



# **Universidad Iberoamericana Ciudad de México**

*El proceso de amistad en la cultura de pares en el preescolar. Un estudio de caso donde los niños son co-investigadores*

**Tesis**

Que para obtener el grado de

**Doctorado Interinstitucional en Educación**

Presenta

**Heidi Diana Fritz Macías**

**Director: Dr. Marco Antonio Delgado Fuentes**

**Lectoras: Dra. Yulia Solovieva y Dra. Arcelia Martínez Bordón**

**Ciudad de México, junio de 2016.**

## **Dedicatoria**

Dedico este trabajo a mis queridos hijos Ricardo y Ernesto quienes han sido especialmente solidarios durante este tiempo del doctorado y en quienes encuentro el mayor apoyo en los proyectos que emprendo.

A mi mamá quién ha sido un ejemplo de vida y quien ha impulsado mi desarrollo desde la infancia y aún lo sigue haciendo amorosamente.

A mi gran familia, hermanas, hermanos, cuñadas, sobrinas, sobrinos, sobrinas y sobrinos nietos y a mis muy queridas amigas que son también mi familia, gracias a todos por su cariño.

## **Agradecimientos**

Reconozco agradecida el valioso acompañamiento y guía de mi director de tesis, Dr. Marco, quien ha sido, sin duda, la pieza más importante de este trabajo.

Aprecio agradecida las muchas y valiosas retroalimentaciones semestrales aportadas por la Dra. Yulia a lo largo de la construcción de esta tesis, gracias a ellas este trabajo fue ajustándose de acuerdo con las consideraciones más pertinentes para su feliz conclusión.

A mi amiga del doctorado Adriana González por sus aportaciones oportunas y enriquecedoras a lo largo del proceso de este trabajo con motivo de la aplicación de nuestra metodología de forma colegiada.

La investigación ha sido posible gracias al apoyo de Gabriela Guillén, directora del preescolar seleccionado, quien nos ha permitido el acceso a la institución educativa en todo momento y sin restricciones de ningún tipo.

La investigación se ha desarrollado en un ambiente inmejorable de convivencia gracias a mi amiga y maestra del grupo KIII “B”, Claudia Vermehren. Claudia me ha brindado la oportunidad de dialogar e interactuar con los niños en el salón de clases y ha brindado la mejor disposición en cuanto a la participación de los niños en la investigación.

Deseo expresar mi especial agradecimiento a las niñas y los niños del grupo de KIII “B” por todo lo que he aprendido con ellos a través de sus conversaciones y cercanía para jugar y convivir a

profundidad con ellos, disfrutando de momentos significativos e inolvidables. Hemos construido juntos una amistad muy especial.

Quiero también expresar mi agradecimiento a los padres de familia, quienes han estado interesados en el desarrollo de este estudio y han acercado a sus hijos al tema de la amistad desde sus propias experiencias y con su propio ejemplo. Además de haber autorizado por escrito la toma de fotografías de sus hijos cumpliendo así la parte ética cuando participan niños en la investigación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) le reitero mi reconocimiento por la beca recibida y a la Universidad Iberoamericana por haberme brindado la oportunidad de participar en su proyecto formativo y educativo con la inspiración ignasiana que la caracteriza.

## Contenido.

Indice de Figuras y Tablas .....	6
Resumen .....	8
I. Introducción.....	9
I. 1. Objetivo general de la investigación.....	12
I. 2. Objetivos particulares .....	12
I.3. Preguntas de investigación.....	13
II. Marco Teórico.....	20
II.1. La sociología de la infancia .....	22
II. 2. El acercamiento al mundo de los niños desde la construcción social de la realidad.....	25
II.3. Documentación pedagógica.....	34
II.4. La teoría ecológica. Los sistemas y los niños se influyen recíprocamente .....	42
II.4.1. La teoría de sistemas bioecológica.....	44
II.5. <i>Children's peer cultures</i> o los niños y la cultura de pares.....	51
II.6. Escuchar a los niños: <i>mosaic approach</i> .....	57
II.7. ¿Qué se ha investigado acerca de la amistad entre preescolares? .....	61
III. Marco Contextual .....	94
III.1. Aspecto político-gubernamental de la educación preescolar .....	95
III.2. Aspecto socio-económico y cultural de las familias mexicanas .....	100
III.3. Situación de inseguridad nacional.....	103
III.4. Influencia de los medios de comunicación en la población infantil.....	104
IV. Metodología.....	107
IV.1. Forma contemporánea de realizar investigación cualitativa .....	108
IV.2. La teoría autofundante.....	112
IV.3. Estudio de caso.....	119
IV.4. Estrategia para escuchar a los niños: <i>mosaic approach</i> .....	120
IV.5. <i>Participant observation</i> , observación participativa .....	127
IV. 6. Cuestiones éticas en las investigaciones con niños.....	128
IV.7. Utilización del diario de campo .....	135
V. Resultados de la investigación.....	146
V.1. Descripción de la institución educativa seleccionada para nuestro estudio .....	147
V.2. Un día típico en el preescolar .....	150
V.3. El grupo de los amigos .....	163
V.4. La autonomía de los niños para decidir respecto a sus amistades.....	167
V.5. Las familias y las relaciones de amistad de sus hijos.....	171
V.6. El rol de la maestra en torno a la socialización de los niños .....	175
V.7. La autenticidad como base para elegir a los amigos .....	178
V.8. La vitalidad y el entusiasmo se torna en iniciativa para crear actividades con los amigos.....	186
V.9. La base para su convivencia cotidiana está en la cooperación de cada uno.....	201
V.10. Los amigos se divierten.....	217
V.11. El componente de la complicidad une y fortalece los lazos de amistad.....	228
V.12. La afectividad entre los amigos.....	240
V.13. La documentación pedagógica .....	255
VI. Conclusiones.....	265

## Índice de Figuras y Tablas

<i>Figura 1. Teoría bioecológica explicando la relación de los sistemas entre sí.</i>	45
<i>Tabla 1. Sistemas ambientales y su descripción en la teoría bioecológica.</i>	51
<i>Figura 2. Adaptada de Baines y Blatchford (2009) para mostrar la cercanía entre sí con relación al tipo de amigo.</i>	76
<i>Figura 3. Marco de confianza interpersonal.</i>	77
<i>Figura 4. Participantes en el desarrollo social del niño.</i>	85
<i>Tabla 2. Estrategias de apoyo que usan las madres.</i>	87
<i>Tabla 3. Diversos tipos de métodos apropiados al campo de estudio de las ciencias sociales.</i>	113
<i>Tabla 4. Ejemplo de las diversas técnicas factibles a utilizar cuando se trabaja con la estrategia mosaico.</i>	126
<i>Figura 5. Escalas de participación de niñas y niños. Hart (1992)</i>	131
<i>Figura 6. Los derechos de los niños en la investigación. Traducido de ACU National Australian Catholic University en Moore et al, 2008, p. 85.</i>	133
<i>Figura 7. Visión parcial del formato de autorización de los padres de familia</i>	134
<i>Figura 8. Utilización del diario de campo de columnas múltiples.</i>	136
<i>Tabla 5. Tiempo aproximado dedicado al análisis de cada diario de campo</i>	138
<i>Figura 9. Trozo de un DCCM donde se registra cómo una niña participa como co- investigadora</i>	142
<i>Figura 10. Croquis del salón de clases y la distribución de los espacios por áreas de juego</i>	161
<i>Figura 11. Ejemplos de la documentación elaborada por los niños</i>	262
<i>Figura 12. Entrevistando al director. Periódico "Drachenzzeitung", página 16.</i>	263
<i>Tabla 6. Categorías para conformar el Modelo dinámico del proceso de amistad entre pares (MDPA)</i>	267
<i>Figura 13. Modelo explicativo del proceso de amistad entre pares en el preescolar</i>	269

*“El punto de vista de los aprendices muy pequeños ha sido tradicionalmente pasado por alto. Con el compromiso de fomentar su participación, se requiere nuevos enfoques para que los niños puedan involucrarse plenamente.”*

Fundación Bernard van Leer

*“Quien tiene un amigo, tiene un tesoro.”* Refrán

## Resumen

El presente es el estudio del proceso de amistad que construyen los niños con sus pares en el preescolar. Tal como se detalla en este trabajo las categorías que hemos identificado dan cuenta de los elementos que conforman este proceso donde los niños son los protagonistas en su cultura de pares al tomar sus decisiones para elegir con quienes quieren interactuar, independientemente de las presiones externas de los padres o la maestra. Esta experiencia afectiva de cooperación, diversión y complicidad se basa en una decisión voluntaria y personal que además favorece la competencia social de sus actores.

Asimismo se brinda conocimiento con relación a cuáles son las características que la institución educativa puede ofrecer a sus miembros para favorecer estos intercambios a su interior, donde los espacios y la posibilidad del juego libre brinden a los niños el ambiente más propicio para que desarrollen sus habilidades sociales.

Para este estudio se eligió la teoría autofundante con orientación constructivista y la herramienta para el registro y análisis de evidencias es el diario de campo con columnas múltiples. Este instrumento ha permitido en su flexibilidad registrar todo tipo de evidencias que han elaborado los propios niños para explicar qué piensan acerca del fenómeno de la amistad, así como los motivos para permanecer juntos durante el horario escolar a través de las distintas actividades del programa educativo, consolidando de esta manera unas relaciones más profundas, significativas y duraderas con sus amigos.

Palabras clave: educación preescolar, investigación con niños, cultura de pares, proceso de amistad

## **I. Introducción**

Este estudio da cuenta de la investigación con niños del preescolar y tiene la intención de proponer un modelo que explica el proceso de amistad que van construyendo los niños en sus interacciones cotidianas con quienes eligen como amigos dentro de su escuela. Asimismo identifica los elementos que la escuela y las familias brindan a los niños para favorecer estas relaciones de amistad.

La relevancia del tema se debe a que para muchos niños su primer contacto con sus coetáneos ocurre dentro del preescolar y es ahí donde la escuela podrá favorecer el desarrollo social de cada alumno cuando reúne una serie de características, las cuales han sido escasamente abordadas por la literatura.

Mediante un estudio de caso se muestra cómo los niños participaron activamente en la investigación a partir del enfoque mosaico (Clark y Moss, 2001) y son quienes principalmente brindaron las evidencias para su análisis y discusión, además de considerar las perspectivas de la maestra y los padres de familia.

La autoridad educativa es consciente de esta época caracterizada por un contexto nacional dinámico. En los años recientes muchas familias están constituidas por un hijo único lo que dificulta su convivencia con otros niños. Aunado a ello la mayor parte de las madres acuden a un trabajo fuera de casa para asegurarse un ingreso familiar siendo así mayor la dificultad de los niños para acudir a parques o lugares públicos a socializar con los otros. Incluso el componente de la inseguridad nacional merma estas posibilidades de interacción social. Es por todo ello que

ha cobrado gran relevancia la asistencia de los hijos al preescolar donde podrán desarrollar su dimensión social.

En nuestro país, el sistema educativo ha sido pensado con base en un curriculum centrado en el niño, sin embargo poco se ha hecho por conocer cuáles son sus intereses y necesidades; ni cómo la organización de la vida escolar puede enfocarse a lograr este objetivo. El Programa de Estudios 2011, Guía para la Educadora, Educación Básica de la SEP incluye el campo del desarrollo personal y social del niños, sólo que no se establece claramente cómo deberá llevarse a cabo la consecución de este ambicioso objetivo. La relevancia de conocer cómo las instituciones educativas pueden favorecer los intercambios sociales y la construcción de amistades infantiles es notoria, así como lo es conocer las condiciones con las que los docentes pueden favorecer dichas interrelaciones para que se lleven a cabo de manera positiva y frecuente; “el aula de preescolar como crisol de las relaciones sociales” (Perinat, 1984, p.23). Este trabajo puede aportar conocimientos respecto a estos vacíos detectados en la literatura.

Las instituciones educativas tienen una naturaleza básicamente social y comunicativa para que en esos espacios se pueda brindar el contexto que garantice el aprendizaje de habilidades sociales entre ellas la amistad, el desarrollo de los recursos emocionales y cognitivos que los niños requieren para prepararse para futuras relaciones e interacciones en un contexto distinto y más amplio. La escuela está llamada a construir nuevos espacios para nuevas y más adecuadas formas de convivencia infantil donde todos los niños puedan consolidar su amistad con los otros.

La amistad constituye una de las relaciones interpersonales más frecuentes entre los seres humanos y que significa apoyo, interés y afecto recíproco entre dos o más personas que la

comparten. Entre los aportes de la amistad se encuentra un mayor conocimiento de sí mismo (autoconocimiento) al mismo tiempo que el conocimiento del otro y del mundo que nos rodea (Sebac, 2003). Los amigos crean momentos de diversión y gozo que provocan bienestar, pero también aquellos ámbitos de confidencialidad y afectividad que son necesarios en determinadas circunstancias.

Pocas investigaciones han estudiado el tema de la amistad en fechas recientes (French, et al, 2003; Rawlins, 2008; Zhang et al, 2014) y menos aún enfocadas en la amistad entre niños pequeños. En todo caso ha existido cierto interés por estudiar este fenómeno ante las condiciones especiales que enfrentan los niños con alguna discapacidad y para el caso de los adolescentes, donde parece cobrar mayor importancia la relación con los amigos. En nuestra búsqueda no hemos advertido que exista algún estudio con niños típicos y desde su propia perspectiva como co-investigadores al generar por ellos mismos la gran cantidad de evidencias que se tienen con nuestra investigación.

Existen diferencias culturales que impactan directamente en el tipo y la calidad de la amistad que se puede construir en cada contexto (Corsaro, 1994; Fletcher et al, 2007; Allès-Jardel et al, 2002; Bunnell et al, 2012; Lash, 2008); por ello cobra relevancia construir una investigación nacional en nuestra actual cultura y dentro de los diversos contextos posibles ante la creciente necesidad de ampliar nuestra comprensión de este complejo fenómeno social.

En atención a la demanda de conocimiento específico para nuestra población infantil, hemos establecido los siguientes objetivos a desarrollar y las preguntas de investigación que pueden ser respondidas desde la aplicación del método y con los resultados obtenidos. En las conclusiones se

hace referencia a cómo se pueden contestar cada una de las preguntas y se establece el aporte teórico y metodológico de la tesis.

### **I. 1. Objetivo general de la investigación**

El objetivo general de la investigación es proponer un modelo que nos ayude a comprender el proceso mediante el cual los niños construyen sus relaciones de amistad con sus pares en el preescolar. También reflexionar en torno a la manera en que la familia y la institución educativa favorecen el desarrollo de dicho proceso.

### **I. 2. Objetivos particulares**

1. Explorar qué piensan los niños acerca de sus relaciones de amistad con sus pares con ayuda de distintas formas de expresión que ellos utilizan para comunicarse.

2. Reflexionar sobre los punto de vista de las familias y la maestra con relación a los elementos integrales del proceso de amistad de los niños.

3. Generalizar acerca de cuáles son las condiciones que debe reunir el preescolar para facilitar que los niños elaboren el proceso de amistad con sus pares.

### **I.3. Preguntas de investigación**

1. ¿Qué características deben reunir otros niños para ser considerados como amigos?
2. ¿Cómo se desarrolla el proceso de amistad y su consolidación entre pares?
3. ¿Cómo influye la vida social de los padres y el apoyo que brinda la maestra para que los niños puedan consolidar la amistad?
4. ¿Cómo la institución educativa preescolar favorece el proceso de amistad entre los niños?

Además de darle cumplimiento a los objetivos descritos en los párrafos anteriores se pretende ampliar la perspectiva convencional acerca de las capacidades inherentes a los primeros años de vida del niño e invita a expandir la concepción del niño como participante de su propio aprendizaje (Salamon, 2011).

Esta investigación ha concebido al preescolar como el microsistema donde se llevan a cabo las interacciones sociales de manera cotidiana. Este microsistema también comprende a los padres de familia y maestros que influyen en el ambiente escolar por ello su opinión es considerada en este estudio. El microsistema se encuentra insertado en un sistema mayor que lo abraza y que, de acuerdo con Bronfenbrenner (1987), se conoce como mesosistema. Aquí se ubican las interrelaciones que tiene el niño y su familia en otros escenarios sociales. El mesosistema a su vez se ubica dentro del exosistema, contexto más amplio que genera influencia mutua para dar paso al macrosistema compuesto básicamente por la cultura del país. La

legislación educativa se encuentra en este espacio y contempla las normas y programas a seguir para cada nivel educativo en el país. Los intercambios sociales que suceden dentro del salón de clases representan la forma más cercana e íntima de contacto dentro del microsistema y que Delgado (en proceso) ha llamado, nanosistema. La teoría ecológica concibe una relación bidireccional entre cada uno de los sistemas nombrados y que se influyen y afectan recíprocamente.

El acercamiento al fenómeno social complejo de la amistad infantil lo hemos abordado desde una perspectiva sociológica. La sociología ha sido poco referida en contraste con tantos estudios que se apoyan en la psicología y las etapas del desarrollo humano. Para efecto de este estudio se estableció la fundamentación teórica en la sociología de la infancia la cual busca una mejor comprensión de los fenómenos sociales que se construyen entre niños y con los adultos. Un análisis del mundo social busca comprender cómo los niños interiorizan, comprenden y organizan todos los aspectos que constituyen la realidad (Gaitán, 2006). Estudios recientes han profundizado mayormente en la idea de las acciones colectivas en contraste con un análisis individualista, nosotros nos sumamos a este esfuerzo. El movimiento socializador es concebido de manera bidireccional y no sólo unidireccional, desde la persona adulta hacia las niñas y los niños y viceversa (Rodríguez, 2007). La preocupación por la niñez desde un punto de vista sociológico, no obstante ser reciente, ha permitido una sistematización en el análisis de la infancia como componente permanente de las sociedades. Es un campo de estudio emergente que promueve nuevas miradas a la infancia como construcción social y los niños como sujetos de derechos y actores sociales con capacidad de agencia y participación (Pavez, 2012).

Además del fundamento en la sociología de la infancia, hablar de la cultura de pares (Corsaro y Eder, 1995) facilita la explicación de cómo los niños están creando una serie de significados compartidos. Con la teoría de la construcción social de la realidad se complementa la idea de mirar a la infancia como una construcción social. Los niños construyen activamente su conocimiento al participar en una relación activa con quienes interactúan. Por ello se ha podido conceptualizar la cultura infantil de una manera amplia y penetrante (Corsaro y Rizzo, 1988; Corsaro y Eder, 1990). Se conoce como *peer culture* a la teoría consistente en mirar a los niños como agentes colectivos y creadores de su propia cultura, que reproducen y transforman las sociedades de las que son miembros. Así esta propuesta entiende que la infancia tiene su propia manera de ver, de pensar y de sentir. Se concibe a la infancia desde un punto de vista de todo niño como capaz de construir sus relaciones sociales en los espacios en los que cotidianamente se encuentra (Mayal, 2003; Christensen y Allison, 2012). Lo anterior pone de relieve la necesidad de revisar el saber adultocéntrico y sus metodologías de investigación asociadas para entender la infancia desde la propia infancia. Las investigaciones sobre infancia que conciben a los menores como actores sociales deben asumir la autonomía de los niños y las niñas y una simetría ética con los adultos. Esto implica un gran desafío en términos de una profunda reflexividad metodológica lo cual ha sido uno de los propósitos de esta investigación. Se ha encontrado un vacío en la literatura con relación a la sociología infantil contemporánea y el desarrollo de estos fenómenos complejos en la perspectiva de los mismos niños. Los niños y su cultura de grupo son dignos de documentación y de estudio por propio derecho.

Es a través de la documentación pedagógica que se pueden explicar aportaciones infantiles que se presentan cuando son actores sociales los niños y participan activamente en la vida social de diversas maneras y en distintos ámbitos, además de ser capaces de construir conocimiento y

tomar decisiones de diversos tipos. Los niños se fueron convirtiendo en co-planeadores, co-ejecutores, co-constructores (Dahlberg et al, 2005, p. 86), así como co-evaluadores de su propio proceso de aprendizaje. De acuerdo con Malaguzzi (2001) un maestro es un investigador permanente que no llega a conclusiones que puedan ser descritas de forma enfática, sino con documentaciones de proyectos reales que son narraciones de las posibilidades humanas. Sin ser una casualidad, solamente este grupo de los ocho que conforman el preescolar en la institución visitada salió a hacer una actividad real con la participación de los niños (Einarsdotti, 2007; Barreto, 2011).

El método cualitativo que elegimos para llevar a cabo la tarea de recoger y analizar las evidencias ha sido la teoría autofundante con orientación constructivista de Charmaz (2005). La teoría autofundante permite ir avanzando simultáneamente en la recolección de evidencias de forma sistemática, su análisis riguroso y las reflexiones personales pertinentes. Este método se basa en unos lineamientos sistematizados pero flexibles y su finalidad es la generación de teoría anclada a las evidencias en un aspecto concreto de la realidad social (Charmaz, 2005). La teoría autofundante desde la perspectiva de Charmaz es una propuesta que necesita discutir y consultar con los demás; es decir, colegiar con otros para de esta forma reducir la interpretación unilateral y personal, sustituyéndola por consensos basados en debates. Justamente así se aleja de la moda pasada en que se privilegiaba la validez “de autor”. El criterio de validez vigente no está fundamentado en el número de sujetos que participan en el estudio, sino más bien, de acuerdo con la tendencia constructivista de Charmaz (2005) no es relevante si el grupo de informantes es grande o pequeño, lo que interesa es construir los conceptos que van a permitir comprender qué está sucediendo con el grupo de niños seleccionado. Es en la interacción con los participantes y la confrontación con la literatura que se va construyendo el objeto de estudio.

En las interacciones con los participantes se ha centrado nuestra atención en escuchar la voz de los niños y para ello nos hemos apoyado en el *mosaic approach* (Clark y Moss, 2001). La tarea se ha desarrollado con ayuda del diario de campo de comunas múltiples (Delgado, 2009) donde se puede concentrar prácticamente toda la información: registro de evidencias, reflexión del investigador con relación al objeto de estudio, planeación del trabajo de campo, relación con la literatura, reflexividad, interpretación y toma de decisiones en torno a la investigación (González y Fritz, 2015). Esta herramienta flexible se constituye en una especie de matriz de análisis muy potente que permite incluir todo tipo de aportaciones hechas por los alumnos. Contando con una amplia gama de posibilidades expresivas, los niños pueden sentirse en libertad de externar sus opiniones y sentimientos. Normalmente contestan a la pregunta: ¿qué significa para mí esta situación? Donde el ambiente o clima escolar del microsistema juega un papel importante para otorgarle significado a conceptos abstractos como familiaridad, confianza, respeto, simpatía o amistad como parte de los fenómenos sociales.

Los hallazgos reportados vienen a cubrir un vacío de conocimiento respecto a la amistad entre niños típicos que expresan sus ideas y han manifestado su pensamiento y sentimientos respecto al significado que le confieren al hecho de tener amigos. Otra contribución de este trabajo consiste en mencionar las características que una escuela de nivel preescolar debe reunir para favorecer estas relaciones de amistad entre pares dentro de sus instalaciones, así como manifestar la influencia que los padres ejercen con su ejemplo y actitudes. Una información que consideramos relevante para justificar nuestro trabajo es aquella relacionada con el contexto y el momento histórico de nuestra población estudiada. En la sección correspondiente hemos desarrollado los datos más importantes del marco contextual y en este espacio solamente queremos mencionar de manera muy breve las principales circunstancias de este contexto

bioecológico (Bronfenbrenner y Ceci, 1994). Lo primero es hacer notar que todos los preescolares tienen la obligación de acatar la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2011) y el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2011) aunque en la mayoría de las instituciones privadas además se imparten otras clases adicionales como idioma, arte o disciplinas deportivas. Otra situación que vive nuestra población es la relacionada con un cambio en la dinámica familiar; por un lado las familias tienen menos hijos y por el otro ha cambiado el rol de la mujer. En cuanto a que los hijos socializan casi en exclusiva con adultos, una gran parte de los niños tienen su primer oportunidad de contacto con sus pares hasta que entran al preescolar y entonces la socialización en este espacio cobra una gran relevancia. Además, los objetivos generales del preescolar en nuestro país, pero también en muchos otros, pretenden asegurar que la escuela cubra este rol tan importante de facilitar la socialización, entre la que se destaca precisamente la construcción del proceso de amistad y sin embargo no se tiene una idea muy clara de cómo se lleva a cabo, ni qué deben hacer las escuelas para favorecerlo. Por todo lo manifestado anteriormente, creemos que es muy pertinente nuestra investigación que al apoyarse en la sociología de la infancia está considerando el papel activo de los niños y al preescolar como ese espacio que se constituye como la gran posibilidad de contribuir a escuchar a los niños y a reconocerles como protagonistas de sus vidas.

Este trabajo se ha organizado en siete capítulos. El primero de ellos comprende el marco teórico que plasma el panorama general de las corrientes que existen en torno a la infancia y su ámbito social. Incluye una revisión de la literatura que fundamenta el terreno en el cual se inserta esta investigación y la revisión de referencias contemporáneas así como su acercamiento al fenómeno social de la amistad infantil.

El segundo capítulo se ocupa de las condiciones del contexto que rodea la vida de los niños. Se hace mención de las condiciones actuales del medio que rodea a la escuela, las familias y en especial a los niños de entre cuatro y seis años de edad. Este entorno ejerce una influencia en los niños así como también ellos afectan a la sociedad de la que forman parte, ya que ellos participan en la construcción de la cultura del país.

Corresponde en secuencia abordar la metodología elegida para la colecta y el análisis de lo registrado a partir de lo que fue sucediendo en los espacios donde pudimos aplicar la observación participativa. El capítulo tres desarrolla la metodología basada en la teoría autofundante con orientación constructivista mediante el diario de campo con columnas múltiples (DCCM).

En el capítulo cuatro se presentan los resultados y en esta sección lo importante es presentar y discutir los resultados a partir de las dimensiones que emergen de los datos. Los resultados no son una mera descripción de lo encontrado, se trata de un escrito analítico que construye un argumento a partir de las evidencias.

El último capítulo establece las conclusiones del trabajo de investigación, menciona las principales ideas de la tesis y sus resultados, hace énfasis en los hallazgos y sus contribuciones, también se mencionan sus limitaciones. Incluye una discusión construida con argumentos a partir de las evidencias y con relación a las teorías consideradas pertinentes en nuestro marco teórico. Asimismo retoma las preguntas de investigación y su justificación. Otro elemento que se trata en las conclusiones es que se da cuenta de posibles nuevas líneas de investigación para futuros estudios.

## II. Marco Teórico

En este apartado se va dar cuenta de la forma en que hemos abordado el problema y objeto de estudio haciendo un recuento de las teorías que nos brindan el sustento necesario para explicar el proceso de amistad entre pares, así como de algunos antecedentes encontrados en la literatura. Todo ello para contar con un apropiado encuadre de nuestra investigación y plasmar dónde es que podemos aportar conocimiento nuevo.

En estos primeros párrafos del capítulo damos cuenta de la relación que hemos considerado entre las distintas teorías elegidas para adentrarnos en el tema central de este trabajo. Más adelante se designa un apartado especial para describir las aportaciones de cada una de ellas.

Durante muchos años las investigaciones interesadas en la infancia fueron abordadas desde la perspectiva psicológica, concretamente apoyadas en las distintas teorías del desarrollo infantil. Sin embargo en nuestro caso, al aplicar la teoría autofundante como método para ir construyendo el objeto de estudio constatamos que los niños desplegaban sus capacidades sociales que la psicología no consideraba viables desde sus fundamentos. Entonces vimos la oportunidad de apoyarnos en la sociología para desarrollar nuestro trabajo de investigación. Consideramos que la perspectiva tradicional sobre la infancia se encuentra desafiada por un nuevo interés de la sociedad mundial hacia los niños (Prieto et al, 2002; Sylva et al, 2004; Danby y Farrell, 2004; Reynolds y Temple, 2008; Council of Australian Government, 2009). “Vuelvo a desmarcarme del prejuicio del egocentrismo piagetiano como caracterización del período de desarrollo entre los 2 y los 6 años” (Perinat, 2007, p. 17). El apartado II.1 trata el aporte de la sociología de la infancia.

La idea de la socialización se apoya en la consideración de la infancia como una realidad socialmente construida como lo fundamentan Berger y Luckmann (1991) en su obra, la construcción social de la realidad. Este soporte es referido en el apartado II.2. Los autores refieren que la infancia constituye una parte permanente de la estructura social que interactúa con otras partes de esa estructura y aquí encontramos su relación con la teoría bioecológica al considerar además el contexto histórico y cultural de los niños sujetos de estudio (Bronfenbrenner y Ceci, 1994). La teoría bioecológica forma el contenido de la sección II.3.

Asimismo se considera relevante plantear las bases para brindar una mirada contemporánea a la concepción de los niños como seres capaces, preparados para manifestar sus necesidades, intereses e incluso la toma de decisiones que los involucran (Corsaro, 1997; Mayall, 2003; Alanen, 2003; Dahlberg et al, 2005). La idea que se aplica para este trabajo es la de los alumnos que configuran su propia cultura de pares en el preescolar y realizan sus interacciones consolidando sus amistades desde sus propias perspectivas. De ello se da cuenta en la sección II.4 dedicada a la cultura de pares.

Las instituciones educativas para que sean de calidad y significativas para los niños necesitan considerar sus voces (Rinaldi, 2006). Esta perspectiva la vamos a considerar en dos vertientes, una que se apoya en lo que se ha traducido como estrategia mosaico o *mosaic approach* (Clark y Moss, 2001), la cual es desarrollada ampliamente en el apartado de metodología. La segunda vertiente considerada es la documentación pedagógica que nos lleva a explicar cómo los niños se convirtieron en investigadores al proponer sus inquietudes respecto a cómo se realiza una entrevista, asistir a la visita en una agencia de noticias y observar cómo se realizaban los reportajes reales y las entrevistas reales. Luego documentaron sus actividades de participación

reales con apoyo de su comunidad. Cabe mencionar en este momento que, para hacer referencia a nuestro intento por dar voz a los protagonistas de sus vidas, los niños han expresado su pensar acerca del tema de los amigos con ayuda de algunas estrategias de esta perspectiva contemporánea que es tratada en el apartado II. 5. En la sección II.6. damos cuenta de la documentación pedagógica.

Por último mencionaremos los antecedentes encontrados en la literatura con relación a los amigos en la infancia y damos cuenta de otros trabajos académicos que han sido motivo de una revisión a profundidad, el texto correspondiente se encuentra ubicado en la sección II.7.

## **II.1. La sociología de la infancia**

*“Los niños no son tanto un anticipo de otra vida, como una señal de lo que es la vida ahora.”*

Lourdes Gaitán Muñoz

La también llamada nueva sociología de la infancia, por el corto tiempo desde su surgimiento, es una subdisciplina de la sociología que trata de entender la realidad que envuelve la vida de los niños hoy. Busca una mejor comprensión de los fenómenos sociales que se construyen entre los niños y con los adultos (Gaitán, 2006). El movimiento socializador es bidireccional y no sólo unidireccional desde la persona adulta hacia los niños (Rodríguez, 2007).

Esta teoría aparece derivada de la necesidad por encontrar explicaciones sobre la vida y el comportamiento de la población infantil al considerarla participante de la sociedad en la que

actúa colectivamente dentro de sus espacios. En el plano investigativo las aportaciones de la sociología de la infancia tienen como objetivo brindar un conocimiento sociológico del fenómeno complejo que es la infancia (Qvortrup, 1995; Prout y Allison, 1997) y proporcionar evidencias de los niños como actores sociales en apoyo a la Convención Internacional que reconoce a los niños y las niñas como sujetos de derechos (OECD, 2006; Palacios y Castañeda, 2009; Dávila y Naya, 2011).

La preocupación por la niñez desde un punto de vista sociológico, no obstante de ser reciente, ha permitido una sistematización en el análisis de la infancia como componente permanente de las sociedades. Es un campo de estudio emergente que promueve nuevas miradas a la infancia como construcción social y los niños como sujetos de derechos y actores sociales con capacidad de agencia y participación (Pavez, 2012). “Parte del atractivo del discurso sociológico es que ofrece un punto de vista sobre los niños fundamentado empíricamente y completamente nuevo, que da prioridad a su libre albedrío y los respeta” (Neale y Sinert, 1998 en Smith y Taylor, 2010, p. 332).

Como antecedentes de la sociología de la infancia podemos citar el año 1987 en que da inicio el proyecto de investigación *La infancia como fenómeno social. Implicaciones para futuras políticas sociales* en Viena, Austria. Este estudio a nivel internacional estuvo a cargo de Jens Qvortrup, quien tenía varias publicaciones previas cuestionando el papel del niño en la sociedad. La importancia de este trabajo radica en reunir los informes sobre la situación de la infancia en 16 países desde la perspectiva específica de la sociología (Gaitán, 2006). El proyecto derivó en nuevos programas para atender a esta población como fue el caso del Primer Congreso Mundial en Sociología celebrado en Madrid en 1990. “Las razones de este *boom* pueden encontrarse

relacionadas con el aumento del interés general acerca de la situación y las condiciones de vida de los niños, propiciado a su vez por la aprobación de la Convención sobre los derechos del niño de la Naciones Unidas.” (Gaitán, 2006, p. 13). A partir de ahí surgen enfoques predominantes en el estudio de la infancia según Mayall (2003) y Alanen (2003) y que son:

- a) sociología de los niños. Los niños son estudiados desde sus propias perspectivas como actores sociales. Se da especial importancia a sus relaciones con otros niños y con los adultos.
- b) teoría deconstructiva de la infancia. Los niños vistos como agentes sociales activos que modelan los procesos sociales y las estructuras a su alrededor.
- c) sociología estructural de la infancia. La infancia como categoría social permanente, como una estructura en sí misma y explicando que lo que ocurre en el macro-contexto genera efectos a nivel del grupo infantil.
- d) teoría relacional. Considerando las continuas relaciones de los niños con su entorno y las relaciones entre teoría de la edad y del género.
- e) reproducción interpretativa. Esta postura planteada por Corsaro (1997) considera que los niños no se limitan a adaptarse pasivamente a la cultura que los rodea, sino que al participar activamente de las rutinas culturales que su entorno les brinda se apropian y reinterpretan sus componentes contribuyendo así al cambio.

De las propuestas anteriores se desprenden las seis ideas principales que nos han permitido relacionar nuestro trabajo en campo con la sociología de la infancia (Gaitán, 2006) y con las demás teorías que sustentan nuestra investigación.

1. Los niños son co-constructores de la infancia y de la sociedad.
2. Las relaciones sociales y la cultura deben estudiarse en sus propias dimensiones.
3. Los niños son activos en la construcción de sus vidas sociales.
4. Debe tenerse en cuenta cómo los niños experimentan sus vidas y relaciones sociales.
5. Es preciso desarrollar el punto de vista de los niños.
6. El conocimiento basado en la experiencia de los niños es fundamental para el reconocimiento de sus derechos.

Apoyándonos en este planteamiento teórico podemos considerar a la infancia como una etapa privilegiada para la construcción de procesos de socialización y del análisis de la participación de la institución preescolar como facilitadora de estos procesos (Guralnick, 1996; Buysee, 2002; Thorpe et al, 2012).

## **II. 2. El acercamiento al mundo de los niños desde la construcción social de la realidad**

*“Así como es imposible que el hombre se desarrolle como tal en el aislamiento, también es imposible que el hombre aislado produzca un ambiente humano...la humanidad específica del hombre y su socialización están entrelazadas íntimamente. El homo sapiens es siempre y en la misma medida, homo socius.”*

Berger y Luckmann

Para entender los procesos sociales de amistad entre pares dentro del preescolar nos hemos apoyado en lo que los autores austriaco y alemán Berger y Luckmann (1991) plantean en su obra “La construcción social de la realidad”. Esta obra forma parte de las teorías que sustentan los métodos de comprensión cualitativos de las sociedades. Sobre todo para este trabajo interesa la

vida cotidiana en la escuela y los intercambios que se llevan a cabo entre los alumnos dentro de este contexto.

Para fundamentar la construcción de la realidad que hacen los niños socialmente en su vida cotidiana dentro de su salón de clases, los autores Berger y Luckmann (1991) aportan ideas útiles para entender estos procesos sociales. La construcción social de los preescolares y de las instituciones que se hicieron para los niños se han construido socialmente sin la voz de los mismos. Es por ello que Berger y Luckman (1991) *deconstruyen* esas instituciones y argumentan sobre la necesidad de enriquecerlas a través de estudiar y considerar la voz de los niños en esa construcción, es decir, considerar a los niños como parte de la sociedad y luego entonces de su cultura.

Continuando con este argumento podría decirse que la construcción social de la realidad en la escuela se encuentra en una infinidad de códigos de cómo comportarse en un mundo social compartido por pares y la función de los maestros de ayudarles a ir leyendo estos códigos en sus interrelaciones. Se refiere a la transmisión del conocimiento y al adaptarse a este mundo social dinámico.

Es indispensable la existencia del lenguaje el cual objetiva (da a esa idea un carácter objetivo o imparcial prescindiendo de las consideraciones personales o subjetivas) las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a esa comunidad lingüística. El lenguaje, por tanto, constituye la base más estable del conocimiento y del medio por el que se distribuye colectivamente: facilita su comprensión y asimilación (Delgado, 2009). En el caso de los niños, cuando el lenguaje verbal no es desplegado en su totalidad, hemos observado que

recurren a las miradas y a los gestos usando su capacidad corporal para transmitir sus mensajes. El lenguaje cumple una función imprescindible: como forma de extender la comprensión y el sentido de la realidad de una manera consistente y coherente con la realidad subjetiva de los individuos y eso tiene lugar fundamentalmente a través de la creación de universos simbólicos.

Considerando a la sociedad como un producto específicamente humano creado a partir de las distintas interrelaciones entre los individuos y de las diversas necesidades que de ellos surgen, se plantean interrogantes acerca de cómo los individuos interiorizan, comprenden y organizan todos los aspectos que constituyen la realidad. Un análisis del mundo social que omita cualquiera de estos tres pasos resultará distorsionado. La transmisión de un mundo social a las generaciones posteriores provoca la aparición de la dialéctica social en su totalidad. Al llegar a este punto el mundo institucional requiere legitimación, es decir, modos para justificarse. “Estas legitimaciones son aprendidas por las nuevas generaciones durante el mismo proceso que los socializa dentro del orden institucional” (Berger y Luckmann, 1991, p. 150).

Estar en sociedad es, para cada miembro de ella, participar de su dialéctica; sin embargo no se nace miembro de una sociedad sino que se nace con predisposición hacia la sociedad y luego se llega a ser miembro de la misma, por lo tanto cada miembro es inducido a participar en esta dialéctica. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización que proporciona la base, primero para la comprensión de los propios semejantes y segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto a realidad significativa y social. Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados sino que comienza cuando el individuo asume el mundo en el que ya viven otros. “No sólo se vive en el mismo mundo sino que participa cada uno en el ser del otro” (Berger y Luckmann, 1991, p. 165).

El preescolar es el contexto en que estos procesos suceden entre los pares dando oportunidad a estos niños de ser agentes activos en su desarrollo social, emocional e intelectual dentro de su vida cotidiana.

Berger y Luckmann diferencian dos procesos de socialización distintos los cuales denominan primario y secundario. El primario, que tiene lugar durante los primeros años de vida, sirve de base para la comprensión del mundo como un todo compacto e invariable así como para la comprensión de la vida como un sistema donde uno existe en relación con otros, donde el yo cobra sentido como yo social. Asimismo es una socialización filtrada, es decir, el niño ocupa un espacio social concreto y en función del mismo y de las relaciones que conlleva se produce una identificación propia, una identidad.

Justamente es el momento en que se puede explicar lo que están viviendo los niños en sus interacciones entre pares y con sus maestros en el preescolar. Es ahí donde puede facilitarse u obstaculizarse este proceso por el cual su yo social cobra sentido y pone en acción la construcción de su identidad como alumno, amigo o compañero.

Durante la socialización secundaria el individuo interioriza submundos diferentes, tiene acceso al conocimiento de una realidad compleja y segmentada. No accede a todo el conocimiento sino a una parte en función de su rol y posición social; el conocimiento también se segmenta. Esto último ocurre porque los medios de acceso al conocimiento se institucionalizan; es necesario aprender a través de cauces y procesos adecuados.

La identidad del niño, como conclusión, se perfila dentro de una realidad objetiva que aunque es percibida por éste como algo externo, es en realidad un producto humano. Surge de la relación dialéctica entre niño y sociedad: “se forma por procesos sociales, es mantenida, modificada o aún reformada por las relaciones sociales” (Berger y Luckmann, 1991, p. 216).

Al desempeñar roles, los niños participan en un mundo social; al internalizar dichos roles, ese mundo cobra realidad para ellos subjetivamente. Así los niños saben que para desempeñar roles hay normas que son accesibles a todos los miembros de un salón de clases o por lo menos a aquellos que potencialmente desempeñan los roles en cuestión.

Cualquier individuo cuando nace es inducido a participar de la dialéctica de la sociedad. El inicio de este proceso es la internalización, o sea, la aprehensión inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, es decir, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para esa persona. Los autores al respecto sostienen: “La internalización en sentido general constituye la base para la comprensión de los propios semejantes y para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (Berger y Luckmann, 1991, p. 165).

Llegado a este grado de internalización se puede considerar al individuo miembro de la sociedad. Este proceso se denomina socialización y se la puede definir como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad. La “socialización primaria” es la primera por la que el individuo atraviesa y por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización primaria termina cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo, así éste es miembro efectivo de la sociedad y está en

posición subjetiva de un yo y un mundo. Pero la socialización nunca es total, por ello da lugar a la “socialización secundaria” que es la internalización de “submundos” institucionales o basados en instituciones. Su alcance y su carácter se determinan por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento. Esta socialización es la adquisición del conocimiento específico de roles estando estos arraigados directa o indirectamente en la división del trabajo. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al niño, ya socializado, a nuevos espacios del mundo objetivo de su sociedad como puede ser la escuela.

La socialización primaria suele ser la más importante para el niño y la secundaria debe ser semejante a la primaria. El niño nace dentro de una estructura social en la que encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos como es el caso de los maestros. Las definiciones que esos otros significantes hacen de la situación del niño le son presentados a éste como realidad objetiva. Esta socialización se realiza dentro de un marco de gran carga emotiva que facilita el proceso pero también lo puede obstaculizar.

El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea, los internaliza y se apropia de ellos. Así el niño es capaz de identificarse a sí mismo y de adquirir una identidad subjetivamente coherente. El yo es una entidad que refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran, en este caso, el adulto. Este proceso no es mecánico ni unilateral, entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida. La socialización primaria crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va desde los roles y actitudes de los otros específicos a los roles y actitudes en general; es lo que se llama el “otro generalizado”.

La formación dentro de la conciencia del otro generalizado señala una fase decisiva en la socialización pues implica la internalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella establecida y, al mismo tiempo, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua. La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de socialización. Destacan los autores que el lenguaje es de gran importancia en este proceso. El lenguaje es lo que se internaliza y por su intermedio diversos esquemas motivacionales e interpretativos se internalizan como definidos institucionalmente. Estos esquemas proporcionan programas institucionalizados para la vida cotidiana: algunos de aplicación inmediata; otros para etapas posteriores.

La socialización secundaria requiere de la adquisición de vocabulario específico, lo que da lugar a la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Los submundos internalizados en la socialización secundaria “son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo base adquirido en la socialización primaria” (Berger y Luckmann, 1991, p.175). Estas realidades se caracterizan por componentes normativos y afectivos a la par que cognitivos y requieren de un aparato legitimador acompañados por símbolos rituales o materiales. El carácter de una socialización secundaria depende del status del cuerpo de conocimiento de que se trate dentro del universo simbólico en conjunto. La socialización secundaria presupone la socialización primaria, que trata con un yo formado y con un mundo internalizado. La socialización secundaria, a diferencia de la primaria, puede prescindir de la identificación con carga emocional y proceder sólo con la dosis de identificación mutua que interviene en cualquier comunicación entre los seres humanos. En la socialización primaria el niño no aprehende a sus otros significantes como

funcionarios institucionales, sino como mediadores de la realidad. En la secundaria, suele aprehenderse el contexto institucional. Los roles de la socialización secundaria comportan un alto grado de anonimato, o sea, se pueden separar fácilmente de los individuos que los desempeñan. El mismo conocimiento que enseña un maestro puede enseñarlo otro. La formalidad y el anonimato se vinculan con el carácter afectivo de las relaciones sociales en la socialización secundaria. El contenido de lo que se aprende en la socialización secundaria tiene una inevitabilidad subjetiva mucho menor que la que poseen los contenidos de la socialización primaria. Por ello el conocimiento internalizado en la socialización secundaria puede ser distinguido más fácilmente.

El individuo establece una distancia entre su yo total y su realidad, por una parte, y el yo parcial específico del rol y su realidad, por la otra. Esto es posible después que se ha efectuado la socialización primaria. El aumento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización primaria se da automáticamente; en la socialización secundaria debe reforzarse por técnicas pedagógicas específicas, debe hacérselo sentir como algo familiar; lo que aparece como natural en la primera en la segunda aparecen como artificial.

Los autores plantean que la realidad social no es un proceso que se desarrolla de manera natural pero es percibida de esta manera porque nacimos dentro de esta y moriremos sin que haya cambiado radicalmente. Este proceso de “naturalización” de la realidad hace que la vida cotidiana se experimente sin cuestionarla, se vive diariamente sin discutir la posibilidad de cambiar, debido a que se consolida a través de la vida rutinaria de las personas. Para Berger y Luckmann la realidad es un proceso “intersubjetivo”, es decir, en la sociedad existen objetivaciones (formas materiales) pero cada una es experimentada por los individuos desde su subjetividad

(determinado por el sujeto). El lenguaje, los signos y símbolos que lo conforman son “tipificadores” de la realidad. Cada palabra engloba diversos significados, experiencias vividas capaces de sobrepasar el tiempo presente y el espacio vivido por el individuo. Por ejemplo cuando el niño dice “amigo”, dicha palabra lleva consigo la construcción y la idea social de cómo debe comportarse un amigo y cual es su rol. El ser humano se mueve en la vida cotidiana a través de esquemas tipificadores (acumulación de significados y experiencias a través de la interacción social). Por lo tanto los seres humanos vamos agrupando y clasificando conocimientos, formamos tipos (ideas objetivadas de ciertas experiencias o conocimientos vividos) y a través de estos esquemas existentes como huellas en nuestra mente explicamos o nos relacionamos en la vida cotidiana. Tanto el lenguaje como las tipificaciones son aspectos que legitiman la realidad social. Las instituciones desempeñan esta misma función a través de la asignación de roles lo cual trae consigo diversas sanciones incrustándose en las subjetividades de los seres humanos. Este proceso se genera por medio de la socialización primaria y la secundaria. La socialización primaria es la manera en que los seres humanos se relacionaron con sus padres, familia, hermanos, tíos y demás, que consolidan las ideas y la manera en la que interaccionará con los otros. La socialización secundaria es la segunda etapa en la cual el aprendizaje o desarrollo del ser humano deja de ser responsabilidad de la familia de origen y recae en las instituciones, principalmente la escuela, en la que se va estableciendo una diferenciación de roles, producto de la especialización del trabajo. Las relaciones entre los individuos en la vida cotidiana es un proceso “cara a cara”. Es posible esta relación porque cada uno interpreta los mensajes emitidos por las personas con las que interactúa.

Las instituciones que atienden a la infancia han sido construidas socialmente sin considerar a la infancia y ello es resultado de relaciones de poder legitimadas en la idea de que los niños no

saben y son sujetos pasivos que sólo les queda interiorizar el mundo ya construido. Si alguna posibilidad de ser activos existe, será cuando sean mayores. La intención de este trabajo es brindar evidencias que contradigan estas perspectivas para un futuro más promisorio para los niños.

### **II.3. Documentación pedagógica**

*“Los niños tienen la oportunidad de revisar su trabajo y sus ideas, crecer con ellas y prepararlas para escuchar lo que los demás piensan, para profundizar y extender su propio aprendizaje.”*

Mara Krechevsky

Partiendo de la teoría de la construcción social de la realidad se considera que toda actividad pedagógica puede ser vista como una construcción social a cargo de agentes humanos. En esta construcción participan los niños, maestros y toda la institución educativa concebidos como entes constituidos socialmente mediante el lenguaje. Esta actividad está abierta a cambiar, existe la posibilidad de construir nuevos significados. Para ello es necesaria una forma de oponerse al ejercicio del nexo conocimiento-poder tan arraigado en nuestra cultura (Dahlberg et al, 2005). La documentación pedagógica contribuye al proyecto democrático de las instituciones educativas al hacer visible el trabajo pedagógico y convertirlo en un tema abierto al debate facilitando que las escuelas adquieran una nueva legitimidad en la sociedad a la que pertenecen. Se requiere de la participación de una serie de grupos interesados y relacionados, así como de una práctica pedagógica basada en el moderamiento, la participación y el discurso reflexivo entre padres, personal docente, administradores y políticos (Dahlberg et al, 2005).

Gracias a la documentación se pueden identificar los discursos y regímenes dominantes que ejercen poder sobre los maestros y con los cuales se ha construido al niño y se han construido a ellos mismos como pedagogos o pedagogas. Es así que la documentación pedagógica puede funcionar como herramienta que favorezca una práctica crítica y reflexiva que desafía los discursos dominantes y permita encontrar pedagogías alternativas que sean moral y éticamente satisfactorias, que produzcan conceptos nuevos (Steedman, 1991, citado en Dahlberg et al, 2005).

El término de documentación pedagógica se refiere a dos materias relacionadas, por un lado es un proceso y por el otro un contenido. En cuanto a contenido es un material que registra lo que los niños dicen y hacen más la manera en que el maestro se relaciona con ellos y con su trabajo. Este material puede ser producido de muchas maneras y puede adoptar múltiples formas: apuntes de lo que se dice y hace, grabaciones de video o de audio, fotografías o gráficas; incluso el propio trabajo realizado por los niños. Este material da forma concreta al quehacer pedagógico y lo hace visible, se constituye en un ingrediente importante del proceso de documentación pedagógica.

En cuanto a proceso, la documentación pedagógica implica el uso de ese material como medio para la reflexión rigurosa, metódica y democrática sobre el trabajo pedagógico; una reflexión que se llevará a cabo tanto por el maestro o maestra en solitario como por éste o ésta en relación con otras personas ya sea colegas, los propios niños, los padres de familia, autoridades escolares o políticos (Dahlberg et al, 2005).

La documentación pedagógica es un proceso de visualización, pero lo que se documenta no representa una realidad sino es una construcción social en la que los pedagogos, al seleccionar lo que consideran valioso para documentar, son también co-constructores participativos. El sentido

no surge de la mera observación, el sentido se construye. Cuando un pedagogo documenta, construye una relación entre él mismo como maestro y los niños cuyos pensamientos, palabras y acciones documenta. La práctica de la documentación no puede existir de modo alguno separada de la propia implicación del pedagogo en el proceso. Él mismo co-construye y co-produce la documentación como sujeto participante, nunca hay una única historia verdadera. Ello le permite ver cómo él mismo entiende y “lee” lo que sucede en la práctica. Partiendo de este fundamento, le resulta más fácil ver que su propia descripción como pedagogo es una descripción construida. De este modo se vuelve investigable y abierto al debate y al cambio. Esto significa que a través de la documentación es posible ver cómo se puede relacionar con el niño de otro modo (Dahlberg et al, 2005).

La documentación pedagógica permite constituirse en una forma para hacer visibles a los niños y adultos como co-constructores de cultura y conocimiento. La documentación tiene muchos objetivos, entre ellos, permite al pedagogo entender mejor a los niños, evaluar su propio trabajo y compartir con los colegas (Malaguzzi, 2001).

Además la documentación pedagógica puede contribuir a la autoreflexividad más profunda y abrir la posibilidad de que los pedagogos vean sus subjetividades y sus prácticas como elementos socialmente construidos, pudiendo así crear una oportunidad para romper con discursos dominantes. Asimismo podrán ampliar su comprensión de quiénes son actualmente y cómo se han construido a sí mismos hasta llegar a ser así (Gorce, 1993, citado en Dahlberg et al, 2005).

Se trata de que tanto niño como maestro, cada uno, asuma el control de su propio pensamiento y práctica, es decir, que esté menos gobernado por el poder disciplinario. Mediante la

documentación se puede ver con mayor facilidad qué imagen del niño y qué discursos se han incorporado y producido y qué voz, derechos y posición ha tenido ese niño en las instituciones educativas como es el preescolar (Dahlberg et al, 2005). Cuanto mayor sea el conocimiento y la conciencia que tengan los pedagogos sobre su práctica, mayores serán sus posibilidades de cambiar mediante la construcción de un nuevo espacio en el que se pueda establecer un discurso alternativo con capacidad de ver, hablar y actuar de forma distinta. Este proceso de visualizar y reflejar cómo se ha construido al niño y cómo se han construido a sí mismos los pedagogos brinda un potencial crítico que puede ser, a su vez, un proceso de aprendizaje. Ello puede operar como una especie de formación interna así como base para la autoevaluación.

El maestro o la maestra pueden registrar todo lo que hacen los niños, así como lo que ellos mismos hacen en relación con esos niños y con su trabajo. Los niños y sus maestros pueden analizar mientras trabajan, pero también después de ello, cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje de los propios niños. No sólo se desarrolla su conocimiento y su comprensión del aprendizaje de los niños y del modo en que éstos producen a su vez conocimiento, sino que se puede simultáneamente alcanzar la comprensión más profunda de las consecuencias de sus propias acciones como pedagogos (Dahlberg, 2005).

“El aumento en la autoreflexividad es muy importante para la práctica pedagógica, ya que gracias a ello, podemos ampliar nuestro horizonte social y construir una relación distinta con la vida, el trabajo y la creatividad” (Dahlberg et al, 2005, p.230). Una de las condiciones para lograr una pedagogía reflexiva y comunicativa, según destacan los autores, consiste en crear un espacio de discusión intensa y crítica acerca de la práctica pedagógica y las condiciones que esta requiere por parte del maestro o pedagogo y sus colegas. Además son necesarias determinadas

herramientas que han sido utilizadas en el norte de Italia, en las instituciones de Reggio Emilia. En esas instituciones han utilizado la documentación pedagógica como herramienta de reflexión sobre la práctica pedagógica así como medio para la construcción de una relación ética con ellos mismos, el “Otro” y el mundo, lo que han llamado Dahlberg y sus colegas: “ética del encuentro” (Dahlberg et al, 2005).

En gran parte esta práctica y sus beneficios los debemos a los pedagogos de Reggio Emilia que iniciaron por los años 60’s y 70’s este sistema innovador que fueron incorporando a su quehacer pedagógico. Carlina Rinaldi fue desarrollando su trabajo como pedagoga y directora del sistema de Reggio Emilia. Rinaldi trabajó al lado de Loris Malaguzzi innovando y difundiendo su pedagogía reggiana. Rinaldi describe la documentación pedagógica de la siguiente manera: “es la práctica de observar, anotar, interpretar y compartir los procesos y productos del aprendizaje a través de una variedad de medios para profundizar y ampliar el aprendizaje” (Rinaldi, 2001). En fechas más recientes se sabe que esta documentación hace posible que los educadores entiendan mejor a los niños y sirve para evaluar el trabajo docente, a la vez que promueve el crecimiento profesional y hace que los niños sean conscientes de que su esfuerzo es valorado (Zabalza, 2011).

La documentación pedagógica se trata de una perspectiva postmoderna que parte del afirmar que todo aquello que se documenta es una representación directa de la realidad, de aquello que el niño hace. Cuando se documenta se es co-constructor de la vida de los niños dando cuerpo a los propios pensamientos y se convierte en una historia de auto-reflexión. En publicaciones contemporáneas se habla de la documentación pedagógica como la forma más clara de hacer visible el aprendizaje. De esta forma puede ser revisado, discutido, interpretado, comentado y reinterpretado este aprendizaje. Su función más importante es mostrar los caminos que los niños

siguen para aprender y los procesos que usan en su búsqueda de significado (Fyfe, 2012). Desde la perspectiva de Dahlberg et al (2007) la documentación puede convertirse en una práctica de reflexión y democracia, es decir, que va más allá de la idea de observar dentro de categorías de evolución.

“La documentación pedagógica puede ser creada por maestros y niños o ambos protagonistas de manera colaborativa y con frecuencia tiene una cualidad narrativa” (Project Zero, 2003, p.18). Es la historia de una o unas experiencias individuales o grupales que pueden o no incluir imágenes. A diferencia de una concepción más tradicional, no sólo se documentan proyectos, sino que se pueden documentar actividades o momentos específicos que sean significativos para los niños o la maestra. De acuerdo con la práctica reggiana, la documentación pedagógica tiene cinco características básicas y que se mencionan a continuación (Project Zero, 2003, p.13):

1. la documentación envuelve una pregunta específica que guía el proceso
2. documentar envuelve tareas de manera colectiva: analizar, interpretar y evaluar observaciones grupales o individuales; se fortalece con múltiples perspectivas de los diferentes protagonistas como de los colegas
3. documentar hace uso de múltiples lenguajes (diferentes maneras de representar y expresar el pensamiento, a través de diversos medios y sistemas simbólicos
4. la documentación hace el aprendizaje visible; no es privado. El documentar se hace público cuando es compartido con los aprendices, ya sean estos niños, padres o maestros
5. la documentación no sólo es retrospectiva, es también prospectiva. Esta da forma al diseño de los futuros contextos de aprendizaje

Como la documentación pedagógica puede guardarse para volver sobre ella en cualquier momento, debe ser vista en todo momento como testimonio vivo de la práctica pedagógica. El proceso de documentación puede funcionar también como una forma de revisión de experiencias y acontecimientos anteriores para crear con ello no sólo recuerdos, sino también nuevas interpretaciones y reconstrucciones de los hechos del pasado. Con ello los educadores activos podrán basarse en experiencias ya establecidas y utilizarlas; además podrán tomar al mismo tiempo parte en la construcción de nuevas teorías referidas al aprendizaje y la construcción de conocimiento de los niños. Lo anterior supone una entrega por parte de estos educadores a una autorreflexión continua lo que impone elevada exigencia a su profesionalización, que a su vez, implica poder funcionar como reto e inspiración para implicarse de manera más profunda.

Para poder visualizar la práctica se necesita que el proceso de documentación se convierta en una labor integrada en el trabajo diario. Esta labor ha de ir alternando diferentes focos de atención: las experiencias personales de quien lo hace, una mayor comprensión teórica de lo que sucede y los valores sociopolíticos y filosóficos que determinan los modelos del trabajo pedagógico (Lather, 1991 citado en Dalhberg et al, 2005). Se requiere de un movimiento en espiral que permita adoptar múltiples perspectivas; enlazar la autorreflexión con el diálogo, ir y venir continuamente entre el lenguaje de la comunidad educativa y las emociones, intuiciones y experiencias personales del propio educador.

La documentación pedagógica como proceso de aprendizaje pero también como proceso de comunicación, presupone la creación de una cultura de exploración, reflexión, diálogo y compromiso, es decir, una cultura en la que participen muchas voces (de los niños, los maestros, los padres, las autoridades educativas, los políticos y otros). Con esa participación se garantiza el

estudio y análisis de una multiplicidad de perspectivas, donde el trabajo pedagógico tenga sentido para cada una de las partes involucradas (Dahlberg et al, 2005).

Como herramienta, la documentación pedagógica hace posible la autorreflexión y el poder desafiar y oponer resistencia a la perspectiva racional de la observación como algo independiente del observador y de sus propios procesos de construcción, lo que supone que sean capaces de adaptarse a la complejidad que caracteriza a cualquier situación pedagógica (Dahlberg, 1985). Esta idea de la complejidad presupone la capacidad de renunciar a una relación reduccionista de causa-efecto entre el observador y lo observado para, en su lugar, abrirse a la comprensión del fenómeno singular, contingente, local e incorporado de las producciones personales como docentes (Ellsworth, 1989, citado en Dahlberg et al, 2005). De lo anterior se desprende que el educador o pedagogo ha de verse a sí mismo como responsable de las construcciones que realiza (Von Glasersfeld, 1991, citado en Dahlberg et al, 2005). Este aspecto de la complejidad ha de ser puesto en relación con cuestionamientos como cuál es la relevancia de lo que se documenta y dónde se han situado históricamente las respuestas en relación con el tiempo en que se vive y con el modelo educativo que guía la práctica pedagógica (Dahlberg et al, 2005).

Si se construyen las instituciones educativas para la infancia como foros para la participación y el diálogo, estos espacios podrán adquirir un papel importante en la apertura de un nuevo marco de posibilidades en el que una democracia y un estado de bienestar reconstruidos puedan fundamentarse en la visibilidad y la inclusión de los niños y las niñas. Las instituciones que reúnen a niños y adultos para que se impliquen juntos en la construcción de discurso en proyectos de significado social, cultural, político o económico, adquieren un sentido específico: el de una “comunidad” a la que se puede considerar que los niños contribuyen con su vida y su aporte. El

papel de la documentación pedagógica en la construcción de esa clase de instituciones para la infancia es de vital importancia. La documentación ofrece un importante punto de partida para el diálogo, pero también para la creación de confianza y legitimidad en relación con la comunidad en general al abrir y hacer visible el trabajo de estos centros. Lo que se documenta puede ser considerado un relato de las vidas de los niños, de los maestros y los padres dentro de la escuela. La documentación puede convertirse en una herramienta tanto para los niños como para los adultos que les ayuda a reflexionar sobre sus experiencias pasadas (Fyfe, 2012). Estos relatos pueden contribuir a demostrar las contribuciones de dichos centros a la sociedad.

