UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Incidencia de los contextos culturales y sociales, las relaciones entre iguales, la participación y el juego en el aprendizaje social y cívico en Educación Infantil

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

María del Prado Martín-Ondarza Santos

Directores

Belén Sáenz-Rico de Santiago
Gonzalo Jover Olmeda

Madrid

© María del Prado Martín-Ondarza Santos, 2022

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Incidencia de los contextos culturales y sociales, las relaciones entre iguales, la participación y el juego en el aprendizaje social y cívico en Educación Infantil

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

María del Prado Martín-Ondarza Santos

DIRECTORES

Prof.ª Belén Sáenz-Rico de Santiago y Prof. Gonzalo Jover Olmeda

A Pedro

Por su amor, cuidados, respeto y su incesante confianza en mí.

Todo ello lo hace extraordinariamente amable, es decir, digno de ser amado y, a mí, una mujer con mucha suerte.

A mi hermano Fernando, mi madre y mi padre

Ellos ya no están, pero los llevo profundamente dentro de mí, de lo que soy. El amor que me dieron sigue haciéndome fuerte y su recuerdo sigue guiando mi camino.

Agradecimientos

Son muchas las personas a las que me siento agradecida por acompañarme, ayudarme, animarme y escucharme en este largo trayecto de formación predoctoral y de trabajo de tesis. He tenido la suerte de tener encuentros cotidianos, a veces breves, otras más largos, con personas que con pequeños o grandes gestos me han ayudado y enriquecido. Encuentros en pasillos, despachos, la cafetería de la Facultad de Educación, en congresos, seminarios o cursos de formación. En gran parte de ellos he recibido palabras de ánimo de profesoras y profesores, compañeras y compañeros predoctorales, personal administrativo y de servicios, así como de la biblioteca de Educación. Para todos ellos y ellas mi más profundo agradecimiento, pues han hecho de este trayecto solitario, que es hacer una tesis doctoral, un viaje mucho más agradable, pues lo he recorrido rodeada de sus muestras de cariño y respeto.

De manera particular tengo que manifestar mi agradecimiento a personas concretas del ámbito académico y personal.

A mis directores de tesis, por su apuesta por mí y por la confianza. Han estado en los momentos precisos para impulsar mi carrera académica, y junto a los dos he realizado grandes aprendizajes sobre el mundo académico en esta institución universitaria. Tienen mi respeto y admiración como investigadores, docentes y gestores universitarios. Gracias por su tiempo y dedicación.

A los miembros y directores del grupo de investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas, todos me hicieron sentir bien acogida desde mi incorporación. La participación en este grupo me ha dado grandes oportunidades de formarme como investigadora, además de compartir buenos momentos de conversación y viajes. Dentro de este equipo, tengo que mencionar de manera particular a las profesoras María Belando y Rosario González, así como al profesor Gonzalo Jover, pues han confiado en mí, incorporándome a sus proyectos de innovación e investigación, la participación en ellos me ha permitido formarme y crecer como investigadora.

De una manera muy especial, cuenta con mi gratitud el profesor Juan Luis Fuentes. Él me acogió cuando llegué con mi recién estrenado contrato FPU y, desde entonces, ha compartido conmigo clases, congresos y proyectos; me ha aconsejado cuando se lo he pedido, mostrando un gran sentido de la generosidad y del cuidado hacia los demás, propio del que acompaña y ayuda con respeto sin pedir nada a cambio. Me ha proporcionado múltiples oportunidades de crecimiento profesional. Su acompañamiento en este tiempo tiene un gran valor, pues me ha mostrado el ejemplo de lo que es ser un

docente e investigador excelente y una buena persona a la vez, en un mundo en el que esto no es tan fácil y ni frecuente.

A la profesora Belén Saénz-Rico de Santiago, la cual me dio mi primera oportunidad para iniciar mi carrera investigadora como colaboradora en su departamento, y ha seguido a mi lado hasta ahora. Además, compartir sus clases, me ha permitido adquirir grandes aprendizajes como docente universitaria.

A los profesores Mariano Martín Alcázar y María Vega, por ayudarme a sentar las primeras bases de mi forma de entender la Educación desde los estudios de Grado, y por seguir acompañándome siempre.

A mis compañeras y compañeros predoctorales. Con ellos y ellas, he compartido tiempos, espacios y trabajos que nos han unido en mayor o menor medida, pero siempre han sido enriquecedores.

Dentro de este último grupo, tengo que hacer una mención especial a aquellas personas con las que he ido construyendo relaciones de amistad, transcendido lo académico y lo laboral. En primer lugar, a mi amiga Silvia por compartir conmigo este camino desde el inicio de los estudios de Grado y continuar el camino juntas. En segundo lugar, a Beatriz y Paloma, que aparecieron en mi vida académica para reconciliarme con el trabajo en grupo en la universidad, del cual disfruto mucho; juntas hemos sido capaces de crear un pequeño equipo de trabajo donde el respeto, el cuidado mutuo, el humor y la amistad son esenciales. En tercer lugar, a Yaiza por el entusiasmo que ha mostrado leyendo con atención el estudio de caso que se incluye en esta tesis, así como por estar pendiente de mí, con una constante disposición a echarme una mano.

A los niños y niñas que han participado conmigo en el estudio de caso, les agradezco la curiosidad y el cariño con el que me acogieron en su mundo social, así como a sus maestras. Ellas me abrieron sus aulas y me hicieron sentir parte de ese contexto. Gracias a todos los participantes por compartir conmigo su vida escolar, he adquirido numerosos conocimientos sobre la complejidad que entraña su cotidianidad escolar.

Este tiempo de trabajo en el proyecto de tesis también ha tenido repercusión en mi entorno personal. Todo hubiera sido mucho más complicado sin contar con mi familia y mis amistades; todos han soplado para que el viento esté a mi favor, y llegue a terminar esta tesis doctoral.

A los amigos y las amigas, por las llamadas de teléfono para preocuparse y animarme; por compartir la comida y el buen vino, las conversaciones y las risas.

Dentro del ámbito familiar, merecen una mención especial Pedro, Jorge y Feli.

A Pedro. No tengo palabras que puedan expresar mi gratitud hacia esta persona tan esencial en mi vida. A parte de tener que tratar con mis estados emocionales (dudas, inseguridad, tristeza, frustración, desencantos, decepción, etc.), ha creído en mí mucho más de lo que yo he sido capaz. Nuestra bonita y sólida relación me ha dado la fuerza necesaria para resistir, haciéndome reír hasta en los peores momentos, iluminando mi cara y mi corazón y, sobre todo, le doy las gracias porque ha tenido el valor de leerse cada palabra que he escrito para llegar a terminar esta tesis.

A mi hijo Jorge que es parte de mí y siempre me acompaña. Le agradezco el ejemplo diario que me ofrece de disciplina y determinación por conseguir lo que se propone desde una perspectiva pragmática, la cual yo carezco. Le agradezco que siempre me recuerde que “tengo que ser más fuerte que mis escusas”. Estoy orgullosa del hombre en el que se ha convertido.

A mi hermana Feli. Me siento muy agradecida por tenerla, por su apoyo en muchos sentidos y ámbitos de mi vida, así como por el valor que le da al trabajo que estoy haciendo. Podríamos definirnos como los restos de un naufragio. No obstante, a través de la confianza mutua y el amor de hermanas, con esos restos seguimos recreando y manteniendo el sentido de la familia en nuestras vidas.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen 14

Introducción 18

ESTUDIO EPISTEMOLÓGICO 29

Sección 1: Categorización Social, Sesgos Intergrupales e Intervenciones Socioeducativas para la Reducción del Prejuicio. 30

Capítulo 1. La Categorización Social y los Sesgos Intergrupales 31

1.1. Introducción 31
1.2. La Categorización Social 31
1.3. Sesgos Intergrupales: Prejuicio, Estereotipos y Discriminación 32

Capítulo 2. La Emergencia y el Desarrollo del Prejuicio y Actitudes Intergrupales en la Infancia 38

2.1. Introducción 38
2.2. La Categorización Social como Precursora del Prejuicio en la Infancia 41
2.3. La Investigación sobre el Origen y Evolución de las Actitudes Intergrupales en la Infancia 46

Capítulo 3. Mejora de las Relaciones Intergrupales en el Contexto Escolar: Intervenciones para la Prevención y Reducción del Prejuicio 88

3.1. Introducción 88
3.2. El Estudio de las Intervenciones para la prevención y reducción del prejuicio en Educación Infantil 103

Capítulo 4. Estado de la Cuestión: La Investigación en la Emergencia de la Categorización Social en la Infancia 112

Conclusiones Sección 1: Estudio sobre la Categorización Social y los Sesgos Intergrupales 122

Sección 2: Las Relaciones entre Iguales en la Primera Infancia 126

Capítulo 5. Las Relaciones entre Iguales en la Primera Infancia 127

5.1. Introducción 127
5.2. Las Relaciones Sociales 129
5.3. Las Relaciones entre Iguales en la Primera Infancia 133
5.4. Teorías sobre las Relaciones entre Iguales 140
5.5 El Estudio de las Relaciones entre Iguales desde la Perspectiva del Desarrollo Infantil 171

Capítulo 6. Las Relaciones de Amistad 189

6.1. Introducción 189
6.2. Los Inicios de la Amistad en la Primera Infancia 196
6.3. Amistad y Contexto Cultural 201

Capítulo 7. La Convivencia en las Relaciones entre Iguales 206

7.1. Introducción 206
7.2. Prosocialidad en la Primera Infancia 207
7.3. La Empatía 214
7.4. La Cooperación 217
7.5. Los Conflictos 226
7.6. Agresión y Victimización entre Iguales en la Primera Infancia 230
Capítulo 8. Factores Contextuales Influyentes en las Relaciones entre Iguales en la Primera Infancia 237
8.1. Introducción 237
8.2. La Familia: Vinculación de las Relaciones en el Contexto Familiar y las Relaciones entre Iguales 237
8.3. Contextos Grupales con Niños y Niñas de Diferentes Edades 248
8.4. Los Valores Culturales en Diversos Contextos de Desarrollo 250
8.5. La Influencia de los Cambios Culturales y Sociales en las Relaciones entre Iguales .. 256
8.6. El Impacto de las Transformaciones Sociales en las Relaciones entre Iguales 259
8.7. Televisión, Juegos Digitales e Internet 265
8.8. La Importancia de las Relaciones Sociales en la Educación Infantil Formal Escolar ... 267
8.9. Los Valores en la Educación Infantil 273
8.10. La Diversidad Sociocultural en la Escuela Infantil 280
Capítulo 9. Estado de la Cuestión: el Estudio de las Relaciones entre Iguales en la Escuela Infantil desde la Participación, la Agencia y el Juego 295
9.1. Introducción 295
9.2. La Participación, el Desarrollo y el Aprendizaje Infantil en las Comunidades Socioculturales 300
9.3. La Cultura de Pares en los Contextos Escolares de Educación Infantil 303
9.4. Estudios de la Infancia Temprana en el Siglo XXI 309
9.5. Estudios Narrativos en Educación Infantil: las Historias Pequeñas 310
9.6. Las Voces de los Niños y las Niñas en la Escuela 313
9.7. Las Relaciones entre Iguales en el Contexto Escolar 317
9.8. Marco Integrador para el Estudio de las Relaciones entre Iguales en Contextos Escolares de Educación Infantil 322
Conclusiones Sección 2: El Estudio de las Relaciones entre Iguales en la Primera Infancia .. 325
Sección 3: El juego Social en la Primera Infancia. Jugar como actividad de Participación Sociocultural 330
Capítulo 10. El Juego Social en la Primera Infancia 331
10.1. Introducción 331
10.2. Fundamentos Teóricos Clásicos que han Guiado los Estudios sobre el Juego 332
Capítulo 11. El juego y el Desarrollo Social entre Iguales en la Primera Infancia 348
11.1. Introducción 348
11.2. El Juego como Contexto de Participación Social entre Iguales 349

11.3. La Selección de Compañeros y Compañeras de Juego. El Género y los Contenidos de Juego 357
Capítulo 12. Perspectivas Culturales del Desarrollo Social y el Juego en la Primera Infancia 371
12.1. Introducción 371
12.2. Enfoques Culturales del Desarrollo Social Infantil 372
12.3. El Desarrollo social y el Juego Infantil desde Perspectivas Culturales y Sociales. .. 376
12.4. El Juego como Fenómeno Universal y Culturalmente Específico 383
12.5. El Estudio Antropológico del Juego en la Infancia 385
12.6. El Estudio Psicológico Sociocultural del Desarrollo, el Aprendizaje y el Juego 404
Capítulo 13. El Juego Simbólico y la Construcción Social de Significados 416
13.1. Introducción 416
13.2. La Construcción Social de Significados a través del Juego Simbólico 419
13.3. El juego Social Simbólico y la Intersubjetividad 424
13.4. El Juego Simbólico y el Contexto Sociocultural 427
Capítulo 14. El Juego Infantil como Actividad Cultural 431
14.1. Introducción 431
14.2. La Teoría de la Actividad 433
14.3. El Juego como Fenómeno Cultural y Jugar como una Actividad Sociocultural en la Infancia 437
Capítulo 15. Estado de la Cuestión: el Juego Social en la Primera Infancia 441
Conclusiones de la Sección 3: El Juego Social en la Primera Infancia 449
ESTUDIO EMPÍRICO 454
Capítulo 16. Estudio de Caso 455
16.1. Introducción 455
16.2. Objetivos de Investigación 459
16.3. Contexto 459
16.4. El Método 472
16.5. Los Resultados 504
16.6. Discusión 660
Conclusiones 710
Conclusions 729
Referencias 747
Anexos 804

Índice de Tablas

Tabla 1: Teoría del Desarrollo Sociocognitiva (About, 1988): Secuencia estadios del desarrollo del prejuicio infantil 51

Tabla 2 Fases del desarrollo del prejuicio en la infancia según la TDIS 56

Tabla 3: Clasificación de intervenciones anti-prejuicio para promover las relaciones intergrupales (Beelmann y Lutterbach (2020, p 311) 105

Tabla 4: Predicciones de las teorías del desarrollo sobre el significado, origen y consecuencias de las relaciones tempranas con iguales. (Hay et al., 2011, pp 123) 144

Tabla 5: Tipos de cooperación y valores morales asociados (Curry et al., 2019) 218

Tabla 6: Formación y Experiencia Docente de las Maestras Participantes 462

Tabla 7: Distribución Muestra por Grupo-clase y País de Origen 478

Tabla 8: Valores para la Asignación Roles Sociométricos según Número de Nominaciones .. 489

Tabla 9: Dimensiones y Categorías de Análisis del Estudio de Caso 493

Tabla 10: Categorías Descriptivas Apriorísticas para el Estudio de la Diversidad Sociocultural en las Agrupaciones de NN Participantes 505

Tabla 11: Heterogeneidad y homogeneidad en las agrupaciones de NN observadas 506

Tabla 12: Número total de registros codificados según tipo de agrupación 508

Tabla 13: Resultados de la diversidad en las diadas de NN en el patio 509

Tabla 14: Resultados de la diversidad en las tríadas de NN en el patio 510

Tabla 15: Resultados de la diversidad en los grupos de NN en el patio 511

Tabla 16: Resultados observación NN solos/as en el patio de recreo 512

Tabla 17: Sociomatriz de la categoría "jugar en el recreo". Grupo-clase 5A 514

Tabla 18: Resultados sociométricos sobre diadas y tríadas en las categorías "jugar en el recreo". Grupo-clase 5A 516

Tabla 19: Distribución de roles según nominaciones recibidas. Grupo-clase 5A 517

Tabla 20: Sociomatríz categoría "jugar en casa" Grupo-clase 4A 521

Tabla 21: Resultados de las agrupaciones recíprocas según sociogramas del grupo-clase 4A 522

Tabla 22: Sociomatríz resultados categoría "jugar en casa" Grupo-clase 4B" 526

Tabla 23: Resultados de las agrupaciones recíprocas según sociogramas del grupo-clase 4B 527

Tabla 24: Resultados sociométricos en relación con la diversidad en la composición de las diadas. 529

Tabla 25: Profesiones elegidas por NN de los grupos-clase 4A y 4B 587

Tabla 26: Sociomatriz resultados categoría "equipo de mesa" grupo-clase 5A. 596

Tabla 27: Sociomatriz resultados categoría "equipo de mesa" grupo-clase 4A. 597

Tabla 28: Resultados observación juegos en el patio: agrupamientos, tipología, contenidos y materiales 621

Tabla 29: Resultados observación actividades, agrupaciones y organización en el aula 645

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Tendencias de publicación de la investigación de DD en educación de la primera infancia (1973-2019). (Guo, 2021, p. 3) 290
Gráfico 2: Población Barrio Lucero por Nacionalidad 460
Gráfico 3: Distribución y Total de la Muestra de NN Participantes 478
Gráfico 4: Muestras de los y las Participantes en el Estudio de Caso 479
Gráfico 5: Homogeneidad y Heterogeneidad en las Agrupaciones de NN en el Patio de Recreo 506
Gráfico 6: Nº de Registros por tipo de agrupamientos NN en el patio. 508
Gráfico 7: Heterogeneidad y homogeneidad en las diadas de NN 509
Gráfico 8: Hetereogenidad y homogeneidad en las tríadas de NN 510
Gráfico 9: Heterogeneidad y homogeneidad en los grupos (4 o más NN) 511
Gráfico 10 Porcentajes Composición Grupos NN en el Patio 511
Gráfico 11: Distribución de roles según nominaciones recibidas. Grupo-clase 4A 520
Gráfico 12: Distribución de roles según nominaciones recibidas. Grupo-clase 4B 524
Gráfico 13: Resultados análisis de los indicadores sobre el nivel inclusividad cultural escolar 639

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1: El proceso implicado en la formación de estereotipos sociales y el prejuicio (Bigler y Liben, 2006) 60
Ilustración 2: Procesos implicados en el mantenimiento o modificación de estereotipos sociales y prejuicio (Bigler y Liben, 2006) 63
Ilustración 3: Teoría Societal sociocognitiva motivacional del desarrollo de las identificaciones y actitudes sociales de NN (Barret y Davis, 2008) 65
Ilustración 4: Campos de Valor en Educación Infantil (Johansson, 2018, p. 6) 276
Ilustración 5: Valores Incluyentes vs Valores Excluyentes (Booth y Ainscow, 2015, p 25) 280
Ilustración 6: Modelo Lineal del Desarrollo Vs Modelo Orb Web del Desarrollo (Corsaro, 2017) 307
Ilustración 7: Teoría del Desarrollo e Interfaz Cultural para la Comprensión de las RRII. (Howes, 2011 p. 16) 324
Ilustración 8: Definiciones Clásicas sobre el Juego 337
Ilustración 9: Intervinientes en el juego al aire libre 364
Ilustración 10: Una lente ecosistémica del juego al aire libre 364
Ilustración 11: Representación Esquemática del Nicho del Desarrollo (Super y Harkness, 1987, p. 26) 376
Ilustración 12: Mapa Situación Barrio Lucero en el Municipio de Madrid 460
Ilustración 13: Vista Aérea de la Escuela Infantil 462
Ilustración 14: Aula 4A 463
Ilustración 15: Aula 4B 463
Ilustración 16: Aula 5A 464
Ilustración 17: Patio de Recreo de la Escuela Infantil 466

Ilustración 18: Zona A del Patio de Recreo 1 468
Ilustración 19: Zona B del Patio de Recreo 1 469
Ilustración 20: Zona C del Patio de Recreo 1 470
Ilustración 21: Zonas D y E del Patio del Recreo 1 471
Ilustración 22: Entrada Escuela Infantil y Patio de Recreo 2 472
Ilustración 23: Proceso de Investigación Cualitativa: Estudio de Caso 474
Ilustración 24: Distribución Muestra Según Grupo-clase y País de Origen 478
Ilustración 25: Modelo Tipología Hoja de Respuestas Sociograma 488
Ilustración 26: Temporalización de la Aplicación de las Técnicas de Recogida de Información 496
Ilustración 27: Dimensiones de Análisis 504
Ilustración 28: Representación gráfica de los resultados sociométricos "Jugar en el Recreo" del Grupo 5A. 515
Ilustración 29: Representación gráfica resultados sociograma Grupo 4A. "Jugar en Casa" 521
Ilustración 30: Representación gráfica resultados sociograma Grupo 4B. "Equipo de Mesa" 526
Ilustración 31: Representación gráfica resultados agrupaciones Grupo 4B. "Jugar en el Recreo" 528
Ilustración 32: Actividad de aula “El Bote de la Bondad” 549
Ilustración 33 Actividades y agrupaciones trabajo por proyectos 555
Ilustración 34 Actividad de enseñanza y aprendizaje cooperativa internivelar 557
Ilustración 35: Parejas Cooperativas: niñas de 4 y 3 años; niño de 5 años y niña de 3 años. 557
Ilustración 36 Dibujos de NN. Género y Profesiones 588
Ilustración 37: Resultados Sociométricos Grupo 5A Categoría "jugar en el recreo". 595
Ilustración 38: Resultados Sociométricos Grupo 4A Categoría "jugar en el recreo". 597
Ilustración 39: Resultados Sociométricos Grupo 4B Categoría "jugar en el recreo". 598
Ilustración 41: Celebración del Aprendizaje Clase 5A. NN mostrando sus trabajos a sus familiares 643
Ilustración 42: NN clase 4A. Tiempo de transición antes de empezar la asamblea 648
Ilustración 43: Escalera de Emprendimiento. Clase 4A 652
Ilustración 44: Ficha Individual de Trabajo en el Aula. Mandala de Navidad. Clase 5A 659

Índice de Anexos

Anexo I: Sesiones de Observación Participante 789
Anexo II: Narraciones de NN sobre sus Dibujos del Patio 791
Anexo III: Análisis de Contenido Descriptivo Dimensión “Diversidad” en Agrupamientos 796
Anexo IV: Análisis Información Sociométrica 798
Anexo V: Análisis Agrupaciones, Tipología, Contenidos, Materiales y Diversidad en los Juegos 817
Anexo VI: Análisis de Narrativas según Categorías y Codificación 826
Anexo VII: Valoración nivel inclusividad cultura escolar 829

Listado de Abreviaturas

NN: las siglas NN se utilizan a lo largo del texto en sustitución de la expresión “las niñas y los niños” o “los niños y las niñas” con el fin de utilizar un lenguaje inclusivo y de ofrecer una mejor legibilidad del texto.

RRII: las siglas RRII se utilizan a lo largo del documento en sustitución de las expresiones “relaciones entre iguales”, “relaciones entre pares” o “relaciones con compañeros y compañeras”. Iguales, pares y compañeros o compañeras se utilizan como términos sinónimos en este trabajo.

ZDP: Las siglas ZDP corresponden al término Zona de Desarrollo Próximo.

Resumen

Incidencia de los contextos culturales y sociales, las relaciones entre iguales, la participación y el juego en el aprendizaje social y cívico en Educación Infantil

En la actualidad, las características y los fenómenos sociales de las sociedades socioculturalmente diversas impiden en muchas ocasiones una convivencia verdadera, generando procesos de injusticia social. Esto demanda una educación humanística sustentada en valores prosociales y cívicos que permitan la generación de una cultura inclusiva y democrática, respetuosa con las diferencias humanas. La escuela como contexto sociocultural heterogéneo se presenta como una gran oportunidad para formar a los niños y las niñas desde su primera infancia como ciudadanos y ciudadanas activos y responsables por lo que es común. El contexto, la participación, el juego social como fenómeno cultural y las experiencias compartidas entre iguales podrían presentar un gran potencial para iniciar procesos de innovación escolar que generen una cultura inclusiva, desde la escucha de las voces de niños y las niñas. La complejidad que entraña entender las relaciones interpersonales y su conexión con los diversos procesos y factores culturales y sociales en un mundo diverso, en constantes cambios, lleva a este proyecto a plantear la finalidad de explorar y describir la incidencia de los contextos culturales y sociales, las relaciones entre iguales, la participación y el juego en el aprendizaje social y cívico de niños y las niñas en la etapa escolar de Educación Infantil. En consecuencia, los objetivos generales proponen, en primer lugar, realizar un estudio documental teórico-científico sobre el proceso de categorización social, fenómenos asociados y las intervenciones socioeducativas para la reducción del prejuicio; las relaciones entre iguales en la primera infancia y la cultura de pares; y del juego social infantil como fenómeno y actividad sociocultural. Y en segundo lugar, realizar una aproximación a la realidad educativa de una escuela infantil con un alto nivel de diversidad sociocultural para explorar y describir las dinámicas sociales que se producen en el contexto relacional entre iguales (niños y niñas de 4 y 5 años) del patio y del aula, así como los factores contextuales que impactan en estas relaciones y en la co-construcción de su convivencia y su propia cultura de pares. Para dar cumplimiento a estos objetivos se ha utilizado una metodología de investigación que atiende al paradigma cualitativo. El primer objetivo se ha abordado a través de un estudio documental de la literatura internacional sobre las teorías e investigaciones empíricas relacionadas con los temas de indagación propuestos, dando como resultado el valor que cobran en el desarrollo social y cívico infantil: la diversidad de los contextos sociales y culturales donde participan los niños y las niñas, su interrelación con múltiples factores y su propia agencia (como sujetos a nivel individual y como colectivo). Respecto al

segundo objetivo, se ha realizado un estudio de caso, utilizando la observación participante, la entrevista, las conversaciones informales, la sociometría y el estudio documental como técnicas de recogida de información. El análisis de contenido cualitativo y de narrativas de *historias pequeñas*, arrojan como resultados 5 dimensiones que cobran valor en las relaciones entre iguales dentro del ámbito de la escuela infantil y del patio de recreo de manera particular: 1) la diversidad sociocultural que representan los y las estudiantes (heterogeneidad y homogeneidad sociocultural en las agrupaciones de niños y las niñas); 2) las relaciones de amistad; 3) la convivencia (normas, sesgos intergrupales, habilidades prosociales, conflictos, el poder y el rechazo); 4) el patio de recreo como contexto relacional de aprendizaje social, cultural y cívico (juego social, factores que impactan en la participación con los pares); y 5) los factores contextuales de la comunidad escolar que influyen en las relaciones entre iguales y en la generación de una cultura inclusiva de pares (cultura escolar; participación de las familias; organización didáctica de las actividades en el aula; el clima del aula, la relación maestra-estudiante y el modelo docente; valores expresados y fomentados por las docentes en el aula; retos y dilemas éticos en la cotidianidad de la práctica docente; la educación en valores a través de la educación religiosa católica en el aula multi-religiosa). De todo ello se derivan conclusiones respecto a los conocimientos y la formación pedagógica necesarias para la reconceptualización de las bases teóricas que guían las prácticas docentes en Educación Infantil, teniendo en cuenta las voces de niños y las niñas y su capacidad de agencia, el valor del juego social y de la participación, así como la influencia de los contextos sociales y culturales de pertenencia de todos los agentes educativos.

Abstract

Impact of cultural and social contexts, peer relationships, participation and play in social and civic learning in Early Childhood Education

At present, the characteristics and social phenomena of socio-culturally diverse and plural societies prevent on many occasions a true coexistence, generating processes of social injustice. This demands a humanistic education based on prosocial and civic values that allow the generation of an inclusive and democratic culture, respectful of human differences. School as a heterogeneous socio-cultural context presents itself as a great opportunity to educate young children from their early childhood as active and responsible citizens. Context, social play as a cultural phenomenon, and shared experiences among peers could present a great potential to initiate processes of school innovation from listening to children's voices. The complexity of understanding interpersonal relationships and their connection with the diverse cultural and social processes and factors in a diverse world of constant changes leads this project to propose the aim of exploring and describing the impact of cultural and social contexts, the peer relationships, participation, and play in the social and civic learning of children in Early Childhood Education school. Consequently, the general objectives propose, first, to carry out a theoretical-scientific documentary study on the process of social categorization, associated phenomena, and socio-educational interventions for the reduction of prejudice; peer relationships in early childhood, and peer culture; and children's social play as a phenomenon and socio-cultural activity. And secondly, to make an approach to the educational reality of an infant school with a high level of socio-cultural diversity to explore and describe the social dynamics that occur in the relational context among peers (children 4 and 5 years old) of the playground and the classroom, as well as the contextual factors that impact on these relationships and on the co-construction of their coexistence and their own culture of peers. A qualitative research methodology was used to achieve these objectives. The first objective was addressed under the technique of documentary study of the international literature on the theories and empirical investigations related to the proposed topics of inquiry, resulting in the value they place on children's social and civic development: the diversity of the social and cultural contexts where children participate, and their interrelations with multiple factors and their agency (as individual and collective levels). With respect to the second objective a case study was conducted, using participant observation, interview, informal conversations, sociometry and documentary study as data gathering techniques. The analysis of qualitative content and narratives of small stories, results in 5 dimensions that gain value in peer relationships within the realm of child school and the playground: 1)

the sociocultural diversity that students represent (sociocultural heterogeneity and homogeneity in children's groups); 2) friendship relationships; 3) coexistence (norms, intergroup biases, prosocial skills, conflicts, power and rejection); 4) the school playground as a relational context of social, cultural and civic learning (social play, factors that impact on children's participation with their peers); and 5) the contextual factors of the school community that influence peer relationships and the generation of an inclusive peer culture (school culture; participation of families; didactic organization of classroom activities; the climate of the classroom, the teacher-student relationship and the teacher model; values expressed and promoted by teachers in the classroom; ethical challenges and dilemmas in the daily life of teaching practice; value education through catholic religious education in the multi-religious classroom). Conclusions are drawn regarding the knowledge and necessary training for the reconceptualization of the pedagogical bases that guide teaching practices in Early Childhood Education, considering the voices of children and their agency, the value of social play and participation, as well as the influence of the social and cultural contexts of belonging.

Introducción

El Siglo XXI presenta una sociedad globalizada que se caracteriza principalmente por la pluralidad y la multiculturalidad. Las sociedades están más interconectadas que en ninguna otra época, pero a su vez persisten y se generan numerosas situaciones de intolerancia, violencia, conflictos y profundos cambios socioeconómicos y culturales que llevan consigo situaciones de exclusión social, educativa e institucional.

Etxeberria (2000) argumenta que, a escala mundial, se están produciendo dos fenómenos que entran en tensión conflictiva y que generan situaciones de opresión y de desigualdad. Por un lado, se está desarrollando una progresiva homogeneización de las sociedades, promovida por la ciencia, la introducción y expansión de las tecnologías, la economía de mercado, los usos de consumo, los medios de comunicación, la movilidad geográfica y la referencia a los derechos humanos desde la perspectiva ética y jurídica. A su vez, se está estableciendo una tendencia opuesta, con el surgimiento de nacionalismos, afirmación de diversas identidades específicas, feminismo de la diferencia, vuelta a las raíces, etc. De modo que, si la diferencia entre sociedades ha ido disminuyendo, la presencia de grupos con identidades específicas en el interior de las sociedades y de los Estados parece que se va incrementando.

La creciente interconexión a nivel planetario no está llevando a las personas en las sociedades a una convivencia real, tal y como se manifiesta en el sufrimiento de millones de mujeres, jóvenes, migrantes, colectivos minoritarios y personas en situación de pobreza. La información, la tecnología y el conocimiento están más disponibles que nunca, pero falta el conocimiento y los valores necesarios para prevenir o solucionar dialógicamente los conflictos, erradicar la pobreza y ofrecer a cada persona la posibilidad de vivir en armonía en un mundo seguro (UNESCO[1])

Han (2017) advierte que, “Los actuales tiempos de interconexión digital y comunicación total no facilitan el encuentro con los otros. Más bien sirven para encontrar personas iguales y que piensan igual, haciéndonos pasar de largo ante los desconocidos y quienes son distintos, y se encargan de que nuestro horizonte de experiencias se vuelva cada vez más estrecho.” (p. 12).

Para Nussbaum (2006), la exclusión social es un proceso estructural y no coyuntural, por el que a determinados ciudadanos y ciudadanas se les niega el derecho a participar en las estructuras sociales, políticas, económicas, laborales y educativas de un contexto

[1] UNESCO. Dialogo Intercultural en https://es.unesco.org/themes/dialogo-intercultural

concreto. Por tanto, se puede establecer una cercana relación entre exclusión social y educativa.

Las rápidas y complejas transformaciones de nuestra sociedad generan tensiones que la educación debe afrontar desde una perspectiva más humanista (UNESCO, 2015), teniendo que estar preparada para formar a personas y comunidades capacitadas para adaptarse y responder a las nuevas necesidades sociales bajo principios de justicia social.

Las instituciones educativas formales se configuran hoy en día como contextos de diversidad como nunca lo habían sido. Esta es una característica que se extiende a nivel global o al menos en los países occidentales. Producto de los movimientos migratorios originados en los últimos años y de la generalización de la educación obligatoria en las últimas décadas a grupos de personas anteriormente excluidas o segregadas, las escuelas, reflejo de la sociedad actual, se configuran como contextos heterogéneos caracterizados por una gran diversidad lingüística, cultural, social, religiosa o espiritual, y étnica, entre otras. A ellas acuden y en ellas conviven, o tan solo confluyen, cada día, numerosos estudiantes con sus diferentes bagajes culturales, sociales y personales. Muchos de ellos, por su pertenencia a determinados grupos en situación de vulnerabilidad, están expuestos a procesos de exclusión educativa y social.

Las constantes presiones de exclusión y la actual tendencia de la educación a la instrumentalización, influenciada por políticas neoliberales (Arriazu y Solari, 2016), han provocado que muchas voces se levanten para enfatizar la necesidad de innovar en modelos educativos basados en fundamentos éticos renovados, que sustenten una cultura escolar inclusiva y que promuevan la valoración positiva de la diversidad; contribuyendo a la reducción de los procesos de exclusión educativa y social en los que se ven envueltos amplios colectivos de estudiantes en situación de desventaja por razones de salud, de procedencia, género, capacidad económica, etnia, lugar de residencia, orientación afectivo-sexual o cualquier otra; y por tanto, estos modelos educativos deben equiparar las oportunidades de NN para favorecer su bienestar personal y social.

El tema de la diversidad, asociado casi siempre con la diferencia y la identidad, se presenta como una dimensión que está siempre presente en cualquier problema que se aborde en educación, ya que la diversidad en los seres humanos o en los grupos, y la particularidad individual entre personas son condiciones naturales del ser humano. Se configura como un aspecto transversal en el pensamiento y la investigación caracterizado por ser contradictorio y ambiguo. Por un lado, la diversidad es la

circunstancia de cada persona, por ser distinta y diferente a los demás, algo que debería ser valorado y respetado en una sociedad tolerante, liberal y democrática. Pero, por otra parte, alude a que la diferencia, que no siempre es neutra, sino que se presenta como desigualdad en la medida en que la singularidad de cada persona o de los grupos les permita lograr determinados objetivos, tanto educativos como sociales en una medida desigual. La diferencia no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales (Gimeno,1999).

Por otro lado, el reto que supone en la actualidad los altos niveles de diversidad en las escuelas se puede considerar como una gran oportunidad para ayudar a los y las estudiantes a desarrollar múltiples perspectivas y cooperar con personas diferentes a ellos y ellas, desarrollando interacciones y relaciones regidas por valores de equidad e inclusión y justicia social (Levinson, 2012). En definitiva, formarles para que lleguen a convertirse en agentes sociales activos que colaboren en la erradicación de actitudes prejuiciosas que dificultan la convivencia pacífica, la cohesión social y que fundamentan los procesos de exclusión social y educativa.

En este sentido, Tamayo (2018) tratando el tema de los desafíos de la educación en la actualidad defiende una visión de la educación y de las aulas como

> […] espacios escolares privilegiados para construir nuestras interpretaciones de la realidad, abrir el imaginario social y vislumbrar otras posibilidades. En este sentido, la razón de ser de las instituciones educativas es ayudar a construir un nosotros inclusivo, cuyo referente es el bien común, crear ciudadanos y ciudadanas en un clima de pluralismo, desaprender-reaprender, escuchar y argumentar. (pp. 259 - 260)

Por tanto, la comunidad educativa en su totalidad ha de estar preparada para educar al alumnado en una sociedad culturalmente plural, bajo requisitos de eficacia, eficiencia y funcionalidad en un contexto inclusivo y democrático. Se ha de preparar a los niños y las niñas (NN[2]) para vivir en una sociedad, por un lado, inundada de información, que exige capacidad de reflexión crítica sobre el mundo y sobre sí mismo, y a su vez, para contribuir a establecer una convivencia pacífica y respetuosa con las diferencias en un mundo heterogéneo. En consecuencia, la escuela desde edades tempranas ha de contribuir a formar ciudadanas y ciudadanos activos y responsables por el bien común.

[2] De aquí en adelante se utilizará “NN” para referirse a la expresión “los niños y las niñas”, excepto en citas literales y epígrafes.

En todo contexto escolar, las relaciones entre los diferentes agentes educativos y los grupos que estos conforman son unos elementos fundamentales en los procesos educativos que se desarrollan. Estas relaciones están mediadas por valores, actitudes y comportamientos que pueden favorecerlas o enturbiarlas, con implicaciones positivas o negativas en los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado, la calidad de la educación que se ofrece a NN, y en su bienestar integral.

Desde paradigmas como el del Desarrollo Humano o la Educación Inclusiva se apela a la dimensión ética de la educación y a la necesidad de una cultura escolar que fundamente tanto las prácticas como las políticas educativas que se llevan a cabo (Ainscow et al., 2006; Echeita, 2006; Slee, 2012). Desde esta perspectiva la inclusión supone un proyecto ético que, de acuerdo con Allan, (2005, p. 293), comienza en uno mismo e implica tres aspectos importantes: en primer lugar, obliga a ver la inclusión no como algo que se hace a una población específica, "sino algo que debemos hacernos a nosotros mismo". En segundo lugar, permite experimentarse asimismo como animados (Bernauer, 1999, cita en Allan, 2005), capaces de hallar nuevos secretos, posibles libertades e invenciones que lleven a la propia persona en direcciones inesperadas, y devuelvan la vida al proyecto humano. Finalmente, permite ser optimistas sobre lo que se puede cambiar, "lo cual, es poner a disposición del trabajo que hacemos sobre nosotros mismos la mayor parte de lo que se nos presenta como inaccesible, según sugiere Foucault".

Desde esta misma perspectiva ética, para Booth (2010) la inclusión conlleva la transformación de ciertos valores en acción, aludiendo a la constante vigilancia necesaria para contrarrestar las fuerzas de exclusión en la sociedad, en la educación y fundamentalmente en cada persona a nivel individual.

Existe una clara aceptación de la importancia del principio de inclusión y del valor de la diversidad en educación, pero también hay un consenso sobre las dificultades para hacerlo efectivo dadas las diferentes concepciones existentes (Simón y Echeita, 2013).

De acuerdo con Nutbrown et al. (2013), el desarrollo de una cultura inclusiva en la etapa escolar de Educación Infantil implica la implementación de un currículo adaptado al desarrollo del niño o la niña y prácticas pedagógicas con las que NN aprendan juntos en situaciones sociales diversas, experimenten la diferencia, y aprendan los conceptos de negociación y respeto. Para plantear dichas propuestas pedagógicas se necesita partir de los aprendizajes que construyen NN socialmente a través de dichas experiencias. En la base de estos valores del currículo, de la pedagogía y de las experiencias de NN está el juego**.**

El juego se presenta como una realidad compleja que dificulta una aproximación global. Las investigaciones sobre el juego infantil en el último siglo se han centrado en ofrecer un punto de vista, en subrayar algún aspecto. Tal vez no exista una verdadera teoría sobre este fenómeno, pero saber jugar y conjugar las distintas teorías sería un camino viable para ahondar en su sentido y valor.

