamiento de consignas, aprendizaje y evaluación, con respectiva identificación y uso de fuentes de información fidedignas 	x	x	x	x	x

Fuentes: Elaboración propia y adaptación a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño [CDN] (ONU, 1989) y el documento La participación de los niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas (UNICEF, 1998); en concordancia con Anijóvich, (2014), Anijóvich et al. (2004; 2009), Anijóvich y Gonzáles (2011), Anijóvich y Mora (2010); OEI, en colaboración con Anijovich y Cancio (2015).

CONCLUSIONES

1. La participación, en la infancia, puede ejercerse en diversos campos de la vida humana e incluir a niños con distintas habilidades; no se limita a la expresión oral, por lo que también atañe a niños pequeños y, por todo ello, puede darse en la escuela.
2. La participación protagónica (PP) es un paradigma que concibe a la infancia como fenómeno social y justifica la vigencia de la doctrina de la protección integral.
3. La doctrina de la protección integral se sustenta en el principio del interés superior del niño y en la concepción del niño como sujeto de derechos. Esta doctrina conlleva impartir medidas de prevención, protección y promoción a favor del bienestar (protección jurídica, garantía y salvaguarda de derechos fundamentales) y desarrollo integral (protección social, promoción de desarrollo) de la infancia, frente a todo tipo de terceros.
4. La PP, en la infancia, y el EAH, en la escuela primaria, se conciben bajo la promoción del desarrollo integral y de la protección social mencionada.
5. La PP concreta el principio de ISN —tutela *in extenso* de todos los intereses y derechos que dignifican al niño, con prioridad frente otros derechos de terceros— por medio de la concepción del niño como sujetos de derechos de participación protagónica.
6. La PP se centra en el respeto, aprecio y fomento de la identidad personal (valores) y social (cultura) de cada niño y se vincula a una labor formativa —principio, práctica, proceso y meta— única y valiosa, a favor de la auto-realización, con autonomía, mediante el desarrollo un proyecto de vida responsable, al servicio y beneficio de otras personas y de la propia comunidad.
7. El ejercicio de la PP se da a través de la prevención, defensa y promoción real de los derechos de participación de la infancia.
8. Los derechos de participación de la infancia son pocos y puntuales pero contienen varios derechos conexos adicionales asociados y, en conjunto, son un medio para la consecución de otros derechos en la vida actual y futura de los niños.
9. El EAH es una noción pedagógica y estrategia didáctica que respeta, estimula y conserva la heterogeneidad inherente a cada estudiante y la diversidad en su forma de aprender como elemento de valor en el aula, bajo una visión de igualdad de

oportunidades que disminuye brechas de aprendizaje y desarrolla sentido de pertenencia en la escuela.

10. Ésta se da a través de una buena práctica docente que conlleva aprendizajes significativos, con autonomía, reflexión y buen desarrollo de la identidad personal del estudiante.
11. Una buena práctica docente implica constante capacitación, así como regirse por principios organizativos y didácticos que hacen las veces de marcos de referencia a propósitos de aprendizaje longitudinales y transversales claros; estrategias de enseñanza creativas innovadoras y adecuadas, con buenas rutinas de aula; tareas/actividades diversas, estimulantes y desafiantes; recursos pertinentes e interesantes –incluyendo el uso adecuado del espacio y del entorno escolar; evaluación formativa adecuada y permanente, con retroalimentación de proceso efectiva y constante. Todo ello en el contexto de “situaciones auténticas de aprendizaje” presentadas mediante “consignas auténticas”, bajo el cobijo de un buen clima de aula y la visión de un currículo flexible.
12. La PP y el EAH en la escuela primaria se relacionan en cuanto a tener metas deseables conjuntas, tales como el perfil protagónico, autónomo y reflexivo de egreso y el fortalecimiento de una comunidad educativa de co-protagonistas conscientes y comprometidos a favor de la PP de los niños y en cuanto a que el EAH constituye una pedagogía de soporte de la PP, en la infancia, a partir de la promoción de los derechos de participación.
13. Concluimos que la premisa de investigación de esta monografía ha sido comprobada ya que todo lo mencionado permite establecer que el EAH es, efectivamente, un método efectivo y eficaz que promueve el desarrollo de una PP de la infancia en la escuela primaria. Ello ha sido posible a partir de comprender la conexión que existe entre el desarrollo de la PP de la infancia y el EAH (objetivo general de investigación) –lo que se especifica en el capítulo III y se señala, resumidamente, en la conclusión número 12. No obstante es importante comprender ciertos aspectos que pueden hacer de esta relación más rica a favor del protagonismo en la infancia, por lo que incluimos algunas recomendaciones.