De esta teoría se hace referencia en el capítulo V correspondiente a los resultados donde se analiza la elaboración de un periódico escolar que partió del interés de los niños y junto con su maestra se logró documentar las actividades realizadas por el grupo durante el ciclo escolar. Se trata de un ejemplo de cómo la comunidad escolar se implicó y atendió el interés generalizado de los niños por continuar explorando el tema de las entrevistas y su registro en audio, video y fotografías para constatar este trabajo construido por los niños y que fue apoyado por su maestra, los padres de familia y las autoridades educativas. Además se utilizó este material para realizar sesiones de reflexión y autoevaluación con relación al aprendizaje visible logrado a través de esta documentación. De esta forma la institución educativa muestra cómo la comunidad ha participado convirtiéndose en co-constructora de conocimiento.

#### **II.4. La teoría ecológica. Los sistemas y los niños se influyen recíprocamente**

*“Las capacidades humanas y su realización dependen en gran parte del contexto más amplio, social e institucional de la actividad individual.”*

Urie Bronfenbrenner

Después de presentar a los niños como miembros de la sociedad y como constructores de sus aprendizajes conviene entender que su vida está inmersa en el sistema familiar y el escolar y cómo existe una relación bidireccional entre estos sistemas y otros más alejados donde actúan y crecen.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana. Esta perspectiva concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas en diferentes niveles en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Bronfenbrenner denomina a esos niveles microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo, usualmente la familia y la escuela; el mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente; al exosistema lo integran contextos más amplios; finalmente al macrosistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad. Bronfenbrenner (1987) argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. “Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y por lo tanto, se requiere de una participación conjunta y de una comunicación entre los diferentes contextos”, señala Bronfenbrenner (1987 p. 19).

En este modelo original, Bronfenbrenner reconoció que en las teorías sobre el desarrollo social de su tiempo no había suficiente énfasis en el papel de los propios individuos en su crecimiento y por lo tanto continuó desarrollando aún más su modelo. Mientras examinaba su teoría original se propuso identificar el papel de otros factores clave del crecimiento. En 1986 Bronfenbrenner publicó su nueva teoría y la llamó “teoría de sistemas bioecológica”.

#### **II.4.1. La teoría de sistemas bioecológica**

*“Cada niño necesita por igual una interacción recíproca.”*

Urie Bronfenbrenner

Bronfenbrenner influenciado, entre otros por su colega Stephen J. Ceci, integra el fenómeno del desarrollo humano dentro de su sistema ecológico. Junto con Ceci es co-autor del artículo “La naturaleza-crianza reconceptualizada en perspectiva de desarrollo: una teoría bioecológica”. Dentro de esta teoría el desarrollo es concebido como un fenómeno de continuidad y cambio de las características biopsicológicas de los seres humanos tanto de los grupos como de los individuos. Bronfenbrenner y Ceci (1994) argumentan que en el transcurso de la vida el desarrollo toma lugar a través de procesos cada vez más complejos en un activo organismo biopsicológico. Por lo tanto el desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas (incluyendo las genéticas) y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo. El elemento central de este modelo es la experiencia que incluye no sólo las propiedades objetivas sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente. El modelo teórico es referido como un modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT). Ver figura 1.



Figura 1. Teoría bioecológica explicando la relación de los sistemas entre sí.

Revisado en: [http://alfredo-nesme.wix.com/psicopedagogia?\\_escaped\\_fragment\\_=teb](http://alfredo-nesme.wix.com/psicopedagogia?_escaped_fragment_=teb) el día 12 de septiembre de 2014.

Al recuperar este esquema y traduciéndolo al español tenemos que del centro hacia fuera se encuentra el niño y sus pares. En sentido a las manecillas del reloj se mencionan normas del grupo de pares, competencia social, comportamiento antisocial y actitudes frente a algún aspecto en particular. En el siguiente nivel se ubica a la familia, vinculación de la familia, sus expectativas, recompensas al comportamiento positivo, historia familiar con relación a sus intereses, actitudes familiares con relación al aspecto a investigar y disciplina para el comportamiento antisocial. En el siguiente nivel que corresponde a la escuela, se tienen recompensas al rendimiento positivo, aplicación de reglas, absentismo escolar, vinculación escolar, clima escolar ordenado, altas expectativas. En el nivel exterior se encuentra la

comunidad, normas de la comunidad, políticas de la comunidad con respecto al asunto de interés, privación de derechos, desorganización de la comunidad, mensajes en los medios acerca del tema en cuestión. Todos estos elementos influyen y se ven asimismo afectados entre sí.

El microsistema constituye el ambiente que más nos interesa conocer ya que está conformado primeramente por la experiencia individual y con los pares, las normas que van construyendo los niños en sus interacciones, el desarrollo de sus competencias sociales y, en todo caso, comportamientos antisociales. “Las interacciones sociales son el crisol de la humanidad y se llevan a cabo dentro de un contexto ecológico sólido de fuerzas históricas, sociales y económicas que afectan profundamente a los niños y a las familias” (Bronfenbrenner, 1979, p. 845). Es aquí donde ubicamos a los niños que han participado en esta investigación, que han construido sus nociones acerca de los “amigos”. Es el espacio donde se puede interactuar fácilmente cara a cara tanto con los pares como con los adultos dentro de este ambiente. Los elementos a estudiar que más nos interesan dentro del microsistema son las oportunidades de interactuar entre pares a lo largo de la mañana cuando es la hora del recreo o en espacios informales de juego. En el microsistema se contemplan las reglas del salón, el tipo de ambiente o clima escolar que la maestra genera y el conocimiento por parte de los niños de lo que se espera de ellos (lectura del contexto) que favorece u obstaculiza el desarrollo de intercambios positivos entre los niños y entre los niños y los adultos. La transición ecológica se da cada vez que el niño entra en un ámbito nuevo. Se caracteriza por un cambio en las actividades, relaciones y roles de las personas que los componen (Perinat, 1984).

Las relaciones interpersonales, ingrediente esencial de cualquier microsistema, lo son más frecuentes en la escuela por la naturaleza básicamente social y comunicativa de los patrones de

actividad que tienen lugar en la misma mediante el juego y las actividades educativas. Por ello también se puede hacer referencia a los esfuerzos que hacen los maestros para favorecer un clima de armonía, aprendizaje y de lectura del contexto.

En un siguiente nivel se encuentra el llamado mesosistema que corresponde al siguiente círculo concéntrico. Este es un sistema formado principalmente por las familias y sus características. En este mesosistema influyen varios aspectos como lo son la historia familiar, los vínculos que la familia ha creado y mantiene con otros sistemas, las expectativas familiares respecto a la escuela de su hijo como alumno y los resultados esperados al asistir al preescolar. También participan las actitudes de la familia respecto a la disciplina en casa, las recompensas al buen comportamiento del niño o las consecuencias en caso contrario. Además comprende las experiencias de los niños con sus familias extensas. Este sistema va a influir en los niños a la hora de elegir a sus amigos, ya que los padres han ejercido una influencia en sus hijos mediante su modelaje con sus propias amistades y a través del apoyo que brindan para que sus hijos convivan con sus pares en otros ambientes distintos al escolar.

El ecosistema corresponde a uno o más entornos que incluyen al niño como un participante activo al que afectan directamente los hechos que ocurren en estos entornos (Delgado, 2009); primeramente la escuela que se encuentra en un país donde es común que los padres mantengan relaciones sociales frecuentes con amistades y esa es una manera de modelar la conducta prosocial a sus hijos.

Finalmente el macrosistema que envuelve y contiene a todos los anteriores incluye el o los marcos culturales, ideológicos y normativos de la comunidad que afectan a los sistemas de menor

orden (microsistema, mesosistema y exosistema) por ejemplo y muy claramente la influencia que tiene el PEP (Programa de educación preescolar) en el desempeño de los maestros y las actividades estructuradas y planeadas por los mismos para cubrir los requisitos establecidos por las autoridades educativas del país. Otros aspectos que influyen en los niños son el índice de escolaridad y nivel cultural del país que afecta emocionalmente los estados de ánimo de los miembros de la comunidad (otros adultos con los que conviven), políticas escolares en cuanto a normas de organización y seguridad.

A partir de esta teoría se ha reflexionado que el entorno ejerce su influencia en el pensar, sentir y actuar de los niños, así como también es previsible asumir que la conducta de ellos va a imprimir una característica a la escuela, la comunidad, la población y al país, llegando incluso a expandirse la influencia hacia otras partes del mundo, hoy un mundo interconectado, interdependiente e interrelacional. Como ejemplo están los intentos por adaptar sistemas educativos del extranjero a nuestra cultura mexicana.

En el modelo bioecológico, a diferencia de su modelo previo, Bronfenbrenner también incluye el tiempo conocido como el cronosistema, un componente importante en la manera en que los niños y los entornos cambian. El cronosistema es el sistema que afecta al niño haciendo referencia a la época histórica en la que está viviendo, los aspectos de estilo de vida de las familias, entornos de inseguridad, aumento de la pobreza del país y las tendencias de la moda en general.

En este estudio consideramos la época socio-histórica del país donde existen multitud de familias que solamente tienen un hijo por lo que estos niños tienen menor oportunidad de

socializar en casa como cuando sí tienen hermanos, por lo que se asume que sus experiencias de socialización han sido prácticamente reducidas a vivirlas sólo con adultos. Otro aspecto de relevancia a considerar es el relacionado con la inseguridad que existe y que limita la salida de los niños al parque o a la calle a jugar con sus vecinos, lo que también reduce las posibilidades de interactuar con sus pares o con otros niños mayores. Se profundizará en este tema en la sección de situación de inseguridad social dentro del capítulo destinado al marco contextual. Con relación a la moda, podemos hacer referencia a los aparatos tecnológicos que con frecuencia están disponibles para niños pequeños que pasan gran parte de su tiempo interactuando con estos aparatos y mucho menos con otros niños.

El reconocimiento de este tipo de características clave de la teoría de sistemas bioecológicos no surgió hasta la década de 1990. Esta teoría siguió con una serie de transformaciones y elaboraciones hasta 2005 cuando murió Bronfenbrenner. Para efecto de este trabajo se ha tomado en cuenta la ventaja de considerar sus implicaciones para hacer referencia a la época actual en la que están inmersos los niños con relación al contexto y que han sido consideradas asimismo en el apartado que habla acerca de la recomposición familiar, familias uniparentales, las madres trabajadoras, la influencia de los medios de comunicación y la tecnología digital en la infancia y otros temas afines dentro del capítulo destinado al marco contextual.

El modelo bioecológico de desarrollo humano se puede aplicar tanto a niños como a los adultos, es por lo tanto un enfoque útil para explicar el desarrollo de las personas. En este se mantiene el hincapié en la importancia de comprender las influencias bidireccionales entre el desarrollo de los individuos y su medio ambiente circundante o contexto, ahora incluyendo al

cronosistema. Esta nueva dimensión ofrece ventajas para esta investigación al considerar cuestiones socio-históricas que influyen en el desarrollo infantil. Ver tabla 1.

<b>Sistema ambiental</b>	<b>Descripción</b>	<b>Personas o escenarios influyentes</b>
Microsistema	Constituye el nivel inmediato en el que se desarrollan los niños en la casa y con otros niños dentro del preescolar e interactúan cara a cara. El ambiente en el que los niños pasan mucho tiempo	Familia y escuela Tipo de escuela y su enfoque pedagógico Reglas del salón Clima o ambiente escolar
Mesosistema	Comprende las interrelaciones del entornos en los que los niños participan activamente desde muy pequeños es decir, vínculos familiares	Relación entre la familia y los amigos y la familia y escuela
Exosistema	Lo integran contextos más amplios que incluyen a los niños como sujetos activos, que sus decisiones o acciones influyen en ellos	La organización de la zona urbana La filosofía de las escuelas alemanas en el extranjero
Macrosistema	Lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelven los niños y todos los individuos de su sociedad	Valores y costumbres de la comunidad PEP

Sistema ambiental	Descripción	Personas o escenarios influyentes
		El consejo directivo de la escuela
Cronosistema	Condiciones socio-históricas que influyen en el desarrollo de los niños	Niños con menor oportunidad de socializar en casa y otros ámbitos, por no tener hermanos y porque no salen al parque o a la calle debido a la inseguridad

Tabla 1. Sistemas ambientales y su descripción en la teoría bioecológica.

Adaptado de:

[http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434202/2013\\_2/Contenido\\_en\\_Linea/leccin\\_7\\_teora\\_ecologica\\_de\\_bronfenbrenner.html](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434202/2013_2/Contenido_en_Linea/leccin_7_teora_ecologica_de_bronfenbrenner.html). Revisado el día 19 de agosto de 2015.

## II.5. *Children's peer cultures* o los niños y la cultura de pares

*“La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir; no hay nada más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras.”*

Jean Jaques Rousseau

Habiendo situado nuestro estudio en un contexto formado por sistemas interconectados, podemos fundamentar lo que sucede en el espacio escolar mediante lo que originalmente ha sido llamado *peer cultures*, es decir, los niños y la cultura de pares. El tema de este apartado trata

sobre los estudios realizados principalmente por William A. Corsaro quien ha podido conceptualizar la cultura infantil de una manera amplia y penetrante (Corsaro y Rizzo, 1988; Corsaro y Eder, 1990).

Con este enfoque se pretende explicar la parte cultural donde los niños están creando una serie de significados compartidos. Nos interesa profundizar en la idea de sus acciones colectivas contrastando con un análisis individualista sobre la amistad. Para ello nos hemos basado principalmente en las investigaciones de Corsaro, en menor medida en Mayal (2003) y Christensen y Allison (2012). Se ha partido, como ya se explicó en la sociología de la infancia, desde un punto de vista de los niños como capaces de construir sus relaciones sociales en los espacios en los que cotidianamente se encuentran.

Corsaro ha sido el precursor de los estudios sobre la cultura de la infancia a través de su enfoque de la "reproducción interpretativa". Este autor sostiene que los estudios interpretativos sobre la infancia están en oposición al enfoque clásico de la socialización que supone una infancia receptora y meramente pasiva. Esto quiere decir que los niños y las niñas no reproducen el orden adulto sin más; sino que ellos lo producen en un proceso en donde reelaboran, interpretan y crean un nuevo orden de significados en una cultura entre pares. Los niños tienen sus propios códigos y poseen un lenguaje que desarrollan entre ellos y se apropian del lenguaje de los adultos *resignificándolo* en sus propios términos. Lo anterior pone en cuestión la necesidad de revisar el saber *adultocéntrico* y sus metodologías de investigación asociadas para entender la infancia desde la propia infancia (Mayal, 2003). Las investigaciones sobre la infancia con actores sociales deben asumir la autonomía de los niños y las niñas y una simetría ética con los adultos (Christensen y Allison, 2012). Esto implica un gran desafío en términos de una profunda

reflexividad metodológica, lo cual ha sido uno de los principios de esta investigación. Malaguzzi (en Hoyuelos y Cabanellas, 1996) nos regala esta frase que queda para la reflexión:

*“Es necesario que estemos convencidos, nosotros los adultos antes que nadie, de que los niños no son solo ostentadores de derechos sino portadores de una cultura propia. Que son ostentadores de una capacidad de elaborar cultura, que son capaces de construir su cultura y de contaminar la nuestra” (con motivo de la recepción del premio Kohl, Pamplona, 1996).*

A pesar del largo trayecto histórico de la teoría sociológica existen sólo unos pocos estudios acerca de la cultura de pares en la infancia ya que la mayoría de ellos se han enfocado a la adolescencia. El término de *peer culture* fue introducido y debatido en los años 40's y 50's con teóricos como Parsons en 1942, Elkin y Westley en 1955. Se ha diferenciado el término de nociones como subcultura y contracultura. Coleman (1961) realizó un estudio que ganó fama en su medio con jóvenes alumnos encontrando que su cultura era básicamente opuesta a lo que constituye el mundo de los adultos. Hasta que se publican estudios de Corsaro y Eder (1990) es que se pone foco a los niños pequeños como constructores de sus interacciones cara a cara y sus redes sociales que producen en lo que se conoce como *peer culture*, situando el foco en mirarlos como agentes colectivos y creadores de su propia cultura que reproducen y transforman las sociedades de las que son miembros.

Las principales características de las culturas de grupo surgen y se desarrollan como resultado de los intentos de los niños por encontrar significados y en cierto sentido resistir al mundo construido de los adultos (Corsaro y Eder, 1990).

La influencia de la familia para la entrada de los niños en las culturas de pares tiene que ver con decisiones que los padres toman acerca de qué tipo de pares prefieren para sus hijos y cuáles instituciones son las que eligen para que sus hijos asistan. La naturaleza y oportunidades de estas decisiones se refieren a espacios de cuidado infantil, educación temprana en preescolares y demás instituciones educativas es muy importante ya que cada vez más madres están participando en la fuerza laboral del país. Las relaciones de los niños pequeños con otros niños, cuidadores, educadores, maestros y demás personas en los lugares donde las culturas de grupo surgen, son afectadas en muchos sentidos por aquellas relaciones previas en familia entre padres e hijos y entre hermanos. Esta idea ha sido detallada anteriormente en el apartado de la teoría bioecológica. Se puede argumentar que el esfuerzo por mantener el sentido de seguridad establecido previamente en la familia es la base para la construcción de procesos de intercambio y amistad con pares. En cuanto al tema de la posesión de sus objetos en el preescolar, las cosas son distintas que en la casa, ya que los juguetes y los materiales son propiedad de la comunidad y su uso depende de las negociaciones entre ellos para su posesión temporal y de las reglas que se establecen en cada salón de acuerdo con sus maestros. Los niños empiezan a ver que algunos objetos pueden ser de propiedad común y que al compartirlos con otros en eventos interactivos los acerca de cara a cara entre sí.

La protección de estos procesos de interrelación en espacios interactivos se relaciona con las concepciones del fenómeno de la amistad (Corsaro, 1988). Se sabe que existen estudios donde los padres organizan una serie de estrategias para fomentar el juego con otros niños y que desalientan los conflictos entre ellos (Thompson, et al, 2001 en Corsaro, 2003); sin embargo no existen investigaciones relacionadas con dar a conocer algunas estrategias que se refieran concretamente

a indicaciones reales o estrategias sociales que den los padres a sus hijos con relación a las amistades que se forman en las instituciones educativas.

“Como cultura de pares se entiende un establecimiento estable de actividades o rutinas, valores, artefactos y empresas que los niños producen y comparten en sus interacciones con sus pares” (Corsaro y Eder, 1990, p. 197). Se ha identificado que los cambios en la cultura de pares durante el preescolar generalmente se encuentran relacionados con las demandas del mundo adulto de lo que también hacemos referencia al considerar como fundamental la teoría biológica dentro de nuestro estudio. Se hace referencia a esa cohorte o grupo de niños que pasan mucho tiempo juntos en una base de convivencia diaria en su institución educativa y que cada uno proviene de su propio microsistema familiar y con sus propias experiencias de interacción social.

Por cultura simbólica de la niñez se entienden las diversas representaciones o símbolos que contienen creencias, valores y empresas de los niños (Griswold, 1994 en Corsaro, 2003). Se tienen tres fuentes principales en la cultura simbólica de los niños y éstas son:

- a) medios de comunicación como la televisión o las películas infantiles
- b) literatura infantil como los cuentos de hadas y otro tipo de cuentos
- c) figuras míticas o de leyendas como puede ser Santa Claus, el conejo de Pascua o Cri Cri en nuestro país.

De acuerdo con lo que se ha dicho anteriormente de la construcción social de la realidad, las decisiones acerca de las creencias, valores o empresas han pertenecido únicamente al ámbito de

elección de los adultos. Ahora se puede apreciar cómo los niños comparten sus intereses por personajes de moda, por series de televisión o por películas y cuentos que para ellos son interesantes. Los niños comentan entre sí todas esas cosas y piden a los adultos sean satisfechos esos intereses. Ellos ejercen presión y toman una serie de decisiones acerca de lo que les gusta o no, de lo que les interesa o no. La información de estas tres fuentes es mediada por los adultos que participan con los niños. Ellos la transforman, la utilizan y la comparten en su cultura de grupo. Cabe mencionar lo complejos que se han vuelto los medios electrónicos incluyendo los videojuegos, los teléfonos celulares, reproductores de *MP3*, las tabletas, celulares y aquellos aparatos de la cultura material con los que los niños se topan en su corta vida y de lo que existe un gran debate acerca de los efectos de la electrónica en sus vidas, todo lo cual será motivo de otros estudios.

Lo que ha sido observado durante nuestras visitas al preescolar ha sido lo frecuente que son los intercambios de opinión acerca de alguna película o serie de televisión que forma parte de las experiencias de los niños y que comparten con sus pares en algún momento de la mañana, que los conforma como consumidores de esta cultura material y que los distingue hasta cierto punto de otros grupos sociales.

Los niños producen una serie de culturas de grupo de tipo local que se convierten en parte y contribuyen con culturas más amplias de otros niños y adultos dentro de las cuales se encuentran incrustados. Se ha encontrado un hueco en la literatura con relación a la sociología infantil contemporánea y el desarrollo de estos fenómenos complejos de la amistad entre pares en una perspectiva de los mismos niños por lo que este trabajo puede contribuir a generar conocimiento al respecto y que puede revisarse en el capítulo metodológico donde se hace mención a la

estrategia mosaico como el medio para darles voz a los niños y tomar sus prespectivas al usar herramientas a su alcance para expresarse.

## **II.6. Escuchar a los niños: *mosaic approach***

*“Considerar la mirada infantil ayuda a reducir el sesgo, bastante recurrente, otorgado por la perspectiva adulta.”*  
Ana Castro Zubizarreta

La literatura nos ilustra acerca de la manera en que se construyen los pactos que dan sentido a la vida cotidiana de la infancia, Dalhberg y Moss (2005) y Dahlberg, Moss y Pence (2005). Estos autores enfatizan cómo las instituciones que atienden a los niños pequeños han sido construidas socialmente por los adultos sin haber considerado la opinión de los niños que las experimentan. Luego entonces, señalan, que para lograr que sean significativas para los infantes las vivencias en los preescolares y que éstas puedan ser de calidad, es necesario considerar la voz de los niños. La investigación educativa aparece como el mejor camino para poder lograrlo.

En este estudio se han considerado a los niños como seres activos que construyen su cultura pero que sin embargo han tenido reducidas sus oportunidades de ser tomados en cuenta o que sus opiniones hayan prevalecido frente a las perspectivas de los adultos a lo largo de la historia de las instituciones educativas de las que ellos se deben beneficiar.

Dahlberg et al (2005) presentan una serie de sistemas internacionales que difieren de la corriente dominante y ponen énfasis en nociones acerca del niño activo, capaz de construir

conocimiento y de verdaderamente tomar decisiones éticas de diversos tipos. Estos sistemas, sin embargo, deben resistir la fuerte presión de la normalización. Los autores lamentan que no se incluyen experiencias recientes en el mundo que de alguna manera puedan replicarse con sus ajustes correspondientes en otras naciones. Se sabe que los servicios de educación para niños han sido creados a partir de las necesidades socio-económicas de los países pero se pueden convertir en algo más como espacios en los que los niños, las familias y los profesionales pueden crear nuevas formas de vivir, alternativas a la práctica cotidiana en las que las vidas de los participantes podrían ser menos gobernadas, menos estructuradas y más personales. Los preescolares tienen el potencial de convertirse en espacios en los que sus participantes, principalmente los niños, discutan y construyan nuevas formas de vivir sus vidas. Ello, eventualmente, podría conducir a nuevas formas en que las instituciones podrían estar relacionadas con los gobiernos locales y miembros de la comunidad. El desarrollo de estas ideas lleva a los autores hacia un paso más en cuanto a posibilidades para el futuro: una utopía para la construcción de estos espacios que también puede inspirar a otros a cuestionar y cambiar la corriente actual.

En este apartado se argumenta la postura que considera al niño como quien determina sus actos personales y es experto de su propia vida dados sus pensamientos, sentimientos y, en consecuencia, sus conductas propiamente elegidas en determinadas condiciones del entorno en el que participa (Dahlberg, et al 2005). “Hasta el momento la investigación educativa ha silenciado en gran medida la perspectiva de la infancia recogiendo exclusivamente la visión del adulto en relación a una realidad educativa vivida y experimentada por el niño y de la que éste es el principal protagonista” (Castro Zubizarreta et al, 2011). Por tanto esta investigación espera ser una aportación novedosa en el terreno nacional al considerar al niño como agente social capaz de tener su punto de vista personal además de expresarlo para dejarse escuchar. Se pretende

asimismo documentar esta idea de involucrar al niño como participante y como co-investigador (Argos, Ezquerro y Castro, 2011), además de convertirse en el principal beneficiario de lo que en su escuela sucede (Clark y Moss, 2001; Lancaster y Broadburt, 2008; Burke, 2005; Rinaldi, 2001).

Se tienen antecedentes en países europeos donde se ha cuestionado desde hace décadas la distribución desigual de poder entre el niño y el adulto, han propuesto la construcción de otro tipo de relación que sea más democrática y dialógica (Urban, 2009); esta idea vemos que se conecta en nuestro estudio con la construcción social de la realidad y la documentación pedagógica. Un ejemplo lo tenemos con Reggio Emilia que propone una práctica consistente en la participación activa donde se hace posible que los niños tengan la valentía de pensar y actuar por sí mismos (Malaguzzi, 2001; Rinaldi, 2006). En el caso de Reggio Emilia, desde 1970, se comenzó a trabajar con la idea de que los aprendizajes de los niños se sitúan en un contexto socio-cultural mediante sus interrelaciones y el conocimiento es visto como constituido en el proceso de significaciones durante los encuentros con los otros y con el mundo que los rodea. Así se entiende que tanto los maestros como los niños son co-constructores de conocimiento y cultura (Rinaldi, 2006). Se consideran al respecto una multiplicidad de opciones de expresarse a los que tienen acceso los niños con esas herramientas de su cultura como son las fotografías, los dibujos, las grabaciones de voz, entre los más destacados. Con respecto a las cuestiones metodológicas en la investigación con los niños esto se evidencia en el desarrollo de las técnicas de abordaje de la estrategia mosaico (Clark y Moss, 2001) que se basa en formas visuales y activas para la obtención de las perspectivas de los niños. Esta estrategia es detallada en el apartado correspondiente dentro del capítulo destinado a la metodología. Lo importante es que el enfoque mosaico implica el uso de múltiples formas de escuchar a los niños en lugar de un solo método.

Ello queda como evidencia en el texto correspondiente a la metodología mediante la construcción que se ha realizado de los diarios de campo conformados en muchos casos por este tipo de evidencias.

El concepto de “niño competente” (Clark et al, 2008), representa un paradigma que reemplaza anteriores ideas acerca del niño como un ser vulnerable, dependiente y en necesidad de cuidado. La nueva visión del niño es considerarlo habilidoso, capaz de influir en su vida diaria, con el derecho de participar como agente social de acuerdo a los derechos humanos y de tener “el derecho a ser él mismo” (Clark et al, 2008, p. 152-153). Las voces de los niños de alguna manera reflejan la moral, el conocimiento y el espacio social del que son parte y de esa manera permiten ser críticos al examinar las prácticas sociales que han sido constituidas por los adultos en los contextos institucionales. “Hay huecos en nuestro pensamiento adulto que no permite entender lo que los niños dicen y, “dicen, todo el tiempo” (Clark y Moss, 2006, p. 57). La “cultura de la escucha” puede ser vista como promotora de diferentes competencias al favorecer la participación activa del niño además de su exploración de su entorno junto con otros niños y los adultos y/o maestros.

Estos párrafos precedentes intentan englobar la totalidad de teorías que son el sustento teórico sobre el que se ha ido construyendo esta tesis, la cual que pretende explicar cómo los niños crean sus relaciones de amistad con aquellos niños con quienes se quieren vincular afectivamente.

## II.7. ¿Qué se ha investigado acerca de la amistad entre preescolares?

*“Dos decididos compañeros, cuando marchan juntos, son capaces de pensar y hacer muchas cosas.”*

La Iliada, canto IX, V. 224.

En este apartado se presenta la forma en que hemos abordado el problema y objeto de estudio haciendo un recuento de las teorías que nos brindan el sustento necesario para explicar el proceso de amistad entre pares, así como de antecedentes encontrados en la literatura. Todo ello para contar con un apropiado encuadre de nuestra investigación y plasmar dónde es que podemos aportar conocimiento nuevo.

Esta sección ha sido robustecida con los trabajos generados por los distintos autores y sus diversas posturas que hemos podido revisar en la literatura. Gran cantidad de estudios se han enfocado a explicar la amistad entre adolescentes, otros tantos en niños con algún tipo de discapacidad, algunos más se han dedicado a relacionar la amistad con una mejor adaptación a la escuela y como parte de una competencia social; sólo pocos han investigado la amistad entre niños típicos del preescolar. No hemos podido encontrar referencia con algún trabajo donde sean los propios niños quienes han dado a conocer sus puntos de vista y han aportado sus ideas acerca de lo que significa para ellos tener amigos y en qué consiste el proceso de la amistad.

“Amigos” es una palabra muy usada por los niños que han estado participando en el presente estudio. Los niños han sido informantes auto-elegidos que han mostrado cómo se va conformando la amistad en el entorno en el que están posibilitados los alumnos para interactuar entre sí y con sus maestros. Nuestro estudio está enfocado a explicar cómo sucede este proceso dentro del preescolar, así como proponer un modelo que ha sido puesto a prueba entre los niños

participantes además de ser contrastado a profundidad con otras interpretaciones que han sido identificadas en la revisión de la literatura, de manera más precisa con base en las categorías que se presentan como hallazgos. De ello damos cuenta en el capítulo destinado a las conclusiones.

Entre los antecedentes de estudios relacionados con el tema de la amistad entre niños del preescolar podemos citar a Austin y Thompson en el año 1948, quienes publicaron una investigación acerca de las bases para que los niños seleccionen a sus amigos. Estos autores encontraron que, entre otros factores, las características de personalidad, la proximidad con que se relacionen y los intereses similares son los que juegan un papel determinante para la selección de los amigos. Hasta el año de 1970 vuelve a aparecer un interés en el tema, el investigador William Rawlins mencionó que los científicos sociales le otorgaban mínima atención al tema de la amistad; acaso aparecía como una categoría residual de la participación social en estudios demográficos o sociométricos (Rawlins, 2008). Hubo algunos otros investigadores interesados en este fenómeno social de la amistad por esos años como es el caso de Albert y Brigante con su artículo *The Psychology of Friendship Relations: Social Factors or Paine* (1969) y su publicación *In Search of Friendship: An Exploratory Analysis in 'Middle Class' Culture, Friends and Lovers de Brain* (1976). Suttles (1970), Kurth (1970) y Hess (1972) publicaron sus trabajos con el foco de atención en adolescentes y adultos pero no en los niños. Por los años ochentas Gottman, Gonzo y Rasmussen (1975); Bigelow y La Gaipa (1980, 1981, 1995); Berndt y Díaz (1982); Buhrmester y Furman (1987) y Rizzo (1989), entre otros, se enfocaron a estudiar el fenómeno de la amistad en niños de primaria y dieron a conocer sus hallazgos a través de varios artículos académicos. Gottman et al, (1975) se centran en niños entre 4to y 6to de primaria y explican los lazos de afectividad y sus manifestaciones en comparación con otros tipos de relaciones distintas de la amistad. Otra de las inquietudes que investigan estos autores tiene que ver con la resolución

de conflictos dentro de las escuelas.

Robert Selman y sus colegas de la Harvard Graduate School of Education llevaron a cabo más adelante una de las investigaciones más sistemáticas sobre el modo de entender la amistad por parte de los niños. Su investigación se ajustó al modelo psicológico de Piaget centrándose en las estructuras mentales que caracterizan el pensamiento social de los niños. Selman determinó la “conciencia de amistad” desde la temprana infancia (Selman, 1980).

Berndt y Díaz (1982) buscaron esclarecer la personalidad de los mejores amigos pero en edades más avanzadas que corresponden a la adolescencia temprana, último año de la primaria. Asimismo Buhrmester y Furman (1987) también estudiaron niños mayores de la primaria para explicar las diferencias que ocurren con el género y la edad durante la primaria.

Rizzo (1989) es autor de uno de los primeros libros publicados que surge de la primera investigación detallada del proceso dinámico y psicosocial con el cual niños pequeños concretan relaciones de amistad en la escuela. Rizzo explica cuáles son los principales procesos psicosociales con los cuales los niños inician y cultivan amigos en la escuela. Sus trabajos se fundamentan en una perspectiva de desarrollo.

Bigelow y La Gaipa (1995) se interesaron en la relación entre la etapa de desarrollo del niño y el valor que éste le otorga a la amistad y su comportamiento con sus pares.

Otra fuente de referencia la encontramos en Foot, Chapman y Smith (1995) con su libro *Friendship and Social Relations in Children*, donde se enfocan a explicar dos componentes de

interés en las relaciones de amistad y que son la atracción mutua que se produce entre los amigos y la comunicación que realizan los niños en su cultura. Esta fuente de información está planteada también para niños mayores de la primaria por lo que algunas comparaciones no serán del todo adecuadas entre los datos que nos presentan y las propias evidencias de nuestra investigación con niños más pequeños.

Bokowski publicó en fecha posterior sus investigaciones acerca de las relaciones de amistad que tienen lugar entre niños y entre adolescentes (Bokowski, 1996). Sus aportaciones no sólo se limitan a algunos artículos académicos; junto con Newcomb y Hartup lanzan el libro titulado *The Company They Keep. Friendship in Childhood and Adolescence* (1996). En el mismo se plantea un modelo del proceso de desarrollo de la amistad en niños de 6 años, lo cual se acerca un poco más a nuestras inquietudes y con quien se puede entablar una discusión como parte de nuestro capítulo VI. En el mismo año otro libro a cargo de Beverly Fehr es publicado por la editora SAGE bajo el nombre *Friendship Processes* (Fehr, 1996). Este texto es muy completo y se compone de una profunda y detallada revisión de las teorías acerca de la amistad, así como del estudio del significado de la amistad, su formación, la cercanía, cuestiones de género; tanto el mantenimiento de la amistad como su deterioro y disolución. Aquí la situación es que toda esa valiosa información no es precisamente enfocada en los niños en edad preescolar.

Sorprendentemente de esas fechas hasta nuestros días se han producido pocos estudios para entender el proceso de construcción de la amistad entre preescolares en las diferentes culturas infantiles. La mayoría de los trabajos han considerado la amistad como correlato de la aceptación general con los pares o como medio de integración al proceso de aprendizaje; pero no como un

proceso cultural y colectivo que construyen los niños por sí mismos y que tiene un inmenso valor educativo y de bienestar para cada uno.

A partir de la revisión de la literatura más reciente acerca de la amistad entre pares podemos clasificar básicamente las siguientes categorías:

1. El género
2. La intimidad y afectividad
3. Autenticidad y confianza
4. Comunicación
5. Colaboración o ayuda
6. Influencia de los padres
7. Escenario escolar

Son varios autores quienes tratan el controvertido tema del género como condición para conformarse la amistad. La cantidad de publicaciones sobre este enfoque basado en el género es muy abundante sin haberse llegado a un consenso, por lo que es necesario continuar investigando al respecto. Esta segregación sexual en las amistades es reconocida en la literatura en niños pequeños, advirtiendo que perdura en los grupos sociales de niños mayores. En general se menciona que esta segregación obedece a las preferencias por tipo de actividades y estilos de juego entre lo masculino y lo femenino. Es común encontrar referencias respecto a que “a los niños les agradan más los juegos competitivos y a la niñas los juegos cooperativos” (Lindsey, 2002, p. 208). Witt (2000) encontró que, al igual que Beal (1994) los niños responden a cuestiones aprendidas de los padres, los medios y la escuela en cuanto a estereotipos y roles femeninos y masculinos. Estos autores refieren que además para los niños es importante establecer su identidad de género interactuando con pares del mismo sexo. Sin embargo Witt (2000) reconoce que los niños finalmente desarrollan la amistad con ambos sexos con lo que transforman sus ideas previas, las que habían aprendido con anterioridad.

Metha y Strough, 2009 han estudiado los aspectos de segregación sexual que son los patrones con los que los niños y las niñas pasan una gran cantidad de tiempo jugando o interactuando con

sus pares del mismo sexo y relativamente poco tiempo con sus pares del sexo opuesto. Aunque ellos refieren que estos patrones son aprendidos y se muestran más claramente en la adolescencia, vienen siendo así desde la niñez.

Hanish y Fabes (2013) reconocen que se sabe muy poco de cómo exactamente socializan los pares de niñas y niños con el género opuesto. Sin embargo, basados en sus investigaciones, ellos concluyen que los niños y las niñas crecen en mundos sociales aparte. Belle (1989) y Maccoby (1998) llaman a estos mundos como micromundos, donde raramente tienen la oportunidad de aprender acerca del otro o, el uno del otro. Además afirman “con el tiempo, los infantes que son amigos entre sí, tienden a llegar a ser más parecidos entre sí de lo que el simple azar hubiera predicho” (Hanish y Faber, 2013, p.1).

Muchos otros estudios tocan el tema de las interacciones de juego entre niños del mismo sexo y entre los opuestos, Maccoby y Jacklin (1987); Furman y Buhrmester (1992); Leaper (1994); Rubin et al (2006); Martin y Fabes (2001); Fabes y Hanish (2009); Martin et al (2013). Todos estos autores han abordado el tema desde la perspectiva psicológica. Maccoby y Jacklin (1987) reportan que los estilos de juego explican diferencias de sexo, siendo que los niños se comportan con mayor nivel de agresión, dominio, independencia y brusquedad mientras las niñas funcionan de manera más cooperativa, comparten más y tienen mayor intimidad y exclusividad. Furman y Buhrmester (1992) estudiando niños de cuarto grado de primaria refieren que con los amigos del mismo sexo encuentran similar apoyo como el de sus padres, lo que no sucede entre amigos de distinto sexo. Leaper (1994) aborda las consecuencias sociales, emocionales, psicológicas y cognitivas de mantenerse con preferencia en grupos del mismo sexo. Manifiesta que tanto padres

como maestros pueden favorecer los contactos entre género y trascender estas normas sociales que califica como tradicionales.

Adler y Adler ( 1998) en Crosnoe (2000) no han encontrado características destacadas y universales de las relaciones de amistad ya que establecen que éstas difieren de niño a niño y de amistad a amistad porque dicen que los niños traen a la relación sus propias características e historia de relaciones previas donde se liga el pasado, presente y futuro.

Asimismo en un estudio más reciente, Martin et al (2011, p.14) aclara: “no es sorpresa que niñas y niños tengan ideas inexactas acerca del otro sexo que los lleve a encontrar menor interés e incluso reticencias para interactuar con pares del otro sexo”. Los autores mencionan que niños de 4 años no conforman relaciones románticas pero que cuando se dan comentarios burlones por parte de sus pares, por ejemplo, decir que son novios o que se ven lindos juntos, eso los confunde y avergüenza, llegando a terminar la amistad (p.16). En Sebanc et al (2007) el término de *best friend* se asigna al amigo que brinda mayor apoyo, acompañamiento y exclusividad que otras amistades, que es más importante e influenciable que otros amigos y que no encuentran diferencia para ser mejores amigos dos niños, dos niñas o niño y niña.

Rubin et al (2006) aseguran que la cultura en la que se desenvuelven los niños, así como el tipo de relaciones familiares en casa son una influencia mayúscula para determinar si los niños se relacionan mejor con los de su mismo sexo o con ambos. Incluyen aspectos que pueden afectar este intercambio entre género como es el temperamento, uno de tantos aspectos biológicos que también influyen en los niños. Martin y Fabes (2001) nos dicen que las interacciones que han investigado han sido enfocadas al tema del juego entre géneros, en niños de 4 y medio años.

Reportan preferencias por sexo con estabilidad en el tiempo de relaciones binarias o diádicas, consistentes en un patrón en el que mientras más juegan dos niñas o dos niños con sus compañeros del mismo sexo, más se diferencian sexualmente en su comportamiento. Apoyando esta idea, Manaster y Jobe (2012) publican que los niños tienden a formar grupos más grandes y tienden a jugar más alejados de los adultos, además se ocupan de juegos más activos que las niñas.

Sax (2005) aborda la inquietud por el resurgir de la educación diferenciada por sexo que, a últimas fechas cuenta en Estados Unidos con el apoyo de algunos políticos, educadores, padres, ciertos sectores feministas, así como asociaciones de defensa de los derechos de los afroamericanos y otras minorías. Esta tendencia, lenta pero implacable, entre los colegios públicos es consecuencia de los excelentes resultados obtenidos, pero ha generado un encendido debate en ámbitos académicos, legales y políticos. Bigler y Signorella (2011) han estudiado la conveniencia o desventaja de este tipo de educación diferenciada y han llegado a la conclusión de que existe consenso acerca de ventajas académicas y psicológicas de esta diferenciación, pero se desconocen las sociales. Cuestionan la educación segregada por sexo que se apoya en débiles argumentos en lugar de evidencias científicas válidas y condenan el incremento en estereotipos de género que legitimizan el sexismo.

En el año 2007 Merrill-Palmer Quarterly publicó un artículo académico (Rose, 2007) al reconocer que la amistad entre distintos sexos puede ser más común de lo que típicamente se ha pensado y que existen implicaciones de ello tanto positivas como negativas. Rose se pregunta por qué ocurren las diferencias entre los amigos con respecto al género y advierte la necesidad de abordar este problema porque no hay estudios que expliquen este fenómeno.

Halpern et al (2011) manifiestan que se requiere la contribución de varias ciencias para conformar el enorme y complejo rompecabezas de los aspectos sociales y biológicos y terminar con las polémicas contradicciones respecto a la segregación sexual entre niños. Aseguran que las diferencias en el comportamiento entre niños y niñas se debe a que son así a causa de las expectativas puestas en ellos por los adultos. Proponen, al igual que Leaper y Gleason (1996), que tanto padres como maestros entiendan las diferencias básicas entre géneros pero fomenten sus intercambios sociales.

Bussey (2013) se pregunta ¿cuáles son los patrones de preferencia ligados al género? Y concluye que requieren ser investigados dichos patrones porque no hay conclusiones definitivas sobre el tema. Esta autora reconoce que hay muchos estudios acerca de las relaciones entre pares del mismo sexo, pero no así de niños de sexo opuesto, de lo que se conoce muy poco hasta ahora. Rabaglietti et al (2012) distinguen similitudes en cuanto a dos aspectos, uno en cuanto a características de edad, sexo y actividades (Bombi et al, 2007) y la otra en cuanto a los aspectos psicológicos como son las actitudes, valores y preferencias. “Los preescolares buscan pares que sean similares a ellos para formar amistad” (Lindsey, 2002, p.152). Este autor escribe acerca de que la similitud entre niños permite tanto la reciprocidad como el mantener estable su relación de amistad a lo largo del tiempo

Una investigación que ha llamado poderosamente nuestra atención es la que han tenido a cargo Baines y Blatchford (2009). Hacen referencia a la teoría bioecológica y la relacionan con las redes sociales dentro del preescolar entre niños que desarrollan su propia “micro-cultura” y efectos socializantes. Explican cómo los niños se organizan en redes homogéneas por género

(Belle, 1989; Benenson, 1990, Maccoby, 1986, Martin y Fabes, 2001) desde la noción de “micro-mundos” diferenciados. Las niñas se involucran, de acuerdo con sus hallazgos, de manera más colaborativa desarrollando mayor intimidad y exclusividad; mientras los niños no revelan sus pensamientos y emociones dentro de estas redes. Este estudio aclara cómo las redes sociales entre niñas tienen un perfil de juego enfocado en la fantasía, lo social y lo cooperativo y los niños en cuanto a la competitividad y lo atlético. Consideran que la amistad es un factor que está en superposición a las redes sociales donde las niñas forman un subgrupo de mejores amigas, que es lo que deriva en mayor intimidad. En contraste con los niños que forman sus redes sociales además con otros ajenos como pueden ser los amigos de los amigos, por ejemplo, con lo que la intimidad básicamente no está presente.

Hay quienes han estudiado las relaciones de amistad desde su componente de afectividad. La afectividad tiene que ver con la capacidad de reacción que tiene una persona ante estímulos que provienen del interior como del exterior y cuyas principales manifestaciones son los sentimientos (Sabido, 2011). Para Domínguez (2014) la amistad es la vinculación humana más universal. El autor menciona que en esta vinculación se contempla el amor desinteresado o de benevolencia, como él lo nombra y la donación personal.

Los efectos de comprensión y validación, los hemos clasificado dentro de la categoría de la afectividad por el componente emocional que conllevan. Para llegar a estos términos, la literatura menciona el concepto de proximidad, que igualmente supone un componente afectivo. La proximidad ha sido ampliamente estudiada por lo que hemos podido establecer una discusión profunda al respecto. Berndt (1996) considera que entre los atributos más importantes de la amistad se tiene en primer lugar la intimidad, luego la compasión y el manejo de conflicto. De

esta manera se pone énfasis en la intimidad como tema central en el estudio de las relaciones de amistad. En trabajos previos Berndt y Perry (1986) encontraron los efectos de una amistad de calidad mencionando en primer término la intimidad para luego abordar la lealtad, el comportamiento prosocial, manejo de conflicto, juego o asociación y creación del vínculo. En nuestro entendimiento, la intimidad es un segundo paso, ya cuando el componente de proximidad ha evolucionado. Podrá haber intimidad siempre y cuando exista proximidad o cercanía, pero no a la inversa. Para efecto de esta categoría ambos conceptos se encuentran presentes en las evidencias observadas.

Tres características de la intimidad entre amigos de niños de primaria fueron estudiadas por Grabill y Kerns (2000): el autoconocimiento, el conocimiento del otro y el sentirse validado y comprendido. Proponen los autores que se continúe estudiando sobre estos hallazgos, ya que no han sido conceptos explorados por otros investigadores. Previamente a los estudios de Grabill y Kerns (2000), Malcolm y Floyd (1996) consideraron que tanto la cercanía como la intimidad son fundamentales en la amistad en niños de primaria por ello llaman la atención respecto a que muy escasamente se han estudiado y se tiene apenas un básico conocimiento al respecto.

Fehr (2004) distingue los procesos de intimidad presentes en las interacciones entre amigos del mismo sexo en tres modalidades:

- a) al brindarse apoyo emocional mutuo
- b) como una autorrevelación recíproca
- c) en el apoyo en las cuestiones cotidianas

Sus estudios han sido diseñados para niños mayores.

La proximidad física entre niños de 3 a 5 años ha sido tema de investigación por Santos et al (2008) así como la atención visual dada y recibida entre amigos. Como resultado de este único estudio para esta edad, identificaron tres tipos de subgrupos:

- a) alta mutua proximidad (*high mutual proximity HMP*)
- b) baja mutua proximidad (*lower mutual proximity LMP*)
- c) niños desagrupados (*ungrouped children*)

La tendencia de los grupos *HMP* era a conformarse más grandes, tener mayor puntuación en cuanto a la aceptación y los niños de este subgrupo contaban con mayor cantidad de amigos recíprocos que los otros subgrupos. Sus conclusiones no han podido ser contrastadas con otros autores porque hay poco material académico acerca de estos conceptos.

El tema de la proximidad ha ido cobrando interés, Mashek y Aron (2008) editan el Handbook of Closeness and Intimacy donde se continua con el debate acerca de si las mujeres tienen relaciones de mayor intimidad que los hombres, sin llegar a un consenso. Habrá que continuar estudiando en un futuro estas cuestiones controvertidas, para estas edades preescolares y con la perspectiva desde el *niñocentrismo* (el término “*niñocentrismo*” lo ha acuñado una corriente inversa que critica el *adultocentrismo*).

El tema de la afectividad entre amigos, desde la psicología, ha sido estudiado básicamente entre adolescentes (Simpkins et al, 2006; Ortega y Del Rey 2004). Acerca de cómo los niños del preescolar conciben sus experiencias emocionales o afectivas poco se sabe. Sin embargo Denham (2007), con abundantes estudios acerca de las emociones en niños, nos reporta que niños del

preescolar se esfuerzan por regular sus emociones pero que el apoyo de los maestros representa un enorme impacto. Este control emocional le va a permitir al niño adecuar sus cambios en sus sentimientos. Rose y Asher (1999) encontraron que las expresiones afectivas en estas edades no siempre son apropiadas dentro de su contexto y que no siempre logran las metas que se proponen. Denham (1990) asegura que los pequeños son capaces de expresar todas las emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa e interés. Además que es propio de esta edad expresarse con mensajes no verbales. Asimismo en estudios más recientes (Denham y Kochonoff, 2003) descubren que, al ser relaciones simétricas las de los pares, se encuentran en mejor posición para entender la vida emocional de los otros en contraste con los adultos (padres y maestros). Las similitudes entre pares permite que se facilite el entendimiento mutuo. “Los niños crean sus propias normas que regulan sus expresiones dentro de su cultura” (Denham, 2007, p.24). Stradberg-Sawyer et al (2003) aseguran que entre amigos sí se pueden confiar sentimientos de vulnerabilidad, lo que no sucede entre no-amigos. Barth y Bastiani (1997) marcan como tareas entre amigos en edades mayores el cuidado, la preocupación, la ayuda y el manejo de conflictos, pero no como posibilidad en los que tienen entre 4 y 6 años. Puede ser que estemos encontrando que en algunos contextos esto sí es factible ya que parece que cuando son tan cercanos entre sí los amigos, sí se identifican estos componentes aún a esta corta edad. Algunas evidencias pueden avalar esta posibilidad.

Haciendo un revisión de la postura sociológica encontramos que actualmente existe un amplio interés a escala mundial y regional por el cuerpo humano como nuevo espacio de análisis en las ciencias sociales en general y en la sociología en particular. El cuerpo y la afectividad van de la mano en esta tendencia. “No es casual que en el reciente informe de la UNESCO, *World Social Science Report. Knowledge Divides* (2010) se aluda a este campo emergente de investigación en

las ciencias sociales (Wittrock, 2010, p. 208). Pensar el cuerpo y la afectividad en las ciencias sociales ha significado establecer cómo aquello que pareciera individual y natural está atravesado por la sociedad y por configuraciones históricas particulares (Turner, 1989; Le Breton, 1995; Le Goff y Troung, 2005).

Desde la óptica de las ciencias sociales el cuerpo no es sólo un conjunto de órganos, músculos, células y complejos mecanismos bioquímicos, sino que además está constituido por el sentido que se le asigna socialmente (Sabido, 2011). Desde 1996 en la Asociación Internacional de Sociología (ISA) estableció el grupo temático sobre "el cuerpo y las ciencias sociales" en el cual, a la fecha, se ha constituido un comité de investigación (Sabido, 2011).

“Marcar los trazos sociales del cuerpo también ha hecho posible destacar un ámbito particular de las personas, a saber, su carácter *sintiente* y sensible, así como los recursos interpretativos para sentir de un modo y no de otro” (Sabido, 2011, p. 78). De tal suerte que a la par del cuerpo, las emociones y en general los vínculos afectivos tampoco son ajenos a este auge por aquello que nos enlaza con otros. Ello ha posibilitado incorporar afectos, sentimientos, sensibilidades (percepciones sensibles) y emociones en el marco de los análisis históricos, antropológicos y sociológicos más allá del clásico abordaje de la psicología (Venegas, 2009).

El principal aporte de dichos enfoques ha consistido en señalar cómo es que la manera en la que se siente, así como las formas en las que deben y pueden expresar dicho sentir, dependen de un saber afectivo socialmente condicionado (Le Breton, 1999; Bericat, 2000; Fernández, 2000; Halbwachs, 2008).

Cabe señalar que los antecedentes de dicho ángulo de lectura serían atribuidos a la obra de Erving Goffman, quien hace de las emociones uno de los principales ingredientes del orden de la interacción y particularmente de los "rituales de interacción" (Goffman, 1991 y 2000; Collins, 2009, p.33).

Hazas (2010) define la amistad así: "Amistad es una relación diádica cercana entre dos personas con una historia compartida". Berndt (2004) ha encontrado que los niños de estas edades no mantienen a los amigos por tiempo prolongado sino que se relacionan para un juego y luego ya no se continúa con el vínculo. En cuanto a la permanencia en el tiempo, Lindsey (2002) p. 145 comenta "más de la mitad de los niños del preescolar tienen reciprocidad de amigos y varios se mantienen estables por el tiempo", lo que se ha medido es el tiempo que permanecen en proximidad o cercanía entre amigos y en interacciones de reciprocidad y complementariedad.

Bains y Blatchford (2009) nos hablan de micromundos donde interactúan los pares entre sí. En la figura 2 se muestra cómo se organizan entre sí dependiendo del tipo de relación o conexiones entre sí los niños, dependiendo de la proximidad que mantienen entre ellos.

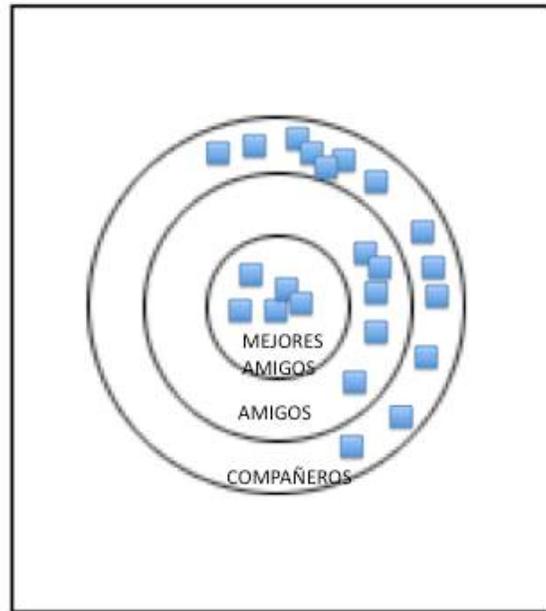


Figura 2. Cercanía entre sí de los niños con relación al tipo de amigo. Adaptada de Baines y Blatchford (2009).

Eisenberg y Fabes (1998) señalan que la generosidad así como las conductas *prosociales* son entendidas como las ayudas voluntarias que se hacen para asistir o dar soporte a los demás. Las posturas contemporáneas mencionan el término *intersubjetividad* como lo que sucede en la comunicación intelectual o afectiva entre dos o más sujetos.

Continuando con la reseña de los temas que la literatura está abordando relacionados con la amistad tenemos la confianza. La confianza se refiere a la familiaridad en el trato con el amigo y también la seguridad sobre su conducta futura. Para Rotenberg y Boulton (2013) los niños pequeños demuestran múltiples componentes de sinceridad y confianza en sus relaciones diádicas, lo que está asociado a distintas formas de relaciones sociales. Sus estudios revelan una variedad de diferencias basadas en las creencias individuales acerca de la confianza en los pares, el grado en que se da esa confianza y la autenticidad recíproca entre pares. Concluyen que la reciprocidad

tanto en las creencias acerca de la lealtad como la sinceridad misma promueven la amistad y las competencias sociales desde edades muy tempranas. La figura 3 explica esquemáticamente estas relaciones.

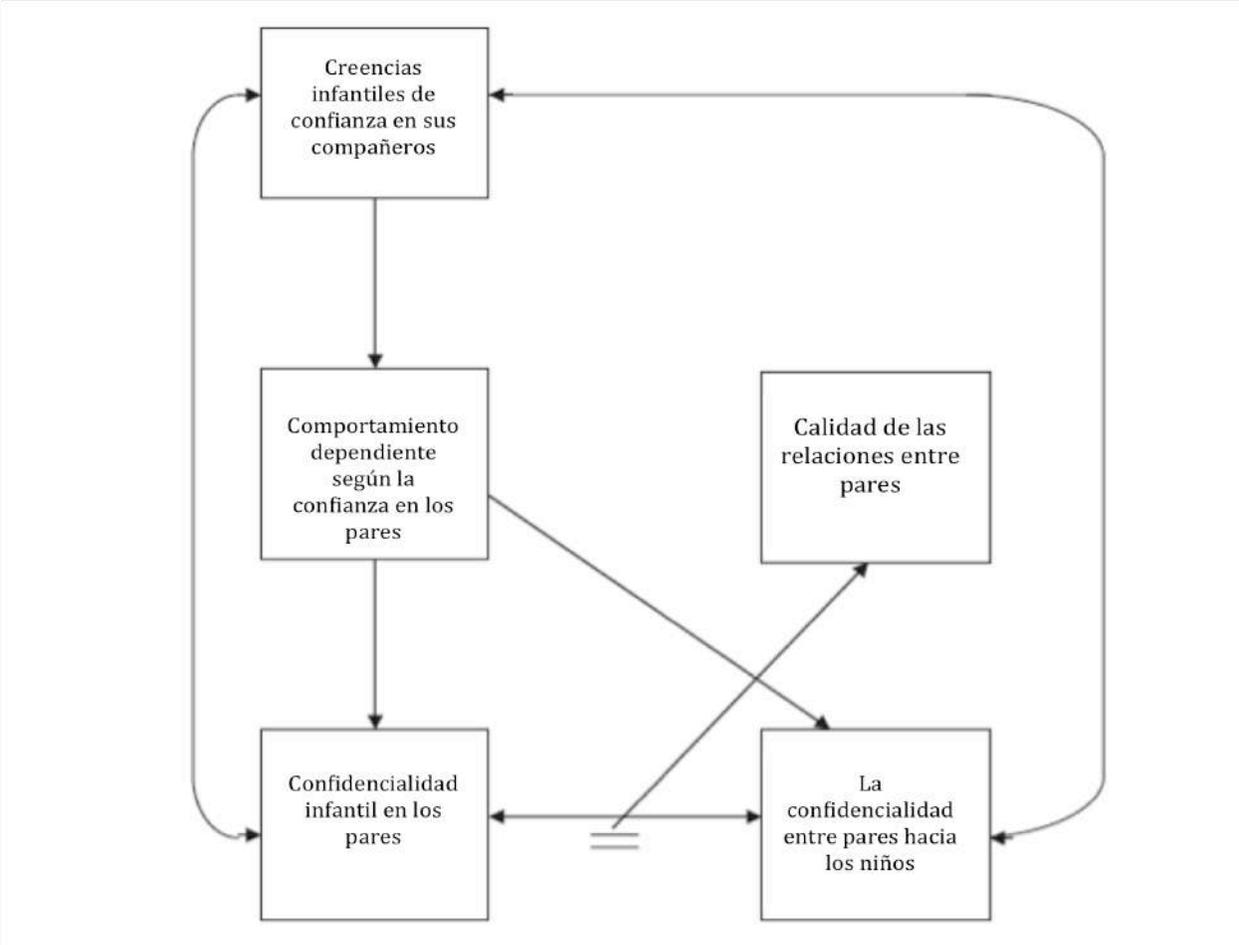


Figura 3. Marco de confianza interpersonal.  
Adaptado de Rotenberg y Boulton, 2013, p. 227.

Estos autores reportaron que las niñas fueron consideradas por sus pares como más confiables que los niños y que la confiabilidad tiene relación directa con la aceptación entre pares (Betts y Rotenberg, 2007). Para Asher et al (1996) existe una diferencia entre amistad, confianza y aceptación porque se consideran generadoras de distintos grados de respuestas emocionales.

Gifford-Smith y Bagwell (2002) mencionan como característica de la amistad entre niños la confianza que asegura el compromiso mutuo, el compartir el afecto, el compañerismo y ello con la cualidad de la reciprocidad. Rotenberg y Boulton (2013) establecen que la confianza se deriva de que un niño cumple su palabra y sus promesas a otro. Establecen que no necesariamente la confianza está relacionada con la integridad y autenticidad, ya que puede existir una sin la otra y cada niño medirá de manera propia uno y otro concepto con relación a sus coetáneos.

Para Chalek y Rhodes (2014) niños de cuatro años miran las categorías sociales como indicadores de personas que están obligadas la una a la otra y así las experiencias de lealtad entre pares predicen cómo el individuo se comporta en ciertas condiciones.

Los niños tienen sus preferencias respecto aquellos niños o niñas con quienes se sienten cómodos y aquellos que por alguna razón les gustan más (Austin y Thompson (1949), Lindsey (2002), Zhang et al (2014).

En cuanto a la comunicación que establecen los niños, varios autores han elaborado sus puntos de vista. Aquí se presentan algunos de ellos. La comunicación constituye un proceso central a través del cual se intercambian y construyen significados con otros. Dentro de este proceso el lenguaje gestual ocupa un importante lugar. Los niños utilizan este lenguaje para manifestar sus

necesidades, expresar sus sensaciones y sentimientos. También se comunican para vincularse con sus pares, así como con el mundo que los rodea (Acredolo y Goodwyn, 1988). Farkas (2007) escribe respecto a la comunicación gestual, que existe un creciente cuerpo de evidencias de que los gestos potencian y no obstaculizan el desarrollo del lenguaje y cumple una función en el proceso comunicativo. Los gestos acompañan el discurso del niño ya que para éste puede ser más fácil o posible expresar una idea o concepto a través de la expresión gestual y no hablada (Capone y McGregor, 2004). La comunicación gestual combina cuatro elementos o componentes fonológicos:

- a) la forma o configuración de la mano (u otra parte del cuerpo)
- b) el lugar en que el signo se forma
- c) el movimiento que se hace
- d) su orientación (Daniels, 2001)

Haggerty (2011) refiere que “enfocarse en investigación educativa solamente en lo verbal ha significado un descuido o negligencia e incluso una supresión en el potencial de todas las formas figurativas y comunicativas de las que los niños son poseedores” (p. 385). Se ha enfocado en las oportunidades dadas de diferentes modos en que los niños se expresan por ejemplo visual, gesticular o kinestésico (Kress, 2000).