Así mismo, la relación entre juego y cultura ha sido destacada, entre otros, por Huizinga (2008). En su clásico trabajo *Homo Ludens*, desde una perspectiva científico-cultural, aborda el juego como fenómeno cultural, considerándolo como una función humana esencial para la génesis y desarrollo de la sociedad. Afirma que el juego es previo a la cultura, la cual nace de él y en él se desarrolla.

Dinello (2013) describe el juego como un despertar inteligente para introducirnos en la creación de nuevas formas culturales. Mediante la lúdica se aprende a compartir el espacio, el lenguaje comunicativo, se relaciona lo real concreto con lo simbólico y NN aprenden a conjugar su presente con su imaginario que lo proyecta al futuro. Con el juego se aprende a compartir sentimientos y a convivir. Por tanto, podemos percibir la intrínseca relación entre cultura y aprendizaje y como este se inicia en el juego.

Linaza (2013) defiende el juego libre y espontáneo como necesidad y derecho infantil. Desde su análisis de las teorías histórico-culturales y socioconstructivistas destaca, entre otros aspectos, el valor del juego para el aprendizaje, la socialización, la enculturación y el bienestar del niño y de la niña. Los juegos se constituyen en instituciones sociales y sistemas de relaciones personales. Mediante su práctica los niños exploran, crean, incorporan y transforman normas, valores y costumbres propios del contexto en el que se desarrollan.

Con base en estas primeras aproximaciones acerca del juego se puede observar que hay funciones y valores de este que llevan a plantear las posibilidades que tiene para generar una cultura inclusiva y, por tanto, la necesidad de abordar su estudio desde esta perspectiva.

Actualmente, la escuela se ha convertido en uno de los principales contextos de socialización, aprendizaje y transmisión cultural para NN, y el juego en un elemento fundamental para lograr esos fines.

Montañés et al. (2000), en su revisión teórica sobre el juego en el medio escolar, destaca la naturaleza educativa del juego y su importancia como medio para lograr aprendizajes por su carácter motivador, por las situaciones en que se desarrolla que permiten a NN globalizar, y por las posibilidades de participación e interacción que propicia. A pesar de esto, en muchos casos la escuela y las prácticas pedagógicas utilitaristas excluyen o

reducen el juego espontáneo bajo la idea de no contener contenidos útiles o positivos apreciables. Esto podría obedecer a la falta de una reflexión crítica y una formación del docente sobre el conjunto de procesos que conlleva la actividad lúdica y el sentido del juego.

En España, desde las reformas educativas implantadas a partir de 1990, se han desarrollado múltiples investigaciones en relación con la inclusión, la atención a la diversidad y la convivencia. No obstante, están han estado centradas mayoritariamente en estudiantes clasificados como "diferentes" o "diversos", en la perspectiva de los y las docentes y en la Educación Secundaria Obligatoria. No se ha tenido en cuenta del mismo modo la voz de los estudiantes, y menos aún en la etapa de Educación Infantil, donde encontramos un vacío en el conocimiento de cómo NN construyen significados sociales de manera colectiva, qué campos de valor son importantes en sus relaciones y convivencia, dentro del ámbito escolar diverso socioculturalmente. También a nivel internacional se reclaman más estudios sobre la diversidad y la diferencia en contextos de educación infantil desde las voces de NN, así como su relación con las situaciones de adversidad y vulnerabilidad y el valor de la justicia social (Gou, 2021; Nutbrown, 2018; Robinson y Jones-Díaz, 2016)

Ante este contexto social diverso y plural en el que NN viven sus infancias, este proyecto de tesis doctoral se justifica y cobra relevancia ante los siguientes retos sociales y educativos: en primer lugar, atender desde la Educación Infantil a las problemáticas que se derivan de los sesgos intergrupales y las formas de intolerancia hacia el "otro diferente" (radicalización, el racismo, la xenofobia, etc.). En segundo lugar, la necesidad de abordar las formas de sociabilidad (convivencia, coexistencia y hostilidad) derivadas de las interacciones y relaciones entre iguales [3](RRII), así como los valores que las sustentan. En tercer lugar, la exigencia de innovar en pedagogías y prácticas escolares sobre el desarrollo y el aprendizaje social y cívico desde edades tempranas para la generación de una cultura inclusiva. Finalmente, la realización de una aportación teórica y empírica ante la escasez de trabajos de investigación sobre estos retos en la Educación Infantil.

Este contexto en el que viven NN sus infancias, y la existencia de prácticas pedagógicas basadas en teorías educativas tradicionales que pueden no responder adecuadamente a las demandas sociales actuales, lleva a la necesidad nuevas reconceptualizaciones

[3] En adelante se utilizarán las siglas RRII para sustituir a las expresiones "relaciones entre iguales, relaciones entre pares o relaciones con compañeros y compañeras". Iguales, pares y compañeros o compañeras se utilizan como términos sinónimos en este trabajo.

de las teorías pedagógicas que fundamentan las prácticas docentes en la escuela. Ante los retos sociales que ha de atender la educación, desde cada contexto escolar concreto y teniendo en cuenta a NN como sujetos de derechos y ciudadanos y ciudadanas de sociedades diversas y plurales; desde el hoy y el ahora, este proyecto se ha realizado bajo las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué conocimientos científico-teóricos se están aportando desde distintas disciplinas, y son necesarios para la reconceptualización de la escuela infantil como contexto diverso socioculturalmente, de participación, desarrollo y aprendizaje social y cívico de NN?
- ¿Qué valor tiene las RRII de NN para la co-construcción de una cultura inclusiva en desde la educación infantil escolar?
- ¿Qué valor cobra el juego libre en la escuela infantil, como actividad sociocultural de participación social de NN en la promoción del desarrollo y el aprendizaje social y cívico?
- ¿Qué factores contextuales de la comunidad educativa escolar influyen en la calidad de las RRII?

Así pues, este proyecto de tesis doctoral plantea la finalidad de detectar indicadores para la generación de una cultura inclusiva y democrática entre iguales mediante el juego, la participación y el aprendizaje social y cívico de las niñas y los niños en el 2º ciclo de Educación Infantil. En consecuencia, se ha realizado un estudio teórico-científico de la literatura internacional y una aproximación a una realidad educativa de una escuela infantil socioculturalmente diversa, para describir y explorar las dinámicas sociales que se dan en las relaciones entre iguales desde las voces de NN, teniendo en cuenta las actividades de participación y los factores contextuales que influyen.

Los objetivos generales y sus objetivos específicos correspondientes, formulados para alcanzar esta finalidad son:

Objetivos generales y específicos:

1. Explorar los fundamentos teórico-científicas sobre el proceso de categorización social y fenómenos asociados, las RRII en la primera infancia y del juego social infantil como fenómeno sociocultural, en relación con la generación de una cultura inclusiva entre iguales en la escuela.

    1.1 Conocer los mecanismos y procesos psicosociales que influyen en los valores que orientan las respuestas de las personas en el encuentro con el otro y de

las intervenciones socioeducativas dirigidas a la prevención y reducción de los sesgos intergrupales en el ámbito escolar.

1.2 Explorar los fundamentos teórico-científicos sobre el desarrollo, funciones e importancia de RRII en la primera infancia para la generación de una cultura inclusiva de pares, así como sobre los factores sociales y culturales que influyen en la mejora de la convivencia que NN construyen en sus grupos de iguales.

1.3 Explorar los fundamentos teóricos-científicos sobre el juego, sus funciones, características e importancia en las RRII como fenómeno y actividad social y cultural principal de NN, contrastando su valor y eficacia para el desarrollo y el aprendizaje social y cívico en la primera infancia.

2. Realizar una aproximación a la realidad sociocultural y educativa de una escuela infantil con un alto nivel de diversidad sociocultural para explorar y describir las dinámicas sociales de las RRII de NN de 4 y 5 años, así como los factores contextuales que impactan en la construcción de su propia cultura de pares.

2.1. Describir los indicadores de la diversidad social y cultural en el tipo de agrupaciones y las redes sociales que conforman NN en el patio de recreo escolar.

2.2. Identificar relaciones de amistad entre los y las participantes, sus características y valor en las RRII de NN.

2.3. Detectar identificadores para la mejora de la convivencia en las prácticas sociales de NN.

2.4. Explorar el valor del patio de recreo como contexto sociocultural de participación a través del estudio del juego social de NN y de la detección de factores que impiden su participación social con sus iguales.

2.5. Identificar factores contextuales de la comunidad escolar que influyen en las RRII y en la generación de una cultura inclusiva de pares.

Los objetivos generales formulados se estructuran en un estudio epistemológico y otro empírico.

El Estudio Epistemológico, correspondiente a los tres objetivos específicos del primer objetivo general se estructura en tres secciones que abordan los temas indicados desde una mirada multidisciplinar e internacional, dada la escasez de literatura nacional relacionada con los temas abordados, lo que supone también un aporte importante desde este trabajo. Cada sección temática resultante de cada objetivo específico,

además de los capítulos que la componen, incorpora un apartado final de conclusiones. Por su parte, el Estudio Empírico se muestra en el último capítulo. La estructura de los resultados derivados de los dos estudios y sus secciones se dispone de la siguiente manera:

- Los capítulos 1, 2, 3 y 4 dan respuesta al Objetivo 1.1. Presentan los resultados del estudio sobre la categorización social, los estereotipos, el prejuicio y la discriminación desde la psicología social. En segundo lugar, se exponen las principales teorías sobre el origen y el desarrollo de estos sesgos intergrupales en la infancia, incidiendo en el proceso de emergencia de la categorización social en NN como precursora de los estereotipos y el prejuicio. Finalmente, se abordan las intervenciones para el cambio de actitudes, prevención y reducción del prejuicio en NN basadas en las aportaciones de la psicología social y del desarrollo, con especial énfasis en los contextos educativos de Educación Infantil.
- Los capítulos 5, 6, 7, 8 y 9 responden al Objetivo 1.2. Abordan el estudio del valor de las RRII en la primera infancia para el desarrollo y el aprendizaje social y cívico de NN. Se indaga y se recoge la compresión de las RRII desde teorías clásicas del desarrollo, la variabilidad de su valor en diversos contextos culturales y los factores contextuales que influyen en su desarrollo y en las dinámicas sociales que contienen. Se finaliza esta sección con las últimas tendencias en la investigación sobre las RRII y el juego en el ámbito de la educación infantil escolar. Estas ponen el foco en el desarrollo y aprendizaje a través de la participación activa de NN en sus comunidades socioculturales, la agencia y la cultura de pares; lo que ofrece los fundamentos teóricos que orientan el marco empírico de este proyecto de tesis doctoral.
- Los capítulos 10, 11, 12, 13, 14 y 15 exponen los resultados relacionados con el objetivo 1.3. Presenta los resultados de una revisión de diferentes teorías clásicas sobre el juego y su influencia en los desarrollos teóricos actuales sobre el mismo y las RRII en la primera infancia, así como el juego y el desarrollo social entre iguales. A continuación, se revisan las perspectivas teóricas culturales, eco-culturales y socioculturales que relacionan de manera intrínseca la cultura, el desarrollo, el aprendizaje y el juego social; destacando la relevancia de los contextos culturales y sociales donde crecen y viven NN como mediadores de sus RRII y de las habilidades y valores que se adquieren a través de ellas, teniendo en cuenta la agencia del niño o de la niña en estos procesos. A su vez, expone la variabilidad cultural mostrada por estudios

antropológicos en torno a las formas de concebir y promover el juego de NN. Finalmente, los dos últimos capítulos se centran de manera más concreta en el juego simbólico social y en el juego infantil como actividad cultural.

- El capítulo 16 corresponde al Estudio Empírico, dando respuesta al segundo objetivo general. Presenta una aproximación a una realidad educativa concreta a través de un estudio de caso cualitativo bajo la orientación teórica señalada anteriormente. Este capítulo expone el contexto de investigación, la metodología utilizada para dar cumplimento a los objetivos propuestos, los resultados extraídos y la discusión de aquellos más relevantes.

Finalmente se exponen las conclusiones, limitaciones y líneas futuras de investigación derivadas de este proyecto de tesis doctoral.

ESTUDIO EPISTEMOLÓGICO

ESTUDIO EPISTEMOLÓGICO

Este trabajo de indagación en la literatura teórica-científica pone el foco en tres temáticas que se han considerado relevantes en la construcción de relaciones positivas y de la convivencia entre NN: la categorización social y la formación de sesgos intergrupales, las relaciones entre iguales y el juego como fenómeno cultural y actividad social principal de participación en la primera infancia. El conocimiento de estos tres temas resulta fundamental para promover el desarrollo de habilidades prosociales y cívicas sustentadas en valores inclusivos y democráticos desde los inicios de la educación escolar en la etapa de Educación Infantil.

Todo ello entraña una gran complejidad e informa sobre: fenómenos sociocognitivos y socioculturales que influyen en las formas de sociabilidad que se construyen desde la percepción y representación del otro, con el que el niño o la niña se encuentra de manera cotidiana; factores individuales, familiares, institucionales, económicos y socioculturales que intervienen en cómo se producen las relaciones interpersonales, las cuales están sujetas a una gran variabilidad cultural en cuanto a su valor y promoción; los procesos de identificación personal y social de cada niño o niña que se producen en contextos específicos; y la valoración de las relaciones entre iguales para el desarrollo y aprendizaje social y cívico en la primera infancia. Además, la última sección del estudio documental se centra en las experiencias sociales de NN a través de su participación en el juego. Actividad lúdica que se estudia como fenómeno sociocultural de participación, desarrollo y aprendizaje importante para la creación de significados sociales, y la construcción de los valores que rigen la cultural de iguales específica de cada grupo de NN.

El estudio del desarrollo sociocognitivo y social en diversos contextos culturales, la participación en las comunidades de pertenencia, las experiencias relacionales, la actividad lúdica social en la primera infancia y la percepción que tienen NN de su propio mundo social en el que construyen su cultura de iguales, cobran interés por el conocimiento que pueden aportar para mejorar la cultura escolar y las prácticas docentes en la Educación Infantil, contexto relacional cotidiano de NN que tiene un gran impacto en su desarrollo y aprendizaje social y cívico. Todos estos elementos y la consideración del niño o de la niña como agente con influencia en su propio desarrollo y aprendizaje, así como en la sociedad en la que vive, son fundamentales para la reflexión, la planificación e implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto escolar diverso socioculturalmente que pretenda ser inclusivo y democrático.

Sección 1: Categorización Social, Sesgos Intergrupales e Intervenciones Socioeducativas para la Reducción del Prejuicio.

Esta sección están compuesta por los capítulos 1, 2, 3, 4, y un apartado final de conclusiones que responde al Objetivo específico 1.1.

Esta sección, como ya se expuso en la estructura de este documento de tesis, abarca el estudio sobre la categorización social, los estereotipos, el prejuicio y la discriminación. En segundo lugar, se exponen las principales teorías sobre el origen y el desarrollo de estos sesgos intergrupales en la infancia, incidiendo en el proceso de emergencia de la categorización social en NN como precursora de los estereotipos y el prejuicio. Finalmente, se abordan las intervenciones para el cambio de actitudes, prevención y reducción del prejuicio en NN, basadas en las aportaciones de la psicología social y del desarrollo, con especial énfasis en los contextos educativos de Educación Infantil.

Capítulo 1. La Categorización Social y los Sesgos Intergrupales

1.1. Introducción

Las perspectivas teóricas desarrolladas a lo largo de la historia dentro de la investigación de la psicología social sobre estos fenómenos se han ido ampliando. Estas se han centrado en las diferencias individuales, la cognición social, las relaciones funcionales intergrupales o las cuestiones relacionadas con la identidad. La expansión ha continuado en las últimas décadas, con nuevas perspectivas como la de las emociones específicas, los procesos no conscientes y los procesos neuronales fundamentales que contribuyen a los sesgos. Del mismo modo, el estudio se ha abierto para considerar como las estructuras sociales crean y justifican los sesgos, impregnando las instituciones sociales, los sistemas legales, los sanitarios, los educativos y escolares. (Dovidio, et al. (2010)

Tras muchos años de investigación y numerosas perspectivas teóricas y metodológicas, el estudio de estos fenómenos continúa activo, con importantes implicaciones teóricas, empíricas (Dovidio y Jones, 2019) y de intervención para la prevención y reducción de estos sesgos, los cuales, entre otros factores, pueden fundamentar procesos de exclusión, impiden la igualdad de oportunidades en la participación social, vulnerando los derechos fundamentales de muchos NN, así como una verdadera convivencia regida por valores democráticos.

1.2. La Categorización Social

El proceso de categorización social es común a todos los seres humanos y afecta a la formación de estereotipos, el desarrollo del prejuicio que finalmente puede llevar a la discriminación.

Varios investigadores han propuesto que los prejuicios y el etnocentrismo tienen sus orígenes en el proceso de categorización social, cuando las personas clasifican subjetivamente a otras como miembros de su propio grupo o como miembros de otro (p. ej., Allport, 1954; Tajfel, 1969; Tajfel y Turner,1979; Turner et al., 1987). Las personas llegan a creer que los miembros de su grupo (“nosotros”) son más parecidos entre sí y utilizan criterios diferentes para la categorización de los miembros de los exogrupos (“ellos”). Los perceptores también parecen ver a los grupos externos como relativamente menos complejos, menos variables e individualizados que a su endogrupo (Brown 2010; Hogg y Vaughan, 2018)

Según Kawakami et al. (2017), la categorización social es un pilar esencial de la vida social, el cual se basa en la tendencia general a clasificar en grupos a las personas con

las que nos encontramos. Como otros procesos sociocognitivos, este se produce en base a un mecanismo adaptativo que nos permite simplificar el mundo para entenderlo y funcionar ante la gran cantidad de información que presenta la compleja realidad social en la que nos tenemos que desenvolver cotidianamente. Pensar en las personas en términos individuales, en lugar de su pertenencia a grupos, requiere un gran esfuerzo cognitivo, así como otros recursos. Desde esta perspectiva, (Fiske, 2012), la categorización social resulta ser un procedimiento cognitivo de ahorro de energía.

Tajfel y Forgas, 2000 defendieron que además de ser una característica básica del ser humano, la categorización social implica mucho más que la clasificación cognitiva de acontecimientos, objetos o personas. Este es un proceso que está impregnado de valores, cultura y representaciones sociales, el cual va mucho más allá de la clasificación puramente analítica de la información. Frente a un enfoque puramente cognitivo, estos autores defienden la necesidad de abordar también la dimensión social en cuanto a la búsqueda de explicaciones a las conductas y las experiencias sociales, es decir el campo de los valores de las categorizaciones. La categorización social reside en el corazón del sentido común, en el conocimiento y la comprensión de lo cotidiano. La forma en que un sujeto o una cultura identifican similitudes y diferencias entre personas y grupos en su entorno es la base de la relación social cotidiana. Categorizar a las personas como miembros de un endogrupo puede ayudar a crear una identidad social positiva y, por lo tanto, a sentirse bien consigo mismas, pero también es una causa fundamental de prejuicio. Los autores también consideran que, la importancia de las creencias sociales compartidas es fundamental para la formación y mantenimiento de los estereotipos. Por tanto, La categorización social es, mucho más que una tarea puramente cognitiva, es central a la vida social, y tienen una naturaleza normativa, y como tal, está sujeta a las presiones y distorsiones de la riqueza, heterogeneidad y complejidad de la cultura dentro de la cual surge. Tajfel y Forgas señalaron que es ahí, en ese aspecto complejo y normativo de la categorización social y como se manifiesta en la cotidianidad, donde es necesario indagar.

1.3. Sesgos Intergrupales: Prejuicio, Estereotipos y Discriminación

En muchas ocasiones se tiende a confundir los términos prejuicio, estereotipos y discriminación, por lo que una manera complementaria de definirlos puede ser diferenciarlos. Actualmente la diferenciación más común es la concepción tripartita del modelo de los tres componentes de las actitudes (Fiske, 1998): los estereotipos son el componente cognitivo (conjunto de creencias sobre las características que se asignan a un grupo determinado), el prejuicio es el afectivo (emoción o evaluación) y la

discriminación es el comportamental (conducta hacia las personas de ese grupo). No obstante, a continuación, se trata brevemente cada uno de ellos.

1.3.1. Los Estereotipos

El concepto de estereotipo ha estado sujeto a numerosas y variadas definiciones desde que Lippman (1922) lo definiera como las imágenes típicas que vienen a nuestra mente cuando pensamos sobre un grupo social en particular. Mientras que, de manera general, en las primeras investigaciones este fenómeno se concebía como un proceso de pensamiento erróneo, los estudios más recientes se han centrado en los aspectos funcionales de los estereotipos, relacionados con la simplificación de entornos complejos.

Desde una perspectiva histórica, se destacan grandes aportaciones dentro de la evolución del concepto y de la investigación de los estereotipos.

En 1922 Lippmann, periodista norteamericano, publicó su ya clásica obra *Public Opinion*, a partir de la cual es considerado padre del concepto de estereotipo dentro de las ciencias sociales. Definió este concepto como *pictures in our head,* y propuso que los estereotipos son preconcepciones que median entre la persona y la realidad, influyendo en su percepción sobre esta. Los estereotipos supondrían una forma de economía y simplificación en la percepción de la realidad, y tendrían fundamentalmente una función de defensa de la posición social.

Una década después, Katz y Braly, en su estudio publicado en 1933, proporcionaron la primera metodología de medida de los estereotipos, el método *Check List* y realizaron el primer estudio empírico sobre estereotipos étnicos. Según estos autores los estereotipos son un conjunto de rasgos que se atribuyen con más frecuencia a un grupo determinado.

La tercera contribución vino de la mano de Allport (1954). Se centró fundamentalmente en el proceso de formación de los estereotipos. Vinculó los estereotipos con el prejuicio, haciendo énfasis a su vez en los aspectos cognitivos y en la función motivacional defensiva. Definió el estereotipo como una creencia exagerada asociada con una categoría y su función es justificar o racionalizar nuestra conducta en relación con esa categoría. En su obra *The Nature of Prejudice* desarrolló dos temas significativos: la categorización es un proceso fundamental que da lugar a los estereotipos y al prejuicio; y los contenidos de los estereotipos son, sobre todo, formas culturalmente compartidas de justificación que frecuentemente resultan ser falsas. Por tanto, la categorización sería una causa necesaria para el desarrollo de actitudes prejuiciosas, pero no suficiente. El

contexto cultural se presenta crucial para que los estereotipos operen con relación a los sistemas sociales e ideológicos. (Dovidio et al., 2010).

Tras el fin de la II Guerra Mundial, Adorno y colaboradores desarrollaron la Teoría de Personalidad Autoritaria**,** según la cual, las prácticas autoritarias y represivas en la crianza y educación de los hijos eran las responsables de la aparición de unas determinadas creencias cuando estos llegaban a ser adultos. Estas incluían el etnocentrismo; la intolerancia a los judíos, a los afroamericanos y a otras minorías étnicas y religiosas; una visión pesimista y cínica de la naturaleza humana; actitudes políticas y económicas conservadoras; y recelo hacia la democracia. Por tanto, este estilo de educación tendría como consecuencia el desarrollo de una personalidad autoritaria e intolerante en los hijos. Los estereotipos estarían asociados a procesos de pensamiento que se producen en este tipo de personalidad, la cual crea y mantiene categorías rígidas. (Hogg y Vaughan, 2018)

Situados en la década de 1960, desde una perspectiva psicológica transcultural e intentando integrar la psicología social conductual y la fenomenológica, Campbell (1967) indagó en cómo se originan los estereotipos dentro de las relaciones intergrupales y en las posiciones que los grupos ocupan dentro de la estructura social, haciendo énfasis en la relevancia que tiene el contexto comparativo intergrupal en la selección de las características que pasan a conformar los estereotipos de determinados grupos. Campbell apunta que cuanto mayor sean las diferencias entre los rasgos del grupo objeto de la estereotipación y los del grupo que realiza la comparación, mayor será la posibilidad de que tales características formen parte del estereotipo.

Finalmente, se destaca el trabajo de Tajfel (1969), el cual ha sido considerado un hito en el predominio de la Orientación Cognitiva. Puso especial énfasis en elementos culturales, socio-estructurales y motivacionales relacionados con la estereotipación (Tajfel y Turner, 2004) y fue el primer investigador en especificar como el proceso de categorización estaría implicado en la formación de los estereotipos. Propuso un análisis del prejuicio asociado a tres procesos cognitivos concretos: 1) la categorización, a través de la cual se ordena y simplifica la percepción de la realidad; 2) la asimilación, que estaría relacionada con la adquisición inicial de las actitudes intergrupales; y 3) la búsqueda de coherencia o explicaciones que las personas buscan para dar un sentido a los cambios sociales que se producen. A partir de este momento, la influencia de la categorización en el estudio de los estereotipos fue determinante, pues la clasificación de las personas en categorías produce una percepción de que todas aquellas que pertenecen a un mismo grupo comparten las mismas características atribuidas y

definitorias de ese grupo, lo cual elimina o reduce la posibilidad de que existan diferencias individuales.

Las diversas y múltiples teorías y formas de estudio de los estereotipos dadas en el tiempo se pueden agrupar en orientaciones. Stroebe e Insko (1989), según el nivel de análisis o de los factores a los que aluden, las clasificaron en dos: sociocultural e individual. Estas supondrían más un modelo general de análisis e interpretación que teorías en sí mismas.

Las revisiones tanto de la evolución histórica del concepto como de las investigaciones que se han realizado desde diferentes perspectivas establecen: a) que no existe una definición teoría u orientación de investigación única, lo que da cuenta de su complejidad y de su estudio; b) las numerosas definiciones que se han analizado se han clasificado, por un lado, atendiendo a los aspectos en el que hacen énfasis: generalización, categoría/concepto, aprendidos incorrectamente, sobre generalizaciones, objetivamente incorrectos y rigidez (Brigham,1971; Ashmore y Del Boca, 1981). Y por otro, a dos dimensiones de clasificación: 1) si es una forma errónea, es decir que no se correspondería con lo que sucede, o normal, se trataría de un proceso de pensamiento normal; y 2) si es una creencia mantenida a nivel individual o existe un acuerdo grupal o consenso sobre su contenido (Ashmore y Del Boca, 1981A; Huici, 1999). En cuanto a los principios que han guiado la investigación, MCGarty et al. (2002) señalan los siguientes: a) son una ayuda para explicar la realidad social; b) son un mecanismo de ahorro de energía y; c) son creencias compartidas sobre un grupo. Es decir, los estereotipos serían las creencias compartidas sobre un grupo que sirve como ahorro de energía para explicar la realidad social.

Actualmente existe un consenso que considera los estereotipos como esquemas cognitivos, frecuentemente arraigados en creencias mantenidas culturalmente, los cuales son utilizados por los perceptores sociales para procesar información sobre los demás. Los estereotipos no sólo reflejan creencias sobre los rasgos que caracterizan a los miembros típicos del grupo, sino que también contienen información sobre otras cualidades, como son los roles sociales esperados y los rasgos del grupo (por ejemplo, homogeneidad intragrupal). Aunque, el estereotipo puede tener contenidos evaluativos y son a menudo coherentes con el prejuicio, también pueden no tenerlos, incluyendo otro tipo de contenido como, por ejemplo, asociaciones conceptuales con el grupo específico. (Dovidio y Jones, 2019)

1.3.2. Prejuicio

Las concepciones del prejuicio intergrupal han ido evolucionando a lo largo del tiempo. Gordon Allport, en su obra *The Nature of the Prejudice* (1954), lo definió como una antipatía que puede sentirse o expresarse hacia un grupo como un todo o hacia una persona por el hecho de ser miembro de ese grupo, antipatía que está basada en una generalización errónea e inflexible. Desde entonces, se han ido ofreciendo nuevas definiciones y la mayoría de los teóricos lo han seguido conceptualizando como una actitud hostil, asumiendo que, como otras actitudes, los prejuicios organizan subjetivamente el entorno de las personas y las orientan a objetos y personas dentro de él.

Como actitud, el prejuicio constaría de tres componentes: cognitivo (creencias sobre un grupo determinado), afectivo (por ejemplo, desagrado), y conativo (por ejemplo, la predisposición a comportarse de manera negativa hacia ese grupo). Dovidio, et al., (2010), en su trabajo de revisión teórico y empírico, señalan que la visión más expandida conceptualiza el prejuicio como una actitud individual (subjetivamente positiva o negativa) hacia grupos o sus miembros, que crea y mantiene relaciones jerárquicas entre grupos en función del estatus, (Dovidio y Jones, 2019)

Mientras los psicólogos se han centrado en el prejuicio como un proceso intrapsíquico, es decir una actitud mantenida por un sujeto, los sociólogos han enfatizado sus funciones en los grupos. Las teorías sociológicas resaltan los aspectos sociales y estructurales a gran escala en las relaciones dinámicas intergrupales, especialmente las de tipo étnico-racial. Asimismo, consideran las dinámicas de estas relaciones en la economía y en términos de clases, frecuentemente, excluyendo las influencias individuales que puedan existir. A pesar de las opiniones divergentes, los enfoques psicológicos y sociológicos han ido confluyendo para reconocer la importancia de cómo los grupos y las identidades colectivas afectan las relaciones intergrupales. Según Dovidio y Jones (2019), las definiciones actuales del prejuicio tienden a unir el énfasis individual de la psicología y el enfoque grupal de la sociología, ya que se concentran en su naturaleza dinámica. La complejidad de este fenómeno y los factores que influyen en su creación, funcionamiento y mantenimiento, provocan que sea difícil enunciar una definición general de este concepto.

1.3.3. Discriminación

La discriminación hace referencia a un comportamiento o acción que promueve, mantiene o refuerza una situación de ventaja y una posición favorable de algunos grupos y sus miembros sobre otros grupos y sus miembros (Dovidio, et al. 2010). La

desigualdad que produce en el trato puede darse en base a acciones que tienen como objetivo dañar o dejar en desventaja a una persona o grupo, o por actos más sutiles que benefician al propio grupo de manera injusta frente a un exogrupo.

También hay que destacar que estos comportamientos que se dirigen hacia los componentes de grupos externos no siempre están motivados de manera consciente. Asimismo, el sesgo expresado individualmente por las personas no lleva necesariamente a que los miembros de algunos grupos experimenten discriminaciones. En cambio, las conductas discriminatorias pueden ser impulsadas a través de estructuras y políticas institucionales o estar incrustadas en creencias y representaciones culturales que valoran a diversos grupos de manera diferente. Así, los procesos a nivel individual, institucional y cultural pueden operar de manera establecida para proporcionar a algunos grupos ventajas sistemáticas y/o para imponer desventajas a otros. Estos procesos multidimensionales están interrelacionados, de tal manera que los sesgos a nivel individual, ya sea en procesos explícitos o implícitos, necesariamente implican influencias y sesgos institucionales y de orden superior. A menudo estas influencias se ocultan en justificaciones o ideologías que ocultan los prejuicios y permiten así que la naturaleza discriminatoria del trato no se detecte y quede sin abordar (Dovidio y Jones, 2019).

Finalmente, es necesario destacar la esencialidad de reflexionar y tener presente que los efectos de sentirse discriminado y excluido pueden ocasionar consecuencias negativas a corto y largo plazo en el desarrollo de las personas que lo sufren, las cuales se reflejan en aspecto tan fundamentales como la autoestima, el proceso de identificación, la motivación hacia el aprendizaje, la reducción de oportunidades futuras, presentar predisposición al fracaso o actitudes de sumisión, entre otros.

Capítulo 2. La Emergencia y el Desarrollo del Prejuicio y Actitudes Intergrupales en la Infancia

2.1. Introducción

Las actitudes prejuiciosas y los comportamientos discriminatorios tienen un papel fundamental en la exclusión social. Ambos fenómenos, junto a los estereotipos se originan en la infancia. Desde los estudios del desarrollo infantil se ha investigado los orígenes del prejuicio, cómo evoluciona y qué factores aceleran o reducen el prejuicio en NN. (About, 1988; About et al. 2012; Killen y Rutland, 2013; Rutland et al. 2017),

Los estereotipos, las actitudes prejuiciosas y la discriminación están profundamente arraigados en la edad adulta. Los adultos como NN se constituyen en receptores y autores de prejuicios, tal y como se refleja en los procesos de exclusión social surgidos en base a la inscripción de las personas en los grupos. Por tanto, determinar qué factores inhiben o reducen los resultados negativos del prejuicio y la exclusión es de suma importancia.

NN, desde su nacimiento, desarrollan relaciones de apego con otras personas significantes dentro de su entorno social (sus madres y padres, hermanos-as, otros familiares y amigos-as). Con el tiempo, van tomando conciencia de la existencia de otros grupos o categorías sociales. De hecho, desde su nacimiento se les afilia a determinados grupos sociales, como es el del género, la edad o el étnico; y también desde una edad muy temprana, dependiendo de los casos, los adultos significativos de su entorno los unen a grupos en centros educativos y de cuidados, pasando a ser miembros de una escuela y de un grupo-clase. NN también tienen la posibilidad de elegir formar parte de otros grupos en base a actitudes, creencias e intereses comunes, como, por ejemplo, a través de su asistencia a actividades extraescolares, socioculturales o deportivas dentro de su comunidad, en las que conviven con miembros de grupos diferentes (p.ej. grupos religiosos, clubes deportivos, musicales, etc.). La investigación muestra que estos grupos forman una parte sistémica de la extensión del mundo social del niño o la niña y ejercen un impacto en sus actitudes, creencias y comportamientos, modelándolos de manera significativa y aumentando su influencia en el transcurso de la infancia hasta la adolescencia.

NN, según van madurando con la edad, van adquiriendo un mayor conocimiento de los procesos que sustentan el funcionamiento de los grupos, incluyendo aspectos como son: la inclusión y la exclusión social, los estereotipos sociales, el prejuicio, la discriminación intergrupal, la identificación social grupal, la socialización y las amistades. Estos procesos grupales implican dos variedades de relaciones: las

intergrupales, es decir, entre miembros de diferentes grupos sociales (exogrupos), y las intragrupales, entre miembros del mismo grupo (endogrupo). De acuerdo con Nesdale, (2017), estos, casi siempre, suceden de manera simultánea, lo que sugiere que no se pueden considerar de manera aislada.

A partir del hallazgo esencial, relativo a que el prejuicio parece surgir muy pronto en la vida de los seres humanos, la investigación desde la década de 1920 se ha centrado en los aspectos del desarrollo para tratar de explicar y prevenir el prejuicio y la discriminación. Lo que ha producido una extensa literatura e innumerables estudios empíricos sobre el desarrollo de prejuicios étnicos, raciales y nacionales. (Raabe y Beelmann, 2011).

Los estereotipos y los prejuicios aparecen con frecuencia fuertemente entretejidos. Los grupos que son estereotipados con atributos negativos (p. ej., perezosos, poco inteligentes, disruptivos) también son susceptibles de ser prejuiciados. Sin embargo, distinguirlos es útil, ya que, en ocasiones, NN muestran prejuicios hacia un grupo social, a la vez que, muestran algún o algunos estereotipos positivos relativos a ese mismo grupo. Un ejemplo ilustrativo lo observamos cuando los niños muestran prejuicios contra las niñas, y simultáneamente les adjudican estereotipos positivos como pueden ser pensar que son “cuidadosas”, “cariñosas”, etc. Debido a esta distinción entre los dos fenómenos, muchos estudios sobre grupos incorporan el objetivo de evaluar ambos constructos. Como Rutland et al. (2017)

Por otro lado, dentro del ámbito de la psicología social, como hemos visto en el apartado anterior, los procesos grupales, las relaciones y actitudes intergrupales se han estudiado desde múltiples perspectivas, pero centrándose fundamentalmente en personas de edad adulta. Lo cual ha llevado a investigadores del desarrollo social a indagar y examinar su origen en la infancia y su desarrollo en el transcurso hacia la vida adulta. De esta manera, se ha tratado de llegar a una comprensión lo más completa posible de la importancia que cobran los factores sociocognitivos, emocionales, psicológicos y contextuales que subyacen en el funcionamiento de los procesos grupales (Nesdale, 2017). Este conocimiento resulta relevante para la prevención y reducción de los sesgos intergrupales desde ámbito educativo formal, teniendo en cuenta la diversidad sociocultural que caracteriza los centros escolares actualmente, y que no están exentos de conflictos y tensiones en la convivencia a causa de la presencia y efectos de los estereotipos, el prejuicio y la discriminación en las interacciones, relaciones, dinámicas grupales de los agentes educativos, tanto adultos (docentes y familias) como NN, así como en las políticas y prácticas educativas.

Bigler y Patterson (2017) justifican la importancia que tiene la comprensión y funcionamiento de estos sesgos en base a tres razones fundamentales. En primer lugar, aunque estos tienen consecuencias potencialmente graves en las personas de todas las edades, su impacto negativo puede afectar gravemente durante la infancia, cuando NN empiezan a adquirir y desarrollar valores, identidades y aspiraciones. Los estereotipos y los prejuicios sociales afectan a muchas facetas de su cognición y su comportamiento, como son la capacidad para recordar información; establecer juicios; fijar metas ocupacionales; la autoeficacia; las aspiraciones y el rendimiento académico; las relaciones con los pares; y las preferencias por actividades u objetos. Otro aspecto negativo bastante común es la victimización o el acoso entre iguales, el cual se da en base a la pertenencia a grupos concretos o a no ajustarse a los estereotipos sociales aceptados. Todo ello puede tener repercusiones a corto, medio y largo plazo en la vida de las personas, lo que lleva a destacar la necesidad de comprender cuándo y por qué NN llegan a desarrollar y mantener creencias estereotipadas sobre los grupos sociales.

En segundo lugar, la prevención de la formación de prejuicios puede ser más fácil e incluso rentable que el trabajo posterior, necesario para erradicar estos sesgos una vez que ya están profundamente arraigados. Las revisiones de la literatura sobre las intervenciones psicosociales sugieren que las actitudes hacia los grupos sociales suelen presentar una gran resistencia al cambio. Por ejemplo, se ha visto que las intervenciones dirigidas a reducir las actitudes étnico-raciales y de género, tanto en NN como en adultos, suelen tener una eficacia limitada (p. ej., ver Aboud et al., 2012).

Por último, el proceso histórico del desarrollo de las ideas individuales sobre los grupos sociales puede afectar al funcionamiento de esas actitudes durante la edad adulta. Devine (1989) argumentó que las actitudes implícitas de las personas adultas hacia los grupos sociales, como pueden ser la etnia-raza y el género, podrían representar creencias adquiridas en la infancia, y que estas están más profundamente establecidas y menos disponibles para la conciencia que aquellas que son adquiridas con posterioridad. Así, aunque este tipo de creencias pueden evolucionar durante la edad adulta, también se piensa que, tanto estas como los efectos que producen, pueden ser persistentes. Por lo tanto, entender los procesos que intervienen en la formación de estereotipos sociales y prejuicios en la infancia es fundamental para comprender el comportamiento a lo largo del curso de la vida.

2.2. La Categorización Social como Precursora del Prejuicio en la Infancia

Para comprender plenamente la aparición de los sesgos intergrupales y la exclusión social en la infancia se necesita previamente considerar el origen y la naturaleza de la categorización social (es decir, la conciencia de las categorías sociales que dividen o clasifican a las personas en diferentes grupos) y los prejuicios (la evaluación negativa de alguien por pertenecer a un determinado grupo social). Según Killen y Rutland (2013), estos aspectos del desarrollo social desafían las orientaciones morales de NN y proporcionan una base, en ocasiones, para la exclusión de los otros por motivos de género y étnico-raciales. Por tanto, es importante conocer cómo se desarrolla la conciencia de las categorías sociales en la etapa infantil de las personas.