RECOMENDACIONES

Este trabajo de investigación —sintetizado en las conclusiones— nos conduce, ineludiblemente, a reconocer que es fácil “dejar las cosas en el papel”. Por ello, hacer del EAH un método verdaderamente eficaz y efectivo de promoción del desarrollo de PP, conlleva tornarse en un profesional que aplique el enfoque heterogéneo en aula; es decir, en un docente que, a partir de la constante capacitación y reflexión, salga de lo teórico para permear el currículo oculto y los patrones/estilos de formación/crianza con un verdadero enfoque de diversidad, ejerciendo y promoviendo, además, un buen clima institucional y de aula para el aprendizaje y el desarrollo persona-social de sus estudiantes.

Estas recomendaciones —amparadas por el PEN al 2036 (CEN, 2022) y otros documentos legales conexos, mencionados a lo largo de este trabajo de investigación— constituyen, una oportunidad para “contribuir a que la educación cree igualdad de oportunidades” (p. 15) reales. Como bien ilustra este importante documento de política educativa, la educación ha de focalizarse en las necesidades educativas de cada persona —niño y niña—, habilitando la acción de los actores (docentes) dentro de la organización y funcionamiento del sistema educativo, con “autonomía de las instituciones educativas... [para] liberar la iniciativa, creatividad, capacidad de innovación y de respuesta a las necesidades educativas siempre diversas, concretas y particulares de cada persona y comunidad local” (p. 15).

REFERENCIAS

- Allan Dale, R. (1999). *Participación Infanto-Juvenil: Un reto social*. Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial de la Salud.
http://www2.ops.org.sv/adolesc/tc/participacion_social.htm
- Anijóvich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas –Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Anijóvich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Argentina: Ediciones Paidós.
- Anijóvich R., y Gonzáles C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Aijóvich R., Malbergier, M., y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de cultura Económica de Argentina S.A.
- Anijóvich R., y Mora S. (2010). *Estrategias de Enseñanza –Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Boekaerts, M. (2016). *Capítulo 4: El rol crucial de la motivación y de las emociones en el aprendizaje en el aula*. En OCDE, OIE-UNESCO, & U. LACRO, *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica* (pp. 84-101). Panamá: UNICEF.
- Bruner, J.S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México D.F., México: UTEHA.
- Bustamante, M., y Ghersi, E. (2003). *Capítulo 3: La infancia en la Constitución del Perú. Propuesta para el Anteproyecto de ley de la Constitución*. En Barja Martínez, J., Alvarado R.Y., Bustamante, M., Ghersi, E. & Vega, I. *Ensayos sobre los derechos de los niños y adolescentes* (pp. 115-146). Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).
- Calvo, C. (2015). *Viaje a la Escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid, España: Fundación Telefónica.
- Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Casas, F. (2008). Los derechos de la infancia y las relaciones intergeneracionales. *Educación Social*, 38, 14-25.

- Castro Morales, J. (2007). Estilos de crianza, organizaciones familiares y políticas sociales de infancia. *Infancia y Ciencia Social – Revista de la Maestría en Política Social con mención en Promoción de la Infancia, 1*, 13-47.
- Chawla, L. (2001). Evaluating children's participation: Seeking areas of consensus. *Participatory Learning and Action Notes, 42*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/242538954_Evaluating_children's_participation_Seeking_areas_of_consensus
- Chunga Chávez, C. (2009). *Derecho del niño y adolescente*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (UIGV).
- Chunga Lamonja, F. (2000). *Derecho de Menores*. Lima, Perú: Editorial Grijley.
- Comité de los Derechos del Niño (2009). *Observación General N° 12 (2009), El derecho del niño a ser escuchado*. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12_sp.doc
- Craig, G. J., y Baucum, D. (2009). *Desarrollo Psicológico –Novena Edición*. México D.F, México: Prentice Hall.
- Cussiánovich, A., Alfageme, E., Arenas, F., Castro, J., y Oviedo, J. R. (2001). *La infancia en los escenarios futuros*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales – Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).
- Cussiánovich, A. (2003). *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales – Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).
- Cussiánovich, A. (2006). *Ensayos sobre Infancia II. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima, Perú: IFEJANT.
- Cussiánovich, A. (2010). *Paradigma del Protagonismo*. INFANT – Materiales de trabajo Nro. 2. Lima, Perú: INFANT.
- deChile.net (s.f.). Participación. En el *Diccionario Etimológico Castellano en Línea – DECEL*. Recuperado el 21 de agosto de 2023, en <https://etimologias.dechile.net/>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana-UNESCO.
- Dewey, J. (1954). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Díaz Bordenave, J., y Martins Pereira, A. (1985). *Estrategias de Ensino-Aprendizagem*. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Directores que Hacen Escuela - en colaboración con Anijovich, R. y Cancio, C. (2015). *Enseñanza en aulas heterogéneas*. Buenos Aires, Argentina: OEI.