Gracias al multimétodo que propone la estrategia mosaico hemos podido constatar otras formas de expresión que utilizan los niños como son los dibujos, las fotografías, sus acciones y expresiones corporales y afectivas.

Salamon (2011) reconoce la dimensión de la comunicación aunque no explícitamente, ya que hace referencia a Malaguzzi (1994) quien divulga las muchas capacidades que tienen los niños de expresarse. Salamon expresa en su texto que es muy importante poner énfasis en las capacidades de los niños y no en su vulnerabilidad; que los niños tienen excelentes capacidades sociales y emocionales que les permiten elaborar relaciones de amistad; "...si reconocemos que los niños hablan múltiples lenguajes, entonces sus conversaciones tienen lugar en otras formas que no son sólo palabras" (Salamon, 2011, p.7). Hace mención de que es necesario mirar las cosas a través de los lentes de los niños, en lugar de continuar con la postura tradicional de la perspectiva adulta; sin embargo no se han podido explicar las verdaderas posibilidades comunicativas de los niños con precisión y se ha minimizado el poder que tienen frente a sus pares. De la misma idea son Goodman y Tomasella (2008) y Markova y Legistec (2008) quienes encuentran un sorprendente nivel de sofisticación del entendimiento social entre preescolares, por lo que rara vez se les otorga crédito. Las habilidades de los niños desde pequeños para entender los pensamientos y sentimientos de otros habla de un sistema de comunicación no necesariamente basado en las palabras.

En nuestra búsqueda para entablar el diálogo con la literatura nos hemos topado con este poema que refleja esta idea de comunicabilidad de manera elocuente.

***En cambio el cien existe***

*Poesía de Loris Malaguzzi*

*El niño  
está hecho de cien,  
el niño posee:  
cien lenguas  
cien manos  
cien pensamientos  
cien formas de pensar  
de jugar y de hablar.*

*Cien siempre cien  
maneras de escuchar  
de sorprender y de amar.*

*Cien alegrías  
para cantar y para entender  
cien formas de descubrir  
cien mundos para inventar  
cien mundos para soñar.*

*El niño tiene cien lenguas  
y cien, cien, cien más  
pero le roban noventa y nueve.  
La escuela y la cultura  
le separan la cabeza del cuerpo.  
Le piden al niño que piense sin las manos  
que trabaje sin pensar, que escriba y no hable  
que ame y se maraville  
solo en Pascua y Navidad  
le dicen al niño que descubra un mundo que ya existe  
y de los cien, le robaron noventa y nueve.  
Le dicen al niño  
que el juego y el trabajo  
la realidad y la fantasía  
la ciencia y la imaginación  
el cielo y la tierra  
la razón y el sueño  
son cosas que no van juntas  
y le dicen  
que el cien no existe  
el niño dice:  
“no es así, el cien sí existe”.*

Hay et al (2004) elaboraron un listado de componentes sin los cuales no pueden constituirse unas interrelaciones armoniosas. Entre ellos está el componente del lenguaje constituido por palabras y por gestos comunicativos. Los autores han comprobado que la falta del lenguaje o gestos comunicativos entre pares provoca reacciones de agresión ocasionados por un escaso entendimiento mutuo.

Sorsana et al (2013) explican que las habilidades conversacionales y las estrategias comunicativas son capacidades para manejar el liderazgo con pares en tres dimensiones que son la *interaccional*, la *ideacional* y la necesaria para explicar las reglas de sus juegos. Encuentran diferencias comunicativas entre niños y niñas, pareciera que el género imprime ciertas características diferenciadas. En nuestro trabajo no es claro que existan dichas diferencias pero será motivo de otras investigaciones el dilucidar estas apreciaciones.

De acuerdo con Dunn (2002) el compartir juegos imaginativos frecuentemente forma un tema clave entre los amigos del preescolar y da pauta a las conversaciones sobre sentimientos y estados internos. Estos procesos comunicativos favorecen la conectividad entre los participantes. Chrisholm y Pitcairn (1998) reportan diferencias comunicativas entre amigos y no-amigos. Entre sus hallazgos encuentran que las expresiones inclusivas ocurren mayormente entre amigos, al igual que expresiones de mayor intimidad. En contraste expresiones distantes se dan entre los no-amigos. Las posturas contemporáneas mencionan el término intersubjetividad como lo que sucede en la comunicación intelectual o afectiva entre dos o más sujetos.

Con relación a la colaboración y ayuda entre amigos podemos encontrar algunas referencias como lo mostramos a continuación. Fernández-Cabezas (2011) resalta la habilidad de ayuda presente entre amigos para poder realizar actividades conjuntamente. Hartup (1992) se refiere al sentido de la cooperación y la colaboración como recursos cognitivos que se van habilitando en el contexto educacional y que se ponen en marcha en las relaciones de amistad. Para Vigotsky (2008) la ayuda mutua o apoyo mutuo es de suma importancia porque esta acción equivale a la cooperación donde la ayuda significa la intención de traspasar lo factible para hacer que lo

aparentemente imposible sea realidad. Ello se logra con el apoyo de otra persona, la que coopera en el desarrollo del sujeto que aprende. En cuanto a los niños cooperativos y ayudadores, Gifford-Smith y Brownell (2003) explican que los niños que han sido descritos por sus compañeros como los más populares también han sido identificados como los más cooperativos. La popularidad referida a los niños socialmente más extrovertidos y que preponderantemente mantienen relaciones armoniosas con sus pares. Para estos autores la amistad es una relación dinámica fundamentada en la cooperación y la confianza.

El concepto de la asistencia que menciona Fehr (1996) lo hemos relacionado con otros códigos como son apoyo, ayuda, colaboración, soporte, además del compartir en todas sus versiones y los hemos englobado en la categoría de cooperación. Eisenberg y Fabes (1998) señalan que la generosidad así como las conductas prosociales son entendidas como las ayudas voluntarias que se hacen para asistir o dar soporte a los demás.

Todos los conceptos mencionados hasta ahora pueden ser entendidos como derivados de aprendizajes primarios dentro de las familias de cada niño. Es amplia la literatura que aborda cómo las familias influyen decididamente los procesos sociales de sus hijos facilitándolos en muchos casos, pero también ostaculizándolos en otras ocasiones. Vamos a explorar lo que dicen los autores al respecto. Existen variedad de maneras en las que los padres manejan directamente la vida social de sus hijos (Finnie y Russell, 1988; Ladd y Golter, 1988; MacDonald y Parke, 1984; Mize y Pettit, 1997). Por ejemplo, los padres determinan la hora y las circunstancias en que sus hijos tienen contacto social con compañeros fuera de la familia. Los padres también les proveen directa e indirectamente a sus hijos del acceso a los amigos, así como de oportunidades sociales de interacción con pares. Los resultados de estos trabajos mostraban que cuando los

padres iniciaban más contactos con los pares, los hijos jugaban más constantemente con esos mismos pares. Sin embargo, hay que decirlo, estas investigaciones ya cuentan con veintisiete años desde su realización. La literatura nos muestran la importancia que tiene valorar los primeros intercambios sociales en la familia, la llamada socialización primaria (Ekici, 2009).

Algunos autores que han estudiado el apoyo que pueden brindar los padres a sus hijos en su desarrollo social nos explican cómo enfrentar esta tarea. McCollum y Ostrosky (2008) en una reseña del apoyo que ofrecen las familias para las relaciones con compañeros de sus hijos pequeños, sugirieron tres caminos. El apoyo paterno y materno puede realizarse con:

1. interacciones positivas entre padres e hijos
2. el papel de los padres como supervisores, instructores y consejeros durante el juego de sus hijos
3. el papel de los padres de proporcionar oportunidades sociales

Otros investigadores en desarrollo infantil han explorado la conexión entre la seguridad de la relación de apego entre niños pequeños con sus cuidadores principales y las interacciones positivas que tienen con sus compañeros (Youngblade y Belsky, 1992; Clark y Ladd, 2000; Schneider, Atkinson y Tardif, 2001 ). Por ejemplo, Youngblade y Belsky (1992) investigaron conexiones entre las relaciones entre padres, madres y sus hijos así como las amistades entre niños. Encontraron que a mayor familiaridad con las interrelaciones parentales, mayor facilidad para lograr conexiones con pares que sean estables y significativas.

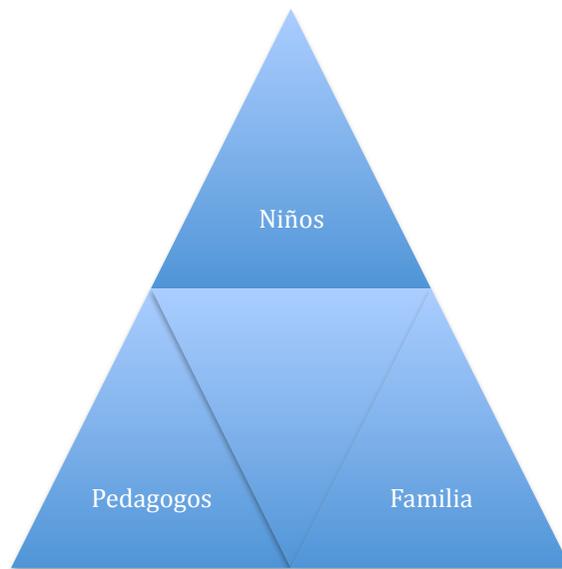


Figura 4. Participantes en el desarrollo social del niño.

Tomado de Rinaldi, 2006, p. 28.

Hay que mencionar que muchos estudios acerca del proceso de amistad en niños del preescolar tienen su origen en atender a la población de niños con alguna discapacidad, donde el interés de las familias por brindarles el apoyo para que tengan amigos es muy importante. En una investigación reciente comparando las estrategias de los padres de niños típicos con aquellos que tienen alguna discapacidad Yu et al (2011) menciona que la mayoría de las madres de los dos grupos analizados clasificaron su propio hogar como el espacio más frecuente en que sus hijos jugaban con un amigo. Sin embargo, las madres también señalaron otros lugares en la comunidad como sitios para citas de juego, tales como los hogares de amigos, parques, restaurantes y el área de juegos en algún centro comercial. Yu et al hablan de asuntos que interfieren con las citas de juego, como son los horarios complicados, las dificultades para encontrar tiempo suficiente, otras actividades de los padres o de los niños y el trabajo de las madres. El único factor que parecía afectar el número de citas de juego era la ausencia de hermanos. Nuestros datos dentro del marco contextual encuentran aquí correspondencia respecto a todos aquellos niños que no cuentan con

hermanos y que tienen menos oportunidades para el intercambio con pares. Se halló, en este estudio, que la mayoría de los niños tenía al menos un compañero de juego (el 92,5%,  $n = 37/40$ ) o buen amigo (el 70%,  $n = 28/40$ ). Este hallazgo es compatible con la investigación realizada por Guralnick, 1996 y Buysse, et al, 2002, a quienes hemos citado previamente en el apartado correspondiente a la sociología de la infancia, haciendo referencia a la participación de la institución educativa como facilitadora de los procesos de amistad entre pares. Estos autores reportaron aquellas estrategias utilizadas por las madres para apoyar el desarrollo de las amistades en sus hijos. Más de la mitad de las madres de cada grupo notaron que ellas y las madres de los compañeros de juego de sus hijos invitaban cada una a los hijos de la otra a jugar aproximadamente el mismo número de veces. La mayoría de las madres que tenían más de un hijo informaron acerca de incluir en el juego a los hermanos de su hijo en edad preescolar. Una sola diferencia que fue informada parecía notable entre los dos grupos de madres con respecto a las estrategias de apoyo que utilizaban: solamente una, o sea, el 5% de las madres de los niños de desarrollo típico, informó que se unía al juego de su hijo cuando los amigos estaban presentes. Los datos reveladores se plasman en la tabla siguiente:

<b>Tabla</b>		
<b>Porcentaje de madres que identificaban estrategias de apoyo usadas para facilitar el desarrollo de amistades</b>		
<b>Estrategias de apoyo</b>	<b>Niños de desarrollo típico</b>	<b>Niños con retrasos del desarrollo</b>
<b>Estrategias de apoyo de uso frecuente</b>		
Hablar con el niño y sus compañeros de juego sobre los desacuerdos o las riñas	95%	90%
Enseñar tales comportamientos sociales como iniciar el juego, compartir juguetes y resolver problemas	95%	90%

**Tabla**  
**Porcentaje de madres que identificaban estrategias de apoyo usadas para facilitar el desarrollo de amistades**

<b>Estrategias de apoyo</b>	<b>Niños de desarrollo típico</b>	<b>Niños con retrasos del desarrollo</b>
Observar al niño mientras juega con los compañeros	95%	85%
Ayudar al niño y a los compañeros a turnarse, compartir y ayudarse unos a otros	65%	75%
Incluir a los hermanos en el juego del niño	60%	50%
<b>Estrategias de apoyo de uso infrecuente</b>		
Sugerir actividades al niño y/o su compañero u organizar su juego	30%	30%
Ayudar a otros niños a entender los gustos y disgustos del niño	20%	30%
Ayudar a otros niños a entender las capacidades o necesidades del niño	15%	20%
Unirse al juego cuando su hijo está jugando con compañeros	5%	35%
<b>Estrategias de apoyo que indican diferencias leves entre los grupos</b>		
Proveer oportunidades informales de jugar	60%	30%
Hablar con el niño sobre sentimientos como el orgullo, el entusiasmo o la frustración	55%	70%
Ayudar al niño a reconocer indicios no verbales de sus compañeros	55%	25%

Tabla 2. Estrategias de apoyo que usan las madres.  
 Tomado de Yu et al, 2011, en [ecrp.uiuc.edu/v13n1/yu-sp.html](http://ecrp.uiuc.edu/v13n1/yu-sp.html).  
 Revisado el día 6 de septiembre de 2015.

Algunos datos demográficos familiares como la herencia étnica, la edad y la educación de la madre, así como los ingresos familiares estaban asociados a las estrategias de apoyo usadas para apoyar el desarrollo de las amistades de sus hijos (Yu et al, 2011).

La mayoría de las madres de ambos grupos apoyaban las amistades y relaciones con compañeros de sus hijos al proveerles oportunidades sociales en contextos como comidas en lugares apropiados para niños, eventos familiares, fiestas de cumpleaños y espacios informales de juego en algún sitio de su colonia, como es frecuente el *club house*. El 40% de las madres de cada grupo informó que su hijo había conocido a sus amigos en “otros” lugares (por ejemplo los grupos sociales de los padres y eventos para familias) en vez de la escuela. Este hallazgo extiende diversos estudios de investigación previos relacionados que tratan el efecto que las redes sociales de los padres tienen en las amistades y relaciones con compañeros de sus hijos. Ladd y Golter (1988) informaron que los niños cuyos padres iniciaban más contactos con compañeros tenían redes mayores de compañeros, según lo reflejan el número de contactos con compañeros y el número de compañeros de juego de su colonia. Turnbull y sus colegas (1999) informaron que los padres arreglaban a propósito contactos con otros familiares y amigos para proveerles oportunidades sociales a sus hijos y para apoyar el desarrollo de amistades. En una reseña de la literatura sobre las amistades de niños pequeños, Richardson y Schwartz (1998) también notaron que las redes sociales de los padres pueden tener efectos directos e indirectos en las relaciones de sus hijos con sus amigos. Los efectos directos incluían las diversas interacciones sociales entre los niños y otros integrantes de las redes y los efectos indirectos incluían el apoyo que les proveen a los padres dichos integrantes de redes (por ejemplo grupos sociales de los padres, reuniones familiares, participación en programas comunitarios).

En contraste con la abundante literatura relacionando a la familia con el desarrollo social y las amistades de los niños, ha sido muy escaso el número de estudios del impacto que genera la escuela concretamente con relación a favorecer las amistades entre pares. Siendo que el

preescolar ha sido concebido como un espacio de encuentro social, tanto de niños como de adultos (OECD, 2001; Zurita, 2011 y 2015).

Para finalizar con este apartado destinado a explorar los antecedentes de nuestra investigación vamos a mencionar algunos textos aislados que tratan la solidaridad, la empatía y el ser genuino de los niños que se conforman como amigos. Investigaciones con niños de estas edades y respecto a su solidaridad tenemos que según Maccoby (1980), citado por McGinnis y Goldstein (2010), los primeros años de los niños son los más críticos para desarrollar conductas prosociales, como la capacidad de impedir un comportamiento inapropiado y actuar en favor de los demás, asegurando la solidaridad desde edades tempranas. Asimismo la empatía está relacionada con el afecto y la preocupación por el otro y, por tanto, con la solidaridad. Para esta investigación se considera el concepto de solidaridad como la aptitud de ayudar a otros, a través de la comprensión y la necesidad de comunicarse con los demás.

Barquero et al (2010), en Vargas y Basten (2013), mencionan que la solidaridad expresa simultáneamente dos aspectos: la unión o vinculación entre las personas y la responsabilidad recíproca individual y personalizada respecto de cada uno y de todos en conjunto. La solidaridad está fundada principalmente en la igualdad universal que une a todos los seres humanos desde su autenticidad. Vargas y Basten (2013) citan a Poujol (2005), quien afirma que la solidaridad implica generosidad, desprendimiento, espíritu de cooperación y participación.

Autores como Rizzo (1989), así como Bigelow y La Gaipo (1995) hablan del concepto de ser genuino y que son aquellos amigos que se establecen por voluntad propia del niño sin presión de adulto alguno. Esa idea ayuda a conformar una definición de lo que significa la amistad. Fuera de

estos investigadores, muy poco se ha escrito acerca de la autonomía de los niños del preescolar en cuanto a sus relaciones sociales y de amistad.

Jugar es la actividad más favorecedora para las interacciones con los amigos. El juego es una actividad compleja que realizan los niños y es influida por factores circundantes (Broadhead, 2008). Se da el juego solitario (no se comparte ni comunica con otro) pero sobre todo se da el juego compartido con los pares. Embarcarse en un juego es lo que los amigos comúnmente hacen (Bagwell y Schmidt, 2013), sin embargo ellos reportan que existen mayores conflictos entre los amigos que entre los no-amigos.

Un ángulo menos analizado en el proceso de la amistad tiene que ver con la resolución de los conflictos. Hartup y Rubin (1996) encontraron en sus investigaciones que un aspecto presumible es el cultural o bien, contextual y puede ser el que marque la diferencia para encontrar conflictos entre amigos o no haberlos. Otros autores coinciden en que la similitud permite una conectividad y la negociación de conflictos como procesos importantes en la formación y mantenimiento de la amistad (Gottman, 1983; Howes, 1983 y Corsaro, 1985).

French, et al, (2003) realizaron una investigación comparando el fenómeno de los amigos entre niños de Indonesia, la mayor cultura musulmana del planeta y que ha sido ampliamente considerada por el hincapié que hacen en la armonía interpersonal en comparación con los niños norteamericanos. Los autores encontraron similitudes existentes en los aspectos de dependencia e intimidad entre los amigos, según ellos, debido al medio ambiente similar de ambos estudios. La pregunta acerca de cómo se puede evaluar el grado en que un constructo como “amistad” tiene el mismo significado en diferentes culturas, sigue siendo un reto para los investigadores. Carrier

(1999) expone su visión acerca de la amistad argumentando que se basa en una visión independiente del sí mismo que permite, sin restricciones, la entrada voluntaria en las relaciones sociales. Bell y Coleman (1999) en (French, et al, 2003) sugieren que las amistades entre los niños son casi siempre limitadas por factores como género, proximidad y clase social; que al ser voluntarias hay más similitudes entre amistades por encima de las culturas, aunque el estudio realizado por French et al descubre que el caso de Indonesia es diferente porque en ese país el colectivismo es privilegiado enormemente frente al individualismo, así como la interdependencia frente a la independencia.

Haciendo referencia a nuestro marco teórico de la construcción social de la realidad y del mesosistema según la teoría ecológica, se constata como lo declara Carrier (1999), que los niños muestran en su comportamiento social valores de su cultura y que las relaciones entre aislamiento social y amistad de pares es tan variable según dicha cultura. Sigue sin ser respondida la pregunta: ¿qué significa amistad en cada grupo de niños? Suponemos que su significado es diferente en las distintas culturas del mundo y nuestra investigación puede ser una aportación al conocimiento frente esta interrogante.

Corsaro, quien cuenta con varias publicaciones en torno a nuestro tema, argumenta que “al hablar del conocimiento de amistad está situado, como todo el conocimiento social, en una variedad de tipos de entornos sociales a lo largo de períodos históricos y se desarrolla de acciones sociales como haciendo cosas con otros” (Corsaro, 2003, p. 89) Él considera que se debe tomar seriamente las situaciones sociales en las que el conocimiento de la amistad y las habilidades correspondientes se desarrollan para poder entender cómo es la amistad en los niños mientras ellos son niños y durante su infancia. Este autor y sus co-autores como Rizzo, Molinari, Hardley

y Sugioka, al igual que la postura que hemos elegido para la realización de este trabajo, está basada en la creencia de que: “es importante estudiar el proceso de la amistad de los niños en sus propios mundos y desde sus propias perspectivas” (Corsaro, 2003, p. 68). Esta importancia, como argumenta Sebac, radica en que la amistad puede brindar, entre otras cosas, conocimiento acerca de sí mismo, de otros y del mundo (Sebac, 2003). Estas áreas podrán ser motivo de futuras exploraciones. Para este autor la amistad en niños del preescolar es vista primeramente como con aquellos niños con los que se juega en un momento dado; una vez que se ha establecido el juego, se remarca con la frase: “somos amigos, ¿verdad?” (Sebac, 2003, p.249). En nuestro estudio queremos ir más allá de esta situación de juego y verificar si estos procesos tienen lugar en diversas interacciones sociales que no necesariamente constituyen el juego.

La mayoría de las investigaciones y teorías sobre las amistades en la primera infancia afirman lo positivo y los beneficios de tener un amigo. Más que el mero hecho de tener la oportunidad de jugar con compañeros tener amigos es considerado una ventaja social por varias razones. Hartup (1992) en Sebac (2003) identifica cuatro funciones de la amistad para el desarrollo personal y social del individuo; las amistades proporcionan:

1. un contexto para el aprendizaje de habilidades
2. el conocimiento de uno mismo, los demás y el mundo
3. los recursos emocionales y cognitivos que los niños pueden acceder durante su normalidad y durante momentos de estrés
4. los modelos de relaciones posteriores

Otros trabajos más recientes muestran que la amistad ha sido una preocupación mayormente de quienes han investigado a favor de niños con algún tipo de discapacidad, donde los padres están más interesados y también ocupados en lograr las amistades para sus hijos. Trabajos de Blachman y Hinshaw (2002), Bendgen et al (2002), Glynis y Kelly (2005), Rubin et al (2006), Popp et al (2008) son clara muestra de cómo el estudio de la amistad en estos casos ha sido frecuente y seguramente de gran realce para brindar aportaciones y nuevo conocimiento en la materia. Si los amigos hacen tanto bien a un niño típico, ¿qué no podrán hacer por los niños en desventaja?

Los párrafos anteriores intentan englobar la mayor cantidad de estudios revisados como antecedentes para nuestros propios hallazgos y tienen el propósito de ubicar aquellos autores con los que se busca un diálogo y una discusión profunda la cual es parte del contenido que presentamos en el capítulo destinado a las conclusiones. Este capítulo que concluye con este párrafo trata de hacer referencia al cúmulo de teorías que son el sustento y conforman el marco teórico sobre el que se ha ido construyendo esta tesis.

A continuación se establece el marco contextual que enmarca nuestra investigación y que describe el ambiente en el cual se llevan a cabo las relaciones interpersonales entre los niños del preescolar. Ya se hizo referencia con anterioridad a la teoría bioecológica y la importancia que tiene el considerar al contexto donde se ubican los participantes del estudio.

### III. Marco Contextual

*“El tipo de relaciones que los niños logran con sus pares es predecible por la dimensión basada en la amplitud de su ambiente social, incluyendo experiencias con hermanos.”*

Dale F. Hay

En este capítulo se presenta la información no teórica que es importante conocer para comprender el estudio que nos ocupa. Este capítulo trata acerca de las implicaciones del ambiente socio-histórico (cronosistema), político, económico y cultural que afecta las interacciones a observarse dentro del preescolar. También incluye una descripción detallada de la población estudiada, las características de la institución educativa seleccionada, así como una narración de lo que sucede en un día típico en ese espacio, de esta manera se pretende que quede claro cómo es el ambiente en que los niños tienen sus oportunidades para hacer amigos.

El capítulo ha sido organizado en seis subcapítulos que van desde lo macro con las políticas educativas a nivel internacional y localmente a cargo del gobierno federal con la Secretaría de Educación Pública y los aspectos socio-económicos y culturales de las familias implicadas, las condiciones de inseguridad nacional en estos momentos del país, así como la influencia de los medios de comunicación que penetran en los hogares de los niños participantes. En un nivel micro se realiza una descripción detallada de la institución educativa seleccionada además de incluir la narración de un día típico dentro de sus instalaciones.

### **III.1. Aspecto político-gubernamental de la educación preescolar**

*“Las educación es la función más importante y trascendental del poder público.”*

Álvaro Obregón

En el panorama internacional, ya desde las Naciones Unidas en 1989, se hace mención al derecho de la infancia de participar en las decisiones que afectan su vida y poder expresar su propio punto de vista. Es la UNESCO, el organismo que manifiesta su misión de consagrarse a la educación de la humanidad, por lo que los acuerdos que suscribe y sus recomendaciones son ampliamente reconocidos y respetados. La Convención de la UNESCO sobre el derecho de los niños (1995) hace énfasis respecto de los valores humanísticos:

“Ellos y sus padres necesitan educarse para asegurar el goce pleno de sus derechos fundamentales mencionados en la Convención: el derecho a la identidad, a la nacionalidad, a un nombre y a las relaciones familiares; el derecho a la protección y asistencia humanitaria; el desarrollo de comportamientos y atención para la salud, la protección contra el trabajo de menores, los malos tratos u otras formas de explotación; el derecho al juego y a participar en actividades recreativas; el derecho a defenderse en un proceso equitativo en caso de haber infringido la ley; la prevención de la violencia, el racismo y la delincuencia juveniles” (UNESCO, 1995, p. 4).

En los artículos 28 y 29 de la Convención sobre el derecho de los niños (UNICEF, 2006, p.2) se recoge la visión humanista de la educación y dice que la educación debe dirigirse a tres aspectos:

- a) el desarrollo de la personalidad del niño, de sus talentos y habilidades
- b) el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales
- c) el respeto de los padres a la propia identidad cultural y valores del país de residencia u origen del niño y a otras civilizaciones

Se pone énfasis en que todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del estado asegurar por lo menos la educación básica gratuita y obligatoria, menciona también que la aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana. En el siguiente párrafo se transcribe la portada de esta publicación por la relevancia de su mensaje para nuestro estudio:

“No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, de la civilización humana” (UNICEF, 2006).

Así como encontramos lineamientos que comprometen a los países miembros de la UNESCO a brindar los cuidados a la infancia, otras organizaciones hacen o propio. La OECD (2006), publica en París dos ideas muy cercanas a nuestros intereses investigativos:

1. los preescolares son espacios de encuentros sociales
2. los preescolares favorecen la conectividad

Si bien estos organismos velan por los intereses de los niños, mucho más ha de hacerse para que verdaderamente los niños sean vistos como sujetos de sus derechos y sean considerados

desde su propia perspectiva y no, como ha venido siendo, desde la visión del adulto. Algunos autores han desarrollado sus publicaciones en apoyo de esta perspectiva como es el caso de Thorpe et al (2012) que publica un trabajo titulado *Testing the Vision: Preschool Settings as Places for Meeting, Bonding and Bridging*, quien influye en la comunidad académica al otorgarle un peso al tema social por sobre del académico. Ellos desarrollan estrategias poco antes utilizadas para recabar la información desde la perspectiva de los niños con base en una serie de preguntas que han sido planteadas a los niños participantes y con ayuda de dibujos se les ha pedido que coloquen las fotos de sus amigos con los que quisieran ir a pasear en un momento dado. Otros ejemplos los tenemos con el modelo de Reggio Emilia y mediante la utilización del *mosaic approach* (Clark y Moss, 2006) y la documentación pedagógica (Clark, 2005) que han sido contribuciones de alguna latitud del mundo para beneficio de todos los niños.

De esta perspectiva internacional, pasamos a una visión de lo que sucede en nuestro país, donde la Secretaría de Educación Pública es la institución con autoridad para establecer los lineamientos que atiendan las recomendaciones de estos organismos internacionales de los que México forma parte. Para dar cumplimiento a las tendencias mundiales en el año 2000 comienza la reforma educativa para el nivel preescolar, el gobierno mexicano planteó un sistema educativo basado en la calidad (SEP, 2001) y desarrolló una política educativa con El Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004). Con esta reforma se establece el curriculum nacional con lo que todas las escuela ya sean públicas o privadas deben adecuar sus actividades y responder a esta propuesta, independientemente que preescolares privados puedan tener materias extras como otro idioma, arte, computación o deporte. En cada caso la formulación del programa, el plan curricular y las áreas por competencias tienen la obligación de seguirse tal y como lo plantean las autoridades educativas del país.

Para llevar a cabo esta política se articularon cinco ejes de trabajo (SEP, 2005):

1. la centralidad del aula y escuela
2. la democratización del sistema educativo
3. participación social
4. federalismo
5. educación de calidad con equidad

Se activaron una serie de acciones con el propósito de reformar el nivel de educación preescolar (ACUDE, 2008):

- a) obligatoriedad, a partir de los 3 años de edad
- b) reforma preescolar (PEP, 2004) con el Programa de escuelas de calidad (PEC), entre otros
- c) intención de fomentar la democracia y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes
- d) Programa Nacional de Lectura, iniciando desde el nivel preescolar
- e) fortalecimiento de la evaluación con la participación del INEE (INEE, 2005)

De acuerdo a las cifras del documento llamado Principales Cifras Ciclo Escolar 2009-2010 la SEP reporta 4,608,255 niños que participan hoy en el programa oficial para el nivel de preescolar en México (SEP, 2010). El programa de la SEP menciona además los ambientes de aprendizaje como escenarios contruidos, a decir de este programa, para favorecer el trabajo colaborativo, con el fin de promover, entre otros valores, el respeto y la tolerancia en el ejercicio de los derechos y las libertades de cada sujeto. Se considera que los esfuerzos para educar en la

convivencia requieren una redirección para ser eficaces y lograr los resultados que nuestra nación y el mundo requieren (Sacristán, 2011).

A partir del PEP, 2004 se han gestionado algunos cambios para dar coherencia y continuidad desde el nivel preescolar hasta la secundaria y se han mantenido las 52 competencias del plan anterior que se venían evaluando. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2011) vino a ajustar los cambios necesarios en materia de educación para estar actualizados frente a las demandas de la sociedad. Esta reforma educativa presenta áreas de oportunidad que es importante identificar y aprovechar para dar sentido a los esfuerzos acumulados y encauzar positivamente el ánimo de cambio y de mejora en la educación al involucrar a los maestros, los padres de familia, los estudiantes y una comunidad académica y social realmente interesada en la Educación Básica. Esta reforma establece como propósitos ofrecer a los niños una trayectoria formativa que sea coherente y de profundidad según sus necesidades educativas y niveles de desarrollo, poniéndose énfasis en tres aspectos (RIEB, 2011):

1. articular los niveles que conforman la educación básica
2. brindar continuidad entre la educación preescolar, primaria y secundaria
3. enfatizar en temas relevantes para la sociedad actual en la formación para la vida

En 2011 se publica el *Programa de Estudio. Guía para la Educadora*, para Preescolar 2011 (PEP, 2011), primera edición electrónica dentro de la RIEB. Esta guía establece 6 campos formativos para el nivel preescolar y que enumeramos a continuación:

1. lenguaje y comunicación
2. pensamiento matemático

3. exploración y conocimiento del mundo
4. desarrollo físico y salud
5. desarrollo personal y social
6. expresión y apreciación artísticas

El número 5 se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales; así como también la capacidad para establecer relaciones interpersonales. Es aquí donde incide nuestra investigación, la justificación de nuestro estudio parte de la necesidad de extender nuestra comprensión sobre el fenómeno de la amistad entre pares dentro del preescolar y como un aporte adicional, brindar conocimiento acerca de las formas en que la institución educativa puede favorecer dichos procesos. Este campo formativo describe literalmente la intención que persigue: “establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía” (PEP, 2011, p.78). Sin embargo queda pendiente de resolver la manera de llevar a cabo tal propósito.

### **III.2. Aspecto socio-económico y cultural de las familias mexicanas**

*“La verdad es lo social, lo social es la verdad.”*

Carlos Monsiváis

En un contexto de crisis como el que se ha reportado desde 2009 en el país y ante los efectos que siguen a la caída de los ingresos familiares y del empleo, la reducción del gasto en alimentación, así como la inasistencia a la escuela y el aumento en el trabajo infantil, se pueden representar estrategias de ajuste de los hogares en las que intervienen los menores de edad, en

muchos casos a costa de su propio bienestar, o incluso incurriendo en situaciones que vulneran sus derechos económicos y sociales. Los niños de nuestra investigación no han sido afectados tan palpablemente por la situación económica del país, aunque ya se dijo que las influencias del macrosistema de alguna manera permean hasta las esferas del microsistema donde los niños de nuestro preescolar se encuentran inmersos.

En 1994 el porcentaje de la población en situación de pobreza alimentaria era de 21.2 mientras que dos años después subió a 37.4. En este contexto existe una creciente preocupación por los efectos de la coyuntura actual entre los sectores más desprotegidos de la población, especialmente aquella en situación de pobreza y con vulnerabilidades específicas como la población infantil y juvenil. En la esfera macroeconómica la tasa de desocupación en nuestro país pasó de 3.9% en 2008 a 5.3% en 2009 lo que se tradujo en una disminución de los perceptores de ingresos de los hogares mexicanos. Asimismo en 2009 el valor de la canasta alimentaria aumentó 10.5%, el doble del incremento en el Índice Nacional de Precios al Consumidor (INPC) que fue de 5.3% (INEGI, 2010).

Los niños que acuden a la institución educativa de nuestro estudio pertenecen a familias que pueden permitirse el pago de las colegiaturas, además de su participación en algún club deportivo, acudir a clases por las tardes tanto de arte como de algún tipo de deporte, así como acudir al cine semanalmente o a algún otro espectáculo. Es probable que estas familias acostumbren realizar algunos viajes dentro de la República como al extranjero y adquirir para sus hijos variedad de juguetes e incluso tecnología para su entretenimiento. Sin embargo es visible que para continuar con su nivel de vida muchas mujeres de las familias de esta escuela han decidido incursionar también en el ámbito laboral.

Los niños mexicanos anteriormente aprendían a convivir en familia con sus hermanos pero ahora la tasa de reproducción humana ha disminuido considerablemente en todo el territorio nacional. La fecundidad ha disminuido de forma significativa a partir del año 2000. Hacia el 2008 la tasa global de fecundidad descendió a 1.7 lo que significa 0.3 puntos porcentuales menos que en el año 2000 (Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, 2009). El descenso en la fecundidad se ha registrado en todas las entidades federativas, sin embargo en algunas esta tendencia ha sido más pronunciada. Es el caso de la Ciudad de México y la Zona Metropolitana, ubicación de nuestra población estudiada. Otro factor a considerar del contexto es la escolaridad de las madres, lo cual es una de las razones por las cuales se accede a un sistema de control natal.

Es una realidad que en muchos casos sea el preescolar el lugar donde por primera vez los niños van a interactuar con sus pares y a tener sus primeras experiencias de relaciones interpersonales con otros niños cuando en casa no tienen hermanos. En nuestro estudio hemos recopilado información que muestra que de 21 alumnos, cinco son hijos únicos, lo que equivale al 23.8% del grupo y dos de ellos tienen medios hermanos; en un caso viven juntos por lo que sí conviven, en el otro caso se trata de un hermano mucho mayor con el que la convivencia es mínima. Este porcentaje entonces sería de 28.6% de los niños que socializan dentro de la familia únicamente que con adultos.

Una consideración de especial importancia es la referente a cómo la educación de las madres de familia ha contribuido a su mayor autonomía, poder y control de su propia vida, así como a participar en la toma de decisiones familiares. Las madres con educación superior ahora han incursionado en diversas actividades más allá de lo doméstico y esto es palpable a la hora en que

los niños adoptan el juego de roles con papeles que imitan a sus padres y la dinámica que éstos tienen en sus hogares (Ekinci, 2009). En nuestro estudio tenemos que 14 mamás trabajan, 7 de ellas de tiempo completo y las otras 7 dedican medio tiempo a sus negocios o consultorios y una de ellas se encuentra cursando una licenciatura. Entonces las cifras indican que el 71.4% de las mamás están dedicadas a labores adicionales a las domésticas lo que puede restarles tiempo para favorecer experiencias de interacción de sus hijos con otros niños.

Otro punto de partida invaluable para la presente investigación es el estado del conocimiento de familias y educación (Delgado et al, 2013) donde se aprecia que se han realizado muy pocos estudios en este campo, solamente 5 tesis de doctorado están presentes en este documento. Para un lapso de 10 años es notoria la poca investigación nacional específicamente en esa área del conocimiento. Por lo tanto encontramos la oportunidad de realizar investigación en este campo del conocimiento para conocer mejor la realidad actual de los niños del país.

### **III.3. Situación de inseguridad nacional**

*“Tenemos que hacer planes para la libertad y no sólo para la seguridad, por la única razón de que sólo la libertad puede hacer segura la seguridad.”*

Karl Popper

Siendo la zona metropolitana una de las zonas más afectadas por las condiciones de violencia e inseguridad que vive la generalidad el país, los niños participantes no cuentan con la posibilidad de salir a jugar al parque con vecinos o encontrarse en lugares públicos con relativa facilidad para poder interactuar con sus pares en contextos fuera de la escuela. La tasa de delitos en el país se ha incrementado en 16.9% en 2012 respecto a 2011 (INEGI, 2012). Un estudio realizado en la

Encuesta Nacional de Víctimas y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) indica que en el 32.4% de los hogares mexicanos hubo al menos una víctima del delito en 2012. Esta realidad actual dificulta aún más las probabilidades de que los niños tengan opciones de construir nuevas amistades fuera de casa con vecinos o cualquier otro niño en algún espacio comunitario.

#### **III.4. Influencia de los medios de comunicación en la población infantil**

*“Los medios de comunicación han sido muy importantes; pero de todas maneras hay que saber utilizarlos bien y eso no siempre ocurre. A veces lo que comunican los medios no merece la pena que sea comunicado.”*

Francisco Ayala

Los medios de comunicación están en todas partes. Hoy en día los niños están sumergidos en la cultura de los medios de comunicación a través de la televisión, los videos, los juegos por computadora y el Internet. Pasar algún tiempo frente a una pantalla se ha convertido en parte de la vida diaria de la mayoría de las familias (Casas, 1993). Según un estudio realizado por The Allies In Prevention Coalition (1992) los niños ven un promedio de cuatro horas diarias de televisión, escuchan música de cuatro a cinco horas y utilizan videojuegos más de siete horas a la semana. Ver la televisión es una de las actividades favoritas de los niños capitalinos. Entre los juegos de video hay algunos muy populares que exponen a los niños a la violencia, de acuerdo con la investigación realizada por Casas (1993):

- Los medios de comunicación pueden promover una conducta agresiva que puede hacer creer que la violencia es una buena solución para resolver los problemas.

- Crea un falso sentido de la realidad. Los niños no siempre discriminan situaciones entre la vida real y la fantasía que aparece en televisión.
- Causa en los niños una percepción del mundo como peligroso dándoles una visión oscura acerca del mundo.
- Produce insensibilización y causa una falta de compasión por el sufrimiento de otros.
- Desfavorece el vocabulario de los más pequeños utilizando expresiones inadecuadas y vergonzosas.

En las observaciones que hemos realizado en el preescolar es muy común que los niños dialoguen acerca de alguna película o serie de televisión, también comparten con sus pares los juguetes de moda y es notorio cómo la mercadotecnia logra llegar a los niños generándose una demanda de los artículos publicitados. Otra amenaza que se vislumbra es la generalización en el uso por parte de niños pequeños de tabletas o celulares que los tienen ocupados interactuando con ese dispositivo digital en vez de buscar a otros niños para interactuar entre sí. La tendencia hacia un aislamiento condicionado por la característica que tienen estos materiales de atrapar la atención por tiempo prolongado, hace pensar que en el futuro las interrelaciones serán menos frecuentes y tal vez menos solicitadas, pero no por ello menos necesarias y convenientes.

A la pregunta: ¿qué significa ser niño hoy? nos encontramos una lista de situaciones nuevas y seguramente muy distintas a las vividas por nosotros adultos cuando cursábamos esos años de la infancia. Ahora, más que nunca, pesa la presión del mundo adulto que los lleva a mirar hacia el futuro cuando tendrían que construir las bases de su persona disfrutando del tiempo de juego, aprendiendo con calma, sin estar informados de todo cuanto ocurre. Los niños viven el mundo constituido a la medida de los adultos pero que poco tiene de empático con el mundo de los niños.

Esta época de individualismo y hedonismo es una donde el lugar del otro ha quedado relegado a un plano secundario. Tal vez por ello es común escuchar comentarios acerca de padres ausentes, con poco tiempo para ser y estar con sus hijos, de hijos que ya no tienen hermanos para compartir y convivir. Partimos de la idea de que en esta época cobra una mayor relevancia para los niños el acudir a un preescolar, ya que para muchos de ellos es la oportunidad de convivir, socializar e interactuar con sus pares, lo cual en décadas pasadas se realizaba más comunmente entre hermanos y primos dentro de sus familias o con los vecinos de la cuadra.

Dado que el foco de interés de esta investigación está puesto en los niños como seres activos que construyen su cultura, tomamos en consideración que ahora lo que sucede dentro del preescolar es mucho más significativo que en épocas pasadas por el tipo de vida de los niños en la actualidad.

Una vez establecido el marco contextual de nuestra investigación damos lugar al capítulo que establece un detallado recuento del método, instrumentos, actividades y recursos utilizados.

## IV. Metodología

*“Los niños pueden decirnos más de lo que pensábamos que fuera posible, si los adultos estamos listos para poner de nuestra parte.”*

James Garbarino

En este capítulo se describe a profundidad el método para nuestra investigación y la justificación del mismo. Se da cuenta del proceso que se llevó a cabo para ir construyendo nuestro objeto de estudio, objetivos y preguntas de investigación. Asimismo se describe el instrumento del diario de campo de columnas múltiples (DCCM) (Delgado, 2009) que nos permitió ir construyendo las categorías de análisis y la forma en que éstas se relacionan con la literatura; además de permitirnos un espacio para la reflexividad. Un apartado acerca de la ética en la investigación con niños forma parte final de este capítulo.

Entre los antecedentes de las investigaciones cualitativas, conviene comentar que éstas han empezado a llamar la atención de los investigadores como una crítica hacia los estudios de tipo cuantitativo. Estos últimos habían dominado las esferas académicas al saberse objetivos, neutrales, comprobables, universales como características propias a los objetos de estudio de las ciencias naturales. En los años previos a los sesentas era poco común que se diferenciara las ciencias sociales de las ciencias naturales, sin embargo estudiar fenómenos relacionados con el ser humano simplemente es otro campo del conocimiento (Strauss y Corbin, 2002).

#### **IV.1. Forma contemporánea de realizar investigación cualitativa**

*“Los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos.”*

Lincoln y Guba

Después de esta breve introducción con referencia a los movimientos relacionados con los estudios sociológicos, podemos comentar que ha ido evolucionando la forma contemporánea de desarrollar investigación cualitativa y que va de la mano con la aparición de algunos teóricos. Destacan, entre otros, Giroux y Mc Lahren, ambos educadores, además de una red internacional de personajes que se ha ido conformando en todas las latitudes del planeta. Estos educadores proponen nuevas formas de dar validez a los fenómenos sociales investigados y determinan que es la educación el medio para mejorar la realidad social. Dos publicaciones han sido consideradas como las dos revoluciones que ha enfrentado la investigación cualitativa: *Handbook of Qualitative Research, Second Edition* (Denzin y Lincoln, 2000) y *The Sage Handbook of Qualitative Research, Third Edition* (2005); ambas a cargo de los editores Norman Denzin e Yvonna Lincoln. Esta última obra representa el estado del arte de la teoría y práctica de la investigación cualitativa contemporánea. Los editores y autores se han preguntado cómo las prácticas de investigación cualitativa pueden usarse para tratar las cuestiones de la justicia social en este nuevo siglo. Pregunta que sigue planteando nuevos retos en nuestro tiempo.

Por años y hasta principios del siglo XX la etnografía era aplicada a estudios antropológicos donde el contexto observado era ajeno al investigador y consistía básicamente en una descripción exhaustiva del fenómeno con lo que se generaba una enorme cantidad de datos tendientes a entender, desde el punto de vista de quien informaba, una realidad (Patton, 1990; Fontana, 2002; Potter, 2003; Angrosino, 2005). Literalmente, etnografía, quiere decir “descripción de los

pueblos”, probablemente sea el método más popular en la investigación educativa, al tomar el punto de vista de las personas que participan en un ámbito sociocultural determinado. La etnografía ha sido considerada un método de investigación como también un resultado de investigación (Werner y Schoepfle, 1987; Hammersley, 1990; Brewer, 2000).

En la investigación etnográfica que se realiza en la actualidad la recolección y el análisis de evidencias ocurren simultáneamente durante el trabajo de campo. Tanto los patrones como las contradicciones que va encontrando el investigador al recolectar las evidencias van, justamente, moldeando esta recolección. De esta manera el investigador puede enfocar las posteriores observaciones, conversaciones, entrevistas o recolección de otros fenómenos culturales hacia la profundización de los aspectos que han surgido en esta interacción. Se puede decir entonces que la etnografía se caracteriza por la forma desestructurada en la que comienza y en la relación interactiva en la que la recolección de evidencias y el análisis se llevan a cabo (Saukko, 2005; Tedlock, 2000, 2005; Schwandt, 2000; Adler y Adler, 1994 citados en Delgado, 2009).

El uso de la etnografía se extendió hacia otras ciencias sociales al paso del tiempo y hacia el estudio de instituciones y subculturas que formaban parte del propio contexto del investigador. Pero permanecieron los aspectos metodológicos principales como el uso de las entrevistas, las observaciones y su naturaleza interactiva (Delgado, 2009).

La definición de etnografía que consideramos nos ha guiado con el propio trabajo investigativo es la siguiente y que ha sido traducida del inglés:

La etnografía es el estudio de las personas en sus espacios naturales a través de métodos que capturan sus significados sociales y sus actividades cotidianas. Implica que el investigador no solamente participa directamente en ese escenario, sino que también se involucra en sus actividades para recolectar evidencias de una manera sistemática, procurando no imprimir un significado externo a ellas (Brewer, 2000, citado en Delgado, 2009, p.10 ).

De esta la definición se desprende la idea de las actividades cotidianas “en sus espacios naturales”, lo cual muestra una visión empírica que ve a los eventos ocurriendo independientemente del investigador, que se ve involucrado en este devenir y a través del uso del método etnográfico es capaz de capturar el sentido de los eventos observados. Asimismo se menciona que la recolección de evidencias se hace “procurando no imprimir un significado”. Los etnógrafos, al tener cuidado de no intervenir en las actividades cotidianas, hacen referencia a otra aproximación conocida como *participant observation* u observación participante (Reason, 1994; Guba y Lincoln, 2005; Tedlock, 2005; Foley y Valenzuela, 2005; citados en Delgado, 2009). De esta aproximación se encuentra un apartado explicativo más adelante el este capítulo. Lo anteriormente mencionado pretende ser aplicado como principio durante la investigación que nos ocupa.

En años recientes, Denzin y Lincoln (2000) resaltan el carácter *pluridisciplinar* y *multiparadigmático* de la etnografía. Estos autores llegan a cuatro conclusiones y éstas traducidas al español son las siguientes:

1. Cada uno de los momentos históricos anteriores operan todavía en el presente, ya sea como herencia o conjunto de prácticas que los investigadores aún siguen utilizando o bien, a las que combaten.
2. En la actualidad la investigación cualitativa se caracteriza por un conjunto de decisiones complejas; en ningún otro momento de la historia ha tenido el investigador tantos paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos o estrategias de análisis para elegir.
3. Nos encontramos en un momento de descubrimiento, con nuevas formas de interpretar, escribir y argumentar.
4. La investigación cualitativa no puede contemplarse dentro de una perspectiva positivista, neutral y objetiva, ya que la clase, la raza, el género y la etnicidad configuran el proceso de indagación, haciendo de la investigación un proceso multicultural (Denzin y Lincoln, 1994, p.576).

Las evidencias etnográficas constan de narrativas acerca de la vida cotidiana y las transcripciones de entrevistas, o bien, conversaciones informales. El análisis etnográfico se refiere a resumir y relacionar segmentos del texto que permiten a los investigadores generar teoría con base en las evidencias recolectadas. Aunque no todos los estudios etnográficos pretenden teorizar; la clasificación y construcción de tipologías son resultados comunes de la etnografía (Silverman, 2005, citado en Delgado, 2009). Con nuestra investigación se pretende generar un nuevo conocimiento y teorizar anclándonos en los datos recolectados, es por ello que hacemos referencia en estos párrafos al tipo de investigación cualitativa al que nos hemos enfocado.

## IV.2. La teoría autofundante

*“La teoría se conforma progresivamente enraizada en el campo y en los datos que emergen a lo largo del proceso de investigación.”*

Lincoln y Guba

El método elegido para conjuntar las diferentes perspectivas expuestas hasta ahora en nuestra investigación cualitativa fue la teoría autofundante porque nos permite ir avanzando simultáneamente en la recolección de evidencias de manera sistemática, su análisis riguroso y en las reflexiones personales pertinentes, siendo el investigador un observador participante. Este método se basa en unos lineamientos sistematizados pero flexibles para la recolección y el análisis cualitativo de las evidencias. Su finalidad es la generación de teoría anclada en las evidencias para un aspecto concreto de la realidad social (Charmaz, 2005).

Es en la interacción con los participantes y la confrontación con la literatura donde se va construyendo el objeto de estudio. Esta estrategia permite a los investigadores ir construyendo precisamente su propio objeto de estudio que, en nuestro caso, parte de las interacciones sociales de los niños con otros niños y con la maestros en la escuela de nivel preescolar.

<b>Autor</b>	<b>Tipo de método</b>	<b>Campo de estudio</b>
Denzin y Lincoln (2005)	<b>Etnografía</b> Prácticas interpretativas <b>Estudio de caso</b> <b>Teoría fundamentada</b> Historia de vida	Ciencias sociales

Autor	Tipo de método	Campo de estudio
	Autoridad narrativa Investigación-acción participativa Investigación clínica	

Tabla 3. Diversos tipos de métodos apropiados al campo de estudio de las ciencias sociales.

Tabla adaptada de Creswell, 2013, p. 9.

La teoría autofundante fue desarrollada por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss y presentada en su obra *The discovery of Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967). Estos autores se propusieron un rigor investigativo que diera validez a sus descubrimientos en materia de investigación cualitativa (Delgado, 2009). La traducción más común al español de dicho término es teoría fundamentada; nosotros pensamos que más correctamente puede denominarse teoría *autofundante*, debido a su proceso de construcción de teoría a partir del análisis de las relaciones emergentes de sus evidencias. En adelante nos referiremos a ella como teoría autofundante.

Siguiendo la historia, más adelante aparecerían otros trabajos junto a Juliet Corbin (Strauss y Corbin, 1990, 1994; Strauss, 1987). La traducción de la obra aparece en español en el año 2002 bajo el título: Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para el desarrollo de la teoría fundamentada. Más recientemente Charmaz la define así:

“La teoría fundamentada es un método basado en grandes lineamientos sistemáticos pero flexibles, para la colecta y el análisis cualitativo de datos; su finalidad es la de construir

teorías ancladas en la data proveniente del estudio de un aspecto específico de la realidad social” (Charmaz, 2005, citada en Delgado, 2012, p.761).

La teoría autofundante permite analizar datos cualitativos en un proceso que inicia con la colecta de evidencias y no termina cuando el trabajo en campo llega a término, sino que sigue con el análisis y las reflexiones pertinentes. El proceso analítico consiste en una constante comparación de datos mientras se reflexiona en la complejidad de las relaciones que se forman para su comprensión. La característica definitoria de la teoría autofundante es que las proposiciones teóricas no necesariamente se postulan al inicio del estudio, sino que emergen de las propias evidencias y no de forma previa a la recolección de las mismas (Mertens, 1998). Las teorías se construyen sobre la interacción, especialmente a partir de las acciones, interacciones y procesos sociales que acontecen entre las personas. De esta manera mostramos la coherencia que tiene nuestro trabajo entre nuestro método y el marco teórico que fundamenta este trabajo.

Los creadores de la teoría autofundante establecen que el término "teoría" no se identifica exclusivamente con las teorías de "grandes hombres o mujeres" (Marx, Weber, Durkeim, Mead, etc.) y sostienen que siguiendo el procedimiento adecuado, cualquier persona puede elaborar su propia teoría que, lógicamente, deberá ser comprobada y validada (Alvesson y Sköldberg, 2000). Las grandes teorías utilizan conceptos globales que a menudo no son fácilmente aplicables para dar sentido y explicar cuestiones prácticas de la indagación social. El método de la teoría autofundante ofrece un enfoque sistemático de generación de teorías que al construirse ayudan a explicar el mundo real de la educación (Hutchinson, 1988). Así pues el objetivo final del estudio desarrollado desde esta perspectiva inductiva es generar o descubrir una teoría acerca de un fenómeno que se relaciona con una situación y un contexto particulares y el investigador es un

observador participante (Sandin, 2003).

La teoría autofundante con orientación constructivista es una propuesta que necesita discutir, consultar con los demás. Es necesario colegiar con otros autores para de esta forma reducir la interpretación unilateral y personal sustituyéndola por consensos basados en debates. Justamente se trata de alejarse de la moda pasada en que se privilegiaba la validez “de autor”, Charmaz (2005, citada en Delgado, 2012) y expresa lo siguiente:

“He tratado, utilizando los métodos de la teoría autofundante y la teorización como acciones sociales, que los investigadores construyan de común acuerdo con otros en lugares y tiempos específicos (...) Interactuamos con los datos y creamos teoría sobre ella pero nosotros no existimos en un vacío social (...) La teoría autofundante constructivista es parte de la tradición interpretativa” (Delgado, 2012, p.399).

La utilización de la teoría autofundante permite relacionar evidencias de una manera coherente y sistematizada, trabajando cada vez con trozos de texto, manteniendo claridad del origen de la fuente y los significados atribuidos de un aspecto específico de la realidad social (Delgado, 2009). La teoría autofundante consta de dos fases, una que consiste en el manejo de evidencias y otra en la construcción de teoría. Cada fase pone énfasis en un tipo distinto de codificación. Se requiere que toda la información esté registrada en forma de texto, independientemente de que los programas de cómputo o *software* permiten la inclusión de fotos o grabaciones complementarias al texto (Weitzman, 2000).

Codificar significa atribuir una etiqueta a ciertos segmentos de texto que representa lo que ese trozo de evidencia quiere decir. Al codificar se facilita la tarea de comparar segmentos con segmentos y esta tarea permite familiarizarse y conocer, no las evidencias con los que se trabaja, sino también qué está pasando en el fenómeno y determinar aquellas áreas susceptibles de ser investigadas posteriormente (Delgado, 2012). La codificación está compuesta por dos pasos, uno es la codificación inicial y el segundo es la codificación centrada llamada también *focused coding*, que es una etiqueta que permite organizar las evidencias que tienen cierta singularidad por lo que se les puede dar un nombre, caracterizando alguna de sus dimensiones. La codificación inicial se realiza línea por línea, estudiando en esta etapa las palabras, segmentos de texto o eventos. De esta manera el investigador se familiariza con las evidencias y se interroga acerca de las categorías que representan. En la codificación inicial pueden usarse los llamados “códigos en vivo” que son las palabras de los propios participantes (Charmaz, 2006). Posteriormente se pasa a la etapa de la codificación centrada que permite analizar y sintetizar una gran cantidad de evidencias. En esta etapa se seleccionan los códigos iniciales más útiles y se verifican en relación a cantidades más extensas de las mismas evidencias. Los códigos así comparados dan lugar a la escritura de los primeros memos o listas, en los cuales el investigador incluye ideas e identifica brechas entre unos códigos y otros, así como adelantar alguna conclusión desde su propia intuición. Estos memos iniciales permiten descubrir cuáles de los códigos pueden ser elevados al nivel de categoría (Charmaz, 2006). Para esta autora, el llevar a cabo estos memos, permite enfocarnos hacia aquellas áreas de interés para nuevas colectas de evidencias que densifiquen y consoliden la teoría (Delgado, 2012).

La teoría autofundante puede ser entendida desde paradigmas tan diversos como el positivismo, post-positivismo con Mills et al (2007), el neo-positivismo con Newman (2008) y el

constructivismo con Charmaz (2006) y Hallberg (2006). En cuanto a los modelos epistémicos hay también controversias, ya que algunos autores como Newman (2008) y Clarke (2005) relacionan la teoría autofundante con el realismo crítico. Por su parte Hallberg (2006) y Raymond (2005) la relacionan con la fenomenología; con el pragmatismo Laperriere (1997) y Haig (1995); con el pragmatismo Mills et al (2007) y Charmaz (2006) con el interaccionismo simbólico. Barrera (2009) relaciona esta postura con estructuralismo. La posición de Glaser a este respecto es que, independientemente del paradigma de investigación, la teoría autofundante puede ser generada, "...ya que todo son datos" (Glaser, 2004, p.4). Para su co-creador el problema radica más bien en que, al ser combinada con otros métodos de análisis, se produce un sensible deterioro respecto a su original concepción (Delgado, 2012). Nuestro punto de vista es que con esta metodología y al estar anclada a los datos registrados, son las evidencias las que marcan los pasos a seguir con la flexibilidad adecuada y con la orientación en las decisiones que se van tomando a lo largo del estudio, mientras se sigue construyendo el objeto de estudio que es pertinente con base en lo que acontece con los participantes.

El presente trabajo considera la postura posmoderna con enfoque constructivista de la teoría autofundante representado por Charmaz (2006). Este enfoque permite considerar un trabajo teóricamente fundamentado y respaldado por una validez entendida en un contexto social, donde la realidad es dinámica y cambiante. Al mismo tiempo, esta realidad puede ser observada en un marco de sistematización profunda. Cada investigador que desarrolla su labor acercándose a los escenarios sin una teoría previa y, por lo tanto, sin el establecimiento primario de las hipótesis que quiere verificar, está accediendo a la teoría autofundante y busca generar teoría a partir de datos recolectados y su correspondiente análisis (Aignerren, 2012). De acuerdo con Charmaz y

haciendo referencia a Strauss y Corbin (2002), los investigadores que adopten esta metodología deben presentar las siguientes características (Charmaz, 2006):

1. Capacidad de mirar de manera retrospectiva y analizar las situaciones críticamente.
2. Capacidad de reconocer la tendencia a los sesgos.
3. Capacidad de pensar de manera abstracta.
4. Capacidad de ser flexibles y abiertos a la crítica constructiva.
5. Sensibilidad a las palabras y acciones de los que responden las preguntas.
6. Sentido de absorción y devoción al proceso del trabajo.

En nuestro caso el criterio de validez no está fundamentado en el número de sujetos que participan en nuestro estudio sino más bien y, de acuerdo con la tendencia constructivista de Charmaz (2005), no es relevante si el grupo de informantes es grande o pequeño, sino el hecho de presencia del interés para construir los conceptos que permitan comprender qué está sucediendo en el grupo de niños seleccionado. Es en la interacción con los participantes y la confrontación con la literatura que se ha ido construyendo el objeto de estudio en la cultura de pares dentro del preescolar.

Dentro de las más destacadas transformaciones de la investigación cualitativa se resalta la tendencia contemporánea en la parte de la interpretación, su validez y la importancia de otorgarle voz a quienes no la han tenido a lo largo de la historia, es el caso de los niños sobre todo, el caso de los niños más pequeños.

### **IV.3. Estudio de caso**

*“El estudio de caso alude al método analítico de investigación aplicable a organizaciones, comunidades, sociedades, grupos e individuos.”*

Robert E. Stake

La utilización del estudio de caso en la etnografía sirve para poder estudiar las categorías que van emergiendo en un periodo largo de tiempo, aunque no todos los estudios de caso se llevan a cabo con una aproximación etnográfica. El término de estudio de caso es un término que puede ser utilizado en variedad de situaciones. En relación con la etnografía, un estudio de caso se refiere a una investigación que se desarrolla con un grupo específico y en un espacio determinado. Las aproximaciones etnográficas permiten a los investigadores entender mejor las complejas relaciones en su contexto, en las que se pueden explorar la secuencia de eventos y las relaciones entre los eventos de una manera detallada. La serie de pasos para poder realizar los estudios de caso no han sido detallados sino que más bien, los procedimientos deben adaptarse precisamente a las condiciones imperantes en el campo (Delgado, 2009).