NN desde una edad temprana y a través de sus primeras experiencias, empiezan a tomar conciencia de que el mundo social está dividido en categorías sociales (p.ej. niños y niñas). Esto puede llevar a un pensamiento rígido, lo que conlleva adquirir la idea de que todas las personas de una categoría social comparten las mismas características principales (por ejemplo “todos los niños son agresivos” y “todas las niñas son pasivas y recatadas”). Este conocimiento de los estereotipos, si no es desafiado por el razonamiento crítico, puede conducir a la aparición de prejuicios explícitos en la infancia, tales como la asociación de las niñas con cualidades positivas y de los niños con cualidades negativas.

El hecho de la toma de conciencia en la infancia sobre la existencia de las categorías sociales sugiere que la categorización juega un papel importante en la aparición de los prejuicios durante esta etapa de la vida. Desde la psicología se mantiene que el conocimiento de las categorías sociales es necesario para que un niño o una niña comprenda completamente su mundo social. Además, durante mucho tiempo han sugerido que el prejuicio puede originarse a partir de la capacidad de categorizar el mundo social (p. ej. Allport, 1954; Tajfel, 1969), y se ha argumentado que la muestra de sesgos o prejuicios requiere que previamente NN clasifiquen a las personas como pertenecientes a diferentes grupos sociales. La categorización social provee de una mejor orientación en el mundo y proporciona una estructura que crea entornos menos ambiguos. Tal y como afirmó Allport “La mente humana tiende a pensar con la ayuda de categorías… Una vez formadas, las categorías son la base del perjuicio normal. No podemos evitar este proceso. La vida ordenada depende de ellos” (1954, p. 20). Es un proceso fundamental y universal que permite a los seres humanos funcionar en entornos complejos.

2.2.1. Pensamiento rígido sobre las categorías en los NN.

Un aspecto relevante relacionado con la categorización y las decisiones de exclusión o inclusión de los otros en la infancia es el pensamiento rígido y esencialista en NN. La psicología aporta una amplia investigación sustancial que ha examinado cómo estos piensan sobre las categorías una vez que han tomado conciencia de su existencia.

Inicialmente, dentro del ámbito de la psicología, Allport (1954) utilizó por primera vez el término “esencialismo” en relación con su estudio del prejuicio. Tres décadas más tarde, Medin (1989) reinstauró el concepto en su trabajo sobre la categorización, definiendo el esencialismo psicológico como la tendencia de las personas a "actuar como si las cosas (objetos) tuvieran esencias o naturalezas subyacentes que las hacen que sean lo que son" (1476). Desde este punto de vista, las categorías se organizan en torno a teorías sobre las características más profundas (no observables) de los miembros de estas. Estas teorías proporcionan el vínculo causal entre las características profundas y las superficiales y, al hacerlo, explican por qué las cosas se ven como son. Por ejemplo, se puede clasificar a una persona como hombre o mujer sobre la base de características superficiales como la altura, el vello facial y la ropa, pero se tiende a creer que estas características son señales de algunas esencias masculinas y femeninas subyacentes (Medin, 1989).

Años más tarde, en relación con NN, los estudios comenzaron bajo un enfoque de lo que se conoce como esencialismo psicológico y el desarrollo infantil de la comprensión de las categorías naturales (p. ej. especies naturales). De acuerdo con Gelman, (2009), el esencialismo psicológico implica pensar que todos los miembros de ciertas categorías tienen un atributo o esencia subyacente inmutable que determina su pertenencia a una categoría. A pesar de que una persona pueda cambiar de apariencia a lo largo de su vida, por ejemplo, de bebé a persona adulta, y de la variación en apariencia entre los sujetos dentro de una categoría (p. ej. de sujetos típicos a atípicos), el esencialismo psicológico implica una forma de pensar que dice que hay rasgos inmutables, es decir, esencias, que definen a miembros de la categoría y determina su comportamiento. Este pensamiento existe a pesar de los cambios en la apariencia a lo largo de la vida de una persona y la variación externa en las apariencias entre los miembros de una categoría.

Concretamente con respecto a NN, Gelman argumenta que

> Los conceptos de los niños pequeños reflejan un profundo compromiso con el esencialismo, y este compromiso los lleva a mirar más allá de lo obvio, de muchas maneras convergentes: cuando aprenden el lenguaje, generalizan el conocimiento a miembros de nuevas categorías, razonan sobre el interior de las

> cosas, contemplan el papel de la naturaleza versus a la crianza y la construcción de explicaciones causales. (2009, p. 7)

Desde su perspectiva, NN tienen una fuerte tendencia temprana a buscar características ocultas y no obvias de las cosas. Los padres y las madres no enseñarían a NN de manera explícita a esencializar, sin embargo, durante los años preescolares, estos construyen espontáneamente conceptos y creencias que reflejan un sesgo esencialista.

El esencialismo psicológico es más evidente cuando NN piensan que las características se fijan al nacer, es decir, un organismo muestra un potencial innato. La tarea de "cambio al nacer" se ha utilizado para examinar este fenómeno. Por ejemplo, esta tarea podría implicar que a un grupo de NN se les enseñe que un canguro recién nacido se fue a vivir con un rebaño de cabras. Posteriormente se les pregunta si el canguro sería bueno saltando y trepando, y si tendría una bolsa o no (Gelman y Wellman, 1991). NN de 4-6 años aproximadamente, en general contestan que el canguro sería bueno dando saltos y que tendría una bolsa, a pesar de que es demasiado débil para saltar al nacer, es criado por cabras que no pueden saltar y nunca ha visto a otro canguro saltar. Saltar se considera inherente a la "esencia" de un canguro.

Algunos investigadores han afirmado que el esencialismo psicológico es una característica central de la arquitectura cognitiva de NN, la cual impregna la forma en que estos piensan sobre todas las categorías, incluidas las sociales (Gelman et al., 2007) Sin embargo, es probable que las cogniciones de NN sobre las categorías sociales (en lugar de las categorías naturales o físicas) reflejen el hecho de que ellos o ellas también pertenecen a categorías sociales y, por lo tanto, es probable que las nociones de identidad y del yo impregnen estas cogniciones de formas que no se dan con las categorías no sociales.

También se ha afirmado que el esencialismo psicológico contribuye al desarrollo de estereotipos y prejuicios en la infancia (Killen y Rutland, 2013). Esto es significativo porque, de ser cierto, sugiere que los sistemas cognitivos de NN que promueven el esencialismo psicológico pueden contribuir a las actitudes que resultan en exclusión social. Una investigación sobre el esencialismo psicológico y las categorías sociales ha evidenciado que NN en edad prescolar especializan el género, pues con facilidad se forman expectativas sobre que los miembros del mismo género compartirán las mismas características físicas y comportamentales basadas en su afiliación a la categoría (p.ej., creer que las chicas son más pasivas) y olviden o refuten las anomalías de género (p. ej. olvidar a las niñas que se comportan de forma masculina); asimismo, asumen que

los rasgos estereotipados de género son innatos (p. ej., las niñas nacen siendo naturalmente cariñosas)

En este sentido, Gelman, Collman y Macoby (1986) llevaron a cabo un estudio con NN de 4 años, a los cuales mostraron imágenes de “un niño típico”, “una niña típica” y “un niño con pelo largo”, este último respondía en su momento a un ejemplo de un niño atípico. Se les preguntó a los participantes cuales eran las categorías de género de cada una de las imágenes: “niño”, “niña” y “niño”. Después se les dio información sobre que el niño típico juega con camiones y hace cosas de chico, y que la niña típica juega con muñecas y hace cosas de chica. Posteriormente, se les preguntó sobre con quién jugaría el tercer niño (el niño del pelo largo). Los resultados mostraron que NN de esta edad eran significativamente más propensos a decir que el niño con cabello largo hace cosas masculinas en lugar de femeninas, aunque había información contradictoria disponible sobre su apariencia exterior (es decir, pelo largo).

Tras el análisis de este estudio, Killen y Rutland (2013) se cuestionan si es evidente que NN en edad preescolar muestren estereotipos de género y prejuicio, y si los que muestran semejante esencialismo psicológico expresarían actitudes negativas de género y excluirían socialmente a NN en base a su género. Para contestar a estas cuestiones se considera una distinción importante, establecida en la literatura de la psicología social y evolutiva, entre el conocimiento del estereotipo (conciencia de que ciertos estereotipos son mantenidos por otros) y las creencias personales (respaldo personal de estereotipos y actitudes mantenidas por otros). Devine (1989) y Devine et al. (2002), de acuerdo con su modelo de regulación automática y controlada de los prejuicios, establecieron que el conocimiento del estereotipo y las creencias personales son estructuras cognitivas diferentes. Consideraron el conocimiento del estereotipo como una estructura cognitiva estable y ampliamente compartida que se aprende muy temprano en la vida a través de la socialización. NN desde una corta edad suelen ser conscientes del conocimiento del estereotipo, el cual puede diferir de sus creencias personales. Por el contrario, las creencias personales representan actitudes conscientes y controlables hacia personas de diferentes categorías sociales, no compartidas necesariamente y que se han formado tras un proceso de razonamiento deliberativo, en lugar de ser automáticas. Si se acepta este enfoque, entonces, tanto las personas muy prejuiciosas como las que lo son muy poco, no deben diferir en su conocimiento de los estereotipos sociales, sino que deben discrepar con respecto a sus creencias personales.

Por tanto, una posible interpretación de los resultados de Gelman et al., (1986) expuestos anteriormente, es que midieron el conocimiento sobre los estereotipos de

género que tenían los NN, en lugar de su apoyo a estas expectativas sobre otros NN. La investigación muestra que los NN tienen una alta conciencia del género como categoría social y conocimiento de los estereotipos (p. ej., ver Bigler y Liben, 2006). Cuando se les pide que hagan inferencias sobre la preferencia de juego de un niño desconocido, y no conocen otra información que la longitud de su cabello (que no siempre indica género) y su etiqueta de género real (es decir, un niño), no es sorprendente que se basen en su conocimiento de estereotipos de género. Gelman y colaboradores mostraron que NN en edad preescolar tienen conocimientos de estereotipos de género, pero no evidenciaron que estos NN muestren actitudes o creencias negativas hacia el género opuesto, lo cual podría derivar en exclusión social.

En otros estudios, la tarea de “cambio al nacer”, descrita anteriormente, también se ha utilizado para examinar el pensamiento sobre la constancia de la categoría género (Taylor et al., 2009) En esta tarea, se cuentan historias a NN y adultos sobre un bebé que nace como miembro de cierta categoría (por ejemplo, un niño) y luego es criado en su totalidad por miembros de otra categoría (por ejemplo, mujeres). Los niños en edad preescolar, pero no los niños de 10 años o los adultos, permitieron poca influencia ambiental, ya que predijeron que los bebés desarrollarían las características físicas y de comportamiento asociadas a su categoría de género de nacimiento, incluso si fueron criados completamente por miembros de la contraria. Es probable que NN pequeños digan que un niño criado entre mujeres todavía preferiría jugar con camiones (un juguete estereotípicamente masculino). Nuevamente, aquí es importante la distinción entre conocimientos de estereotipos y creencias personales. Claramente, NN en edad preescolar tenían conocimientos sobre estereotipos de género (por ejemplo, “es probable que los niños jueguen con camiones”) que utilizaron para informar sus inferencias sobre las características futuras del bebé. Sin embargo, no está claro si NN participantes respaldaban estos estereotipos y tenían creencias personales negativas sobre el otro género. Parece que NN mayores y los adultos no se basaron únicamente en el conocimiento de los estereotipos al hacer sus inferencias, lo que sugiere que pueden haber desarrollado creencias personales distintivas de género (por ejemplo, “a los niños se les debería permitir jugar con muñecas y esto puede que ocurra si son cuidados y educados por mujeres”) que les permitió evaluar conscientemente y desarmar el conocimiento automático de los estereotipos, el cual probablemente fue adquirido a una edad temprana. De acuerdo con Killen y Rutland (2013) la pregunta clave parece ser ¿por qué algunos NN mayores desarrollan creencias que son inconsistentes con su aprendizaje temprano de los estereotipos de género generalizados? La respuesta a esta pregunta implica comprender cuándo y cómo NN

comienzan a dar prioridad al razonamiento moral (p. ej., la equidad y a igualdad) sobre el conocimiento de estereotipos, el cual se adquiere a una corta edad en la vida. Este tipo de razonamiento tiene una mayor probabilidad de surgir si NN desde pequeños empiezan a identificarse con grupos sociales que adoptan normas morales de justicia o igualdad y no toleran el pensamiento rígido sobre las categorías sociales. (Rutland y Killen, 2015)

2.3. La Investigación sobre el Origen y Evolución de las Actitudes Intergrupales en la Infancia

El estudio del origen y evolución de las actitudes intergrupales en las distintas etapas de la infancia desde la psicología evolutiva y social se ha desarrollado en gran parte en países con un tradicional alto nivel de diversidad étnica-racial como son los Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, Israel, Inglaterra, o Australia.

Dada la larga historia de tensiones y conflictos intergrupales existentes en todo el mundo, se han tenido en cuenta numerosas y variadas teorías sobre el desarrollo y la reducción de los prejuicios. Las primeras investigaciones sobre estereotipos y prejuicios en NN y adolescentes se sitúan en la década de 1940. Durante muchas décadas, la investigación del desarrollo sobre estos sesgos fue compartimentada en dominios específicos. Es decir, los investigadores, en su trabajo teórico y empírico, normalmente se ocuparon de una sola categoría de estereotipos y prejuicios, como puede ser, actitudes hacia la etnia-raza, el género o la religión. A finales de la década de 1960, surgió una única y amplia perspectiva teórica, aplicable de manera universal a la comprensión de las formas de los estereotipos y los prejuicios: la socialización.

A continuación, se presentan algunas de las teorías del desarrollo más destacadas que, desde el siglo pasado y en conexión con las teorías de la psicología social vigentes, tratan de explicar el prejuicio en la infancia.

2.3.1. La teoría del desajuste emocional

Propuesta por Adorno et al. (1950), fue una de las primeras aproximaciones teóricas en dar una explicación sobre el prejuicio de manera sistemática. Se gestó bajo la influencia del psicoanálisis freudiano y una perspectiva psicodinámica de la infancia. Está directamente relacionada con la Teoría de la Personalidad Autoritaria desarrollada por estos mismos autores. Desde este enfoque el prejuicio se produciría como resultado de un desajuste emocional provocado por un estilo educativo excesivamente represivo. La frustración y agresividad que siente el niño o la niña hacia sus padres es dirigida hacia personas que son percibidas como más débiles, como sería el caso de los iguales de

grupos minoritarios. De ahí, viene el concepto central de esta teoría, estos se constituyen en el "chivo expiatorio" como objetivo al que dirigir sentimientos de frustración y hostilidad. Una ventaja de esta teoría podría ser que permitiría explicar las diferencias individuales en el prejuicio (Aboud, 1988), pero no la homogeneidad en el prejuicio expresado en lugares y momentos determinados por grupos diferentes, ni por qué ciertas minorías son objeto de prejuicio mientras que otras no lo son (Brown, 2011). Es una teoría que se centra exclusivamente en la persona a nivel individual e ignora el papel que tienen las variables del entorno social, como pueden ser las normas o las actitudes de otras personas significativas para el sujeto (Nesdale, 2004).

La teoría del reflejo social. Este enfoque del aprendizaje social forma parte de las primeras teorías sobre los orígenes del prejuicio, que sigue influyendo en la teorización contemporánea, así como en las investigaciones empíricas y de intervención. Si la explicación de la Teoría del Desajuste Emocional se basaba en la personalidad del individuo, esta pone el foco en la estructura social, bajo la idea clave de que el sujeto termina reproduciendo los prejuicios existentes en la sociedad. Según esta teoría, propuesta originalmente por Gordon Allport (1954), NN adquieren y desarrollan las actitudes o el prejuicio hacia ciertos grupos étnicos observando e imitando el comportamiento tanto verbal como no verbal de las personas de su entorno, como pueden ser los padres, las madres, los y las docentes, los iguales, así como de los medios de comunicación, durante su proceso de socialización**. (**Levy et al. (2016). Este paso de lo social a lo individual se explica desde esta perspectiva teniendo en cuenta, por un lado, las motivaciones afectivas del niño que le llevan a identificarse, tratar de agradar y recibir la aprobación del padre o la madre, y, por otro, los mecanismos generales del aprendizaje social, por los que adquiere el conjunto de actitudes y comportamientos que son admitidos por su cultura. (Calderón López, 2013)

Allport esboza tres etapas a través de las cuales se produce la adquisición de actitudes étnico-raciales durante la infancia y la adolescencia.

- *Fase de aprendizaje pre-generalizado*. En la génesis del proceso de adquisición de estas actitudes, el niño de 4 años ya se interesa, siente curiosidad y reconoce los diversos grupos raciales. Aún no se podría hablar de prejuicio en su pleno sentido, dado que el niño carece de categorías estables. Al principio, el niño imita muchas de estos comportamientos, aunque para él son carentes de sentido, lo cual se irá dando con el tiempo. En esta etapa puede aprender ciertas etiquetas descriptivas de grupos (negros, blancos, etc.), pero no sabe a qué personas asociarlas.

- *Fase de rechazo total.* Esta etapa comienza cuando el niño ya ha dotado de contenido las etiquetas aprendidas anteriormente y empieza a mostrar un rechazo total hacia los miembros de los grupos estigmatizados dentro de su entorno. Aquí Allport también valora el rol que puede jugar el ambiente familiar en el grado en el que el niño llegará a ser una persona con prejuicios.
- *Fase de diferenciación***.** Allport considera que no es hasta la adolescencia cuando puede surgir el prejuicio bajo la forma adulta. El adolescente ya conoce bien las categorías étnico-raciales de su cultura y va desarrollando actitudes cada vez más coherentes entre sí, la cuales se van integrando en su personalidad.

Aunque, existieron evidencias que apoyaron la teoría del aprendizaje social a nivel más general, se han ido presentando resultados contradictorios o no consistente en cuanto a la relación entre las actitudes étnico-raciales de NN y de los adultos significantes de su entorno, como los padres y las madres (Nesdale, 2004). No obstante, tras numerosos estudios y evidencias presentadas, lo que, si parece estar claro entre los investigadores, es que el niño o la niña no adquiere los prejuicios de su ambiente familiar de manera pasiva, lo que lleva a rechazar la relación directa entre actitudes parentales y desarrollo del prejuicio en NN. Según Aboud y Doyle (1996), no se han encontrado correlaciones significativas entre los niveles de prejuicio de las madres y/o los padres y las manifestaciones de prejuicio de NN. Asimismo, Killen y Rutland (2013) concluyen que esta socialización simple y unidireccional rara vez se muestra constante, y no ha sido aceptada en el área de la adquisición del prejuicio, así como en muchas otras del desarrollo infantil. Todo ello, llevó a los psicólogos a abandonar estos enfoques de socialización para centrarse en las bases sociocognitivas del prejuicio infantil, asumiendo la premisa de que NN construyen activamente su comprensión del mundo social en sus interacciones cotidianas, haciendo uso de sus capacidades cognitivas y sociocognitivas emergentes. Lo cual es apoyado por About y Amato (2001), que expresan NN tiene un papel activo en cuanto a los sesgos que desarrollan.

2.3.2. La teoría del desarrollo sociocognitiva (TDSC)

Este enfoque, desarrollado por About (1988), nace bajo la influencia de la teoría evolutiva piagetiana, se centra en la interacción de los procesos cognitivos universales y la experiencia social a lo largo del desarrollo del niño o la niña, intentando dar respuesta a la poca atención que las teorías previas habían dado al desarrollo cognitivo. Ha sido una de las teorías que más explícitamente ha intentado explicar la adquisición

y desarrollo del prejuicio en la infancia, llegando a tener una importante repercusión en la investigación evolutiva del prejuicio (Nesdale, 2001).

Esta teoría propone un modelo de estadios para explicar la adquisición de las actitudes étnicas y predice que el prejuicio se expresa de forma cualitativamente distinta según la estructura cognitiva del sujeto. De acuerdo con ello, el prejuicio sería un producto inevitable de las limitaciones cognitivas de NN, aunque no sería permanente puesto que estas son transitorias y finalmente se superan.

Según este modelo, About (1988) propone que el proceso de formación y desarrollo posterior de las actitudes étnico-raciales que manifiestan NN dependen de su progreso en relación con dos indicadores secuenciales del desarrollo perceptivo-cognitivo. El momento evolutivo en el que se encuentre el niño o la niña, en relación con estas dos secuencias, dará cuenta de su comprensión de las relaciones intergrupales étnicas. El primero de estos indicadores es el tipo de proceso que predomina en la experiencia del niño o la niña y en su comprensión de la realidad. En un principio, predomina el procesamiento de tipo afectivo-perceptivo, asociado al miedo a lo desconocido y el apego a lo familiar. Así, puede observarse la preferencia por el endogrupo y el rechazo del exogrupo en relación con atributos físicos como el color de la piel, el idioma o el tamaño. Después, a medida que los procesos cognitivos adquieren un papel más relevante, el niño o la niña comienzan a tener capacidad para analizar a las personas en función de sus características individuales por encima de las grupales. El segundo indicador es el objeto en el que el niño o la niña sitúa su centro de atención: mientras que NN de menor edad se centran más en sí mismos, sus preferencias y percepciones, los mayores comienzan a prestar atención a otras personas y a comprender su pertenencia a otras categorías o grupos. De esta manera, NN pasarían de centrarse en sí mismos a prestar mayor atención al grupo al que pertenecen y, por tanto, a centrarse más en las diferencias intergrupales para, posteriormente, poner más atención a las diferencias entre sujetos diferentes a ellos mismos, lo que favorece una mayor atención a diferencias intragrupales.

En la primera etapa, los procesos que dominan las experiencias del niño o de la niña son emocionales y afectivos. Su atención se focaliza en sí mismo y en personas concretas sin percibirlas aún como miembros de un grupo. Las preferencias y rechazos se basan en la necesidad de alcanzar la satisfacción inmediata, y el motor son los sentimientos básicos de miedo y satisfacción. Por lo tanto, las preferencias todavía no están orientadas por el color de piel de las personas y NN aún no han desarrollado una conciencia racial. En el ámbito de las emociones, el egocentrismo los lleva a atribuir a

los demás las mismas que ellos experimentan sin comprender que pueden sentir otras diferentes.

Los tres estadios en el desarrollo del prejuicio étnico en NN según el l modelo formulado por Aboud (1988) son:

*Primer estadio***.** Aproximadamente comprende hasta los 5 años. Los procesos emocionales y afectivos son los que dominan las experiencias del niño. Este clasifica la información del mundo de manera básica, utilizando categorías muy amplias, y asociándolas a diversas respuestas emocionales, en función de experiencias propias y de la observación que hacen de otras personas. Basan sus preferencias y rechazos en su necesidad de lograr una satisfacción inmediata, y estas están motivadas por los sentimientos de miedo y satisfacción. A partir de los 4 años, comienzan a autocategorizarse, a comprender y utilizar etiquetas verbales asociadas a la diversidad étnico-racial y a expresar actitudes diferentes hacia miembros de otros grupos diferentes, mostrando preferencia por el suyo propio.

Segundo estadio. Esta etapa está comprendida entre 5 y 6 años, los procesos dominantes en la comprensión del mundo son esencialmente perceptivos y el foco de atención ha pasado de estar centrado en sí mismo a hacerlo en el grupo. A esta edad, el niño empieza a: 1) conseguir una mayor sofisticación en el pensamiento; 2) adquiere la idea de conservación de las propiedades físicas y sociales; 3), entienden que existe bastante estabilidad en la pertenencia a algunas categorías sociales y que esta no cambia por variaciones superficiales del sujeto. Todo ello facilita que el niño preste atención a las características prominentes que definen las diferencias y semejanzas entre personas. Fundamentalmente atienden a atributos externos visibles o perceptibles (el color de la piel, el pelo, la vestimenta, el lenguaje o el idioma) más que a los internos. De manera complementaria el niño o la niña desarrolla la autoidentificación étnica estableciendo una relación entre las características propias que tiene en común con su grupo de referencia. Inicialmente, su atención se centra prioritariamente en los rasgos destacados que mejor señalan las diferencias intergrupales, normalmente teniendo como resultado respuestas de favoritismo hacia lo similar (el endogrupo) y de rechazo hacia lo distinto (los exogrupos). Es aquí donde se establece el pico más alto del prejuicio en la etapa de la infancia.

Tercer estadio. Sobre los 7 años, NN manifiestan de manera abierta sus preferencias y rechazos y suelen responder bajo una actitud de favoritismo hacia el propio grupo, mostrando un alto nivel de etnocentrismo. A partir de esta edad, se desarrolla el

pensamiento operacional, la comprensión y flexibilidad cognitiva, y se empieza a entender las categorías y las cualidades individuales de las personas, prevaleciendo estas sobre las características asignadas al grupo étnico. Esto permite el reconocimiento de similitudes entre el infante mismo y otra persona de un exogrupo, con lo que así supera la sobre generalización característica de la fase anterior. La capacidad de descentración le permite comprender que los otros pueden tener preferencias y percepciones diferentes a las suyas, asimismo las diferencias entre grupos se van matizando y empieza a reconocer la heterogeneidad intragrupal. Los sesgos van siendo menos absolutos en el transcurso hacia la adolescencia y los estereotipos son menos rígidos y más sensibles al cambio. Todos estos cambios pueden favorecer que a partir de esta edad se reduzcan los niveles de prejuicio y los comportamientos discriminatorios.

Tabla 1: Teoría del Desarrollo Sociocognitiva (About, 1988): Secuencia estadios del desarrollo del prejuicio infantil

	Edad	**Proceso Psicológico Dominante**	**Foco de Atención**	**Efectos en el desarrollo del prejuicio**
1er Estadio	De 0 a 5 años	Perceptivo-Afectivo	Sí mismo (egocentrismo)	Desarrollo de la conciencia étnica
2º Estadio	De 5 a 7 años	Perceptivo-Afectivo	Grupo	Aumento progresivo del prejuicio
3er Estadio	De 7 en adelante	Cognitivo (operacional concreto)	El otro o los otros	Reducción del prejuicio y de los sesgos endogrupales

La secuencia de estadios presentada por Aboud, ha sido confirmada y rebatida en diferentes investigaciones. Concretamente, en España, estudios como los de Enesco y Navarro, 2004; Enesco et al., 2008; Solbes et al., 2011) observaron que el ritmo de desarrollo del prejuicio en NN parece más lento que el establecido en la TDSC. Las investigadoras argumentan que esto podría deberse a la relativa homogeneidad en el origen cultural de la población infantil existente en nuestro país, hasta hace pocas décadas.

De acuerdo con Brown (2011) este modelo tiene limitaciones en su aplicación a NN de grupos minoritarios, los cuales presentan diferencias en relación con NN de grupos mayoritarios. Concretamente señala, que la manifestación de preferencia endogrupal suele ser de menor intensidad o incluso no existir y que la expresión intensa del prejuicio hacia grupos externos podría darse después de los 7 años o incluso no llegar a producirse. Por otro lado, también se han presentado evidencias que afirman que el desarrollo de pensamiento operacional concreto no impide la expresión de prejuicio

étnico en niños (Doyle y Aboud, 1995); que en el transcurso de los 6 a los 12 años, algunos NN no presentan actitudes exogrupales más positivas, estas se mantienen constantes o incluso tienden a hacerse más negativas (Nesdale, 2001). De acuerdo con Enesco et al. (2005), la reducción del prejuicio entre la infancia y la pre-adolescencia depende de diversos factores, incluyendo tanto los cognitivos como los contextuales. Por tanto, la TDSC, por si sola, no ofrecería una explicación global del desarrollo del prejuicio durante la infancia.

2.3.3. La Teoría del Desarrollo de la Identidad Social (TDIS)

Si la TDSC (About, 1988) mantiene que el desarrollo de las habilidades cognitivas favorece la tendencia progresiva de NN a responder a las otras personas desde una perspectiva individual en lugar de grupal, promoviendo así, que sus actitudes hacia el endogrupo y el exogrupo se vayan haciendo más similares con el tiempo, el enfoque de la Teoría del Desarrollo de la Identidad Social (TDIS), propuesto por Nesdale (2001, 2004, 2017), afirma que, independientemente de la edad, las actitudes hacia el endogrupo siempre serán más positivas y que los cambios en las actitudes hacia los exogrupos que se muestran a partir de los 6 años, se deben a la progresiva aceptación de las normas del propio grupo y a la necesidad de ajustarse a ellas en determinadas circunstancias.

Los primeros planteamientos de la TDIS estaban muy relacionados con la Teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1979) y la Teoría de la Autocategorización (Turner et al., 1987), pero según su propio autor esta presenta variaciones importantes respecto a las otras. (Nesdale, 2017)

Este enfoque propone que, durante el período que va desde el nacimiento hasta los 12 años, NN pueden atravesar hasta cuatro fases de desarrollo secuenciales: 1) establecimiento de las bases de las relaciones del grupo social; 2) conciencia de grupo social; 3) preferencia de grupo social y; 4) negatividad exogrupal. Las etapas se diferencian en términos de los comportamientos que las caracterizan y los acontecimientos que precipitan los cambios de una fase a la siguiente.

Fase Primera: Establecimiento de las bases de las relaciones de grupo social. Se sitúa a lo largo de los 2 años posteriores al nacimiento de NN. En este periodo, NN aún no dan significado pleno a aspectos como las relaciones sociales grupales, la posibilidad de formar parte de grupos, los marcadores comunes y la asociación de grupos sociales como, por ejemplo, similitudes de edad, color de la piel, género, forma del cuerpo, religión, comportamientos, actividades e intereses. Sin embargo, sí que se involucran cada vez más en la observación del mundo y las interacciones

sociales que se producen a su alrededor, en actividades como el juego y la resolución de problemas, ofreciendo respuestas a los demás que revelan su creciente interés por el contacto social con otros NN.

*Fase Segunda: Conciencia de grupo social***.** Comienza cuando NN empiezan a diferenciar a los demás sobre la base de marcadores como los citados en la fase anterior, generalmente en primer lugar por el género. Tal diferenciación los lleva a iniciar su identificación o auto categorización en términos de similitud-diferencia respecto a los demás (p. ej., "yo soy un niño", "ella es una niña"). Es importante destacar que NN pequeños no parecen construir las categorías sociales sobre una base idiosincrásica. NN suelen pasar a formar parte de un contexto social en el que las categorías sociales clave ya están determinadas y establecida la naturaleza de las relaciones entre los miembros de tales categorías. En consecuencia, las categorías sociales que NN enfatizan son aquellas que ya tienen un significado social en su comunidad y su conciencia sobre ellas se acentuará con las valoraciones aportadas por los adultos u otras personas.

Dado el gran énfasis que la sociedad pone en el género, el acto de autocategorización en un género marca efectivamente el comienzo de la fase de preferencia dentro del grupo, así, NN en edad preescolar ya muestran sus preferencias de grupo en función de esta categoría, y en algunos casos en base a la etnicidad, esta última más concretamente en comunidades multiétnicas. Además, las experiencias de juego e interacción con otros NN amplían su conocimiento sobre las relaciones diádicas, las amistades y la interacción con otros grupos de NN. En consecuencia, teniendo en cuenta el género, NN suelen formar amistades e interactuar con otros en grupos sociales en base a intereses comunes y actividades compartidas.

Fase Tercera: Preferencia grupal. Esta etapa tiene tres características centrales. En primer lugar, la categorización social impulsa a NN a asociarse con otros NN sobre una base de similitud (es decir, el género, la edad, las actividades o los intereses), a percibir a NN con los que se relacionan como diferentes de otros NN, y a comportarse de manera diferente cuando se encuentran en compañía de amistades de su grupo versus a otros NN. En segundo lugar, NN que no forman parte del grupo de amigos o amigas son percibidos como más similares entre sí (homogeneidad del exogrupo), y como diferentes del grupo de amigos o amigas. Por último, y señalado por el autor como lo más importante, en esta fase NN se centran en su propio grupo y lo prefieren antes que los demás, lo cual, no tiene por qué incitarles a prestar una atención automática a los exogrupos acompañada de una reacción negativa.

Las implicaciones que se derivan de esta conceptualización de la fase de preferencia endogrupal son varias. Primero, es probable que la identificación de NN con un grupo concreto les motive a mantener y/o mejorar el estatus de su grupo. En segundo lugar, aunque NN en la fase de preferencia endogrupal están centrados principalmente en su grupo, compararán la posición de este con la de otros grupos para apoyar cualquier distinción positiva que disfrute el propio. En tercer lugar, mientras que, NN en esta etapa siempre tendrán preferencia por su grupo frente a otros, esto no se traduce en antipatía por esos grupos, puede que los valoren simplemente en menor grado que el suyo. En cuarto lugar, dada la importancia considerable que el endogrupo tiene para NN, se deduce que estos estarán motivados a pensar, sentir y comportarse de manera coherente con las expectativas de los miembros del grupo, ajustándose a las normas o expectativas de este. En quinto lugar, los miembros que se identifican y se comprometen en mayor grado con el grupo mostrarán una mayor conformidad con sus normas que aquellos más periféricos, y los primeros exigirán la conformidad dentro del grupo de los segundos. En sexto lugar, dada la identificación de los miembros con el grupo, se deduce que el rechazo por parte este, o incluso la amenaza de rechazo, tendrá el potencial de ejercer un impacto considerablemente negativo en NN, con efecto en sus reacciones emocionales (p.ej. ansiedad, autoestima), o también en sus comportamientos posteriores (p. ej., conductas antisociales). En síntesis, la TDIS mantiene que la fase de preferencia endogrupal se caracteriza por la orientación y la preocupación de NN por su continuidad como miembros del grupo.

Según la TDIS, existen condiciones que favorecen la permanencia de NN a lo largo de los siguientes años en esta fase (no necesariamente con el mismo grupo). Estas incluyen: contextos en los que NN se identifican fuertemente con un grupo (o grupos) que no apoya actitudes negativas hacia ningún exogrupo, y contextos sociales en los que las relaciones intergrupales se desarrollan en armonía (p. ej., entre grupos de diferente género o entre distintos grupos étnicos).

*Fase Cuarta: Negatividad exogrupal***.** La TDIS sostiene que algunos NN, al menos ocasionalmente, experimentarán una transición de la fase de preferencia por el endogrupo a una fase de negatividad del exogrupo. Esto implica una nueva perspectiva del exogrupo por parte del niño o la niña, además de la preocupación constante por el propio grupo. Si en la fase anterior simplemente podía gustarles menos algún miembro del exogrupo que los del propio, en esta, el sentimiento negativo es más grave, alcanzando el desgrado e incluso el odio y llegando a mostrar verbalmente desprecio o a realizar algún tipo de ataque o agresión. De acuerdo con

Nesdale (2017), existen pocas probabilidades de que NN menores de 6 o 7 años lleguen a este estado, dado que sus motivaciones y sus conocimientos sociales no habrían alcanzado el nivel de desarrollo requerido para sustentar tales sentimientos negativos hacia un exogrupo y/o no viven dentro de un ambiente social que apoye tal comportamiento.

La emergencia y cristalización de esta negatividad hacia grupos externos depende de varios factores, lo cuales incluyen: a) el grado en que NN se identifican con su grupo social; b) si la negatividad hacia el exogrupo es una norma o expectativa de los miembros del grupo social del niño o la niña; c) si los miembros del grupo creen que la posición o el poder de su grupo en relación con otros grupos puede mejorarse mediante una muestra de negatividad fuera del grupo, y si los miembros del grupo en particular creen que su posición dentro de este se vería reforzada por mostrar negatividad al exogrupo; d) si entre los miembros del grupo existe la creencia de que los miembros del exogrupo les están amenazando de algún modo.

Además, esta teoría, pretende anticipar la tendencia de NN a mostrar actitudes y comportamientos negativos hacia los grupos externos o el deseo individual de un miembro de posicionarse mejor dentro del grupo, lo cual no seguiría los dictados (explícitos e implícitos) del grupo automática e inconscientemente, más bien, a medida que NN aumentan de edad, sus respuestas también se ven cada vez más influenciadas por una mayor adquisición de conocimiento sobre el funcionamiento social, su conciencia estratégica de cómo usar esta información en su beneficio y su habilidad para hacerlo realidad. Así, según van creciendo, NN aprenden que su mundo social está conformado por una serie de personas y grupos significativos (por ejemplo, padres, maestros, hermanos mayores, sus compañeros de clase, otros iguales), incluido el propio endogrupo, cada uno con sus demandas y expectativas particulares respecto a cada niño o niña. Además, NN llegan a comprender que necesitan emitir juicios y tomar decisiones sobre las creencias, actitudes, y comportamientos que deben mostrarse en contextos sociales concretos, los cuales involucran a estas personas y grupos. Sobre esta base, la TDIS sostiene que, gracias al conocimiento social adquirido, NN desarrollan una tendencia progresiva hacia la regulación de la expresión de sus actitudes y comportamiento, de acuerdo con sus creencias acerca de lo que otros significativos (docentes, madres y padres, compañeros o compañeras de su grupo) consideran que es aceptable en una situación o en un momento determinado (Nesdale, 2013).

Tabla 2 Fases del desarrollo del prejuicio en la infancia según la TDIS

Fase	Inicio	Características
1ª Bases de las relaciones de grupo social.	Antes de los 2 años	Las características correspondientes a las categorías o grupos sociales no cobran aún significado a la hora de clasificar a las personas
2ª Conciencia de grupo social	Después de los 2 años	Empiezan a prestar atención a los rasgos y a aprender las etiquetas grupales. Identifican su grupo social.
3ª Preferencia grupal	Una vez adquirida la conciencia de grupo social	Muestran una mayor atención hacia su grupo social y lo evalúa de manera más positiva.
4ª Negatividad exogrupal	A partir de los 7 años (Es ocasional, no siempre se produce)	Expresan actitudes e incluso, en ocasiones, comportamientos más negativos hacia miembros de exogrupos.

La TDIS puede proporcionar un buen ajuste al patrón existente de datos relacionados con el prejuicio de NN. El enfoque reconoce la influencia considerable que ejercen los factores sociales en la adquisición de los prejuicios en la infancia, pero no considera a NN simplemente como imitadores de las actitudes de aquellos que están en su entorno social. Por otro lado, al enfocarse en las motivaciones sociales de NN como la clave para el desarrollo de sus actitudes intergrupales, esta teoría basada en la identidad social también facilita un giro en el énfasis tradicionalmente puesto en los procesos cognitivos, centrándose también en la investigación sobre el desarrollo social.

2.3.4. Teoría Intergrupal Evolutiva (TIE)

Existen bases casi infinitas sobre las cuales los seres humanos pueden dividirse en grupos sociales. Las personas varían entre ellas con respecto a características como la pigmentación de la piel, la altura, el peso, el atractivo facial, la edad, el color del cabello o de los ojos, y su constitución corporal. Aunque todos estos rasgos tienen una base biológica, solo algunos de ellos llegan a ser relevantes como base para determinar la pertenencia a un grupo social. Ante este hecho, surge la siguiente cuestión: ¿Por qué un conjunto particular de personas llega a ser percibido como un grupo en la mente del niño o de la niña? Dada la enorme diversidad de categorías potencialmente importantes y la complejidad de los indicadores que marcan tales categorías, Bigler y Liben, (2006) y Bigler y Patterson, (2017) sugieren que el proceso evolutivo ha llevado a formar un sistema cognitivo flexible que motiva y equipa a NN para inferir qué bases de clasificación son importantes dentro de un contexto dado, a partir de datos contextuales.