- Doyle, W. (1995). Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de las Educación*, 4(6), 3-11. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6261>
- Dumont, H., Istance, D., y Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris, France: OECD Publications.
- Franklin, B. (1997). *The ladder of participation in matters concerning children*. In Boyden, J. and Ennew, J. *Children in Focus: a manual for participatory research with children*. Stockholm, Denmark: Grafisk Press.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *La construcción acerca del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. Universidad de Valencia https://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf
- Gutiérrez, L., Correa, J. M., Jiménez de Aberasturi, E., y Ibañez, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el practicum del magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505.
- Hart, R.A. (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*, 4. International Child Development Centre. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (2009, 21 al 25 de setiembre). *Opinando sobre la participación en nuestra región en base al informe de la situación de cada país sobre participación de niños, niñas y adolescentes* [Diálogos y ponencias]. Primer Foro Panamericano del niño, la niña y adolescentes, Lima, Perú.
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (2012). *Informe Anual*. Antigua Guatemala, Guatemala: 43° período ordinario de la Asamblea General de la OEA.
- International Save the Children Alliance (2005). *Practice Standards in Children's Participation*. Printflow Limited. <https://www.savethechildren.org.uk/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/practice-standards-participation.pdf>
- Karsten, A. (2012). *Models of Participation & Empowerment*. Creative Commons. <https://www.nonformality.org/2012/11/participation-models/>
- Lacueva, A. (2002). *De la escuela-fábrica a la escuela casa de la cultura*. Red Iberoamericana de Investigación en Eficacia y Mejora de la Escuela (RIEME). Universidad Central de Venezuela. ResearchGate.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. Siena, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre.

- Liebel, M. (2007). Paternalism, Participation and Children's Protagonism. *Children, Youth and Environments*, 17(2), pp. 56-73. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.17.2.0056>
- López Melero, M. (1995). *Cortando amarras de la escuela homogeneizante y segregadora*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Martínez Domínguez, L.M. (2002). “El habitacionismo: una apertura en la mentalidad educativa contemporánea”. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), pp. 27-52. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Matthews, H. (2003). Children and Regeneration: Setting an Agenda for Community Participation and Integration. *Children and Society – The International Journal of Childhood and Children’s Services*, 17(4), 264-276. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/CHI.745>
- Meirieu, P. (2005). *La opción de educar*. Barcelona, España: Octaedro.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de 2016* <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2000). *Código de los Niños y Adolescentes de 2000*. <https://www.refworld.org.es/docid/57f768871b.html>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2012). *Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia [PANAI] 2012-2021* <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/pnaia/pnaia.php>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2012). *Política nacional Multisectorial para las Niñas, Niños y Adolescentes [PNMNNA] al 2030*. <https://www.gob.pe/42698-politica-nacional-multisectorial-para-las-ninas-ninos-y-adolescentes-al-2030-pnmnna>
- Ministerio de Educación del Perú y Consejo Nacional de educación, 2022. *Proyecto Educativo Nacional [PEN] al 2036 – El reto de la ciudadanía plena*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Monereo, C. (2012). El aprendizaje estratégico, FAQ. *Revista de Educación*, 44, 50-56. Dialnet.
- Novella, A.M. (2012). La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación - Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024390019.pdf>
- Organización de la Naciones Unidas (1959). *Declaración de los Derechos del Niño de 1959*.

<https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20de%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>