El estudio de caso constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre et al, 1996). También el estudio de caso, en el marco de la investigación cualitativa, enfatiza su adecuación y pertinencia al estudio de la realidad socioeducativa. Stake llega a matizar esta cuestión denominando este enfoque "estudio de caso naturalista" o "trabajo de campo de casos en educación" (Stake, 1998, p.15). El estudio de caso no es una opción metodológica, sino una elección sobre el objeto a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de caso se define por

su interés en casos particulares, no por los métodos de investigación usados. “El estudio de caso es tanto el proceso de indagación acerca del caso mismo, así como el producto de nuestra indagación” (Stake, 1994, p. 236-237).

En la actualidad, en el ámbito de la investigación cualitativa, el concepto de validez ha sido reformulado en términos de construcción social del conocimiento, otorgando un nuevo énfasis a la interpretación. Los investigadores cualitativos, siendo el foco de la investigación social y educativa, realizan la interpretación de acciones humanas y sociales (Sandin, 2003). En este caso, la validez estará dada por la documentación realizada propiamente por los participantes de la investigación. En el caso presente serán los mismos niños quienes documenten sus ideas en una clara participación infantil en la investigación. Por ello se incorpora en este capítulo de metodología, la estrategia encaminada a darles voz mediante variedad de herramientas, se trata del *mosaic approach* o estrategia mosaico que describimos a continuación.

#### **IV.4. Estrategia para escuchar a los niños: *mosaic approach***

*“El nombre, estrategia mosaico, fue elegido para representar la unión de diferentes piezas o perspectivas con el fin de crear una imagen de los mundos de los niños, tanto individual como colectivo.”*

Alison Clark

La literatura nos ilustra acerca de la manera en que se construyen los pactos que dan sentido a la vida cotidiana de la infancia, Dalhberg y Moss (2005) y Dahlberg, Moss y Pence (2005). Estos autores enfatizan cómo las instituciones que atienden a los niños pequeños han sido construidas socialmente por los adultos sin haber considerado la opinión de los niños que las experimentan.

Luego entonces, señalan, que para lograr que sean significativas para los infantes las vivencias en los preescolares y que estas puedan ser de calidad, es necesario considerar la voz de los niños. La investigación educativa aparece como el mejor camino para poder lograrlo.

Los preescolares tienen el potencial de convertirse en espacios en los que sus participantes, principalmente los niños, discutan y construyan nuevas formas de vivir sus vidas. El desarrollo de estas ideas puede verse un paso más allá en cuanto a posibilidades para el futuro: una utopía para la construcción de espacios que también puede inspirar a otros a cuestionar y cambiar la corriente actual.

“Hasta el momento la investigación educativa ha silenciado en gran medida la perspectiva de la infancia recogiendo exclusivamente la visión del adulto en relación a una realidad educativa vivida y experimentada por el niño y de la que éste es el principal protagonista” (Zubizarreta et al, 2011). Por tanto esta investigación espera ser una aportación novedosa en el terreno nacional al considerar al niño como agente social capaz de tener su punto de vista personal además de expresarlo para dejarse escuchar. Se pretende asimismo documentar esta idea de involucrar al niño como participante y como co-investigador (Argos, Ezquerro y Castro, 2011), además de convertirse en el principal beneficiario de lo que en su escuela sucede (Clark y Moss, 2001; Lancaster y Broadburt, 2008; Burke, 2005; Rinaldi, 2001).

Se ha mencionado en el marco teórico que tanto los maestros como los niños son co-constructores de conocimiento y cultura (Rinaldi, 2006). Se consideran al respecto una multiplicidad de opciones para que puedan expresarse, a las que tienen acceso los niños con esas herramientas de su cultura como son las fotografías, los dibujos, las grabaciones de voz, entre los

más destacados. Con respecto a las cuestiones metodológicas en la investigación con los niños esto se evidencia en el desarrollo de las técnicas de abordaje de la estrategia mosaico (Clark y Moss, 2001) que se basa en formas visuales y activas de la obtención de las perspectivas de los niños. Lo importante es que el enfoque mosaico implica el uso de múltiples formas de escuchar a los niños en lugar de un solo método.

El concepto de “niño competente” (Clark et al, 2008), representa un paradigma que reemplaza anteriores ideas acerca del niño como un ser vulnerable, dependiente y en necesidad de cuidado. La nueva visión del niño es considerarlo habilidoso, capaz de influir en su vida diaria, con el derecho de participar como agente social de acuerdo a los derechos humanos y de tener “el derecho a ser él mismo” (Clark et al, 2008, p.152-153). Las voces de los niños de alguna manera reflejan la moral, el conocimiento y el espacio social del que son parte y de esa manera permiten ser críticos al examinar las prácticas sociales que han sido constituidas por los adultos en los contextos institucionales. “Hay huecos en nuestro pensamiento adulto que no permite entender lo que los niños dicen y, “dicen, todo el tiempo” (Clark y Moss, 2006, p. 57). La “cultura de la escucha” puede ser vista como promotora de diferentes competencias al favorecer la participación activa del niño además de la exploración de su entorno junto con otros niños y los adultos y/o maestros. Para poder explicar cómo los niños manifiestan sus intereses y crean sus propios aprendizajes daremos paso a la descripción de las características de la estrategia mosaico.

Como ha sido mencionado con anterioridad, este trabajo que investiga las interacciones en el preescolar está centrado en la participación infantil para lo cual se apoya en la estrategia mosaico. Este término ha sido traducido del inglés *mosaic approach* y resulta muy útil para conocer las perspectivas de los mismos niños (Echeita, 2006).

Incluir la propia perspectiva de los niños en nuestra investigación sobre los procesos de socialización y convivencia en el preescolar puede ser una poderosa estrategia para acercarnos a su mundo. En este marco la estrategia mosaico es una forma productiva de conocer e incluir la perspectiva de los niños en los procesos de investigación respecto a los ambientes escolares en los cuales se desenvuelven y un estímulo para imaginar formas creativas de llegar a sus experiencias vitales. Además de escuchar y empatizar con lo que los preescolares sienten, tiene la capacidad de generar emociones en quienes son sus maestros lo que favorece mejores prácticas pedagógicas (Rinaldi, 2006).

La estrategia mosaico ha sido desarrollada y utilizada primeramente en Inglaterra desde 1999 (Clark et al, 2008). Posteriormente ha ido difundiéndose a otros países europeos entre ellos Noruega, Dinamarca, y Finlandia. Es factible encontrar publicaciones de centros infantiles de dichos territorios documentando su utilización. Consiste fundamentalmente en considerar a los niños como sujetos competentes, activos y creadores de experiencias significativas en sus ambientes sociales. El famoso pedagogo italiano Malaguzzi enfocó su trabajo alrededor de esta concepción del infante y acuñó la visión de *The Hundred Languages of Children* (Clark et al, 2008). Es así que estas ideas contrastan con arraigadas concepciones del niño como un ser pasivo y necesitado, desprovisto de protagonismo.

Procedemos a describir a detalle las características de la estrategia mosaico para precisar su sentido y utilidad. En primer lugar, como nos señalan sus autores (Clark y Moss, 2006), es importante comprender que “escuchar” no es un proceso limitado al mundo hablado. Escuchar las voces de los niños incluye, además de la información oral, otras muchas formas creativas de expresar la vida y las experiencias de los participantes como son la fotografía, el dibujo, los

mapas o las maquetas, las visitas guiadas por los espacios en los que se encuentran o el juego de roles. Estas formas de “lenguajes” son además accesibles incluso a los niños más pequeños o a aquellos con limitaciones en la comunicación. Es la conjunción de estas estrategias la que viene a configurar un “mosaico” de perspectivas para entender más ampliamente la visión de los niños. Escuchar debe asumirse como un proceso activo que implica no solo oír, sino interpretar, construir significados y responder en el marco de un proceso reflexivo en el que niño y adulto son parte del proceso. Escuchar es la forma de explorar las perspectivas y visiones de los niños de cualquier aspecto de su vida diaria en las instituciones educativas.

Los elementos que componen este método los podemos enlistar de la siguiente manera (Clark et al, 2008):

- *multi-método*: reconoce las diferentes voces o lenguajes de los niños y sus posibilidades son ilimitadas
- *participación*: los niños son considerados como expertos y agentes activos en sus propias vidas
- *reflexión*: incluyendo además de los niños, los docentes y las familias en relación a significados y resuelve la cuestión de las interpretaciones
- *adaptable*: se adecua a diversas características de las instituciones infantiles
- *enfoque en experiencias propias de los niños*: útil para una gran variedad de propósitos
- *incrustado en la práctica*: tiene la posibilidad ser una herramienta de evaluación así como una forma de documentar la práctica pedagógica

Este último punto puede verse en nuestro estudio si se revisa la parte final de los resultados en el siguiente capítulo, donde se muestra cómo se llegó a la documentación pedagógica partiendo de las experiencias de los niños y llevándolo a la práctica pedagógica por parte de su maestra al conformarse el periódico escolar construido por el grupo del preescolar.

La intención del *multi-método* es facilitar a los niños la manera en que pueden expresar sus percepciones del mundo y comunicar sus ideas de acuerdo a los significados que les otorgan. De esta forma se promueve, a través de la estrategia mosaico, el diálogo interior o *internal listening* donde el niño puede encontrar nuevas maneras de pensar o de mirar alguna cuestión de acuerdo a su propia óptica. El aspecto mencionado anteriormente se refiere a “los cientos de lenguajes”, *the hundred lenguajes* que tienen cabida.

Contando con una amplia gama de posibilidades expresivas, los niños pueden sentirse en libertad de externar sus opiniones y sentimientos. Normalmente se contesta a la pregunta: ¿qué significa para mi esta situación? Donde el ambiente o clima escolar juega un papel importante para otorgarle significado a conceptos abstractos como familiaridad, confianza, simpatía, amistad y otros conceptos dentro del fenómeno de la amistad que es el tema de interés del grupo de participantes.

Por último se considera pertinente mencionar que la estrategia mosaico se fundamenta en una cultura de relaciones humanas bidireccionales y que habla de *interconectividad* o interdependencia, basada en la participación activa de las partes. Este tipo de relaciones encajan en lo que la filosofía de Emmanuel Levinas denomina como una ética del encuentro (Clark et al, 2008). El adulto será el responsable de la construcción de esta cultura, así como del cuidado

emocional y de bienestar de los niños. Subyace entonces una obligación moral de cuidado y responsabilidad por el otro (Levinas, 1991).

<b>TÉCNICA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Observación	Registro de observaciones cualitativas
Entrevista a los niños	Preguntas abiertas para entrevistar de manera individual o en grupo
Toma de fotografías	Los niños fotografían aquellas situaciones que son relevantes para ellos
Conformación del álbum	Los niños acomodan las fotografías y pueden solicitar que se anoten algunos textos debajo
Recorridos	Cuando se realizan recorridos o se revisan espacios
Elaboración de mapas	Representaciones de espacios con algún acontecimientos mostrado por fotos o dibujos
Conversaciones	Pláticas informales con los pedagogos, asistentes o familiares
Grabación de conversaciones	Los diálogos seleccionados pueden ser ilustrados
Utilización de libros	Leer un libro o cuento que permita discutir acerca del tema de interés.

Tabla 4. Ejemplo de las diversas técnicas factibles a utilizar cuando se trabaja con la estrategia mosaico. Adaptación a la tabla de Clark et al, 2008, p.33.

Estas diversas técnicas pueden convertirse en material visual, *visible listening*, mediante el álbum, el desarrollo de dibujos o de maquetas. Los materiales visuales sirven para intercambiar perspectivas y significaciones; formas de ver y entender la vida, también para dar a conocer las vivencias escolares. Para Dockett y Perry el uso de la grabadora puede facilitar a los niños el que sus ideas queden registradas y puedan ser posteriormente transcritas o exploradas en una puesta en común con ellos. Esto ha sido utilizado por la investigadora todo el tiempo con los niños, su voz conforma las evidencias.

La estrategia mosaico provee de una plataforma de comunicación hacia los otros, ya sean los amigos, el grupo de la escuela o la familia. Con ello, tanto el investigador como también los niños se convierten en co-participantes en documentar sus experiencias vividas en algún momento en un espacio social.

#### **IV.5. *Participant observation*, observación participativa**

*“El observador participante llega a ser una parte no intrusiva de la escena.”*

Taylor y Bogdan

Este término cubre una variedad de prácticas metodológicas (Adler y Adler, 1987; Atkinson and Hammersley, 1998). Se refiere a una aproximación metodológica inspirada etnográficamente con el ánimo de aprender acerca de los “otros” mediante la participación en sus vidas cotidianas. Este método tiene un enorme potencial para escuchar a los niños. Está basado en el ánimo de aprender “acerca de los otros” participando en sus vidas cotidianas (Clark, 2008). Incluso se

considera relevante la propia experiencia del investigador, sus sentimientos y reacciones acerca de su participación al estar tan familiarizado con los participantes (Hartup, 1995). Esta manera de trabajar toma en cuenta qué y cómo el investigador observa e interpreta el fenómeno bajo estudio, precisamente de acuerdo con sus propias reflexiones y sentimientos. En el caso concreto de esta investigación, la observación participativa nos permitió aprender a conocer a los niños conforme actuaban y reaccionaban tanto a nivel verbal como mediante su lenguaje corporal. A las observaciones visuales y a la escucha, se sumaron las comunicaciones que se perciben con todos nuestros sentidos, incluyendo sensaciones del cuerpo que estarán presentes en muchos momentos. Básicamente se ha tratado de empatizar con el otro para lograr una “escucha empática” (Geertz, 1984). Este autor refiere que escuchar con todos los sentidos no depende únicamente de la habilidad del investigador para empatizar, sino también de sus reflexiones y sus experiencias previas al familiarizarse con otros. La ventaja de la utilización del método de observación participativa es que permite realizar preguntas más atinadas así como facilitar la interpretación que se hace de lo que los niños comunican y hacen; esto es así porque se ha construido un proceso de familiarización con el mundo del niño (Clark et al, 2008).

#### **IV. 6. Cuestiones éticas en las investigaciones con niños**

*“La ética en la investigación se constituye en elemento transversal de todo el proceso investigativo.”*

Manuel Galán Amador

Sólo recientemente los investigadores hablan de investigación *con* los niños y las niñas, lo que significa escuchar sus opiniones y puntos de vista. Sólo si escuchamos lo que los niños tienen para decirnos y prestamos atención a las formas en las cuales ellos se comunican con nosotros,

progresaremos hacia una investigación, no sobre los niños y niñas, sino *con* ellos y *con* ellas (Barreto, 2011).

Investigadores de la nueva sociología de la infancia comenzaron a comprender a los niños desde nuevas perspectivas y, por ende, su participación en los asuntos que los comprometen de una forma diferente. Lo anterior fue posible a partir de considerar al niño como agente social activo, capaz y competente, lo que permitió a los investigadores superar el temor de falta de fiabilidad y de rigurosidad de la información proporcionada por éstos y reconocerlos como fuentes prolíficas de datos sobre los problemas e intereses que afectan directamente sus vidas (Clark y Moss, 2006).

La investigación con niños y niñas ha sido un tema desarrollado internacionalmente desde hace algunos años pero sólo en las últimas dos décadas surgió el debate sobre los elementos que la diferencian de la investigación con adultos (Punch, 2002). Ha sido señalado por Punch (2002) la manera en la que los investigadores percibimos la infancia y el estatuto de niño o niña vigente en la sociedad influye en cómo ellos son comprendidos. Por lo tanto es necesario reconocer que toda investigación está determinada en gran medida por la concepción que el investigador, como adulto, tiene del niño como individuo y lo que incide indiscutiblemente en las decisiones que se llevan a cabo durante las investigaciones. El niño participante en una investigación debe ser respetado tanto en su negativa de hablar, como a o no informar o a no expresarse de sí mismo, de la misma manera que se le debe proteger de ser manipulado (Clark et al, 2008).

Para nuestro estudio es fundamental el papel del niño en la investigación, especialmente en el momento de la recolección de los datos, pues "es esencial recoger datos directamente de los niños,

ya que son ellos (y es preciso reconocerlo) los que pueden dar mejor información acerca de sí mismos" (Gaitán, 2006, p. 24).

Las consideraciones éticas no son más que las actuaciones a partir de las cuales los investigadores debemos aplicar los principios morales a un mundo concreto de la práctica. En la actualidad algunos de los autores que trabajan los principios éticos contemporáneos en la investigación con niños y niñas son Christensen y James (2000); Lewis y Lindsay (2000), Danby y Farrell (2004), Casas (2006), Gaitán (2006), Greig et al (2007), Smith et al (2010) y Zubizarreta et al (2011).

Entre las consideraciones éticas asumidas por nosotros durante el estudio están cuestiones como el respeto a si quieren o no participar, la adaptación a su ritmo, el contestar siempre a sus dudas, brindarles la información que soliciten, preguntar en todo momento si nos permiten grabar sus conversaciones o nos permiten fotografiarlos, cuestiones que son fundamentales en cualquier investigación, pero en la investigación con niños adquieren un significado especial.

Una de las definiciones más completas y aceptadas en la comunidad internacional con relación a la participación de un sujeto en la investigación es la que elabora Hart (1993, p. 4), quien afirma: "la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive". La participación de los niños en la investigación debe ir mucho más allá de responder a preguntas o incluso de entrevistarlos; esta tiene que ver con la forma en la que se desarrollan las relaciones intergeneracionales y con la manera en la que el mundo adulto ve a los niños. Así también este principio tiene que ver con la creación de condiciones para que los niños ejerzan su derecho a

decidir si quieren tomar parte en una investigación, en qué grado y de qué manera. Al respecto Hart (1992) propone 8 niveles de participación de los niños y niñas, representados en la siguiente figura 5.

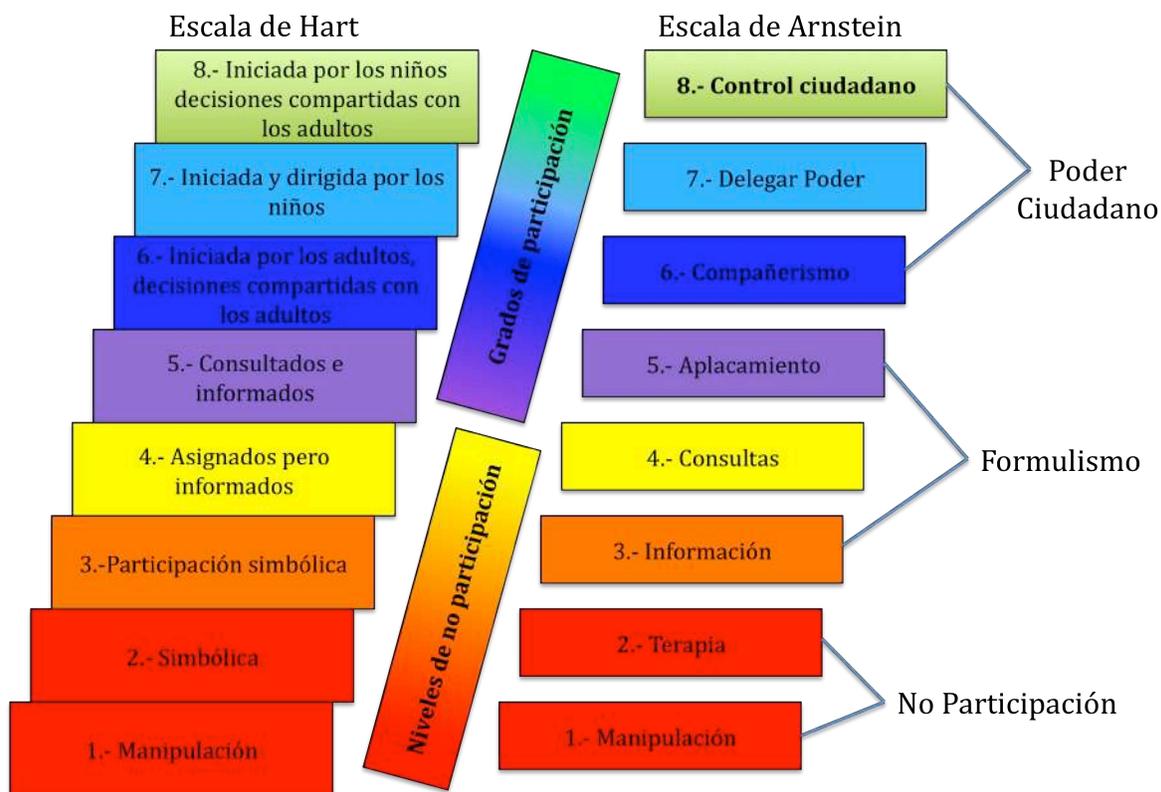


Figura 5. Escalas de participación de niñas y niños. Hart (1992)

Adaptado de <http://www.google.com.mx/search?q=niveles+de+participación+Hartyclient>, el día 3 de marzo de 2014.

Durante la etapa de campo para nuestra investigación se fueron tomado decisiones conjuntas entre la investigadora y los niños en una relación de igualdad. Dado que el objeto de investigación surgió de los intereses de los participantes fue siendo muy fácil dialogar y conversar al respecto con ellos. Este principio ha sido fundamental para garantizar la vinculación espontánea y la motivación permanente de los niños en el estudio.

El consentimiento informado es un proceso por medio del cual un sujeto voluntariamente confirma su deseo de participar en un estudio, en particular después de haber sido informado acerca de todos los aspectos relevantes en su decisión a participar (Lewis y Lindsay, 2000; Danby y Farrell, 2004). En el caso de los niños se debe acudir tanto a los niños como a sus padres para contar con su consentimiento (Smith et al, 2010; Zubizarreta et al, 2011). Aunque el niño puede no ser legalmente competente, debe dar su asentimiento antes de ser involucrado en un estudio; esto significa que debe saber que puede aceptar participar de la investigación y también que puede retirarse en cualquier momento si lo desea, sin que ello implique un detrimento en su cuidado; de igual manera ha de comprender cuál es su papel, saber qué debe hacer si elige participar y saber qué sucederá con los datos que se generen.

Moore, Mc Arthur y Noble-Carr (2008) manifiestan que tenemos mucho que aprender los investigadores acerca de las mejores maneras de acercar a los niños a las investigaciones. Después de haber realizado un estudio en Australia enfocado en atender la visión que los mismos niños tienen para el desarrollo e implementación del proyecto que investigaba a las familias sin hogar, comentan que la utilización de este cartel ha sido de gran ayuda en la defensa de los derechos de los niños. Por ser sumamente ilustrativo este cartel se ha traducido para ser incluido en este apartado como figura 6.

**Tienes derecho a dar tu opinión.** Creemos que los niños y Jóvenes deben estar involucrados en toda investigación que se relacione con sus vidas



**Tienes el derecho de participar de la forma que te guste** Tú decides si te involucras en la investigación o no y cómo te quieres involucrar



**Tienes el derecho a ser tratado bien**

Serás respetado y bien tratado por quien eres



**Tienes derecho a la privacidad**

Tu identidad no será revelada en nuestros reportes, al menos que nos otorgues tu permiso



**Tus Derechos**

Una carta de los derechos para niños y jóvenes involucrados en una investigación.

Estamos comprometidos con asegurar que niños y jóvenes que estén involucrados en nuestra investigación tengas opciones, estén protegidos y saquen el mayor beneficio de nuestros proyectos.

**Tienes el derecho de estar informado**

Te ayudaremos a entender de que se trata todo. Usaremos lenguaje comprensivo y actividad propias de la infancia



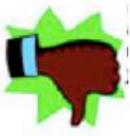
**Tienes el derecho a la confidencialidad**

Si nos informas que no estás a salvo, que has sido lastimado o si estás preocupado por ti, necesitamos dar aviso de ello. De otra manera los demás no sabrán lo que has dicho.



**Tienes el derecho a no ser lastimado.**

No te lastimaremos o molestaremos y estaremos en tu defensa si otro lo intenta.



**Tienes el derecho a la no discriminación**

No se tratan mal a las personas por su origen



**Tienes el derecho de beneficiarte con la investigación**

Confiamos en que nuestros proyectos harán mejoras para la infancia. Te daremos un regalo por participar



**Tienes el derecho a dejar de participar.**

Si deseas dejar de trabajar con nosotros puedes hacerlo en cualquier momento.



**Tienes derecho a quejarte**

Si no te sientes contento nos lo puedes decir y nos haremos cargo



**¿Desea más información?**

Si deseas contar con mayor información acerca de tus derechos pueden hablarlo con cualquier investigador. Si no te ha gustado la manera en la que se te ha tratado o alguna cosa sobre la investigación contacta a



Figura 6. Los derechos de los niños en la investigación. Traducido de ACU National Australian Catholic University en Moore et al, 2008, p. 85.

A continuación se muestra el consentimiento de los padres de familia para fotografiar a sus hijos como parte de la metodología de la investigación para registrar evidencias, ya sea que sea la investigadora la que tome las fotografías o sean los mismos niños familiarizados con la cámara y disfrutando con su utilización como ha sido la constante durante los dos años del trabajo de campo. Por medio de su firma, los padres de familia brindaron su confianza en la investigadora y su trabajo desde la primera reunión donde se les presentó el proyecto de estudio, respetándose la consideración ética de poderse negarse a ello. Para efecto de mostrar el formato de autorización utilizado se muestra el siguiente recorte, del cual se ha retirado el logo y dirección de la escuela para guardar su anonimato.



Figura 7. Visión parcial del formato de autorización de los padres de familia

#### IV.7. Utilización del diario de campo

Para explicar la manera en que se han elaborado los diarios de campo se muestran las columnas consideradas para el análisis de las evidencias en la figura 8. En la etapa temprana de la investigación el diario de campo fue también objeto de análisis para convertirlo en una herramienta con posibilidades de manejo simultáneo del registro, análisis e interpretación de la información que demanda la teoría autofundante. (González y Fritz, 2015, p.5).

<b>Descripción de fenómenos observables</b>	<b>Reflexión y profundización</b>	<b>Relación con la literatura</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Código preliminar</b>	<b>Código en atlas.ti</b>
Se describe la actividad observada.	Son anotadas las reflexiones sobre el objeto de estudio.	Se escriben notas que relacionan lo observado con la literatura revisada o aspectos de los cuales no se tenía referencia.	Se apuntan los aspectos que se quieren profundizar o aclarar.	Se identifica una etiqueta para la unidad de significado del texto de la columna de las	Contrastar el código preliminar con otros mencionados en la literatura para seleccionar
Se escribe la conversación sostenida.	Permite profundizar en su comprensión.	Se refiere al diálogo con los autores para contrastar los hallazgos de la	Las nuevas interrogantes a explorar.	de las nuevas	mencionados en la literatura para seleccionar
Se registran las evidencias.	Así mismo, se usa para estar en una constante revisión de los objetivos y	Se refiere al diálogo con los autores para contrastar los hallazgos de la	Y a partir de ello las decisiones a	de las	mencionados en la literatura para seleccionar

<b>Descripción de fenómenos observables</b>	<b>Reflexión y profundización</b>	<b>Relación con la literatura</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Código preliminar</b>	<b>Código en atlas.ti</b>
	las preguntas de investigación y para hacer conexiones así con otros pasajes del diario de campo.	propia investigación con lo que dice la literatura.	tomar y el plan a seguir.	evidencias	el más conveniente que facilite la discusión

Figura 8. Utilización del diario de campo de columnas múltiples.

Adaptado de González y Fritz (2015, p.5 y 6)

La primera etapa del análisis consistió en ir transcribiendo las grabaciones de voz en los diarios de campo de columnas múltiples (Delgado, 2009). En la columna llamada *descripción de fenómenos observables*, simultáneamente estábamos reflexionando sobre los registros con la intención de profundizar en las situaciones experimentadas (como observador participante), logrando relacionarlas con la literatura. Así se fueron encontrando, en algunos casos similitudes, en otros contradicciones o elementos no estudiados hasta ahora. Este paso nos permitió establecer las primeras discusiones con otros autores que han aportado sus propios hallazgos. Además pudimos ir elaborando una serie de preguntas sobre las que nos interesaba seguir investigando y profundizando. Un aspecto más que estuvimos desarrollando en este proceso sistemático es el de la reflexividad que nos ha permitido autoevaluarnos y ser críticos de la forma

en que nos conducimos como investigadores, así como reconocer nuestra propia perspectiva frente al tema. Todo lo anterior nos permitió tomar decisiones que fueron orientando nuestro trabajo investigativo. En este sentido vimos la conveniencia de aumentar una columna más al diario de campo para establecer un primer código que denominamos preliminar que se derivaba de nuestras evidencias. Este código preliminar fue revisado a la hora de utilizar el programa de *atlas.ti* para mantenerlo o bien, darle un nombre más adecuado considerando términos más comunes en la literatura.

En la tarea de análisis mediante un diario de campo de columnas múltiples se tiene un proceso simultáneo, sistemático y exhaustivo que ha requerido muchas horas de trabajo. Hemos elaborado una tabla en la cual puede apreciarse el tiempo que se ha dedicado durante los meses en el campo para esta etapa del estudio, esta información podrá ser una referencia para posteriores investigaciones.

# Diario campo	Actividad registrada preescolar	Horas trans- cripción	Horas revisión literatura	Horas análisis diario	Horas análisis atlas.ti/ organi- zación manual	Total horas dedicadas
13	Interacción niños	15	20	20	5	60
14	Interacción niños	20	25	25	5	75
15	Interacción niños	15	35	25	5	80
16	Interacción niños	20	50	30	5	105
17	Interacción niños	25	50	30	5	110
18	Interacción niños	5	5	5	5	20

# Diario campo	Actividad registrada preescolar	Horas trans- cripción	Horas revisión literatura	Horas análisis diario	Horas análisis atlas.ti/ organi- zación manual	Total horas dedicadas
19	Entrevistas niños	5	10	5	5	25
20	Periódico escolar	5	10	10	5	30
21	Conversación padres	5	5	5	5	20
22	Entrevista maestra	5	10	10	5	30
23	Entrevista maestra	5	5	0	5	15
24	Entrevista sobre “Pasos Pacíficos”	5	5	0	0	10

Tabla 5. Tiempo aproximado dedicado al análisis de cada diario de campo

De las cifras anteriores se puede establecer un cálculo de horas dedicadas al registro y análisis de las evidencias de los últimos 12 diarios de campo y que es de 580 horas. Para el caso de los diarios del 1 al 12 no tenemos registro del tiempo que se invirtió para el análisis, lo que podemos comentar es que fueron los primeros diarios con los que la investigadora fue familiarizándose con su uso y en los cuales todavía no se habían habilitado todas las columnas que se lograron consolidar hacia el final de la investigación. Asumiendo que durante siete meses estuvimos trabajando constantemente en esta tarea de análisis, tenemos que aproximadamente se le han dedicado un estimado de 2.7 horas diarias a esta etapa de la investigación y aproximadamente unas 150 horas a la verificación de información con los niños y al registro de datos por parte de la maestra y los padres de familia, además de la entrevista con la persona responsable del programa de resolución de conflictos en el preescolar “Pasos Pacíficos”. Conforme se fue avanzando en el

trabajo el tiempo dedicado al análisis fue reduciéndose ya que, por un lado se fue logrando mayor habilidad en ello y por el otro, se iban agotando las opciones de material académico para su revisión.

“La codificación es el vínculo fundamental entre la recolección de datos y el desarrollo de una teoría emergente para explicar estos datos. Mediante la codificación se define lo que está sucediendo en los datos para comenzar a lidiar con lo que significan” (Charmaz, 2008, p.46). Lo que hicimos fue seleccionar un segmento del texto de la columna *descripción de fenómenos observados*, en adelante les llamamos evidencias y darle un nombre corto que pudiera resumir y representar lo que esos datos significan (unidad de significado). En algunos casos utilizamos códigos *in vivo* (Charmaz, 2008) para mantener las propias palabras de los niños, porque queremos enfatizar el propósito de escuchar sus voces en esta investigación .

El siguiente paso que dimos consistía en que al trasladar los diarios de campo al programa para estudios cualitativos llamado *atlas.ti*, tuviéramos la oportunidad de revisar y repensar esos primeros códigos preliminares para conservarlos o llamarlos de distinta manera, incluso más acorde a lo que hemos encontrado en la revisión de la literatura. De esta manera se pudo constatar que con el paso del tiempo se empezaron a repetir nuestros códigos sin encontrarse nuevos, por lo que consideramos como saturadas las categorías.

Cada código que se fue estableciendo en el diario de campo pudo ser revisado una segunda ocasión al tener más claro lo que otros autores han dicho de procesos similares. De esta manera tratamos de que los códigos fueran compatibles con la literatura y poder entablar la discusión pertinente con mayor claridad.

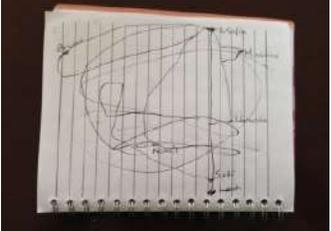
La cantidad de códigos que se crearon era tan enorme que resultaba redundante y poco funcional. Por ello se consideró conveniente agrupar los que eran más parecidos y que podían englobar a otros para crear entonces nuestras categorías con un criterio de coherencia y sentido. La categorización se podría definir como una colección de datos con similar significado para permitir un trabajo interpretativo (Bazeley, 2013).

El trabajo en el programa de *atlas.ti* permitió conformar familias y a partir de ellas formar redes de relaciones entre las mismas. Las redes nos permiten visualmente relacionar códigos con códigos encontrando entre ellos si están asociados, si uno es parte de otro o causa del mismo, si se contradice o tiene algún otro tipo de vinculación.

Sin embargo, al final, esta información fue organizada de manera manual mediante sobres y tarjetas para conformar las agrupaciones y las relaciones que se establecían entre las categorías por así convenir al estilo de trabajo de la investigadora. A partir del diario de campo número 18, el programa *atlas.ti* ya no fue ocupado más, al constatar que el análisis de los propios diarios de campo en sí mismos nos brindaban la posibilidad de establecer la pauta para la discusión y evidenciar los resultados.

A continuación se presenta un ejemplo de los diarios de campo que muestra el proceso de análisis simultáneo, sistemático y exhaustivo de la investigación. Se puede observar que con este formato es posible revisar columna por columna para ver la evolución del trabajo de campo: cómo se manejan las herramientas, cómo se relaciona lo que se observa con la teoría, qué más se

necesita explorar y qué más se necesita buscar en la literatura. Todo esto permite tomar decisiones y planear los siguientes pasos.

1 Registro de evidencias (incluye las aportaciones de los niños)	2 Reflexión sobre el objeto de estudio	3 Planeación del trabajo de campo	4 Reflexividad	5 Interpretación
  <p>LS ha tomado la libreta asignada a los niños para participar con sus ideas. LS: “Ahora vamos a hablar de los amigos que más queremos; voy a poner los puntos de los amigos”. Investigadora: “¿A ver quienes son los amigos que más quieres?”. LS dibuja un punto que es ella y de ahí dibuja una línea y dice que ese otro punto es L. LS: “Voy a hacer una línea de L a mí”. Investigadora: “¿Qué quiere decir esa línea?” LS: “Que L y yo somos muy amigas; ahora tú y yo... (elabora otra línea aunque no se puso el nombre en la gráfica), L.G y yo somos amigos” Investigadora: “Son dos bolitas y su raya”. LS: “Luego R es mi amiga”. Investigadora: “¿Quién más?” LS: “Ahora voy a explicar los amigos de S que son... (dibuja otro punto) Investigadora: “¿Tú ya terminaste con tu lista de los amigos?” LS: “Todavía no pero casi. Los amigos de S es B y también y... también es ,</p>	<p>Con gran facilidad LS es capaz de identificar y clasificar quiénes son sus amigos y quiénes son los amigos de S. Ella logra agrupar a unos y otros y establecer la relación que existe entre ellos. Además a la hora de llamarlos “los más queridos” está estableciendo una jerarquía, dentro del concepto de amigos y parece incluir un componente afectivo en esta denominación. La manera en que LS comunica sus ideas muestra su capacidad para plasmar mediante una gráfica su pensamiento. Se avanza en la constatación de los niños como capaces y competentes</p>	<p>¿Se prolongará en el tiempo esta misma organización del grupo de amigos? ¿El orden en el que aparecen en la gráfica los nombres de sus amigos tiene que ver con la importancia que tiene para LS cada uno de ellos? ¿Por qué LS ha iniciado la lista de los amigos de S antes de terminar su propia lista? Una vez que ha sido identificado por LS este otro grupo de amigos (S, B, S. H. y G) surge la necesidad de enfocarnos a observar también las interrelaciones entre estos otros amigos y comparar lo que pasa en uno y otro</p>	<p>L.S. muestra a la investigadora que será conveniente que registre y analice evidencias de los otros miembros del salón para enriquecer su estudio. Sería importante reflexionar sobre cómo pertenecer a este grupo ha afectado su rol como investigadora</p>	<p>El producto realizado por L.S. coincide con la visión de los niños como capaces y competentes que sostienen diversos autores (Dahlberg et al, 2005; Clark and Moss, 2006; Mukherji and Albon, 2010; Smith, Taylor and Gollop, 2010) Otros autores han considerado la conveniencia de tener amigos en la escuela lo que genera bienestar para los niños, Dunn (2004), Ladd (2009).</p>

<b>1 Registro de evidencias (incluye las aportaciones de los niños)</b>	<b>2 Reflexión sobre el objeto de estudio</b>	<b>3 Planeación del trabajo de campo</b>	<b>4 Reflexividad</b>	<b>5 Interpretación</b>
<p>a ver S, H y G, no? (más líneas)Y ahora, S y yo somos amigas, otra vez tenemos que poner esto, no?" (se refiere a un punto y una línea)            LS: "¡Aquí! Mira estos son amigos míos".</p>	<p>para expresar lo que piensan y sienten. Debe considerarse tener una mirada atenta a los incidentes menos afortunados y a las interrelaciones con los no-amigos para atender a la pregunta de investigación que pretende conocer cómo viven e interpretan los niños sus interrelaciones en el preescolar.</p>	<p>grupo.</p>		

Figura 9. Trozo de un DCCM donde se registra cómo una niña participa como co-investigadora

En el diario de campo de la figura 8 se puede constatar cómo la flexibilidad de este instrumento permite incluir las fotos tanto de Lilia Sofía como co-investigadora aportando su información, como la evidencia misma de la gráfica realizada por ella donde plasma cómo ve la relación de sus amigos más queridos. Asimismo se muestra la toma de decisiones que se registra en la columna de planeación del trabajo de campo y que tiene su fundamento en la reflexión de las columnas previas, siendo en este ejemplo la determinación de estudiar a profundidad las interrelaciones del nuevo grupo identificado por Lilia Sofía.

En esta figura puede verse que el registro de evidencias (columna 1) es analizado en función de varios elementos: qué aporta para responder a las preguntas de investigación (columna 2),

cómo se puede profundizar lo que se ha observado (columna 3) y qué otras preguntas surgen a partir de esta observación (columna 4). De esta columna, surgen las decisiones que guiarán el futuro trabajo en el campo, y que irán marcando la ruta que seguirá la investigación. También se hace un análisis respecto a las herramientas metodológicas utilizadas y finalmente se establece una relación con la literatura revisada hasta el momento (columna 5), iniciando el diálogo con la literatura que en el momento de redactar el producto final de la investigación, contribuirá en gran medida a la conformación del marco teórico y al apartado de la discusión.

Es lógico que, utilizando la teoría autofundante, suceda que las evidencias marquen la pauta de búsqueda de literatura para explicar los fenómenos que se presentan; es el caso del involucramiento de los padres y la maestra en cuanto al tema de la amistad que había sido evidenciado fundamentalmente y casi en exclusiva por los niños. Para ello era pertinente analizar la perspectiva de las familias y de la maestra, logrando así considerar todos los puntos de vista, lo cual fue una decisión surgida de los últimos diarios de campo, tomando en cuenta que también se venía revisando en la literatura la importancia de una perspectiva adulta. El involucramiento de los padres y la maestra fue necesario también para verificar las categorías que habían emergido durante el análisis de evidencias construidas por los niños, faltaba complementar nuestras evidencias ahora con las perspectivas de los adultos involucrados.

Un aspecto a resaltar en los diarios de campo correspondientes a las entrevistas con los niños, fueron las evidencias del modelaje que los papás han ejercido en sus hijos y cómo los niños refieren el apoyo de sus padres para que se inviten entre sí a sus casas a jugar, resulta

fundamental para consolidar su amistad. A partir de las reflexiones derivadas del trabajo metodológico se consideró necesario realizar la conversación con las familias.

El día del cierre de la etapa de campo, se citó a los padres para brindarles una información preliminar acerca del trabajo de investigación realizado. Con motivo de esta convocatoria hubo una asistencia nutrida, a pesar de que habían tenido que estar asistiendo a un sinnúmero de eventos relacionados con la transición de sus hijos, sus evaluaciones, los varios festejos por los 120 años de la institución y la presentación del periódico escolar. Estuvieron representadas 18 familias de un total de 23 que en ese momento conformaban el grupo participante, lo que equivale al 78%. Con estas familias estuvimos dialogando la mayor parte de la mañana y obtuvimos la grabación de todas las intervenciones para proceder a su análisis como siempre mediante el DCCM.

Después de la conversación con los padres, en dos ocasiones realizamos una entrevista a profundidad con la maestra, cada una de ellas con una duración mayor a dos horas y media. La intención fue conocer su opinión acerca de las categorías presentes en el modelo concebido para explicar el proceso de la amistad entre niños del preescolar. También era importante preguntar su opinión acerca del papel activo de los niños, además conocer su perspectiva acerca del desarrollo social y afectivo de los preescolares y si este había sufrido alguna transformación durante la investigación. Se indagó con respecto a cuál sería una forma efectiva para trabajar el área social dentro del preescolar. La transcripción de esas horas de conversación permitió conocer a detalle su punto de vista.

Terminada la etapa de campo pasamos a la etapa de definir las categorías que conforman claramente el proceso de la amistad considerando las voces de todos los involucrados, niños,

padres y maestra de modo que pudiéramos proponer un proceso explicativo al que hemos llamado Modelo Dinámico del Proceso de Amistad (MDPA) y que se conforma a partir del siguiente capítulo destinado a los resultados de la investigación.

A manera de conclusión del capítulo de metodología se hace notar la aportación de este trabajo en la utilización del diario de campo como una herramienta flexible que tiene la característica de adaptarse a las necesidades del investigador y que responde de forma muy adecuada a las demandas de la teoría autofundante al convertirse en un diario de campo de columnas múltiples. En nuestro caso nos ha permitido el registro de todo tipo de evidencias, aportaciones y formas de expresión de niños y adultos: diálogos, fotografías, grabaciones de audio y video, dibujos, esquemas y otros artefactos; así como construir en el mismo diario y con total claridad, elementos de reflexión sobre el objeto de estudio, planeación del trabajo de campo, reflexividad e interpretación (González y Fritz, 2015). Con todos estos componentes en una misma fuente invaluable de datos fue posible la toma de las decisiones pertinentes y congruentes que marcaron los avances del trabajo hasta los resultados. Sirvió este diario de campo de columnas múltiples para mantener coherencia entre el marco teórico y el método.

El siguiente capítulo da cuenta del estudio de caso con los resultados que incluyen la interpretación del proceso social de la amistad entre pares dando paso a una propuesta de siete categorías que podrán constituir un modelo que ha sido puesto a prueba con los niños, sus padres y la maestra

## V. Resultados de la investigación. El estudio de caso

*“Los amigos definitivamente son incluidos en la lista de personas importantes para los niños.”*

Katherine Bagwell

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación organizados de la siguiente manera: el estudio de caso inicia describiendo la institución educativa y narrando como se desarrolla un día típico y qué actividades tienen lugar dentro de sus instalaciones. Procedemos con la presentación del grupo de amigos que han sido los protagonistas de los comportamientos y las actitudes observados, así como generadores de las evidencias que se muestran a lo largo del capítulo. A continuación damos cuenta de cómo se ejerce la autonomía de los niños en cuanto a sus interrelaciones sociales dentro del ambiente o microsistema escolar y que la maestra favorece mediante el respeto y la confianza en el grupo. Tanto la maestra como los padres de familia juegan un rol como modelos para los niños en sus propias relaciones sociales y en su postura frente al tema de la amistad. También se relatan las distintas situaciones que dieron pauta a la construcción de las categorías que se detallan en un orden que se considera progresivo en cuanto a la consolidación del proceso de amistad. Estas categorías son: autenticidad, iniciativa, cooperación, diversión, complicidad y afectividad. La narración termina explicando cómo fueron desarrollando los “amigos” diversas habilidades que su maestra aprovechó para consolidar algunos de los aprendizajes mediante la documentación pedagógica y cómo los padres se involucraron en el desarrollo social de sus hijos.

EL presente estudio de caso fue realizado en un preescolar privado del Estado de México a través de observación en el aula y escuela, así como entrevistas a profundidad con los niños y la maestra, hubo algunas conversaciones con los padres de familia. Además los niños participaron

como co-investigadores generando múltiples evidencias mediante la elaboración de dibujos, la toma de fotografías y grabaciones de voz acerca de los temas de su interés, principalmente el tema de los amigos. Se encontró que las características de la institución educativa constituyen el escenario para estas interacciones entre pares en un ambiente de autonomía, respeto y confianza donde un grupo de niños ha podido consolidar su amistad a lo largo de dos ciclos dentro del preescolar.

### **V.1. Descripción de la institución educativa seleccionada para nuestro estudio**

*“El futuro del mundo pende del aliento de los niños que van a la escuela.”*

El Talmud

El preescolar elegido para nuestro estudio tiene las siguientes características: es una institución educativa perteneciente al sector privado, la escuela cuenta con un apoyo por parte del gobierno alemán en cuanto a la adquisición de maestros extranjeros pagados por el mismo. La institución es administrada por una asociación de exalumnos quienes asignan la responsabilidad de sus decisiones a un consejo que tiene además la función de guiar el rumbo de la escuela. El consejo selecciona al director general de la institución y a la directora del preescolar.

El preescolar forma parte del plantel de la primaria y cuenta con otras instalaciones para la secundaria y la preparatoria. La primaria se asienta en unas instalaciones que datan de hace unos 42 años por lo que es muy conocida en la zona y, por el otro, con una construcción más moderna, la secundaria y preparatoria, como a un kilómetro de distancia. Esta institución compete con muchas otras similares y varias más nuevas en la zona para cubrir una demanda que crece al ritmo de quienes ofrecen sus servicios educativos. Se trata de una institución que cuenta con una

tradición educativa de 120 años desde su fundación. Esta escuela ofrece su sistema educativo a un total aproximado de 1000 alumnos anualmente en esta ubicación, pero tiene otras dos sucursales en la Ciudad de México y tres más, en Puebla, Guadalajara y Torreón.

La característica más destacable de esta escuela es su carácter bicultural, ya que brinda atención a las familias de extranjeros que se han radicado en nuestro país ya sea de manera definitiva o por un período determinado de tiempo, contando con la revalidación de sus estudios en el extranjero. El enfoque pedagógico que ofrece es una combinación de la escuela activa y constructivista con enfoque situacional y basado en competencias (de acuerdo con la conversación sostenida con la directora).

Por su ubicación dentro del Estado de México y por sus elevadas colegiaturas está destinada a la población de nivel sociocultural medio y alto, con padres de familia en su gran mayoría profesionistas y con dominio de dos idiomas de manera generalizada.

Sus instalaciones son espaciosas y variadas, contando el preescolar con un patio techado, un jardín donde generalmente se desarrolla el recreo de los niños y otro patio más con coches y diversos vehículos donde pueden jugar y aprender reglas de vialidad y urbanismo. Asimismo cuenta con instalaciones de gimnasio y alberca techada accesible a toda la población desde preescolar hasta la primaria. El horario escolar va de las 7:30 a las 12:30 horas.

El preescolar está separado de la primaria por unas rejas. También el maternal está aislado del resto del preescolar. Desde su patio principal se accede tanto al área de maternal, como a la oficina de la directora, a tres salones de kinder I, unos baños y el jardín destinado al recreo de los

niños. También es utilizado este patio para las ceremonias cívicas que tienen lugar el día lunes de cada semana, así como en caso de lluvia, para el recreo que transcurre de las 9:00 a las 9:30 de la mañana.

En el recreo se ha podido observar como los espacios amplios permiten el libre tránsito y movimiento de los niños, que aunque sean muchos, se distribuyen sin afectar el juego de los demás. Asimismo con apoyo de cualquier tipo de material ya sea institucional como moldes y palas para el arenero, o palitos que caen de los árboles e incluso insectos que habitan en el jardín, se facilitan las interacciones voluntarias entre los niños. El jardín constituye un espacio que es amplio donde pueden correr y perseguirse, cuenta con dos areneros que han sido uno de los lugares favoritos para la convivencia y diversión, los juegos de cuerdas, la resbaladilla y un gran tubo de asbesto que sirve como refugio o casa. Dentro del salón de clases se cuenta con espacios destinados a los distintos juegos como son la casita, la tiendita, la zona de construcción, las mesas para juegos didácticos o actividades creativas como dibujo o modelado.

Un grupo de salones colindan con ese otro espacio que es al aire libre y donde se tiene una zona de carros y triciclos como zona de tránsito vehicular infantil, acondicionado con dibujos en el piso que marcan rutas y los carriles, así como una especie de bomba de gasolina hecha de madera para completar el escenario. En el edificio principal se localiza el salón de música, la biblioteca del preescolar, los salones de experiencia sensorial y de relajación. Se cuenta con una alberca techada a la que asisten los niños del preescolar una vez por semana para tomar su clase de natación. También hay baños tanto en este edificio como en el jardín y en el patio techado. Junto a la enfermería se encuentra una cocina acondicionada para los preescolares a la cual no se ha acudido hasta este momento de la investigación.

Los grupos en el preescolar son de aproximadamente 20 a 25 niños cada uno, con una maestra y una asistente. Existen dos salones para el nivel maternal, cuatro para kinder I y kinder II y, uno solo de preprimaria, que atiende a aquellos niños que no son considerados maduros para acceder .

La escuela les permite un rango de libertad para decidir con quiénes quieren interactuar, qué quieren jugar durante el recreo y cómo se van a organizar; estas actividades se realizan sin presiones externas. Dentro del salón de clases se observó un ambiente de respeto y confianza donde se les permite autonomía a los niños y éstos actuaban basados en su auténtico interés y preferencia para elegir sus actividades y con quiénes realizarlas.

Esta institución fue elegida por la facilidad de llevar a cabo en ella las observaciones, contando con la autorización de la directora para mi libre acceso al plantel y a los niños y se cuenta también con la aprobación de los padres de familia para tomar fotografías, videos y grabaciones de audio. Ni qué decir de los niños, por cuestiones éticas se ha cuidado mucho que ellos sean los primeros en autorizarnos ser grabados y fotografiados (Clark et al, 2008).

## **V.2. Un día típico en el preescolar**

*“Dímelo y lo olvidaré, muéstrame y lo recordaré, involúcrame y aprenderé.”*

Confucio

En la mañana al llegar los niños muy temprano, antes de las 7:30 en que suena el timbre para comenzar las actividades, se bajan del auto o del transporte escolar en la fila dispuesta para esa

vialidad y caminan solos para entrar a la escuela. En ese trayecto hay padres de familia voluntarios que participan en la vialidad ayudando a los niños a bajar rápidamente para que avance la fila de autos. También asisten a los niños dos educadoras para lo que se pueda ofrecer, algunos se llegan a tropezar con sus loncheras o maletas de deporte. La distancia es considerable y con varias escaleras que deben bajar con todo su cargamento desde la entrada hasta el patio del kinder donde se congregan los alumnos mientras aguardan a sus maestras para ir a sus respectivos salones. En este patio se encuentra desde las 7 a.m. una maestra encargada de la vigilancia matutina quien permanece ahí hasta que todos los grupos se retiren a sus respectivos salones. Mientras esperan, los niños juegan entre sí, las maestras se van congregando en el salón dispuesto para sus juntas y para el café; la directora o su asistente aparecen para convivir un rato con los alumnos o informar cualquier pendiente relacionado con el kinder a las maestras.

En este espacio pueden moverse libremente los alumnos porque es amplio en sus dos áreas, la techada y la que está al aire libre, además de que se presta para convivir con los niños de otros grupos. Si es lunes, los niños participan en la ceremonia a la bandera, formados en su respectivo lugar y entonando, junto con el audio correspondiente, el himno nacional y el del Estado de México. Una vez al mes uno de los grupos representa alguna conmemoración cívica cercana en fecha y entonces se alarga un poco más esta actividad. Los padres de familia pueden asistir a esta ceremonia y presenciar la participación de sus hijos, aunque solamente algunos así lo hacen.

A la hora en que cada maestra o su asistente dan la indicación los niños se dirigen a su salón. El recorrido lo hacen generalmente con la pareja que escogen para ir de la mano por el vestíbulo principal de la escuela y entrar al pasillo del edificio de la primaria que los lleva, tras pasar varias

escaleras y unas rejas, a su salón. En ese mismo edificio se encuentran otros dos grupos también del nivel de kinder II.

Lo primero que hacen los niños al llegar ahí es colgar, en los ganchos dispuestos para ello, su lonchera y chamarra o suéter y entrar para tomar una silla y participar en el círculo que se forma cada mañana para saludarse, tratar diversos asuntos relacionados con sus quehaceres diarios y tener su clase de idioma. En algunas ocasiones se van incorporando los que han llegado más tarde ya que no existe rigidez para este grado escolar en la hora de entrada. La actividad en el círculo dura casi una hora y media hasta las 9 a.m. que comienza el recreo. Durante este tiempo los niños pueden participar en la dinámica de actividades que plantea la maestra como es tomar su nombre de unas tarjetas y colocarlo como lista de asistencia o nombrar la secuencia de tareas para ese día con ayuda de unas tarjetas que ilustran cada una de ellas, así como hacer referencia a alguna festividad especial ya sea cívica, escolar o de cumpleaños de algún alumno.

Hacemos un paréntesis aquí para describir cómo se realiza la celebración de los cumpleaños. Se trata de una tradición muy especial en que se dedica un espacio de tiempo para hacer sentir al festejado muy contento y especial. Consiste en pedirle al que cumple años que salga del salón en lo que se organizan tres parejas para formar un puente con sus brazos estirados por debajo del que va a pasar el festejado. Luego se le acomoda sentado en una silla y sin que pueda ver, se le coloca una corona de papel de la que cuelgan unas tiras largas por detrás de su cabeza. De esta corona debe adivinar sus colores. Para ello le ayudan sus compañeros con un tipo de adivinanza hasta que descubre los cuatro tonos de su corona. A continuación se le canta en otro idioma una canción que forma parte de esta tradición y entre otros cuatro niños lo levantan unos centímetros del suelo con todo y silla. De ahí se procede a partir el pastel que ha dejado la mamá desde

temprano, se cantan las mañanitas con la cantidad de velas correspondientes a sus años y de echan porras. Él y otros compañeros son los encargados de repartir el pastel a los demás. En estas ocasiones varios niños del grupo tienen una participación importante y en general a todos les resulta muy divertido.

Regresando al relato de lo que sucede en un día típico, con la disposición de las sillas en círculo, todos los niños pueden mirarse entre sí y escuchar lo que dicen los demás. Los amigos buscan sentarse juntos pero puede pasar que si hay algún niño muy platicador o inquieto, éste sea cambiado de lugar para mantenerlo más tranquilo. Durante este lapso disfrutan de mostrar el juguete que han llevado de casa si es día lunes, que es el día que han establecido para ello. En algún momento también la maestra da indicaciones para que los niños hagan algún tipo de ejercicio físico como dar brincos o subir a su silla y bajar varias veces o tocarse distintas partes de su cuerpo o simplemente sacudirse para poder aguantar todo ese tiempo quietos. Es a esta hora cuando también practican algo de sumas y restas, así como familiarizarse con las letras. Todas estas tareas se desarrollen mediante juegos y la reflexión correspondiente a cada actividad para lograr un aprendizaje significativo. A pesar de que puede ser muy divertido, en ocasiones a los niños se les hace muy pesado mantenerse atentos por ese lapso de tiempo y fácilmente platican con los niños a su lado o se entretienen con alguna cosa, en fin, a veces parece no interesarles lo que está sucediendo o simplemente tienen ganas de hacer otras cosas.

Resulta que en algunos momentos han estado trabajando los alumnos en algún proyecto como fue el caso de constituir una biblioteca en el salón con libros traídos de sus casas y que pueden ser intercambiados con sus compañeros. Existe toda una organización en torno a la dinámica de llevarse e intercambiar sus libros, cosa que les gusta mucho a todos.

El momento más esperado para algunos llega cuando dan las 9 y es la hora de salir al recreo. Cada niño regresa su silla a su lugar y se forma en pareja cerca de la puerta para salir ordenadamente, de preferencia caminando, aunque algunos no aguantan las ganas de irse corriendo. Desde el salón estos niños tienen que transitar por el patio de los carros infantiles hacia el jardín subiendo por una rampa o las escaleras. Al llegar al jardín vemos que es un espacio amplio donde conviven alrededor de 200 niños en constante actividad. Se trata de un terreno irregular, con una cierta pendiente, en su mayor parte con pasto pero también cuenta con dos secciones de piso de cemento donde es común que se juegue fútbol. Al grupo participante parece no interesarle este tipo de juegos ni otros con pelota. En la parte alta del jardín se encuentra un arenero bastante grande donde es muy frecuente que juegue el grupo de amigos, incluso ya existe un código entre ellos que al decir “vamos al agua”, ya se entiende que se trata de este espacio recreativo.

Junto al arenero pueden trepar a dos juegos con cuerdas donde también pasan ratos juntos, como cuando Luis Gerardo no podía entrar al arenero debido a una infección en los oídos y sus amigos decidieron permanecer juntos con él en ese otro juego. Está también una casita con resbaladilla donde Lilia Sofía nos enseñó que puede colgarse del techo y aguantar su peso por un buen rato. También tienen ahí un enorme tubo de asbesto que sirve como refugio, un avión a modo de sube y baja y un segundo arenero localizado en la parte baja de este jardín en donde varios niños del salón se organizaron en una ocasión para hacer pasteles de arena y celebrar un cumpleaños inventado por ellos con todo y piñata con supuestos dulces que eran de arena.

Para llevar a cabo la vigilancia de los niños durante esta media hora se tienen cuatro maestras dispuestas de manera que abarquen visualmente los espacios y ellas son las encargadas de cuidar que nadie se lastime, que no hagan cosa peligrosas, que no se mojen con el bebedero, que no peleen, y otras cosas por el estilo, pero no se les ve jugando con los niños aunque se nota que conocen a todos porque los llaman por su nombre.

Durante el recreo que pueden observar a los aficionados al futbol que siempre juega formando dos equipos para meter goles a sus contrincantes en las porterías marcadas con gis o con algún otro material. Muchos niños pasean por el jardín conversando entre sí, otros trepan en los juegos al aire libre, algunos andan corriendo y persiguiéndose, otros están muy entretenidos en el arenero, unos pocos tienen curiosidad por encontrar insectos o caracoles en las plantas; la gran mayoría interactúan en grupos, tríos o díadas y solo a pocos se les ve solitarios y retraídos. La reflexión que nos surge es que los espacios amplios permiten el libre tránsito y movimiento de los niños que, aunque sean muchos, se distribuyen sin afectar el juego de los demás, sintiéndose de alguna manera libres, poco observados y dueños de sus elecciones de a dónde ir y con quiénes estar.



Después de 25 minutos de actividad durante el recreo las maestras dan aviso de que es hora de recoger los materiales, sus chamarras si se las han quitado y de irse a formar donde les corresponde para esperar a que sus maestras regresen de su descanso y los lleven a sus salones. Aquellas maestras que realizaron la vigilancia cuentan con media hora para su descanso quedándose las asistentes a cargo. La mayoría del personal docente se congrega en su sala de juntas donde toman café y desayunan.

Lo primero que deben hacer los niños regresando del recreo es lavarse sus manos para tomar su desayuno. Generalmente el grupo de amigos acostumbra antes de regresar del recreo, pasar a uno de los dos baños dispuestos en esa zona para llegar con las manos limpias y evitarse la cola que se forma en el lavamanos del salón. Eso nos lo enseñó Sofía desde la primera visita al kinder, invitándonos a hacer lo mismo porque además, esa es la manera de poder escoger la mesa y a quienes se quieren sentar juntos antes de que los demás les ganen. Les gusta sentarse juntos y si no se apuran quedan separados causando incluso llanto en alguno. Así nos ocurrió en una ocasión en que Manuel ocupó la silla que era para Leah y como no está permitido apartar lugares, Leah tuvo que irse a otra mesa pero lo hizo llorando, en parte porque la novedad era sentarse con la investigadora y no pudo hacerlo en esa ocasión.

Lo común es que compartan el *lunch* que cada uno trae de casa, por ejemplo las uvas, trocitos de salchicha o alguna galleta. También sucede que a alguien no le gusta lo que le han mandado de casa y entonces lo intercambia con alguno de sus amigos. Sofía es tan popular que, aunque no deben de levantarse, ella va de mesa en mesa viendo qué se le antoja y solicitando que le conviden a lo que casi siempre acceden. Hay una colombiana en el grupo y frecuentemente lleva

unas botanas que resultan muy novedosas y algo exóticas por lo cual termina repartiendo su alimento entre varios solicitantes.

Durante el desayuno los amigos platican de alguna película que vieron, de sus personajes favoritos, sus disfraces, lo que van a hacer por la tarde, si se quedan a algún taller después del horario normal o alguna cosa que les haya pasado en su casa o a su familia. También se ayudan entre sí a cerrar los recipientes herméticos que en ocasiones resulta muy difícil o a tapar alguna botella de jugo. Antes de haber empezado a desayunar cada niño debe de tomar un plato para colocar sus alimentos y al terminar cada uno lo lava y lo pone a escurrir además de recoger sus pertenencias y colocar nuevamente la *lonchera* en su sitio. Después, dependiendo del día de la semana, toca la clase de música, o de experiencia sensorial, o la hora de biblioteca o bien, lo que llaman, juego libre. En este último caso, pueden elegir alguna de las áreas específicas pero de acuerdo con un registro que la maestra controla tienen que rotar por todas las distintas opciones y experimentar en todos los espacios posibles del salón.