El objetivo propuesto por el desarrollo teórico intergrupal evolutivo (Bigler y Liben, 2006) es predecir en qué condiciones y en qué grado NN desarrollan estereotipos y prejuicios hacia grupos sociales específicos. Es decir, la teoría busca señalar las condiciones endógenas y exógenas que promueven o retrasan el desarrollo de estereotipos y prejuicios específicos en la infancia. Desde este enfoque, se abarcan consideraciones del ámbito general de la formación de estereotipos y prejuicio dentro de la tradición epistemológica de las teorías transaccionales del desarrollo. Esto es, la teoría aborda tanto las condiciones ambientales necesarias para que los estereotipos y los prejuicios surjan en base a algunas características humanas específicas, como las formas en las cuales la progresión del desarrollo cognitivo del niño o la niña y las inclinaciones personales modifican la manera en que el contexto es asimilado. La teoría también trata las diferencias individuales entre NN respecto a su tendencia a utilizar categorías sociales particulares, por ejemplo, el género o la raza, como base para estereotipar a otras personas.

Bigler y Liben hipotetizaron sobre cuatro factores que afectan al establecimiento de la prominencia psicológica de los atributos de las personas: la discriminación perceptiva, el tamaño proporcional del grupo, el etiquetado y su uso explícito e implícito y, la categorización por dimensiones prominentes de las personas.

La discriminación perceptiva se refiere a la tendencia de NN a concentrarse en atributos que son perceptualmente sobresalientes o muy visibles en la percepción de los otros. Como consecuencia de esta característica infantil, los rasgos como el color de la piel y las características sexuales secundarias quedan establecidas como posibles bases de los grupos sociales y los estereotipos; y lo que es más importante, cualquier tipo de atributos pueden resultar más o menos perceptiblemente destacables. La ropa, los peinados y los accesorios pueden extremar la discriminación perceptiva de género, religión y grupos de edad. Por ejemplo, esas distinciones ayudan a NN a discriminar entre hombres y mujeres.

El tamaño proporcional del grupo es el segundo factor que impactaría en la prominencia psicológica de los grupos sociales entre NN. Es decir, si los miembros de los grupos sociales están representados igualmente dentro de entornos concretos, como pueden ser aulas, vecindarios, ciudades, etc. o si un grupo tiene un estatus de mayoría numérica. El trabajo teórico y empírico dentro de la psicología social indica que los grupos sociales proporcionalmente más pequeños son más distintivos que los grupos proporcionalmente mayores (Mullen, 1991). El carácter distintivo de los grupos minoritarios puede causar:

a) que NN que son miembros de grupos proporcionalmente más pequeños experimenten su pertenencia a un grupo de forma más destacada que aquellos que son miembros de subcategorías proporcionalmente más grandes dentro de los grupos.
b) los grupos sociales que tienen un estatus minoritario se conviertan en el foco de estereotipos y prejuicios con más frecuencia que aquellos que tienen un estatus mayoritario.

El etiquetado y su uso explícito e implícito. El tercer principio de esta teoría indica que NN desarrollan estereotipos y prejuicios sobre la base de aquellas características que los adultos destacan. El estudio de Bigler (1995) sobre el uso del género por parte de docentes en el aula sustentó esta noción. En esta investigación se solicitó a los docentes de un grupo experimental que usaran el género para etiquetar a NN y organizar sus actividades dentro del aula. Por ejemplo, organizaron a los estudiantes en las mesas o a la hora de formar filas utilizando como criterio el género. Por otro lado, el profesorado del grupo de control ignoró el género de los estudiantes en las mismas acciones. En la prueba posterior, NN del primer grupo (grupo experimental), especialmente aquellos con habilidades limitadas para la clasificación, mostraron altos niveles en el uso de estereotipos de género en relación con NN del grupo de control. Hilliard y Liben (2010) en un estudio posterior, ampliaron esta línea de trabajo para mostrar que el etiquetado y el uso del género por parte de docentes de educación infantil afectaba, no solo a los estereotipos de género de NN (3 a 5 años), sino también tenía impacto sobre sus preferencias y comportamientos con los iguales. Después de una intervención dentro del aula durante dos semanas y manipulada de manera similar a la utilizada en Bigler (1995), obtuvieron los siguientes resultados significativos en NN del grupo experimental (no siendo así en los de control): manifestaron más estereotipos de género, su interés por jugar con iguales del otro género fue menor, e interactuaron con ellos o ellas con una menor frecuencia.

Asimismo, el etiquetado y su uso en grupos por parte de figuras de autoridad también afecta el desarrollo de sesgos intergrupales. Patterson y Bigler (2006) informaron que NN de 3 a 5 años expresaban, con mayor probabilidad, un sesgo de favoritismo hacia un grupo nuevo cuando sus docentes utilizaban etiquetas para nombrar a los grupos dentro del aula (p. ej., al saludar por la mañana expresaban "Buenos días, equipo rojo y equipo azul") que cuando no lo hacían.

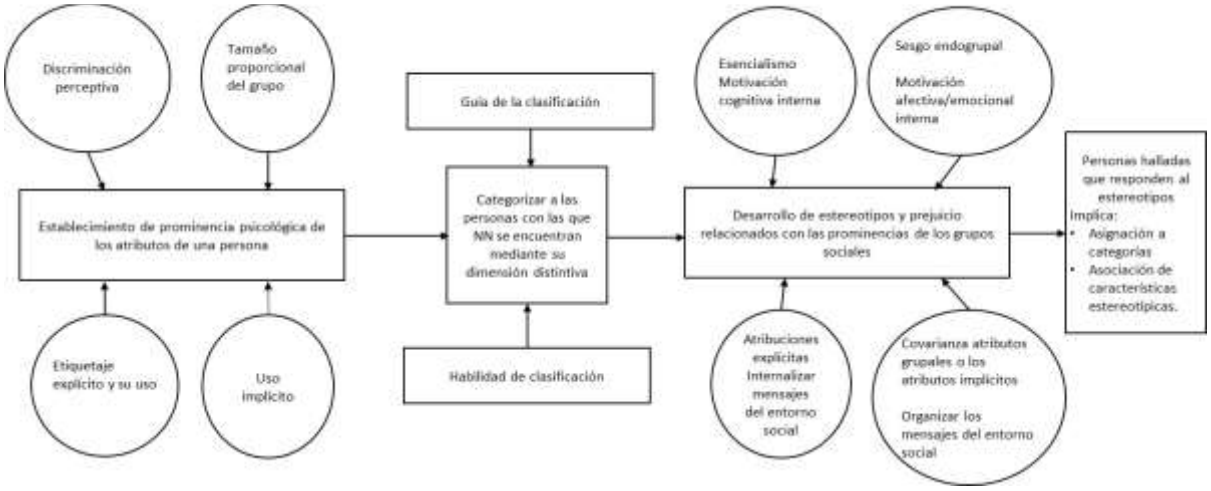
Además de los mecanismos explícitos mencionados, este enfoque postula que los mecanismos implícitos operan llamando la atención de NN sobre atributos humanos concretos. Un caso especialmente eficaz es la *segregación de facto*. Según esta

teoría, NN observan similitudes en las percepciones de las personas que conviven, trabajan y se socializan juntas. Posteriormente, NN deducen que las divisiones sociales que observan son causadas por diferencias significativas entre grupos e inherentes a estos (Bigler y Liben, 2006). Esta noción es consistente con los resultados de un trabajo posterior sobre la comprensión de los grupos sociales, desarrollada por Pietraszewski et al. (2014). En él se argumenta que NN están predispuestos para detectar alianzas reales y potenciales entre las personas y, por lo tanto, la exposición a la segregación de facto sobre la base de una categoría particular (raza, género, clase social) sirve como una palanca que impulsa la categorización a través de esa dimensión específica.

*La categorización de las personas por dimensiones prominentes en los encuentros sociales***.** Este factor atiende a la idea de que NN clasifican por grupos a las personas que se encuentran utilizando aquellas dimensiones que se vuelven psicológicamente prominentes. Lo cual resulta como consecuencia de los factores descritos anteriormente (p. ej., uso explícito o implícito de la característica para clasificar sujetos en el entorno). Es importante destacar que Bigler y Liben (2006) argumentan que incluso aquellas características que se perciben como muy sobresalientes no se convierten en la base de estereotipos y prejuicios si son ignoradas por figuras de autoridad. Por ejemplo, los estudios sobre “grupos nuevos” muestran que es poco probable que NN expresen sesgos a favor de un endogrupo nuevo cuando el profesorado se abstiene de etiquetar y usar los grupos en sus aulas (Patterson y Bigler, 2006).

La habilidad de clasificación individual que cada niño o niña va desarrollando con la edad y las experiencias vividas en su entorno (como el número de encuentros con personas que ejemplifican la categoría) afectarán el grado y la forma en que los grupos se destacan y las personas se categorizan. Simplemente el acto de categorización desencadena procesos implicados en la construcción de estereotipos sociales.

Ilustración 1: El proceso implicado en la formación de estereotipos sociales y el prejuicio (Bigler y Liben, 2006)



En resumen, la TIE argumenta que las características de las personas que son perceptiblemente distintivas tienen más posibilidades de llegar a convertirse en base para la formación de estereotipos que otros rasgos, pero esta distinción perceptiva por sí sola no es suficiente para hacer funcionar los aspectos psicológicos distintivos. Así, por ejemplo, la adquisición de la habilidad de NN pequeños para distinguir la etnia-raza o el género no quiere decir que estas distinciones lleguen inevitablemente a configurarse en base de estereotipos o prejuicios. En su lugar, para que los grupos que perceptiblemente son distintivos lleguen a serlo psicológicamente se deben dar una o más circunstancias adicionales, como son: estar caracterizados con un estatus de minoría, el uso por parte de los adultos de distintas etiquetas para grupos diferentes o de la división funcional grupal o de la segregación.

Después de que una característica específica utilizada para diferenciar a las personas se vuelve distintiva, NN que ya han adquirido la capacidad de clasificar, categorizaran a las personas que acaban de conocer dentro de esta dimensión. El acto de categorización entonces desencadena el proceso de formación de estereotipos sociales y del prejuicio. Partiendo de aquí, la TIE formula la hipótesis sobre los cuatro factores que tendrán un impacto en el proceso de formación de estereotipos y prejuicio, lo cuales son: el esencialismo, el sesgo intergrupal, las atribuciones explícitas de los grupos sociales, y covarianza de atributos grupales.

El TIE sostiene que la categorización da como resultado procesos constructivistas, cognitivos y de desarrollo que otorgan significado a los grupos sociales en forma de estereotipos y prejuicios. Este modelo describe los procesos impulsados tanto interna como externamente que llevan a NN a dar significado a los grupos psicológicamente

distintivos (Ilustración 1). Los procesos impulsados de manera interna son aquellos en los que NN van más allá de la información disponible en el entorno para construir de manera inferencial creencias sobre los atributos asociados con categorías sociales particulares. Los estudios sobre "grupos nuevos" demuestran que NN a menudo afirman que su endogrupo se caracteriza por rasgos más positivos que un exogrupo, a pesar de que tales creencias no son expresadas por adultos ni objetivamente verdaderas. Los procesos impulsados de manera externa son aquellos en los que NN aprenden correlaciones entre atributos y categorías que existen en el entorno. El género y la raza, por ejemplo, están correlacionados con roles y actividades ocupacionales. Tales observaciones influyen en las creencias estereotipadas infantiles con respecto a quién puede o debe dedicarse a estas ocupaciones (Bigler et al., 2003). Es importante destacar que los procesos internos y externos operan conjuntamente: NN no sólo detectan asociaciones de atributos de grupo, sino que también las explican. De acuerdo con esta noción, Cimpian y Salomon (2014) argumentan que tanto NN, como algunos adultos, muestran un sesgo denominado *heurística de inherencia* para explicar los patrones observados en términos de propiedades inherentes. Por ejemplo, las personas observan que las niñas y las mujeres con frecuencia usan ropa rosa, y bajo este referente, creen que hay una asociación entre el color y el género, basándose en la idea de que el rosa es un color inherentemente femenino, en lugar de un producto que atiende a una convención cultural.

Bigler y Liben (2006) describieron cuatro factores (dos internos y dos externos) que contribuyen a la formación de estereotipos y prejuicios: esencialismo, preferencia endogrupal, atribuciones explícitas y covariación de atributos grupales o atribuciones implícitas.

Esencialismo. El pensamiento esencialista se caracteriza por la creencia de que los miembros de una categoría comparten características importantes, internas (o no obvias) y permanentes. El trabajo empírico indica que NN, en relación con los adultos, son especialmente propensos a describir los grupos sociales según los rasgos genéticamente heredados que los definen y creer que los miembros de determinados grupos sociales comparten cualidades internas importantes no compartidas con los miembros de otros grupos. Así, el pensamiento esencialista aporta contenido a los estereotipos sociales.

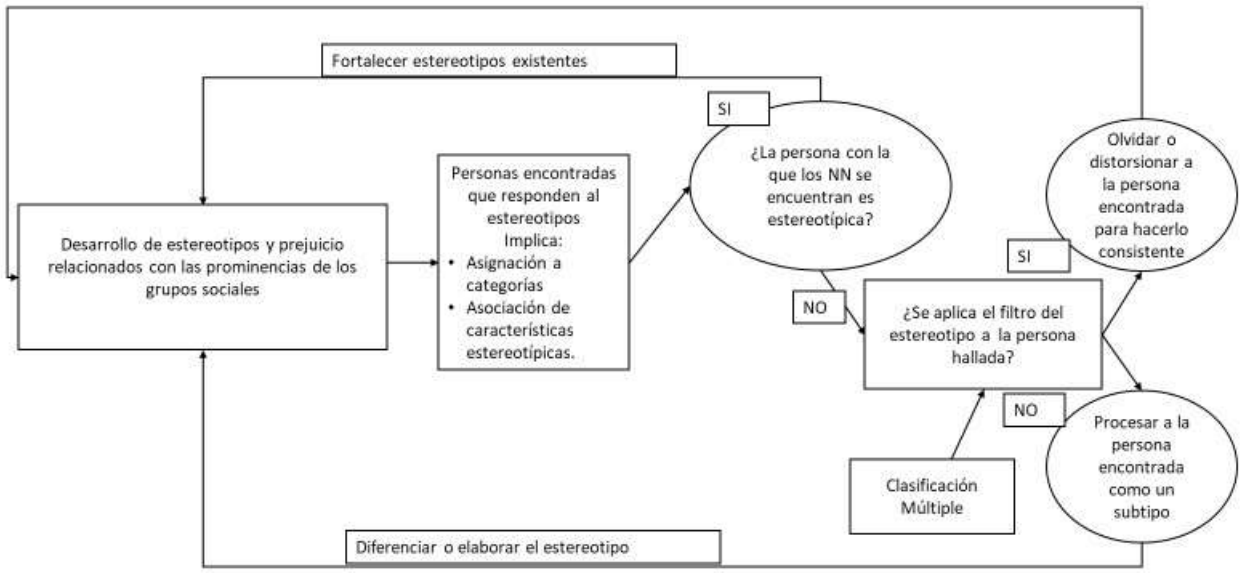
Preferencia endogrupal. De acuerdo con las investigaciones de la psicológica social el simple acto de clasificar a las personas en grupos sociales es suficiente para producir sesgos intergrupales. NN (aunque pueden presentar limitaciones del desarrollo en este proceso), como los adultos, muestran cierta oposición a interpretar

a los grupos como entidades separadas pero iguales. En el caso de NN, el favoritismo hacia su propio grupo puede proceder de la proyección de sus puntos de vista sobre los miembros del grupo, normalmente positivos, (ver Aboud y Amato, 2001). Es probable que las opiniones positivas que expresan los miembros del endogrupo faciliten que NN presten atención a los atributos positivos de este y que los retengan en su memoria, sucediendo este mismo proceso con los atributos negativos de los exogrupos, y contribuyendo así al desarrollo del contenido de los estereotipos.

Atribuciones explícitas. La exposición de NN a mensajes explícitos sobre los atributos de los miembros de un grupo se muestra altamente eficaz en la formación de estereotipos y prejuicios. Dichos mensajes pueden provenir de padres, madres, de iguales, de medios de comunicación u otras fuentes. Su potencial se debe a que operan de forma simultánea en dos niveles: empleando etiquetas que marcan a los grupos sociales como importantes (contribuyendo así a la prominencia psicológica de estos) y proporcionando información sobre los atributos asociados al grupo. Los comentarios explícitos sobre algunos grupos sociales son relativamente comunes entre los iguales (p. ej., Kowalski, 2007) y pueden ser un mecanismo mediante el cual NN "enseñan" a sus compañeros acerca de los atributos que han detectado o inventado (p. ej., un niño puede informar a otros que objetos o juguetes concretos son “para niños” o “para niñas”), o transmiten prejuicios sin hacer referencia a los atributos (p. ej., “no me gustan las niñas*”).*

Covariación de atributos grupales o atribuciones implícitas. Desde la etapa infantil, las personas adquieren conocimientos sobre las propiedades de diversas categorías de personas a través de la detección de la covariación de atributos grupales. Se puede promover la formación de estereotipos y prejuicios a través de un proceso por el que la persona teoriza sobre la información implícita recibida, cuando esta vincula la pertenencia grupal con los roles sociales. Por ejemplo, si un niño se encuentra con cinco policías y cuatro de ellos son hombres, es probable que construya la creencia estereotipada de que los policías deben ser hombres. Asimismo, a través de la conducta no verbal de los otros, NN pueden encontrar mensajes implícitos que asocian grupos y cualidades afectivas.

Ilustración 2: Procesos implicados en el mantenimiento o modificación de estereotipos sociales y prejuicio (Bigler y Liben, 2006)



Teniendo en cuenta los principios de esta teoría, se podrían derivar implicaciones para la formulación de políticas sociales y educativas relacionadas con los grupos sociales que guíen prácticas e intervenciones socioeducativas que contribuyan a prevenir el desarrollo de los estereotipos y el prejuicio en NN, adolescentes y adultos, así como en la sociedad en general. Según Bigler y Liben (2006), a partir de sus conclusiones se podría plantear la conveniencia de regular o no el uso con NN de ciertas categorías o etiquetas dentro del contexto educativo o la segregación escolar por sexos, capacidades u otros grupos sociales, la cual conlleva, en muchas ocasiones, formas de control social o el no hacer efectivo los derechos a una educación de calidad y a la participación de muchos NN. Por otro lado, en relación con las oportunidades de llevar a cabo programas de intervención en escuelas y otras instituciones educativas y sociales, habría que cuestionarse qué programas se requieren y se ofrecen, y si el currículo escolar debería incorporar el abordaje explícito de la estereotipación social y el prejuicio para la mejora de una educación que ayude a erradicar los procesos de exclusión.

2.3.5. Teoría societal-social-cognitivo-motivacional (TSSCM)

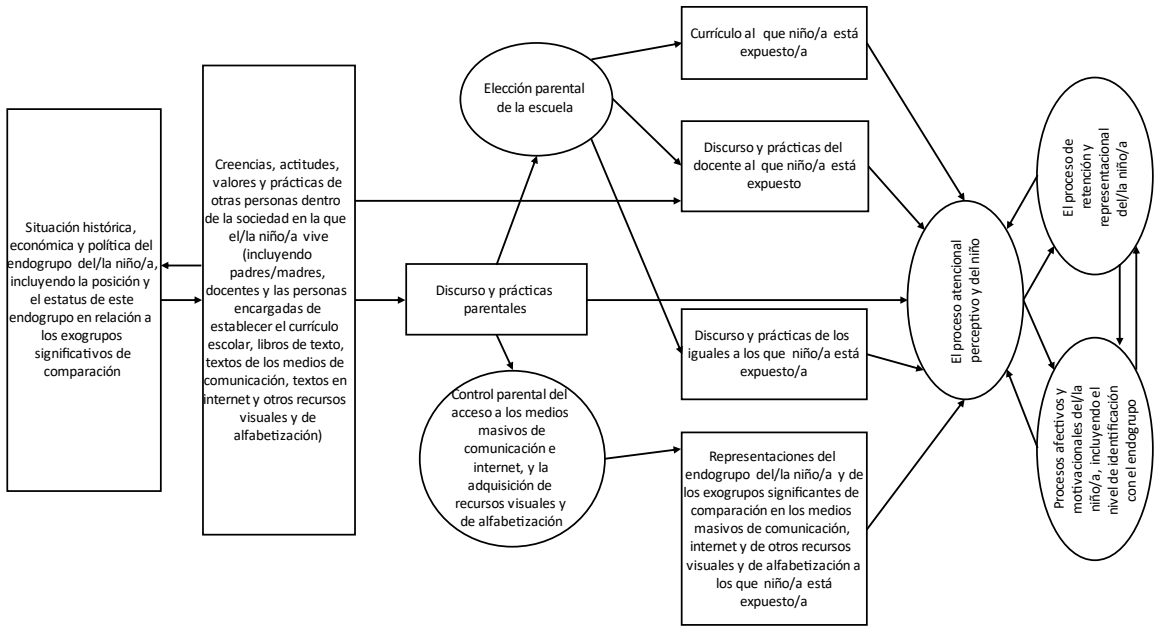
Esta teoría se centra de manera más detallada en las diversas fuentes ambientales de las cuales NN pueden adquirir información sobre el patrón de relaciones y actitudes intergrupales en su entorno social, como pueden ser los padres, las madres, los o las docentes o los grupos de pares; así como, de los entornos escolares, de los libros de

texto, de los contenidos ofrecidos por los medios de comunicación (p. ej., la televisión) e Internet.

Barret y Davis (2008) tras su análisis de las TDIS y TSC y trabajos empíricos propios, señalan que estas teorías tienen cierta relevancia en la comprensión del desarrollo de actitudes nacionales, estatales, raciales y étnicas en NN, pero también sugieren que es necesario prestar mayor atención a diversas cuestiones que frecuentemente se pasan por alto en los estudios empíricos con NN, entre las cuales destacan: las características específicas de la estructura social particular en la que NN crecen y se educan, el estatus relativo de los grupos infantiles dentro de esa estructura, los niveles de su identificación subjetiva con sus grupos, la relación que puede existir entre la identificación subjetiva y las actitudes, el impacto del contexto comparativo sobre la importancia que NN dan a determinadas auto categorías y sobre el contenido de los estereotipos correspondientes al endogrupo y al exogrupo.

Aunque hay evidencias suficientes que sugieren que los procesos cognitivo-motivacionales postulados por la TIS y la TSC, a menudo operan en relación con las actitudes nacionales, estatales, raciales y étnicas de NN, también las hay sobre cómo estas actitudes no siempre siguen los patrones señalados por estas dos teorías. Este resultado sugiere a Barret y Dani que ambos enfoques tienen limitaciones y argumentan que, las premisas de la TIS y TSC sobre los procesos cognitivos-motivacionales deben ser reconceptualizadas desde una perspectiva teórica más comprehensiva, pasando a ser una parte constitutiva de la red completa que conforman las influencias operativas tanto exógenas como endógenas. Por tanto, proponen integrar estos enfoques en una teoría societal, sociocognitiva y motivacional más amplia (TSSCM) que tenga en cuenta todos los factores que pueden influir en el desarrollo de las actitudes intergrupales de NN.

Ilustración 3: Teoría Societal sociocognitiva motivacional del desarrollo de las identificaciones y actitudes sociales de NN (Barret y Davis, 2008)



La TSSCM toma como punto de partida el hecho de que el desarrollo de NN siempre se produce dentro de un conjunto particular de circunstancias históricas, políticas, económicas y sociales, circunstancias que determinan la posición relativa y el estatus de los grupos de NN en relación con los grupos significativos de comparación. Este contexto, de nivel macro, limita e influye en las creencias, las actitudes, los valores y las prácticas individuales de los miembros de la sociedad en la que vive el niño o la niña, proporcionando un marco en el cual estos se posicionan de manera ideológica, política y social. Estas personas también pueden tratar de cambiar el contexto macro a través de la acción política y social. Este sería el entorno donde NN se desarrollan.

Padres y madres, docentes, el personal técnico o políticos que establecen los contenidos curriculares tienen creencias sobre la posición, las características y el estatus de los diferentes grupos sociales. Asimismo, los responsables de producir los contenidos representativos para los medios de comunicación, internet y otros recursos visuales y de alfabetización, transmiten información a sus audiencias sobre los grupos sociales, tanto explícita como implícitamente. En base a esto, la TSSM sostiene que los padres y las madres pueden desempeñar un papel clave en el desarrollo de sus hijos e hijas. Por un lado, de forma directa a través de su propio discurso y prácticas, y por otro, de forma indirecta a través de aspectos como son: 1) *la elección de escuela para el niño*, lo que influirá en la exposición del niño o la niña a cierto plan de estudios, de libros de texto, de docentes y del grupo de pares y; 2) e*l control sobre el acceso del niño o la niña a los medios de comunicación e internet y la adquisición de recursos materiales de*

alfabetización y visuales para el hogar. Estos factores influirán en la variedad de contenidos de representación producidos o seleccionados por los medios de comunicación y otros contextos a los que NN estarán expuestos, y que, también puede mediar en la construcción de las representaciones infantiles de los grupos. Otro factor importante para tener en cuenta es que la capacidad de decisión de las familias, en muchas ocasiones, dependerá de su situación socioeconómica o de su nivel adquisitivo, así como de la variedad de recursos institucionales, tecnológicos y de otro tipo disponibles en la sociedad en la que viven.

Todo lo anterior lleva a la TSSCM a proponer los siguientes elementos como posibles fuentes de información para NN sobre los grupos nacionales, estatales, raciales y étnicos:

- el discurso y las prácticas de los padres y las madres;
- el currículo y los libros de texto escolares;
- el discurso y las prácticas de los maestros y las maestras;
- el discurso y las prácticas de los grupos de pares;
- y el contenido representativo de los medios de comunicación e internet.

Se señalan estos elementos, dado que se constituyen las diversas fuentes potenciales de donde NN pueden adquirir información sobre el patrón de las relaciones entre su propio grupo y los grupos externos de comparación significativos, así como del estado relativo de su endogrupo dentro de esta estructura de relaciones intergrupales más amplia. Es necesario destacar el carácter potencial de estas fuentes, ya que la información a la que NN realmente atiendan, procesen y asimilen dependerá esencialmente de una serie de factores intrapersonales, en los que se incluyen: los procesos perceptivos, atencionales y cognitivos-representacionales del niño o la niña, las creencias preexistentes sobre la estructura social dominante y los procesos afectivos y motivacionales, incluido su nivel de identificación grupal. Esto implica una perspectiva agencial del niño o la niña, considerando que no absorbe de forma pasiva la información de las diversas fuentes exógenas. NN construyen activamente sus propias representaciones, creencias y actitudes a partir de la información de su entorno, a la que atienden de manera selectiva, y este proceso constructivo está influenciado por los contrastes entre endogrupos y exogrupos que el contexto hace más destacables, por las propias creencias preexistentes del niño o la niña, por su necesidad de desarrollar un sentido positivo del yo, así como por otras necesidades, motivaciones, expectativas y metas que el niño o la niña puede tener en distintas etapas o momentos.

Por lo tanto, la TSSCM postula que los factores societales, sociales, cognitivos y motivacionales pueden desempeñar un papel en la identificación social de NN y en sus actitudes intergrupales. Esta teoría no excluye el rol que podrían desempeñar las capacidades sociocognitivas en el desarrollo de NN respecto a algunos de los cambios observables en el progreso de las actitudes intergrupales, en función de la edad de estos. De hecho, esta teoría expresa que los cambios en el desarrollo de sus capacidades para atender, procesar, retener y representar información sobre los grupos sociales son uno de los motores principales del desarrollo de sus actitudes hacia los grupos sociales. Sin embargo, la TSSCM propone que los factores sociocognitivos específicos, identificados en la investigación evolutiva hasta el momento de establecer esta perspectiva teórica (p. ej., las capacidades de utilizar múltiples clasificaciones, de atender a diferencias individuales dentro de los grupos; además de percibir similitudes entre diferentes grupos y la perspectiva social) no son los únicos factores que influyen en el desarrollo de las actitudes intergrupales de NN.

Para Barret y Davis (2008) existen suficientes evidencias sobre cómo las actitudes intergrupales de los adultos se basan en: una jerarquía cognitiva de las identidades sociales y personales, la distintividad de cualquier identidad particular determinada por el principio de meta-contraste, y el contenido de los estereotipos que se ajusta de manera activa según las comparaciones intergrupales concretas que están disponibles en el contexto predominante. Según los investigadores, los hallazgos de los estudios evolutivos sugieren que este tipo de mecanismos cognitivos también operan en NN de 5 a 9 años, en relación con sus identidades raciales y étnicas, no siendo así en cuanto a sus identidades nacionales o regionales. Este resultado sugiere que NN de esta edad:

- aún no han construido una jerarquía cognitiva completa de todas sus identidades personales y sociales (como requisito previo para que el meta-contraste y la flexibilidad estereotipada se hagan plenamente operativos como lo es en los adultos),
- que sus identidades nacionales y regionales no sean lo suficientemente destacadas en este punto relativamente temprano de su desarrollo para que funcionen estos tipos de mecanismos sensibles al contexto,
- que NN de esta edad, aún no han adquirido suficiente contenido representativo de sus categorías nacionales y estatales para poder exhibir ajustes activos en el contenido estereotipado, de acuerdo con las especificidades del contexto comparativo concreto en el que se despliegan estos estereotipos.
- Es necesario realizar más investigaciones para aclarar estos problemas.

En cuanto a cómo se desarrollan las actitudes intergrupales de NN, la TSSCM va más allá de las conceptualizaciones de desarrollo cognitivo, añadiendo otras dos premisas más:

- Los procesos cognitivos de NN no operan de manera independiente de sus procesos motivacionales y afectivos. Aunque la TIS ha destacado que la autoestima a veces puede desempeñar un papel motivacional importante en las construcciones infantiles de representaciones de endogrupos y exogrupos, es poco probable que la autoestima sea el único factor motivacional en funcionamiento. De hecho, hay muchas otras motivaciones que influyen en las identidades sociales de los adultos, y en sus juicios y comportamientos asociados. Estas incluyen las necesidades de los adultos de pertenencia, distinción, autoeficacia, continuidad, propósito y significado. Si estas motivaciones operan en la edad adulta, deben empezar a ponerse en funcionamiento previamente, en algún momento durante el curso de la infancia o la adolescencia. Además, tanto la TIS como la TSC subrayan que la identificación subjetiva con un grupo social determinado es una condición previa y necesaria para que los procesos de identidad social que sustentan las actitudes intergrupales empiecen a funcionar. Según los autores de la TSSCM, esto implica que los investigadores del desarrollo tendrían que prestar mayor atención tanto a la identificación subjetiva como a las motivaciones identitarias para obtener una mejor comprensión de las dinámicas afectivas subyacentes a las identidades sociales de NN y del desarrollo de actitudes intergrupales.
- En segundo lugar, la TSSCM va más allá de las actuales conceptualizaciones de desarrollo cognitivo de cómo se desarrollan las actitudes intergrupales de NN, al enfatizar explícitamente el papel de los factores exógenos. La evidencia analizada por Barret y Davis muestra que la estructura subyacente de las actitudes de NN a menudo refleja el patrón existente de relaciones intergrupales dentro del cual está integrado el propio grupo interno del niño o de la niña. La TSSCM postula que estos efectos se producen porque NN son sensibles a imágenes y mensajes sobre los endogrupos y los exogrupos que están disponibles para ellos y ellas en sus ambientes cotidianos, los cuales también, en ocasiones, asimilan cognitivamente. Estas imágenes y mensajes codifican información sobre las relaciones que existen entre los endogrupos y los exogrupos en la estructura social predominante, sobre la permeabilidad de los límites entre los grupos, sobre los diferenciales de estatus relativo entre los grupos, y su legitimidad y estabilidad. Así, Barret y Davis argumentan que, las

actitudes y juicios de NN reflejan frecuentemente y de manera objetiva, la estructura de relaciones y las diferencias de estatus entre los grupos sociales, tras asimilar este tipo de información procedente de fuentes exógenas.

La TSSCM mantiene que el equilibrio entre los diferentes factores exógenos puede variar de un entorno social y/o de un niño o una niña a otro u otra. Por ejemplo, muchos NN viven en sociedades muy estratificadas, en las que los miembros de grupos étnicos minoritarios y desfavorecidos consideran que las fronteras entre los grupos étnicos no son permeables. En estas sociedades, es probable que algunos padres y madres, pertenecientes a estos grupos minoritarios, tengan actitudes distintivas en las que el orgullo de endogrupo es la característica más destacada, independientemente de cualquier comparación intergrupal. Los hijos y las hijas de estas familias estarán expuestos a formas particulares de discurso y prácticas en el hogar familiar que fomenten en ellos y ellas un fuerte sentido de identificación subjetiva con el patrimonio cultural de su endogrupo, enorgulleciéndose de él, y su fuerza de identificación puede motivarles a buscar más información sobre el grupo en fuentes de los medios de comunicación, pero también a rechazar, de manera activa, cualquier imagen que aparezca en estos, estereotipando negativamente a su grupo. Estos NN pueden llegar a desarrollar altos niveles de autoestima como consecuencia de sus altos niveles de orgullo e identificación con su grupo, independientemente de sus actitudes hacia otros grupos. Sin embargo, otras familias minoritarias dentro de la misma sociedad pueden no inculcar a sus hijos e hijas el mismo orgullo de grupo a través de sus discursos y prácticas. Estos NN pueden estar expuestos exactamente a las mismas imágenes mediáticas que estereotipan negativamente su endogrupo, pero pueden llegar a asimilar cognitivamente esta información sobre las características negativas y el bajo estatus social de su propio grupo. Si estos NN, a su vez, creen que los límites de los grupos relevantes no son permeables, pueden recurrir a estrategias de creatividad o competencia social para proteger su autoestima.

Por el contrario, NN que pertenecen al grupo mayoritario de esa sociedad, y que tienen poco contacto personal con las personas pertenecientes a minorías, pueden generar sus actitudes hacia los grupos étnicos minoritarios a partir de las representaciones mediáticas que encuentran, y construir estereotipos negativos sobre la base de esas representaciones que operan como una fuente de autoestima. Alternativamente, NN pertenecientes al grupo mayoritario dominante pueden estar expuestos a perspectivas interculturales y antirracistas a través del currículo escolar. El cual, junto con prácticas cotidianas apropiadas del profesorado, pueden dar lugar a una reducción de los prejuicios y estereotipos negativos de estos. Por último, si el país o región en el que

viven estos niños ha estado o está en conflicto con otro país o región, es posible que el discurso de los padres y las madres, de los pares y las representaciones de los medios de comunicación transmitan a estos NN, de manera conjunta, una representación negativa del país o región considerada enemiga, independientemente de sus pertenencias a grupos étnicos.

En resumen, diferentes factores y combinaciones de estos pueden ser los principales promotores de las actitudes intergrupales de NN, dependiendo de su propia condición de minoría o mayoría, de actitudes y prácticas de padres y madres, de docentes, y del exogrupo particular que se trate.

Esta teoría trata de explicar la variabilidad en el desarrollo de NN destacando: 1) que el desarrollo de las actitudes nacionales, estatales, raciales y étnicas de NN está mediado por la existencia de una multiplicidad de diferentes factores y; 2) que los factores específicos que operan de forma real pueden variar de una sociedad a otra, y de un entorno a otro dentro de una sociedad particular. Esto implica que un método para reducir los prejuicios de NN ha de adaptarse a las características y particularidades de cada contexto, ya que no tiene porqué resultar igualmente eficaz en NN de otro entorno diferente. Es decir, las intervenciones necesitan adaptarse al conjunto específico de circunstancias sociales dentro de las cuales el niño o la niña vive, aprende y se desarrolla, y al conjunto de influencias concretas que pueden haber prevalecido en la determinación de las actitudes de ese niño o esa niña hacia los grupos objetivo de dichas actitudes. Por tanto, de acuerdo con Barret y Dani (2008) es necesario poner muchos más esfuerzos en indagar sobre: las estructuras sociales particulares en las que NN viven, el estatus relativo de los grupos de NN dentro de esas estructuras y sus creencias sobre estas, y el estatus de los endogrupos y exogrupos existentes en estos entornos del mundo real. Además, indican que más allá del papel de los factores cognitivos y motivacionales, el rol de las familias, los iguales, el profesorado, el currículo escolar, los libros de texto escolares y los medios de comunicación, deberían examinarse de una manera mucho más exhaustiva.

Tras esta revisión teórica y de la investigación, se puede señalar que la disciplina de la psicología evolutiva ha tratado de estudiar el origen del prejuicio y las diferentes formas de cómo NN se van convirtiendo en personas adultas tolerantes o prejuiciosas. Mientras, la psicología social se ha centrado principalmente en los procesos cognitivos normativos guiados por referencias contextuales para formar y usar categorías como las étnicas, los psicólogos del desarrollo han examinado cuándo se desarrollan estos procesos en relación con los emocionales y cómo impacta en el prejuicio. Se considera, por tanto, que el contexto es relevante en la adquisición y reducción del prejuicio, y las influencias

sociales estables en el tiempo tienen un gran valor explicativo. Para entender por qué ciertas influencias sociales son mayores que otras, desde la psicología evolutiva, además de los deseos de aprobación de NN y otros posibles objetivos a más corto plazo, se ha tenido en cuenta su motivación para dar sentido a su mundo social y para situarse en él. Por tanto, actualmente los marcos explicativos principalmente utilizados en la investigación del desarrollo, es decir, las influencias sociales del entorno y los desarrollos cognitivos y emocionales del niño o la niña, toman una perspectiva a largo plazo y son compatibles con el enfoque de la psicología social prevalente. De esta manera, desde hace algún tiempo, los investigadores y teóricos consideran necesaria la integración de las aportaciones ofrecidas por las dos perspectivas disciplinares con el objetivo fundamental de alcanzar una visión más completa y una mejor comprensión de estos fenómenos (About y Amato, 2001), así como el diseño de intervenciones eficaces para su prevención y reducción desde edades tempranas.

2.3.6. Una perspectiva Integradora sobre el Desarrollo Intergrupal en la Infancia. La Exclusión y el Prejuicio entre NN

A partir de la revisión anterior sobre el desarrollo del prejuicio en NN, es evidente que, para tratar de entender el origen, la formación y la manifestación de prejuicios durante la edad infantil es necesario integrar aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo, sociocognitivo y socioafectivo de la persona, así como los factores y prácticas sociales relativas a cada contexto social y cultural particular.

Situándose en una línea de integración de los ámbitos evolutivo y social de la psicología, en los últimos años, Killen, Rutland y colaboradores han desarrollado un Enfoque del Desarrollo Sociocognitivo Integrador, que puede considerarse complementario a los anteriormente descritos. Concretamente, se han centrado en la investigación de la exclusión y la inclusión dentro de los grupos sociales infantiles y adolescentes. (Killen y Rutland, 2013; Killen y Stangor, 2001 Rutland y Killen, 2015)

A. La Exclusión Social entre NN

Determinar y entender la toma de decisiones sobre la exclusión es un desafío social-cognitivo que surge en la infancia y continúa a través de la edad adulta. La exclusión se da entre amistades, grupos sociales, así como provocada por las instituciones. Las decisiones de exclusión son algunas veces explícitas, basadas en motivaciones para hacer que un grupo funcione bien o por el deseo personal de elegir a alguien como amigo o pareja (p. ej. Prefiero no jugar con esa niña porque no le gustan las mismas cosas que a mí). Ser el receptor de la exclusión a menudo implica el reconocimiento de

la importancia del funcionamiento grupal y de los deseos personales, pero otras veces esto también significa una conciencia de que la decisión es injusta o errónea (p. ej.: “no la dejaron entrar en el equipo de atletismo, pero eso no está bien porque ellos piensan que es mala deportista, pero no lo es” o “ese grupo no deja entrar a las niñas y eso es injusto porque ellos tienen todos los juguetes”) (Killen y Rutland, 2013).