- Papalia, D., Feldman, R.D., y Martorell G. (2012). *Desarrollo Humano –Duodécima Edición*. México D.F., México: McGraw Hill.
- Project Zero (2015). *Understanding Map*. Harvard Graduate School of Education. <https://pz.harvard.edu/>
- Rafael Canturín (1 de noviembre de 2021). *Experiencia de aprendizaje por Luis Guerrero Ortiz (2020)* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=aFjxqUGVtfY>
- Ratna, K., y Reddy, N. (2002). *A journey in children's participation. The Concerned for Working Children*. Vimanapura, Bangalore: L B Shastri Nagar.
- Real Academia Española. (2014). Participación. En el *Diccionario de la lengua española - Décimo tercera edición*. Recuperado el 22 de agosto de 2023, en <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>
- Riestra, D (2008). Las consignas de trabajo en la escuela, un instrumento didáctico. *Revista Novedades Educativas*, 211, 174-183. SciELO México.
- RSA (2010, October 14). *RSA ANIMATE: Changing Education Paradigms | Sir Ken Robinson* [Video file]. <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 15, 107-111. ResearchGate.
- TED – Ideas worth spreading (2007, January 7) *Do schools kill creativity? | Sir Ken Robinson* [Video file]. <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>
- Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Touraine, A. (1997). *Igualdad y Diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México D.F., México: Fondo de la Cultura Económica.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <https://rieoei.org/RIE/article/view/982>
- Valencia, J. (2004). *Convención sobre los derechos del niño. Protagonismo infantil y derechos del niño*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).
- Wong, N.T., Zimmerman, M.A. y Parker, E.A. (2010). A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion. *Am J Community Psychol*, 46, 100–114. Retrieved form <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>

ANEXOS

ANEXO 1

NIVELES O DIMENSIONES DE LA DEMANDA COGNITIVA DE LOS APRENDIZAJES ¹⁵

Estos niveles o dimensiones son cuatro, pero los dos últimos son aquellos que se debe enfatizar para el desarrollo de habilidades de alta demanda cognitiva.

- **Dimensión de contenido o de saberes factuales** (saber saber): Permite armar redes conceptuales, por campos disciplinares. Implica el uso de la memoria, para la obtención, reconocimiento, reproducción o descripción de información –observar, escuchar, preguntar literalmente, leer, recolectar... Estos saberes se aprenden por repetición como al enunciar propiedades o escribir los símbolos de un elemento químico. En la actualidad, se recomienda enfatizar este nivel sólo para memorizar lo estrictamente necesario.
- **Dimensión de la comunicación o de saberes conceptuales:** Se trata de rutinas o algoritmos con los que se comunica o responde con información (oral, escrita, gráfica, audiovisual y/o dramática), de forma segura. Estos saberes se aprenden por comprensión. Se dan, por ejemplo, al aplicar fórmulas matemáticas para resolver problemas de aritmética o geometría. No obstante su importancia, el quehacer docente no se debe concentrar sólo en ello.
- **Dimensión del método o de saberes procedimentales** (saber hacer): Es acerca de hacer “algo” con la información que se recibe para producir versiones transformadas de la misma que resuelvan problemas. Se da por medio de actividades como organizar, explicar, interpretar, contrastar, sintetizar, asociar, descubrir, deducir, debatir, inferir, extrapolar, crear, diseñar, evaluar críticamente, decidir... Por ejemplo, al hacer predicciones, en actividades de lectura comprensiva, o al generar una hipótesis y realizar un experimento científico para comprobarla. Este tipo de saberes implican el desarrollo de alta demanda cognitiva.

¹⁵ Compilado de Bruner (1969); Doyle (1995); Tobón (2006); Guerrero (2020, en Canturín 2021); e investigadores de la Universidad de Harvard (Gardner, Perkins y Voix Mansilla), citados en OEI (2010, p.26 y 105) –en torno al aprendizaje para la comprensión.

- **Dimensión del propósito o de saberes actitudinales** (saber ser): Se refiere a la interiorización de habilidades interpersonales –apertura mental, reflexión y autonomía–, lejos de actitudes obedientes carentes de comprensión, de modo que repercutan en el aprendizaje significativo y el buen desarrollo de identidad personal del estudiante. Este tipo de saberes también promueven la cognición superior.

ANEXO 2

MAPA DE LA COMPRESIÓN ¹⁶

MAPA DE LA COMPRESIÓN



¹⁶ Proyecto Zero de la Universidad de Harvard

ANEXO 3

GLOSARIO DE ABREVIATURAS

CDN	: Convención sobre los Derechos del Niño
CNA	: Código de los Niños y Adolescentes
CNE	: Consejo Nacional de Educación
CNEB	: Currículo Nacional de Educación Básica
EAH	: Enfoque de aula heterogénea
INN	: Instituto Interamericano del niño, la niña y adolescentes
ISN	: Interés Superior del Niño
LGE	: Ley General de Educación
MIMP	: Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables
MINEDU	: Ministerio de Educación
NATs	: Niños y adolescentes trabajadores
OEA	: Organización de Estados Americanos
OEI	: Organización de Estados Iberoamericanos
ONU	: Organización de las Naciones Unidas
PEN	: Proyecto Educativo Nacional
PNAIA	: Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia
PNMNNA	: Política Nacional Multisectorial para las Niñas, Niños y Adolescentes
PP	: Participación protagónica
TED	: Technology-Entertaining-Design