Cuando es miércoles toca acudir al salón de música con Francisco, quien toca el piano y les enseña canciones y bailes tanto para festivales como para favorecer una mejor coordinación del cuerpo y crearles el gusto por la música. Las canciones extranjeras las presenta a partir de unos dibujos en el pizarrón donde les explica de qué trata la letra. En el caso de las letras mexicanas es cuestión de repetirlas una y otra vez para que se vayan familiarizando también con la tonada y repite varias veces la melodía con el piano. Los niños además de cantar también aprenden algunos pasos ya sea solitos o acompañados de una pareja, también con todos en círculo. Nos ha tocado ver cómo les enseña a tocar algún instrumento como el triángulo y el xilófono, llevando un ritmo acorde a las palmadas que da. Sucede a cada rato que alguno de los niños no está atento,

no participa o está distrayendo a los demás le llama la atención o se le acomoda en otro sitio, generalmente junto a su maestra o la asistente. Otros más disfrutaban enormemente y se entusiasman con los bailes, es muy frecuente que quien lo hace muy bien se convierta en el modelo a seguir hasta que al final de la clase se encuentran agotados pero gozosos con esta experiencia.

Si es día de asistir a la sesión de experiencia sensorial o a la de relajación, el grupo se divide porque no es conveniente que asista un grupo tan grande a esos espacios. Paty, que es una maestra muy querida, recoge cada vez alternando a 8 niños para que se ejerciten en unas secuencias de ejercicios que favorecen destrezas motrices, retos de fuerza, equilibrio y experiencias sensoriales emocionantes y divertidas. También pueden experimentar con sonidos, luces tenues y texturas agradables una sesión de relajación donde el uso de la imaginación puede despertar la creatividad y permitirles disfrutar de sensaciones variadas. Mientras unos están en esa actividad el resto del grupo se ocupa con alguno de los juguetes didácticos en equipo o por parejas según sea el caso. Estos juguetes tienen que utilizarse de acuerdo con sus instrucciones y no de otra manera, por lo que requieren de la supervisión de las maestras. Se tiene una variedad amplia para que seleccionen aquel que no les ha tocado previamente y así los conozcan y aprendan la funcionalidad de cada uno. Aunque son juguetes muy interesantes desde nuestro punto de vista como adulto, hemos notado que los niños les empiezan a buscar otros usos después de un rato y ya se mencionó que eso no debe permitirse. Esta actividad es una de las que se llevan a cabo de manera guiada, donde el niño sigue instrucciones precisas para su uso y tiene poca posibilidad creativa para inventar otras alternativas.

En otras ocasiones se tiene la clase de deportes con Marco, ya sea en el gimnasio de la primaria o al aire libre. Se realizan ejercicios con el aro, las pelotas, se organizan carreras y se compite en salto o en fuerza. Esta es una oportunidad para realizar juegos en equipo como quemados o relevos.

Para las ocasiones en que no se tienen clases específicas los niños realizan trabajos que han consistido en pintar máscaras, elaborar un farol tipo papel maché, armar un palo de escoba a manera de caballo, decorar cascarones para pascua, entre otras. Aunque pareciera que trabajar se opone a la idea de jugar hemos notado que los niños realmente se emocionan cuando se les dice que van a trabajar en algo. No nos queda claro el uso que le dan de la palabra “trabajar”. Parece que un premio para ellos es dejarlos jugar pero que gran parte del tiempo tienen que trabajar, como si “tener que trabajar” fuera la parte menos agradable de asistir al kinder, cuando sabemos que hay muchos alumnos que disfrutan de pintar y de usar sus manos para crear algo. El tema requiere de mayor reflexión y profundización y puede ser motivo de otro estudio.

Cuando toca el tiempo para el juego libre los niños permanecen en su salón donde pueden jugar de acuerdo a la organización de los espacios que se han acondicionado por actividades como son la casita con su cama, un armario con variedad de utensilios para la cocina y una cunita con bebés; la tiendita con un mueble en el que se exhiben los artículos que se pueden adquirir, muchos de ellos hechos de cartón; una mesa de trabajo con herramientas de madera o plástico; los anaqueles con juegos didácticos y la sala de lectura acondicionada en un tapanco sobre lo que es el espacio de la casita. En el centro del salón se distribuyen las cinco mesas que dan cabida a 6 niños por cada una de ellas y donde pueden dibujar o jugar a modelar con masa o plastilina.

Estas áreas se ocupan todos los días durante unos 40 minutos en compañía de máximo otros 4 niños.

Duante la investigación ha coincidido que el grupo de amigos prefiere jugar en la casita y solamente en algún momento han elegido armar rompecabezas y en otra ocasión decidieron estar en la tiendita. No se aplica con mucho rigor el plan de actividades que controla la rotación de las actividades ya que es frecuente ver que los niños de la casita en algún momento suben a la sala de lectura o que los de la tiendita acaban metidos en la casita también. La maestra permite que con la presencia de la investigadora y de manera excepcional, se puedan quedar hasta cinco niños con ella en alguna de estas áreas y es menos rigurosa con respetar los espacios. Hemos observado que el resto de los niños no pertenecientes al grupo de los cinco amigos, interactúan algunos en grupo, otros en pareja y dos de ellos se mantienen solitarios. Hay una niña que se la pasa dibujando sola y regalando sus dibujos y otro es un niño que se muestra retraído y penoso, casi no habla con sus pares. Con el croquis siguiente, figura 9, pretendemos dar una idea más clara de los espacios y la distribución de los mismos para que pueda apreciarse cómo viven los niños sus experiencias en el preescolar teniendo la posibilidad de interactuar con sus pares y amigos.

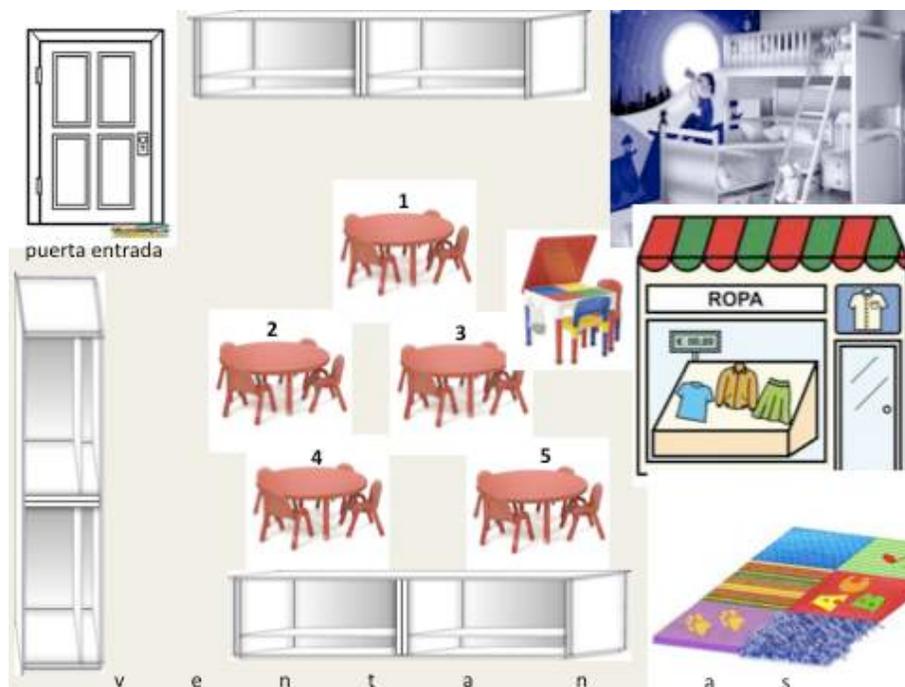


Figura 10. Croquis del salón de clases y la distribución de los espacios por áreas de juego

Al preguntarles a los niños cuál es su lugar favorito dentro de la escuela, algunos han mencionado la biblioteca, la cual se encuentra acondicionada en uno de los salones que actualmente no se ocupan, pero no nos ha tocado visitarla, aunque sí la que corresponde a la primaria. Consistió en una visita formal con las explicaciones de la bibliotecaria para aprender cómo se clasifican los libros, qué información lleva cada uno en su lomo, cómo se accede a un préstamo, además de un tiempo para explorar con los libros y familiarizarse con el lugar. Esto formó parte del proyecto que la maestra coordinaba para montar una biblioteca propia en el salón con los libros que cada niño llevó. La experiencia fue fabulosa para algunos niños que se interesaron en los animales o en carros o cohetes o hasta en el espionaje. Para otros fue poco atractivo. El grupo de amigos se mantuvo junto compartiendo sus respectivos libros y enseñándose entre sí las mejores ilustraciones.

Cuando se acerca la hora de finalizar las clases nuevamente se colocan los niños en círculo para la despedida, los avisos generales y para recordarles quienes se quedan a los talleres por la tarde. Esta despedida es bastante breve y se les recomienda cada vez que reúnan sus pertenencia, que procuren guardar su chamarra dentro de su maleta y si fue día de juguete, no olvidarlo. Se vuelven a acomodar las sillas de vuelta en su sitio y los niños se forman para salir. Se dirigen a la vialidad o se trasladan al patio techado donde se encuentran esperándolos los maestros de las distintas disciplinas y esto sucede cerca de las 12:30 que es el horario de salida. Los talleres que se ofrecen tienen un costo adicional pero son muy demandados por la gran cantidad de mamás que trabajan o que no se desocupan tan temprano para recoger y atender a sus hijos. Se ofrecen clases de karate, de jazz, de música, literatura, arte, robótica y natación.

A manera de actualización de la información anteriormente descrita, especificamos en estas líneas los recientes cambios que la escuela decidió realizar y que de alguna manera forman parte de las transformaciones que todo contexto va sufriendo. En primer lugar los directivos han optado por exigir a las familias contratar el transporte escolar con la idea de mejorar la vialidad de la zona y para evitar asaltos durante las filas de espera que se forman para recoger a los niños. Este cambio conlleva una modificación al horario escolar ya que se recorre media hora para quedar de 8:00 a 13:00 horas. La afectación para las familias es monetaria, pero parece ser que los niños ahora tienen mayores posibilidades para interactuar con otros niños de diferentes edades que tienen la misma ruta y se transportan en el mismo autobús. Ya hemos sido testigos de alumnos que nos presentan a sus “amigos del transporte”. El tema de los amigos que se hacen entre niños del mismo autobús durante los trayectos, los que pueden llegar a ser muy largos, no forma parte de nuestro estudio.

A modo de conclusión de este apartado podemos decir que la extensión y diversidad de los espacios en que los niños pueden moverse permite una variedad de actividades en las que ellos eligen qué hacen y con quiénes interactúan, seleccionando asimismo sus lugares favoritos y sus compañeros o amigos con quienes quieren relacionarse. Se ha podido constatar que los niños de nuestro estudio encuentran en sus espacios diferentes áreas para jugar, para ayudarse, para convivir, para conversar, para divertirse en un ambiente de respeto que la escuela ha favorecido a través de su maestra. Es amplio, es diverso, brinda las oportunidades para que los niños puedan también separarse de la vista de los adultos y construir sus procesos de auténtica amistad en esos escenarios de forma autónoma y sin presiones externas. Es palpable cómo los niños se sienten con mayor libertad al no tener la vigilancia insistente de los adultos ni su directriz para llevar a cabo cada una de sus actividades, sobre todo las de tipo social.

### **V.3. El grupo de los amigos**

*“Un amigo es una sola alma habitando en dos cuerpos”*

Aristóteles

Los cinco niños que inicialmente conformaron este grupo de amigos tenían mamás que eran también amigas entre sí y cuatro de ellos ya habían coincidido en el grupo de maternal durante el ciclo escolar pasado, por lo que se conocían hacía un año e ineditamente se les unió Lilia Sofia, quien venía de otro salón. Así que el grupo estaba constituido por: Sofia, Mariano, Leah, Luis Gerardo y Lilia Sofia. Desde que la investigadora se incorporó al grupo para realizar su investigación fue invitada por este grupo para participar de sus juegos con lo que pudo estar muy

cercana en contacto con ellos y participando de su cultura de pares al convertirse en un “adulto atípico”, de acuerdo a la denominación establecida por Corsaro y más bien, una amiga más del grupo. Durante todo el primer año de investigación este grupo se mantuvo unido consolidando la amistad que ya habían construido a lo largo del tiempo. Esporádicamente participaban en este grupo Camila, quien posteriormente se mudó a Brasil, pero con la que han seguido en contacto mediante los correos y las llamadas con videoconferencias que las mamás han mantenido entre sus hijos. Así como Camila empezó a tener interacciones más frecuentes con el grupo de los cinco amigos, en otras ocasiones era María Emilia la que participaba de sus juegos. La ventaja que tuvo Camila fue que por las tardes acudía a una clase de natación donde coincidía con Sofía y eso funcionó para que se hicieran amigas fuera de la escuela. Sofía fungía como líder del grupo y eso favoreció para que Camila se fuera integrando con los amigos. Las interacciones entre sí se mantenían a lo largo de todas las actividades de la mañana y eran más autónomas y profundas durante el recreo, el desayuno y el juego libre dentro de su salón de clases.

Para el segundo año Luis Gerardo había cambiado de escuela y su lugar lo fue ocupando poco a poco Santiago Cortés. A pesar del cambio de escuela no dejaron de frecuentar a Luis Gerardo, los niños referían que en ocasión de algún cumpleaños se habían reunido nuevamente con él y en algunos otros momentos habían asistido a algún lugar de juegos infantiles para reunirse nuevamente con el apoyo de sus familias. Asimismo una niña de nuevo ingreso llamada María Fernanda se fue incorporando gradualmente al nuevo grupo que se estaba agrandando. Se puede decir que cuatro miembros del nuevo grupo estaban consolidados en su relación de amistad y los dos nuevos integrantes estaban construyendo esas relaciones hasta integrarse completamente. Después de un proceso de tres meses aproximadamente se podía identificar claramente el nuevo

grupo compuesto por seis miembros. El liderazgo ya no solamente se lo turnaban Sofía y Mariano, Marifer también participaba de esta posición dentro del grupo.

El grupo de amigos se mantenía junto durante todas las actividades matutinas, se sentaban juntos en el círculo cuando iniciaba la clase; a menos de que no hubiera lugar ahí se ubicaban en otro sitio. Salían al recreo tomados de las manos dos, dos y dos conversando entre sí durante el trayecto planeando el juego que tenían ganas de jugar o bien el lugar donde se iban a situar. Entre sus lugares preferidos estaba el arenero de la parte alta del jardín, las bardas donde se podían subir para esconderse o bien los juegos de cuerdas conocidos como gimnasio. Pudimos observar que frecuentemente organizaban juegos con gran actividad de correr y perseguirse, aunque preparar pasteles de arena era de sus actividades preferidas. Básicamente sus gustos e intereses eran muy similares, como también era similar su personalidad y carácter. Su comportamiento era tranquilo sin pleitos y con enorme entusiasmo y participación de todos. Se les veía alegres y divertidos la mayor parte del tiempo. También se pudo observar que se brindaban muestras de afecto entre sí con mucha frecuencia. De eso damos cuenta en el apartado destinado a la afectividad entre los amigos.

Lo que los niños contaban con frecuencia era que se visitaban por las tardes o que se reunían en las fiestas cuando algún compañero tenía cumpleaños y que en ocasiones se habían invitado a una “pijamada” en la casa de alguno de ellos. No sólo eso los unía más sino que hasta habían podido vacacionar juntas la familia de Sofía y la de Leah. Precisamente derivado de la amistad construida entre las familias era que los niños contaban con un apoyo por parte de sus padres para regalarse cosas, invitarse fuera de la escuela y tener actividades complementarias a las estrictamente escolares.

La manera en que la investigadora interactuaba con ellos era siendo un miembro más del grupo de amigos. Al principio recibía la invitación por parte del grupo para incorporarme a su juego, se puede decir que fue una acogida inmediata y ya para la segunda o tercera vez, todos daban por hecho que yo formaba parte de su grupo con los intercambios que mantenían y se logró entender sus códigos y reglas establecidas informalmente pero que iban normando la conducta de sus miembros. Entre unos y otros se corregían o se animaban siempre en un tono muy cordial y de apoyo recíproco. La investigadora participaba tanto del juego durante el recreo como en el salón en cualquiera de las áreas pero generalmente el lugar predilecto resultaba ser la casita. A la investigadora se le asignaba un rol y frecuentemente era halagada con el festejo de su supuesto cumpleaños. Parece que mi visita y mi rol dentro del grupo, además de manifestarme como investigadora, les daba pauta para ampliar sus experiencias el resto de los días en que la investigadora no aparecía por la escuela.



*En una ocasión en que hablábamos de los amigos, Lilia Sofía me dibujó y escribió mi nombre en una hoja del cuaderno que tenían a su disposición para la realización de cualquier gráfica o dibujo que se les ocurriera o de lo que les interesaba en un momento dado.*

#### **V.4. La autonomía de los niños para decidir respecto a sus amistades**

*“La autonomía es condición esencial o primera, sin la cual la relación de amistad se revela como improbable.”*

Carlos Domínguez Moreno

La autonomía entendida como la facultad del niño para tomar decisiones en algunos de los aspectos de su vida como es la elección de sus amigos. Esta elección la hace el niño con independencia de la opinión o el deseo de otros; haciendo referencia a su autogobierno. Debe existir la libertad para el niño de elegir personalmente de quién quiere ser amigo para que el vínculo se establezca. Es decir, debe existir ausencia de manipulación o de presión externa, ejercida frecuentemente por las maestras y por los mismos padres de familia.

Esta característica fundamental está basada en una de las condiciones bajo las cuales el niño puede ir construyendo la amistad y es un hecho que los niños tienen sus preferencias respecto aquellos niños o niñas con quienes se sienten cómodos y aquellos que por alguna razón les gustan más (Austin y Thompson (1949), Lindsey (2002), Zhang et al (2014).

Esta autonomía ha sido considerada como relevante en los diarios de campo # 21, 23 y 24, correspondientes a las conversaciones con padres de familia y maestra:

*Maestra: “los niños saben muy bien con quiénes quieren interactuar y jugar y normalmente tiene que ver con aquellos niños que les agradan y con quienes se sienten*

*muy a gusto. A ellos son a los que consideran sus amigos y en eso son completamente autónomos y honestos”.*

*Maestra: “como ya te lo comenté anteriormente, aunque yo quiera que se junten unos y otros, los niños saben muy claramente con quién quieren estar y a quiénes seleccionan como sus mejores amigos; son totalmente independientes y libres, de hecho, con ellos es con quienes pasan la mayoría del tiempo”.*

*Madre de familia 1: “yo me doy cuenta que mi hija ha elegido a sus amigos independientemente que yo le haya comentado quiénes me gustan para amigos y con qué familias me gusta interactuar; ella se ha fijado en quienes tienen gustos similares a ella para jugar y en quienes le caen bien y los ve bonitos”.*

*Madre de familia 2: “en mi caso, mi hijo escogió desde el principio a las dos niñas que más le gustan para hacerse amigo de ellas y me platica que todo el día hacen cosas juntos, el desayuno, el trabajo, la clase de música, el recreo y el juego en el salón. De hecho ya las ha invitado algunas veces a la casa para inventar juegos y divertirse”.*

*Madre de familia 3: “yo intentaba que me hiciera caso y que se volviera amigo de S., quien se me hace un niño muy bueno y bien portado; pero él quiso seguir llevándose con N. porque dice que lo quiere y que le ayuda mucho, además de que N. no pega ni juega a cosas que a mi hijo no le gustan. Parece que es real su cariño mutuo”.*

*Madre de familia 4: “como su mamá y yo somos amigas, ha sido muy padre que las niñas se lleven tan bien; espero que la amistad siga aunque vayan a ir, más adelante, en salones distintos. Si ellas así lo deciden, pienso que se seguirán invitando y tal vez durante el recreo jueguen juntas porque se quieren mucho y quién sabe si puedan incluso seguir siendo amigas de grandes, como yo que tengo una amiga desde el kinder”.*

*Estando un día en el salón durante el tiempo para el juego libre, a Leah se le ocurrió que iban a bailar. Así que le pidió a su maestra que les pusiera música y se reunieron solamente los amigos para bailar tomados de las manos. Alguna de las niñas que los vieron se entusiasmaron para participar y se acercaron a pedir permiso para bailar también con ellos.*

*Leila: “¿Puedo bailar con ustedes?”*

*Leah:” No, no puedes, solamente es para nuestros amigos.”*

*Sofia: “Sí, es que nosotros queremos estar siempre juntos.”*

*Maestra: “¿Por qué no hacen un círculo más grande y así caben todos los que quieren bailar?”*

*Mariano: “Ya sé, mejor que ellos hagan aparte su propio círculo, aquí ya estamos los que somos mejores amigos.”*



*En una ocasión en que había llovido mucho la noche anterior, el recreo tuvo que ser en el área techada en vez del jardín, ya que se encontraba muy encharcado. Durante ese tiempo los amigos decidieron que iban a hacer dibujos en las libretas destinadas para ello. Los cinco amigos querían estar juntos y que nadie más se les acercara, así que iban*

*de un lado a otro con este interés común y alejándose de quienes les pudieran interrumpir su propósito común.*



*En una parte del jardín se encuentran unas bardas bajas donde les gusta subirse a los niños cuando están jugando en el recreo. Como el espacio es reducido y sólo caben unos pocos, fue muy frecuente encontrar a los cinco amigos juntos sin permitir que alguien*

*ajeno a su grupo de amigos ocupara este sitio. En la foto se aprecia a un niño mayor que le estaba ayudando a Luis Gerardo a subir con sus amigos. Parece que eran muy celosos de su deber de apartar el espacio para permanecer juntos.*

La categoría de autonomía emergió de las evidencias en campo, tanto de las observaciones de cómo se comportan los niños, como en las pláticas con la maestra y los padres de familia. Los niños hacen uso de su autonomía y elijan a sus amigos con fundamento en sus preferencias e intereses similares más que por presiones externas como lo hemos venido reportando en este estudio.

#### **V.5. Las familias y las relaciones de amistad de sus hijos**

*"La tarea del grupo familiar es la socialización del sujeto"*

Enrique Pichón-Rivière

Si bien existe un grado de autonomía para que los niños inicien el proceso de construcción de sus amistades, hemos hecho referencia en el capítulo del marco teórico a la teoría bioecológica de cómo los ambientes, en los que el niño participa, ejercen un grado de influencia en sus decisiones y conductas. La literatura nos muestran la importancia que tiene valorar los primeros intercambios sociales en la familia, la llamada socialización primaria (Ekici, 2009).

Varias aportaciones de los padres de familia en nuestro estudio iban en el sentido de darse cuenta de que ellos, de alguna manera, habían influido poderosamente a partir de su propia vida social y emocional y de la valoración que hacen del tema de la amistad. Otro punto que fue considerado por los padres es la importancia de tener relaciones de amistad duraderas, será el caso que ellos brinden apoyo en la continuación de las relaciones de amistad de sus hijos,

independientemente del colegio al que asistan o si cambian de grupo, ya que algunos niños no van a coincidir ni el grupo ni en el mismo plantel, pero será viable que mantengan a sus amigos si cuentan con el apoyo de sus padres para generar oportunidades de encuentro para jugar y divertirse juntos.

En pláticas informales con los padres de familia durante alguna de las tres presentaciones que se realizaron para darle seguimiento a nuestra investigación, éstos mencionaban que ellos tenían preferencia por algún compañero o compañera del grupo para que se hiciera amigo o amiga de su hijo o hija y que justo sus hijos no hacían caso de esas recomendaciones de sus padres y habían hecho por ellos mismos su selección de amigos.

En cuanto a las redes sociales de los padres se ha detectado su influencia en los hijos, este hallazgo indica la necesidad de más investigación para comprender mejor el impacto de redes sociales específicas de los padres en la formación de amistades de los niños. Nuestro estudio da cuenta de lo que ha sucedido dentro de las instalaciones de la escuela, por lo que será motivo de otras investigaciones conocer de la construcción del proceso de amistad en otros escenarios fuera del contexto educativo.

Se cuenta con algunas evidencias del apoyo que brindan los padres a sus hijos con relación a sus demandas y para darles gusto a sus intereses por consolidar sus amistades.

*Un día llevó Mariano a la escuela una capa negra muy especial cubierta de lentejuelas que gustó mucho tanto a Leah como a Sofía. Cuando interrogué a Mariano respecto a esa capa me comentó que su mamá se la había prestado porque él quería llevarles algo a sus*

*amigas que sabía que les iba a gustar y sería para jugar entre sí. Mariano sólo sabía que debía cuidarla y regresarla a casa, pero es claro que su mamá estaba contribuyendo a que él pudiera darles gratos momentos de diversión con la capa.*

*En otra ocasión que visité el preescolar llegaron Sofia y Leah a saludarme y a mostrarme unas pulseras iguales que Mariano les había regalado a cada una. Cuando le pregunté a Mariano si él les había traído ese regalo me dijo que había ido a un paseo con sus papás a Guanajuato y que las había visto y le parecieron bonitas para llevarlas de regalo para sus dos amigas. Los papás de Mariano no tuvieron inconveniente alguno de comprarlas para que su hijo se las entregara como muestra de su cariño por ellas y de que había estado pensando en ellas y las quería agasajar.*



En la foto se aprecia cómo las niñas muestran sus pulseras y ambas tenían una cara de satisfacción por esta atención que tuvo con ellas su amigo Mariano.

*Una mañana mientras desayunábamos en la mesa los cinco amigos y yo, me empezó a contar Leah que estaba planeando hacer una pijamada en su casa para invitar a sus amigos y que yo también estaba invitada. Cuando le pregunté si su mamá le daría permiso me platicó que ya en una ocasión había invitado a sus amigos a jugar en la tarde*

*y que se habían quedado a dormir los cuatro. Que su mamá les había preparado la chimenea para que asaran bombones con su supervisión y que luego los dos niños se habían quedado en la sala a dormir y que ella, Sofía y Lilia Sofía se habían subido a su recámara donde estuvieron contándose películas y se habían desvelado mucho pero que la habían pasado muy divertido y ahora quería ella nuevamente repetir la experiencia. Leah volvió a insistir en que yo estaba invitada y que además Sofía llevaría a su mascota. Me siguió contando que otro día ella le había cuidado su hamster mientras Sofía salía a algún paseo con su familia de fin de semana y que se lo había cuidado muy bien. De hecho me dijo que a ella le gustaba demasiado su “Pequitas” y que en otra ocasión se lo volvería a prestar para que la acompañara.*

*Cuando ya se había cambiado de escuela Luis Gerardo, me platicaron un día en cuanto me vieron llegar, que habían visto a Luis Gerardo porque las mamás se habían organizado para llevarlos a comer juntos, ya que ellas también eran amigas entre sí y para reunirlos a todos en un Mc Donalds donde había juegos. Me dijeron que la habían pasado muy bien y que seguro seguirían viendo a su amigo que por eso no estaban tristes de que se hubiera cambiado de escuela. Después de algún tiempo sin saber de Luis Gerardo, surgió en la plática que habían asistido a una fiesta y que él también estaba allí, que habían podido jugar con él muy padre.*

*En ocasión de la última presentación de los avances de la investigación a los padres de familia para informarles de la terminación de la etapa de trabajo de campo y el proceso de escritura que seguía, se quedaron al final de la reunión la mamá de Sofía y la mamá de Leah para compartir conmigo cómo se querían las niñas tanto y cómo las mamás trataban de coincidir en fines de semana para reunirse las dos familias y convivir; incluso ya habían pasado unas vacaciones juntos en alguna playa y lo mucho que se habían divertido todos.*

*Se había hecho mención anteriormente que Camila, una de las niñas que estaba integrándose muy bien con el grupo de amigas, se había ido a vivir a Brasil. Resulta que había estado Camila de visita en la escuela con sus amigos y la maestra comentó*

*conmigo que parecía como si nunca se hubiera ido, ya que su intercambio parecía que no había sufrido el mínimo cambio. Ciertamente ya me habían comentado los amigos que con alguna frecuencia se habían conectado las mamás por la computadora y se habían podido saludar y platicar. Incluso Sofía aseguraba que sus papás la iban a llevar a Brasil a visitar a Camila.*

Todas estas situaciones favorables para la consolidación de la amistad no se hubieran podido dar sin el apoyo y las gestiones de las familias y principalmente de las mamás para brindarles a sus hijos experiencias de interacciones con sus amigos fuera del contexto escolar y todas ellas favoreciendo la consolidación de su amistad en el tiempo.

#### **V.6. El rol de la maestra en torno a la socialización de los niños**

*“Ser maestra es saber escuchar, es la mujer vestida de paciencia, es cuidar entre sus alumnos el respeto y la confianza”*

Anónimo

Durante las dos entrevistas realizadas a la maestra del preescolar se estableció que lo que ella consideraba más importante para favorecer las interacciones entre sus alumnos era lograr para ellos un clima o ambiente de respeto y confianza, ya que ello daba pauta para que se sintieran libres de relacionarse entre sí sin temor a la crítica o la desaprobación. Ha sido notorio cómo la maestra respeta las relaciones de amistad entre los niños y no ejerce presión para que se integren de la manera en que ella considera más conveniente, existe esa libertad de asociación. A continuación un extracto de la entrevista.

*Maestra: “Mi intención con los niños es crear espacios de decisión porque creo que ellos deben ser autónomos aunque sea en algunas cuestiones como cuando resuelven sus conflictos. Mira, ellos ya lo han aprendido desde maternal donde se les fue enseñando cómo se le da la palabra a uno de los involucrados y luego al otro y se van entendiendo y ven que casi siempre hubo un mal entendido y terminan abrazándose.”*

*Investigadora: “¿Puedes hablarme un poco más acerca de este sistema que llaman “pasos pacíficos?”*

*Maestra: “ La escuela utiliza este sistema que se ha ido adaptando con ayuda de Lile, quien es la encargada de su difusión, su puesta en práctica y de mostrárselos a los padres. En el piso se tienen unos círculos concéntricos dibujados y se trata de que la maestra tome una postura neutral respecto al conflicto surgido y permita que sean los niños mismos quienes resuelvan sus diferencias o problema dándole valor a las palabras de cada uno. Cada vez que se escuchan y se entienden de avanza hacia el centro del círculo. Se trata de un proyecto que genera empatía y eso es básico. Nosotros este año lo hemos necesitado muy poco. Sobre todo los días que has venido tú al salón lo hemos necesitado menos, como que tu presencia los tiene más entretenidos y no se han presentado problemas. Estos días han sido muy relajados y no ha habido conflictos.”*

*Investigadora: ¿”Cómo favoreces el ambiente para que puedan desarrollar sus relaciones de amistad los niños en el grupo?”*

*Maestra: “El ambiente que gesto tiene entre los elementos importantes la empatía y que es el interés por lo que el otro siente. Yo valoro mucho el desarrollo personal y social de los niños. Sin ello lo demás ni siquiera se puede dar. Un niño que no está bien consigo mismo, no te va a dar todo lo demás. Aunque la SEP nos pide que las evaluaciones por niño vengan en el orden que se tiene en el PEP, yo siempre empiezo mis evaluaciones que entrego a los papás por esta parte del campo formativo del desarrollo personal y social de los niños. Estoy convencida que si están bien en eso ya todo lo demás se va a desarrollar bien.”*

*Investigadora: “¿Qué opinas de los grupos de amigos que van conformando los niños?”*

*Maestra: “ Los niños traen algo que es lo auténtico en ellos y que de eso depende que escojan a uno o a otro niño como amigo. Tiene que ver con cómo eres. Es tan importante esta etapa de los niños para apoyarlos en la parte social. Yo siempre lo he pensado así, lo*

*académico también pero lo social va antes. La empatía es la clave, creo yo, para que se respeten entre sí y se evitan los conflictos. Es un proceso que debe existir para lograr entendimiento entre ellos y para que convivan muy bien entre todos. Es un pilar en las relaciones sociales, ya que la empatía te da el respeto que debe estar presente. Todo el tiempo, desde que estamos entrando a la escuela, las maestras estamos modelando para los niños y por ejemplo, el año pasado en que yo misma tenía conflictos con mi asistente..., pues cómo podíamos enseñarles a los niños eso de manejar los conflictos si en eso estábamos nosotras. Si no estábamos en paz, era difícil que se los modeláramos. Pero este año tú has visto cómo nos llevamos de bien Daniela y yo y eso sí lo han visto y aprendido los niños por eso se llevan bien todos”.*

Incluso la maestra llegó a invitar a su hijo mayor algunas veces a la escuela para que les explicara lo que hace un paramédico en caso de atención a accidentados o a personas en riesgo de su vida. El muchacho los sensibilizaba respecto de lo importante de su trabajo para quien necesitaba su apoyo en momentos muy críticos. Todo ello pensando en enseñarles la empatía a los niños.

Otra forma en que la maestra abordaba el tema del respeto, la empatía y la confianza era aprovechar durante las sesiones diarias en el círculo por la mañana para platicar acerca de la vida de cada uno y lo que sucedía en sus casas. En el momento en que ocurrió la muerte del padre de uno de los niños o en el momento en que tuvieron que operar a una niña del corazón se trataba de empatizar con el afectado. Era frecuente escucharla decir: “si te pones en su lugar...”.

## V.7. La autenticidad como base para elegir a los amigos

*“La amistad es un espacio de cariño y autenticidad”.*

Nora Londeix

Del análisis de las conversaciones con los padres de familia y la maestra se desprendió parte del contenido de esta categoría. Se cuenta además con una amplia cantidad de evidencias que la constatan. La categoría de autenticidad que es sentido de lo genuino o verdadero, es algo que los niños poseen y lo aplican a la hora de elegir a sus amigos. Los padres mencionaron que es destacable la autenticidad como característica presente en sus hijos cuando eligen quiénes son sus amigos y cómo se comportan con ellos. Esta elección está basada en las preferencias honestas de éstos para relacionarse con ciertos niños y no con otros, independientemente de recibir después el apoyo de los adultos para consolidarse como amigos fuera del ámbito escolar.

Utilizamos el término auténtico como sinónimo de cierto o verdadero, lo hemos aplicado al niño que actúa siguiendo fielmente su forma de sentir y de pensar lo que se traduce en una forma personal de actuar en consecuencia. La autenticidad está íntimamente relacionada con la confianza, la verdad, la libertad, la lealtad, la sinceridad, la fidelidad, la familiaridad, la solidaridad, la convicción, cumplir lo que se promete, el preferir por simpatía y el elegir pasar tiempo junto con quienes son afines. La autenticidad entre amigos trata acerca de la honestidad y congruencia a la hora de elegir con quienes interrelacionarse para jugar, cómo relacionarse con los amigos, pasarla bien y divertirse; es uno de los principales pilares de la continuidad y el éxito con los amigos. La literatura aborda la temática de la confiabilidad; para nosotros corresponde con el ser auténtico y hemos tomado este nombre para la categoría, ya que tanto la maestra como los padres se refirieron a ella de esta manera.

Coincidimos con la literatura revisada en que las dimensiones de la confianza incluyen el compromiso mutuo, el compartir el afecto, el compañerismo y ello con la cualidad de la reciprocidad, permitiendo que el dinamismo las abarque a todas.

Presentamos a continuación evidencias al respecto de ser auténticos y sentir certeza o confianza entre sí.

*Jugando en la casita, Sofía propone que las mascotas, un perrito (Luis Gerardo) y una gatita (Lilia Sofía) se escapaban de la casa. En el trayecto una bruja los hechizaba para convertirlos en monstruos. Al ir los papás (Sofía y Mariano) y las hijas (Leah y la Investigadora) en su búsqueda, se encuentran a sus mascotas en el suelo aparentemente dormidos.*

*Investigadora: “¿Qué le pasó a mi gatita?”*

*Mariano: “La atropellaron los coches.”*

*Sofía: “¡No! Una bruja la mató.”*

*Mariano: “Ahorita la voy a curar, voy por el maletín” (de doctor).*

*Leah: “Van a traer su medicina.”*

*Sofía: “Le voy a poner limón en los ojos (a la gatita para curarla). El perrito también se moría de un hechizo, ¿va?”*

*Mariano llega con una pinza de plástico de doctor y la pasa con mucho cuidado por el cabello de Lilia Sofía y cerca de la oreja (ella se deja sin desconfiar en lo que le hace).*

*Mariano: “Ya está reviviendo.”*

*Sofía: “Todavía está un poco malita.”*

*Mariano: “Dale agua de limón.”*

*Sofía: “Esto es fuego” (le coloca el termómetro de juguete).*

*Mariano: “Con agua de limón y fuego azul, es fuego azul.”*

*Esta escena dura un largo rato en que Luis Gerardo y Lilia Sofía muestran total confianza en Sofía y Mariano, permanecen quietos y dejan que les hagan sus tratamientos de curación. Ni siquiera abren los ojos para saber qué les van a hacer sus amigos con lo*

*que van sacando del maletín de doctor, sin temor por el agua de limón o por el fuego azul. Posteriormente Mariano, en reciprocidad, será también atendido a la hora que le toca a él aparentar que se muere.*

Presentamos ahora otro ejemplo tomado de los diario de campo donde se puede constatar una vez más el componente de la confianza mutua entre amigos.

*El primer elemento de confianza es cuando solicito ayuda para recoger el material escolar y se da ese compromiso por parte de todos de colaborar en la actividad. Se percibe una seguridad de poder contar con los demás ya que no te van a dejar embaucado con el tiradero para que lo recojas solo. Como segundo elemento, tenemos la confianza de poder continuar nuestro juego comenzado en el recreo, una vez que nos acomodamos en las mesas para desayunar, confiando en que permaneceremos juntos los integrantes del grupo para llevarlo a cabo. Otro elemento de confianza es el hecho de darle credibilidad a Sofía en cuanto a que es más rápido lavarse las manos en los baños del jardín, en lugar de hacer la cola dentro del salón para acceder al lavamanos. También se observa cómo uno espera al otro mientras nos lavamos las manos y sabemos que no nos quedaremos solos si el resto del grupo se adelanta. Sofía muestra su actitud confiable en cuanto a que no abandona los guantes de su amiga cuando los encuentra, sino que los recoge para devolvérselos. Finalmente, existe esa confianza de mostrarme que están llenas de tierra sus uñas, ya que saben que yo no las voy a recriminar como tal vez lo harían sus propias madres o incluso sus maestras.*

*Investigadora: “Bueno, ya tenemos que guardar ese material porque se terminó el recreo. ¿Quién me ayuda?” Todos ayudan y yo comento: “¡Se acabó la fiesta!” (estábamos jugando a festejar un cumpleaños ficticio).*

*Sofía: “Pero vamos a seguir jugando en la mesa.”*

*Mariano: “¡Sí!”*

*Sebastián E.: “Sebastian H., María Emilia, Mariano, Lilia Sofía, yo y tú”. Gastón: “¿A dónde?”*

*Investigadora: “En el salón.”*

*Gastón: “Sí, a comer, ¿vamos a comer pastel?”*

*Sofía me recomienda: “De una vez lávate las manos para comer.”*

*Mariano: “Yo también.”*

*Investigadora: “¿No es más rápido en el salón?”*

*Mariano: “No, más rápido acá.”*

*Sofía: “Luego van a decir: Hände waschen y va a estar muy larga la cola.”*

*Lilia Sofía: “Sí, aquí te las lavas más rápido.” Entrando al baño me fijo que están en el suelo los guantes de Leah.*

*Sofía: “Yo se los llevo.”*

*Lilia Sofía: “Me voy a poner jabón.”*

*Investigadora: “Las mías están llenas de tierra.”*

*Lilia Sofía: “Las mías también. ¡Espérame!”*

*Sofía: “¡Espéranos!, Heidi.”*

*Investigadora: “Sí, yo todavía no acabo.”*

*Sofía: “Es que nuestras uñas están llenas de tierra.”*

*Investigadora: “Ya están todos formados, no nos vayan a dejar”.*

*Lilia Sofía: “Yo ya, yo ya.”*

*Sofía: “Ya no nos tenemos que lavar.”*

*Sofía entrega a Leah sus guantes al llegar al salón.*

Ahora una muestra de esa familiaridad con que la confianza se fortalece.

*Sofía durante el trayecto del salón al recreo me pregunta si me puede llamar “Mija.”*

*Sofía: “Un día le dije a mi amiga, hola Mija.”*

*Investigadora: “Ah, ¿por eso quieres decirme, hola Mija?”*

*Sofía riéndose mucho: “Sí, por eso. Me gusta decirte así y a tú no me dices que no.”*

Estudios muy recientes nos indican que se ha despertado el interés primeramente por los preescolares, ya no únicamente por niños de primaria y en segundo lugar, por temas afines a esta investigación como es la lealtad que nosotros hemos considerado parte integral de las relaciones de amistad, bajo la categoría de autenticidad. Aquí una muestra.

*En la columna de reflexividad de nuestros diarios de campo, donde se realiza una autoevaluación y se toma postura, se puede descubrir que los niños han confiado plenamente en la investigadora y han percibido su lealtad, al igual que los padres de familia que nos han autorizado fotografiar, grabar e interactuar libremente con sus hijos, y eso ha favorecido la consolidación de nuestra amistad con ellos a lo largo de los meses. Textualmente se cita esta referencia:*

*“Me han incluido en la lista de los amigos tanto en la de Mariano como en la de Leah.”*

*Estando un día sentados a la mesa desayunando me comenta Leah que va a invitar a su casa a los amigos un viernes. Que tiene hecha su lista de invitados.*

*Leah: “Heidi, te invito a mi casa a jugar.” Le pregunto cuándo va a organizar esto, quiénes van a asistir y qué hacen cuando se invitan a una casa, ¿a qué juegan?. Ella me cuenta que solamente van los mejores amigos, que pueden nadar en la piscina de su edificio, que hacen juegos de mesa, que juegan a las escondidillas y que les preparan las mamás algo muy rico para merendar y luego ya se van a su casa aunque a veces Sofía se queda con ella a dormir. Leah insiste en que vaya yo el día que va a ser el evento.*

Como parte de la metodología utilizada, se han consideraron los aspectos relevantes respecto a las investigaciones con niños. Aquí mostramos un ejemplo que ilustra nuestras intenciones de ser veraces, tener en todo momento respeto a los niños y la consecuente confianza de ellos hacia la investigadora. Puede ser que de esta autenticidad mutua haya comenzado la relación de amistad también entre los niños y la investigadora.

*Le digo a Ricardo que él es muy grande (es un niño de preprimaria) y Sebastián E. coincide conmigo. Ricardo decide entonces quedarse abajo y no intentar hacerse espacio junto a los demás niños en la barda del jardín.*

*Leah: “¡Ya se fue!” (quien los perseguía). Les pido permiso para una foto. Todos están amontonados. Todos me autorizan fotografiarlos en ese momento y esta imagen me va a servir para la reconstrucción de los hechos.*

*Investigadora: “Creo que ya se fue.”*

*Sofia: “¡Ahí está!” señalando hacia una posición cercana. El juego continua.*



*En otra fila del diario de campo, bajo la columna de reflexividad se ha escrito lo siguiente:*

*“Existe el buen humor, la diversión, e incluso la complicidad en la relación entre ellos y mi persona. Parece que se evidencia la confianza que me tienen y no se sienten de ninguna manera incómodos, inseguros, o vulnerables, al contrario.”*

Para continuar mostrando evidencias que conforman nuestra categoría, otro ejemplo extraído de nuestra columna de reflexividad.

*“Al igual que los niños, me toca recoger y en ese sentido asumo un estilo de colaboración y de solidaridad que se traduce en confianza mutua”.*

En ocasión de alguna de las reuniones de asesoría y con la participación de otros compañeros que nos permiten integrar distintas visiones del trabajo desarrollado hasta ese momento, como lo propone Charmaz para lograr una visión colegiada de los datos, se pudo tomar la decisión de hablar con los niños de lo que estaba pasando con mis primeras visitas al preescolar y retomar mi papel con claridad. Así el trabajo de investigación pudo verse beneficiado, ya que pudimos conversar con los niños y explicarles nuevamente cuáles eran mis intenciones al acudir a su grupo y qué era lo que estaba siendo investigado y cómo estaba siendo usada la metodología. A continuación puede apreciarse en la siguiente narración lo que es parte de una reflexión extraída de uno de los diarios de campo.

*“Necesito aclarar en qué consiste la investigación que estoy realizando, ya que parece que los niños aún no tienen claro mi papel o rol y es importante hablarles claro y con la verdad. Les voy a especificar cuál es el tema que estamos investigando y cómo es que ellos van a participar, si es que así lo deciden.”*

*La investigadora venía sintiendo que los niños en ocasiones se referían a ella como una maestra más, dentro de su salón. La conferencia sobre ética a la que asistió en esas fechas reforzó esta necesidad de brindar información detalladamente a los participantes y disipar cualquier duda que pudiera surgir. Además, en la asesoría, se acordó que cuanto antes, habría que aclarar con los niños que ni se trataba de una maestra, ni tampoco*

*psicóloga, menos una “niña” que va a jugar con ellos. En la terminología de Corsaro se trata de un “adulto atípico”. Así que se les explicó otra vez en el círculo a todos los miembros del grupo que mi presencia se debía a una investigación que estaba llevando a cabo y que el interés estaba puesto en escuchar lo que ellos podían expresar acerca de su punto de vista sobre la amistad.*

Parece ser que mientras más clara, sincera y veraz sea la investigadora, así también los niños pueden sentirse más familiarizados y en confianza para mantener una relación cercana y honesta.

En cuanto a la solidaridad, otro código de esta misma categoría, la siguiente transcripción habla por sí misma.

*Para salir al recreo Luis Gerardo me comenta que como ha estado enfermo de gripa y le ha dolido el oído, su mamá le indicó que no fuera a meterse al arenero.*

*Por otra parte, algunos niños me pidieron que fuera con ellos justamente al arenero a buscar gusanos. Luis Gerardo va caminando conmigo de la mano.*

*Investigadora: “Luis Gerardo, ¿te puedes esperar tantito aquí?, es que vamos a entrar al arenero a buscar gusanos.”*

*En cuanto los demás niños con los que continuamente juega se dan cuenta de que Luis Gerardo no se va a integrar con ellos porque no debe jugar en el arenero, deciden jugar entonces en la trepadora de cuerdas. Cuando les pregunto a Lilia Sofía y a Mariano por qué cambiaron de idea respecto a jugar en el arenero y buscar gusanos ellos contestan “es que Luis Gerardo es nuestro amigo y vamos a jugar con él.*



#### **V.8. La vitalidad y el entusiasmo se torna en iniciativa para crear actividades con los amigos**

*“Tomar la iniciativa significa hacer que las cosas sucedan.”*

Stephen Covey

Los niños son un claro ejemplo de vitalidad y vigor. Puede ser muy evidente el entusiasmo que imprimen a lo que hacen personalmente de forma voluntaria y libre porque lo han decidido así. Sus actividades las realizan con energía y en muchas ocasiones con creatividad. En nuestras evidencias se constata que esto tiene lugar de manera colaborativa dado que son seres sociales e inquietos, que constantemente están fraguando algún plan. En esta categoría hemos englobado los procesos referentes a aquello de hacer cosas conjuntamente, en equipo, como ellos lo llaman.



Durante los juegos en la casita, cada niño toma un rol y participa en la propuesta común. Normalmente alguno de ellos toma la iniciativa para organizar en qué va a consistir el juego y qué van a hacer. Es muy frecuente que sea Sofía o Mariano los líderes, quienes idean sus planes y los demás se unen a la propuesta. También puede suceder que en medio de la actividad la idea de cualquier otro sea tomada en cuenta y así se siguen fraguando nuevos planes y avanza el juego inicial. Esto sucede casi cada vez que deciden jugar a la familia y cada uno elige su rol. De pronto se organizan para hacer un festejo de cumpleaños, otras veces deciden que los papás van a salir, otras veces proponen algo más creativo como transformar la casita en una tienda de mascotas para vender perros y gatos. En todo caso se organizan mediante el diálogo que entablan y de forma colaborativa van aportando su entusiasmo en la actividad.

En la siguiente secuencia que se transcribe podemos apreciar tanto la iniciativa como la parte colaborativa entre los amigos para “fabricar” sus pasteles, así como el entusiasmo que se percibe

al encontrarse cooperando con vigor en una actividad que resulta en una experiencia significativa entre niños de ambos sexos y con el liderazgo de Sofía que organiza la actividad.

*Sofía a todos: “A ver, tengo una idea. Vamos a formar... aquí sentados en... y al último... le ponen los pastelitos” (parece que todos entienden la idea).*

*Investigadora: “¡Sale!”.*

*Lilia Sofía: “Voy por más moldes.”*

*Sofía a mi: “Tú vas ..., yo voy pasando los moldes ...”*

*Investigadora: “Yo los voy rellenando.”*

*Sofía: “Ajá!”*

*Luis Gerardo: “Y luego se los vas pasando a alguien más.”*

*Investigadora: “Ah, bueno.”*

*Sofía: “Gerardo, pásalo a Heidi.”*

*Investigadora a Sofía: “¿Aquí pongo la fila?”*

*Sofía: “No, yo te lo voy pasando y tu se lo das a Luis Gerardo y él los prepara con chispitas.”*

*Investigadora: “¿Él los va a decorar?”*

*Sofía: “Sí, los tienes que pasar hacia Luis Gerardo, tú les tienes que poner la velita.”*

*Sofía: “Heidi, ya te puse unos, aquí hay otro.”*

*Investigadora: “Toma, Luis Gerardo.” (Estamos haciendo una cadena de producción).*

*La actividad se ha desarrollado en equipo.*



Ahora mostramos otras evidencias que ilustran la categoría en cuanto a distintos códigos que la conforman; como la creatividad, la negociación, el interés que le imprimen y todo resulta en actividades significativas de celebración que tanto entusiasmo generan y provocan una sensación de satisfacción colectiva.

*Me pidieron que permaneciera sentada en una mesa en el jardín y fuera del arenero.*

*Los niños habían estado elaborando pasteles para celebrar mi supuesto cumpleaños, pero como debía de ser una sorpresa, permanecí simulando no darme cuenta de nada. Debajo de la mesa donde me encontraba iban colocando moldes y moldes para que no los viera. Como parte de la celebración del cumpleaños se les ocurrió que hubiera una piñata. Esta actividad fue producto de una serie de negociaciones para elegir la la propuesta, el lugar para guardar los “pasteles”, la cantidad de ellos, la piñata.*

*Sofía: “Ahora le vamos a pegar a la piñata”, ella ha traído una tabla de madera que tiene una cuerda y que se usa durante el recreo para caminar pisando la tabla y jalando con los brazos de la cuerda (como zapatos grandes).*

*Investigadora: “Necesitamos algo para pegarle a la piñata.”*

*Lilia Sofía: “¡Este!”(muestra una ramita).*

*Luis Gerardo: “No, ¡este!” (un palito que se encontró en el pasto. A Lilia Sofía le pareció mejor el encontrado por Luis Gerardo.*

*Mariano: “¡Esta es la piñata!”*

*Investigadora: “¿Quién la va a detener?”*

*Mariano: “Yo”. Empiezan a cantar: “Dale, dale, dale...”. A mi me toca primero y simulo que le estoy pegando con la ramita. Viene ahora el turno para Sebastián.*

*Sebastián: “Había dos piñatas.”*

*Investigadora: “¿Quién le va a pegar ahora?” Sofía está alzando la piñata y cantando, Mariano es el que le va a pegar. Todos cantamos.*

*Luis Gerardo: “Yo le quiero dar a la piñata.”*

*Sofía: “¡Arriba y abajo, con los dulces!” (coloca arena sobre la tabla para que, al moverla, caiga como si fueran los dulces de la piñata). “Para que cuando se caigan todos puedan agarrar”. Volvemos a cantar, ahora es el turno de Lilia Sofía. Se resbala la arena de la tabla y se cae, todos gritan y se echan encima como si quisieran recoger dulces del piso.*

*Investigadora: “Hay que recoger los dulces, todos los dulces que se cayeron.”*

*Sofía: “¡Sí!, los dulces.”*

*Luis Gerardo: “Hay más dulce aquí”(arena que queda en la tabla).*

*Sofía: “¡Hay que echarlos!”. Todos nos divertimos y estamos riendo.*



Vamos a poner un ejemplo en cuanto a que las niñas participan en juegos bruscos, como también los niños interactúan en juegos más identificados con roles femeninos a partir de la iniciativa de alguno de ellos.

*En esta ocasión, antes de salir al recreo me ponen al tanto del juego que han estado realizando durante los días previos con otros niños del salón. Comentan que es un juego entre malos y que hay que correr para que no nos atrapen. El juego ha sido iniciativa de Sebastián E. y Sofía.*

*Sebastián nos grita: “¡Soy un malo!”*

*Investigadora: “Sofía, ¿qué vas a hacer con ese malo?”*

*Sofía: “¡Ya se!, lo voy a echar a la basura”, eso lo dice riendo como en broma. Entonces Mariano empieza a forcejear con él para defender a Sofía de ser atrapada (yo les pido que no se jalen fuerte ni se lastimen).*

*Sofía: “Yo lo quiero echar a la basura.”*

*Leah: “Ok, ¡échalo a la basura!”*

*Sofía: “A correr, Heidi, corre!”*

*Mariano: “Así es el juego.” Se supone que Sebastián nos va a atrapar. Voy acompañada de una mano con Lilia Sofía y de la otra con Ricardo (el niño mayor que se nos une en algunas ocasiones). Todos corremos pero Sebastián a quien persigue es a Sofía y a Leah. Así es el juego, a ver a quién atrapa al malo. Veo a Leah en un lugar donde hay un tubo enorme y pregunto si ahí es la base.*

*Lilia Sofía: “Esto es donde nos comen los cocodrilos.” Eso mismo exclamo para los otros niños y que tengan cuidado. Seguimos corriendo tratando de escapar de Sebastián.*

*Investigadora a Sofía: “¿Qué pasó, no te atraparon?”*

*Sofía: “Me atraparon y después Mariano me ayudó, peleamos con Sebastián. En esto todos somos hermanos. Entonces me ayudaron Gerardo, mi hermano y Mariano.”*

*Lilia Sofía: “Ahí hay una playa” (el arenero de arriba).*

*Todos: “Vamos a la playa.”*

*Mariano: “¡Vamos a encontrar el tesoro!”*

*Investigadora: “¿Mariano, qué vamos a hacer para que no nos atrapen los malos?”*

*Ricardo: “Aquí no pueden venir.”*

*Mariano valientemente sale del arenero (nuestra playa) y provoca a Sebastián.*

*Mariano: “Hola, hola.” Mientras Sofía y Leah le lanzan a Sebastián arena desde el arenero.*

*Sofía y Leah gritando y señalando: “¡Es ese!” Mariano toma de las manos a Sebastián y le grita a Sofía.*

*Mariano: “¡Échale tierra, Sofi!”*

*Sofía y Leah le piden a María Emilia que les ayude y entre las tres le lanzan un poquito de arena cada una. Parece una batalla campal.*

En nuestros resultados se aprecia que los niños y niñas interactúan indistintamente de su condición de género y tanto juegos considerados masculinos como aquellos femeninos son compatibles con cualquier niño o niña. En nuestro estudio la relación de amistad se ha ido construyendo entre un grupo de cinco niños; pocas veces hemos presenciado una relación diádica y cuando ha existido, ha sido entre niña y niño como cuando permanecieron Mariano y Leah jugando solos.

*Una parte del salón acudió a su sesión de experiencia sensorial y el resto tenía que escoger alguno de los juguetes didácticos para entretenerse y esperar a los demás para el desayuno todos juntos. Se trataba de escoger en parejas algún material para tener una actividad conjunta. Leah y Mariano se han elegido como una pareja y han escogido el mini curling, una especie de tiro al blanco pero mediante un tablero con una manija con resorte que golpea a una bola de madera (tipo billar) para que ésta empuje a otras a su paso y coloque a alguna en el blanco marcado con un círculo.*

*Mariano: “Ay, así no, Leah.”*

*Leah: “¿Por qué lo pusiste así, Mariano?”*

*Mariano: “Golpea así... para que lo golpee así chssss.”*

*Leah: “No, no va a hacer eso, ¿me das las mías?” (sus fichas).*

*Mariano: “No, yo tengo una idea, ¿por qué no ponemos estas así? Ahí está bien.”*

*Investigadora: ¿Cómo se juega?”*

*Leah: “Se tiene que aventar una o dos” (deslizar más bien una o dos fichas planas).*

*Mariano: “Se pueden dos o una.”*

*Leah: “Y lo avientas pero no tan fuerte, así (hace el disparo al jalar la manija), porque si no, se pega allá (haciendo referencia al borde final del tablero) y entonces tienes que hacerlo quedito pero muy fuerte para que llegue al otro lado” (al círculo que marca el blanco).*

*Mariano: “Mira Leah, tu reflejo” (las fichas tienen un balín de metal para deslizarse y ahí de refleja su cara).*

*Leah: “No veo, no veo mi reflejo.” Luego se ríen cuando se miran con cierta deformidad en ese reflejo.*

*A partir de un juego con reglas establecidas, surge la iniciativa de poder darle otras funciones.*



Nuestras evidencias muestran unas constantes y continuas relaciones entre el grupo de amigos que, en nuestro estudio, es mixto e incluso los niños que han permanecido aislados tienen contacto social con pares de ambos sexos. Para ejemplificar la iniciativa de Lilia Sofía se presenta el siguiente texto y el dibujo que ha realizado ella con sus amigos, niños y niñas.

*Lilia Sofía ha tomado la libreta asignada a los niños del grupo para que participen en la investigación con sus ideas.*

*Lilia Sofía: “Ahora vamos a hablar de los amigos que más queremos; voy a poner los puntos de los amigos.”*

*Investigadora: “¿A ver, quiénes son los amigos que más quieres?”*

*Lilia Sofía dibuja un punto que es ella y de ahí dibuja una línea y dice que ese otro punto es Leah.*

*Lilia Sofía: “Voy a hacer una línea de Leah a mi.”*

*Investigadora: “¿Qué quiere decir esa línea?”*

Lilia Sofía: “Que Leah y yo somos muy amigas; ahora tú y yo...(elabora otra línea para incluirme aunque no le pusimos el nombre en la gráfica), “Luis Gerardo y yo somos amigos.”

Investigadora: “Son dos bolitas y su raya”.

Lilia Sofía: “Luego, Renata es mi amiga.”

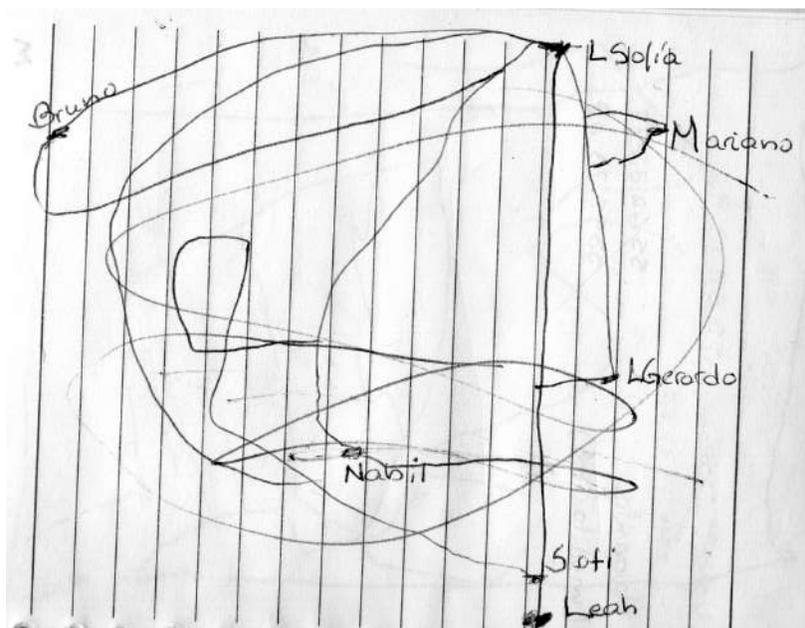
Investigadora: “¿Quién más?”

Lilia Sofía: “Ahora voy a explicar los amigos de... ¡Sebastián! que son... (dibuja otro punto).

Investigadora: “¿Tú ya terminaste con tu lista de los amigos?”

Lilia Sofía: “Todavía no, pero casi. Los amigos de Sebastián es Bruno y también y... también es, a ver, Sebastian H. y Gastón, no? (más líneas), y ahora, Sofía, Mariano y yo somos amigos, otra vez tenemos que poner esto, no?” (se refiere a cada punto y su línea).

Lilia Sofía: “¡Aquí!, mira estos son amigos míos.”



Se constata que los amigos de Lilia Sofía son tanto niñas como niños y es este grupo mixto compuesto por tres niñas y dos niños el que básicamente se ha mantenido unido a lo largo de la

investigación, con excepción de la salida de uno de ellos por cambio de escuela y la entrada de Santi C. como suplente. Más adelante en el tiempo otra niña nueva que entra al salón se va a ir convirtiéndose en parte del grupo de amigos.