La inclusión y la exclusión en los grupos sociales son procesos generalizados en la vida social. Existen muchas razones por las que se originan procesos de exclusión y entender tanto las motivaciones explícitas como los sesgos implícitos que contribuyen a estos, puede arrojar luz sobre el proceso de desarrollo de este fenómeno en la vida de NN.

Tradicionalmente, la investigación desde la psicología del desarrollo ha prestado menos atención al estudio de la exclusión que a la victimización entre pares. Estos dos fenómenos son diferentes. Mientras que la victimización se refiere a un comportamiento negativo y nocivo dirigido a una persona, la exclusión entre iguales tiene que ver con los procesos mediante los cuales una persona es expulsada o aislada por un grupo social (Rubin et al., 2015).

El ostracismo, también puede resultar un constructo muy parecido al de la exclusión en las RRII. Williams (2007), en su trabajo de revisión sobre el ostracismo, la exclusión social y el rechazo en la investigación de la psicología social, lo definió como ignorar y excluir a los demás. Su estudio se originó en el campo de la psicología social y la mayoría de los estudios se han centrado en personas adultas. Otra diferencia es que los estudios teóricos y empíricos sobre el ostracismo tienden a centrarse en la exclusión de personas por parte de otras desconocidas, mientras que el foco en la investigación sobre la exclusión entre NN suele involucrar experiencias de exclusión o aislamiento por parte de iguales conocidos entre sí.

Gran parte de la investigación del desarrollo infantil sobre la exclusión entre iguales tiende a centrarse en cómo NN razonan sobre el aislamiento de los demás, basándose en características como el género, la raza, la edad o la etnia (Killen, 2007) y cómo piensan sobre los endogrupos y exogrupos (Abrams y Rutland, 2008).

La exclusión social basada en prejuicios y sesgos intergrupales es una característica del mundo social que vivencian NN desde una edad muy temprana y tiene importantes consecuencias en su desarrollo psicológico (Killen y Rutland, 2013) y social. Cuando se forman o una vez ya constituidos los grupos en la infancia, sus miembros toman decisiones sobre a quién incluir y a quién excluir.

La exclusión entre iguales disuade activamente a un niño o una niña de participar en actividades grupales (Killen, 2007; Malti et al., 2012). Las experiencias de exclusión vividas dentro de las relaciones entre pares pueden tener consecuencias negativas en NN, tanto si la exclusión es motivada por prejuicio directo o por favoritismo intragrupal. Pongamos por caso[4] un niño marroquí que no tenga con quien jugar durante el recreo escolar porque el resto de NN españoles prefieren jugar solo con los de su mismo grupo nacional. Esta situación deriva en una experiencia de exclusión social, incluso si no se han expresado actitudes prejuiciosas explícitas. La exclusión también puede ser indirecta y sutil, lo que se puede ver, por ejemplo, cuando una niña al hablar con un grupo de iguales, estos o estas le "responden" fingiendo no escucharla. Otro caso representativo: un niño puede encontrarse con una situación donde las reglas de un juego se han alterado intencionalmente para no incluirlo. En cada uno de estos ejemplos, los comportamientos tienen el efecto de evitar que el niño o la niña se una y participe en la actividad del grupo, de manera que se le aísla (Rubin et al., 2015). Tanto si la exclusión es directa como indirecta, existe la potencialidad de producir resultados negativos en el desarrollo social de NN que sufren la exclusión por parte de sus iguales (Killen y Rutland, 2013)

Además, en la actualidad, este fenómeno se convierte en un tema sumamente relevante ya que este tipo de intercambios sociales se dan alrededor de todo el mundo, fundamentalmente debido al proceso de globalización, al incremento de la movilidad geográfica de grupos étnicos u otros grupos que se ven ante la necesidad de migrar a otras regiones, países y sociedades. Por ejemplo, se pueden señalar el caso, entre otros, de NN latinoamericanos y marroquíes en España, árabes en Francia o los Países Bajos o serbios en Suiza. Todos ellos pueden verse frecuentemente en situaciones que les hagan sentirse excluidos de los grupos dentro del ámbito escolar. Lo cual causa daños psicológicos y puede tener resultados negativos para la salud emocional y en el comportamiento. Estos resultados negativos, incluida tanto la internalización de síntomas como la externalización, pueden ser la consecuencia de distintas formas de exclusión social y rechazo (Killen y Rutland, 2013). Por tanto, indagar en las condiciones que crean estas formas de exclusión en la infancia es un primer paso importante hacia la creación de un ambiente y una cultura más inclusiva para todas las personas.

Los psicólogos del desarrollo han propuesto que la exclusión entre iguales puede ser una faceta central de la dinámica grupal, la cual resulta de los procesos básicos que subyacen a la evolución y el mantenimiento de los grupos sociales (Rubin, et al. 2015).

[4] El ejemplo está relacionado con categorías de nacionalidad, pero podría atender a otras como género, raza, etnia, clase social, etc.

Si bien la existencia de la exclusión social es común en las relaciones con los iguales desde la infancia temprana, las consecuencias de esta y del rechazo por parte de NN tienen un impacto significativo en su desarrollo social. Las experiencias de exclusión basadas en prejuicios y sesgos intergrupales pueden provocar estados de estrés y de ansiedad. En los casos más extremos, NN excluidos experimentan depresión, retraimiento y desconexión social.

Algunas formas de exclusión se consideran relativamente menos importantes, como, por ejemplo, podría ser no invitar a alguien a unirse a la mesa durante la comida en el comedor escolar, pero otras son bastante más significativas, como excluir a alguien de un grupo basándose en su raza o etnia. Una distinción central entre las diferentes formas de exclusión tiene que ver con las razones y las motivaciones, como excluir a alguien cuando ya no hay espacio para que alguien más se una al grupo o excluir a alguien por pertenecer a una etnia o confesión religiosa concreta. Existen múltiples evidencias que sugieren que existe relación entre las formas de exclusión negativas en la niñez y los tipos de sesgos, prejuicios y discriminación reflejados en la toma de decisiones excluyentes en la edad adulta (Rutland y Killen, 2015). Cuando la exclusión se vuelve extrema y se convierte en prejuicio o victimización, los resultados son negativos tanto para la persona excluida como para la que excluye.

Abrams et al. (2005) indican que existen diversas y múltiples formas y niveles de exclusión social. Esta puede suceder a distintos niveles: de diádicos a grupales y de interpersonales a intergrupales. Así mismo refleja diferentes tipos de intenciones y finalidades. La exclusión intrapersonal puede basarse en rasgos individuales de la personalidad como, por ejemplo, cuando una persona es excluida por ser demasiado agresiva, mientras que la exclusión interpersonal puede surgir en base a relaciones no apropiadas o a problemas en la comunicación entre personas.

Desde la psicología evolutiva se ha investigado el rechazo grupal por parte de los pares. Esta disciplina ha puesto el foco, principalmente, en los déficits sociales individuales que llevan a NN a rechazar y ser rechazados (Bukowski et al., 2018) Normalmente, esto ha implicado un análisis de los rasgos de NN a nivel individual que han sido víctimas (p. ej., miedosos/as, tímidos/as, etc.) y/o acosadores (p.ej. agresivos/as e insensibles a las señales sociales). Sin embargo, este enfoque ha descuidado el papel de factores como la pertenencia grupal y el contexto intergrupal en el proceso de la exclusión social.

A nivel de exclusión intragrupal, las personas pueden ser excluidas de su endogrupo debido a la dinámica de este y a las preocupaciones de sus miembros por mantener una identidad grupal positiva y distintiva. Las investigaciones demuestran que NN se

identifican con grupos a través del género, la etnia o el idioma en las primeras etapas de la vida y que las personas muestran el deseo de mejorar su identidad grupal y promover positivamente su grupo (Tajfel, 1981). Esto puede llevar a un deseo de mantener grupos sociales homogéneos y puede derivar en la exclusión o rechazo de NN que no comparten su sentido de pertenencia y sus actividades grupales. De igual manera, la exclusión social puede estar basada en la pertenencia de una persona a un grupo social determinado y por ese motivo es excluida de otro, es decir, se daría un caso de exclusión intergrupal (Killen y Rutland 2013; Rutland y Killen, 2015). La clave de estas formas de exclusión social en la infancia es el desarrollo de prejuicios y actitudes negativas, por tanto, dentro del ámbito escolar, que es el que nos ocupa en este trabajo, es fundamental la identificación de intervenciones que puedan evitar o cambiar estas actitudes.

Desde la psicología social, en contraste con la perspectiva evolutiva, se ha indagado en la exclusión social intragrupal e intergrupal, pero con frecuencia no se han tenido en cuenta los orígenes de su desarrollo, centrándose en su presencia, ya establecida, en la edad adulta. Por lo tanto, identificar diferentes formas de exclusión en la infancia resulta relevante, dado que la exclusión intrapersonal e interpersonal está centrada en la disposición individual (p. ej. agresión o habilidades de comunicación deficientes), mientras que la exclusión intergrupal e intragrupal se centra en el papel del grupo, tanto en términos de normas grupales, como de identidad de grupo y de moralidad (si es justo o injusto). De hecho, la característica más distintiva entre estos tipos de exclusión tiene que ver, por un lado, con el enfoque en las disposiciones individuales que conducen al rechazo social (p. ej., exclusión interpersonal o intrapersonal) y por otro, con el del papel de las expectativas normativas, de la identidad de grupo y de la moralidad en el inicio de los prejuicios y sesgos basados en el grupo (exclusión intergrupal o intragrupal), por el otro.

Además, de acuerdo con Rutland y Killen (2015), la exclusión social se caracteriza frecuentemente como una cuestión moral, es decir, acciones que conducen al ostracismo y, en última instancia, al genocidio. Desde su perspectiva, aunque muchas formas de exclusión social entrañan cuestiones morales, otras no lo hacen. Teniendo en cuenta esto, teóricamente lo tratan como un fenómeno multifacético en lugar de uno estrictamente moral. En la infancia, esta distinción se entiende en contextos sencillos. El razonamiento moral se aplica a la exclusión social que deriva en victimización (“es injusto”) y el razonamiento no moral, como los juicios convencionales o psicológicos, se aplica a esta cuando se basa en criterios de inclusión consensuados. Sin embargo,

muchas situaciones sociales no resultan claras e implican ambigüedad y complejidad, dando lugar a que el razonamiento de NN pueda entrar en conflicto.

Si bien NN comienzan a comprender la importancia de incluir a sus iguales en sus intercambios sociales, excluirles de las amistades y los grupos sociales resulta complicado. Complejidad que se encuentra en el hecho de que la inclusión no siempre puede ser deseable, incluso desde la perspectiva de un adulto, y la exclusión no siempre está mal. Los equipos deportivos, los grupos musicales y los eventos sociales a menudo requieren que las personas que se unen a ellos tengan determinadas habilidades o capacidades, así mismo las redes sociales frecuentemente se organizan de tal manera que establecen algún tipo de regla, la cual guía las decisiones de exclusión para que esta tenga un buen funcionamiento. De hecho, hay ocasiones en las que se consideraría negativo incluir a alguien en un grupo cuando la persona no cumple con las expectativas derivadas de las finalidades del grupo (p. ej., un corredor lento sería excluido de un equipo de atletismo). Además de cumplir con los criterios de inclusión, hay otros factores que se consideran influyentes en cuanto al buen funcionamiento del grupo. Por ejemplo, una persona que muestra agresividad o alguien que tiene intenciones poco saludables hacia los demás podría ser excluida. Este tipo de exclusión resulta más complicada al tener que ver con rasgos psicológicos, los cuales pueden inferirse de un comportamiento que contradice las habilidades reales de la persona. También, con frecuencia los rasgos psicológicos son atribuidos a las personas en función de su pertenencia grupal (p. ej., las niñas no son competitivas) y no a su comportamiento, lo que provoca que una decisión de exclusión sea errónea o injusta. No obstante, cuando los criterios de exclusión son razonables en relación con el buen funcionamiento de un grupo, en ciertas situaciones y momentos, excluir a alguien puede considerarse legítimo. (Killen y Rutland, 2013).

NN tienen que descifrar y entender las condiciones y los criterios para la inclusión y la exclusión, y esto no es siempre es una tarea sencilla. De hecho, es más bien un reto que se sigue abordando a lo largo de toda la vida, y que cambia a medida que evoluciona el alcance, la naturaleza y la definición del grupo social. Resolver esto implica determinar un conjunto de criterios justos para la inclusión, lo que implica comprender y anticipar las consecuencias de la exclusión tanto para la persona que excluye como la excluida.

En la infancia esto resulta más complicado, pues los NN reciben numerosos mensajes contradictorios sobre la exclusión y la inclusión, tanto de sus iguales como de los adultos. En la infancia temprana, NN reciben mensajes de las personas adultas que transmiten la idea de que todos deben ser incluidos en todas las actividades, independientemente del mérito, los intereses compartidos o las metas de logro grupales.

Por ejemplo, es frecuente oír como una maestra, una madre o un padre dice a NN “todos tenemos que ser amigos”. Sin embargo, con la edad, las personas adultas reconocen que las amistades de NN son una cuestión de elección personal y el resultado de la compatibilidad psicológica en contraposición a una expectativa de inclusión generalizada. De hecho, a medida que NN desarrollan habilidades e intereses, los adultos pueden modificar sus expectativas al tolerar criterios de exclusión grupales, como pueden ser los competitivos, así como para los objetivos de logro de los grupos, como por ejemplo el seguimiento en las escuelas basado en habilidades académicas, e incluso por expectativas de amistad.

Para reforzar este patrón, la mayoría de los grupos sociales en la primera infancia se crean y son dirigidos por los adultos. A medida que NN crecen y forman sus grupos, son ellos mismo los que comienzan a establecer sus propios límites, regulaciones y normas, y los adultos van abandonando su papel anterior. Así, NN empiezan a establecer normas grupales que frecuentemente se asocian con su identidad grupal. Los posibles desacuerdos normativos que se dan en los grupos suelen convertirse en focos de exclusión. Por lo tanto, las expectativas de inclusión y exclusión de los NN evolucionan rápidamente, a menudo sin pautas claras o explícitas establecidas o informadas por las personas adultas. A pesar de esto, NN desarrollan formas de conceptualizar sus grupos y establecen los criterios de inclusión y exclusión, así como las normas asociadas con la identidad grupal. Todos estos factores, de manera conjunta, dejan claro que la exclusión y la inclusión son decisiones complejas, con importantes consecuencias para el desarrollo del niño o la niña, para su tránsito hacia la edad adulta y para su constitución y funcionamiento como miembro de la sociedad.

B. Perspectiva del Desarrollo Sociocognitiva Integradora

Este enfoque defiende que las decisiones excluyentes que toman NN, las cuales tienen resultados negativos para las relaciones sociales, así como para el desarrollo social, están determinadas por cómo estos desarrollan la moralidad y los juicios morales, y por cómo construyen sus identidades grupales y el conocimiento sobre los grupos. Bajo estas premisas la tesis central de esta perspectiva teórica establece que en las situaciones que involucran procesos de exclusión e inclusión se produce el conflicto radical entre las orientaciones morales y las actitudes prejuiciosas y los sesgos intergrupales (Killen y Rutland, 2013). Desde esta premisa, consideran que el estudio de por qué NN incluyen o excluyen a sus pares proporciona una apertura al conocimiento de la aplicación de actitudes morales o prejuiciosas en la toma de decisiones e intercambios sociales reales entre NN.

En este desarrollo teórico integrador, se argumenta que la adquisición de la moralidad, la identificación grupal y el desarrollo de la autonomía son tres aspectos fundamentales que proporcionan las bases del desarrollo social en la infancia, continuando hacia la edad adulta. Su comprensión, como aspectos básicos del desarrollo, ayuda a explicar por qué NN excluyen o incluyen a sus iguales y cómo esto se relaciona con llegar a convertirse en un miembro de las sociedades y las culturas.

Killen y Rutland (2013) argumentan que el origen de la exclusión y la inclusión implica una interacción entre el origen del razonamiento moral, la preocupación por el funcionamiento del grupo y la motivación para integrarse plenamente en un grupo social. Este enfoque aborda la aparente contradicción entre el inicio del prejuicio y la moralidad en la infancia al mostrar que NN desarrollan la capacidad de razonar sobre el mundo social, mientras simultáneamente consideran las nociones de identidad grupal, las normas socio-convencionales y la moralidad.

En la investigación se han utilizado varias teorías importantes del desarrollo para examinar y explicar la exclusión y la inclusión en la niñez. Estas teorías se han centrado en el rechazo de iguales en el contexto de las amistades, los grupos, las interacciones y las relaciones sociales de NN. En general, estas describen cómo NN aprenden a relacionarse bien con los otros, así como, cuándo y por qué se rechazan mutuamente, lo cual tiene implicaciones en el trazado del camino evolutivo de NN para formar parte de las sociedades y las culturas. El enfoque de Killen y Rutland se fundamenta en la integración de 4 teorías diferentes, las cuales resultan útiles para comprender la exclusión y la inclusión en la infancia (Rutland y Killen, 2015).

1. Teoría del Dominio Social. La investigación sobre el desarrollo moral en el siglo XXI se ha centrado en los juicios morales que hacen NN en relación con los encuentros y situaciones sociales que tienen implicaciones en el trato justo, igualitario y equitativo de los demás.

Concretamente el marco teórico del dominio social (Smetana, 2006; Turiel, 1983, 2006, 2015) se origina bajo la influencia del pensamiento y la investigación de Piaget (1935) y Kohlberg (1982) sobre el desarrollo de los juicios morales. Sin embargo, esta teoría difiere de las dos anteriores en que establece que los juicios en el dominio moral comienzan a una edad muy temprana y su formación es distinta a la de otros dominios de juicio, como son los sociales y los personales. Sin embargo, su postura es consistente con los enfoques de los sistemas de desarrollo estructural y relacional, en el sentido de que el desarrollo de la moralidad y de otros dominios se da a través de las relaciones bidireccionales, recíprocas y activas en la cotidianidad del día a día.

Turiel señala que, tras los múltiples estudios publicados, basados en las distinciones entre los dominios sociales: moral, social convencional y personal, se ha demostrado que NN forman juicios morales sobre el bienestar, la justicia y los derechos (estos dos últimos de formas más rudimentarias), así como, sobre otros dominios, en los que se incluyen el socio-convencional y el personal. En este sentido, los trabajos de investigación documentan que NN ya pueden hacer distinciones de los dominios entre los 4 y 6 años**.**

De acuerdo con Turiel (2015) en el *dominio personal* se forman juicios que se corresponden con acciones ajenas a la jurisdicción de la preocupación moral o la regulación social, y que legítimamente están dentro de la jurisdicción de la elección personal en ámbitos íntimos que no implican perjudicar el bienestar de otros. Respecto al *dominio socio-convencional*, las personas forman juicios sobre los sistemas sociales, la organización social y las convenciones que promueven la coordinación de las interacciones dentro de los sistemas socioculturales. Las c*onvenciones* son una parte constitutiva de estos, las cuales implican comportamientos compartidos (uniformidades y reglas), cuyos significados están definidos por el propio sistema social y cultural del que forman parte. Es decir, este dominio tiene que ver con las normas que una comunidad sociocultural establece para favorecer la vida de sus miembros. El *dominio de la moral,* al igual que los otros, opera dentro del contexto de los sistemas sociales. Sin embargo, contrasta con el dominio convencional en que la moral no está condicionada ni definida por los pactos sociales existentes. Este dominio tiene que ver con el bienestar, la justicia y los derechos. Proporciona a las personas argumentos para tratar a los demás con respeto, reciprocidad, evitar la desigualdad, la amenaza, la agresión y promover la ayuda y la solidaridad. (Turiel, 2006). Además, es necesario destacar que las distinciones entre dominios no implican simples discriminaciones que hacen las personas entre categorías, cada dominio se constituye en un todo complejo, son conceptualmente distintos, evolucionan de forma diferente y se originan en distintos tipos de interacción social (Smetana, 2006).

De acuerdo con este desarrollo teórico, la capacidad de distinguir la moralidad de otros dominios demuestra que:

- las personas piensan sobre las relaciones sociales, las emociones, las prácticas y el orden social, y que el razonamiento moral tiene características distintivas que lo diferencian de lo que es razonar sobre otros aspectos del mundo social.

- Los juicios sobre el mundo social incluyen dominios no morales que son relevantes.
- La toma de decisiones en situaciones o relaciones sociales puede estar basada en intenciones y objetivos morales, sociales o personales. En este proceso es importante la coordinación y el equilibrio entre los aspectos correspondientes a los tres dominios implicados en la situación y los conocimientos que se tienen de cada uno de estos elementos.
- Los factores que influyen en la toma de decisiones y en el razonamiento moral son: el contexto (donde unas veces u otras puede primar cualquiera de los tres dominios), las emociones y la cultura (posiciones sociales similares pueden llevar a formas de razonamiento parecidas).

Según los resultados de investigaciones realizadas bajo este marco teórico, se evidencia que los juicios de NN sobre la equidad surgen temprano en el desarrollo, sobre los 3,5 años, y que estos distinguen entre las reglas sobre la equidad y las reglas que tienen como finalidad el buen funcionamiento de los grupos. Es decir, el conocimiento social o el conocimiento de las reglamentaciones que hacen que los grupos funcionen sin problemas. Este enfoque es importante para comprender la base de las orientaciones inclusivas de NN, bajo las que se generan las creencias que fundamentan el trato a los demás de manera justa, igualitaria y equitativa. Mantener esas ideas permite a NN hacer frente a los juicios excluyentes de sus pares, así como las actitudes prejuiciosas. Este modelo también ha mostrado los tipos de normas, reglas y regulaciones grupales que NN desarrollan y aplican en sus interacciones sociales, las cuales muestran su conocimiento sobre el funcionamiento del grupo y de la sociedad (Killen y Rutland, 2013).

La Teoría del Dominio Social contribuye a determinar cuándo NN evalúan un acto como incorrecto por razones morales o como preocupación por la equidad y la igualdad, y cuando ven un acto como incorrecto por razones sociales, tales como el consenso sobre normas de grupo, tradiciones, costumbres y normativas. NN también evalúan los actos y las reglas como una cuestión de elección personal en algunos contextos, lo que refleja un dominio de juicios y evaluaciones diferente. Por lo tanto, este enfoque proporciona un marco para comprender las razones en las que NN basan sus decisiones excluyentes o inclusivas, así como, cuándo estos ven la exclusión como incorrecta e injusta, legítima y necesaria para que los grupos funcionen bien, o como una opción personal.

2. Teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1979). Esta sería la segunda teoría que ofrece una guía para entender la exclusión, la cual se centra en las relaciones intragrupales e intergrupales. Desde esta perspectiva, las actitudes intergrupales hacen referencia a las actitudes sobre los grupos sociales que se centran tanto en el endogrupo, al cual una persona pertenece y con el que se identifica, como en el exogrupo, grupo que es distinto y con frecuencia con un estatus diferente al del propio. En los contextos exogrupales, las personas a menudo hacen todo aquello que es necesario para preservar su identidad endogrupal. Lo cual, a veces, significa anular o rechazar al grupo externo. Tanto NN como adultos pueden excluir a personas de exogrupos con la finalidad de mantener una identidad de grupo fuerte. Este enfoque ha demostrado que, en muchas ocasiones, las actitudes intergrupales muestran actitudes estereotipadas y prejuiciosas que subyacen en las decisiones excluyentes.

NN se identifican con grupos diferentes, algunos elegidos por ellos mismos, como puede ser un equipo deportivo, y también se dan otras en las que no interviene elección alguna, como el género y la etnia. Cuando la identidad grupal llega a ser muy prominente e importante para el niño o la niña, existe una expectativa mayor de que la exclusión tenga lugar y que sea tolerada y justificada por los NN. Estos desarrollan expectativas sobre las normas de grupo, a las que sus miembros deben adherirse, y es frecuente la exclusión de un niño o una niña que no se ajuste a ellas. Ciertas normas tienen que ver con la forma en que otros deben ser tratados y reflejan actitudes prejuiciosas. Asimismo, NN a menudo tienen que enfrentarse a la toma de decisiones sobre la exclusión de iguales que no satisfacen las expectativas de su propio grupo, así como la exclusión de otros que pertenecen a grupos diferentes (Killen y Rutland, 2013). Esto provoca que las interacciones y relaciones sociales sean muy complejas.

3. La teoría multinivel de las interacciones, relaciones y grupos sociales. Hinde (1987) argumenta que el estudio de los comportamientos sociales requiere la distinción entre niveles sucesivos de complejidad social: interacciones, relaciones y grupos, así como de la estructura sociocultural. Al mismo tiempo, se necesita una disposición apropiada o voluntad para verlos como procesos con dinámicas y dialécticas relacionales entre ellos y no como entidades.

Este enfoque permite abordar la comprensión de las diferencias individuales en los patrones de rechazo entre iguales (Rubin et al., 2006) NN que rechazan a otros suelen desplegar conductas agresivas, mientras que NN que son rechazados suelen ser muy tímidos, miedosos y recelosos. Además, es frecuente que NN que rechazan

a alguno de sus pares, hayan sido previamente rechazados. Las diferencias de personalidad también pueden contribuir a los patrones de rechazo de iguales, y las diferencias individuales en la personalidad tienen en cuenta los tipos de interacciones entre la persona y el grupo que se dan cuando un niño es rechazado por otros.

Cuando dentro del contexto escolar se les pide a NN que nominen a los compañeros o compañeras que les gustan y a los que no les gustan, se observa quienes cuentan con amistades y quienes no. Este sistema de categorización ha mostrado que NN que no tienen amigos o amigas y que son rechazados por sus iguales, con frecuencia, son NN acosadores y, por consiguiente, también sufren rechazo. Sin embargo, algunas veces NN son rechazados por razones basadas en su pertenencia a un determinado grupo social (como el género o la etnia), lo cual no tiene que ver con sus rasgos de personalidad. En cambio, el rechazo puede estar relacionado con el funcionamiento del grupo, y con la percepción de si "encaja o no con el grupo". Todo ello da a entender que para comprender la exclusión social entre NN se han de considerar una serie de factores, los cuales incluyen tanto los rasgos de personalidad como la pertenencia grupal y las dinámicas de los grupos.

*4. Teoría sobre como NN procesan la información e interpretan las señales sociales en las expresiones, afectos y comportamientos***.** Este enfoque del procesamiento de la información (Crick y Dodge, 1994) se centra en como NN piensan sobre cada paso que conllevan los encuentros sociales, especialmente aquellos que generan conflictos como la exclusión y el rechazo. En los dos primeros pasos del procesamiento, NN llegan a una representación mental de la situación social a la que se enfrentan. Esto implica la codificación e interpretación de señales sociales y la atribución de intenciones a los otros en la interacción. El tercer paso consiste en la aclaración de objetivos, es decir, qué conseguir y el cuarto acceso o construcción de las respuestas para actuar en cada situación social concreta. El estudio puede ser interesante para la comprensión de situaciones de exclusión derivadas a partir de una interpretación errónea de las intenciones de los iguales. Por ejemplo, un niño puede ser excluido de un juego porque los otros NN piensan que este tendrá un comportamiento agresivo, esto es, ellos o ellas esperan que el niño actúe como un acosador, cuando en realidad, las expectativas están basadas en estereotipos y no en un conocimiento real sobre su manera de comportarse en situaciones previas. En este caso, las interpretaciones que hacen los NN sobre las intenciones del otro niño llevan a su exclusión y generan un conflicto social.

Las diferentes interpretaciones de las acciones de los demás, particularmente están relacionadas con la exclusión cuando las intenciones en la situación entre pares

muestran ambigüedad. Una niña puede excluir a otra niña y no dejarla unirse al grupo de juego durante el recreo porque piensa que esta no quiere estar con este grupo por su pertenencia grupal específica. Sin embargo, podría ser que la niña sea muy tímida y, en realidad desea jugar con ellas, pero no sabe cómo expresarlo. Este tipo de situación se produce a menudo y contribuye a la exclusión. Por lo tanto, para comprender este tipo de procesos excluyentes también es relevante una lectura apropiada de las expectativas sociales que los NN tienen de los demás, pues cuando estos tienen expectativas diferentes de las intenciones o posibles acciones de los otros pueden suceder situaciones de exclusión, generando consecuencias negativas para NN que son excluidos o excluidas.

Teniendo en cuenta las aportaciones de estas cuatro teorías, Killen, Rutland y colaboradores (p. ej., ver Killen y Rutland, 2013; Killen y Stangor, 2001; Rutland y Killen, 2015) han desarrollado una Perspectiva Intergrupal Integradora sobre el desarrollo de actitudes, prejuicios y exclusión social en la infancia. Por tanto, integran ideas clave de la psicología social y del desarrollo. Desde este enfoque se destaca:

El desarrollo del prejuicio y la exclusión social se relaciona con el surgimiento de importantes habilidades sociocognitivas (p. ej., el razonamiento moral y la toma de perspectiva social), la comprensión de la identidad, la normas y las dinámicas grupales. Las tres premisas básicas de su enfoque son:

- La exclusión social es un fenómeno de base grupal. En psicología social, la idea se ha relacionado solo con la edad adulta, mientras que desde este enfoque se argumenta que esto también es válido para la etapa infantil, dado que NN son conscientes de las categorías sociales y desarrollan una profunda comprensión de la vida grupal desde una edad temprana. La manera de como NN desarrollan el juicio moral construye sus identidades de grupo y comprenden las dinámicas grupales, contribuye a la adquisición y expresión de sus actitudes sobre la exclusión de otros. Las decisiones excluyentes pueden tener resultados negativos para las relaciones sociales, así como para el desarrollo social en general. El conflicto básico entre orientaciones morales y actitudes prejuiciosas que surge en el desarrollo se concreta en situaciones que involucran la inclusión y la exclusión social cotidiana.
- NN interpretan activamente el contexto intergrupal. Estos, desde muy pronto, comienzan a desarrollar una evaluación compleja de los grupos y de cómo funcionan. Proceso impulsado por una importante evolución sociocognitiva que produce cambios en la niñez y la adolescencia. NN no muestran sesgos y

excluyen a las personas de manera automática simplemente por su pertenencia a grupos diferentes. NN razonan activamente sobre el mundo social e interpretan el contexto intergrupal considerando cuestiones de identidad de grupo, normas grupales y moralidad. Desde esta perspectiva se aborda la aparente contradicción entre la aparición temprana tanto del prejuicio como de la moralidad en la infancia, mostrando que NN desarrollan simultáneamente la capacidad de razonar sobre el mundo social al tiempo que consideran nociones de identidad grupal, normas sociales y convencionales, así como la moralidad

- NN además de empezar a comprender la vida en grupo, también desarrollan la capacidad de razonar sobre el contexto intergrupal coordinando de manera sofisticada juicios y evaluaciones morales y grupales. En este sentido, es más probable que NN y adolescentes utilicen el razonamiento moral para rechazar la exclusión en situaciones sencillas que en aquellas que muestran complejidad o ambigüedad. En estas últimas, además de la presencia de estereotipos, se ha observado que NN utilizan el razonamiento socio-convencional para explicar situaciones de exclusión.

Los cambios dentro de los dominios sociales tienen que ver con la coordinación de la información, que puede verse en términos similares al control ejecutivo, el cual ha sido un enfoque amplio y sustantivo dentro de la ciencia del desarrollo durante la última década. NN tienen que sopesar varias consideraciones al hacer juicios, tales como decisiones para incluir o excluir, y estas decisiones requieren información coordinada sobre el grupo, los problemas moralmente importantes, las relaciones personales, las influencias y el contexto social. Cuantas más variables hay que sopesar, más difícil se vuelve la decisión. La toma de conciencia de todas las variables hace que la decisión sea más fácil a veces, pero no necesariamente más válida. De hecho, NN más pequeños, con frecuencia, ven las decisiones grupales únicamente en términos de cuestiones de equidad, en contraste con NN mayores, que, a su vez, se centran en la identidad y el funcionamiento del grupo. Por tanto, se requiere un profundo análisis de las actitudes y juicios de NN para entender bien y no malinterpretar su comportamiento.

NN llegan a este mundo con predisposiciones morales y típicamente desarrollan categorías que distinguen entre “nosotros” y “ellos” desde una edad temprana. Desde este enfoque se defiende que son muchos los factores que contribuyen a explicar por qué NN excluyen a otras personas, incluido su desarrollo sociocognitivo, su entorno social, las relaciones con los iguales y los mensajes que reciben en el ámbito familiar.

Esta visión, aunque complementaria, es diferente a otras teorías y enfoques, tradicionalmente destacados para comprender el prejuicio y la exclusión en la infancia, dado que tiene en cuenta a los NN como agentes activos. Es decir, se cuestiona qué piensa el niño o la niña al tomar decisiones para excluir a otros y qué factores contextuales influyen en estas decisiones. La mayoría de las investigaciones sobre los prejuicios se han centrado en las influencias familiares, la experiencia de las categorías sociales o la inmadurez del desarrollo cognitivo. Cada uno de estos puntos de vista, al tiempo que contribuyen al surgimiento del prejuicio y de la exclusión social en la infancia pasa por alto un aspecto central por el cual NN no siempre son prejuiciosos. De acuerdo con Killen y Rutland (2013), la exclusión infantil en forma de prejuicio no es inevitable, ya sea por prejuicios básicos o instintivos o por influencias ambientales que son imitadas ciegamente por NN. La exclusión social tampoco se debe a un defecto inherente e innato en el carácter moral de una persona. Sin embargo, NN y adultos estructuran activamente sus actitudes sobre las decisiones que involucran la exclusión y la inclusión, utilizando su conocimiento sociocognitivo para navegar entre los principios sociales comunes y las preocupaciones sobre la identidad del grupo. El hecho de que la identidad grupal de NN resulte en prejuicios ajenos al grupo está determinado por una serie de factores que incluyen una base social sólida en forma de vínculos y relaciones saludables entre padres, madres e hijos o hijas, relaciones positivas entre pares y oportunidades de amistad para un contacto intergrupal de alta calidad, así como poner énfasis en las normas grupales inclusivas, construir una identidad social segura y un apropiado razonamiento moral.

Finalmente, dentro de este apartado, se aportan algunas conclusiones derivadas de revisiones sistemáticas recientes.

El metaanálisis realizado por Raabe y Beelmann (2011), en el que estudian 113 informes de investigación en todo el mundo, sobre las diferencias en los prejuicios étnicos-raciales o nacionales entre NN y adolescentes, teniendo en cuenta la variable “edad”, concluye que, el pico máximo de prejuicios se da en la infancia media (NN entre 5 y 7 años), seguido de una ligera disminución en NN de entre 8 y 10 años. Además de las diferencias en las formas de operatividad del prejuicio, los hallazgos revelaron cambios en el prejuicio hacia exogrupos de estatus superior versus estatus inferior. Finalmente, los resultados señalan los efectos positivos que producen las oportunidades de contacto con exogrupos. Según sus conclusiones, el prejuicio cambia sistemáticamente con la edad durante la infancia, pero no se encuentra una tendencia de desarrollo en la adolescencia, lo que indica una influencia mayor del contexto social según aumenta la edad.

Desde una perspectiva de la socialización étnico-racial (enseñar y hablar con los NN sobre los sesgos intergrupales) durante la infancia, Loyda y Gaitherb (2018) señalan la importancia que esta tienen en los miembros de las sociedades actuales diversas. Actualmente se defiende un enfoque de la socialización como un proceso social, cognitivo y de desarrollo a través del cual las personas transmiten, negocian y adquieren creencias, valores, normas y comportamiento sociales para relacionarse adecuadamente en la sociedad (Rogoff, 2003). Así como un proceso constructivo que sucede entre lo que proporciona el entorno social y cómo las personas interpretan la información. Bajo esta perspectiva teórica que enfatiza la agencia de los NN en su propia socialización, señalan que, en la vida de los NN de 3 a 8 años, la familia y los medios de comunicación suelen representar los principales contextos en los adquieren información y conocimiento sobre las etnias o razas. Por lo tanto, los padres y las madres representan una fuente importante de información en la infancia temprana. No obstante, los estudios revisados que involucran a NN de estas edades indican que muchos padres y madres "blancos" no ven la etnia-raza como un asunto importante para tratar con sus hijos o hijas, aunque reconocen que este tipo de conversaciones serían relevantes para la reducción de este tipo de prejuicio y discriminación. La explicación ofrecida por Vittrup, 2018 (citado por Loyd y Gaither, 2018) a este hecho, es que algunas madres, participantes en su estudio, creen que hablar sobre la etnia-raza simplemente hará que NN desarrollen más prejuicios o que consideran a NN demasiado pequeños para abordar ese tema. Sin embargo, la investigación (p. ej. Bigler y Wright, 2014 citadas por Loyd y Gaither, 2018) sugiere que las prácticas de socialización étnico-racial pueden aumentar la detección del prejuicio o sesgo étnico-racial y reducir los estereotipos.

Desde la investigación sobre el desarrollo cognitivo se ha evidenciado que NN no son simplemente receptores pasivos de los modelos sociales. De acuerdo con Waxman (2010), NN utilizan categorías amplias como base inductiva al abordar situaciones novedosas en su mundo social. Por ejemplo, NN en su infancia temprana utilizan activamente las categorías de género para definirse a sí mismos y a los demás, incluso sin instrucción explícita de los padres.

Actualmente, investigaciones como la de Mandalaywala et al. (2018). también sugieren que NN alrededor de los 5 años suelen rechazar la visión causal esencialista de que las características psicológicas y de comportamiento están limitadas por una esencia étnico-racial heredada, y que la variabilidad observada en estas creencias puede estar relacionada con la pertenencia grupal de NN, su exposición a la diversidad y sus propias actitudes sociales.

Por su parte, Zucker y Paterson (2018) examinan las prácticas de socialización étnico-racial en familias “blancas” americanas y su relación con las actitudes étnico-raciales de sus hijo e hijas. Sus resultados sugieren, de manera consistente con los hallazgos de investigaciones previas en Estados Unidos, que los padres y las madres son reacios a hablar con sus hijos e hijas, de manera explícita, sobre temas relacionados con la etnia-raza y el racismo, incluso cuando surgen oportunidades para hacerlo en el transcurso de la vida diaria (p. ej., al ver noticias en la televisión sobre delitos por motivos raciales). En el caso de hacerlo, frecuentemente, es intentando descartar los efectos del racismo (particularmente del institucional) en la sociedad. Por tanto, parece que estos abordan este tipo de socialización de manera reactiva en lugar de proactiva, dejando pasar importantes oportunidades para educar a sus hijos e hijas sobre el papel de la etnia-raza y el racismo en la sociedad y en sus propias vidas.

Capítulo 3. Mejora de las Relaciones Intergrupales en el Contexto Escolar: Intervenciones para la Prevención y Reducción del Prejuicio

3.1. Introducción

Las actitudes prejuiciosas y los comportamientos discriminatorios tienen un papel fundamental en la exclusión social. Ambos fenómenos, junto a los estereotipos se originan en la infancia. Desde los estudios del desarrollo infantil se ha investigado los orígenes del prejuicio, cómo evoluciona y qué factores aceleran o reducen el prejuicio en NN. (About, 1988; About et al., 2012; Killen y Rutland, 2013; Rutland et al., 2017).

Los estereotipos, las actitudes prejuiciosas y la discriminación están profundamente arraigados en la edad adulta. Los adultos como NN se constituyen en receptores y autores de prejuicios, tal y como se refleja en los procesos de exclusión social surgidos en base a la inscripción de las personas en los grupos. Por tanto, determinar qué factores inhiben o reducen los resultados negativos del prejuicio y la exclusión es de suma importancia.

NN, desde su nacimiento, desarrollan relaciones de apego con otras personas significantes dentro de su entorno social (sus madres y padres, hermanos-as, otros familiares y amigos-as). Con el tiempo, van tomando conciencia de la existencia de otros grupos o categorías sociales. De hecho, desde su nacimiento se les afilia a determinados grupos sociales, como es el del género, la edad o el étnico; y también desde una edad muy temprana, dependiendo de los casos, los adultos significativos de su entorno los unen a grupos en centros educativos y de cuidados, pasando a ser miembros de una escuela y de un grupo-clase. NN también tienen la posibilidad de elegir formar parte de otros grupos en base a actitudes, creencias e intereses comunes, como, por ejemplo, a través de su asistencia a actividades extraescolares, socioculturales o deportivas dentro de su comunidad, en las que conviven con miembros de grupos diferentes (p.ej. grupos religiosos, clubes deportivos, musicales, etc.). La investigación muestra que estos grupos forman una parte sistémica de la extensión del mundo social del niño o la niña y ejercen un impacto en sus actitudes, creencias y comportamientos, modelándolos de manera significativa y aumentando su influencia en el transcurso de la infancia hasta la adolescencia.

NN, según van madurando con la edad, van adquiriendo un mayor conocimiento de los procesos que sustentan el funcionamiento de los grupos, incluyendo aspectos como son: la inclusión y la exclusión social, los estereotipos sociales, el prejuicio, la discriminación intergrupal, la identificación social grupal, la socialización y las amistades. Estos procesos grupales implican dos variedades de relaciones: las

intergrupales, es decir, entre miembros de diferentes grupos sociales (exogrupos), y las intragrupales, entre miembros del mismo grupo (endogrupo). De acuerdo con Nesdale (2017), estos, casi siempre, suceden de manera simultánea, lo que sugiere que no se pueden considerar de manera aislada.

A partir del hallazgo esencial, relativo a que el prejuicio parece surgir muy pronto en la vida de los seres humanos, la investigación desde la década de 1920 se ha centrado en los aspectos del desarrollo para tratar de explicar y prevenir el prejuicio y la discriminación. Lo que ha producido una extensa literatura e innumerables estudios empíricos sobre el desarrollo de prejuicios étnicos, raciales y nacionales (Raabe y Beelmann, 2011).

Los estereotipos y los prejuicios aparecen con frecuencia fuertemente entretejidos. Los grupos que son estereotipados con atributos negativos (p. ej., perezosos, poco inteligentes, disruptivos) también son susceptibles de ser prejuiciados. Sin embargo, distinguirlos es útil, ya que, en ocasiones, NN muestran prejuicios hacia un grupo social, a la vez que, muestran algún o algunos estereotipos positivos relativos a ese mismo grupo. Un ejemplo ilustrativo lo observamos cuando los niños muestran prejuicios contra las niñas, y simultáneamente les adjudican estereotipos positivos como pueden ser pensar que son “cuidadosas”, “cariñosas”, etc. Debido a esta distinción entre los dos fenómenos, muchos estudios sobre grupos incorporan el objetivo de evaluar ambos constructos.

Por otro lado, dentro del ámbito de la psicología social, como hemos visto en el apartado anterior, los procesos grupales, las relaciones y actitudes intergrupales se han estudiado desde múltiples perspectivas, pero centrándose fundamentalmente en personas de edad adulta. Lo cual ha llevado a investigadores del desarrollo social a indagar y examinar su origen en la infancia y su desarrollo en el transcurso hacia la vida adulta. De esta manera, se ha tratado de llegar a una comprensión lo más completa posible de la importancia que cobran los factores sociocognitivos, emocionales, psicológicos y contextuales que subyacen en el funcionamiento de los procesos grupales (Nesdale, 2017). Este conocimiento resulta relevante para la prevención y reducción de los sesgos intergrupales desde ámbito educativo formal, teniendo en cuenta la diversidad sociocultural que caracteriza los centros escolares actualmente, y que no están exentos de conflictos y tensiones en la convivencia a causa de la presencia y efectos de los estereotipos, el prejuicio y la discriminación en las interacciones, relaciones, dinámicas grupales de los agentes educativos, tanto adultos (docentes y familias) como NN, así como en las políticas y prácticas educativas.

Bigler y Patterson (2017) justifican la importancia que tiene la comprensión y funcionamiento de estos sesgos en base a tres razones fundamentales. En primer lugar, aunque estos tienen consecuencias potencialmente graves en las personas de todas las edades, su impacto negativo puede afectar gravemente durante la infancia, cuando NN empiezan a adquirir y desarrollar valores, identidades y aspiraciones. Los estereotipos y los prejuicios sociales afectan a muchas facetas de su cognición y su comportamiento, como son la capacidad para recordar información; establecer juicios; fijar metas ocupacionales; la autoeficacia; las aspiraciones y el rendimiento académico; las relaciones con los pares; y las preferencias por actividades u objetos. Otro aspecto negativo bastante común es la victimización o el acoso entre iguales, el cual se da en base a la pertenencia a grupos concretos o a no ajustarse a los estereotipos sociales aceptados. Todo ello puede tener repercusiones a corto, medio y largo plazo en la vida de las personas, lo que lleva a destacar la necesidad de comprender cuándo y por qué NN llegan a desarrollar y mantener creencias estereotipadas sobre los grupos sociales.

En segundo lugar, la prevención de la formación de prejuicios puede ser más fácil e incluso rentable que el trabajo posterior, necesario para erradicar estos sesgos una vez que ya están profundamente arraigados. Las revisiones de la literatura sobre las intervenciones psicosociales sugieren que las actitudes hacia los grupos sociales suelen presentar una gran resistencia al cambio. Por ejemplo, se ha visto que las intervenciones dirigidas a reducir las actitudes étnico-raciales y de género, tanto en NN como en adultos, suelen tener una eficacia limitada (p. ej., ver Aboud et al., 2012).

Por último, el proceso histórico del desarrollo de las ideas individuales sobre los grupos sociales puede afectar al funcionamiento de esas actitudes durante la edad adulta. Devine (1989) argumentó que las actitudes implícitas de las personas adultas hacia los grupos sociales, como pueden ser la etnia-raza y el género, podrían representar creencias adquiridas en la infancia, y que estas están más profundamente establecidas y menos disponibles para la conciencia que aquellas que son adquiridas con posterioridad. Así, aunque este tipo de creencias pueden evolucionar durante la edad adulta, también se piensa que, tanto estas como los efectos que producen, pueden ser persistentes. Por lo tanto, entender los procesos que intervienen en la formación de estereotipos sociales y prejuicios en la infancia es fundamental para comprender el comportamiento a lo largo del curso de la vida.

3.1.1. La Categorización Social como Precursora del Prejuicio en la Infancia

Para comprender plenamente la aparición de los sesgos intergrupales y la exclusión social en la infancia se necesita previamente considerar el origen y la naturaleza de la

categorización social (es decir, la conciencia de las categorías sociales que dividen o clasifican a las personas en diferentes grupos) y los prejuicios (la evaluación negativa de alguien por pertenecer a un determinado grupo social). Según Killen y Rutland (2013), estos aspectos del desarrollo social desafían las orientaciones morales de NN y proporcionan una base, en ocasiones, para la exclusión de los otros por motivos de género y étnico-raciales. Por tanto, es importante conocer cómo se desarrolla la conciencia de las categorías sociales en la etapa infantil de las personas.

NN desde una edad temprana y a través de sus primeras experiencias, empiezan a tomar conciencia de que el mundo social está dividido en categorías sociales (p. ej., niños y niñas). Esto puede llevar a un pensamiento rígido, lo que conlleva adquirir la idea de que todas las personas de una categoría social comparten las mismas características principales (por ejemplo "todos los niños son agresivos" y "todas las niñas son pasivas y recatadas"). Este conocimiento de los estereotipos, si no es desafiado por el razonamiento crítico, puede conducir a la aparición de prejuicios explícitos en la infancia, tales como la asociación de las niñas con cualidades positivas y de los niños con cualidades negativas.

El hecho de la toma de conciencia en la infancia sobre la existencia de las categorías sociales sugiere que la categorización juega un papel importante en la aparición de los prejuicios durante esta etapa de la vida. Desde la psicología se mantiene que el conocimiento de las categorías sociales es necesario para que un niño o una niña comprenda completamente su mundo social. Además, durante mucho tiempo han sugerido que el prejuicio puede originarse a partir de la capacidad de categorizar el mundo social (p. ej., Allport, 1954; Tajfel, 1969), y se ha argumentado que la muestra de sesgos o prejuicios requiere que previamente NN clasifiquen a las personas como pertenecientes a diferentes grupos sociales. La categorización social provee de una mejor orientación en el mundo y proporciona una estructura que crea entornos menos ambiguos. Tal y como afirmó Allport "La mente humana tiende a pensar con la ayuda de categorías… Una vez formadas, las categorías son la base del perjuicio normal. No podemos evitar este proceso. La vida ordenada depende de ellos" (1954, p. 20). Es un proceso fundamental y universal que permite a los seres humanos funcionar en entornos complejos.

A. *Pensamiento Rígido sobre las Categorías en los Niños y en las Niñas.*

Un aspecto relevante relacionado con la categorización y las decisiones de exclusión o inclusión de los otros en la infancia es el pensamiento rígido y esencialista en NN. La

psicología aporta una amplia investigación sustancial que ha examinado cómo estos piensan sobre las categorías una vez que han tomado conciencia de su existencia.

Inicialmente, dentro del ámbito de la psicología, Allport (1954) utilizó por primera vez el término “esencialismo” en relación con su estudio del prejuicio. Tres décadas más tarde, Medin (1989) reinstauró el concepto en su trabajo sobre la categorización, definiendo el esencialismo psicológico como la tendencia de las personas a "actuar como si las cosas (objetos) tuvieran esencias o naturalezas subyacentes que las hacen que sean lo que son" (1476). Desde este punto de vista, las categorías se organizan en torno a teorías sobre las características más profundas (no observables) de los miembros de estas. Estas teorías proporcionan el vínculo causal entre las características profundas y las superficiales y, al hacerlo, explican por qué las cosas se ven como son. Por ejemplo, se puede clasificar a una persona como hombre o mujer sobre la base de características superficiales como la altura, el vello facial y la ropa, pero se tiende a creer que estas características son señales de algunas esencias masculinas y femeninas subyacentes (Medin, 1989).

Años más tarde, en relación con NN, los estudios comenzaron bajo un enfoque de lo que se conoce como esencialismo psicológico y el desarrollo infantil de la comprensión de las categorías naturales (p. ej., especies naturales). De acuerdo con Gelman (2009), el esencialismo psicológico implica pensar que todos los miembros de ciertas categorías tienen un atributo o esencia subyacente inmutable que determina su pertenencia a una categoría. A pesar de que una persona pueda cambiar de apariencia a lo largo de su vida, por ejemplo, de bebé a persona adulta, y de la variación en apariencia entre los sujetos dentro de una categoría (p. ej., de sujetos típicos a atípicos), el esencialismo psicológico implica una forma de pensar que dice que hay rasgos inmutables, es decir, esencias, que definen a miembros de la categoría y determina su comportamiento. Este pensamiento existe a pesar de los cambios en la apariencia a lo largo de la vida de una persona y la variación externa en las apariencias entre los miembros de una categoría.

Concretamente con respecto a NN, Gelman argumenta que

> Los conceptos de los niños pequeños reflejan un profundo compromiso con el esencialismo, y este compromiso los lleva a mirar más allá de lo obvio, de muchas maneras convergentes: cuando aprenden el lenguaje, generalizan el conocimiento a miembros de nuevas categorías, razonan sobre el interior de las cosas, contemplan el papel de la naturaleza versus a la crianza y la construcción de explicaciones causales. (2009, p. 7)

Desde su perspectiva, NN tienen una fuerte tendencia temprana a buscar características ocultas y no obvias de las cosas. Los padres y las madres no enseñarían a NN de manera explícita a esencializar, sin embargo, durante los años preescolares, estos construyen espontáneamente conceptos y creencias que reflejan un sesgo esencialista.

El esencialismo psicológico es más evidente cuando NN piensan que las características se fijan al nacer, es decir, un organismo muestra un potencial innato. La tarea de "cambio al nacer" se ha utilizado para examinar este fenómeno. Por ejemplo, esta tarea podría implicar que a un grupo de NN se les enseñe que un canguro recién nacido se fue a vivir con un rebaño de cabras. Posteriormente se les pregunta si el canguro sería bueno saltando y trepando, y si tendría una bolsa o no (Gelman y Wellman, 1991). NN de 4-6 años aproximadamente, en general contestan que el canguro sería bueno dando saltos y que tendría una bolsa, a pesar de que es demasiado débil para saltar al nacer, es criado por cabras que no pueden saltar y nunca ha visto a otro canguro saltar. Saltar se considera inherente a la "esencia" de un canguro.

Algunos investigadores han afirmado que el esencialismo psicológico es una característica central de la arquitectura cognitiva de NN, la cual impregna la forma en que estos piensan sobre todas las categorías, incluidas las sociales (Gelman et al., 2007) Sin embargo, es probable que las cogniciones de NN sobre las categorías sociales (en lugar de las categorías naturales o físicas) reflejen el hecho de que ellos o ellas también pertenecen a categorías sociales y, por lo tanto, es probable que las nociones de identidad y del yo impregnen estas cogniciones de formas que no se dan con las categorías no sociales.

También se ha afirmado que el esencialismo psicológico contribuye al desarrollo de estereotipos y prejuicios en la infancia (Killen y Rutland, 2013). Esto es significativo porque, de ser cierto, sugiere que los sistemas cognitivos de NN que promueven el esencialismo psicológico pueden contribuir a las actitudes que resultan en exclusión social. Una investigación sobre el esencialismo psicológico y las categorías sociales ha evidenciado que NN en edad prescolar especializan el género, pues con facilidad se forman expectativas sobre que los miembros del mismo género compartirán las mismas características físicas y comportamentales basadas en su afiliación a la categoría (p.ej., creer que las chicas son más pasivas) y olviden o refuten las anomalías de género (p. ej. olvidar a las niñas que se comportan de forma masculina); asimismo, asumen que los rasgos estereotipados de género son innatos (p. ej., las niñas nacen siendo naturalmente cariñosas)

En este sentido, Gelman, Collman y Macoby (1986) llevaron a cabo un estudio con NN de 4 años, a los cuales mostraron imágenes de “un niño típico”, “una niña típica” y “un niño con pelo largo”, este último respondía en su momento a un ejemplo de un niño atípico. Se les preguntó a los participantes cuales eran las categorías de género de cada una de las imágenes: “niño”, “niña” y “niño”. Después se les dio información sobre que el niño típico juega con camiones y hace cosas de chico, y que la niña típica juega con muñecas y hace cosas de chica. Posteriormente, se les preguntó sobre con quién jugaría el tercer niño (el niño del pelo largo). Los resultados mostraron que NN de esta edad eran significativamente más propensos a decir que el niño con cabello largo hace cosas masculinas en lugar de femeninas, aunque había información contradictoria disponible sobre su apariencia exterior (es decir, pelo largo).

Tras el análisis de este estudio, Killen y Rutland (2013) se cuestionan si es evidente que NN en edad preescolar muestren estereotipos de género y prejuicio, y si los que muestran semejante esencialismo psicológico expresarían actitudes negativas de género y excluirían socialmente a NN en base a su género. Para contestar a estas cuestiones se considera una distinción importante, establecida en la literatura de la psicología social y evolutiva, entre el conocimiento del estereotipo (conciencia de que ciertos estereotipos son mantenidos por otros) y las creencias personales (respaldo personal de estereotipos y actitudes mantenidas por otros). Devine (1989) y Devine et al. (2002), de acuerdo con su modelo de regulación automática y controlada de los prejuicios, establecieron que el conocimiento del estereotipo y las creencias personales son estructuras cognitivas diferentes. Consideraron el conocimiento del estereotipo como una estructura cognitiva estable y ampliamente compartida que se aprende muy temprano en la vida a través de la socialización. NN desde una corta edad suelen ser conscientes del conocimiento del estereotipo, el cual puede diferir de sus creencias personales. Por el contrario, las creencias personales representan actitudes conscientes y controlables hacia personas de diferentes categorías sociales, no compartidas necesariamente y que se han formado tras un proceso de razonamiento deliberativo, en lugar de ser automáticas. Si se acepta este enfoque, entonces, tanto las personas muy prejuiciosas como las que lo son muy poco, no deben diferir en su conocimiento de los estereotipos sociales, sino que deben discrepar con respecto a sus creencias personales.

Por tanto, una posible interpretación de los resultados de Gelman et al. (1986) expuestos anteriormente, es que midieron el conocimiento sobre los estereotipos de género que tenían los NN, en lugar de su apoyo a estas expectativas sobre otros NN. La investigación muestra que los NN tienen una alta conciencia del género como categoría

social y conocimiento de los estereotipos (p. ej., ver Bigler y Liben, 2006). Cuando se les pide que hagan inferencias sobre la preferencia de juego de un niño desconocido, y no conocen otra información que la longitud de su cabello (que no siempre indica género) y su etiqueta de género real (es decir, un niño), no es sorprendente que se basen en su conocimiento de estereotipos de género. Gelman y colaboradores mostraron que NN en edad preescolar tienen conocimientos de estereotipos de género, pero no evidenciaron que estos NN muestren actitudes o creencias negativas hacia el género opuesto, lo cual podría derivar en exclusión social.

En otros estudios, la tarea de “cambio al nacer”, descrita anteriormente, también se ha utilizado para examinar el pensamiento sobre la constancia de la categoría género (Taylor et al., 2009) En esta tarea, se cuentan historias a NN y adultos sobre un bebé que nace como miembro de cierta categoría (por ejemplo, un niño) y luego es criado en su totalidad por miembros de otra categoría (por ejemplo, mujeres). Los niños en edad preescolar, pero no los niños de 10 años o los adultos, permitieron poca influencia ambiental, ya que predijeron que los bebés desarrollarían las características físicas y de comportamiento asociadas a su categoría de género de nacimiento, incluso si fueron criados completamente por miembros de la contraria. Es probable que NN pequeños digan que un niño criado entre mujeres todavía preferiría jugar con camiones (un juguete estereotípicamente masculino). Nuevamente, aquí es importante la distinción entre conocimientos de estereotipos y creencias personales. Claramente, NN en edad preescolar tenían conocimientos sobre estereotipos de género (por ejemplo, “es probable que los niños jueguen con camiones”) que utilizaron para informar sus inferencias sobre las características futuras del bebé. Sin embargo, no está claro si NN participantes respaldaban estos estereotipos y tenían creencias personales negativas sobre el otro género. Parece que NN mayores y los adultos no se basaron únicamente en el conocimiento de los estereotipos al hacer sus inferencias, lo que sugiere que pueden haber desarrollado creencias personales distintivas de género (por ejemplo, “a los niños se les debería permitir jugar con muñecas y esto puede que ocurra si son cuidados y educados por mujeres”) que les permitió evaluar conscientemente y desarmar el conocimiento automático de los estereotipos, el cual probablemente fue adquirido a una edad temprana. De acuerdo con Killen y Rutland (2013) la pregunta clave parece ser ¿por qué algunos NN mayores desarrollan creencias que son inconsistentes con su aprendizaje temprano de los estereotipos de género generalizados? La respuesta a esta pregunta implica comprender cuándo y cómo NN comienzan a dar prioridad al razonamiento moral (p. ej., la equidad y a igualdad) sobre el conocimiento de estereotipos, el cual se adquiere a una corta edad en la vida. Este

tipo de razonamiento tiene una mayor probabilidad de surgir si NN desde pequeños empiezan a identificarse con grupos sociales que adoptan normas morales de justicia o igualdad y no toleran el pensamiento rígido sobre las categorías sociales. (Rutland y Killen, 2015)

La investigación desde la psicología social también se ha preocupado por la cuestión de cómo reducir el prejuicio y mejorar las relaciones intergrupales. Uno de los primeros modelos teóricos surgidos, y más influyentes, en torno a ello fue la Hipótesis del Contacto planteada por Gordon Allport (1954), en base a la cual se han ido produciendo otros desarrollos teóricos, investigaciones empíricas e intervenciones.

Desde una perspectiva educativa, la pregunta es cómo se podrían utilizar estas aportaciones sobre los sesgos intergrupales y sus fenómenos asociados para prevenir y reducir la exclusión social, el prejuicio, los estereotipos negativos y la discriminación en NN dentro del contexto de la educación formal, fomentando así la participación igualitaria, el aprendizaje de todos NN, y en definitiva la generación de una cultura inclusiva escolar que tenga impacto directo en la sociedad (Martín-Ondarza, 2021)

Por tanto, resulta relevante conocer las bases de la Teoría del Contacto de Allport (1954) y de los tres modelos teóricos de contacto intergrupal, desarrollados posteriormente, los cuales se fundamentan también en la Teoría de la Identidad Social y en el Enfoque de la Autocategorización. Ambas se centran en el papel que desempeñarían los procesos de categorización como mediadores de los efectos que las características de la situación de contacto producirían en la reducción del prejuicio (Hogg y Vaughan, 2018).

La Teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1979), está basada en la idea de que la pertenencia de una persona a ciertos grupos o categorías sociales aporta aspectos importantes en la construcción de su identidad individual. Por su parte, la Teoría de la Categorización del Yo (Turner et al., 1987; Turner y Reynolds, 2011) trata de explicar cuál es el proceso que lleva a las personas a incluirse en una u otra categoría. En qué categoría se incluyan en cada momento dependerá de las circunstancias sociales en las que se encuentren. Desde este enfoque teórico, también abordan la relación entre el yo individual y el yo colectivo. La teoría de la autocategorización hace una distinción básica entre la identidad personal y la social: son consideradas como diferentes niveles de autocategorización. Asimismo, se muestra cómo las propiedades emergentes de los procesos grupales se pueden explicar en términos de un cambio en la autopercepción desde la identidad personal a la social. También explica cómo la autocategorización varía según el contexto social, argumentando que esta es sustancialmente variable, fluida y dependiente del contexto, ya que las categorías del yo son comparativas

sociales, y siempre son relativas a un marco de referencia. Esta noción tiene implicaciones importantes para las formas aceptadas de pensar sobre el yo, por tanto, la variabilidad de la autocategorización proporciona al perceptor flexibilidad conductual y cognitiva, y asegura que la cognición esté siempre determinada por el contexto social en el que tiene lugar (Turner et al.1994)

Ambos enfoques se encargan de explicar las variables situacionales o contextuales y los mecanismos psicológicos que permiten el desarrollo de actitudes interculturales positivas y que previenen o reducen el prejuicio.

3.1.2. Teoría del Contacto Intergrupal y Posteriores Desarrollos

El psicólogo social Gordon Allport (1954) profundizó en el conocimiento de la naturaleza de la categorización social, los estereotipos y el prejuicio. Sus análisis del prejuicio están basados en los principios de la categorización social o lo que él llamó "sobrecategorización". Esta, como ya se ha explicado anteriormente, es un proceso común en la cotidianidad de las personas, pero a partir de ella se puede desarrollar fácilmente un prejuicio injustificado.

Allport fue uno de los primeros psicólogos que trató de dar respuesta a la cuestión de cómo reducir las actitudes prejuiciosas en las relaciones intergrupales. Propuso que la manera más efectiva de reducir el prejuicio podría ser el contacto presencial directo entre miembros de grupos opuestos.

De acuerdo con su teoría, el contacto social directo entre personas de diferentes grupos puede llevar a una mayor tolerancia, fortalecer los vínculos entre ellas y evitar la hostilidad intergrupal. Pero el contacto por sí solo no es suficiente e incluso en ocasiones puede resultar contraproducente. De hecho, Allport enfatizó el hecho de que en muchas situaciones de proximidad entre miembros de grupos diferentes se intensificaban los conflictos y los sentimientos de amenaza. Sus investigaciones le llevaron a buscar la manera en el que el contacto realmente resultase efectivo. En base a una revisión de las evidencias disponibles en su época estableció cuatro condiciones óptimas para que una situación de contacto intergrupal tuviera éxito en la reducción del prejuicio. Estas son que el contacto debe:

- promover el conocimiento recíproco y personalizado,
- darse bajo igualdad de estatus de los participantes en la interacción,
- implicar la cooperación para la consecución de metas comunes y

- darse dentro de un clima de apoyado normativo en forma de normas, sanciones y regulaciones que faciliten un contacto óptimo.

En primer lugar, Allport propuso que el contacto superficial difícilmente reduciría el prejuicio. Simplemente estar en presencia de los miembros de un exogrupo podría incluso fortalecer las actitudes prejuiciosas, ya que se podrían activar las asociaciones negativas existentes hacia el exogrupo, y estas guiarían tanto la percepción y el comportamiento. Ante esto, Allport sugirió que el contacto debería darse con suficiente frecuencia ya que su sostenibilidad en el tiempo y la cercanía entre las personas permite un verdadero conocimiento entre los miembros de los diferentes grupos.

En segundo lugar, Allport acentuó la idea de que la interacción intergrupal debe estar estructurada de manera tal que los grupos tengan un estatus igualitario durante el contacto, ya que las interacciones entre miembros de grupos con estatus altos y bajos, a menudo, se dan en condiciones que confirman esa jerarquía. Por ejemplo, en situaciones en las cuales los miembros de un grupo minoritario ocupan roles con estatus bajos se afirma la existencia de perspectivas prejuiciosas. De este modo, el contacto en igualdad de condición garantizaría que no se confirmasen los estereotipos negativos del grupo minoritario como inferior.

La tercera condición implica la cooperación para el logro de un objetivo común durante el contacto. Según indican Hogg y Vaughan (2018), citando a los autores que se indican a continuación en cada caso, esto ha sido confirmado por diferentes investigaciones. Por ejemplo, Sherif et al. (1961) señalaron en su experimento con jóvenes en un campamento de verano, que las actitudes negativas que se crearon durante este, solo se aminoraron tras el trabajo cooperativo de dos grupos para la consecución de objetivos comunes. Estudios de laboratorio como el de Brown y Abrams, (1986), también confirmaron la efectividad de la cooperación durante las interacciones. Así mismo, se ha señalado que la cooperación quedaba garantizada en mayor medida si existe igualdad en las destrezas o habilidades necesarias para realizar la tarea propuesta (Cohen, 1984), requiriendo además que los resultados del trabajo cooperativo sean positivos (Worchel, Andreoli y Folger, 1977).

Por último, Allport acentuó la importancia del clima normativo en el cual las interacciones deberían tener lugar, pues las normas sociales influyen fuertemente en las actitudes y comportamientos de las personas. El autor acentuó que un contexto en el que el contacto es explícitamente promovido por las leyes y normas institucionales debería ser particularmente propicio para la reducción de prejuicios, ya que el apoyo de la autoridad establece normas de aceptación.

Desarrollos posteriores incluyen una quinta condición denominada “potencial de amistad”. Para Pettigrew y Trops (2005) la relación de amistad requiere condiciones parecidas a las especificadas de Allport para un contacto óptimo. Según el autor es muy probable que la amistad intergrupal implique cooperación y objetivos comunes, así como interacciones repetidas en igualdad de estatus y en una variedad de entornos, sostenidas en el tiempo. Cuando este tipo de relación se da a través del contacto directo positivo entre miembros de diferentes grupos y cada uno de ellos mantiene la afiliación a su comunidad, resulta especialmente potente. (Hewstone y Swart, 2011). Existen investigaciones que encuentran que los efectos positivos de la amistad entre grupos son más mayores que los del sesgo. Los componentes de la relación de amistad mejoran sus actitudes hacia el exogrupo, reduciendo el prejuicio hacia otros grupos no involucrados en la situación de contacto. Esta situación también tiene efectos positivos por contacto indirecto, ya que tener un amigo del endogrupo con amistades en un exogrupo, tiende a reducir el prejuicio (Pettigrew, 1998). Asimismo, Zhou et al. (2018) indican que promueve el respeto, la tolerancia, el aprecio hacia el grupo externo.

Existe una evidencia empírica bastante consistente sobre la eficacia de la teoría del contacto de Allport, no obstante, otros investigadores han planteado problemas respecto al tema de la generalización a otras interacciones intergrupales fuera del contexto de intervención. Ante la cuestión de cómo conseguir que la reducción del prejuicio logrado en una situación de contacto óptimo interpersonal se generalice más allá del contexto de intervención, algunos investigadores se han preguntado por el efecto que tendría variar los niveles de categorización durante el contacto. En este sentido, se ha estudiado si cambiando la estructura de las categorías se puede reducir el prejuicio, lo que ha dado lugar a tres enfoques distintos que examinan la naturaleza de las representaciones cognitivas de los grupos durante el contacto y cuál podría resultar más efectiva. Los tres modelos parten del supuesto de que los efectos positivos del contacto están mediados por cambios en las representaciones cognitivas de los individuos sobre el endogrupo, el exogrupo y sus relaciones (Smith Castro, 2011), pero cada uno de ellos concluye de manera diferente respecto a cómo se debería estructurar el contacto para reducir el prejuicio, sugiriendo vías cognitivas distintas. Estos tres modelos son:

- *Modelo de Decategorización o Personalización*. Desarrollado por Brewer y Miller (1984), recomienda reducir los aspectos distintivos más destacados entre los grupos mediante el contacto personalizado. Los autores proponen que poner la atención en la información idiosincrática de los miembros del grupo y eludir la basada en categorías debe, con el tiempo, reducir la utilidad de la categoría y por tanto los prejuicios.

- *Modelo de Recategorización o Identidad Social Común*. Planteado por Gaertner et al. (1989). Su idea central se basa en que es posible cambiar las formas en que pensamos sobre los demás cambiando la forma en que pensamos sobre su grupo de pertenencia. Enfatizar la afiliación de las personas que entran en contacto a un grupo común puede cambiar la manera en que se piensa normalmente a los otros, en términos de "nosotros" versus "ellos", de manera que todos pasan a formar parte de un “nosotros” como una categoría superordinada, obteniendo una conexión más inclusiva. (Dovidio et al., 2019).
- *Modelo de Categorización o Identidad Social Distintiva*. Este tercer enfoque fue propuesto por Hewstone y Brown (1986), y difiere claramente del anterior. Sugiere destacar las características más salientes de cada grupo durante el contacto. Pero para mantener las identidades sociales y una diferenciación de los otros positiva, evitando la comparación durante la interacción, los autores sugieren estructurar la situación de contacto asignando roles distintos pero complementarios a los miembros de los respectivos grupos.

La eficacia de los tres modelos está sustentada por evidencias empíricas y todos presentan ventajas y desventajas, por tanto, la cuestión deriva en cuál debería ser implementado. Algunos investigadores comenzaron a verlos de manera complementaria y a presentar propuestas integradoras, como la de Pettigrew (1998) que propone la combinación de estos tres modelos teóricos de categorización durante el contacto, introduciéndolos sucesivamente en diferentes etapas del proceso de transformación de las representaciones cognitivas sobre el endogrupo y el exogrupo.

Una de las limitaciones que han presentado las intervenciones de contacto directo es que no siempre se pueden dar las condiciones apropiadas para crear situaciones intergrupales presenciales, especialmente en zonas en conflicto caracterizadas por la segregación, el genocidio y la guerra, donde podrían no ser posibles, ni aconsejables. Aunque Allport (1954) reconoció que modelos indirectos podrían llevar a la reducción del prejuicio sustituyendo el contacto directo, han sido estudios posteriores, desarrollados en las últimas décadas, los que han comenzado a centrarse en estos enfoques, evidenciando que NN pueden mejorar sus actitudes hacia otros grupos sin tener que experimentar interacciones cara a cara con miembros de exogrupos.

El *contacto indirecto* se ha propuesto utilizando vías diferentes:

- El *contacto extendido* a través de la amistad con un miembro del endogrupo que tenga una relación cercana con un miembro del exogrupo y que da como resultado una mejora en las actitudes hacia ese grupo externo; el contacto

vicario que consiste en observar interacciones positivas entre componentes de dos grupos con diferentes características étnicas, religiosas, sociales, etc., para lo cual se utilizan recursos como pueden ser novelas, dramas o películas (Brown y Paterson, 2016).

- El *contacto imaginado* utiliza la estrategia de la simulación mental para imaginar una interacción social con un miembro o varios de un exogrupo (Crisp y Turner, 2009). En sus investigaciones con intervenciones en contextos escolares, Vezzali y colaboradores, que han profundizado sobre la efectividad de las intervenciones para la reducción del prejuicio y de los factores que intervienen, han mostrado que el contacto entre grupos, ya sea directo o imaginado, fomenta una mayor positividad entre ellos, por lo que esta estrategia se muestra eficaz a la hora de diseñar intervenciones de reducción de sesgos intergrupales que pueden aplicarse eficazmente en contextos educativos (Vezzali et al., 2012; Vezzali et al., 2015a).
- *El contacto virtual* se organiza entre miembros de grupos diferentes que no se conocen físicamente, pero que interactúan a través de un sistema de comunicación virtual utilizando TIC (Zhou et al., 2018),
- El *contacto parasocial* es un modelo propuesto por Schiappa, Gregg, y Hewes (2005), en el que de manera análoga a la Hipótesis de Contacto de Allport (1954), plantea que si las personas procesan la interacción parasocial con personajes que actúan a través de los medios de comunicación (p. ej., la televisión) de una manera similar a la interacción interpersonal que se produce en el contacto directo, entonces las funciones socialmente beneficiosas del contacto intergrupal pueden ser efectivas en este tipo de contacto indirecto.

En relación con intervenciones educativas concretas fundamentadas en las teorías del contacto extendido, Vezzali, et al. (2015b) proponen el uso de novelas fantásticas como las de Harry Potter, basándose en que son novelas ya publicadas y accesibles, que gozan de gran popularidad, lo que facilita su aplicación en los contextos educativos, y permiten que NN asocien personajes fantásticos con miembros de grupos sociales del mundo real. Así, el contacto extendido se da a través de un personaje fantástico, por ejemplo, Harry Potter que mantiene amistad con grupos estigmatizados, con quien los lectores pueden identificarse a nivel personal. En estas intervenciones el papel del educador es fundamental. Mientras que con NN en la etapa de educación infantil se sugiere centrarse en pasajes concretos; con adolescentes y adultos serviría con fomentar las lecturas y la organización de grupos de discusión para la mejora de

actitudes intergrupales y reforzar sus efectos. Por tanto, promover la lectura compartida de estos libros en el aula e incorporarla en los planes de estudio escolares, así como, en los programas de formación de docentes y familias, puede mejorar las actitudes intergrupales y los comportamientos prosociales, tanto de NN como de los adultos con los que se relacionan en la escuela y en la comunidad.

Finalmente, se pude concluir que la Hipótesis del Contacto de Allport ha sido muy influyente e inspirando una gran cantidad de investigaciones teóricas y empíricas que han apoyado su teoría (Pettigrew y Tropp, 2005). Sus ideas se han ido ampliando hasta la actualidad y aplicando en contextos del mundo real como parte de intervenciones para mejorar las relaciones intergrupales.

Dentro del ámbito escolar, una intervención educativa clásica a nivel internacional, particularmente exitosa dentro de los centros escolares con diversidad sociocultural y ampliamente avalada por la investigación, es el llamado *Jigsaw Classroom*. Es un método docente basado en el trabajo y aprendizaje cooperativo. Fue diseñado por Aronson y colaboradores en 1971 con el objetivo, no solo de reducir los prejuicios en las aulas con altos niveles de diversidad y, hacer las escuelas más seguras, sino también para cambiar su clima social y construir un contexto social más agradable, estimulante y compasivo. Según Aronson y Patnoe (1997), esta estrategia consiste en estructurar el entorno de aprendizaje de manera que exija que NN cooperen y compartan sus conocimientos entre sí. Implica enseñar las materias curriculares tradicionales creando una estructura no tradicional, donde NN organizados en grupos reducidos se unen en lugar de competir. El rol del docente cambia, dejando de ser el experto y centro de la clase para pasar a dinamizar, guiar y motivar a los y las estudiantes de forma que se sientan y sean útiles y se escuchen respetuosamente los unos a los otros. La dinámica de trabajo a seguir se puede resumir en estos cuatro pasos:

a. NN se reúnen en “grupos rompecabezas” o “grupos de aprendizaje” de entre 3 a 6 componentes y la maestra o el maestro divide el material a trabajar en el mismo número de secciones.

b. A cada miembro del grupo se le proporcionan materiales relacionados con una de las secciones, para que todos los materiales se cubran dentro del grupo. Se les proporciona tiempo suficiente para revisar sus respectivas secciones.

c. Los estudiantes forman “grupos de expertos” o “grupos de preparación” reuniendo en estos a los miembros de los otros grupos de rompecabezas a quienes se les proporcionó la misma sección del material. En estos grupos de expertos, NN conversan y ponen en común sus ideas sobre los materiales y

planean cómo enseñarán su contenido a los otros miembros de sus respectivos grupos.

d. NN regresan a sus grupos originales con dos tareas por hacer: 1) enseñar el contenido de su material a sus compañeros y compañeras de grupo, una vez trabajado con el grupo de expertos, con suficiente tiempo para aclarar preguntas y debatir y 2) aprender los contenidos de los materiales enseñados por otro miembro.

Esta estrategia lleva a que todos y cada uno de los NN sean necesarios para avanzar en el aprendizaje, lo cual se logra de tres formas:

- El proceso de aprendizaje se estructura para que la competitividad individual sea incompatible con el logro.
- El éxito solo puede alcanzarse si existe cooperación entre los y las estudiantes del grupo.
- Cada niño o niña, sin importar su estatus en la clase, estará en condiciones de ofrecer a los miembros de su grupo un conocimiento basado en una información que solo él o ella dispone dentro de su grupo.

La metodología docente *Jigsaw Classroom* incorpora los elementos básicos del aprendizaje cooperativo, así como la idea fundamental de que NN trabajen juntos para alcanzar un objetivo común (completar una tarea en la clase), preocupándose tanto de su aprendizaje como del de sus compañeros.

3.2. El Estudio de las Intervenciones para la prevención y reducción del prejuicio en Educación Infantil

España, a diferencia de otros países (Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia, Canadá, etc.), tiene una menor tradición en cuanto a la conformación de sociedades multiculturales. No obstante, en las últimas décadas esta diversidad se ha visto incrementada, tendencia que, debido a los procesos de globalización y a los movimientos migratorios, probablemente irá en aumento. Teniendo en cuenta esta situación, NN en las escuelas y las comunidades se relacionan con iguales y adultos que son diferentes a ellos mismos. De aquí, la importancia de una educación escolar con y por una cultura inclusiva.

De acuerdo con Beelmann y Heinemann (2014), las intervenciones dirigidas a promover actitudes y relaciones intergrupales positivas tienen una larga historia a nivel internacional, remontándose, por un lado, al movimiento de sistemas escolares integradores de los Estados Unidos, y por otro, a la obra clásica de Allport (1954) sobre

la naturaleza del prejuicio. A partir de estas iniciativas se ha generado una gran cantidad de estudios, particularmente en el contexto social de las escuelas y las universidades, lo cual ha dado lugar a una variedad de tipos de intervenciones para la prevención y reducción del prejuicio y sesgos intergrupales.

Por otro lado, también hay enfoques psicoeducativos que se han centrado en la educación en valores políticos, (p. ej., los democráticos), la interculturalidad, la moralidad y en valores como la igualdad, el respeto y la tolerancia. Aunque, todos tienen historias y raíces disciplinarias diferentes, coinciden en que se fundamentan sobre la premisa de que los prejuicios y las actitudes negativas intergrupales están asociadas con una serie de graves problemas y fenómenos sociales, como por ejemplo son: la exclusión social y la discriminación de minorías étnicas, de NN en situación de migración, NN con discapacidad o con diversidad funcional, pertenencia a otros grupos sociales. Además del racismo, los delitos motivados por prejuicios y los extremismos ideológicos (Beelmann y Lutterbach, 2020). Por tanto, se asume que la prevención de los prejuicios y los sesgos intergrupales es una herramienta relevante para evitar, o al menos reducir, estos problemas y, en general, promover relaciones intergrupales más positivas, basadas en el respeto por la diversidad, los derechos humanos y la justicia social.