Hemos observado la importancia que tienen los amigos, tanto niñas como niños para este grupo de amigos porque además de ver las constantes interacciones entre ellos, tenemos otros artefactos que lo constatan como es el caso del dibujo que hace Sofía un día donde se ve a ella misma en su escuela como parte de su grupo de amigos. En él demuestra lo importantes que son sus amigos; al incluirlos le fue indicando a su maestra que escribiera los nombres que ella le dictaba, ya que todavía no dominan la escritura. Sofía incluyó a Mariano, María Emilia y a Leah (sin ese nombre en el dibujo pero al mostrárselo unos días más tarde, ella contestó que se trataba de Leah), ella se ve a sí misma con sus amigos.



Ahora se ejemplifica el juego mixto con características masculinas por la competitividad y la brusquedad pero del que participan las niñas también y siendo una iniciativa de Sofía y Mariano.

*Sofía: “Ya estamos haciendo equipos.”*

*Mariano: “A ver, yo también se cómo se hace. Yo también soy el jefe.”*

*Sofía: “Yo también soy el jefe, ¡a los malos!”*

*Investigadora: ¿Para qué son los equipos?”*

*Sofía: “Para que compitan.”*

*Investigadora: “¿En qué vamos a competir?”*

*Lilia Sofía: “No, es que tendremos tres equipos más para los malos.”*

*Investigadora: “¿Hay malos?”*

*Lilia Sofía y Sofía: “¡Sí!”*

*Investigadora: “¿Dónde están?”*

*Sofía: “No lo se. A ver, ¡corran! para que nos encuentran.” Se persiguen como en otras ocasiones y Sebastián E. comienza a atrapar y jalonear a los atrapados. La investigadora también corre evitando ser atrapada. Cada que un niño es alcanzado por Sebastián E. se da un forcejeo con las manos, ya que uno se quiere zafar y el otro no lo va a permitir.*

*Lilia Sofía hasta les dice que no le vayan a romper su ropa con esos jalones.*

*Investigadora: “¿Qué hacemos, equipo?”*

*Mariano: “Si nos sale el malo, hay una... Sofi, ¿verdad que... en el fondo del mar hay una hada de agua?”*

*Investigadora: “¿La buscamos?”*

*Todos: “Sí.”*

*Investigadora: “¡Vámonos!”*

*Sofía: “Sí, el hada de agua.”*

En los dos pasajes siguientes se puede apreciar la similitud de comportamiento entre amigas que tiene más que ver con los aspectos psicológicos de actitudes y valores que comparten las amigas, quienes se reúnen porque tienen interés por la misma iniciativa.

*Estando en la fila para entrar al gimnasio para la clase de deportes se presenta el siguiente diálogo:*

*Sofía: “¡Me enamoré, me enamoré!”*

*Investigadora: “¿De quién?”*

*Sofía: “¡De Emiliano! Pero shhhhh” (con su dedo me pide silencio).*

*Investigadora: “¿De veras?”*

*Camila: “Y yo me enamoré de Mariano” (risas). También me indica que no diga nada.*

*Leah: “Yo me enamoré de Santiago.”*

*Lilia Sofía: “Yo me enamoré de Santiago Cortés. El me pidió...”*

*Sofía muy seria afirmando: “Yo me enamoré de Emiliano.”*

*Investigadora: “¿Por qué te enamoraste de Emiliano?”*

*Sofía: “Porque me da muchos besos.”*

*Las niñas se encuentran elaborando dibujos porque han decidido realizar esa actividad durante el tiempo de juego libre.*

*Nabil nos comenta: “Ahora voy a dibujar a Fer, (una practicante que estuvo de visita unos días), amo dibujar.”*

*Lilia Sofía: “¡Yo igual!”*

*Llega Renata y se dirige a mí: “El lugar tuyo, ¿me lo prestas, el lugar?” Investigadora: “¿Te quieres sentar aquí?”*

*Renata: “Sí, es que yo también amo dibujar.”*

*Sofía: “Nooooo, nooooo.” (que no me vaya)*

*Investigadora: “Me pongo aquí detrás para que pueda Renata dibujar.”*

*Algunos colores ya no tienen punta.*

*Lilia Sofía va entonces a su estuche: “Yo tengo uno” y me presta su sacapuntas.*

*Lilia Sofía me muestra su dibujo.*

*Renata me muestra su dibujo y también Sebastian H. quien ha estado muy quieto elaborando su propia creación.*

*Investigadora: “¿Le ponemos nombre para saber quién es quién?”*

*Lilia Sofía: “Sí.”*

*Investigadora: “¿Tú puedes? ¿ya sabes?”*

*Lilia Sofía: “Esta eres tú, ésta yo, Sofí, Mariano, Leah y Luis Gerardo. Ahora mi hermanito.”*

En cuanto al gusto similar por los juegos que disfrutan, es muy común que unos niños ocupen con frecuencia la casita y seleccionen roles similares como ser los perritos o ser los gatitos. En general les encanta jugar a ser animales tanto dentro del salón como durante el recreo. Los que normalmente toman el papel de líder eligen ser el papá y la mamá, entre Sofía y Mariano comparten estos roles.

*Tiempo después...*

*Leah: “Estamos jugando a la familia, yo era la mamá.”*

*Luis Gerardo: “Yo el perrito.”*

*Mariano: “Yo el papá.”*

*Luis Gerardo: “Yo el perrito.”*

*Santiago C.: “¡Yo el perro, yo el perro!”*

*Le pregunto a Luis Gerardo si no quiere ser otra cosa porque ya ha sido perrito tantas veces pero niega con la cabeza.*

*Lilia Sofía: “Yo el gatito” (también acostumbra ser el gatito).*

*Lilia Sofía: “Yo soy un gatito.”*

*Nabil: “Yo soy un pájaro.”*

*Leila: “Yo gatito.”*

Durante el recreo existe el gusto por jugar a ser animales también, pero ya no mascotas de casa sino animales salvajes pues el entorno así lo permite.

*Cada niño está haciendo el ruido del animal que representa. Han negociado que Santiago C. es un leopardo, Mariano el chango, Lilia Sofía es un gato, Renata es una coneja, Marifer es un canguro y yo soy el pingüino. Cada uno se desplaza por el jardín...*

*Sofía: “¡El planeta se va a destruir, vámonos!” Así es que todos corremos.*

*Mariano repite: “¡El planeta se va a destruir!”*

*Investigadora: “¿A dónde nos tenemos que ir?”*

*Sofía: “¡Aquí!, aquí es base. Es de otro país.” Luego las cuidadoras de animales que son dos, Leah y Sofía se iban a dormir y mientras tanto los animales nos escapábamos. Mariano y yo nos escapábamos juntos. Todos se emocionan con la persecución y gritan mientras todos corren. Mariano a Sofía: “No puedes encontrar a los animales.”*

*Sofía nos advierte: “¡Ahí viven tiburones!”. Así que salimos corriendo otra vez.*

*Investigadora a Mariano: “¿A dónde vamos?”*

*Mariano: “Al agua”. Gastón, fuera del juego se me acerca: “¿Adivina cuántos años tengo” (él tiene otros intereses y no está jugando con nosotros).*

*Sofía escucha y dice: “Yo ya tengo cinco.”*

*Investigadora: “Pues ya todos tienen cinco, no?”*

*Gastón: “No, Renata no, ella tiene cuatro.”*

*Mariano me grita: “Escaparnos, escaparnos.”*

*Marifer: “Al cuarto día es mi cumpleaños.”*

*Sofía gritando: “Comida, comida”, al ser la cuidadora de animales, debe alimentarlos, va aventando al aire arena y eso le provoca mucha risa. Ella disfruta con esas travesuras.*

*Mariano: “Sofí, pero ¿verdad que no puedo subir a los árboles?”(aunque es chango).*

*Como yo también me estoy divirtiendo y me río mucho, ellos se alocan más gritando y haciendo relajo.*

## **V.9. La base para su convivencia cotidiana está en la cooperación de cada uno**

*“La base universal de la cooperación es recibir beneficios recíprocamente.”*

Herbert Spencer

Entre los principales componentes que se agrupan bajo este rubro tenemos la ayuda, la asistencia o el apoyo; así como la comunicación, la participación y la generosidad. Nuestras evidencias dan cuenta de estos procesos asistenciales entre los niños.

Si retomamos el ejemplo anterior de nuestra investigación resulta que Sofía cubre este perfil de ser la más popular y se conjuga con ser la líder como se observa al organizar a sus amigos en la actividad descrita, también es muy cooperadora con sus amigos, es frecuente que les ayude a recoger el material.

Hemos encontrado que los amigos se ofrecen constantemente para ayudarse entre sí como lo ejemplifica esta escena en el gimnasio. Asumimos una postura de escucha continua y participamos con ellos para entonces, al ser parte del grupo de amigos, poder vivenciar estas experiencias desde el interior del grupo.

*En cuanto Nabil se percató de sus agujetas desamarradas solicitó mi ayuda. Rápidamente Luis Gerardo se ofreció a hacerlo él mismo, sentándose en el suelo intentó por un largo rato hacer el moño sin éxito pero con todas las ganas de lograrlo. Lo que sí logró fue el irlas enroscando entre sí para que no quedaran largas evitando con ello que se pudiera tropezar su propietaria.*



Los niños gustan de brindar ayuda a sus amigos como puede verse en párrafo siguiente.

*En una ocasión Sofía había estado jugando en algún lado del salón. La vimos recogiendo piezas de lego que estaban tiradas por el piso y las estaba metiendo en el bote correspondiente, entonces fuimos hacia ella y le preguntamos que por qué recogía ella ese material si no había hecho uso del mismo, por lo que no le correspondía hacerlo. Nos contestó que los niños que habían estado jugando ahí eran sus amigos y que ella les quería ayudar.*

*Alguien pide ayuda para abrir la llave del fregadero del salón donde se lavan las manos para desayunar. Luis Gerardo se ofrece enseguida a ir y girar la llave para ayudar a su compañera.*

*Sebastian H., un niño de nuevo ingreso en el grupo estaba solo armando su rompecabezas y quise ayudarle. Llega Nicolás y me dice que él estaba ayudándole. Viene Sofía y María Emilia y todos le ayudan para terminarlo a tiempo.*

*Para subir al tapanco para leer cuentos o hacer rompecabezas los niños deben quitarse los zapatos, ya que se considera una zona para relajarse y estar tranquilos.*

*Cuando me informaron los niños que debía de quitarme las botas ya había terminado de subir las escaleras pero me bajé y me las quité, dejándolas al lado de los zapatos de los demás. Yo no conocía esa regla ya que era la primera ocasión en que me invitaban a estar en aquél sitio. Estuvimos jugando con los rompecabezas y para terminar recogimos entre todos el material.*

*Sofía: “Rápido, rápido” (van por mis botas).*

*Investigadora: “¿Quién subió mis botas?”*

*Sofía: “Para que te las pusieras más rápido.”*

*Sofía: “Fue el hada, fue mágica.”*

*Investigadora: “¿Cómo era el hada?”*

*Lilia Sofía: “Invisible.”*

*En bajito Sofía le cuenta a Leila que lo hizo para ayudarme a que no tuviera que hacer tanto esfuerzo en ir por ellas.*

*Sofía se acerca conmigo: “¿Te puedo ayudar?”*

*Investigadora: “Sí, vamos a construir algo aquí, podemos hacer una ciudad, ¿se les antoja?”*

*Mariano: “Yo también voy a ayudar.”*

*Leah: “Y yo también voy a ayudar.”*

*María Emilia: “Yo también voy a ayudar.”*

*Investigadora: “La nave de Emiliano defendía a toda la ciudad.”*

*Gastón a Emiliano: “Yo te voy a poner equipos de combate para ayudarle.”*

Entre los códigos que hemos designado como parte de la categoría que estamos construyendo está el de ser útil a alguien más. Las ganas de ser útil para otros puede verse en este ejemplo.

*Se acerca Emilio (niño de nuevo ingreso) y me comenta que quiere el juego del palito que gira. Les pregunto a los demás si saben cuál es ese juego. Varios opinan pero es Mariano quien se levanta y toma la caja específica y se la entrega a Emiliano.*

*Investigadora: “Gracias, Mariano por ayudarlo”. Le pregunto a Mariano cómo es que sabía a qué se refería Emilio.*

*Mariano muy satisfecho: “Porque recordé que tenía un palito y con una cosa que era lo que Emilio quería.”*

Para que se logre una cooperación más profunda entre ellos se requiere de cierto grado de comunicabilidad entre los participantes. La palabra comunicabilidad se ha utilizado haciendo referencia a la propiedad de lo que puede ser transmitido, tomamos la idea de la teoría de la comunicabilidad por sus supuestos centrales de interactividad y de socioconstructividad (Parodi, 2011) que hacen referencia a la comunicación posible entre amigos.

*En una ocasión se le ocurrió a Sofía que todo el grupo de amigos debía elaborar regalos al festejo que hacían del cumpleaños de la investigadora. Así que les comunicó a todos los amigos su intención. Todos ellos realizaron un dibujo y colaborativamente fueron a acomodar las sillas para conformar, según ellos, la mesa de regalos. Adicionalmente Leah prestó su bufanda y Lilia Sofía sus guantes para que sirvieran de mantel y sobre ello se colocaron los dibujos. En la fotografía siguiente se aprecia un trabajo en equipo, donde cada uno participó y juntos acomodaron todo para que se viera “una gran fiesta de regalos”.*



Para la etapa del preescolar estudiar la influencia gesticular en la construcción de relaciones de amistad puede ser un tema a investigarse en un futuro. Gracias al multimétodo que propone la estrategia mosaico hemos podido constatar otras formas de expresión que utilizan los niños como son los dibujos, las fotografías, sus acciones y expresiones corporales y afectivas.

Veamos una imagen que nos ejemplifica este tipo de comunicación gestual.



*Esta escena muestra un contacto físico que representa la comunicabilidad sin palabras. Las observaciones muestran a Leah jugando con Sofía, Camila, Mariano y Santiago C. Todos los niños han elegido ser algún animal y Leah es la cuidadora de todos ellos. Sin embargo cuando Santiago C. decide que se ha lastimado su patita siendo un leopardo, Leah le prodiga los cuidados afectivos necesarios para su recuperación. En esta ocasión no ha habido diálogo entre los actores, pero se ha producido una comunicación entre los mismos y el mensaje ha sido entendido. La expresión gestual y kinestésica ha permitido este intercambio.*

Exponemos ahora una forma de comunicabilidad entre dos amigos que están compartiendo un momento de relajación al término de su desayuno.

*Mariano comienza a cantar una de las canciones aprendidas en la clase de música: “Apúrate, apúrate mi burrita que ya vamos a llegar...” se le suma Sofía: “...que ya vamos a llegar... tuki tuki tuki tuki, tuki tuki tukita...”*

*Entre los dos terminan de cantar sin que otros niños se sumen a este medio para expresar su estado emocional de relajación, de sentirse alegres y compartiendo algo que a ambos les gusta.*

No podemos pensar en intimidad si no existe primeramente la posibilidad de la proximidad entre sí.

*Durante la clase de música, el maestro les pide que caminen por el salón y que luego, de acuerdo con la letra de la canción, busquen una pareja. Hay niños que sin dificultad alguna se reúnen con otro, sin embargo hay otros que se miran y si no se topan las miradas, no se deciden a tomarse de las manos. Algunas veces la maestra tiene que ayudarles; pero lo que pasa luego es que ya estando tomados de las manos ya se miran y se sonríen.*

Habiendo mostrado evidencias de expresiones gesticulares presentamos en seguida un registro de procesos de negociación ricos en comunicación verbal, llegándose a acuerdos por medio del diálogo.

*En esta circunstancia, al formarse los niños para su registro con la maestra y seguir su programa de rotación de espacios de juego dentro del salón, a lo que llaman juego libre, hemos podido continuar en cercanía y unidos los seis amigos en intensa interacción.*

*Sofía me anima: “¡Escoge ir a la casita!” Era lógico pensar que ahí mismo, habían solicitado su registro Mariano, Lilia Sofía y Leah (ese espacio es para cinco niños y conmigo completábamos ese número pero faltaba Luis Gerardo).*

*Lilia Sofía: “Yo soy la gatita porque a mi... yo sé hacer de gatita, miau, miau.”*

*Mariano: “A ver, uno, dos, tres, ... sí, estamos bien” (confirmando que no se excedía el número de personas autorizadas por espacio).*

*Sofía: “Ya no hay que hacer tanto tiradero, sí, porque nos van a volver a castigar” (en la primer visita estuvimos jugando tan entusiasmados que inventamos tantas cosas y a la mera hora ya no dio tiempo de poner todo en su lugar y quedó bastante desacomodado).*

*Luis Gerardo: “Ya me dio permiso Claudia” (la maestra le había permitido a Luis Gerardo sobrepasar el número máximo establecido en su reglamento para que se anexara al juego).*

*Sofía pregunta a Claudia: “¿Claudia, ¿le diste permiso?”*

*Claudia: “Sólo hoy porque está Heidi” (algunas excepciones se han hecho cuando estoy presente para apoyarme a obtener la mayor información posible de este grupo de amigos).*

*Luis Gerardo: “Yo soy el perrito, ¿puedo ser el perrito?”*

*Leah: “Yo era el papá.”*

*Sofía: “Y yo era la mamá.”*

*Mariano: “Yo quiero decir algo.”*

*Lilia Sofía (mientras tanto a mi): “Éramos gatitas” (invitándome a participar en ese rol).*

*Mariano a Luis Gerardo: “Tú eras el perrito.”*

*Sofía a Mariano: “Yo era la mamá y tú el papá.”*

*Mariano: “No, yo era el hijo.”*

*Leah: “Yo también hija.”*

*Sofía: “Que teníamos un hijo enfermo, ¿vale?”*

*Mariano (aceptando ser el papá): “¡Vale!”*

*Sofía: “Sólo estaba como con calentura” (el hijo).*

*Leah a mi: “Tienes que pagar esa comida” (los que juegan en la tiendita junto a la casita nos dan cosas para comprarles).*

*Investigadora a Bruno quien está jugando en la tiendita: “¿Cuánto es?” y simulo pagarle con unas monedas.*

*Leah: “¡Sale! Que era mi cumpleaños, ¿si?”*

*Sofía: “Sí, ¡buena idea!” El perrito y la gatita andan por ahí participando haciendo ruido y acercándose a los demás.*

*Sofía está sirviendo la comida en los platos dispuestos para ello en la mesita: “¿Quién quiere ser mi bebé que estaba en la panza?”*

*Luis Gerardo: “¡Yo!”*

*Sofía: “Ok, escóndete para que no te vean porque estás en mi panza.” Luis Gerardo se coloca en la esquina de la camita muy quieto y se tapa con una cobija para que no lo veamos.*

*Lilia Sofía: “Vale, que estábamos enfermas mi hermana y yo.”*

*Sofía: “No.”*

*Mariano: “Yo, sí”(aceptando esta propuesta).*

*Sofía a todos: “¿Qué creen? ¡Mañana ya va a nacer el nuevo bebé!”*

*Lilia Sofía: “No me siento bien, mamá.”*

*Investigadora: “La gatita no se siente bien, necesita una medicina.”*

*Sofía a Mariano: “Tú eres el papá, no puede haber tres hermanos, le voy a dar su medicina a la gatita.”*

*Mariano tapando a Luis Gerardo: “No, que no te veas.”*

*Sofía: “Ya era mañana y ya nacía. Y hablábamos inglés y español, let’s go... stop... ya va a ser hora de la papilla.”*

*Leah: “Ya tengo la sopita” y le daba de comer a la gatita.*

*Sofía: “¿Alguien me ayuda a poner el mantel?”*

*Investigadora: “Yo, mamá.”*

*Sofía: “Que sea el papá, ¡tú no puedes!” (por ser la hija no me toca hacer eso).*

*Lilia Sofía a Mariano: “Papá, ya tengo sueño.”*

*Mariano: “¡Duérmete!”*

*Sofía: “Los gatitos y perritos se duermen en el piso y en el día, ¿verdad?” En ese momento Lilia Sofía y Luis Gerardo se acomodan en el suelo y simulan que están durmiendo.*

*Investigadora: “¿Yo qué hago?”*

*Mariano: “Vas a comer.”*

*Durante el recreo nos muestra Sofía un juguete que se encontró en el arenero.*

*Sofía: “Encontré el tesoro de la sirena.”*

*Investigadora: “¿Cuál sirena?”*

*Sofía: “La sirena azul, la encontré nadando por el fondo.”*

*Investigadora: “¿Qué hacemos con el tesoro?”*

*Sofía: “Alguien nos tiene que cuidar. Con un poco de polvillo que nos echamos, así y volamos”. Se pone tantita arena en su cabeza y sale del arenero y se va corriendo con María Emilia.*

*Regresa Sofía y nos da instrucciones: “Todos hagan polvillo de hadas, no, más bien polvillo de la sirena. Nada más falta revolverlo un poquito.” Ricardo (niño mayor de preprimaria): “En realidad no hay un tesoro solamente, ¡hay dos!” Nos muestra otro juguete encontrado en el arenero.*

*Investigadora: “Estoy haciendo polvillos.”*

*Leah: “¡Tengo un tesoro, tengo un tesoro!”*

*Mariano: “Mira, polvito de hadas.”*

*Sofía: “No, son de sirena, eran los polvillos de hadas con sirenas porque unas hadas que vivían aquí pero ya no...”*

*Investigadora: “¿Ya todos tienen polvillos?”*

*Todos: “¡Sí!”*

*Mariano grita: “¡Para volar!”*

*Mientras, Leah, Sofía, Luis Gerardo, Ricardo y yo seguimos preparando polvillos al revolver la arena con unos palitos.*

*Sofía: “Párense todos, ¡todos vamos a volar!” Nos vamos corriendo por el jardín.*

Con esta narración podemos identificar las ilusiones por sentirse poderosos con los polvillos y posibilitados para volar. Parece que este juego fantástico ha permitido a Sofía mostrar su emoción y ayudar así también a sus amigos a volar imaginariamente y sentirse libres.

A continuación otro episodio de juego con elementos de comunicación y creatividad para expresar lo que piensan y sienten los niños.

*Mariano: “Vamos a las tortugas esas que se están rompiendo, el polvo de hadas en el agua.”*

*Investigadora: “El polvo de hadas se está rompiendo?”*

*Sofía: “Heidi, déjenme hablar, yo y Mariano y Leah somos los profesores.”*

*Mariano: “Sí, yo soy el profesor.”*

*Sofía: “Sí, tenemos que ir a la guarida del gigante que se quiere comer a los niños.”*

*Investigadora: “¿Dónde está la guarida?”*

*Sofía: “ Al fondo del agua para encontrar el tesoro de la sirena porque las sirenas ya se murieron muchas. Solamente queda una que se llama Rosa y la sirena azul, son dos.”*

*Leah: “Su mamá ya se murió (de la sirena) y si encontramos el tesoro va a vivir pero si no encontramos el tesoro no va a revivir.”*

*Sofía. “¡Sí!, a ver, vamos a la guarida del gigante.” Inmediatamente todos nos ponemos en camino detrás de ella.*

*Por ahí alguien le llama a Mariano, pero él se mantiene con el grupo. Sebastian H., gruñendo intenta atrapar a Mariano y a los demás (ese era el juego original). A la que persigue Sebastián es a mi. Corro para escapar durante una rato. Luego se le une Emiliano a Sebastian H. y éste último me atrapa. Vienen a salvarme los amigos, cuando me van a liberar Emiliano me detiene con fuerza para que no me pueda ir.*

*Mariano me echa polvitos: “¡A volar! Es azúcar, para que se quite el poder de los que te amarraron.”*

*Luis Gerardo: “A mi también me atraparon pero me liberé.”*

*Investigadora: “¿Cómo te escapaste?”*

*Luis Gerardo: “Solito.”*

*Sofía: “A ver, ¡vengan! porque va a pasar un error, ¡vengan!” Nuevamente nos encaminamos hacia donde Sofía nos lleva (el error parece ser que es esta mezcla de dos juegos. Mientras Sebastian H. y demás perseguidores continúan su juego, nosotros estamos en la fantasía de ir a la guarida del gigante).*

*Sofía: “Aquí tienen que pasar, pasen así (de puntitas), como el paso de jazz, verdad.”*

*Dando instrucciones: “¡Tú me sigues...!” En ese momento una de las maestras a cargo de la vigilancia me comenta alguna cosa. Sofía se regresa por mi y me lleva de la mano: “entremos al cuarto del gigante, aquí entra el gigante a su casa... ¡uy, nos salvamos! Veo y no está nadie”. Otra vez cruzamos ese espacio.*

*Sofía: “Primero tú, Lilia Sofía.” Se supone que el gigante está dormido y actuamos como si lo amarráramos entre las tres.*

*Sofía: “¡Ya quedó!, pudimos salvarlos, somos profesores. Vamos a una banca.”*

*Estando ahí, viene nuevamente hacia nosotros y nos gruñe Sebastian H. Sofía grita: “¡El gigante!”*

*Investigadora medio confundida por los juegos simultáneos le pregunta a Sebastian H.: “¿Quién eres?”*

*Sebastian H.: “Soy Hulk.”*

*Sofía: “¡Es el gigante!” Otra vez tenemos que escaparnos. Los demás se meten al tubo grande del jardín, yo quedo por fuera. Sebastian H. sigue tras de nosotros gruñendo fuertemente. Ahora Luis Eduardo se le ha unido.*

*Sofía: “¡Vienen del cuarto del gigante!” Se suma Sebastián E., ya son 3 los que nos amenazan.*

*Lilia Sofía: “No me jalen mi ropa porque se me va a romper”, les dice a los malos que la están jaloneando al ser atrapada.*

*Luis Gerardo: “¿Dónde está Sofi?” Le señalo la dirección dónde está ella.*

*Sofía: “Tenemos que buscar a Leah.”*

*Investigadora: “¡Ahí está!”*

*Mariano: “¡Por fin!” (a salvo).*

Compartir ha sido una experiencia cotidiana en el preescolar. Los niños comparten, entre otras cosas, sus conocimientos como es el caso de lo que Luis Gerardo sabe acerca del uso de la grabadora .

*Niños van y vienen. Estamos conviviendo en el salón y últimamente aquellos niños que no habían mostrado interés por la cámara o la grabadora de la investigadora ahora se acercan a pedirla prestada.*

*Sebastián E.: “¿Me prestas tu grabadora?”*

*Investigadora: “A ver Luis Gerardo, ¿le puedes enseñar a Sebastián E.?” Luis Gerardo parece sentirse muy halagado por ser él quien les enseña a los otros cómo funciona. Cuando se escuchan después de grabarse suelen emocionarse y querer escucharse entre sí.*

*Sebastián E.: “¡Guau!” En cuanto Luis Gerardo se aleja Sebastián intenta hacerlo solo y cuando tiene una duda se dirige a mi pero se equivoca y me llama así: “mamá.” Esto queda grabado y cuando regresa Luis Gerardo éste le muestra a Sebastián E. sus palabras.*

*Luis Gerardo con gran alboroto: “Aquí en el ..., escúchalo, ponte en el oído. ¡Viste!”*

*Sebastián E.: “No, todavía no escucho.”*

*Luis Gerardo: “A ver, ah ya sé, mira, aprietas esto...”. Siguen las indicaciones para enseñarle.*

*Sebastián E.: “Sí quiero que me ayude Luis Gerardo.” Vuelve nuevamente Luis Gerardo a repetirle las explicaciones para su funcionamiento.*

Se han observado en las visitas al grupo que los amigos comparten, entre otras cosas, juguetes, materiales y su desayuno. El compartir como concepto en sí mismo no ha sido tratado en investigaciones educativas previas, suponemos que se debe a que es agrupado dentro de otras dimensiones como puede ser la de compañerismo, la negociación o tal vez, la de seguir normas.

Por tratarse de un código altamente repetido en nuestras evidencias hemos decidido mantenerlo dentro de la categoría de cooperar. Se presenta ahora la evidencia de cómo es el compartir un juguete.

*Saca Mariano de su mochila una capa como de un disfraz (ya en el recreo había dicho que se la iba a prestar a Sofía y a Leah). La pone en medio de la mesa y dice: “Para quien la agarre primero.” Leah la toma muy rápido y Sofía dice que es trampa.*

*Leah: “Tú no te pusiste abusada. Me encanta la capa.”*

*Después de un rato...*

*Leah: “Ya te la dejo, Sofi.” Manuel, que habla poco y en general es retraído me da un pedazo de salchicha. Sofía va a otra mesa donde está María Emilia y le pide una galleta. Mientras Leah habla de que luego se va a poner la capa que trajo Mariano.*

*Mariano: “No te la regalo, ¿eh?”*

*Leah: “Sólo luego la voy a usar, Sofi y yo, va?”*

*Mariano aclarando: “Sofi, Leah va a jugar con la capa y luego te la va a prestar, va?”*

*Sofía no está muy convencida pero Mariano intenta lograr que la compartan.*

*Sofía tiene una serie de expresiones gestuales que dan a entender que está de acuerdo con ello.*

*Mariano como mediador: “Leah ya dijo que va a jugar un ratito con la capa y luego te la va a pasar a ti.”*

*Sofía: “Ok, está bien, hay que compartirla.”*

Un ejemplo de cómo comparten material entre sí.

*Llega María Emilia con flores de bugambilia.*

*Sofía: “¡Cerezas, cerezas!” Ahora entre Sofía y yo decoramos los pasteles con las flores lo que nos entretiene mucho. María Emilia nos ha dicho que podemos tomar de sus flores.*

*Sofía: “Voy a ir por más cerezas.” Trae un molde lleno. “Aquí hay para todos los que quieran, yo les comparto.”*

*Investigadora: “Bueno.”*

*María Emilia nos ayuda a traer más. Sofía y yo nos reímos mucho de estar poniendo una flor en cada pastel.*

*Me encuentro un palito.*

*Investigadora: “¡La velita!”*

*Gastón: “¡Aquí hay otro pastel!”*

*Sofía: “Se me perdió la velita.” Alguien le pasa más palitos para compartirlos.*

En un juego más elaborado en que Mariano y Sofía están cocinando y cada uno tiene una receta que van siguiendo pero al final terminan por compartir la misma receta.

*Sofía: “Yo tenía que hacer la receta mía.” Toma un molde.*

*Mariano: “No, yo ya dije.”*

*Sofía: “Porfis, es mi pastel.” Cada uno tiene su lista de ingredientes que ha ido anotando en una libreta.*

*Sofía: “Miren, mantecada (mantequilla), primero una mantecada, solo dos cucharadas.”*

*Investigadora: “¿Mantecada qué es?”*

*Sofía: “Es algo dulce y... una taza de caramelitos.”*

*Santiago C.: “¿Puedo jugar?”*

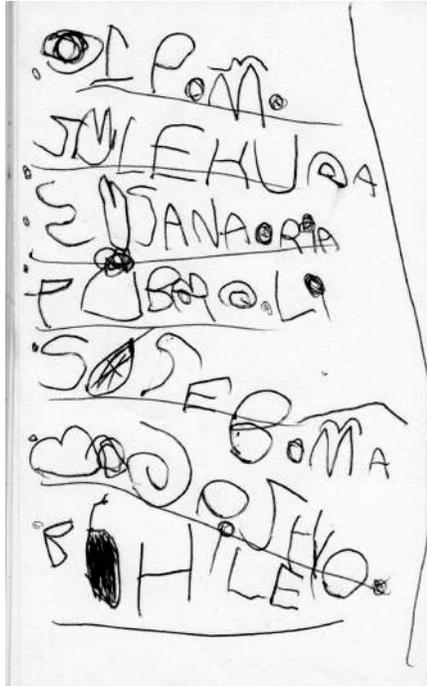
*Mariano: “Estás jugando, jajaja.” Mariano sigue con su lista: “Una hoja de pimientos.”*

*Sofía: “Mantequilla.”*

*Mariano: “Después una cucharada de azúcar y una porción de chocolate.”*

*Investigadora: “¿Te molesta que él tenga otra receta?”*

*Sofía: “No, es que la vamos a compartir porque es que está mejor la de él.”*



*A la izquierda está la lista de ingredientes de Sofía y a la derecha la lista de Mariano.*

Un caso típico de todos los días es que se comparten su desayuno.

*Terminando el recreo volvemos al salón para el desayuno. Mariano le convida croqueta de atún a Renata. Leah está tomando un pedacito de mi barrita de cereal. Mariano le pide melón a Leah.*

*Mariano: “Quiero melón, quiero melón” y se ríe.*

*Leah: “Ten” y le da un cuadrito.*

*Renata dice que hay cereal para todos y coloca su envase en medio de la mesa.*

*Investigadora: “¿Alguien quiere un pedacito? (de mi barrita de cereal).*

*Mariano: “¡Sí, yo!”*

*Sofía: “Yo, yo, yo, yo, yo.” Le doy un pedacito, ella reclama: “Nooooo” (siente que es poquito).*

*Mariano: “No le des poquito.”*

*Sofía: “No, tan chiquitito noooo.”*

*Investigadora: “Pues mira lo que me queda” (una mínima parte).*

*Sofía: “Más grande, plis.”*

*Leah me da un cuadrito de melón compartiendo su fruta.*

*Mariano le da jícama a Sofía y ella le da de su pan. Mariano le da un pedazo de croqueta a Renata a cambio de su cereal.*

*Renata: “Está deliciosa“ (dice de la jícama).*

*Leah: “Yo le voy a compartir algo a Sofi” (Sofía siempre tiene hambre y está viendo qué le comparten los demás). Un cereal de Leah se lo comió Mariano jugando, pero entre ellos no se enojan. Lilia Sofía le da de su cereal a Sofía.*

*Investigadora: “Mira lo que te van a dar, mira lo que te dieron.”*

*Mariano: “Mira lo que te dieron”. Leah también le da a Sofía de su pan. Lilia Sofía también reparte a todos los demás de su cereal.*



Lo que sucede continuamente en la mesa de los amigos no ocurre entre otros niños. Se ha podido contrastar como en la mayoría de las otras mesas cada quien se come lo suyo sin ningún intercambio. Si acaso se ha encontrado que de repente alguien le pide algo al compañero y a veces acceden y muchas veces no gustan de compartir lo suyo.

## V.10. Los amigos se divierten

*“Queremos a los amigos no por su capacidad de divertirnos, sino por la nuestra para sentirnos divertidos”.*

Evelyn Waugh

*Un día al salir al recreo con las libretas de anotaciones:*

*Investigadora: “¿Qué quieres escribir, Sofi?”*

*Mariano: “Lo de los malos.”*

*Sofía: “¡No!, voy a escribir la lista de los malos”. Mariano señalando un espacio en el cuaderno.*

*Mariano: “¡Acá, acá! La lista de los malos que tenemos que matar y matar y matar”.*

*Investigadora: “¿Por qué los tienen que matar?”*

*Mariano: “Los malos nos atacan.”*

*Sofía: “Y si nos atrapan, nos van a fusilar, a fusilar, como el día ... (risas).”*

*Mariano: “Sofi, Sofi, como el día ... (risas)” (parece que se acuerdan de alguna situación vivida entre ellos lo que les causa risa.*

*Sofía: “... al día siguiente ¡hubo fusilamiento!”*

*Mariano: “Fusilamiento, te debían de matar, ¡fusilar!”*

*Investigadora: “¿Qué es fusilar?”*

*Mariano: “Matar.”*

*Sofía: “Que vienen unos, unas ... señoras (risas)” (hay diversión y entusiasmo).*

*Mariano: “Unas señoras que matan.”*

*Sofía: “¡Disparen!, ¡fuego!” Sofía y Mariano siguen riéndose divertidos.*

En un momento en que se encontraban conviviendo en el recreo a alguien le surgió la idea de inventar que se disfrazaban.

*Mariano: “Nos estamos pintando de..., las niñas como de hadas y los hombres de ninjas.”*

*Sofía: “No, de hados, (nos reímos), ¡no!, te voy a pintar de ninja” pero en quedito me dice o mi que no. O sea que Sofía quería hacer la broma a Mariano como si lo fuera a pintar de hada en vez de ninja.*

*Mariano se percata: “¡Qué! ¡Ya! ¡No!”*

*Sofía: “Es de Ninja.”*

*Mariano: “No.”*

*Sofía: “En serio, es de Ninja” (riendo).*

*M: “No” (riendo).*

*Sofía: “Sí, en serio” (riendo más aún).*

*Mariano: “A ver, a ver...” le empieza a hacer cosquillitas para conocer por ese medio si ella está diciendo la verdad...o es broma.”No, no me vas a pintar ... “ (también riendo).*

*Sofía: “Ya, te voy a pintar de ninja...esta es la pintura de Ninja.” Siguen bromeándose entre sí y divirtiéndose con ello.*

Estando en el jardín de la escuela nos encontramos jugando a las escondidas lo cual genera normalmente diversión entre los participantes.

*Emiliano le grita varias veces a Sebastián E.: “Sebas, Sebas, Sebas...ayúdame.” Los de mi equipo estamos escondidos atrás de unos árboles y eso nos genera unas fuertes carcajadas y debido a ello es fácil que nos descubran.*

En otra ocasión se dio esta situación tan graciosa.

*Sofía: “Clau, podemos hacer un show porque es su fiesta (se refiere a la investigadora que había tenido cumpleaños). Varios niños acomodan las sillas para sentarse a ver el show; y el show lo debía hacer yo. Como prácticamente estaba todo el grupo participando, la maestra fue a poner música en la grabadora y no me quedó más remedio que ponerme a bailar. La maestra les dice que no necesitan silla que nada más se queden ahí parados porque ya mero es la hora de recoger.*

*La maestra: “Tiene que ser un show rápido porque si no, no nos va a dar tiempo.”*

*Ya Sofi y Mariano me dan indicaciones de que debo seguir bailando.*

*Investigadora: “La cumpleañera normalmente ve un show en su fiesta, no lo hace ella.”*

*Sofía y Mariano insisten en que a mí me toca hacer el show, la maestra dice también que me toca a mí bailar.”*

*Nabil: “Heidi, este es tu regalo” (Me da un dibujo). Bailo un ratito más y todos nos reímos. Ya me siento y me dicen que no me siente.*

*Mariano gritando: “¡Que baile, que baile!” (en su tono de voz hay mucha alegría y diversión).*

*Sofía lo imita y también gritando. “¡Que baile!”(riendo). Yo les hago payasadas con mi falda de tela que me pusieron sobre el pantalón y nos carcajamos por ello. La maestra me quiere tomar fotos y pide mi cámara a Lilia Sofía que la tiene en ese momento. Les digo que se termina el show y la maestra da indicaciones para que se recoja todo el salón porque se acerca la hora de la salida. Ha sido una divertida situación de la que varios niños comentan que les ha dolido su estómago de reírse tanto.*

Celebrar es uno de los códigos que se repiten varias veces a lo largo de los diarios de campo, sobre todo celebrar los cumpleaños. Esta actividad les genera gran alegría y placer, se divierten mucho inventando el cumpleaños de alguien y organizando su celebración. Este código puede formar parte de la categoría de iniciativa, ya que se puede entender como un componente de la misma. Creemos que puede ser una forma en que los niños quieren agradar al otro, hacerlo sentir importante, visto y reconocido. Desde una posición de generosidad se le brindan atenciones y se generan para ese amigo momentos de alegría. En muchas ocasiones la investigadora ha sido la beneficiada de dichas atenciones y celebraciones. En el siguiente ejemplo compartimos el festejo inventado para Leah y para mi.

*Estamos en la mesa de la casita. Emiliano propone una mesa para poner el pastel imaginario.*

*Sofía: “No, en ésta. Aquí va Leah, digo, ¡tú!” Me acomoda en una mesa. Antes de acomodar a Leah a mi lado, discute con Luis Eduardo.*

*Luis Eduardo a mi: “Tus pasteles son éstos.”*

*Sofía: “Nooooo.” Se jalan entre sí los platos de la comidita, parece que Luis Eduardo y Sofía no están de acuerdo.*

*Luis Eduardo: “Sí.”*

*Sofía: “No, yo los tenía.”*

*Investigadora: “¿Están peleando por los pasteles?”*

*Sofía: “Es que éste va, el de Leah va aquí y el de Heidi aquí.”*

*Investigadora: “Leah ya nos pusieron un pastel.”*

*Nabil: “Leah, ¿cambiamos de plato?”*

*Sofía: “Primero vamos a partir el de Leah, estas son las mañanitas...”. Se unen casi todos los niños del salón a cantar. Todos aplauden entusiasmados.*

*Sofía: “Ahora el de Heidi. Estas son las mañanitas...”. Vuelven a cantar varios niños del grupo.*

*Investigadora: “¿Quién quiere pastel?”*

*Luis Eduardo: “Yo.”*

*Sofía: “Ay, no agarren todo así.”*

*Investigadora: “A ver yo lo reparto.”*

*Luis Eduardo: “Yo lo parto.”*

*Investigadora: “Pues sí verdad, yo tenía tres años y no podía.”*

*Luis Eduardo: “Yo lo parto.” Se acerca Manuel.*

*Investigadora: “¿Quieres pastel, Manuel? Manuel asienta con la cabeza. También Nicolás quiere pastel.*

*Nicolás: “Ya me comí todo completo.”*

*Luis Eduardo: “Ahora ya quiero del de Leah.”*

*Sofía: “Tu plato.”*

*Santiago R.: “Yo quiero de ese porque hay dos.”*

*Leah: “También quiere Nat.”*

*Nathalia: “Ya me lo acabé.”*

*Investigadora: “Gracias, mamá, es el mejor cumpleaños porque tengo muchos invitados, todos mis amigos vinieron.”*

*Sofía muy alegre: “Miren, ¡que le baile el cumpleaños, que va a bailar!”*

*Mariano: “El show, el show, el show, el show, el show.”*

*Sofía: “Clau, ¿podemos hacer un show porque es su fiesta?” Varios niños acomodan las sillas para sentarse a ver el show. Otros varios hacen payasadas a manera de show y eso les ocasiona mucha risa, los supuestos invitados a la fiesta aplauden complacidos al pasar esos momentos de diversión y alegría.*

Se habla de que para los niños hacer cosas nuevas les llama la atención y los divierte. Una de las primeras veces que asistí al preescolar contando con las herramientas de investigador como cámara fotográfica, grabadora y libretas para que los niños pudieran participar como co-investigadores sucedió que al aprender el uso de estos artefactos, se originó un episodio de diversión compartida.

*Se están riendo mucho los niños que se quedaron probando la grabadora. Parece que explorar libremente un artículo electrónico les causa entusiasmo. Han estado manipulando la grabadora para intentar escuchar sus propias voces.*

*Investigadora: “¡Qué bien se escucha!”*

*Emiliano: “¡Sí! Las voces suenan raro.”(risas de todos porque Bruno se escucha muy diferente a su voz en vivo).*

*Leah: “¡Ahora, yo!” (muestra alegría al adueñarse de la grabadora por un instante para escuchar las voces grabadas).*

*Le pido a Lilia Sofía que ahora preste ella también la cámara con la que está encantada.*

*Nabil: “¡A mi no me tocó!” Y la recibe y comienza a fotografiar a sus amigos sonriendo satisfecha.*

*Luis Gerardo: “¿Escuchaste?”*

*Siguen divertidos mientras Nabil utiliza la cámara para tomar fotos a los demás niños.*

*Nabil: “¿Así le aplasto?” Le indico cuál es el botón y ella pregunta a qué le tomará fotos.*

*Investigadora: “¿Qué te interesa fotografiar a ti?”*

Con este grupo de amigos se entiende que es importante compartir las cosas, eso se espera que ocurra de la misma manera con estos artefactos que servirán para registrar las evidencias con la ayuda de los propios niños. En otro momento del día se trata de celebrar otros cumpleaños y divertirse mediante el juego de roles.

*Leah: “Yo soy una hija.”*

*Mariano: “Yo soy el papá.”*

*Lilia Sofía: “¡Yo la bebé!” Y se coloca en la cuna de las muñecas, lo que nos causa mucha risa a todos. Ella está muy divertida con esa acción tan graciosa.*



*Sofía: “Yo la mamá.”*

*Leah: “No, Sofi, yo soy la mamá, tú eres la hija.”*

*Sofía: “Yo voy a jugar que cocinaba para ti, para ti y para ti” (nos señala a Leah y a mi).*

*Leah: ¡Sofi!, ya es de noche.”*

*Mariano: “¡Ya compré los globos!” (para la supuesta fiesta de cumpleaños).*

*Sofía: “Es tu cumpleaños y te toca la capa.”*

*Sebastián a Leah: “Leah, puedo jugar?”*

*Investigadora: “Gracias por mi capa.”*

*Sofía: “Te la compró tu papá.”*

*Leah a mi: “Después me la das y me la voy a quedar todo el tiempo, ok?”*

*Investigadora a Mariano: “Me gustó mucho mi capa, papá.”*

*Leah: “Mañana era mi cumple.”*

*Luis Gerardo: “Yo soy el perrito.”*

*Sofía: “Te voy a dar tu regalo” (me da la lupa que Gastón le había prestado).*

*Leah: “Y mañana era el mío.”*

*Sofía: “Mañana era mi cumpleaños.”*

*Investigadora: “Muchas gracias.”*

*Leah: “Lo compré yo con mamá.”*

*Sofía: “Yo también te lo compré.”*

*Leah: “¿Me la abrochas Heidi?” (la capa).*

*Lilia Sofía: “Mamá ese perrito me está molestando.”*

*Mariano a mi: “¡Hija, tu pastel!”*

*Mariano a Sofía: “El pastel para Heidi.”*

*Alguien grita: “Ya es deportes” (es la clase que les toca tomar).*

*Lilia Sofía a mi: “Mamá, mamá, mira...”*

*Investigadora: “Yo no soy mamá, soy hija.”*

*Sofía a la hija: “Tenemos que ir a una junta.”*

*Mariano reafirma: “Tenemos que ir a una junta, así que mientras medita, medita, cierra los ojos”(dando instrucciones).*

Se acaba el tiempo en ese momento de juego para ir a clase de deportes. Después de deportes el juego continúa...

*Mariano y Sofía dicen que son esposos y se abrazan, Leah es la del cumpleaños por eso trae la capa. Luis Gerardo es nuevamente el perrito.*

*Mariano: “Somos esposos.”*

*Sofía: “Nos acabamos de casar, así que nadie tiene hijos.”*

*Mariano: “Vamos a ir otra vez a la junta, vamos a ir.”*

*Sofía: “¡A la junta!” Leila, al ver que se han ido parte de los niños me invita a jugar a la tiendita que está justo junto a la casita.*

Como puede apreciarse en este juego los amigos han disfrutado de su mutua compañía, la han pasado bien, han jugado y celebrado un cumpleaños; así que de ninguna manera se han aburrido en sus actividades. Es notorio que la alegría y diversión han estado presentes en su juego.

Durante un recreo persiste la diversión por hacer pasteles en el arenero y se observa el entusiasmo puesto en ello.

*Investigadora a Leah: “¿Quieres hacer pasteles con nosotros?” Leah acepta.*

*Gastón a Investigadora: “Ya casi no salen” (no se queda la forma de los pasteles ya que la arena está totalmente seca).*

*Investigadora: “Mira, aquí está este lugar donde la arena está más mojada.”*

*Lilia Sofía a Gastón: “Acá.”*

*Lilia Sofía y a la investigadora: “Mira esta piedra, parece una papa” (es un pedazo de lardillo delgado).*

*Sofía: “Heidiiiiiiii, ten” (Me pasa más moldes). “Heidiiiiiiii” (Más moldes).*

*Gastón a mi: “¿Te digo qué estaba construyendo?”*

*Investigadora: “Dime.”*

*Gastón: “Una punta para arena.”*

*Sofía: “Heidiiiiiiii” (emocionada).*

*Luis Gerardo a la Investigadora: “Ay, ya me estoy llenando de arena.”*

*Investigadora: “Tú dijiste que te sacudes y ya.”*

*Sofía: “Heidiiiiiiiiii” (emocionada).*

*Luis Gerardo: “¡Sofiiiiiiiiii! (emocionado) ¡Ya son demasiados!, ya no se hacen tanta arena” (todos se ríen de ver cuántos han hecho ya, fácilmente son unos 30 pasteles).*

*Sofía a Luis Gerardo: “Es que mira, me los está dando Renata.”*

*Sofía: “Heidiiiiii” (puras risas para mostrar el relajo que tienen de estar en competencia haciendo y haciendo pasteles).*

*Sofía emocionada: “¡Ay, hay muchos pasteles!”*

*Gastón: “Ya hice mi pastelito.”*

*Lilia Sofía: “¡Miren las decoraciones!” (le ha estado ayudando a Luis Gerardo a esparcirles arena seca como si fuera azúcar glas).*

*Sofía: “Otros pasteles, se lo tienes que dar a Luis Gerardo para decorarlos” (Sofía tiene toda una fila de moldes).*

*La investigadora se ríe.*

*Luis Gerardo: “¿Ya viste todos los pasteles que te tengo que dar?” (hace una cara chistosa).*

*Gastón: “¿Quién quiere aprovechar más moldes?”*

*Luis Gerardo muerto de la risa: “¡Ya no me caben tantos!”*

*Sofía: “¡Uy, es que los tiene que hacer todos, jaja!”*

*Investigadora: “¡Pásamelos!”*

*Sofía: “No, es que están en el horno.” Llega María Emilia con flores de bugambilia (esta parece ser una novedad). “¡Cerezas, cerezas, para decorar los pasteles!” Ahora entre Sofía y la Investigadora decoran los pasteles con las flores lo que las divierte mucho.*

*Sofía: “¡Voy a ir por más cerezas! Jaja.”*

*Gastón: “¡Aquí hay otro pastel! Jaja.”*

*Lilia Sofía riendo: “¡Ya noooooooo, por favor, ya no cabe ninguno más, jaja!”*

*Sofía riéndose: “¡Se me perdió la velita!”*

El diario de campo # 19 contiene las cinco entrevistas realizadas a los niños para conocer su opinión respecto a las categorías, los elementos presentes en el proceso de hacer amigos, así como saber lo que piensan con relación a tener nuevos amigos con motivo de la transición a la primaria. Aquí sus respuestas:

*Sofía: “Voy a seguir viendo a mis amigos de antes y por eso voy a estar feliz. A los nuevos amigos les voy a decir primero, ¿cómo te llamas? Y luego voy a ir aprendiendo mucho con él, a tener aventuras, a invitarlo, a jugar mucho y a **divertirnos**. Si quieres mucho a un amigo, le dices a tu mamá que los quieres invitar a tu casa para pasarla bien y si tiene un hermano, como yo, se comparte la amistad con su hermano. Debes confiar en él porque ser amistoso significa que lo amas y seas linda con ese niño.”*

*Lilia Sofía: “Pienso que los nuevos amigos van a ser muy amigables, les voy a decir que cómo se llaman y platicar mucho con ellos para que esos niños sepan que podemos invitarnos a las casas. Deben ser **divertidos** para hacer travesuras y también ser bien portados. Los amigos se ayudan a hacer **juegos divertidos** y a ser buenos niños; tienen que guardar secretos como cuando mi papá me preparó una sopa y no me gustó y Leah guardó el secreto. Voy a querer a mis amigos porque ellos también me quieren.”*

*Bruno: “Tengo muchos amigos, también hijos de amigos de mis papás. Cuando cambie de salón, voy a su casa para **divertirme** y ayudar, además de platicar. Primero hay que conocernos como los de mi ruta del camión. Les voy a ayudar a pedir disculpas como a Santi Cortés que no se disculpa y le ayudo a que se tranquilice. Voy a seguir con mis amigos de siempre y tal vez nuevos para jugar y **estar divertidos**; decirles algunos secretos a sólo unos, los mejores.”*

*Marifer: “Me gustan mis amigos porque son bien **divertidos** y me dicen cosas divertidas, como calcetín y calzones y los empiezo a perseguir y así jugamos. No hacen travesuras, bueno, a veces sí, robamos dulces en una fiesta o nos escondemos. Es que hay una mesa de dulces y cuando se van a comer un ratote, se los robamos y cuando regresan de la escondite ya no están. En la primaria pienso que mis amigos van a ser grandes y van a ser **divertidos**, que no sean tan enojones, es que Mariano a veces es enojón y que no sean groseros; me gustan niños y niñas de amigos.”*

*Santiago C.: “En la primaria voy a escoger a mis amigos diciéndoles que ¿quién quiere ser mi amigo? Si me encuentro amigos en primaria o secundaria puedo jugar con ellos. Con los que sean mis amigos voy a jugar, ayudarles y también que ellos me hagan reír y **divertirme** como Mariano. Si tienen secretos, les digo que los voy a invitar a mi fiesta y siempre, siempre serán mis amigos.”*



*La foto anterior nos muestra las caras de estos amigos que juntos la están pasando muy bien en mutua compañía, donde es evidente que se están divirtiendo mucho elaborando los pasteles de arena que van a servir para festejar el cumpleaños de Leah. Ellos han decidido hacerle la sorpresa en lo que Leah ha ido al baño, por eso deben apurarse mucho para tenerlos listos.*

En el siguiente diálogo encontramos referencia a que con los amigos te vas a divertir.

*Investigadora: “¿Y qué es lo más importante que haces con tu amigo? ¿Jugar, o platicar o compartir o qué es lo más importante?”*

*Lilia Sofía se suma a la plática: “Lo más importante es que seas un amigo de verdad.”*

*Investigadora: “Los verdaderos amigos...¿qué?”*

*Lilia Sofía: “Los verdaderos amigos se quieren y bailan con ellos juntos.”*

*Investigadora: “¿Bailan juntos?”*

*Lilia Sofía: “Y hacen cosas divertidas.”*

*Investigadora: “¿Cómo qué cosas divertidas?”*

*Lilia Sofía: “Comparten sus juguetes como estas muñecas que son una de Leah y una mía y nos las prestamos.”*

*Investigadora: “¿Qué otras cosas son divertidas?”*

*Lilia Sofía: “Platicar.”*

*Renata: “Mira, Heidi, estoy sacando las fotos” (le sonrió como respuesta y continuo preguntando a Lilia Sofía).*

*Investigadora: “¿Qué esperas de un amigo?”*

*Lilia Sofía: “Esperas que venga a alguna fiesta.”*

*Renata (interrumpiendo la plática): “Heidi, ¿Me ayudas a construir algo?”(está utilizando el material de madera que ha estado ahí en el tapete. Ya no hubo posibilidad de continuar indagando en ese momento).*

## **V.11. El componente de la complicidad une y fortalece los lazos de amistad**

*“Un secreto compartido es una complicidad enlazante.”*

Anónimo

La siguiente categoría que vamos a mencionar es la que hemos llamado complicidad y que nuestro estudio aporta como un nuevo hallazgo, ya que no se ha encontrado que en la literatura se

haga referencia a este concepto ni a las ideas que abarca. Pensamos que puede derivarse del hecho que los adultos desde su perspectiva han permanecido como observadores externos y para contactar con estas nociones de complicidad se requiere penetrar en el mundo de los niños y en su cultura.

Complicidad es una relación especial que se refiere a pensar y sentir en conexión con los otros de manera oculta para los ajenos y divertida para los cómplices. De acuerdo con el significado de la palabra, es aquella actitud con la que se muestra que existe un conocimiento por parte de dos o más personas de algo que es secreto y oculto para los demás (recuperado de [www.definicionabc.com/derecho/complicidad.php](http://www.definicionabc.com/derecho/complicidad.php) el día 20 de diciembre 214). Los amigos saben lo que quieren decirse con una mirada o con unos gestos, sin tener siquiera que abrir la boca para mencionar una frase. En otros casos hacen uso de palabras claves que tienen un significado para ellos pero que son poco entendidas para los otros.

Se conforma esta categoría por la colaboración y participación en la ejecución de una acción, generalmente preparada en secreto; es una de las formas en que se relacionan entre sí dentro de su grupo de amigos sin que los de afuera se percaten de lo que está sucediendo como un proceso complejo. Se trata de una especie de afiliación para pertenecer a su pequeño grupo como un miembro reconocido y que participan en camaradería con una conexión especial entre quienes se entienden y se conocen. Se integra por elementos basados en confianza, confidencias, travesuras, diversión, secretos y humor, así como códigos sobreentendidos dentro de esta afiliación y vivencias íntimas y mutuas. Una serie de normas de lealtad y fidelidad entre sí juegan un papel predominante para un grupo determinado que ha logrado este grado de compenetración.

Vamos a ejemplificar esta categoría donde encontramos los elementos más relevantes a nuestro entender, acerca de la amistad entre preescolares y que parece que han permanecido ocultos a los adultos, debido a que forman parte de la cultura de los niños donde poco han incursionado las investigaciones educativas.

Un ejemplo de la categoría de complicidad entre amigos ocurrió en la casita del salón donde nos encontrábamos jugando.

*Primero jugamos al picnic y de repente Sofia nos propone hacer toda una mudanza. Entre ella, Luis Gerardo y Mariano comienzan a meter en bolsas de basura todos los artículos que se encontraban en la cocina, el material correspondiente a la camita y los artículos que se “venden” en la tienda. Una vez llenas tres o cuatro bolsas con todas las cosas mencionadas, se las llevaron a otras partes del salón para simular esa mudanza. Todo ello en mi presencia pero a escondidas de las maestras. Eran unas risas de estar trasladando todo a otros sitios y de ir dejando vacía la casa. Pero claro que a la hora de decir las maestras que recogiéramos, no existía posibilidad alguna de alcanzar a acomodar todo a tiempo y entonces lo que decidieron hacer con mucho entusiasmo y nuevas risas fue empujar todo debajo de la cama en las mismas bolsas.*





*Esa travesura se ocultó fingiendo que quedaba acomodado todo el material en su lugar. En esa ocasión todos nos divertimos con la travesura, la cual nos costó dos semanas de castigo de no poder entrar en ese espacio. El resto de los niños tampoco se percató de nuestras actividades al celebrar con mucho humor y relajó esta idea de una mudanza de prácticamente toda la casita. La investigadora participaba del juego y hacía una atenta observación de lo que iba sucediendo, aquí las fotos que ilustran nuestra complicidad. Las siguientes fotos fueron tomadas por Lilia Sofía, quien se había interesado mucho en ir documentando lo que hacían sus amigos durante el tiempo del juego libre dentro del salón. Era una de las primeras veces que estaba la cámara a disposición de los niños.*





Otro ejemplo de la complicidad que van conformando:

*Estamos jugando en el espacio de la casita dentro del salón a que las dos mascotas, el perro, que es Luis Gerardo y la gatita, que es Lilia Sofía se han escapado de la casa. Así que salimos a buscarlos y resulta que están inmóviles como muertos en la “calle” y hay que llevarlos de regreso a la casa.*

*Mariano: “¡Traemos un muerto!”*

*Sofía: “¡No puede ser porque ... sí, enfermo y muerto! ¡No! ¡En la cama!”*

*Leah: “Lo tenemos que tapar.”*

*Mariano: “Lo tenemos que engrapar” (como en procesos de cirugía).*

*Sofía: “Hay que traer vasos de verdad” (para darle una medicina).*

*Leah: “Y jugamos con agua de verdad.”*

*Sofía: “Agua de verdad en el picnic.”*

*Investigadora: “Ay, me siento mal, me siento mal.”*

*Sofía: “Tú también te morías.”*

*Mariano: “¡Toma tu medicina!” (quiere que me tome el vaso con agua que ha servido del garrafón).*

*Sofía: “¡Tu medicina!” (se chorrea el agua, ella se ríe y yo también. Ha quedado un charco en el piso.*

En este pasaje vemos cómo la travesura causa risa pero solamente los amigos que estamos en confianza hacemos ese tipo de cosas, seguramente otros niños nos acusarían con las maestras por servir agua y ocupar espacios más allá de la casita donde se supone que debemos permanecer. Dado el conocimiento que tienen de los demás participantes, existe la confianza para inventar actividades que serían tomadas con reserva por otros niños que no comparten la confianza y los secretos que se prodigan los amigos.

Ejemplo de las travesuras realizadas con los amigos.

*Esto sucedió cuando, por estar lloviznando, pasamos el recreo en el arenero del patio techado y nos encontrábamos haciendo figuras con los moldes. Estuvimos usando las palas para acarrear agua desde un charco para humedecer la arena. De repente a Luis Gerardo se le ocurre hacer la travesura de traer tierra de una maceta contigua para mezclarla con la arena que ya teníamos húmeda y formar así una nueva masa. De ello sólo nos percatamos los amigos, que divertidos continuamos el juego. Esta acción se repitió varias veces sin que los maestros de vigilancia se dieran cuenta. Tampoco lo notaron otros niños que jugaban por ahí. Al final del recreo simplemente todos los amigos regresaron esta mezcla al arenero y corrieron a lavarse las manos para no ser descubiertos.*



*Un evento en el que se involucró el grupo de amigos y el resto de niños del preescolar que estaban en el recreo no se percató de ello. Estando un día jugando en el arenero los cinco amigos y la investigadora, de pronto Sofía se encontró un caracol cerca del borde del arenero y quiso llevarlo a un “lugar seguro”. Entonces llamó a sus amigos para que en complicidad con ella fueran a llevar al caracol a una casita que iban a preparar junto a un árbol escarbando en la tierra. Este evento pasó desapercibido para otros niños, pero para el grupo fue toda una hazaña y un gesto de amabilidad hacia el caracol al protegerlo de que otros niños pudieran lastimarlo o querer llevárselo de su habitat, su jardín.*



Ahora una confidencia:

*Alguien le comenta a la maestra que un día se había tragado un chicle. Mariano, en tono muy bajito, me cuenta: “en la camioneta de mi tío pegué un chicle” (le causa risa); pero, ¡no lo vayas a decir!”*

*Investigadora: “¿De verdad?” (una reacción espontánea).*

*Mariano visiblemente apenado: “Bueno, más bien fue mi hermano, te digo (dudando que hubiera sido conveniente revelarlo). La verdad, fui yo, shhhhh” (con el dedo indica que no lo comente a nadie). Se ríe.*

*Investigadora: “¿Qué irá a pasar con ese chicle?”*

*Mariano: “¡Se pegan!” (mueve la mano dando a entender que fue una travesura).*

Así como comparten travesuras y confidencias entre amigos, existen unos códigos preestablecidos entre los miembros del grupo de amigos, pero los demás los desconocen.

*Estando sentados durante el desayuno, Renata nos convida cereal a cada uno.*

*Investigadora: “Gracias Renata, ¡qué rico!, buen provecho.”*

*Sofía riendo: “¡Nada!”*

*Mariano riendo: “¡Nada, nada!”*

*Leah riendo: “¡Nada!”.*

*Como veo que se divierten repito: “Buen provecho.”*

*Sofía y Mariano se ríen y repiten: “¡Nada!”*

*Renata no capta la razón de nuestras risas, ni de qué trata el juego.*

*Investigadora en tono más fuerte y para todo el grupo: “Buen provecho a todos.”*

*Niños (los demás): “De nada” (contestan lo que han escuchado desde nuestra mesa pero que no es -de nada-, sino, -nada-).*

*Eso nos causa mucha risa a los que entendemos nuestro código, buen provecho implica responder: ¡nada!)*

Mientras el grupo de amigos (la investigadora forma parte del mismo) se conocen a profundidad por la cantidad de experiencias vividas, por su cercanía y constante interacción, existen algunos niños que no han participado de estos intercambios.

*Habiendo pasado ya varios meses de mis visitas al preescolar, se acerca un día Santiago Vera a la hora del círculo matutino y me pregunta: “Tú, ¿cómo te llamas?”*

*Investigadora: “Heidi y tú?” (me causa gracia y llego a pensar que se trata de un broma). Yo sí sé perfectamente su nombre.*

*Santiago V.: “Santiago” (parece que realmente nunca se ha interesado en mi presencia. Se puede considerar que no se ha establecido un vínculo entre nosotros y por tanto no se ha construido una relación cercana ni de complicidad).*

El siguiente párrafo narra una situación de confianza entre los amigos, con la intención de divertirse y hacer una broma a la investigadora. En consenso se ponen discretamente de acuerdo tres de los amigos para despeinarme en un momento determinado.

*Como ese día está húmedo el pasto, el recreo se realiza en el patio techado. Se les ocurre jugar a las calabazas y me toca a mi contar.*

*Investigadora: “Un, dos, tres,...calabaza.” Los niños desde una pared lejana van caminando mientras yo cuento pero al voltear deben quedarse quietos porque si los veo en movimiento pierden y tienen que volver a empezar su avance desde el principio; al primero que llegue a la pared le toca el turno de contar.*

*Cuando me toca avanzar dice Sofía: “Te moviste.”*

*Investigadora: “No me he movido.”*

*Sofía: ¡Sí! (riendo), ¡para atrás!” A mi también me da risa que me regresen para atrás. Como estamos haciendo relajo, de repente les dieron ganas de bromear conmigo. A iniciativa de Sofía me pidieron que me agachara tantito y ella junto con Lilia Sofía y*

*Mariano me intentan despeinar. Al percatarme de lo que iban a hacer, me alcanzo a enderezar y ya no pudieron concluir su plan. Los tres habían estado fraguando su plan.*

Compartir secretos, planes y confidencias es algo emocionante que hace sentir importante a quienes se les confía alguna cuestión que, por otro lado, se oculta al resto de los miembros del salón. Tal es el caso de los que sucedió en el breve relato dentro del salón entre Mariano y la investigadora.

*Estando sentados desayunando después de la clase de música, Mariano sobresaltado se dirige a mi que me encuentro sentada a su lado: “¿Sabes qué, sabes qué? A esta Leah se le vio la rayita, en música. ¡En serio!”*

*Lilia Sofía no pudo escuchar: “¿Qué dices?, ¿qué se le fue?”*

*Mariano me dice con voz muy bajita, casi en secreto: “No le digas.”*

*Lilia Sofía insiste: “¿Qué se le fue?”*

*Mariano: “Yo te digo qué, ... a Leah, ...esteeee, inventó un juego, ehh.”*

*Investigadora a Mariano: “No quieres que todos sepan..., ¿verdad? Sólo a mi me contaste.”*

*Mariano me mira con complicidad afirmativamente.*

En la primera visita que realizo al grupo después de las vacaciones de verano, me encuentro con “los amigos” quienes me dan una efusiva bienvenida, en su mayoría dándome un fuerte abrazo.

*En el trayecto al gimnasio para la clase de deportes Mariano llama mi atención y me muestra cómo él lleva su propia mochila a la espalda pero le está jalando a Leah la suya que es de rueditas. Pareciera que se siente muy orgulloso en su papel de caballero. En un momento antes de la clase de deportes me ponen al día con las últimas noticias, que Mariano ya no es novio de Camila. Al preguntarle por qué, él responde que porque ella*

*se va a ir a vivir a Brasil a vivir. Ese día ella no asistió a clases. Entonces ahora es novio de Leah y ella mueve la cabeza afirmativamente. A manera de compartirme sus confidencias hablan muy bajo mientras nos hemos congregado en cercanía y me piden guardar el secreto al colocarse el dedo índice sobre la boca. Sofía me cuenta que ella es novia de Sebastian H. y que se dan besos en la boca a escondidas. Cuando me lo cuenta se emociona y entiendo que se trata de una confidencia, seguramente los demás no lo saben. Anteriormente me había confiado cuando su novio era Emiliano.*

Durante el mes de marzo los amigos quisieron darle una sorpresa a la investigadora como se puede apreciar en la transcripción del fenómeno observado.

*Salimos al recreo y me van platicando los niños que hay nueva arena, así que nos encaminamos al arenero de la parte alta del jardín.*

*Sofía a mi: “Hay una sorpresa en el arenero, cierra los ojos.” Entre ella y Lilia Sofía me van llevando de la mano por el camino para darme esa sorpresa. Me voy cuidando de ver por dónde doy pasos porque ellas me jalan de la mano pero no me van indicando si hay obstáculos o escalones.*

*Investigadora: “Me tienen que decir por dónde caminar, no me vaya a caer.”*

*Sofía: “Nooo, no te pasa nada.” De hecho van muy rápido.*

*Lilia Sofía canturreando alegremente: “Yo voy a jugar con Heidi, Heidi, Heidi.” Saludo a Leila que me encuentro al paso por ahí y...*

*Sofía: “No, ¡cierra los ojos!”*

*Investigadora: “No vaya a chocar con alguien.”*

*Sofía: “¡Cierra!”*

*Investigadora: “Me tienen que decir si hay escalón o algo.”*

*Lilia Sofía: “¡Escalón!”*

*Sofía: “...lón.” Llegamos al lugar.*

*Sofía: “Ya.” Abro los ojos y me sorprende realmente con la arena tan clara del arenero tipo el Caribe. Entre Lilia Sofía y Sofía van quitando la lona que cubre el lugar.*

*Investigadora: “Guau, ¡está padrísima!” Nos metemos a jugar con varios moldes de plástico.*

Un claro ejemplo de los códigos sobreentendidos que maneja el grupo de amigos es el que se describe a continuación. En una situación que para este grupo es claro, ya que en vivencias anteriores hemos utilizado el arenero de arriba del jardín como estanque de las sirenas o, alguna vez como alberca de los delfines, pero para alguien como Renata que interactúa menos con los amigos eso no le es familiar. Ella tampoco tiene conocimiento acerca de lo que significa decir “al agua”. En cuanto a los “polvillos” se trata de los granitos de arena que sirven para hacer magia como lo hemos jugado en otras ocasiones.

*Mariano: “¡Al agua!” y vamos todos corriendo hacia el arenero de arriba.*

*Sofia: “Por los polvillos.” Ahí nos reunimos Sofia, Lilia Sofía, Leah, Luis Gerardo y yo. Renata también está cerca pero se mantiene al margen. Ella no entiende que significa “al agua” ni “los polvillos”, tampoco cómo es el juego. A Renata le digo que si se quiere sentar junto a mi afuera del arenero, pero se queda paradita como expectante. Luis Gerardo sí se sienta conmigo, ya que no se debe meter al arenero por sus alergias.*

En los casos anteriores podemos apreciar como los procesos de complicidad que llevan a cabo los pares se realizan entre quienes se conocen, se tienen confianza y afecto; además de considerarse afines en personalidad y forma de pensar, identificándose con intereses y actividades que les resultan entretenidas y divertidas. Se reúnen y van construyendo relaciones de amistad basadas en su bienestar, pasándola contentos y acumulando experiencias positivas, significativas y valiosas de manera compartida.

Sobre esta categoría no se ha localizado referencias en investigaciones previas por lo cual puede considerarse una novedad en el campo de la amistad en la cultura de los niños como perspectiva de sus protagonistas. No se podrá contrastar con otros autores, al no haber sido considerada hasta ahora como dimensión indiscutible en los procesos amistosos entre preescolares.

## **V.12. La afectividad entre los amigos**

*“La amistad básicamente es un afecto dependiendo de la intensidad del vínculo”.*

Nora Londeix

En este trabajo nos referimos a la afectividad como las muestras de cariño que un niño le brinda a otro porque siente aprecio por él y porque lo quiere. Puede haber proximidad sin afecto, pero no habrá afecto sin proximidad. En nuestro caso no contamos con la diferenciación entre alta o baja proximidad, pero sí hemos constatado que en todo caso la proximidad es mutua.

Lo que hemos encontrado durante estos meses de investigación es que existe entre los amigos esa cercanía física que se da de manera natural. Esa situación de permanecer próximos y además hacer las actividades juntos los lleva a no tener necesidad de pedir permiso a los demás para participar en las actividades del grupo como sí lo exigen a otros niños a los que incluso, les niegan la integración a su juego. Es muy común que lleguen otros niños a preguntar: ¿puedo jugar?, lo cual no sucede con los amigos. Simplemente es un continuo que no se rompe, al no despegarse entre ellos, tampoco requieren de una reintegración posterior.

*En el siguiente dibujo realizado por Laeh, ella estaba comentando que las amigas se quieren de corazón. Por ello se dibujó junto a Lilia Sofía y dijo que las dos tienen un corazón rojo en el pecho porque está lleno de amor de amigas.*



A continuación se muestra la fotografía oficial del grupo de kinder II donde se aprecia cómo los amigos se mantienen en cercanía tomando sus lugares juntos.

*Los cinco niños de la primera fila de izquierda a derecha son los que conforman el grupo de amigos, más la niña de azul que fue colocada por los fotógrafos hasta atrás por ser muy alta. Originalmente ella se había ubicado junto a sus amigos en la primera fila. La proximidad que mantienen no es solamente sentarse juntos para la foto, sino que es*

*producto de haberse trasladado al lugar de la foto juntos porque antes de eso, se habían mantenido interactuando también juntos.*



*Esta foto es testimonio de la proximidad entre amigos.*

*La fotografía siguiente fue tomada por uno de los niños del salón con la cámara de la investigadora en la ocasión del festejo del día del niño. Aquí se puede apreciar que los integrantes del grupo de amigos de Sebastián E. se mantienen cercanos entre sí. En la fila de abajo se sentaron juntos para ser retratados de derecha a izquierda Sebastián E., Emiliano, Nicolás y Sebastian H. y puede notarse como están divertidos interactuando entre sí como parte de sus intercambios constantes y no solamente como una pose para esta imagen.*





Después de mostrar estas dos últimas fotografías puede surgir la pregunta: ¿cómo permanecen en cercanía y juntos durante las distintas actividades? La respuesta es que se buscan porque desean estar cerca de quienes consideran sus amigos porque la pasan bien con ellos y se sienten a gusto. El contacto físico que mantienen entre sí habla de la familiaridad con que se tratan y de sus muestras de afectividad.

*En la primera foto vemos una reunión del grupo de amigos que se colocan abrazados y tan cercanos entre sí para fraguar sus planes sin poder ser escuchados por los demás. Están poniéndose de acuerdo acerca de qué van a hacer. Puede ser que para llegar a este grado de intimidad hayan tenido una gran cantidad de experiencias compartidas previas, tantas para sentirse en total confianza y querer permanecer en complicidad, como se ha mencionado con relación a esta categoría. Parece ser que lo que traman puede ser una*

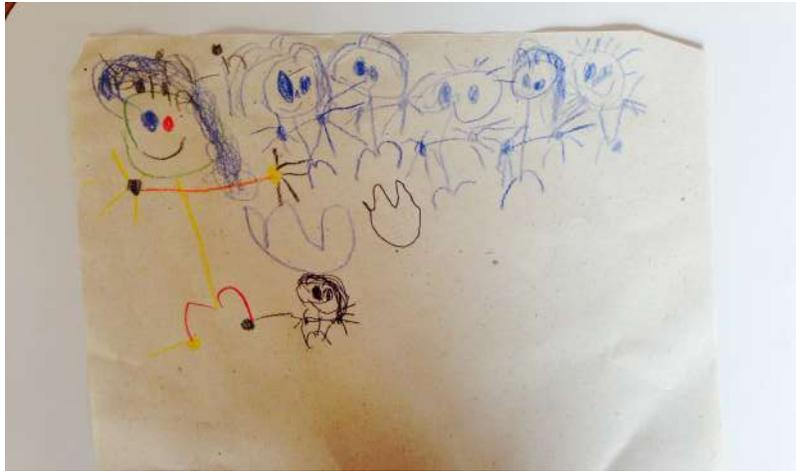
*travesura, una broma o algo así que debe de quedar sólo entre los que conforman el “teamback” (equipo de juego).*



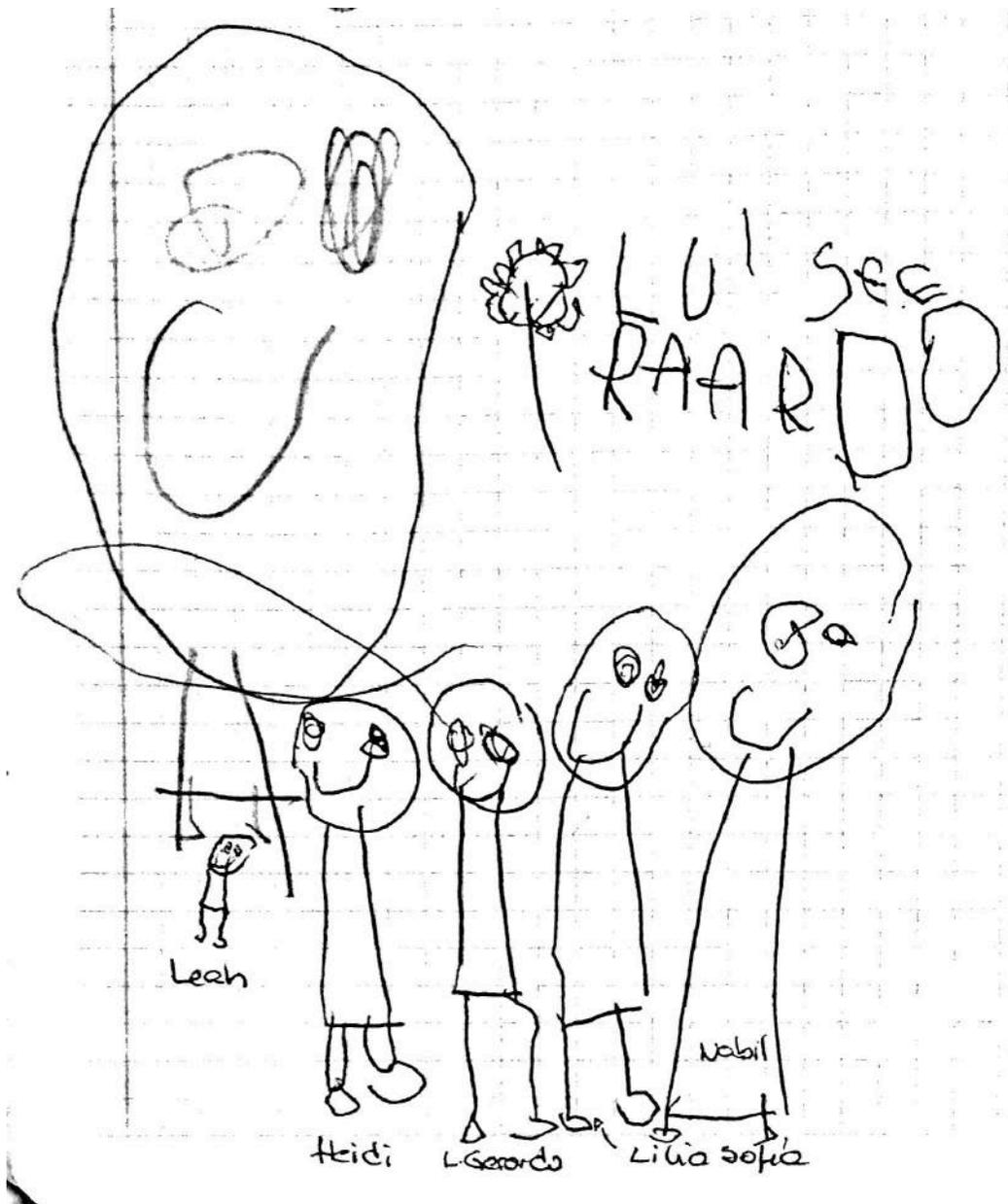
*Lilia Sofía, como co-investigadora, ayudó a identificar el grupo de amigos de Sebastián E. mediante el esquema mostrado como evidencia de amigos mixtos y la categoría que llamamos “iniciativa”. Los diarios de campos nos habían alertado acerca de la necesidad de mirar a otros grupos de amigos, así que la decisión que se planeó en adelante, sería la de observar a otros niños y no solamente al grupo tan consolidado de amigos. De esta manera pudimos detectar las frecuentes ocasiones en que Sebastián y sus cuates se mantenían en cercanía y más aún, mostrándose afecto entre sí.*

Otras evidencias con base en los dibujos de los niños se presentan a continuación:

*Durante una actividad libre algunos niños decidieron sentarse a dibujar. A la pregunta expresa de la investigadora acerca de a quienes les gusta tener cerca para jugar juntos, tanto Lilia Sofía (dibujo1) como Leah (dibujo 2) elaboraron estas evidencias.*



*Mariano se dibujó a sí mismo e incluyó a sus amigos como a los que quiere tener cerca para jugar; de izquierda a derecha, Leah, Heidi, Luis Gerardo, Lilia Sofía y Nabil.*



*Ambos niños coincidieron en dibujar a los amigos con los que frecuentemente mantienen cercanía y a los que refieren como sus amigos, incluso como sus mejores amigos.*

Aquí encontramos una conexión con nuestra postura desde el marco teórico en cuanto a la construcción de propias reglas en sus micro-mundos socialmente construidos.

Lo que hemos encontrado como hallazgo es que las más recurrentes expresiones de afecto se muestran con sonrisas, miradas, abrazos, besos, tomarse de las manos y en algunos casos con caricias.



*En el dibujo anterior se aprecia cómo los niños de la fila de abajo están tomados de las manos. Este tipo de contacto físico y demostración afectiva es común en la cotidianidad de sus interacciones.*

*Otro dibujo elaborado por Sofia muestra cómo ella y Mariano normalmente se mantienen cercanos y están juntos durante toda la mañana.*



Se ha observado que el grupo de cinco amigos ya da por hecho que en el recreo permanecen juntos, parece ser que sin un proceso consciente de su elección (que ha sido libre), sino como una constante basada en un hábito que han adquirido dada su similitud en intereses y en el gusto por las mismas actividades. Las experiencias que puedan haber vivido juntos los niños o las historias compartidas están en función de lo que hemos codificado como “permanecen juntos”, ya que es la manera de ir sumando vivencias compartidas al ir profundizando y consolidando su amistad. Existen tantas cosas que van experimentando con los amigos, lo que va creado lazos afectivos por lo vivenciado juntos. La razón de que permanezcan juntos los amigos parece ser que tiene que ver con que esos niños tienen similitud en su forma de ser o de personalidad.

Nuestras evidencias muestran una amistad continuada en el tiempo, por lo menos por el lapso de 23 meses con niños de entre 4 y 6 años de edad.



*El dibujo elaborado por una de las niñas del grupo de amigos muestra que junto a ella se encuentra su amiga, además una serie de corazones que significan el cariño que se tienen mutuamente.*

Un aspecto que no hemos encontrado en la literatura está relacionado con darse regalos entre sí. Nosotros hemos considerado que puede ser una manera de mostrar la afectividad.

*Durante aquél desayuno...*

*Sofía: “Ah sellito.” Usa la tapa de su bote de agua para marcar un pedazo de su sándwich con ese sello. “Es tu cumpleaños todavía, sí por eso era el pic nic, pero otro regalo, pero no te lo comas de verdad... porque después se lo vamos a pasar a otro y así todos van a tener un regalo”. (Envuelve su sándwich en la servilleta.) “Vamos a pasar esto pero no se lo coman de verdad. A Mariano sí, le regalo el mini cachito.”*

*Sofía: “Primero a Heidi. Es tu regalo, Heidi” (me lo entregan juntos Mariano y Sofía muy ceremoniosos).*

*Investigadora: “¡Qué rico regalo!, pero este pedazo es para Mariano...”*

*Sofía: “Sí, ahora tú se lo llevas.”*

*Luis Gerardo: “Y luego me toca a mi.”*

*Sofía: “No, en orden, luego a este Manuel... . Hay un pedacito que te lo debes de comer de verdad, mira éste te puedes comer. Ahora el cumpleaños es de Manuel. Al último todos me lo dan, toditos...” Pasa de Manuel a Luis Gerardo, cada uno la abre y finge tomar el pedacito que le corresponde. Sofía les dice que no se lo coman de verdad.*

*Sofía: “Ponle el sello con mi tapa en la fecha.” Ahora es el turno de Sofía. Lo recibe y parte pedazos y a cada quien nos dice cuál nos toca. Envuelve todo y lo pasa a cada quien para hacer otra ronda con el regalo envuelto en la servilleta. Todo este juego se desarrolla entre risas y diversión por los mini pedacitos y por volver a abrir y envolver cada vez el regalo.*

*En una mesa están dibujando algunos niños, entre ellos Camila. Ella tiene un cuaderno con calcomanías. Sofía la pide a Camila que si le regala una. Ella le dice que sí, pero que sólo a ella.*

*Sofía: “¿Y a Mariano?”*

*Camila: “Sí, también, ¿cuál quieres?” Así recibe Mariano también ese regalo.*

*Durante una conversación...*

*Leah a Sofía: “Yo sé qué te hace feliz, ¿te compro el vestido de Elsa? Le voy a pedir a mi mamá que vayamos a comprarlo para regalártelo, si?”*

Celebrar es uno de los códigos que se repiten varias veces a lo largo de los diarios de campo, sobre todo celebrar los cumpleaños. Este código se puede entender como un componente de las actividades afectivas que alguien propone llevar a cabo. Entendemos que puede ser una forma en que se quiere agradecer al otro, hacerlo sentir importante, visto y reconocido, desde una posición de afecto por éste, al brindarle atenciones y generar para ese amigo alegría. En muchas ocasiones los amigos han sido agasajados con este tipo de atenciones y afecto.

Ejemplificamos la expresión de Mariano respecto a cómo considera él a sus amigos y luego Lilia Sofía nos muestra su expresión emocional para hablar del tema.

*Este día el desayuno se recorre porque 8 niños van a asistir al salón de experiencia sensorial y los demás pueden jugar durante unos 40 minutos. Les propongo que usen la grabadora para hacer una entrevista a otros niños. Le enseño a Leah, a Lilia Sofía y a Luis Gerardo cómo se prende y qué botón se aprieta para que se vayan grabando las voces. Les pregunto si quieren ir a hacerles preguntas a sus compañeros.*

*Investigadora: “Pregúntale acerca de los amigos.”*

*Luis Gerardo tiene la grabadora pero Leah hace las preguntas.*

*Leah: “¿Cómo está Mariano?”*

*Luis Gerardo: “¿Cómo está Sofí?” Parece que no saben muy bien cómo conducirse con este rol de entrevistadores.*

*Investigadora: “Has de cuenta que eres un investigador y ellos te van a contestar.” Traté de animarlos diciéndoles que podían preguntar lo que quisieran. Se quedaban esperando mis indicaciones.*

*Investigadora: “Puedes preguntales cómo son sus amigos.”*

*Mariano: “Bonitos”.*

*Investigadora: “Ahora preguntales otra cosa a Mariano.”*

*Lilia Sofía ayudándole a Luis Gerardo con la entrevista: “¿Cómo son tus amigos, lindos o feos?”*

*Luis Gerardo hace la pregunta: “¿Son lindos o feos?”*

*Mariano: “¡Bonitos!”*

*Lilia Sofía se suma a la plática: “Lo más importante es que seas un amigo de verdad.”*

*Investigadora: “¿Cómo es un amigo de verdad?” Renata ahora quiere usar la cámara, así que interrumpo la conversación con Lilia Sofía para decirle a Renata cómo se enciende. Lilia Sofía está ahora ocupada con la grabadora.*

*Investigadora: “... los verdaderos amigos...¿qué?”*

*Lilia Sofía: “Los verdaderos amigos se quieren y bailan con ellos juntos.” Investigadora “¿Bailan juntos?”*

*Lilia Sofía: “Y hacen cosas divertidas.”*

*Investigadora: “¿Comparten?”*

*Lilia Sofía: “Comparten su comida.”*

*Investigadora: “¿Y platican?”*

*Lilia Sofía: “Sí, platican.”*

*Renata mientras tanto: “Mira, Heidi, estoy sacando las fotos.”*

*Investigadora retomando con Lilia Sofía: “¿Qué esperas de un amigo?” Lilia Sofía: “Esperas que venga a alguna fiesta.”*

*Renata: “Heidi, ¿me ayudas a construir algo?” (ahora está utilizando el material de madera que ha estado ahí en el tapete). Esta interrupción marca el cambio de actividad en que van a prepararse para la clase de deportes.*

*Después de la clase de deportes regresamos al salón y continúo conversando con Lilia Sofía. Ella me pide mi libreta.*

*Investigadora: “¿Ahora qué es lo que estás haciendo?” Ella sigue dibujando.*

*Investigadora: “¿Mariano es tu mejor amigo?”*

*Lilia Sofía: “¡Sí! Y lo quiero mucho.”*

*Investigadora: “¿Por qué lo quieres mucho?” Llegan más niños y no puedo continuar la conversación.*

El pasaje siguiente muestra la expresión de afectividad entre Sofía y Mariano.

*En el patio techado existen varios juegos dibujados en el piso como el avión y un espiral para saltar por cuadros.*

*Nos encontramos jugando a avanzar los cuadritos dibujados. Mariano y Sofía gritando: “Aaaaaayyyyyy.”*

*Investigadora: “¿Otra vez ganaron? Uy, siempre ganan.”*

*Sofía gritando emocionada: “¡El ca-ra-colllll!” Han llegado al centro. Llegando al centro del caracol, Sofía y Mariano se dan un abrazo como festejo de que ganan. Esto lo vuelven a repetir en varias ocasiones siempre terminando con un abrazo.*

Nuestro estudio de caso termina relatando cómo los niños fueron desarrollando diversas habilidades que la maestra aprovechó para consolidar algunos de los aprendizajes y cómo los padres se fueron involucrando en el desarrollo social de sus hijos. Se explica cómo para concluir el año escolar ya los padres se habían estado comprometiendo para favorecer los vínculos de amistad que sus hijos construyeron, por lo que es de esperar que, aunque se presenten cambios de grupo o de escuela en la transición a la primaria, puedan continuar esta amistad, además de facilitarles la construcción de nuevos amigos en sus nuevos grupos.

Vamos a hacer un recuento de una actividad que se llevó a cabo cerca del final del año escolar y que consistió en documentar una serie de actividades complementarias ideadas por los niños y consecuentadas por la maestra, las autoridades escolares y los padres de familia. A continuación vamos a dar cuenta de cómo se fue construyendo la documentación pedagógica.

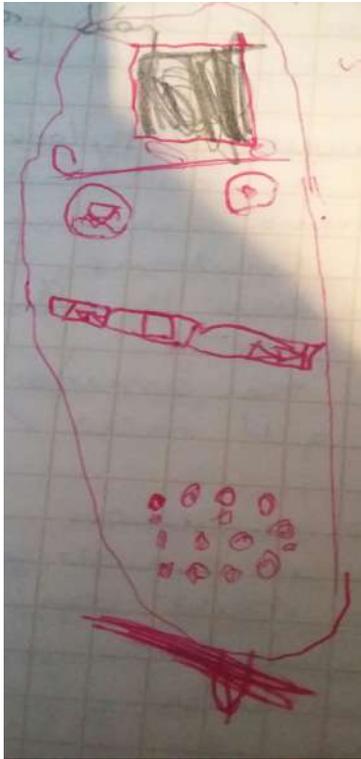
### **V.13. La documentación pedagógica**

*“ La documentación no es acerca de lo que hacemos, sino de lo que estamos investigando”.*

*Carla Rinaldi*

En las últimas visitas al preescolar nos encontramos con la evidencia de un trabajo realizado por la comunidad en apoyo a los intereses de los niños. Resulta que los niños seguían interesados en cómo se desarrolla una investigación y en la elaboración de entrevistas, para explicar tal evidencia se decidió que la documentación pedagógica, de la que tan ampliamente se ha escrito desde la experiencia pedagógica de Reggio Emilia, podía darnos explicaciones adecuadas. Se ha hecho referencia de la misma en el marco teórico, así como de las discusiones posmodernas de Dahlberg y Moss respecto a la documentación pedagógica y que tienen que ver con lo que pudimos observar en la última visita al preescolar: una forma en que los niños participaban precisamente en la construcción de su vida cotidiana de su escuela.

En la figura siguiente se muestra un ejemplo de cómo los mismos niños han documentado la manera en que se han relacionado con las posibilidades de ser co-investigadores al realizar entrevistas mediante el uso de una grabadora.



Dibujo y fotografía de la grabadora que usaron los niños durante la investigación

Mariano elaboró un dibujo donde muestra la grabadora que ha utilizado para realizar alguna entrevista a sus amigos. Junto está la fotografía de esa grabadora tomada por los mismos niños. En seguida se aprecia cómo plasmaron con una fotografía la forma en que utilizaban la grabadora y la cámara fotográfica.



Resulta que, a partir del uso de la cámara y grabadora y sobre todo de haber estado realizando las distintas entrevistas a los niños del salón, ellos mostraron su interés a la maestra y ella tuvo a

bien apoyarlos para encaminar un proyecto con unos papás del grupo, quienes resultan ser reporteros de profesión y dueños de una empresa de noticias. De esta manera se programó primeramente la visita de estos papás expertos al grupo donde mostraron sus equipos de reportajes y dieron una plática relacionada con la forma en que ellos elaboran sus entrevistas. De esta experiencia quedaron tan contentos los niños y aún más interesados que estos padres ofrecieron recibirlos en su empresa para mostrarles en la realidad cómo se desarrolla su trabajo. La maestra hizo la gestión, poco común, para que le permitieran a este grupo realizar la visita para tal actividad. Las autoridades, o sea, la directora del preescolar y el director general de la primaria aprobaron la petición y la visita se llevó a cabo el día 18 de junio del 2015. En esta empresa noticiosa los recibieron con su gafete de reporteros y les enseñaron a hacer noticias acompañadas de fotografías. Una periodista les platicó que esas noticias y las fotos se convierten en periódicos. También les mostraron las cámaras profesionales y los micrófonos para realizar las entrevistas reales. Más adelante permitieron que algunos de ellos entrevistaran a sus compañeros utilizando esos aparatos y todos pudieron verse en las pantallas a partir de los videos que fueron grabados.

Después de tan rica experiencia se presentó la ocasión para el grupo de “entrevistadores habilitados” de recibir al director general del colegio y realizar una entrevista con motivo de su despedida ya que iba a dejar su trabajo por retiro después de 10 años de labor en la institución educativa. Para preparar tan importante evento, la maestra convocó a los niños para preparar entre todos las preguntas que querían hacerle al director y teniéndolas ya listas, llegó el día de convertirse realmente en entrevistadores. El día 23 de junio se le realizaron 17 preguntas al director, entre ellas la número 4 que era la siguiente: ¿cuántos amigos tienes? Una pregunta que muestra una vez más el interés que tienen los niños en el tema de esta investigación. Esta página

del periódico muestra cómo se documentó tal actividad en la figura 12 (tres páginas más adelante).

Se presentan a continuación una serie de evidencia de participación e involucramiento de los niños y la manera en la que la maestra aprovechó este interés, consiguiendo el apoyo de los padres reporteros y el consentimiento de la escuela para llevar a cabo una actividad real de llevar a cabo entrevistas. Las actividades más destacadas que llevaron a cabo los niños fueron documentadas y para ello elaboraron un periódico escolar. El periódico escolar incluye aquellos acontecimientos en los que los niños participaron y que fueron documentados con sus dibujos y sus comentarios así como alguna fotografía. Los niños ya estaban familiarizados con las entrevistas que en varias ocasiones tuvieron lugar en el salón entre la investigadora y algunos de ellos, también estaban acostumbrados al uso de la cámara fotográfica que frecuentemente estaba en manos de ellos igual que la grabadora para registrar sus conversaciones. Para la maestra este periódico elaborado conjuntamente por los niños y ella ha sido motivo de orgullo; la dirección ha felicitado al grupo por tan inusual propuesta y los padres también se involucraron con los niños, al reunirse para conocer de este trabajo pudieron reflexionar de manera colectiva sobre las experiencias y los aprendizajes de sus hijos.

El reportar que los niños se volvieron investigadores, al ser ellos mismos los que entrevistaron, primero a sus compañeros durante la visita al noticiario y posteriormente al director general de la escuela, además de su cercano contacto con su comunidad representada por los padres reporteros; plasma la congruencia con nuestro marco teórico ampliado con la documentación pedagógica. Además esta actividad realizada por los niños da pauta para futuras discusiones con la literatura.

Se muestran en las siguientes páginas algunas secciones de este periódico. Primero se hace referencia a la visita al zoológico y lo que más les llamó la atención. Como segundo acontecimiento estuvo la visita a la librería. Más adelante se hace referencia a la asistencia a la agencia noticiosa, donde pudieron practicar la realización de entrevistas y por último la entrevista que le hacen al director general del plantel y que ellos planearon y diseñaron.

## MIBISITA AL ZOOLOGICO

MIGUST-LA TORTUGA  
PORQUE ESTABA GRAND  
LA TORTUGA BIBE  
EN SOLLOJOCO BIENA DE  
ASIA.



EL ANTILOPEMEQU  
STOPORQUE EN  
LOS CUERNO  
Y TAMBIEN VINO  
S-MUCHOS TIPOS  
DE ANTILOPES  
Y BIBE EN  
AFRICASAN  
TIAGOC



EL COLEGIO ALEMÁN

FUE A LA LIBRERIA



*”Viendo los libros.”*



*“Primero nos enseñaron unos libros de “novedades” y después vimos una película y comimos. Lo que más me gustó fue que compramos libros y me compré un libro de una niña.”*

*“Vimos una película llamada Colás el chico y Colás el grande de Christian Andersen”*

*“Compré tres cuentos. Compré 2 de dinosaurios. Y uno de una gatita.”*



FUIMOS. C. N. U. N. S. E. M.  
 O. R. Y. T. E. N. I. A. U. N. A. C. I. A. M. A.  
 R. A. C. E. V. I. M. O. S. P. O. R. L. A. C. A. M.  
 A. R. A. Y. T. A. M. I. E. N. N. O. S. D. I. E. R. O. N.  
 U. N. A. P. L. A. Y. E. N. A. Y. T. M. T. E. V. N. O. S.  
 O. T. R. O. S. V. I. S. C. A. M. O. S. N. U. E. S.  
 T. E. S. N. O. M. U. R. E. S. E. N. L. O. S. G. A. F. E.



*"Estoy entrevistando al Chicharito."*



Figura 11. Ejemplos de la documentación elaborada por los niños

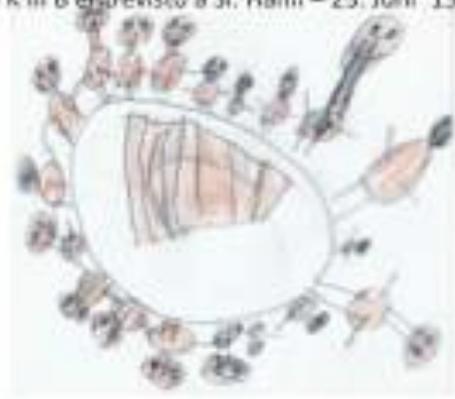


Esta imagen fue tomada durante la visita del grupo a la agencia de noticias. Existe la fuerza de una fotografía a la hora de interpretarla (DeMarie y Ethridge, 2006).

# ENTREVISTANDO AL DIRECTOR

En un ambiente con mucho ...

... el grupo de K III B entrevistó a Sr. Hahn – 23. Juni '15



1. ¿Cuántos años tienes?

KUANTOS AÑOS TIENES → 64

2. ¿Cuanto mides?

¿CUANTO MIDES? → 188



3. ¿Cuántos kilos tienes?

¿CUANTOS KILOS TIENES? → 88



4. ¿Cuántos amigos tienes?

¿CUANTOS AMIGOS TIENES? → 22



Cantó a los niños y contestó: "22". Luego dijo: "No, yo creo que tengo como 1000 por todos los alumnos de la escuela" y Matías dijo: "Ay no, ese número está muy difícil" ... pero después si logró escribirlo:

1000

5. ¿Cuál es tu color favorito?

¿CUAL ES TU COLOR FAVORITO? → ROJO

6. ¿Dónde vives?

¿DÓNDE VIVES? → BARCELONA

7. ¿Cuántos hijos tienes?

¿TIENES COCHE, CUAL? → TODA

Emilia comentó: "le copió a mi papá"



Figura 12. Entrevistando al director. Periódico "Drachenzzeitung", página 16.

La investigadora se convirtió en parte de esta comunidad y es posible que, a partir de lo que había estado haciendo en el grupo, se haya generado entre los niños cierto deseo de mostrar su interés por las entrevistas, lo cual fue atendido por la maestra que tomó la iniciativa de documentar la historia de su grupo. El hecho de que esta actividad se haya llevado a cabo sin involucramiento de la investigadora, muestra la independencia del grupo en este quehacer investigativo, al continuar los niños inquietos sobre lo que les llamó la atención de lo que vieron, aprendieron y les gustó.

El capítulo final contiene las conclusiones de este trabajo haciendo mención de las ideas principales de la tesis y su de sus resultados. Se retoman las preguntas de investigación para asegurarnos que han podido ser respondidas así como acuerdos, desacuerdos y vacíos de la literatura. Asimismo ofrecemos una revisión de las contribuciones que aporta el trabajo y posibles líneas de investigación a futuro. Por último se mencionan las limitaciones de este estudio.

## VI. Conclusiones

En este capítulo se da respuesta a las preguntas de investigación que han guiado nuestro estudio. Mediante un modelo que se ha construido incorporando las categorías más relevantes que dan cuenta de los resultados de nuestra investigación es que podemos explicar el proceso de amistad entre pares en el preescolar. Asimismo se presentan las discusiones pertinentes con otros autores para contrastar nuestros hallazgos, reafirmar las similitudes, mostrar las divergencias y destacar las nuevas aportaciones de conocimiento derivadas de este estudio. Por último se hace referencia a posibles investigaciones a futuro que puedan ampliar nuestros hallazgos y de las propias limitaciones de este trabajo.

Para dar respuesta a la primera pregunta de investigación sobre las características que deben reunir otros niños para ser considerados como amigos, las evidencias nos muestran que lo importante es tener con quien interactuar, dialogar, idear y ejecutar planes compartidos. Para los niños sus amigos son compañía agradable y afín a ellos por tener intereses similares con formas de ser y de actuar parecidas, compartiendo valores y gustos. Para elegir a los amigos ellos toman en cuenta que sean divertidos o que con ellos puedan hacer cosas divertidas, así como asegurarse que con ellos puede existir una complicidad recíproca. Es decir, los niños consideran que con los amigos van a jugar y a pasarla bien juntos en las distintas actividades que realizan, unas por iniciativa propia y otras que conforman la planeación escolar. De los amigos también esperan apoyo y comprensión como parte de la afectividad que los vincula y que han ido construyendo en la cotidianidad a través de sus frecuentes interacciones sociales y sus muestras de apoyo y cuidado. Estos elementos que caracterizan a los niños en sus interrelaciones de amistad han sido considerados en la tabla 6 que se muestra a continuación.

La tabla siguiente muestra la definición de cada categoría, en el entendido que dichas categorías son el resultado de las evidencias registradas, analizadas y consolidadas durante las visitas al preescolar.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>1. Autonomía</b>	La facultad del niño para obrar según su propio criterio, con independencia de la opinión o el deseo de otros es la autonomía. Es la forma en que establece sus normas en su cultura de pares y toma decisiones respecto de muchos ámbitos que le competen como es el de elegir a sus amigos.
<b>2. Autenticidad</b>	Este concepto puede entenderse como la forma espontánea, genuina y legítima propia de los niños y que es plasmada en sus relaciones de intercambio social. Se ha concebido la amistad como una decisión voluntaria del niño de querer estar con alguien por convicción y gusto no por obligación, presión o manipulación.
<b>3. Iniciativa</b>	Los niños muestran una actividad y energía considerable para interactuar que se manifiesta tanto a nivel físico como mental; así como el dinamismo y motivación en sus juegos y diversas acciones que tienen una finalidad. Es una idea relacionada con el concepto de fraguar o de idear un plan o proyecto con entusiasmo. Incluye la concepción del niño inmerso en su actividad que está prestando atención a lo que está sucediendo y disfrutando de la experiencia y de la compañía.
<b>4. Cooperación</b>	Entre los aspectos registrados en las evidencias que son constantes entre los amigos está la ayuda que se brindan entre sí. Esta ayuda se vislumbra como un apoyo sobreentendido que existe entre el grupo de amigos que se ha conformado. De manera incondicional se brinda un servicio a quien lo requiere en un momento dado.
<b>5. Diversión</b>	La diversión es el aprovechamiento del tiempo de una manera planeada para la expansión y recreación del propio cuerpo y mente. La diversión

<b>CATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
	implica participación activa pero de una manera alegre y entusiasta apoyándose en la creatividad para despertar interés en las actividades, lo cual les brindará gozo.
<b>6. Complicidad</b>	Es una conexión especial, se refiere a sentir solidaridad y camaradería para con los otros. Es la colaboración o ayuda en la ejecución de una acción, generalmente preparada en secreto; una de las formas en que se relacionan entre sí dentro de su grupo de amigos sin que los de afuera se percaten, a través de códigos asumidos entre ellos y manteniéndolos en secreto. La confidencialidad surge cuidando la confianza mutua y realizando actividades divertidas y en muchos casos haciendo alguna travesura.
<b>7. Afectividad</b>	Las muestras de cariño entre los amigos consisten en cuidados, abrazos y palabras afectuosas. El mirarse y sonreír es también una manera de mostrarse afecto. Ha sido frecuente escuchar que se quieren y que a los amigos se les ama.

Tabla 6. Categorías para conformar el Modelo dinámico del proceso de amistad entre pares

El desarrollo del proceso de amistad y su consolidación entre pares puede ser explicado mediante el modelo que se muestra a continuación “Modelo del proceso de amistad.” La pregunta dos de investigación se responde explicando ampliamente todos los elementos que constituyen este modelo. El modelo que se ha configurado a continuación explica un proceso; concepto que describe la acción de avanzar o ir para adelante al paso del tiempo. El modelo viene a ser la explicación de lo que sucedió durante la investigación y constituye el propósito de la tesis. Para explicar los elementos del modelo partimos del centro hacia fuera. Se inicia con la categoría correspondiente a la autonomía de los niños, ellos haciéndose cargo de sus elecciones al decidir

con quiénes les gusta pasar el tiempo y jugar; aquellos niños que les gustan y con los que se sienten afines y cómodos.

El nanosistema (Delgado, en proceso) que está inscrito dentro del microsistema (Bronfenbrenner y Ceci, 1994) es el espacio de las múltiples interacciones sociales, las cuales se incrustan en el microsistema creado por la maestra en el salón de clases y por la ambientación de la misma escuela. De alguna manera las familias participan de este microsistema en el intercambio bidireccional que se establece. Este es el contexto que envuelve las relaciones sociales de los preescolares, las cuales son afectadas y afectan a su vez, dicho microsistema. En el nanosistema, donde construyen los niños el proceso de amistad, existe una atmósfera o clima social escolar que se vive dentro del salón de clases, pero también prevalece en otros espacios de convivencia social como el patio donde pasan el recreo, el cual muestra características propicias para que pueda desarrollarse la dimensión social de los niños de manera natural y progresiva. En este clima social se contemplan elementos como el respeto, la confianza, la empatía y la resolución de conflictos; todo ello como condiciones favorables para lograr el proceso de amistad como ha podido ser evidenciado en este estudio de caso.



Figura 13. Modelo explicativo del proceso de amistad entre pares en el preescolar

Respondiendo a la tercera pregunta de investigación podemos explicar cómo la influencia que tienen los padres con su propia vida social, sus creencias acerca de la amistad y el apoyo que éstos brindan a sus hijos afecta las decisiones de sus hijos niños desde lo aprendido en su casa. El modelaje con sus propias relaciones de amistad y las ideas que les transmiten a sus hijos de sus propias experiencias, influyen para favorecer o en otros casos obstaculizar las relaciones de amistad de los niños. Algunos padres comentaron que organizan con cierta frecuencia reuniones con algunos otros padres del grupo para que los hijos convivan en escenarios fuera de la escuela y así favorecen las interacciones con los hijos de esas familias con las que quieren conviven. Otros

padres, los menos, no aceptan que sus hijos visiten a sus compañeros en sus casas ni que ellos los inviten, por lo menos no a esta edad, ya que consideran aún pequeños a sus hijos para estar fuera del ámbito familiar. Supimos de un caso en que el niño no viajaba en el transporte escolar por lo que no tenía “amigos del autobús”, ni asistía a las fiestas de sus compañeros porque los padres no consideraban que fuera conveniente y necesario esta convivencia fuera del preescolar. Se pudo constatar, sin embargo, que son la mayoría de las familias las que apoyan las reuniones de sus hijos con sus amigos dentro y fuera de la escuela, los invitan a casa a las celebraciones de cumpleaños o a pasar una tarde o incluso un fin de semana favoreciendo sus interrelaciones y así facilitando la consolidación de esa amistad. La maestra ha hecho lo propio al crear un ambiente de respeto y empatía que facilita los intercambios sociales entre quienes voluntariamente deciden asociarse para sus juegos, el recreo y las demás actividades escolares, sin exigir o presionar que sea tal niño con tal otro los que deban estar juntos. Esta libertad ha facilitado que sean los mismos niños quienes elijan a sus amigos por propio gusto y preferencia para mantenerse juntos durante el horario escolar a lo largo del tiempo.

La cuarta pregunta de investigación hace referencia a cómo las instituciones educativas favorecen el proceso de amistad entre los niños. Se ha comprobado la relevancia que tiene el preescolar para favorecer relaciones de amistad entre pares; la extensión y diversidad de los espacios en que los niños pueden moverse dentro de su escuela permite una variedad de actividades en las que ellos eligen qué hacer y con quién interactuar; seleccionando asimismo sus lugares favoritos y sus amigos con quienes quieren permanecer juntos. Se ha podido constatar que los niños encuentran en sus espacios diferentes áreas para jugar, ayudarse, convivir, platicar, divertirse, acompañarse en un ambiente de respeto que la escuela ha propiciado a través de sus maestros y con apoyo el el programa para la resolución de conflictos. Cuando el espacio es

amplio, es diverso, brinda las oportunidades para que los niños puedan también separarse de la vista de los adultos a su cargo, se propician unas condiciones ideales para construir su proceso de amistad en ese escenario donde se desarrolla la convivencia cotidiana. Es palpable cómo los niños se sienten con mayor libertad al no tener la vigilancia insistente de las maestras, ni su directriz cercana para llevar a cabo sus actividades.

Una reflexión que surge a partir de esta investigación es el hecho constatado, tal y como se estableció en el marco teórico, respecto a la deconstrucción y el poder de los niños en sus espacios de decisión para la creación de unas oportunidades para ellos de participar en lo que a ellos incumbe, sabiendo que son capaces de transformar el mundo que los adultos han creado sin considerar sus voces, para hacerlo más auténticamente adecuado a su cultura de pares. Las evidencias nos permiten afirmar lo que dijo Manfred Liebel: “los niños son expertos en su propia causa”.

Adicionalmente puede destacarse cómo la escuela también dio pasos para ver a los niños como activos y propositivos al organizar la salida al noticiario y la entrevista al director general como parte de las actividades de los niños en su comunidad y con relación a aprendizajes de la vida real.

Con relación a los hallazgos, podemos decir que tanto la categoría de diversión como la de complicidad no aparecen mencionadas en la literatura por lo que constiuyen una aportación de este trabajo investigativo. Estas categorías pudieron ser definidas al encontrarse la investigadora inmersa en el mundo de los amigos del preescolar participando en la cultura de los niños.

En nuestras evidencias no encontramos que el género tenga una implicación en el tema de los amigos contrastando como muchos autores quienes mencionan las grandes diferencias que han encontrado. En cuanto a que algunas publicaciones establecen que la preferencia es determinante para seleccionar a los amigos, nosotros hemos preferido llamar a esta categoría “autenticidad” porque incluye, además de la preferencia por alguien, el aspecto de la decisión voluntaria para elegir libremente a quien se prefiere de entre los compañeros desde la parte genuina o auténtica del ser. Por último hay concordancia tanto con los autores que mencionan la influencia de los padres como aquellos que consideran que es la escuela como sistema la que favorece las interrelaciones que se consolidan en amistad. Esta discusión se aborda ampliamente a lo largo de la tesis.

Para hacer un recuento de las categorías que hemos identificado y que han sido elementos constitutivos del modelo propuesto iniciaremos una discusión con la literatura comenzando con la autonomía. Las aportaciones de los padres de familia en nuestro estudio iban en el sentido de darse cuenta de que ellos, aunque tratan de influir en sus hijos respecto a cuáles amigos pueden ser más convenientes que otros, los niños terminan escogiendo ellos por sí mismos con quienes se quieren vincular. Los padres reconocen que llevan a cabo un modelaje a partir de su propia vida social y emocional y con la valoración que externan del tema de la amistad. Coincidimos con autores como Ladd y Golter, 1988 y Richarson y Schwartz, 1998, en cuanto a que los padres juegan un papel fundamental con relación al ejemplo que muestran frente a sus hijos al tener ellos mismos sus propios intercambios con pares y amigos en muchos casos.

Otro punto que fue considerado por los padres es la importancia de tener relaciones de amistad duraderas como señalan Turnbull et al, 1999 con quienes coincidimos, que es el caso cuando

ellos brindan apoyo en la continuación de las relaciones de amistad de sus hijos, independientemente del colegio al que sigan asistiendo o si cambian de grupo, ya que algunos niños no van a coincidir ni el grupo ni en el mismo plantel, pero será viable que mantengan a sus amigos si cuentan con el apoyo de sus padres para generar oportunidades de encuentro para jugar.

En pláticas informales con los padres de familia durante alguna de las presentaciones que se les hizo mencionaban que ellos tenían preferencia por algún compañero o compañera del grupo para que se hiciera amigo o amiga de su hijo o hija y que justo sus hijos no hacían caso de las recomendaciones de sus padres y habían hecho por ellos mismos su selección.

Los padres pueden desear manejar la vida social de sus hijos, sin embargo son los niños quienes autónomamente deciden y eligen quienes les gustan y les caen bien, o como ellos dicen “los que son bonitos” y se refieren a su forma de ser más que a su aspecto físico; a los que encuentran similares en preferencias normalmente los ven bonitos físicamente. Algunas de las publicaciones cuentan con hasta veintisiete años desde su realización, por lo que hemos encontrado distintos resultados y desacuerdo con algunos autores. La explicación puede deberse a una época distinta en que puede encontrarse un factor de variación respecto a nuestros resultados donde fue patente que los niños no aceptan imposición o sugerencias externas para aceptar a un amigo.

Con quien coincidimos es con Domínguez (2014) quien elabora una definición de la amistad basada en el acto voluntario para conformar relaciones de amistad y en donde queda patente esta autonomía infantil para elegir a los amigos. Autores como Rizzo (1989), así como Bigelow y La Gaipo (1995) hablan del concepto de ser genuino, que son aquellos amigos que se establecen por

voluntad propia del niño sin presión de adulto alguno como lo hemos encontrado en nuestro grupo de amigos.

La autenticidad, segunda categoría, corresponde a que los niños puedan ser honestos con sus preferencias y contar con libertad para elegir a sus amigos, exentos de la presión externa de los adultos. Como inicio del proceso de amistad propiamente, se contempla como punto de arranque en las relaciones amistosas esta autenticidad peculiar y connatural de los niños para seleccionar con quienes quieren tener un vínculo más estrecho y con quienes no. Es muy común que los adultos quieran forzar o simplemente vincular algún niño con otro, pero casi nunca resulta provechoso, porque en lo profundo de cada niño, éste sabe quienes les agradan y quienes no le agradan. La elección de un amigo es un acto completamente voluntario. Cuando se piensa acerca de los niños como autónomos, activos y competentes, se respeta este tipo de elecciones que hacen, sabiendo que tienen motivos personales para tomar sus decisiones y que probablemente a ojos del adulto no son tan claras. El tema de la segregación sexual ha sido abordado ampliamente en la literatura con enfoque psicológico, pero no se ha encontrado la contraparte en estudios de tipo sociológicos, por lo que pensamos que en este vacío podemos aportar conocimiento derivado de nuestras evidencias. En nuestros resultados vemos cómo las interacciones se dan en un grupo mixto que ha llegado a consolidar su amistad. Todo lo contrario ocurre en la inmensa mayoría de trabajos que reportan una segregación sexual. Para Beal (1994); Witt, 2000 y Lindsey, 2002; la separación de niños y niñas se debe a los estereotipos de roles femeninos y masculinos que los niños aprenden en sus familias. Nuestra postura es contraria, ya que en todo momento y ante todo tipo de actividad, ya fuera brusca o más bien delicada, estaban activos y participando tanto las niñas como los niños. Era muy frecuente encontrar a los varones cocinando y atendiendo a los comensales, como también a las niñas jaloneándose en juegos bruscos de persecución y fuerza.

Un juego muy común era preparar pastelitos de arena con los moldes disponibles durante el recreo y tanto varones como niñas se divertían haciendo esto y decorándolos. La relación entre amigos que hemos podido observar en el preescolar se fue construyendo entre cinco niños, por lo que no hemos observado que la amistad sea una relación diádica como ha sido referida ampliamente en la literatura. Cuando la circunstancia ha exigido que interactúen de dos en dos, hemos observado que muy comúnmente ha sido entre niño y niña y nuevamente vemos intercambios mixtos.

Nos apoyamos en la sociología de la infancia, en la teoría de la construcción social de la realidad y en la cultura de pares del marco teórico para concluir que la postura que hemos asumido durante toda la investigación con niños es que los ellos transforman la cultura de su sociedad de la que son parte, lo cual ha sido ampliamente comentado en la sección de “los niños y la cultura de pares”.

Siguiendo las manecillas del reloj, para continuar con la explicación de nuestro modelo, tenemos la iniciativa que es indispensable para organizar juegos o alguna actividad que sea divertida para ellos, de acuerdo con sus intereses. Partiendo de que el niño genuinamente ha elegido a quienes quiere para relacionarse de manera más profunda y significativa, entonces aparece la inquietud y el interés por crear situaciones y actividades con iniciativa, momentos y experiencias de aprendizaje y de juego compartido. La iniciativa es la manera de comenzar a idear algo como parte del dinamismo propio de los niños y que los conecta con los intereses comunes entre sí. También tiene que ver con el concepto de fraguar o idear un plan con entusiasmo. Se manifiesta una actividad y energía considerable tanto a nivel físico como mental, así como el dinamismo y motivación en sus juegos, los cuales tienen una finalidad lúdica. Incluye

la concepción del niño inmerso en su actividad compartida, el cual está prestando atención a lo que está sucediendo y disfrutando de la experiencia y de la compañía. En la literatura existe una amplia discusión acerca de cómo los niños se “hacen” amigos para un juego y luego ya no continúa esa amistad. En nuestro estudio la amistad pudo continuarse gracias a los factores del entorno, el microsistema, que brindaron las oportunidades de unas relaciones continuadas en el tiempo y un ambiente de libertad para sus juegos e intercambios.

Seguimos con la categoría denominada cooperación que consiste en el intercambio de apoyo y ayuda para llevar a cabo conjuntamente sus proyectos. Consiste básicamente en compartir y crear juntos sus experiencias. La iniciativa requiere de la cooperación de los demás miembros del grupo de amigos como paso siguiente que, mediante la colaboración pongan en marcha los planes e ideas para enriquecer la actividad iniciada. De esta manera permanecen juntos durante mucho tiempo mientras evoluciona su juego o se desarrolla cierta actividad. A veces aparece un líder en un momento dado, puede ser que éste continúe su rol o puede ser que el liderazgo sea un comportamiento compartido. Para hacer amigos se detectó que tienen que participar e involucrarse con los otros mediante algún tipo de comunicación. Sornona et al (2013) explica que las habilidades conversacionales y las estrategias comunicativas son diferentes entre niñas y niños como si el género imprimiera ciertas características diferenciadas. En nuestro trabajo no es claro que existan dichas distinciones pero será motivo de otras investigaciones dilucidar estas apreciaciones. En varias ocasiones se observaron formas de comunicación entre sí que no necesariamente consisten en palabras, sino gestos o actitudes y con estas herramientas negociaban sus respectivos intereses para llegar a acuerdos respecto a cómo se iban a organizar y en qué iba a consistir lo que decidían hacer.

Para Denham, 2007, los niños crean sus propias normas dentro de su cultura lo que regula el tipo de expresiones que utilizan. Aquí encontramos una conexión con nuestra postura desde el marco teórico en cuanto a la construcción de propias reglas en sus micro-mundos socialmente contruidos.

Barth y Bastiani (1997) identifican la ayuda o el cuidado del otro solamente entre amigos de más de seis años, en nuestro contexto hemos encontrado que esto sí ha sido viable a más temprana edad. Al ser tan cercanos entre sí los amigos, al haber construido relaciones afectivas y al convivir en un ambiente de empatía y solidaridad hemos identificado estas actitudes aún a su corta edad. Sin ningún tipo de presión externa, se ha observado esta generosidad entre sí cuando se brindan apoyo, asistencia y ayuda por libre decisión, sin que sea una obligación hacerlo y mostrando cómo se comportan como niños abiertos a los otros y atentos a las necesidades de los demás lo cual se fundamenta en la sociología de la infancia en contraposición a las teorías de corte psicológico que hablan de los niños como centrados en sí mismos, egocéntricos y en una etapa preponderantemente individualista.

En cuanto a la resolución de conflictos Bagwell y Schmidt, 2013, reportan que se dan mayores conflictos entre amigos que entre no-amigos. Para estos autores cuanto más confianza existe entre sí, mayores son los conflictos, argumentan que al sentirse seguros emocionalmente tienden a comunicar sus desacuerdos. Estas mismas ideas las encontramos en Hartup y Rubin (1996). En nuestro estudio sucede lo contrario. Al no haberse observado el conflicto entre los amigos durante nuestra investigación, no coincidimos en que exista esta relación que los autores han establecido. Suponemos que dos años de visitas al preescolar ha sido suficiente tiempo para que hubiera surgido algún conflicto, pero ello no ocurrió; no ha sido el caso. Lo que hemos considerado en el

modelo es que la resolución de los conflictos forma parte de los elementos del microsistema, que se trata de una herramienta que ha favorecido las relaciones sociales en un ambiente de respeto y confianza y que en todo caso la utiliza la maestra cuando es necesario. Seguramente las características de nuestro microsistema ha influido para que no se generen conflictos con cierta regularidad sino como excepciones y que no pudieron ser observados durante el curso del estudio.

Las actividades o juegos que inician los amigos deben provocar diversión. Este es un componente que no puede faltar entre los amigos a esta edad. Un factor indiscutible y que fue muy revelador en las entrevistas con los niños es que la diversión es muy importante para ellos. Incluso piensan que los amigos son para divertirse principalmente. Piensan que pasarla bien, permanecer juntos y estar divertidos es fundamental; sin olvidarse que es importante ayudarse y quererse también lo es. Es por ello que esta categoría está presente en nuestro modelo. Sólomente hemos encontrado una única mención en la literatura acerca de la diversión como parte del proceso de la amistad. Monjas et al (2007) no profundiza el aspecto de la diversión como cualidad de la amistad, simplemente menciona que los niños por lo que eligen a un amigo es porque existe simpatía por él, se divierten juntos, pero sobre todo por la iniciativa de realizar las actividades que les son atractivas y la consecuente satisfacción conjunta. Esta feliz coincidencia nos muestra la necesidad de dar a conocer esta categoría como una muy importante desde la voz de los niños que ha surgido en nuestro estudio a partir de las entrevistas con los protagonistas.