Múltiples investigaciones sugieren que las diferencias humanas en las interacciones socioeducativas son un factor beneficioso para generar este tipo de relaciones y la inclusión social. Sin embargo, la voluntad de NN de jugar, aprender y trabajar con pares que son diferentes a ellos o ellas puede estar influenciada por sus actitudes étnico-raciales, las cuales se desarrollan cuando estos comienzan la etapa de Educación Infantil (Rutland y Killen, 2015). Todo ello incide en la importancia de examinar y reflexionar sobre las características de los entornos de escolarización infantil, con la finalidad de mejorar las condiciones que influyen en el desarrollo de actitudes intergrupales por parte de NN.

El aula de educación infantil es un contexto fundamental, a la luz de la importancia que tiene la intervención temprana en la prevención y reducción de estereotipos, prejuicio y discriminación. Para muchos NN, esta etapa escolar, se constituye como el primer entorno en el que interactúan regularmente con un grupo sociocultural de iguales grande y estable. Asimismo, es donde empiezan a formar sus primeras amistades. (Aboud,1988). También, a estas edades, NN comienzan a desarrollar identidades endogrupales y exogrupales y a usar principios morales emergentes como la justicia, la equidad y la igualdad en sus conceptualizaciones de estos grupos (Rutland y Killen, 2015). En este periodo, NN pueden presentar una mayor sensibilidad a las influencias

contextuales y a los mensajes relevantes relacionados con la socialización que pueden impactar en el desarrollo de estos sesgos, como los comunicados por las o los docentes, (Rutland y Killen, 2015).

About et al. (2012) en su revisión sistemática sobre las intervenciones para reducir el prejuicio y fomentar la inclusión y el respeto por las diferencias étnicas en la etapa de Educación Infantil, señalan que los programas experimentales revisados, con un alto control por parte de los investigadores, obtuvieron resultados positivos para el cambio de actitud entre NN de mayoría étnica (65%). Los implementados por docentes en escuelas o comunidades también produjo efectos positivos, pero en un porcentaje algo menos (54%).

Los programas existentes son múltiples y variados. Beelmann y Lutterbach, 2020), presentan la siguiente clasificación de las intervenciones socioeducativas con NN y adolescentes para la prevención del prejuicio y la promoción de relaciones intergrupales

Tabla 3: Clasificación de intervenciones anti-prejuicio para promover las relaciones intergrupales (Beelmann y Lutterbach (2020, p 311)

	Estratégica de intervención		
Contenido de Intervención	Medidas educativas	Programas estandarizados	Intervenciones basadas en medios de comunicación y eventos culturales
Contacto en la intervención	Escolarización integradora. Aprendizaje cooperativo.	Programas interculturales Programas antirracistas	Campañas en medios de comunicación con personas famosas, festivales culturales
Perspectiva teórica de la intervención	Educación política Educación cívica o para la ciudadanía	Programas “contacto extendido” Programas de convivencia	Información sobre culturas y diversidad cultural a través de películas y documentales
Promoción de habilidades individuales	Todas las medidas del sistema educativo	Entrenamientos cognitivos y sociales	Películas, libros, etc., para la promoción de habilidades individuales

A partir del análisis de los “componentes del programa”, los Beelmann y Heinemann (2014) establecen que:

- existe una gran variedad de programas de intervención en base a muy diferentes enfoques.
- Los programas con componentes de contacto directo, formación para el desarrollo de la empatía y toma de perspectiva son los más prometedores. Además de confirmar que el contacto directo conduce a resultados positivos, estos son mejores que los derivados de cualquier tipo de contacto indirecto (vicario, extendido, etc.), sin dejar de ser estos significativos. No obstante, a

parte del contacto directo entre personas de diferentes grupos sociales, las relaciones de amistad intergrupal, parecen ser un factor muy potente en la reducción de los sesgos intergrupales. Por otro lado, la formación en habilidades de empatía y toma de perspectiva también ha mostrado un alto potencial para promover actitudes intergrupales a través de habilidades sociocognitivas.

- La educación moral o en valores parece ofrecer resultados prometedores. No obstante, se indica que son necesarios más estudios sobre el ámbito del desarrollo moral, ya que, según la literatura reciente, juega un papel central en el desarrollo del prejuicio y de actitudes intergrupales.
- En cuanto a la formación en habilidades de clasificación, el metaanálisis obtuvo resultados negativos, por lo que no se logra confirmar positivamente esta recomendación en los programas de intervención con NN, incluso en ocasiones pueden tener efectos negativos en la reestructuración del procesamiento de la categorización social.

En relación con los “parámetros del programa” como factores importantes para una implementación exitosa, Beelmann y Heinemann señalan los siguientes:

- Las intervenciones con una participación activa de un capacitador en la implementación del programa produjeron efectos significativamente más altos que las que no contaban con este elemento, independientemente de la persona que adoptase ese rol (maestro/a, autor/a del programa o estudiante capacitado). Este resultado se corresponde claramente con la literatura sobre el contacto directo, en la que se asume que la supervisión o la toma de un papel activo por parte de una persona autorizada es una de las condiciones beneficiosas durante la interacción de los participantes en la intervención.
- El uso de materiales escritos y discusiones grupales tuvo una influencia negativa sobre el tamaño del efecto. Este tipo de materiales se utilizan con frecuencia para la autoformación de los NN sobre prejuicios y actitudes intergrupales y los debates en grupo son probablemente métodos de intervención que están menos estructurados. Por lo tanto, según estos hallazgos, se deduce que los conceptos incluidos en la formación que no reciben un adecuado apoyo de docentes o administradores del programa tienen menos probabilidades de producir efectos significativos en la mejora de las actitudes intergrupales.

Estos resultados sobre los “contenidos” y los “parámetros” del programa tienen otras implicaciones:

- Los contenidos del programa deben centrarse en modelos combinados o incorporar diferentes bases teóricas.
- La enseñanza de los conceptos de la intervención no debe ser restringida a materiales didácticos únicamente.
- Los programas deben integrar un componente de interacción que involucre a adultos o pares competentes.
- Las intervenciones tendrían que integrarse en las actividades escolares cotidianas, dado que la implementación de un programa dentro del currículo parece ser favorable.

En resumen, las intervenciones interactivas, apropiadamente planificadas y estructuradas e implementadas parecen tener un mayor valor y éxito, lo cual ha sido confirmado frecuentemente por la investigación sobre el tema (Beelmann y Lutterbach, 2020)

En relación con los diferentes “grupos objetivo”, Beelmann y Heinemann (2014) encontraron efectos más altos cuando el exogrupo objetivo consistía en personas con discapacidad en comparación con los grupos étnico-raciales. Aunque discuten posibles factores que pueden influir en este hecho, se indica la necesidad de investigaciones centradas el contexto social concreto y en los conflictos étnicos subyacentes a las actitudes, con el fin de optimizar los esfuerzos de intervención en esta área.

Respecto a la categoría de análisis “grupo participante en la intervención”, las intervenciones con grupos minoritarios fueron menos efectivas que las implementadas con grupos mayoritarios. Los autores del metaanálisis discuten que este resultado es debido probablemente a la falta de ajuste entre las intervenciones y el desarrollo de actitudes intergrupales en grupos minoritarios (ver Aboud et al., 2012). El curso de desarrollo de las actitudes intergrupales difiere para las minorías en comparación con los grupos mayoritarios (Raabe y Beelmann, 2011). Por tanto, los programas de intervención deberían adaptarse a las necesidades y características de cada grupo concreto. El conocimiento del desarrollo en los diferentes cursos evolutivos de NN debería guiar a diferentes conceptos de prevención, de manera que los grupos minoritarios no tengan que integrarse en los programas de intervención diseñados para los grupos mayoritarios, como suele ser frecuente.

En relación con los efectos de las intervenciones según la edad de los participantes, Beelmann y Heinemann (2014) no han podido encontrar diferencias. Según los investigadores esto resulta sorprendente porque las diferentes fases del desarrollo de la actitud intergrupal llevarían a esperar diferencias relacionadas con la edad. Además, la investigación sobre prevención se basa en gran medida en el supuesto de que "cuanto antes mejor" (p. 20), lo que sugiere que las medidas de prevención deben ser más eficaces en los grupos de edad más jóvenes. No obstante, la falta de resultados específicos por edad sugiere que incluso la prevención efectiva de los prejuicios y la promoción de actitudes positivas intergrupales es posible en todas las edades, siempre y cuando las bases, contenidos y estrategias de intervención sean apropiadas para al nivel de desarrollo de los participantes.

Finalmente, los autores de este metaanálisis concluyen que ante la gran diversidad de programas y enfoques de intervención se hace casi imposible identificar programas claramente definidos, sobre los que se pueda establecer cuáles son más efectivos o recomendables.

De manera específica, la investigación sobre la Teoría del Contacto Intergrupal ha abarcado muchas edades, contextos geográficos y sociales y categorizaciones de los grupos internos y externos (p. ej., religión, ideología, género, discapacidad). Para este proyecto de tesis, resulta especialmente relevante los trabajos realizados con NN en edad preescolar (3 a 5 años) en contextos escolares interétnicos o multiculturales donde, de acuerdo con Tropp y Prenovost (2008) el contacto intergrupal tiene un efecto significativo y beneficioso en las actitudes étnico-raciales de NN, tanto dentro como fuera de los entornos escolares.

Rutland et al. (2005) encontraron que NN anglo-británicos de 3 a 5 años en aulas de educación infantil con diversidad étnico-racial no mostraron evidencia de un sesgo a favor de su grupo, mientras que NN en aulas homogéneas sí demostraron este tipo de sesgo. Además, el trabajo previo ha encontrado que el contacto intergrupal entre NN en ambientes estructurados de acuerdo con las cuatro condiciones para un contacto óptimo establecidas por Allport (1954), está relacionado con un nivel significativamente más bajos de prejuicio que NN en entornos de contacto intergrupal no óptimos, es decir, no estructurados según estos criterios (Tropp y Prenovost, 2008).

Las relaciones de amistad interétnicas han llegado a ser un punto de referencia importante en los esfuerzos por reducir la segregación y los prejuicios étnico-raciales. Este tipo de amistades, donde NN comparten afecto entre sí (Rubin et al., 2006) han sido identificadas como un mecanismo particularmente efectivo, dado que cumplen

muchas de las condiciones óptimas establecidas por La Teoría del Contacto Intergrupal (Petigrew, 1998), particularmente el contacto personalizado, cooperativo, de confianza y de igual estatus. Es decir, las amistades interétnico-raciales permiten interacciones cercanas y frecuentes con miembros de un exogrupo, en las que NN pueden compartir información personal y poner en común sentimientos, pensamientos y emociones. Como tal, es probable que este tipo de amistades tengan una gran influencia en la reducción de prejuicios, ya que NN tienen numerosas oportunidades de adquirir información sobre sus amigos o amigas, la cual puede contrarrestar de manera significativa los estereotipos generalizados (Aboud et al., 2003).

De acuerdo con los resultados del metaanálisis de Davies et al. (2011), las amistades entre NN de diferentes etnias-razas se corresponden con niveles más bajos de sesgos étnico-raciales. Sin embargo, las amistades interétnico-raciales son comparativamente más raras, ya que las personas tienden de manera natural a forma amistades y redes sociales con otras similares a ellas. Según McPherson et al. (2001) la preferencia por los otros, en términos de etnia-raza, crea las divisiones más fuertes en los entornos personales, seguido en este orden por la edad, la religión, la educación, la ocupación y el género. Por lo tanto, identificar los determinantes ambientales del desarrollo de este tipo de relaciones en NN puede ser importante en el camino hacia la reducción del desarrollo de los prejuicios étnico-raciales en NN.

Dentro del contexto escolar de educación infantil, Gaias, et al. (2018), han realizado estudio longitudinal con NN estadounidenses de edad preescolar, basada en la Teoría del Contacto Intergrupal. El objetivo era examinar la asociación entre los prejuicios étnico-raciales y las amistades interétnicas-raciales, y si la exposición a la diversidad de personas y de materiales pedagógicos en el aula predicen la formación de estos fenómenos. Las investigadoras identifican dos dinámicas específicas, con implicaciones en la formación de amistades y sesgos: 1) la exposición a iguales y adultos diversos en el aula; y 2) materiales de aula que reflejen la diversidad de grupos existentes en la sociedad.

Los resultados más destacados de esta investigación establecen que: las actitudes étnico-raciales muestran una estabilidad de débil a moderada en el transcurso del primer al tercer grado de preescolar; que la amistad interétnico-racial predice una disminución de sesgos y; la exposición a la diversidad en Educación Infantil tiene implicaciones que se prolongan en el tiempo en relación con las actitudes étnico-raciales.

Concretamente, respecto al papel de los entornos de aprendizaje en la mejora de las actitudes interétnico-raciales se señala que:

- la exposición a la diversidad de personas en la etapa de preescolar tuvo implicaciones longitudinales en el desarrollo de sesgos y formación de amistades a lo largo de la infancia. Esta heterogeneidad predice la amistad y un menor sesgo interétnico-racial en NN. Asimismo, el apoyo a través de mediación en la formación de este tipo de relación entre iguales dentro del aula desde el primer curso puede promover relaciones intergrupales duraderas. NN que están expuestos a pares de diferentes etnias, pero no establecen amistades con ellos o ellas, pueden ser más propensos a estereotipar a los miembros de exogrupos y desarrollar prejuicios más fuertes que aquellos que no tienen ningún tipo de exposición a otros grupos étnico-raciales. Las investigadoras sugieren en función de sus resultados, que además de la exposición a la diversidad, se requiere que esta vaya acompañada de contacto personal, cooperativo y sostenido.
- La diversidad de grupos socioculturales como contenido en los materiales educativos predice una menor parcialidad étnico-racial. Los materiales del aula que representan a grupos sociales diversos pueden tener implicaciones directas e inmediatas para reducir los prejuicios étnico-raciales. Dichos efectos se mantienen en los NN hasta la educación primaria. La incorporación de este tipo de recursos puede ser especialmente importantes en contextos étnico-raciales homogéneos, ya que incrementa, de manera indirecta, las limitadas oportunidades de estos NN de conocer a otros grupos de personas diferentes. Sin embargo, los materiales que representen la variedad y las diferencias de los grupos sociales existentes no se asocian directamente con la formación de amistades interétnico-raciales, lo que significa que la utilización de estos materiales en el aula por sí sola puede que no lleve a promover relaciones interpersonales entre NN de etnias diferentes. Estos recursos pedagógicos con contenidos dirigidos a reducir los estereotipos y el prejuicio no brindan a NN oportunidades para explorar y conocer directamente las diferencias culturales, a interactuar y negociar sobre objetivos y conflictos comunes con iguales de diversos grupos, lo cual, sí que puede favorecer la formación de futuras amistades y relaciones intergrupales positivas.

Los hallazgos de este estudio apoyan la importancia de la función que pueden desempeñar las escuelas de educación infantil en la mejora de las actitudes intergrupales de NN y cómo las y los docentes, con una formación adecuada, podrían promover la inclusión.

Unas de las revisiones sistemáticas más recientes halladas, en relación con los sesgos intergrupales de NN de 0 a 12 años, sin restricción a ninguna característica en concreto, es la de Skinner y Meltzoff (2019). Su objetivo era identificar temas transversales que se mantuvieran en múltiples dominios de sesgo intergrupal, con la finalidad de extraer inferencias generalizables sobre los sesgos intergrupales de la niñez. De esta manera identificaron cuatro tipos de experiencias infantiles que se han estudiado sistemáticamente desde la psicología: socialización de los padres, mensajes explícitos específicos, contacto y educación intergrupales. De las dimensiones analizadas, Skinner y Meltzoff concluyen que el contacto intergrupal estructurado, la educación explícita sobre el prejuicio y el contacto imaginado con miembros de otros grupos, se asocian de manera confiable con la reducción de los intergrupales en NN.

Capítulo 4. Estado de la Cuestión: La Investigación en la Emergencia de la Categorización Social en la Infancia

Como ya se ha señalado anteriormente, la formación de categorías tiene tanto ventajas como efectos negativos. Dada la importancia del impacto individual y grupal de estos últimos, gran parte de la investigación sobre la categorización social se ha centrado en las posibles consecuencias negativas que se derivan posteriormente.

La categorización social se diferencia de otras formas de categorización (p.ej. objetos de la naturaleza) en que las personas tienden a ubicarse en una categoría, lo que las lleva a ser parciales con los miembros del endogrupo en relación con los del exogrupo, en términos de preferencias sociales (Allport, 1954), de respuesta empática y distribución de recursos Xu et al. (2009). Más allá de la pura parcialidad y el mayor agrado por los miembros del propio grupo, algunos de los efectos más negativos u ofensivos de las categorías sociales se derivan de los sistemas de creencias sesgados apoyados por la categorización social, incluyendo estereotipos, creencias esencialistas e incluso deshumanización de miembros pertenecientes a ciertos grupos sociales. (Haslam y Stratemeyer, 2016; Vaes et al., 2021).

A pesar de los importantes y múltiples estudios realizados desde la psicología social, para contestar a cuestiones sobre los orígenes y la naturaleza de la categorización social en la infancia es necesario recurrir a las aportaciones de la psicología del desarrollo. Desde esta disciplina, por ejemplo, autores como Ziv y Banaji (2012) han abordado cuestiones centradas en indagar si las preferencias sociales y las inferencias inductivas basadas en la pertenencia a un grupo social de bebés y NN surgen siempre juntas o por separado. Los hallazgos de este tipo de estudios pueden evidenciar si los prejuicios y los estereotipos son consecuencias inevitables de dividir el mundo en categorías sociales con significado conceptual, o si los seres humanos son capaces de usar las divisiones de grupos de manera significativa sin llegar a estos resultados negativos. El conocimiento aportado por los estudios realizados con NN sobre la capacidad humana para formar categorías sociales desde una perspectiva evolutiva, aunque generalmente son experimentos de laboratorio, puede resultar útil para pensar la educación infantil y el contexto escolar desde una perspectiva inclusiva.

En la actualidad, las aportaciones desde la psicología cognitiva señalan que formar categorías sociales desde un punto de vista conceptual valioso ayuda a las personas a navegar por el complejo mundo social en el que vive, ya que permite razonar sobre los pensamientos, creencias, acciones e interacciones probables de los otros, guiados por la afiliación o pertenencia grupal. Liberman et al. (2017) sugieren que la base de la

capacidad humana para formar categorías sociales útiles tiene lugar en la infancia, pues estas guían las inferencias que hacen los bebés sobre las características compartidas y las relaciones sociales con otras personas. También argumentan que la capacidad de formar categorías sociales abstractas se puede separar de las consecuencias negativas que posteriormente estas tienen, incluidos los estereotipos, los prejuicios y la discriminación. Aunque la tendencia a forma categorías sociales inductivamente valiosas aparece temprano en la ontogenia, el prejuicio basado en cada dimensión de una categoría en particular puede ser evitable.

Según los numerosos estudios desarrollados a lo largo del siglo XX y del XXI, la categorización social influye profundamente en la vida social humana. Parece existir una tendencia a concebir a las personas como pertenecientes a categorías y de utilizar el conocimiento basado en categorías para generar inferencias inductivas novedosas, lo que resulta ser un aspecto con gran poder de la cognición humana (Gelman, 2003). Particularmente, la capacidad de ver a los miembros de una categoría como si compartieran similitudes importantes, inmutables y posiblemente no observables, permite a las personas aprender una propiedad correspondiente a una categoría y aplicarla a los nuevos miembros de esa categoría de manera eficiente, e incluso espontánea. Cuando se aplica al dominio social, la formación de categorías conceptuales tiene un valor funcional obvio: las categorías sociales ayudan a las personas a organizar la gran cantidad de conocimiento sobre los atributos humanos y sobre las complejas redes de relaciones que componen la vida social humana.

Los estudios del desarrollo sobre la categorización social en NN han evidenciado que estos, desde una edad muy temprana, desarrollan la capacidad de reconocer los rasgos característicos de las personas tanto de su propio grupo como de otros externos, y utilizan esta información para comenzar a agrupar a las personas en categorías sociales. Esto lleva a Liberman et al. (2017) a apoyar la noción de que la capacidad de ver a las personas como miembros de grupos sociales y de usar estos grupos para realizar inferencias sobre el mundo social surge en la infancia.

El entorno social del niño o de la niña hace que las categorías sean más o menos distintivas, siendo algunas categorías sociales universales, como el género, y otras más específicas a nivel cultural, como las asociadas con los tonos de piel o rasgos faciales. Por ejemplo, en la historia reciente, la etnia-raza ha sido una categoría social típica muy destacada en muchas partes del mundo, sin embargo, la nacionalidad, la religión, la casta y las afiliaciones políticas son más notorias en unas regiones que en otras. Más aún, las categorías que NN usan a menudo varían con el tiempo a medida que la relevancia cultural de las categorías cambia con el transcurso de la historia. Por ejemplo,

la categoría “británico” se utilizó ampliamente y tenía más significado para NN en Escocia en las décadas de 1960 y 1970 en comparación con los últimos tiempos, donde, según Rutland (2004) se ha producido un aumento en el fortalecimiento de la identidad escocesa que evidencia de preferencia por la identidad escocesa sobre la británica en NN.

Una vez que los bebés son conscientes de la existencia de las categorías sociales, la investigación sugiere que esto los lleva a generar preferencias visuales por los miembros de su propia categoría social, frente a otros de una categoría social diferente. Estos sesgos, como en el caso de otros tipos, parecen depender de la diversidad del entorno visual del niño o la niña. La investigación de los prejuicios étnicos-raciales tempranos de los bebés en estudios que utilizan una tarea de “preferencia visual” evidencian que, a los 3 meses, aquellos que viven en un entorno racial predominantemente homogéneo, prefieren mirar rostros de su propio grupo, en lugar de los de otros grupos étnico-raciales (Kelly et al., 2005; Kelly et al., 2007). Es importante destacar que este sesgo no se mostró entre los recién nacidos, lo que sugiere que la mirada preferencial basada en categorías raciales se aprende y probablemente se origina a partir de la exposición a caras diferentes de las de la propia raza diferencias a las caras propias y de otras razas durante el desarrollo temprano. Esta conclusión coincide con las investigaciones de Bar-Haim et al. (2006) realizadas con bebés caucásicos y africanos. Sus hallazgos sugieren que la preferencia por la propia etnia-raza en el desarrollo temprano depende de la exposición a un entorno étnico-racial homogéneo.

La influencia de la exposición selectiva a entornos diferentes también está detrás de las preferencias de apariencia basadas en el género en NN muy pequeños. Según Quinn, et al. (2002), los bebés de 3 a 4 meses atendidos principalmente por cuidadoras mostraron una preferencia visual por los rostros femeninos sobre los masculinos. Por el contrario, cuando comprobaron la preferencia de los bebés criados principalmente por cuidadores, apareció un sesgo a favor del rostro masculino sobre el femenino. Estos hallazgos sugieren que las categorías sociales, como la raza y el género, se acentúan por el entorno visual al que los bebés están expuestos desde una edad temprana. Esto resulta de especial interés, dado que la mayoría de las sociedades continúan reflejando patrones de vida étnico-racial segregados por razones políticas, económicas y sociales. (Killen y Rutland, 2013)

Liberman et al. (2017) en su revisión sobre la investigación de la categorización social en la infancia señalan que las preferencias sociales por miembros del propio grupo social y las inferencias conceptuales significativas basadas en la pertenencia a un grupo

se perciben claramente en la etapa en la que NN son escolarizados en Educación Infantil, los cuales muestran tanto preferencias explícitas como implícitas basadas en categorías de género, etnia e idioma (Dunham et al., 2008; Renno y Shutts, 2015). Por ejemplo, existen numerosas evidencias sobre los posibles orígenes del desarrollo de la preferencia de los seres humanos por hablantes de su mismo idioma, así como que los bebés tienen preferencia por prestar atención a personas que hablan su lengua materna. Esto se ha interpretado como un precursor del desarrollo de la tendencia adulta a dividir el mundo social en grupos, prefiriendo a los miembros del endogrupo y desfavoreciendo a los de exogrupos. Según Begus et al. (2016), el origen de dicha preferencia puede estar en el deseo de los bebés por adquirir información y, por lo tanto, las interacciones sociales selectivas de estos pueden estar impulsadas por su motivación hacia el aprendizaje.

Por otro lado, Jordan et al. (2014) también muestran el favoritismo de los NN por su grupo a la hora de asignar castigos y recompensas, destacando que la pertenencia al grupo proporciona un contexto crítico para comprender la aplicación de las normas de equidad. Estos investigadores informan que NN de 8 años muestran un sesgo atenuado en relación con los de 6 años, tal vez reflejando una motivación de imparcialidad. De esta manera, resuelven que el favoritismo de grupo tiene una influencia importante en la justicia y la moralidad humanas, pero que puede superarse parcialmente con el transcurso de la edad.

Sherman et al. (2013), en su trabajo de revisión teórica, establecen que NN adquieren estereotipos negativos asociados con la pertenencia a grupos sociales. También exponen como NN pequeños tienen una clara capacidad para utilizar procesos basados en teorías, emplear el pensamiento abstracto y desarrollar categorías y creencias, de manera que involucran procesos y contenidos conceptuales. Estas capacidades sugieren que los NN desde pequeños no sólo aprenden los estereotipos de los adultos de forma directa por asociación, imitación y aprendizaje social, sino que, además, es probable que los formen a través de vías relacionadas con el desarrollo de las habilidades conceptuales y de categorización, las cuales son promovidas tanto por sus capacidades cognitivas como por el entorno social.

Investigaciones recientes indican también que NN usan las categorías sociales para hacer inferencias productivas en el mundo social. Por ejemplo, NN esperan que los miembros de un grupo social compartan propiedades importantes, incluidas preferencias, rasgos y normas. Diesendruck y HaLevi (2006) llevaron a cabo cuatro estudios, donde examinaron si NN israelíes de 5 años realizaban inferencias sobre las propiedades psicológicas basadas en la categoría social, el rasgo de personalidad o el

rasgo de apariencia física de un personaje. Los hallazgos en conjunto de sus estudios los llevan a delinear ciertas conclusiones teóricas. En primer lugar, señalan que la distintividad física de un grupo humano parece no tener relevancia en la tendencia de NN para esencializar a dicho grupo. Según Hirschfeld (2008), este tipo de resultado desafía los enfoques ascendentes del esencialismo social, según los cuales NN llegarían a esencializar los tipos de seres humanos simplemente descubriéndolos en su entorno social. Este hallazgo también cuestiona las afirmaciones sobre la importancia de la distintividad física en la esencialización de los tipos de personas, y los argumentos sobre que el carácter físico distintivo de los grupos humanos desencadena la transferencia del esencialismo del dominio biológico al social. En segundo lugar, este estudio destaca y discute la importancia de las etiquetas en el esencialismo social. En cierto sentido, las etiquetas parecen contener bastante, sino todo, el significado psicológico de las categorías sociales. Está en discusión cuál es exactamente el papel del lenguaje en la generación de este tipo de esencialismo. Una posibilidad, defendida por Hirschfeld (1998), es que, aunque la tendencia a esencializar los tipos de personas sea innata, se necesita el lenguaje o la cultura para señalar a NN cuales son los que específicamente tienen que esencializar. Estos estudios concretos revelaron que el etiquetado en sí mismo no es suficiente. Sería necesaria más investigación para conocer qué factores adicionales explican por qué determinados tipos de seres humanos se esencializan, como algunos grupos étnicos, mientras que otros no, como algunos grupos religiosos.

Por otra parte, NN también esperan que las características que marcan la pertenencia a una categoría social perduren en el tiempo. Por ejemplo, la investigación de Waxman (2010) se centra especialmente en cómo NN de 4 años comienzan a identificar distintos tipos de personas y si esto tiene algún poder inductivo. En cada experimento, se mostraron a NN una persona en particular y se les dio información sobre una propiedad novedosa de esa persona. Posteriormente examinaron cómo NN proyectaban esa característica a un grupo de otras personas variado. Los resultados indicaron que la tendencia predominante de NN era proyectar la propiedad nueva de manera amplia a otros miembros de la categoría “persona”, independientemente de la raza o el género.

Basándose en este hallazgo, pasaron a preguntarse cómo NN comienzan a dividir esta categoría de “persona”, amplia e inductivamente valiosa, en distintos “tipos de personas”. En este proceso se descubrió que la asignación de nombres desempeña una función instrumental fundamental: proporcionar un nombre nuevo de categoría para el sujeto objetivo del estudio destacó su pertenencia a un “tipo de persona” distinto (según la raza o el género), y favoreció el uso de ese “tipo de persona” como base inductiva en

el razonamiento de los NN sobre las otras presentadas sin nombre en la prueba. Sin embargo, cuando no se presentó ningún nombre de categoría, la categoría “persona” continuó sirviendo como base inductiva.

Aunque los estudios no tenían el objetivo de demostrar la existencia de estereotipos en NN o de identificar su contenido, los resultados tienen implicaciones sobre cómo estos se pueden desarrollar. Este es un tema relevante dado que existe la creencia universal de que las personas pueden clasificarse en clases distintas, sobre la base de presuntas diferencias étnico-raciales o de género, y porque estas clases guían las expectativas sobre las capacidades, intenciones, necesidades y comportamientos de los otros. Si, por ejemplo, se considera que un niño pequeño aprende que una propiedad de una persona en particular es verdadera (p. ej., “esa mujer es generosa” o “esa chica se comporta mal con los animales”), los resultados de los experimentos sugieren que es probable que el niño proyecte esa propiedad a una amplia gama de personas, independientemente de su raza o género. Pero si el niño también aprende que la persona es miembro de un grupo social determinado, esto tiene claras consecuencias: el niño proyectará esa característica con mayor probabilidad dentro de las categorías que entre ellas. En otras palabras, el niño tenderá a favorecer a otros miembros de su mismo grupo étnico-racial o de género que a la persona nominada. Esto es consistente con la hipótesis de que, para bien o para mal, la denominación de las categorías centra la atención en distintos tipos de personas y establece su uso como base inductiva. Es decir, nombrar respalda la creencia de que las categorías sociales emergentes funcionan como tipologías naturales y que los miembros de estas tienen puntos en común que van más allá de los límites de nuestra experiencia directa. Waxman, según las evidencias de este estudio, señala el poder conceptual que conlleva nombrar las categorías en el proceso de razonamiento que desarrollan NN sobre personas y grupos sociales y concluye que nombrar a una persona con una denominación de categoría novedosa facilita que los NN presten atención a la pertenencia de esta a una categoría social, favoreciendo, asimismo, el uso de esa categoría en el razonamiento sobre los demás.

Ante los resultados de sus experimentos la investigadora se cuestiona sobre como determinar el rango de extensión de una característica asignada a una persona. La respuesta probablemente dependerá de la característica en sí misma y de la categoría en cuestión, así como de las propias experiencias del niño o la niña, incluidas aquellas relacionadas con los demás, tanto pertenecientes sus grupos sociales como a exogrupos. Algunas categorías sociales parecen tener mayor potencial inductivo que otras. En particular, las categorías étnico-raciales y de género parecen mantenerse

amplia y tenazmente en muchas culturas, están fácilmente imbuidas de poder inductivo y es más probable que lo incrementen de manera implícita a lo largo del tiempo

Evidencias recientes sugieren que, las preferencias sociales de NN de edad preescolar están guiadas por el género y la edad, pero no por la raza o la etnia. Por ejemplo, Rhodes y Gelman (2008) mostraron que NN de 4 a 5 años interpretan el género como una categoría natural, pero hasta aproximadamente los 10 años no tratan la etnia-raza de la misma manera. Waxman (2010) señala que pueden existir varias razones para sospechar que las categorías basadas en el género pueden adquirirse más fácilmente que las basadas en la etnia-raza:

- Las categorías sociales que construyen NN están mediadas, al menos en parte, por sus propias experiencias.
- Desde una perspectiva cultural e histórica, existe un amplio consenso sobre la división de género (masculino versus femenino), pero hay una variación considerablemente mayor con respecto a la etnia-raza, incluida la diferenciación tanto en las categorías específicamente reconocidas en una cultura como en los criterios que establecen la pertenencia a esas categorías. Además, en la mayoría de las culturas, las distinciones basadas en género se consideran más fijas que aquellas basadas en la etnia-raza.
- Desde una perspectiva de desarrollo, la claridad de la brecha de género también es evidente. Primero, si se considera la exposición de NN a las variaciones étnico-raciales, salvo raras excepciones, NN de todas las culturas se encuentran a diario tanto con hombres como con mujeres, sin embargo, su exposición a la diversidad étnico-racial varía. Algunos NN tienen poca o ninguna exposición directa a miembros de grupos étnico-raciales diferentes al suyo, otros crecen en comunidades integradas donde las personas de grupos diferentes participan conjuntamente en el mismo entorno social, y otros están expuestos a esta diversidad de personas y grupos, pero dentro de un contexto de comunidades segregadas. En segundo lugar, las prácticas de denominación favorecen más la adquisición de agrupaciones establecidas por el género que por la etnia-raza. Cotidianamente, se mencionan las distinciones basadas en el género de manera más explícita, y menos consciente, que las basadas en la etnia-raza. Un ejemplo puede verse al considerar la probabilidad de que un o una docente se dirija a una clase como "niños y niñas" frente a "gitanos, árabes e hispanos". En tercer lugar, las consecuencias de la asignación de género son bastante transparente. Las culturas tradicionales tienen ritos de iniciación

específicos de género y las culturas industrializadas tienen dormitorios, juguetes y vestimentas específicas según el género. Finalmente, factores cognitivos parecen favorecer más la adquisición de distinciones binarias, propias del género, que las clasificadas, por ejemplo, por etnia o raza, dentro de las categorías.

Siguiendo con las aportaciones de las investigaciones sobre la categorización social en NN, también se ha evidenciado que estos, en la edad de educación infantil, dan por supuesto que los miembros de sus grupos de pertenencia seguirán las convenciones sociales. Liberman et al. (2018) han investigado los orígenes de la tendencia humana a vincular a los miembros del endogrupo con comportamientos positivos y a los del exogrupo con comportamientos negativos. Sus hallazgos indican que, en las expectativas de NN sobre las acciones de otras personas, el efecto de la "pertenencia a un grupo" varía tanto en el dominio moral y convencional como con la edad. Todos NN del estudio (de 3 a 11 años) mostraron la expectativa de que los miembros de su endogrupo se ajustarían con mayor probabilidad a las convenciones sociales y que los del exogrupo serían más propensos a no cumplirlas. Solo NN de 7 a 11 años utilizaron la "pertenencia a un grupo social" para formarse expectativas sobre qué personas serían más proclives a actuar de forma moral o inmoral. Según estos resultados, los investigadores indican que NN más pequeños (entre 3 y 6 años) no forman automáticamente juicios de carácter sesgado en base a la "pertenencia al grupo", aunque entienden que la pertenencia a un grupo social es particularmente relevante para razonar sobre qué personas serán más propensas a actuar de acuerdo con las normas sociales.

Roberts et al. (2017) han indagado sobre cuándo las regularidades descriptivas (qué características tienen las personas) se convierten en normas prescriptivas (qué características deben tener las personas). Para ello analizaron el uso de las regularidades grupales que tienen en cuenta NN de 4 a 13 años a la hora de establecer juicios prescriptivos. Según sus resultados NN en edad preescolar valoran negativamente a las personas que no siguen las convenciones y normas de su grupo social y ven la conformidad al grupo como una característica fundamental en relación con la pertenencia grupal. Estos efectos fueron replicables en contextos intergrupales competitivos y cooperativos y se derivaron del razonamiento sobre regularidades grupales en lugar de razonar sobre regularidades individuales. Cuando se pone énfasis en las personas de manera individual y no en los grupos, los NN se presentan menos propensos a desaprobar la "no conformidad", negativos hacia la "no conformidad", y a recurrir a explicaciones basadas en normas para justificar su desaprobación. Este

hallazgo prueba cómo enfatizar la individualidad puede modelar el razonamiento grupal, por lo tanto, describir a las personas de forma individual (p. ej., esa persona (que resulta ser de color- escucha hip-hop), en lugar de en términos de su pertenencia grupal (p. ej., las personas de color escuchan hip-hop) puede reducir las expectativas grupales y los juicios prescriptivos.

Además de compartir atributos comunes, los miembros de una categoría social son tipificados por tener una estructura relacional rica, de tal manera que las categorías sociales apoyan inferencias sobre patrones de interacción interpersonal. Por ejemplo, en la infancia temprana, NN esperan que los miembros de una misma categoría social sean leales entre ellos, que se involucren en relaciones prosociales, y que compartan recursos. La investigación llevada a cabo por Misch et al. (2014) informa que NN de 5 años entienden con claridad y valoran el comportamiento leal. Las personas leales son vistas como más amables, de confianza y propensas a ser queridas. Así mismo ven la deslealtad como algo negativo y la lealtad como la norma. Por su parte, NN de 4 años empiezan a valorar la lealtad, pero sus resultados son menos contundentes. Así mismo, según Shutts et al. (2013), los NN de 3 a 9 años creen que las personas en un grupo social deben protegerse entre ellos mismos de posibles daños o ataques, pero a su vez esta expectativa no siempre se mantiene entre miembros de diferentes grupos sociales. Por tanto, los NN ven las categorías sociales como patrones que marcan las obligaciones intrínsecas interpersonales. Esto sugiere que una función clave de las categorías sociales es favorecer inferencias sobre cómo las personas se relacionarán tanto con los miembros de sus propios grupos como con los de exogrupos.

Rhodes (2013) señala que NN mapean teorías intuitivas sobre la estructura del mundo social en categorías que encuentran en su entorno. En particular, se refiere a dos teorías intuitivas: 1) las categorías sociales son tipos naturales y; 2) las categorías sociales marcan a las personas que están obligadas entre sí. Estos hallazgos tienen implicaciones en como NN dan forma a la adquisición de categorías sociales. No obstante, NN aplican estas dos teorías intuitivas de manera diferente según los grupos sociales. Por ejemplo, según el estudio de Rhodes y Gelman (2009), en el que examinan los efectos del dominio, la edad y el contexto cultural en las creencias sobre la naturalidad frente a la convencionalidad de las categorías, NN en edad preescolar tratan el género como una categorí/a natural, pero no consideran que los grupos nuevos o la etnia-raza marquen similitudes fundamentales entre los miembros de la categoría. Además, NN de la misma edad utilizan los grupos nuevos y las etnias-razas para predecir patrones de interacción social. NN ven las categorías sociales como marcas que determinan en las personas las obligaciones entre sí y, por lo tanto, usan las

experiencias con compañeros o compañeras con los que mantienen una relación de lealtad para predecir cómo se comportarán las personas (Chalik y Rhodes, 2014). Según estos estudios, NN inicialmente pueden considerar que las categorías sociales marcan las obligaciones sociales, y posteriormente las naturalizan.