Llegados a este punto se puede hablar de la complicidad. Entre pares se va construyendo confianza e intimidad al grado de volverse cómplices entre sí. Con estos cuatro primeros elementos: autenticidad, iniciativa, cooperación y diversión, se tiene suficiente confianza y vivencias compartidas; además del conocimiento ampliado de cada uno de los amigos, con lo que

se puede dar paso a esta complicidad. Entre los principales temas dentro de las relaciones con amigos la literatura habla de la confianza y coincidimos en que es un elemento valioso en las relaciones humanas, de tal modo que para nosotros forma parte de la complicidad. Es de llamar la atención cómo esta categoría de complicidad que están tan robustamente evidenciada en nuestro trabajo, ha permanecido oculta para otros investigadores. Lo que encontramos como respuesta y que nos permite destacarla como un hallazgo de nuestro estudio es que únicamente resulta evidente para quienes participan de la cultura de los niños y se encuentran participando activamente en sus dinámicas, las cuales quedan en el conocimiento sólo al interior del grupo sin que los de afuera se percaten de esta conexión especial. En las frecuentes interpretaciones realizadas por los adultos es muy factible que haya quedado oculta esta cualidad de la amistad. Solamente como resultado de nuestra frecuente interacción se han sumado aventuras, travesuras, secretos y alto grado de compenetración y solidaridad lo que ha permitido conocer las características al interior del grupo de amigos. Se trata de una vinculación especial, de mucha familiaridad, que hace más disfrutable la amistad. Contar con el amigo al que le pueden contar cuestiones privadas, preocupaciones o confidencias; así como la consecución de algún plan, generalmente preparado en secreto. Una de las características de esta complicidad es que los de afuera no se percatan de ello, es mediante códigos asumidos entre ellos y manteniéndolos ocultos para el resto de los compañeros, cuidando la confidencia y realizando acciones divertidas como son las travesuras.

Para cerrar el círculo en nuestro modelo está la afectividad. Los niños son capaces de desarrollar cariño por los amigos cuando han tenido oportunidad de convivir y sumar experiencias compartidas. El último aspecto se suma a los anteriores procesos para conformar un círculo virtuoso. La afectividad es la constatación de lo importante que puede llegar a ser un

amigo por el cual hay sentimientos de cariño y amor. La ayuda junto con la afectividad se explican como el dar y darse a los demás. Los amigos pueden incluso renunciar a su propio interés, cuando es en beneficio de otro. Puede derivarse de una petición del otro o por propia iniciativa. Se trata de una actitud opuesta al egoísmo o egocentrismo. A nuestro entender, tiene que ver también con un alto nivel de empatía y solidaridad. Que un niño se sienta útil a otro es de alguna manera perceptible en sus relaciones amistosas. Los niños tienen una amplia variedad de lenguajes para expresar este cariño a quienes consideran sus amigos, uno de ellos es la compasión, la ternura, la comprensión, su cuidado, ayuda y su proximidad física con él o ella. Las muestras de cariño entre los amigos consisten en cuidados, abrazos y palabras afectuosas. Es frecuente escuchar entre sí frases como: “qué linda te ves”, “me gusta cómo te quedó tu dibujo”, “te quiero mucho y eres mi mejor amigo”, “te regalo esto”, “yo sé qué te hace feliz”. El sonreír para los amigos es también una manera de mostrar afecto. Los niños han expresado reiteradamente lo importante que es querer a sus amigos y lo importante que es ser querido por ellos. Con este tipo de interacciones cercanas, profundas y significativas se está favoreciendo el desarrollo socio-emocional del niño preescolar. La amistad en los niños favorece su conformación en grupos sociales y se genera un estado de bienestar común.

En muchos textos la proximidad y la intimidad están tan ligadas de manera que difícilmente podemos discutir de ellas sin separarlas. En nuestro entendimiento la intimidad es un segundo paso ya cuando el componente de proximidad ha evolucionado. Podrá haber intimidad siempre y cuando exista proximidad o cercanía, pero no a la inversa. Mashek y Aron (2008) mencionan que las niñas tienen relaciones de mayor intimidad que los niños, reconociendo que no existe un consenso al respecto. Desde nuestras observaciones la intimidad es igualmente vivida entre niñas y niños por lo que no son excluyentes entre sí, sino que se integran como una construcción de

equidad de género.

Los efectos de la comprensión y la validación los hemos clasificado dentro de la categoría de la afectividad por el componente emocional que conllevan. Fehr (2004) distingue tres modalidades en las interacciones entre amigos como es el brindarse apoyo mutuo, la autorrevelación recíproca y el apoyo en lo cotidiano. Hemos encontrado coincidencias con estas modalidades con la diferencia que, mientras para Fehr esto ocurre en niños del mismo sexo, para nosotros resulta indistinto si son del mismo sexo o no.

De esta manera se contempla que los seis elementos constitutivos de las relaciones de amistad son pasos sucesivos con un cierto orden, que de ninguna manera es estricto, como sucede en todo fenómeno humano. Lo que avanza con el tiempo es la forma en que van profundizándose y consolidándose las amistades, en la medida en que son repetidas las interacciones de sus protagonistas. Por ello se plasma la idea de un proceso continuo de este crecimiento interrelacional al seguirse el sentido de las flechas interconectadas en el modelo. Poéticamente se puede decir que la amistad va siendo el cuidado del bienestar del otro con el paso del tiempo.

Hemos encontrado otra divergencia en el caso de nuestras evidencias que muestran una amistad continuada en el tiempo, por lo menos en el lapso de 23 meses, contrariamente Berndt (2004) encontró que los niños de entre 4 y 6 años no mantienen a los amigos por tiempo prolongado, sino que se relacionan únicamente durante la duración de un juego y luego ya no continúa la amistad.

Nuestro modelo incluye la idea de que algunos procesos tienen que ver más con el ser de cada

niño y otros con el hacer de ellos. Encontramos que la autenticidad, la complicidad y la afectividad están relacionadas con códigos centrados en la personalidad y características personales de los niños, mientras que la iniciativa, la cooperación y la diversión se encuentran relacionadas con la parte activa y dinámica del proceso. Ambos aspectos se complementan y se refuerzan mutuamente para que los niños puedan seguir “siendo” con su respectiva transformación por crecimiento, madurez y contexto; así como van imprimiendo su actuación “haciendo” sus propias aportaciones al grupo. Estas ideas no han sido escritas en la literatura revisada.

Las categorías elegidas responden a la pregunta de cómo llevan los niños a cabo el proceso de amistad y su consolidación, el que vayan construyendo estos elementos durante sus interacciones los va llevando a generar ese vínculo que va reforzándose a medida que se comparten nuevas vivencias que reafirman estas categorías y las hacen más profundas y duraderas.

El modelo hace referencia también de aquellos niños que por algunos motivos, que podrán ser objeto de otras investigaciones, no han logrado un desarrollo social suficiente para crear relaciones de amistad; son aquellos que cuentan con un incipiente despliegue de su sociabilidad. Estos niños suelen quedarse en la convivencia superficial, ya sea por sus propias características personales o por falta de modelaje y amistades cercanas en la vida de sus padres y ello ha influido en sus actitudes. El sentido de seguridad establecido previamente en la familia o no, es la base para la construcción de procesos de intercambio y amistad con pares. Los niños sin amigos únicamente conviven e interactúan con sus pares acompañándose, pero sin lograr el nivel de cercanía e intimidad que se consigue entre amigos; sin acceder a los seis aspectos constitutivos de las relaciones de amistad.

En el otro extremo de la representación gráfica se ubican aquellos niños que optan por elegir y cultivar amigos, como los niños de nuestro estudio, generándose para sí bienestar y seguridad. Los niños eligen relaciones profundas, significativas y duraderas al poner en marcha el proceso compuesto por su participación en el hacer y en el ser, entonces estos intercambios con sus pares les brindan lazos fuertes y nutricios. Otros beneficios que han sido detectados para los niños cuando cuentan con sus amigos consisten en un mayor conocimiento de sí mismos, de los demás y del mundo; aumento de su gusto por la escuela donde encuentran un contexto para el aprendizaje de habilidades sociales y recursos emocionales y entrenamiento para posteriores relaciones.

Con referencia a lo que piensan los niños acerca de sus relaciones de amistad con otros niños, las evidencias nos muestran que lo importante para elegir a los amigos es que sean divertidos o que con ellos puedan hacer cosas divertidas, así como que contar con ellos en una complicidad recíproca. Es decir, los niños consideran que con los amigos van a jugar y a pasarla bien juntos en las distintas actividades que realizan, unas por iniciativa propia y otras que conforman la planeación escolar. Lo importante es tener con quien interactuar, dialogar, idear y ejecutar planes compartidos. Para los niños, sus amigos son compañía agradable y afín a ellos mismos en intereses y en forma de ser y actuar, comparten valores y gustos. De los amigos también esperan apoyo y comprensión como esa parte afectiva que han ido construyendo en la cotidianidad y a través de sus frecuentes interacciones.

Resultó muy interesante poder reflexionar, a partir de la herramienta del diario de campo de columnas múltiples, cómo los padres se fueron interesando en el desarrollo social de sus hijos y

no sólo enfocarse al aspecto académico que ha sido una pauta tradicional de las familias. Al parecer lo que estas familias vivieron a lo largo de dos años de duración de las visitas de campo por parte de la investigadora y de las que estaban enterados por medio de los comentarios de sus hijos, así como durante las conversaciones sostenidas con ellos, los alertaron con relación a la importancia que iban dando a la competencia social de sus hijos. Parece ser que se generó una mayor consciencia respecto al valor que tienen las relaciones humanas en nuestras vidas, principalmente las relaciones de amistad. Ante estas reacciones cabe la reflexión de cómo replicar lo que ha sucedido en esta institución, con la maestra comprometida con los niños y sus intereses, además de los padres involucrados apoyando a sus hijos. Se pudo constatar que la mayoría de los padres y madres apoyan las reuniones de sus hijos con sus amigos dentro y fuera de la escuela, los invitan a las celebraciones de cumpleaños o a pasar una tarde o un fin de semana favoreciendo sus interrelaciones. La propia vida social de los padres ha influido con su modelaje en las decisiones de los niños acerca de valorar la amistad desde lo aprendido en su casa.

Se ha comprobado la relevancia del preescolar para favorecer relaciones de amistad entre pares; la extensión y diversidad de los espacios en que los niños pueden moverse dentro de su escuela permite una variedad de actividades en las que ellos eligen qué hacer y con quién interactuar; seleccionando asimismo sus lugares favoritos y sus amigos con quienes quieren permanecer juntos. Se ha podido constatar que los niños encuentran en sus espacios diferentes áreas para jugar, ayudarse, convivir, platicar, divertirse, acompañarse en un ambiente de respeto que la escuela ha propiciado a través de sus maestros. Cuando el espacio es amplio, es diverso, brinda las oportunidades para que los niños puedan también separarse de la vista de los adultos a su cargo se propician unas condiciones ideales para construir su proceso de amistad en ese escenario donde se desarrolla la convivencia cotidiana. Es palpable cómo los niños se sienten con

mayor libertad al no tener la vigilancia insistente de las maestras, ni su directriz para llevar a cabo sus actividades.

Una vez que se ha hecho mención de las características que debe considerar la escuela, hablaremos ahora del salón de clases. El salón de clases también cuenta con espacios destinados a los diversos juegos como son la casa, la tienda, la zona de construcción, la biblioteca y las mesas para jugos didácticos o actividades creativas de dibujo o modelado. La maestra brinda la oportunidad de que los niños escojan su lugar para jugar y con quienes quieren compartirlo; siempre en un ambiente de libertad, respeto y confianza. Se trata de que elijan un espacio para interactuar, jugar e intimidar. Asimismo es necesario que se tenga un mínimo de empatía entre los miembros del grupo para poder solucionar los posibles conflictos de intereses y contar con posibilidades de diálogo y comunicación necesarios en todo proceso social. Los niños ya han sido instruidos en el proceso de resolución de conflictos que maneja la escuela; ya que han practicado los llamados “pasos pacíficos” desde que entran a maternal. Los juguetes y los materiales son propiedad de la comunidad y su uso depende de las negociaciones entre ellos para su posesión temporal y de las reglas que se establezcan para tal efecto. Compartir los materiales con otros en eventos interactivos los acerca cara a cara y los invita a que tomen la iniciativa para interactuar más allá de lo superficial. La protección de estos procesos en espacios interactivos se relaciona con las concepciones del fenómeno de la amistad entre pares. La propia maestra dentro del salón de clases ha realizado una función que se suma al efecto de propiciar relaciones de amistad (Berthesen et al, 2009). Las evidencias registradas nos permiten concluir cuáles son los cinco aspectos relevantes:

- a) nivelar actividades académicas con actividades sociales

- b) permitir todos los días un periodo de 30 a 40 minutos de juego libre, es decir, sin guía de la maestra ni propósitos educativos planeados anticipadamente
- c) favorecer unas relaciones de respeto y confianza
- d) promover interacciones frecuentes y propositivas, donde impere el diálogo y se practiquen las negociaciones

Estas ideas pueden formar parte de lo que el PEP (Programa de Educación Preescolar, 2011) contempla de manera superficial y general para el campo formativo que se refiere al desarrollo personal y social. Esta inquietud ha formado parte de la justificación para esta tesis doctoral.

Este estudio puede brindar aportes en un vacío detectado en la literatura porque no existen investigaciones con niños típicos. Una aportación consiste en dar a conocer que cuando la escuela permite la autonomía para que los niños se muevan, actúen y decidan con cierta libertad, ello apoya sus aprendizajes sociales sin presiones externas, logrando los intercambios sociales ricos en negociaciones, experiencia y aprendizaje social.

“En una institución educativa de preescolar, la cámara fotográfica, las fotografías, el espacio, el tiempo y todo tipo de material humano y no humano puede funcionar como co-participantes activos” (Aisworth, 2014, p.747). Se puede aprender más acerca de los niños mediante sus relaciones con la cámara y las fotos que de otras maneras. Por parte de muchos pedagogos, forma parte de su búsqueda como maneras más éticas y significativas de estar con sus alumnos en su práctica educativa cotidiana (Aisworth, 2014). Gracias a la documentación de estas experiencias, los niños pueden recordar lo que hicieron, hablar sobre ello, aprender de lo que sus compañeros expresaban y reflexionar al respecto logrando así un aprendizaje. Los adultos, como los padres

que fueron a recibir el periódico y conversaron entre sí y con la maestra sobre todas estas experiencias, pueden interpretar los dibujos, las fotos y los textos; así como dialogar con los niños, revisar las experiencias y tal vez modificar su propia percepción (Ainsworth, 2014). Esta es otra práctica que puede replicarse para mayor difusión de la documentación pedagógica en nuestro contexto nacional.

Una cuestión adicional de valor con la documentación, de acuerdo con Renoldy y Duff (2015), consiste en que las familias encuentran un tema de conversación favoreciendo el intercambio de opiniones al interior de la misma, además de poder conversar acerca de los aprendizajes de sus hijos, capturando sus opiniones y vivencias. Adicionalmente se crea una conexión más fuerte entre la institución educativa, el hogar y la familia extensa, todo ello generando en los niños una sensación de orgullo y sentido de identidad cuando su trabajo documentado, el periódico en este caso, es compartido con otros familiares o amigos. La idea de la maestra al entregárselos personalmente fue propiciar una reflexión en el momento y la invitación a continuar reflexionando con la familia extensa en relación a los aprendizajes logrados por los niños. La documentación pedagógica se constituye en la evidencia física y la representación que hace que el aprendizaje de los niños sea visible para ellos, los maestros, otros adultos incluyendo la familia y los visitantes. Al hacer el aprendizaje visible para los niños éstos toman conciencia de cómo aprenden, qué estrategias y métodos les resultan efectivos para lograr un aprendizaje específico; no sólo los propios, sino también las estrategias y métodos que fueron exitosos para sus amigos. De esta manera el aprendizaje individual favorece el aprendizaje colectivo y se fortalece una comunidad de aprendices donde se valoran las experiencias de cada uno de los integrantes. El hacer el aprendizaje visible a los maestros, permite a los educadores aprender a enseñar, al permitirles tener un conocimiento más profundo de quienes son los aprendices a su cargo, sus fortalezas, así

como sus debilidades. Permite una luz a la mirada única que tiene cada niño de la realidad y profundizar en el entendimiento de cómo aborda las diversas situaciones problemáticas que se le presentan (Gandini y Kaminsky, 2013). Se propone como un modo de lograr un autoconocimiento profundo del alumno.

Nuestra investigación puede dar cuenta de como los padres participaron en la reflexión acerca de los aprendizajes dentro de la vida real en su comunidad, como sucedieron las actividades realizadas en cada una de las salidas de la escuela, como fueron la visita al zoológico, a la librería, a la agencia de noticias y durante la conformación del periódico. En cada caso se pudo reflexionar acerca de lo que aprendieron los niños. En todo caso, el papel de la maestra ha sido determinante para lograr una documentación que puede ser el detonante para una reflexión compartida (Edwards, 2012). Adicionalmente puede destacarse, cómo la escuela también dio pasos para ver a los niños como activos y propositivos al organizar la salida al noticiario y la entrevista al director general como parte de las actividades de los niños en su comunidad y con relación a aprendizajes de la vida real. Malaguzzi, 2001, ha exhortado a los adultos a reconocer y valorar todas las formas de expresión y comunicación que tienen los niños; de ahí se ha promovido la práctica pedagógica de escuchar a los niños. Para la comunidad del preescolar ha resultado inusual esta apertura que tuvo la maestra para que los niños se convirtieran en coplaneadores, co-ejecutores, co-constructores (Dahlberg et al, 2005, p. 86), así como co-evaluadores de su propio proceso. De acuerdo con Malaguzzi, 2001, un maestro es un investigador permanente que, no llega a conclusiones que puedan ser descritas de forma enfática, sino con documentaciones de proyectos reales que son narraciones de las posibilidades humanas. Sin ser una casualidad, solamente este grupo de los ocho que conforman el preescolar en la

institución visitada, salió a hacer una actividad real con la participación de los niños (Einarsdotti, 2007; Barreto, 2011).

Una reflexión final que surge a partir de esta investigación es el hecho constatado, tal y como se estableció en el marco teórico, respecto a la deconstrucción y el poder de los niños en sus espacios de decisión para la creación de unas oportunidades para ellos de participar en lo que a ellos incumbe, sabiendo que son capaces de transformar el mundo que los adultos han creado sin considerar sus voces para hacerlos más auténticamente adecuados a su cultura de pares. Las evidencias nos permiten afirmar lo que dijo Manfred Liebel: “los niños son expertos en su propia causa”.

Consideramos para futuras investigaciones algunos aspectos que detectamos que quedan pendientes de ser explorados como es el caso de indagar qué ocurre en las escuela constituidas en la segregación sexual, para un solo género, ya sea para únicamente niñas o niños. Existe controversia acerca de si existe alguna ventaja de esta separación por género. Otra línea de investigación pendiente es aquella que explore qué sucede con aquellos niños que no logran construir una relación de amistad durante el preescolar y las causas para que ello suceda. Hay niños que se mantienen aislados o que son introvertidos y tímidos, ellos no logran los beneficios que se gozan al tener amigos y posiblemente estén en desventaja frente a futuras relaciones. Queda pendiente conocer cómo la tecnología que va en crecimiento a ritmo muy veloz va a afectar las oportunidades de esos intercambios cara a cara entre niños, ya que se puede leer en varias publicaciones que los niños se asilan y se sienten fuertemente atraídos por las pantallas digitales, incluso le dedican muchas horas de su tiempo que podría ser destinado al contacto con sus pares.

Como en toda investigación existen limitaciones que se tienen que asumir. Nuestro estudio da cuenta de lo que ha sucedido dentro de las instalaciones de la escuela, por lo que será motivo de otras investigaciones conocer de la construcción del proceso de amistad en otros escenarios del contexto educativo. Nuestro estudio de caso pudo incluir a un pequeño grupo de participantes. No fue posible observar a otros grupos consolidándose de la manera como lo ha logrado nuestro grupo de amigos.

Por otra parte se han conocido a profundidad las opiniones de los niños, pero las opiniones de la maestra se han conocido hasta finalizar la etapa de campo y no desde el inicio del proyecto. No se cuenta con un seguimiento desde el inicio de su propia perspectiva y posible transformación. Lo mismo ha sucedido con los padres de familia quienes, ahora sabemos, juegan un papel primordial en cuanto a su apoyo respecto a las amistades de sus hijos. Se puede sugerir que estos aspectos sean tomados en cuenta por futuros investigadores.

## Referencias

Abduca, R. G. (2007) La reciprocidad y el don no son la misma cosa. *Cuadernos de Antropología Social*, 26, 107-124.

Acredolo, L. y Goodwyn, S. (1988) Symbolic Gesturing in Normal Infants. *Child Development*, 59 (2), 450-466.

ACUDE (2008) Revisado de <http://www.acude.org.mx/biblioteca/caludad/impacto-de-políticas-resumen-ejecutivo.pdf> el día 16 de mayo de 2014.

Aignerren, M. (2012) Revisado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1632/1285> el día 26 de octubre de 2012.

Ainsworth, K. (2014) Rethinking Photography as Event. *International Journal of child, youth and family Studies*, 5 (4.2), 741-750.

Alanen, L. (2003) Childhood: The generational ordering of social relations. En B. Mayall y H. Zeiher (Eds.) *Childhood in a generational perspective*. London: Institute of Education.

Allés-Jardel, M., Fourdrinier, C., Roux, A. y Schneider, B.H. (2002) Parent's structuring of children's daily lives in relation to the quality and stability of children's friendships. *International Journal of Psychology*, 37 (2), 65-73.

Albert, R.S. y Brigante, T.R. (1962) The Psychology of Friendship Relations: Social Factors. *The Journal of Social Psychology*, 56, 33-47.

Alvesson, M. y Sköldberg, K. (2000) *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage.

Alvesson, M. y Sköldberg, K. (2009) *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*, 2nd Edition, London: SAGE

Angrosino, M. (2005) Recontextualizing observation. Ethnography, pedagogy, and the prospects for a progressive political agenda. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition* (pp. 729-745). Thousand Oaks: Sage.

Argos, J., Ezquerro, M.P. y Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 5, 1-18.

Asher, S.R. (1998). Distinguishing friendship from acceptance. In *The Company They Keep. Friendships in Childhood and Adolescence*. W.W. Bukowski., A.F. Newcomb and W.W. Hartup (Eds.) UK: Cambridge University Press.

Asher, S.R. y Paquette, J.A. (2003) Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 75-78.

Austin, M.C. y Thompson G.G. (1948) Children's friendships: A study of the bases on which children select and reject their best friends. *Journal of Educational Psychology*, 39 (2), 101-116.

Bagwell, C. L. y Schmidt, M. E. (2013) *Friendship in Childhood and Adolescence*. Nueva York: The Guilford Press.

Baines, E. y Blachford, P. (2009) Sex differences in the structure and stability of children's playground social networks and their overlap with friendship relations. *British Journal of Developmental Psychology*, 27 (3), 743-760.

Barth, J.M. y Bastiani, A (1997) A longitudinal study of emotional recognition and children's social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly* 43, 107-128.

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 635-648.

Bateman, A. (2012) Forging Friendships: The use of collective pro-terms by pre-school children. *Discourse Studies*, 14 (2), 165-180.

Bazeley, P. (2013) *Qualitative Data Analysis. Practical Strategies*. Thousand Oaks: Sage.

Belcher, W. L. (2013) *Cómo escribir un artículo académico en 12 semanas: guía para publicar con éxito*. México: Flacso.

Beresaluce, R. (2008) *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*, Tesis doctoral. España: Universidad de Alicante, Facultad de Educación.

Berger, P. y Luckmann T. (1991) *La construcción social de la realidad*. Décima reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu

Bericat, E. (2000) La sociología de la emoción y la emoción de la sociología. *Revista de Sociología*, 6, 145-176.

Berndt, T.J. (1996) Exploring the effects of friendship quality on social development. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb, and W.W. Hartup (Eds.) *The Company They Keep*, pp. 346-365. New York: Cambridge University Press.

Berndt, T.J. (2004) Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrel-Palmer Quarterly*, 50 (3), 206-223.

Betts, L.R. y Rotenberg, K.J. (2007) Trustworthiness friendships and self-control: Factors that contribute to young children's school adjustment. *Infant and Child Development*, 16 (5), 491-508.

Betts, R.L. y Rotenberg, K.J. (2008) A Social Relations Analysis of Children's Trust in Their Peers Across the Early Years of School. *Social Development*, 17 (4), 1039-1056.

Bigler, R.S. y Signorella, M.L. (2011) Single-sex education: New perspectives and evidence on a continuing controversy. *Sex Roles*, 65 (9-10), 659-669.

Bigelow, B.J. y La Gaipa, J.J. (1995) Friendship and Social Relations in Children. In H.G. Foot, A.J. Chapman and Smith, J.R. (Eds.) *Transaction Publishers*. New Jersey: New Brunswick.

Blachman, D. R. y Hinshaw, S.P. (2002) Patterns of friendship in girls with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 625-640.

Bombi, A.S., Pinto, G. y Cannoni, E. (2007) *Pictorial Assessment of Interpersonal Relationships (Pair)*. An analytic system for understanding children's drawings. Italy: Firenze University Press.

Brendgen M., Vitaro, F., Turgeon, L. y Paulin, F. (2002) Assessing aggressive and depressive children's social relations with classmates and friends: A matter of perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 609-624.

Broadhead, P. (2008) *Play in Schools, a review of the literature*. London: NCB Highlight (Commissioned research review of the field).

Broadhead, P. (2008) *Conflict and risk-taking in play: bridging home-school culture*. Play Colloquium paper, Leeds: LMV.

Broadhead, P. y Burt, A. (2012) *Understanding Young Children's Learning through Play. Building playful pedagogies*. London: Routledge.

Bronfenbrenner, U. (1974) La investigación del desarrollo, las políticas públicas y la ecología de la infancia. *Child Development (Wiley)*, 45 (1), 1-5.

Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. España: Paidós.

Bronfenbrenner, U. y Ceci S. J. (1994) Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, 101 (4), 568-586.

Buhrmester, D y Furman, W. (1986) The Changing Functions of Friends in Childhood: A Neo-Sullivanian Perspective. *Social Psychology*, 41-62.

Buhrmester, D. y Furman, W. (1987) The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.

Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. y Hartup, W. W. (1996) *The Company They Keep: Friendships in Childhood and Adolescence*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Bunnell, T., Yea, S., Peake, L., Skelton, T. y Smith, M. (2012) Progress in Human Geography. *Geographies of friendships*, 36 (4), 490-507.

Buysee, V., Goldman, B.D. y Skinner, M.L. (2002) Setting Effects on Friendship Formation Among Young Children With and Without Disabilities. *Exceptional Children* ,68 (4), 503-517.

Bussey, K. y Fitzpatrick, S. (2005) The influence of promises on children's trustworthiness and honesty. In K.J. Rotenberg (Ed.) *Trustworthiness in children: conceptual framework, school adjustment and testimony as a witness*. Symposium Conducted at the Society of Research in Child Development Biennial Meeting, Atlanta, Georgia.

Buzzelli, C.A. (1988) The development of trust in children's relations with peers. *Child Study Journal*, 18, 33-46.

Carrier, JG (1999). Las personas que pueden ser amigos: cuerpos y relaciones sociales. En S. Bell y S. Coleman, *La antropología de la amistad* (pp. 21-38). Oxford: Berg.

Casas, F. (1993) Medios de comunicación e imagen social en la infancia. *Intervención Psicosocial*, 2 (6). España: Universidad de Barcelona.

Castro Zubizarreta, A., Ezquerro Muñoz, P. y Argos González, J. (2011) Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes*, 11, 107-123.

Centro de Estudios de las Finanzas Públicas (CEFP) (2009). *Perfil Socioeconómico del D. F.* México: Cámara de Diputados.

Chalek, L. y Rhodes, M. (2014) Preschoolers Use Social Allegiances to Predict Behavior. *Journal of Cognition and Development*, 15 (1), 136-160.

Charmaz, K. (2005) Grounded theory in the 21<sup>st</sup> century. Applications for advancing social justice studies. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition* (pp.507-535). Thousand Oaks: Sage.

Charmaz, K. (2006) *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. Great Britain: SAGE

Charmaz, K. (2008) *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: Sage.

Chen, X. (2012) Culture, Peer Interaction and Socioemotional Development. *Child Development Perspectives*, 6 (1), 27-34.

Chrisholm, V. y Pitcairn, T. (2004) The Communication of Differential Relationships in Preschool Children: Preference and Social Theme. *Social Development*, 7 (2), 164-180.

Christensen, P. y Allison, J. (2012) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Routledge.

Christensen, P. y James, A. (Eds.) (2000). *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.

Christensen, P. y Prout, A. (2002) Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9 (4), 477-497.

Clark, A. (2005) Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175 (6), 489-505.

Clark, K.E. y Ladd, G.W. (2000) Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationship. *Developmental Psychology*, 86, 4, 485-498. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.4.485> el día 11 de octubre de 2015.

Clark, A. y Moss, P. (2001) *Listening to Young Children. The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.

Clark, A. y Moss, P. (2006) *Listening to young children. The mosaic approach*. Londres: National Children's Bureau.

Clark, A., Kjørholt, A. T. y Moss, P. (2008) *Beyond Listening. Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Gran Bretaña: The Policy Press.

Carpendale, J.I. y Lewis, Ch. (2015) The Development of Social Understanding. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Volume 2*. Wiley Online Library, en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118963418.childpsy210/abstract>. Revisado el día 19 de octubre de 2015.

Consejo Nacional de Población (2011). *La situación demográfica de México*. México: CONAPO.

Corsaro, W. A. (1994) Discussion, Debate, and Friendship Processes. Peer Discourse in United States and Italian Nursery Schools. *Sociology of Education*, 67 (1), 1-26.

Corsaro, W.A: (1997) *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Corsaro, W. A. (2003) *We're friends, right? Inside Kid's Culture*. Washington: Joseph Henry Press.

Corsaro, W.A. y Eder D, (1990) Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220. Indiana: Indiana University.

Corsaro, W.A. y Rizzo, T.A. (1988) Discussion and Friendship. Socialization Processes in the Peer Culture of Italian Nursery. *School Children*, 53 (6), 879-894.

Corsaro, W.A. y Rizzo, T.A. (1995) Social Support Processes in Early Childhood Friendship. A Comparative Study of Ecological Congruences in Enacted Support. *American Journal of Community Psychology*, 23 (1), 389-417.

Corsaro, W. y Molinari, L. (2000). Entering and Observing in Children's Worlds: a reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. In P. Christensen and A. James, *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer.

Corsaro, W.A. y Nelson, E. (2003) Children's collective activities and peer culture in early literacy in American and Italian preschools. *Sociology of Education*, 76 (3), 209-227.

Corsaro, W. A., Molinari, L., Gold Hadley, K. y Sugioka, H. (2003) Keeping and Making Friends: Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School. *Social Psychology Quarterly*, 66 (3), 272-292.

Council of Australian Government (2009) *Investing in the Early Years: A National Early Childhood Development Strategy*. Australiano (Ed.): Canberra.

Creswell, J.W. (1998) *Qualitative Inquire and Research Design*. Choosing Among Five Traditions. SAGE.

Crosnoe, R. (2000) Friendship in Childhood and Adolescence: The Life Course and New Directions. *Social Psychology Quarterly*, 63 (4), 377-391.

Danby, S. y Farrell, A. (2004) Accounting for young Children's competence in educational research: new perspectives on research ethics. *Australian Educational Researcher*, 31, 35-49.

Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. (Eds.) (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.

Dahlberg G. y Moss P. (2005) *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer.

Dahlberg, G., Moss, P. Y Pence, (2005) *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, (2007) *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Oxon, UK: Routledge

Dávila, P y Naya, L.M. (2011) Derechos de la infancia Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN América Latina. Buenos Aires: Granica, recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2012-20-5150&dsID=Documento.pdf> el día 22 de enero de 2016.

Delfos, M. (2001) *¿Me escuchas? Como conversar con niños de cuatro a doce años*. Países Bajos: Bernard van Leer.

Delgado, M.A. (2009) *Community involvement in services for children, families and communities. Acceptance, resistance and alternatives to mainstream views in education, health and childcare*. United Kingdom: VDM.

Delgado, M.A. (2010) Building up a theory using multiple case studies and ICT in a study on the transition between preschool and primary education, en *International Conference of Education, Research and Innovation*. Publications. Madrid: ICERI/IATED.

Delgado, M.A., Osiris, M. y González, A. (2013) Familias y educación en Salinas, B. (coord.) *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*. México, D. F., ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Delgado, C. (2012) *Teoría Fundamentada: decisión entre perspectivas*. Indiana: Author House.  
DeMarie, D., y Ethridge, E. (2006) Children's images of preschool: The power of photography. *Young Children*, 61 (1), 101-104.

Denham, S.A. (1990) Young preschoolers' understanding of emotion. *Child Study Journal* 20, 171-192.

Denham, S.A., Blair, K.A., De Mulder, E., Levitas, J. y Sawyer, K. (2003) Preschool emocional competente: Pathway to social competente? *Child Development*, 74, 238-256.

Denham, S.A. (2007) Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 1-48.

Denzin , N. y Lincoln, Y. (Eds.) (2000) *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. Thousand Oaks: Sage.

Denzin , N. y Lincoln, Y. (Eds.) (2005) *Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks: Sage.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012) Introducción general, en: Norman Denzin y Yvonna Lincoln (Comps.), *Manual de investigación cualitativa*. Volumen I, El campo de la investigación cualitativa. España: Gedisa, 43-101.

- Dockett, S. y Perry, B. (2003). Children's views and children's voices in starting school. *Australian Journal of Early Childhood*, 28 (1), 12-17.
- Domene, S., Barroso, J. M. y Morales, J. A. (2007) *Organización y gestión de Centros Educativos. Casos Prácticos*. Edición Digital @ Tres ISBN 978-84-934840-6-4 España: Universidad de Sevilla.
- Domínguez Moreno, C. (2014) *El vínculo de la amistad. Logos: Revista de Filosofía*, 42 (124), 17-58. [www.uia.mx/humanismocristiano/amistad\\_dominguez.doc](http://www.uia.mx/humanismocristiano/amistad_dominguez.doc). Revisado el día 23 de abril de 2014.
- Dunn, J. (2004) *Children's Friendships: The Beginning of Intimacy*. UK: Blackwell Publishing.
- Dunn, J. y Cutting, A.L. (1999) Understanding Others, and Individual Differences in Friendship Interactions in Young Children. *Social Development*, 8 (2), 201-219.
- Dunn, J., Cutting, A.L. y Demetriou, H. (2000) Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology*, 18 (2), 159-177.
- Dunn, J., Cutting, A.L. y Fisher, N. (2003) Old friends, new friends: Predictors of children's perspectives on their friends at school. *Child Development*, 73 (2), 621-635.
- Edwards, C. (2012) Teacher, learner, partner and guide: The role of the teacher. In C. Edwards, L. Gandini, y G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.; pp.147-172). Denver, CO: Praeger.
- Einarsdotti, J. (2007). Research with Children: Methodological and Ethical Challenge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (2), 97-211.
- Ekinci, D. (2009) Family involved social skills instruction on preschool education. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (3), 1111-1122.
- Elliott, J. (2011) *Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. Great Britain: Sage.
- Emmons, R.A. y McCullough, M.E. (Eds.) (2004) *The Psychology of Gratitude*. New York: Oxford University Press.
- Ensor, R. y Hughes, C. (2008) Content Or Connectedness? Mother-Child Talk and Early Social Understanding. *Child Development*, 79 (1), 201-216.
- Fabes, R.A., Hanish, L.D. y Martin, C.M. (2004) *The next 50 years: Considering gender as a contribution for understanding young children's peer relationships*. Merrill-Palmer Quarterly 50, 260-273.

Farkas, C. (2007) Comunicación Gestual en la Infancia Temprana: Una revisión de su desarrollo, Relación con el lenguaje e implicación de su intervención. *Psyke*, 16 (2), 107-115.

Fasoli, L. (2003). Reading photographs of young children: Looking at pictures: *Contemporary Issues in Early childhood*, 4 (1), 32-47.

Fehr, B. (1996) *Friedship processes*. Thousand Oaks, CA, US: SAGE.

Fehr, B. (2004) Intimacy Expectations in Same-sex Friendships: A Prototype Interaction-Pattern Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (2), 265-284.

Fender, L. (2001) Educating flexible souls: The construction of subjetivity though developmentality and interaction. In K. Hultvquist y G. Dahlberg (Eds.) *Governing the Child in the new millenium*, 19-42. New York: Routlege Falmer.

Fernández, P. (2000) *La afectividad colectiva*. México: Taurus.

Fernández-Cabezas, M., Benítez, J.L., Fernández E., Justicia, F. y Justicia-Arráez, A. (2011) Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Journal for the Study of Education and Development*, 34 (3), 337-347.

Finnie, V. y Russell, A. (1988) Preschool children's social status and their mother's behavior and knowledge in the supervisor role. *Developmentl Psychology*, 24, 789-801.

Fletcher, A.C., Bridges, T.H. y Hunter, A.G. (2007) Managing Children's Friendships Through Interpersonal Relationships: Roles of Ethnicity and Friendship context. *Journal of Marriage and Families*, 69, 1135-1149.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2006) *Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia*, 30 se septiembre de 1990. Madrid: UNICEF.

Fontana, A. (2002) Postmodern trends in interviewing. In J. F. Gubrium and J. A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research: Context and Method (pp.161-175)*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage.

Foot, H.G., Chapman, A.J. y Smith, J.R. (Eds.) (1995) *Friendship and Social Relations in Children*. New Jersey: Transaction Publishers.

French, D.C., Janse, E. A., Riansari, M.M. y Setiono, K. (2003). Friendships of Indonesian Children: Adjustment of Children Who Differ in Friendship Presence and Similarity Between Mutual Friends. *Social Development*, 12, 4.

Furman, W. y Bierman, K.L. (1984) Children's conceptions of friendship: A multimethod study of developmental changes. *Developmental Psychology*, 20, 925-931.

Furman, W. y Buhrmester, D. (1992) Age and Sex Differences in Perceptions of Networks of Personal Relationships. *Child Development*, 63 (1), 103-113.

Fyte, B. (2012) The relationship between documentation and assessment. In C. Edwards, L. Gandini, y G. Formen (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*, pp. 273-291. Santa Bárbara, CA: Praeger

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*. Madrid. 43(1), 9-26.

Gandini, L. y Kaminsky, J.A. (2013) Reflections on the Relationship Between Documentation and Assessment in the American Context: An interview with Brenda Fyfe. *Innovations in early education: The international Reggio exchange*, 9 (3). Revisado en <https://reggioalliance.org/downloads/reflectionsFyfe:gandinikaminsky.pdf> el día 10 de septiembre de 2015.

García Requena, F. (1997) *Organización Escolar y Gestión de Centros Educativo* . Málaga: Aljibe.

Geertz, C. (1984) *Local knowledge: further essay in interpretative anthropology*. New York: Basic Books.

Gest, S. G. (2006) Teacher Reports of Children's Friendships and social Groups: Agreement with Peer Reports and Implications for Studying Peer Similarity. *Social Development*, 15 (2), p 248-259.

Gifford-Smith, M.E. y Brownel, C.A. (2003) Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology* 41, 235-284.

Giudici, C. Rinadi, C., y Krechevsky, M. (Eds.) (2011) Making learning visible: Children as individual and group learners. Reggio Emilia, Italy: Project Zero and Reggio Children.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Glynis, L. y Kelly, E. (2005) The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 79-99.

Gobierno de Chile (2006). Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar. Aprendiendo a convivir. Revisado en [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR\\_Articulos/resolucion%20pacifica%20de%20conflictos.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/resolucion%20pacifica%20de%20conflictos.pdf) el día 30 de septiembre de 2015.

González, A. y Fritz, H. (2015) El diario de campo como herramienta para el análisis, la reflexividad, la interpretación y la toma de decisiones. Su uso en la investigación con niños. En

Lengeling, M.M. y Mora Pablo, I. (Coords.) *Perspectivas sobre la Investigación Cualitativa. Congreso Internacional de Investigación Cualitativa*. México: Universidad de Guanajuato, División de Ciencias Sociales y Humanidades, 357-371.

González, W. (2011) La Documentación Pedagógica uno de los Elementos Innovadores de la Pedagogía Reggiana. Red Solare, República Dominicana. Revisado en <http://redesolarebrasil.blogspot.mx/2011/07/la-documentacion-pedagogica-uno-de-los.html> el día 14 de octubre de 2015.

Goodman, (2000) When being nice isn't good. *Educational Week*, 20 (3), 195-210.

Gottman, J., Gonzo, J. y Rasmussen, B. (1975) Social Interaction, Social Competence, and Friendship in Children. *Child Development*, 46 (3), 7709-7718.

Grabill, C.M. y Kerns, K.A. (2000) Attachment style and intimacy in friendship. *Personal Relationships*, 7 (4), 363-378.

Halpern, D.F., Eliot, L. y Bigler, R.S. (2011) The pseudoscience of single-sex schooling. *Science*, 333, 1706-1707.

Hammersley, M. (1990) *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide*. London: Longman.

Hanish, L.D. y Fabes, R.A. (2013) Socialización de género entre pares en niños y niñas de corta edad. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. Centre of Excellence for Early Childhood Development/ Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Revisado en [www.encyclopedia-infantes.com/Pages/PDF/Hanish-FabesESPxp1.pdf](http://www.encyclopedia-infantes.com/Pages/PDF/Hanish-FabesESPxp1.pdf) el día 23 de diciembre de 2014.

Hart, R.A. (1992). *Children's participation from tokenism to citizenship*. New Jersey: UNICEF.

Hart, R. A. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica, *Ensayos Innocenti* # 4. Nueva Jersey: UNICEF.

Hartup, W.W. (1992) *Having fiends, making friends and keeping friends: Relationships as educational context*. ERIC Digest Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Hartup, W.W. (1996). La compañía se mantiene: las amistades y su desarrollo. *Del Desarrollo Infantil*, 67, 1-13.

Hartup, W. W. y Rubin, Z. (Eds.) (1996) *Relationships and development*. Hillsdale, New Jersey: LEA.

Hay, D.F., Payne, A. y Chadwick, A. (2004) Peer relations and childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84-108.

Hazas, E. M. (2010) *Tesis doctoral, Estrategias de resolución de conflictos en preescolares*. Madrid: Universidad Complutense.

Hollingsworth, H.L. y Winter M.K. (2013) Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importante placed on social-emotional behaviours and skills. *Early Child Development y Care*, 183 (12), 1758-1781.

Hoyuelos, A. y Cabanellas, I. (1996) Malaguzzi y el valor de lo cotidiano. Ponencia presentada en el Congreso de Pamplona, diciembre, 1996. Revisado en <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/do91.pdf>, el día 20 de diciembre de 2014.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2005). *La Calidad de la Educación Básica en México*. Informe Anual 2005. Resumen Ejecutivo. México, D. F.: INEE.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Base de datos; Censo de Población y Vivienda 2010. Base de datos de la muestra. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2011/MyH2011.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2011/MyH2011.pdf), el día 14 de agosto de 2014.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2012) *Tasa de víctimas de delito 2010-2012*. México: INEGI.

James, A. y Prout, A. (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.

Ladd, G.W. (1990). Tener amigos, mantener amigos, hacer amigos y ser querido por sus compañeros en el aula: predictores de la adaptación escolar temprana de los niños. *Desarrollo del niño*, 61, 1081-1090.

Ladd, G.W. (1999) Peer Relationships And Social Competente During Early And Middle Childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.

Ladd, G.W. y Golter, B.S. (1988) Parents' management of preschooler's peer relations: Is it related to children's social competente? *Developmental Psychology*, 23, 799-806.

Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J. y Coleman, C.C. (2008) Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. *Child Development*, 67 (3), 1103-1118.

Lash, M. (2008) Classroom Community and Peer Culture in Kindergarten. *Early Childhood Education*, 36, 33-38.

Leaper, C. E. (1994) Childhood gender segregation. Causes and consequences. In *This book grew out of a simposium entitled "The Deveolpment of Gender and Relationships"*, held at the Society for Research in Child Development, 1991, Jossey-Bass.

Leaper, C. y Gleason, J.B. (1996) The Relationship of Play Activity and Gender to Parent and Child Sex-typed Communication. *International Journal of Behavioral Development*, 19 (4), 689-703.

Lindsey, E. W. (2002) Preschool Children's Friendships and Peer Acceptance: Links to Social Competence. *Child Study Journal*, 32 (3), 145-156.

López -Yáñez, J. , Sánchez-Moreno, M. y Murillo, P. (2003) *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Sevilla: Síntesis.

Maccoby, E.E. (1986) *Sexes: Growing up apart, coming together*. USA: Harvard University Press.

Maccoby, E. E. (1988) Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45(4), 513-520.

Maccoby, E.E. (1990) Gender and relationships: A Developmental Account. *American Psychology*, 18, 141-182.

Maccoby, E.E. y Jacklin, C.N. (1987) Gender segregation in childhood. In H.W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behaviour*, 20, 239-287.

MacDonald, K. And Parke, R.D. (1984) Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, 55, 4, 1265-1277.

Malaguzzi, L. (1993) For an Education based on relationships. *Young Children*, 11 (93), 9-13.

Malaguzzi, L. (2001) *La educación infantil en Reggio Emilia*. Italia: Ediciones Octaedro.

Malcolm, R.P. y Floyd, K. (1996) Meaning for Closeness and Intimacy in Friendship. *Journal of Social and Personal Relationships*, 13 (1), 83-107.

Manaster, H. y Jobe, M. (2012) Bringing Boys and Girls Together: Supporting Preschoolers Positive Peer Relationships. *Young Children, Naeyc*, 12-17.

Martín, E., Muñoz, M. C. y Pérez, N. (2011) Las relaciones de amistad en la escuela de los menores en acogimiento residencial. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2), 351-366.

Martínez P, J.F. y Meyers, R. G. (2008) *El impacto de la Política Educativa en los Centros de Educación Preescolar y su Situación Actual*. México: ACUDE.

Martin, C.L. y Fabes, R.A. (2001) The Stability and Consequences of Young Children's Same-Sex Peer Interactions. *Developmental Psychology*, 37 (3), 431-446.

Martin, C.L., Kornienko, O., Schaefer, D., Hanish, L.D., Fabes, R.A. y Goble, P. (2013) The role of peer and Gender-typed activities in young children's peer affiliative Networks: A longitudinal analices of selection and influence. *Child Development*, 84, 921-937.

Mayall, B (Ed.) (1994) *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: Falmer Press.

Mayall B. (2003) *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Philadelphia: Open University Press.

McCullum, J.A. y Ostrosky, M.M. (2008) Family roles in young children's emerging peer-related social competente. In William H. Brown, Samuel L. Odom, and Scott R. McConnell (Eds.) *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (pp. 31-60). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Mc Naughton, G., Rolfe, S. y Siraj-Blatchford, I. (2001) *Doing Early Childhood Research on International Perspectives: Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.

Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and Psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.

Metha, C. M. y Strough, J. (2009) Sex segregation in friendships and normative contexts across the life span. *Developmental Review*, 29 (3), 201-220.

Milito, C.C. (2012) La construcción social de la realidad. *Avances en supervisión Educativa*, 16. España.

Mize, J. y Pettit, G. S. (1997) Mothers' Social Coaching, Mother-Child Relationship Style, and Children's Peer Competence: Is the Medium the Message? *Child Development*, 68 (2), 312-323.

Monjas, M.I. y González, B. (1998) *Las habilidades sociales en el currículo*. Valladolid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Monjas, M.I., Sureda, I. García-Bacete, F. (2007) ¿Por qué las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20 (4), 479-492.

Monreal, M. G. y Guitart, M. E. (2012) Consideraciones educativas de la Perspectiva Ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Revista Dialnet. Contextos Educativos*, 15, 79-92.

Moore, T., Mc Arthur, M. y Noble-Carr, D. (2008). Little Voices and Big Ideas: Lessons Learned from Children about Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 7 (2).  
Revisado en <http://creativecommons.org/licenses/by/2.0> el día 4 de enero de 2014.

Morrow, J. y Richards, M. (1996) The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children and Society*, 10, 90-105.

Mukherji, P. y Albon, D. (2010) *Research Methods in Early Childhood: An Introductory Guide*. London: SAGE.

Myers, R. (2005) *La primera infancia como una buena inversión*. I Foro Internacional sobre educación temprana o inicial y políticas públicas para la infancia. Cali, Colombia.

Newcomb, A. F. y Bagwell, C. L. (1995) Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995). *Convención sobre los derechos del niño*. Francia: UNESCO.

OECD (2006) *Education at a Glance: OECD Indicators-2006 Edition*. Revisado en <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37393408.pdf>, el día 9 de noviembre de 2014.

ONU (1989). Revisado en <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>, el día 6 de junio de 2014.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995) *La Convención sobre los derechos del niño*. Francia: UNESCO.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2004) *Construir la convivencia*. Barcelona: Ebedé.

Ortega, R. Y Mora-Merchán, J.A. (1996) El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.

Palacios, J. y Castañeda, E. (2009) *La primera infancia (0-6años) y su futuro*. OEI- Fundación Santillana.

Parry, J. (2014) Making Connections and Making Friends: Social Interactions Between Two Children Labelled With Special Educational Needs and Their Peers in a Nursery Setting. *Journal of International Research y Dvelopment*, 34 (3), 301-314.

Patton, M. Q. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods. Second Edition*. Newbury Park: Sage.

Pavez, I. (2012) Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.

PEP(2004). Recuperado de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa2004PDF.PDF>, el día 22 de abril de 2014.

PEP (2011) *Programa de Estudio. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar*, México: Secretaría de Educación Pública (SEP).

Pérez Fernández, J.I. y Garaigordobel, L.M. (2004) Relación de la socialización con intimidad, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22 (2),153-169.

Perinar (1984) El desarrollo emocional en el preescolar. Revisado en <http://ddd.uab.cat/pub/educer/0211819Xn5p21.pdf> el día 12 de septiembre de 2014.

Popp, D., Laursen, B., Kerr, M., Stattin, H. y Burk, W. (2008) Forming, losing, knowing and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37 (2), 183-193.

Potter, J. (2003) Discourse analysis and discursive psychology. In P. M. Camic, J. E. Rhodes et al (Eds.) *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design* (pp. 73-94). Washington DC: APA.

Powell, C.M. y Heriot, K.G. (2000) The interaction of holistic and dyadic trust in social relationships: An investigative theoretical model. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 387-397.

Prieto, H.R., Sahlstrom, F., Clander, F. y Heikkela, M. (2002) Together? On childcare as a meeting place in a Swedish city. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 43-62.

Project Zero/Reggio Children (2003): *Making Learning Visible. Children as individual and Group learners*. Italy: Reggio Children.

Prout, A. y Allison, J. (1997) *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.

Proulx, M.F. and Poulin, F. (2013) Stability and Change in Kindergarten Friendships: Examination of Links with Social Functioning. *Social Development*, 22 (1), 111-125.

Punch, S. (2002). Research with children the same or different from research with adults. *Childhood*, 9 (3), 321-341.

Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. y Winteberger, H (Eds.) (1994) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Aveburry Press.

Qvortrup, J. (1993) Nine thesis about childhood as a social phenomenon. *Eurosociological Report 47*. Viena: Centro Europeo.

Rabaglietti, E., Vacirca, M.F., Zucchette, G. y Ciairano, S. (2012) Similarity, Cohesion, and Friendship Networks Among Boys and Girls: A One-Year Follow-Up Study Among Italian Children. *Current Psychology*, 31, 246-262.

Rawlins, W. (2008) *Friendship matters. Communication, Dialectics, and the Life Course*. Transaction Publishers. New Jersey: New Brunswick.

Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Nicolás, R.M. Articulación de la Educación Básica. (2011). Gobierno Federal: Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de [http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/memorias2012/articulacion\\_educ\\_bas.pdf](http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/memorias2012/articulacion_educ_bas.pdf) el día 13 de febrero del 2014.

**Reggio 12<sup>a</sup>: la documentación de los procesos educativos. Revisado en**

<https://innovarteinfantilesp.wordpress.com/2010/04/16/reggio-12%C2%AA-la-documentacion-de-los-procesos-educativos/> el día 3 de octubre de 2015.

Reynolds, A. y Temple, J. (2008) Cost-effective early childhood development programs from preschool to year 3. *Annual Review of clinical Psychology*, 4, 109-139.

Reynolds, B. y Duff, K. (2015) Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education. Families' perceptions of early childhood educators' fostering conversations and connections by sharing children's learning through pedagogical documentation. Revisado en <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03004279.2015.1092457#.ViFGsbtstpM>, el día 22 de octubre de 2015.

Richardson, P. y Schwarz, I. (1998) Making friends in preschool. Friendship patterns of young children with disabilities. In Luanna, H. Meyer, Hyum-Sook Park, Marquita, Grenot-Scheyer, Ilene S. Scharz, and Belth, Harry (Eds.) *Making friends: The influence of culture and development*, (pp. 65-80). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Rinaldi, C. (2001) Documentation and assessment: What is the relationship? In C. Giudici, C. Rinaldi, and M. Krechevsky (Eds.), *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.

Rinaldi, C. (2006) *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. United States: Routledge, Taylor y Francis Group.

Rodríguez, I. (2007) *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: CIS.

Romera, E.M.; Ortega, R. y Monks, C. (2008) Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 193-202.

Rose, A.J. (2007) Structure, Content, and Socioemotional Correlates of Girls' and Boys' Friendships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53 (3), 489-506.

Rose, A. J. y Asher, S. R. (1999) Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35, 69-79.

Rose, A. J. y Asher, S. R. (2002) Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development*, 73, 1830-1843.

Rotenberg, K.J (1986) Same-sex patterns and sex differences in the trust values basis of children's friendships. *Sex Roles*, 5, 613-626.

Rotenberg, K.L. (1991) *Children's interpersonal trust: Sensitivity to lying, deception, and promise violations*. New York: Springer-Verlag.

Rotenberg, K.J. (1994) Interpersonal trust, trustworthiness and gullibility. *American Psychologist*, 35, 1-7.

Rotenberg, K.J. y Boulton, M. (2013) Interpersonal Trust Consistency and The Quality of Peer Relationships During Childhood. *Social Development*, 22 (2), 225-241.

Rubin, K.H. Wojslawowicz, J.C., Rose-Krasnow, L. Booth-LaForce, C. y Burgess, K.B. (2006) The best friendships of shy/withdrawn children: prevalence, stability and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 143-157.

Sabido, O. (2011) El cuerpo y la afectividad como objetos de estudio en América Latina: intereses temáticos y proceso de institucionalización reciente. *Sociología* 26 (74). Recuperado de [http://www.scielo.org.mv/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732011000300002](http://www.scielo.org.mv/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000300002) el día 29 de diciembre de 2014.

Sacristán, G. (2011) *Educación y convivir en la cultura global*. España: Morata.

Secretaría de Educación Pública (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una Educación de Buena Calidad para Todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI*. México: SEP.

Salamon, A. (2011) Early Years Learning Framework Can Help Shift Pervasive Beliefs of the Social and Emotional Capabilities of Infants and Toddlers. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12 (1), 4-10.

Santos, A.J., Brian, E. Vaughn, B.E. y Bost, K.K. (2008) Specifying social structures in preschool classrooms: descriptive and functional distinctions between affiliative subgroups. *Acta Ethológica Spingler-Verlag*, 101-113.

Sax, L. (2005) *Why gender matters: What parents teachers need to know about the emerging science of sex differences*. New York: Doubleday.

Schneider, B.H., Atkinson, L. y Tardif, C. (2001) Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 31 (1), 86-100.

Sebac, A. M. (2003) *The Friendship Features of Preschool Children: Links with Prosocial Behavior and Aggression*. Estados Unidos de América: University of Minnesota.

Seban, A.M., Pierce, S. Cheatham, C. y Gunnar, M.R. (2003) Gendered social world in preschool: Dominance, peer acceptance and assertive social skills in boys and girls peer group. *Social Development*, 12 (1), 9-106.

Seban, A.M., Kearns, K., Hernández, M.D. y Galvin, K.B. (2007) Predicting Having a Best Friend in Young Children: Individual Characteristics and Friendship Features. *Journal of Genetic Psychology*, 168 (1), 81-96.

Secretaría de Educación Pública. (2004) *Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004)* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2005) *Equidad, Calidad e Innovación en el Desarrollo Educativo Nacional*. México: SEP/FCE

Secretaría de Educación Pública (2010). *Sistema Educativo de Los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras Ciclo Escolar 2009-2010*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011) *Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar*. México: SEP.

Shelton, J. N., Trail, T. E., West, T. V., Bergsieher, H. B. (2010) From strangers to friends: The interpersonal process model of intimacy in developing interracial friendships. *Journal of Social and Personal Relationships* February, 27 (1), 71-90.

Shin, M.S., Recchio, S.L. Lee, S.Y. Lee, Y.J. y Mullerkey, L.S. (2004) Understanding early Leadership: Emerging competences in the context for relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 2 (3), 301-316.

Simpkins, S.D., Parke, R.D., Flyr, M.L., Wild, M.N. (2006) Similarities in Children's and Early Adolescent's Perception of Friendship Quarterly across Development, Gender, and Friendship Qualities. *Journal of Early Adolescence*, 26 (4), 491-508.

Smith, B., Taylor, N.J. y Gallop, M. y Taylor (2010). *Escuchemos a los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Solovieva, Y. Y Quintanar, L. (2010) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas.

Sorsana, Ch., Guizard, N. y Tragnon, A. (2013) *Preschool childrens conversational skills for explaining game rules: communicative guidance strategies a function of type of relationship and gender. European Journal of Psychology of Education, 28*, 1453-1475.

Stake, R. (1994). Case Studies. In NK Denzin & YS Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, Sage Publications.

Stake, R. 1998) *Investigación con estudio de casos*, 5ta edición. Argentina: Morata

Stake, R. (2005) Qualitative Case Studies In *N. Denzin and Y. Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. Second Edition* (pp.443-466). Thousand Oaks: Sage

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa: Técnica y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. y Taggard, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-school Education. (EPPE) Project: Final Report*. DfES/ Institute of Education. University of London.

Thornton, L. y Brunton, P. (Third Edition) (2015) *Understanding the Reggio Approach. Early years educationnin practice Documentation*. New York: Routledge

Tójar, J. (2006) *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. España: Morata.

Turnbull, A.P., Pereira, L. y Blue-Banning, M.J. (1999) Parents' facilitation of friendships with a disability and friends without a disability. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. 24, 2*, 85-99.

UNESCO (2009) *La UNESCO y la educación. La educación: un derecho humano*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184967s.pdf> el día 1 de marzo, 2016.

UNESCO (2010) *Compendio Mundial de la Educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.

UNICEF (2006) *Informe anual 2006*. Recuperado de [http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Informe\\_Anuar\\_2006.pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Informe_Anuar_2006.pdf) el día 1 de marzo de 2016.

Vargas, M. y Basten, M. (2013) *Aplicación de la proporción ara fortalecer la vivencia de los valores de solidaridad y empatía con niños y niñas de 4 a 5 años, de una institución privada de Heredia, por medio de talleres lúdicos-creativos*. *Revista Electrónica Educare 17* (3).

Venegas, M. (2009) *La Política afectivosexual: una aproximación social a la educación afectivosexual (tesis doctoral)* Departamento Sociología de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2142/1/17807013.pdf> el día 29.12.2014.

- Vigotsky, Lev S. (2008). Las raíces genéticas del lenguaje (Tomado de Pensamiento y lenguaje). En Schneuwly, B. y Bronckart, J.P. (Coord.) *Vigotsky hoy* (p. 41 – 54). España: Ministerio de Educación-Editorial Popular.
- Waugh, L.E.y Fredickson, B.L. (2006) Nice ti know you: Positive emotions, self-other overlap, and complex understanding in the formulation of new relationships. *Journal of Positive Psychology* 1, (2), 93-106.
- Weitzman, E. (2000) Software and qualitative research. In *N. Denzin y Y. Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. Second Edition* (pp. 803-820). Thousand Oaks: Sage.
- Wharton, P. y Kinney, L. Reggio Emilia Encounters. Children and adult in coloboration (2015). New York: Routledge
- Witt, S.D. (2000) The Influence of Peer on Children’s Socialization to Gender Roles. *Early Child Development and Care*, 162 (1) 1-7.
- WMA World Medical Association (WMA) Declaración de Helsinki (1964), recuperada de el día 8 de enero de 2016.
- Yager, J. (1997) *Friedships: The Power of Friendship and How It Shapes Our Lives*. 2nd Edition. USA: Hannacroix Creek Book.
- Youngblade, L.M. and Belsky, J. (1992) Parent-child antecedents of 5-year-olds close friendships. A longitudinal análisis. *Developmental Psychology*, 28, 4, 700-713.
- Yu, S.Y., Ostrosky, M.M. y Fowler, S.A. (2011) El desarrollo de amistades entre niños. Un estudio comparativo. *Investigación Práctica de la Niñez Temprana*, 13, 1. Revisado en [ecrp.uiuc.edu/v13n1/yu-sp.html](http://ecrp.uiuc.edu/v13n1/yu-sp.html) el día 7 de noviembre de 2015.
- Zabalza, M.A. (2011) *Diarios de clase, un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Nácea.
- Zhang, F. You, Z., Fan, C., Gao, Ah., Cohen, R., Hsueh, Y. y Zhou, Z. (2014) Friendship quality, social preferente, proximity prestige, and self-perceived social competente: Interactive influences on children’s loneliness. *Journal of School Psychology*, 52 (5) 511-526.
- Zimmermann, D. (1987) *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*, 3ra edición. Madrid: Morata.
- Zubizarreta, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2011) Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes* 11, 107-123.
- Zurita, U. (2011) Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (48), 131-158.

Zurita, U. (2015) La participación social en la escuela en México. Una revisión de literatura. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 143 (3), 77-94.