NN pueden priorizar la importancia de algunas categorías sociales frente a otras, y razonar sobre categorías priorizadas como tipos naturales y como patrones de marcación de interacciones sociales a edades más tempranas. En cualquiera de los dos casos, la literatura disponible sugiere que la formación en sí misma de un grupo social no conduce inherentemente a estereotipos o prejuicios: NN pueden conocer una división social, como la etnia-raza o el grupo nuevo, sin utilizar límites grupales para hacer inferencias inductivas (Rhodes y Brickman, 2011) y sin expresar sesgo de grupo (About, 2003)

Conclusiones Sección 1: Estudio sobre la Categorización Social y los Sesgos Intergrupales

La discriminación y la exclusión social pueden afectar a cualquier niño o niña por razones de género, etnia, cultura, capacidades, apariencia física, etc. Sus efectos y el sentirse excluido pueden ser graves a corto y largo plazo en su desarrollo, en aspectos tan fundamentales como: la autoestima, su motivación hacia el aprendizaje, el proceso de identificación y la reducción de oportunidades en su vida futura. Se sabe que unas de las bases más importantes de la exclusión social son los prejuicios, que estos surgen a partir de los estereotipos, los cuales se derivan de la categorización social.

A lo largo de la sección que conforman los capítulos 1, 2, 3 y 4 se ha presentado una revisión documental sobre sesgos intergrupales, los cuales operan en los procesos de exclusión social desde la infancia hasta la edad adulta y, por lo tanto, se constituyen como factores relevantes que pueden impedir la generación y/o mantenimiento de una cultura inclusiva dentro del ámbito escolar, entendiendo esta como un proceso dinámico.

La literatura sobre estos fenómenos dentro de la disciplina de la psicología es masiva y difícil de abarcar. En consecuencia, se ha tratado de exponer de forma general las principales teorías que han tenido un alto impacto en este campo de investigación, desde la psicología social, centrada en las personas adultas, y desde la psicología del desarrollo, por ser esta la que aporta una mayor información sobre la etapa vital de la primera infancia. No obstante, los desarrollos teóricos de ambas disciplinas han ido evolucionando, de manera que, en la actualidad se aboga por la integración del conocimiento reportado por ambas, lo cual contribuye a una comprensión más completa del origen y desarrollo de los estereotipos y el prejuicio, así como, a establecer bases teóricas que fundamenten programas de intervención más eficaces en la prevención del prejuicio y cambio de actitudes intergrupales en NN.

La mayoría de los estudios son experimentales y de laboratorio, por lo que hay una tendencia a resaltar la necesidad de seguir indagando sobre este tema en la infancia, pues el prejuicio se presenta como un fenómeno multifacético y complejo, con graves consecuencias a nivel individual y social, afectando a la convivencia. Concretamente, se ha detectado una falta de estudios con NN durante la primera infancia en contextos comunitarios y escolares. Pese a que a nivel internacional existe un amplio consenso sobre la importancia de la educación infantil para el desarrollo académico y socioemocional de NN, comparativamente se sabe poco sobre cómo o en qué grado estos contextos escolares influyen o modelan sus actitudes intergrupales,

especialmente en base a la etnia y amistades interétnicas (Gaias et al., 2018). Lo que sugiere que esta puede ser una línea futura de investigación fundamental.

Los estudios del desarrollo infantil se han centrado principalmente en investigar:

- los procesos de categorización social en la infancia y su relación con el desarrollo de prejuicios y estereotipos explícitos e implícitos entre grupos.
- Cómo NN desarrollan identificaciones con los grupos sociales, cómo se relacionan los miembros de estos grupos dentro del contexto intergrupal y como se desarrolla la pertenencia a los grupos sociales.
- El proceso de discriminación intergrupal en la infancia y la adolescencia, y su relación con la socialización y el pensamiento esencialista.
- Cómo los procesos inter e intragrupales están interconectados dentro de fenómenos como la exclusión social, la asignación de recursos y la comunicación en los grupos sociales.
- La relación e integración de los procesos intergrupales, el desarrollo sociocognitivo y razonamiento Moral asociado a los procesos de inclusión y exclusión en los NN.
- Cómo el hecho de entender la interacción entre los procesos interpersonales y grupales puede mejorar el conocimiento de cómo surgen los sesgos en la infancia y también cómo pueden ser reducidos. Por ejemplo, ¿cuándo y cómo el proceso de contacto intergrupal y la relación estudiante-docente puede reducir el sesgo intergrupal y los prejuicios entre NN?
- Las intervenciones educativas dirigidas a promover relaciones más positivas e inclusión social entre grupos. Estas, en diferentes grados, se basan en la Teoría del Contacto Intergrupal.

Las investigaciones y teorías revisadas establecen que NN muestran signos de sesgos intergrupales desde edades sorprendentemente tempranas en el desarrollo humano. Los estudios experimentales han evidenciado que NN de 3 a 5 años manifiestan sesgos a favor de NN de su propio género y etnia-raza, prefieren entablar amistad con hablantes de su mismo idioma en lugar de con NN que hablan otro idioma o con acento extranjero, e incluso deshumanizan a aquellos que son miembros de otro grupo nacional o de género. Además, se ha evidenciado que producen cambios en el desarrollo, dado que gran parte de los estudios sugieren que estos sesgos intergrupales aumentan hasta los 7 u 8 años.

También en edad preescolar, NN pueden mostrar prejuicios étnico-raciales con una magnitud y estabilidad similares a las de las personas adultas. Estos sesgos a menudo se correlacionan con estereotipos y prejuicios que impiden la cooperación con los demás y el contacto social positivo. Además, NN receptores de prejuicios corren el riesgo de sufrir consecuencias negativas en su salud, tanto a nivel psicológico, emocional como físico, a corto, medio y largo plazo

Los estudios sobre el prejuicio infantil étnico-racial destacan que su estabilidad en el transcurso que va desde la infancia hacia la edad adulta es más un producto de la coherencia o consistencia en el entorno en el que NN viven y se educan, que de la rigidez en su desarrollo. Por tanto, se deduce que las actitudes intergrupales durante la infancia temprana son flexibles y se pueden cambiar. Por ejemplo, el contacto intergrupal positivo entre NN (es decir, interactuar con miembros de un exogrupo), particularmente a través de amistades interétnico e interculturales, puede reducir los prejuicios y mejorar las actitudes fuera del grupo. Lo contrario también puede ser cierto, es decir, niveles más bajos de prejuicio étnico-racial pueden conducir a un contacto intergrupal más positivo, facilitando así la formación de más amistades interétnicas, aunque esta dirección tiene menos apoyo empírico en la literatura existente. Debido a que las actitudes y comportamientos étnico-raciales emergen a una edad temprana y es probable que permanezcan moderadamente estables en ausencia de factores intervinientes, se considera esencial identificar las características que promueven o inhiben las relaciones positivas, las amistades interétnico-raciales y la reducción de los prejuicios en los contextos de socialización como son las escuelas infantiles, donde NN pasan gran parte de su tiempo y desarrollan prácticas de socialización.

Perspectivas teóricas recientes argumentan que cuando el pensamiento rígido sobre las categorías sociales o el conocimiento de los estereotipos que poseen los NN no es desafiado por el razonamiento social y moral crítico, puede conducir a la aparición en la infancia de prejuicios explícitos. Investigaciones recientes también han demostrado la continuación de los prejuicios implícitos desde la niñez a la edad adulta.

Se señala que las creencias estereotipadas y los prejuicios son altamente dependientes del contexto sociocultural, y que no son puramente un producto de la arquitectura cognitiva inherente del niño o de la niña, es decir, no siguen una sola vía de desarrollo relacionada únicamente con su evolución cognitiva. La aparición de estos sesgos y prejuicios depende de cómo NN desarrollen un razonamiento social complejo en sus interacciones de la vida cotidiana y consideren simultáneamente tanto cuestiones morales como de identidad grupal.

El origen, la transmisión y el mantenimiento de los estereotipos y el prejuicio entrañan una gran complejidad, existiendo múltiples factores influyentes. En la actualidad se señala que, además de los factores cognitivos y sociocognitivos, los sociales y culturales tienen una gran importancia. Por tanto, al igual que estos impactan en su aparición y mantenimiento, también se pueden prevenir y reducir.

Como se ha expuesto, estos fenómenos surgen en base a un proceso de categorización, que es común a todos los seres humanos, que funciona en base a un mecanismo que ayuda a la persona a enfrentar la información múltiple y variada que encuentra en el mundo, a manejarse y situarse en él. Asumiendo la perspectiva psico-cultural de Bruner (1997) se puede decir que la naturaleza de la mente y la de la cultura interactúan en un continuo que modifica o condiciona a ambas. En este proceso, surge la necesidad de que la educación se posicione en el "entre" de ambas, es decir, en un constante cuestionamiento de los poderes de las mentes individuales y los medios o factores por los cuales los contextos culturales y sociales apoyan o dificultan su actualización.

Respecto a las intervenciones socioeducativas para la prevención y reducción del prejuicio y cambio de actitudes intergrupales, se destacan la relevancia de ciertos campos de valor como son el conocimiento recíproco, la cooperación, la igualdad y la amistad, así como las prácticas y los mensajes implícitos y explícitos de las familias, de otros adultos significativos, del grupo de iguales, de los medios de comunicación y del entorno comunitario en el que el niño o la niña se desarrolla, aprende y se socializa. Todos ellos pueden impactar en el curso de desarrollo y mantenimiento del prejuicio y de la exclusión social.

Por otro lado, es esencial la diferenciación entre el prejuicio adulto y el prejuicio infantil, pues existen estudios sobre estereotipos y actitudes prejuiciosas en la infancia que muestran que su naturaleza es distinta. NN presentan limitaciones sociocognitivas que son responsables de la rigidez de sus estereotipos, lo que suele superarse con el desarrollo y un contexto apropiado. También existe una falta de conciencia sobre sus propios sesgos o estereotipos, es decir, no tienen capacidad para distinguir entre los estereotipos socialmente compartidos y las propias creencias. La adquisición de esta conciencia es una habilidad que se suele adquirir en la niñez avanzada. Además, NN desconocen las implicaciones sociales del prejuicio, a diferencia de las personas adultas, estos presentan desconocimiento e incomprensión sobre las implicaciones de las divisiones sociales y las consecuencias de la desigualdad en el trato relacional según la posición social o el grupo de pertenencia.

Sección 2: Las Relaciones entre Iguales en la Primera Infancia

Esta sección la conforman los capítulos 5, 6, 7, 8, 9, y un apartado final de conclusiones que responde al Objetivo específico 1.2.

Mediante lo expuesto en los diferentes capítulos, se aborda el estudio del significado y valor de las RRII en la primera infancia para el desarrollo y el aprendizaje social y cívico de NN. Se indaga y se recoge la compresión de las RRII desde teorías clásicas del desarrollo, la variabilidad de su valor en diversos contextos culturales y los factores contextuales que influyen en su desarrollo y en las dinámicas sociales que contienen. Se finaliza esta sección con las últimas tendencias en la investigación sobre las RRII y el juego en el ámbito de la educación infantil escolar. Estas ponen el foco en el desarrollo y aprendizaje a través de la participación activa de NN en sus comunidades socioculturales, la agencia y la cultura de pares; lo que ofrece los fundamentos teóricos que orientan el marco empírico de este proyecto de tesis doctoral.

Capítulo 5. Las Relaciones entre Iguales en la Primera Infancia

5.1. Introducción

Para la mayoría de los seres humanos, las relaciones sociales forman uno de los aspectos más importantes a lo largo de sus vidas. Las relaciones que se van experimentando tienen una gran influencia en cómo, por qué y cuándo las personas se comunican, por quién se preocupan y ocupan, cómo cuidan y son cuidadas por los demás, cómo trabajan, juegan, aprenden y enseñan. Del mismo modo, en cómo se organizan y se desarrollan las prácticas y las actividades sociales y profesionales. Las relaciones con los demás también proporcionan la base a través de la cual se aprenden las convenciones sociales y culturales de comportamiento y de pensamiento que dan forma a la vida presente y, es probable que influyan en las generaciones futuras. La inmersión en las relaciones con los otros, por lo tanto, define quién se es y cómo es percibida cada persona, ya sea como amiga, compañera, padre o madre, docente, estudiante, colega profesional, miembro de un grupo, etc.

Dada su importancia y omnipresencia, la investigación sobre las relaciones interpersonales se han abordado desde diversas perspectivas teóricas y múltiples disciplinas como la psicología social y evolutiva, la antropología, los estudios culturales, la sociología, etc., cobrando una especial relevancia en la educación en general, y en la educación infantil en particular, donde temas como la pedagogía relacional o social, la pedagogía basada en el juego social (p. ej., Malaguzzi, 2021); Papatheodorou y Moyles, 2009; Samuelsson y Carlsson, 2008; Wood, 2009), el aprendizaje cooperativo (Slavin, 1987), etc., son destacados en la literatura académica, en la investigación, en las políticas y en las prácticas educativas a nivel internacional.

El interés científico teórico y aplicado sobre las relaciones sociales de NN durante la infancia temprana se remonta a una asunción inherente a muchas de las teorías que guiaron las ciencias del desarrollo (Ladd, 1999) y la pedagogía durante el siglo XX. Las teorías de Mead, Freud, Bowlby, Erikson, Sullivan, Piaget, Vygostky, Kohlberg o Bruner, desde diferentes perspectivas de la psicología, han enfatizado el hecho de que la naturaleza y la calidad de las interacciones sociales de NN tienen un impacto significativo en su desarrollo y aprendizaje. Del mismo modo, lo han hecho autores clásicos como Froëbel, Montessori, las hermanas McMillan, Dewey o Malaguzzi, entre otros, desde el ámbito de la Pedagogía. Más recientemente, perspectivas pedagógicas relacionales están cobrando una gran relevancia en la educación infantil. Así, por ejemplo, Brooker (2007, pp. 14-15) expresa:

> ahora el aprendizaje se considera en gran medida el resultado de las relaciones: entre NN y sus amigos y compañeros de clase, entre NN y los adultos que los cuidan en todos los contextos, y entre docentes, familias y comunidades que proporcionan las primeras experiencias de NN.

Las relaciones entre pares están integradas dentro de una amalgama de valores culturales. La historia de la educación en la infancia temprana y primera infancia muestra que los desarrollos teóricos y prácticos –como los de los investigadores nombrados–, destacaron la importancia de la educación para fomentar la vida en comunidad y la armonía en las relaciones humanas. Aunque estos partieron de diversas tradiciones filosóficas y religiosas, compartían la valoración del juego, las RRII y la cooperación de familias y docentes. Sus ideas pedagógicas a menudo encontraron un terreno fértil en las familias liberales educadas de los países occidentales. Sin embargo, según Singer (2016), los gobiernos que apoyaron la creación de centros o escuelas infantiles en el siglo XX tenían preocupaciones diferentes. Los intereses principales, en un principio fueron la preparación para la educación formal y apoyar a las familias, especialmente a la madre, dentro de la corriente de la incorporación de la mujer al mundo laboral fuera del hogar.

En las sociedades occidentales, la mayoría de NN en su infancia más temprana (0 a 2 años) crecen en un núcleo familiar, interactuando a diario con sus progenitores, hermanos y hermanas, así como adultos significativos que están encargados de su cuidado. Por tanto, estas interacciones se dan fundamentalmente en el ámbito familiar. Al llegar la primera infancia (3 a 6 años), este mundo de relaciones se incrementa y expande más allá del ámbito del hogar, básicamente debido a la incorporación de NN a entornos escolares. En otras sociedades, los detalles pueden diferir (ver Whiting y Whiting, 1975; Whiting et al., 1988), pero el patrón general basado en una red de relaciones que se expande a partir de uno o más parientes consanguíneos es omnipresente. Esta red de relaciones interpersonales, de la que forma parte el niño o la niña, constituye una parte esencial de su entorno (Hinde, 1987). De esta manera, RRII pasan a tener un lugar relevante en su vida cotidiana, con influencia en su bienestar, desarrollo integral y aprendizaje. Para estudiarlas es necesario tratar al niño o la niña no como una entidad aislada, sino como un ser social, formado y formando parte de una red de relaciones sociales que son cruciales para su integridad (Bronfenbrenner, 1987)

El centro escolar va a tener una función esencial en cómo se desarrollen estas relaciones, así como en sus procesos y efectos derivados de las prácticas y experiencias sociales cotidianas de NN. Tendrá influencia en los significados culturales –valores,

creencias y las actitudes y comportamientos que se deriven de ellos– que el niño o la niña va a ir co-construyendo con sus compañeros y compañeras.

Estas dinámicas relacionales, con diferentes personas en el que los seres humanos están inmersos y por el que son modelados, transcurren en diversos y múltiples contextos. Las relaciones que cada persona establece pueden ser cualitativamente diferentes, tanto en la forma como en la función, las cuales irán variando con el tiempo a medida que las personas implicadas en la relación crezcan en edad y en experiencia. Así mismo, estas relaciones tendrán significados únicos para cada persona, ya que cada una contribuye a su proceso de construcción con sus experiencias previas, expectativas, intereses, necesidades y prioridades.

Si bien, en el ámbito de la investigación existe un acuerdo amplio sobre la esencialidad de las RRII en el desarrollo social, el aprendizaje y el bienestar de NN, abordar su exploración y análisis teniendo en cuenta las voces de NN en su etapa de educación infantil, exige un conocimiento integral sobre cómo se ven y se sienten estas relaciones, cómo deben fomentarse y por qué son importantes para NN, educadores y familias que conforman los contextos escolares, así como los contextos de desarrollo de NN (Bronfenbrenner, 1987).

5.2. Las Relaciones Sociales

Previo a entrar en el estudio de las RRII de los NN en su etapa de educación infantil, una buena manera de adentrarse en el tema es abordar brevemente qué se entiende por relaciones sociales.

5.1.1. Definición, Significado y Características de las Relaciones Interpersonales

A pesar de su inherencia al ser humano, tal y como expresa Hinde (1979, p. 11), “las relaciones son complicadas”, lo que resume el gran reto que supone la comprensión de su naturaleza y su significado.

A. Definición y Significado de las Relaciones

El término “relación” se usa ampliamente en las ciencias sociales, a menudo de manera metafórica. Las metáforas más comunes son: lazo, vínculo, conexión y afiliación, y se aplican a una gran variedad de relaciones, incluidas las que conllevan rivalidad o son contenciosas. Aunque las metáforas a veces nos ayudan a explicar y entender los conceptos, el constructo de relación con frecuencia conlleva grandes dosis de ambigüedad. Según Laursen et al. (1996), algunos de los problemas que presenta son

que los referentes observables no son claros, existen dificultades con la fiabilidad y validez de muchas medidas, y la terminología no se traduce claramente de un investigador a otro. No obstante, muchos de los investigadores se apoyan en el influyente trabajo desarrollado por Hinde (1979) que presenta un estudio de conceptualización comprehensivo. Concretamente se centró en tratar de comprender la naturaleza y las partes constituyentes de las relaciones interpersonales. Sitúa las relaciones en el mundo social de las personas, donde las *interacciones interpersonales* tienen un papel central. Para que estas presenten un potencial de relación, Hinde argumenta que deben ir más allá de ser funcionales, involucrando un sentido de *reciprocidad***,** dado que cada persona implicada en la interacción responde a los comportamientos y mensajes de otra persona. Otra característica importante de tales interacciones es que se producen durante largos períodos de *tiempo* y, por lo tanto, proporcionan un grado de continuidad. Es importante destacar que cada interacción consecutiva se ve afectada por lo que ha ocurrido en el pasado, y puede afectar a las que tendrán lugar en el futuro. Por lo tanto, la relación no sólo se construye a través de interacciones, sino que también se basa en el *conocimiento individual del otro* y de sus expectativas sobre los tipos de interacciones que probablemente vayan a tener. De esta manera, Hinde explica cómo las relaciones pueden soportar la prueba del tiempo dado que, incluso tras ausencias temporales, “los efectos acumulados de las interacciones pasadas garantizarán que la próxima vez que se reúnan, no se vean como extraños” (Hinde, 1979, p. 15)

Por tanto, según lo establecido por Hinde (1979), se podría decir que las relaciones son una serie de interacciones que ocurren entre dos personas interdependientes (es decir, un cambio en una de ellas produce un cambio en la otra) a lo largo del tiempo (son perdurables). Cada interacción puede estar limitada en su duración, pero se ve afectada por las anteriores e influirán en las que están por venir.

A su vez, las relaciones también existen psicológicamente en forma de afectos, recuerdos y expectativas. Estas manifestaciones sustentan las interacciones diádicas y el comportamiento individual. Hinde (1979) llama así la atención sobre los aspectos psicológicos internos de las relaciones, ya que la calidad de la relación no solo depende de que haya interacciones, sino también de lo que cada persona piensa sobre lo que ocurrió durante esas interacciones. Es decir, las relaciones que se mantuvieron en el pasado y las interpretaciones personales de esas relaciones influirán en la naturaleza de las relaciones en el futuro. Cada persona que se conoce tiene su propia historia relacional que influirá en el desarrollo de sus relaciones de otras. Por lo tanto, las relaciones comprenden un complejo sistema de interacciones, comportamientos,

pensamientos y entendimientos que tienen significado personal para los sujetos involucrados. Por esta razón, para apreciar plenamente la complejidad de las relaciones, "es necesario aceptar no solo sus aspectos conductuales, sino también los afectivos y cognitivos, reconociendo que están inseparablemente entrelazados" (Hinde, 1979, p. 15).

El papel central que desempeñan las relaciones en la existencia humana se destaca por la aceptación casi universal de que estas tienen una influencia generalizada y duradera en el bienestar social, emocional y psicológico de las personas (Lamb, 2005). Este reconocimiento es particularmente intenso en la primera infancia, dado que existe una gran cantidad de evidencia científica multidisciplinaria que demuestra que los bebés y NN progresan cuando experimentan relaciones seguras, afectuosas y estimulantes con otras personas significativas en sus vidas. De acuerdo con Shonkoff (2010), cada logro en las diferentes dimensiones del desarrollo y el aprendizaje de NN se produce en el contexto de sus relaciones estrechas con los demás.

Dado el gran alcance de las implicaciones que las relaciones sociales tienen para el desarrollo y el bienestar de los NN, son muchas y variadas las perspectivas teóricas que han tratado de conceptualizar e investigar estas relaciones. Por ejemplo, los enfoques psicoanalíticos han contribuido a la comprensión de cómo las primeras relaciones de NN pueden afectar su bienestar social y emocional, así como influir en sus aproximaciones al aprendizaje (p. ej., Bowlby, 1958). Las teorías sociocognitivas se han utilizado para investigar cómo el desarrollo de la comprensión de sí mismos y de los demás por parte de NN influye en sus habilidades para participar en interacciones cercanas, conectadas y coordinadas con los demás (p. ej., Dunn, 1999). Las teorías socioculturales y socioconstructivistas sitúan la participación de NN en las actividades sociales de su comunidad en el centro de sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y proponen que, a través de las interacciones NN reflejan y transforman creativamente su cultura (p. ej., Corsaro, 2017; Rogoff, 2003).

Dimensiones características de las relaciones

Dentro del ámbito de la psicología, tanto la cantidad como la calidad de las interacciones sociales se utilizan para describir las relaciones. Por ejemplo, un indicador confiable del estado de la amistad es el tiempo que NN pasan juntos, lo cual es una medida cuantitativa. Otro es el grado en que las amistades se describen como "positivas" (es decir, de apoyo e íntimas) o "negativas" (es decir, conflictivas) lo que supone un índice cualitativo de estudio.

Hinde (1997) identifica una serie de dimensiones diferentes que pueden ayudar a describir y comprender la variedad de relaciones que pueden darse, y que características llevan asociadas, es decir, lo que las hace diferir a unas de las otras. Se pueden observar varios elementos de variación a nivel de las interacciones:

- La *presencia o ausencia* de interacciones relevantes.
- La *calidad* de las interacciones.
- Las diferentes *características demográficas y psicológicas* entre las dos personas implicadas en la interacción.
- La diferencia de *contenido o tema* en las interacciones, pues los comportamientos y las conversaciones que normalmente se llevan a cabo en una relación pueden ser muy diferentes a los de otra.
- La variación en términos de *frecuencia* relativa con la que suceden las interacciones.

Las relaciones también pueden variar por diferentes cualidades interaccionales como:

- La variación en el *estilo conversacional* y en *la intensidad,* así como por el uso de *señales no verbales*, el *tacto* y el *contacto visual.*
- La *diversidad* de interacciones que se dan en la relación. Algunas relaciones contienen una escasa variedad de interacciones, mientras que, en otras, es mucho mayor.
- La existencia o no de *cercanía*, *intimidad y compromiso* entre las partes involucradas en la relación.

Por otro lado, la horizontalidad y verticalidad son dimensiones que también producen distinciones en las relaciones según la forma en que el poder social se distribuye a través de las interacciones. Esto puede observarse con especial claridad en relaciones entre NN y personas adultas. Hartup (1989) utilizó estas dos categorías para la clasificación de las relaciones.

Las *relaciones verticales* son aquellas formadas por una persona que tiene mayor conocimiento y poder (madre, padre, tutor-a o docente) que el que posee el niño o la niña, y por lo tanto involucran principalmente a una persona mayor. Las interacciones en las que se basan tienden a ser de carácter complementario: el adulto controla, el niño o la niña cede o se somete; el niño o la niña solicita o demanda ayuda, el adulto se lo proporciona. En este caso, la función principal de las relaciones verticales es

proporcionar a NN seguridad y protección, además de permitirles adquirir conocimientos y habilidades.

Las *relaciones horizontales* son aquellas que se producen entre personas que se encuentran y participan con el mismo poder social, son de naturaleza igualitaria y las interacciones en las que se basan tienden a ser recíprocas en lugar de complementarias. Así, por ejemplo, un niño se esconde, el otro lo busca; una niña lanza una pelota, otra la atrapa. Los roles se pueden invertir, ya que los compañeros y las compañeras tienen habilidades similares. Se puede decir que la función que desempeñan las relaciones horizontales es la de adquirir habilidades que sólo pueden aprenderse entre iguales, como las que involucran cooperación y competición. En resumen, estas relaciones se caracterizan por ser más simétricas o igualitarias en dimensiones de poder, control y autonomía.

5.3. Las Relaciones entre Iguales en la Primera Infancia

Las relaciones entre iguales, pares o compañeros y compañeras (RRII), según Hinde (1987) y Hinde y Stevenson-Hinde (2014), se pueden conceptualizar como un conjunto de patrones complejos de interacciones discretas con iguales. Rubin et al. (2015, pp. 177) se refieren a las RRII como “un amplio conjunto de experiencias directas e indirectas que las personas de todas las edades tienen con sus compañeros y compañeras de edad no pertenecientes a su familia”. Por tanto, se puede entender que RRII en la infancia son aquellas interacciones sociales que tienen lugar entre NN con edades parecidas, son experiencias frecuentes, valiosas, y necesarias durante su etapa infantil. Así mismo, estos autores definen las interacciones entre iguales como intercambios sociales entre NN, en los cuales las acciones de los participantes son interdependientes, de tal manera que cada comportamiento de los actores es tanto una respuesta como un estímulo para el comportamiento del otro participante.

Las RRII incluyen una amplia gama de fenómenos que implican formas de comportamiento, afecto, cognición, motivación, interacciones y relaciones. Las características, procesos y efectos de las experiencias de NN con sus pares se dan en múltiples niveles de complejidad social e intersectan con muchos otros ámbitos del desarrollo. Los iguales aparecen en diversas teorías relativas a múltiples dominios de desarrollo, incluyendo los modelos propuestos por Piaget, Sullivan, Vygotsky, los teóricos del aprendizaje social, los etólogos y los interaccionistas simbólicos. La amplia base de datos sobre las RRII apunta al conjunto diverso de experiencias positivas y negativas que NN pueden tener con sus compañeros y compañeras, y a la amplitud de los procesos que explican los efectos que producen estas RRII con formas de resultado

variadas y múltiples; incluyendo el comportamiento, el afecto o las emociones, el rendimiento escolar, las percepciones personales, y la salud física y mental.

La naturaleza de las RRII puede quedar determinada por la implicación de numerosos factores sociales, emocionales, biológicos y cognitivos que interactúan entre sí. Estos factores pueden:

- Describir las características individuales de NN (edad, sexo, temperamento).
- Ayudar a definir los significados de las interacciones que pueden darse de manera intragrupal o intergrupal (p. ej., significados literales frente a no literales, interpretaciones culturales de comportamientos e interacciones, etc.).
- Centrarse en la naturaleza de las relaciones entre NN (p. ej., si la relación se caracteriza por similitudes o por aversiones mutuas).
- Determinar la posición dentro del grupo de pares.

A diferencia de las relaciones estrechas con los miembros de la familia, las RRII, al menos por definición, son más propensas a ser experiencias voluntarias, igualitarias u horizontales y transitorias; pues se elige a los compañeros o compañeras, cualquiera de las partes puede disolver la afiliación en cualquier momento, y los participantes comparten el poder. Dadas las diferencias con los ámbitos sociales estructurados, el de los iguales se presenta a NN como experiencias socializadoras únicas. (Rubin et al., 2011; Bukowsky et al., 2018)

5.4. Importancia del estudio de las RRII

En la actualidad, los pares pueden ser incluso más importantes, que en otros momentos sociohistóricos (Asher, 1990). La creciente incorporación de las madres al mundo laboral fuera del hogar y de familias monoparentales, entre otros factores económicos y sociales, hace que el papel de los iguales sea aún más relevante, ya que NN participan en entornos organizados grupalmente con compañeros y compañeras desde edades muy tempranas. Al mismo tiempo, NN permanecen más tiempo en la escuela y participan en diversas actividades extraescolares en las que también coinciden con grupos de NN con los que comparten tiempo. Dadas las características de las sociedades actuales, Frønes (1995) sostiene que las RRII son especialmente importantes debido a la necesidad de adquisición de competencia social, la capacidad de descentración social, y comprensión de la perspectiva del otro. Desde el Siglo XX varias teorías como las de Piaget (1935), Sullivan (2013) o Youniss (1980) han defendido que las RRII contribuyen al desarrollo de la competencia interpersonal, las

habilidades de resolución de conflictos, la toma de perspectiva y las habilidades de razonamiento social de NN.

El Comité de los Derechos del Niño en su caracterización de la primera infancia indica que NN en su primera infancia

> b) crean vínculos emocionales fuertes con sus padres u otros cuidadores, de los que necesitan recibir cuidado, atención, orientación y protección, que se ofrezcan de maneras que sean respetuosas con su individualidad y con sus capacidades cada vez mayores;
>
> c) establecen importantes relaciones con NN de su misma edad, así como con niños más jóvenes y mayores. Mediante estas relaciones aprenden a negociar y coordinar actividades comunes, a resolver conflictos, a respetar acuerdos y a responsabilizarse de otros niños:
>
> d) captan activamente las dimensiones físicas, sociales y culturales del mundo en que viven, aprendiendo progresivamente de sus actividades y de sus interacciones con otras personas, ya sean niños o adultos. (UNESCO, 2014, pp. 101)

La cita expuesta refleja con claridad que, para NN en esta etapa de la infancia, como en otras, los vínculos emocionales, las interacciones y las RRII son aspectos fundamentales en su vida.

La relación con el otro o los otros conlleva una serie de comportamientos, actitudes y valores que se van estableciendo en función de aprendizajes, los cuales se van desarrollando en base a otros previos que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra historia de vida relacional. Historia que comienza con procesos vivenciales complejos desde nuestra llegada al mundo, incluso, puede que antes. Estas primeras relaciones se establecen con los llamados otros significativos: padres y madres, hermanos y hermanas, y familiares cercanos. Comienzan siendo de forma diádica para pasar posteriormente a desarrollarse también dentro de un grupo de pertenencia. Así el niño o la niña pasa a ser un sujeto social, progresando en aspectos cognitivos, sociocognitivos, emocionales, morales y culturales que irá interconectando con su desarrollo social.

El Comité citado previamente, en sus observaciones nº17, argumenta que, ante el creciente corpus de teoría e investigación que lo evidencia, NN deben considerarse como agentes sociales de manera apropiada, “cuya supervivencia, bienestar y desarrollo dependen de relaciones estrechas y se construyen sobre esa base” (UNESCO, 2014, p. 101). A su vez, las evidencias científicas sobre las dimensiones

sociales y culturales de la primera infancia remarcan las formas diversas en las que se comprende y produce el desarrollo en esta etapa, en particular las diferentes expectativas de NN y la pluralidad de disposiciones para su cuidado y educación. Esto insta, a la hora de explorar y analizar las RR, a asumir una perspectiva agencial de NN sobre su desarrollo, aprendizaje y socialización, descartando visiones psicológicas tradicionalmente establecidas que conciben al niño o la niña como un sujeto pasivo, incompetente o como un adulto incompleto; el desarrollo como un proceso lineal y natural (Azrak, 2020), o la socialización bajo concepciones deterministas del siglo pasado (Corsaro, 2017). Dicho enfoque ha sido defendido en las últimas décadas en los estudios sobre la infancia y del desarrollo infantil, donde se considera a NN como un grupo único y diferenciado, donde las compañeras y los compañeros son de especial importancia para la vida de NN.

NN son conscientes de la importancia de sus interacciones y relaciones con sus iguales, y a ello dedican gran parte de su tiempo y energía diaria (García Bacete, 2016). Esta relevancia se expone de una forma consistente en las propias narrativas de NN desde la primera infancia, independientemente del contexto cultural en el que vivan (Ansel, 2005), o la clase social a la que pertenezcan (Sutton et al., 2007). Esto también se muestra significativo para NN en centros de educación infantil cuando se les pregunta por lo que consideran que es importante en el día a día de su vida (Sheridan y Pramling Samuelsson, 2001; Torstenson-Ed, 2007). Desde la perspectiva de NN lo mejor del centro de educación infantil es poder jugar con otros NN (Hännikäinen,1999)

En España, el estudio de Casas (2010) evidenció que la actividad favorita de los escolares era estar con sus amigos y sus amigas. Por otro lado, se sabe que el juego libre permite la interacción entre pares, lo cual es importantes en los aprendizajes sociales y emocionales (Elias y Arnold, 2006). En el informe realizado por Jover et al., (2018), se indaga, entre otros aspectos, por el mundo relacional asociado con la interacción y la actividad lúdica de NN. Los resultados de este estudio sobre la dimensión “compañía” de juego señalan que las relaciones de amistad cobran una gran importancia para NN y que buscan distintas alternativas y espacios para jugar con otros NN. Por otro lado, en los resultados del barómetro de infancia y adolescencia de 2019, promovido por UNICEF, Bello (2019) señala que NN expresan que lo que más contribuye a su bienestar son las relaciones con sus amistades y sus familiares. Esto es valorado “por encima de las cosas materiales, el aspecto físico o acceder a redes sociales e internet” (p. 39). Tener tiempo libre para relacionarse y jugar con sus amigos y amigas está entre las cosas que más contribuye a su felicidad. También, dentro de

este mismo informe de opinión infantil, las relaciones de amistad aparecen, junto a la familia, como una de las principales fuentes de “apoyo social percibido”.

La relevancia que las RRII cobra en la vida de NN, también se ha visto reflejada recientemente en estudios internacionales realizados durante la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19. En general, NN expresan que sus relaciones de amistad se han visto afectadas por las restricciones de movilidad, siendo las amistades las que más han echado de menos. El encuentro y la actividad lúdica con ellos y ellas se encuentra entre la mayoría de los deseos expresados por los participantes durante este periodo. Entre estos estudios se encuentra la encuesta realizada en 26 países por Eurochild (2020) sobre “Los derechos de los niños durante el coronavirus: opiniones y experiencias de los niños”, donde se indica que el 56% de los NN encuestados indicaron que durante las restricciones de movilidad derivadas por la pandemia no pudieron hablar con sus amigos o amigas, que los echaban en falta y que su mayor deseo era poder volver a salir para estar y jugar con ellos y ellas. Señalaron que lo peor del Coronavirus era haber perdido la relación con sus amistades. Esto coincide con los resultados del trabajo realizado en Irlanda por Barron y Emmet (2020). Todo ello, es consistente con la premisa de que mantener relaciones afectivas duraderas y formar parte de grupos sociales son dos de las necesidades humanas más básicas (Deci y Ryan, 2000).

Estos hallazgos, a partir de la perspectiva de NN, llevan a reflexionar, por un lado, sobre el impacto negativo de la privación de interacciones y las relaciones presenciales entre NN, y por otro, sobre los beneficios de las relaciones de amistad entre iguales para el bienestar y felicidad de NN.

De acuerdo con Bukowsky et al. (2018), la investigación de las RRII desde el ámbito del desarrollo ha estado motivada principalmente por 4 razones que dan cuenta de su importancia.

- Las RRII son una parte básica de nuestra naturaleza humana compartida. Somos seres sociales. Casi todos vivimos, trabajamos y funcionamos en grupos sociales. Las experiencias en relaciones de amistad y grupales se pueden iniciar desde el primer año de vida, pues en la actualidad una gran cantidad de NN forman parte a diario de contextos de cuidado infantil. Así, las experiencias con iguales son una parte significativa de la experiencia de la vida humana que perdura a lo largo del tiempo. Los seres humanos se implican en procesos que existen en múltiples niveles de complejidad, desde el molecular hasta el estado nacional. Estos procesos incluyen aspectos afectivos, cognitivos, psicofisiológicos y conductuales del funcionamiento a nivel de la persona, así

como la dinámica interna de los contextos diádicos y grupales. También se sabe que varían en contextos más amplios, como escuelas, vecindarios o culturas. Por tanto, para comprender y apreciar la naturaleza humana, es necesario comprender y apreciar las RRII.

- Las experiencias con los iguales son necesarias para el desarrollo. Las características de las interacciones con los compañeros y las compañeras son distintas de las experiencias que NN tienen con los adultos. A diferencia de las experiencias con los padres y las madres, las RRII suelen estar basadas en la igualdad, dentro de estructuras horizontales. Este poder y estatus compartidos son ingredientes necesarios de los procesos de desarrollo básicos como la co-construcción, que son necesarios para un desarrollo social y cognitivo saludable. Sin RRII, el desarrollo humano sano sería muy improbable, si no imposible. Las RRII no son un lujo efímero sino una necesidad (Hartup, 2011). De manera que, para comprender el desarrollo, es necesario comprender las RRII.
- Las RRII en la infancia son poderosos predictores de adaptación y desajuste en la edad adulta. Se sabe que las experiencias con pares tienen consecuencias y pueden ser los antecedentes de problemas de salud mental y de bienestar a lo largo de la vida. La asociación entre las RRII en la infancia se ha observado con medidas: de comportamiento (como la agresión, la victimización y el retraimiento o aislamiento), afectivas (como el grado en que los compañeros y las compañeras gustan y disgustan a un niño o una niña), y diádicas y grupales (si el niño o la niña tiene una amistad o si tiene una posición central o periférica en el grupo de pares). La identificación y comprensión de los orígenes del funcionamiento social saludable o problemático en la edad adulta requiere la indagación sobre cómo han sido las RRII durante la infancia.
- La diversidad en las RRII puede diferir en función de las diferencias en el género, las culturas, las etnias y los vecindarios. Estas categorías son una forma importante de diferencia. Las interacciones entre iguales, las expectativas que NN tienen unos de otros, lo que buscan en un amigo o amiga y los significados que atribuyen a sus experiencias con sus pares, pueden variar en función del género, la etnia, el barrio, la familia y la cultura del contexto donde viven. El estudio de las diferencias de las características, los efectos y los significados de las RRII proporciona un enfoque directo y potente para comprender la diversidad.

Según Bukowski et al. (2018), conocer los principios básicos que gobiernan la dinámica dentro de un grupo de pares, en función de cada una de estas categorías en particular, puede revelar mucho sobre cómo es ese grupo o lugar.

La intersección entre las RRII y la comprensión de la diversidad se puede observar en la multidisciplinariedad de la investigación sobre los iguales. La investigación sobre las RRII trasciende los límites disciplinarios; se basa en ideas, constructos y métodos tomados de múltiples disciplinas, incluidas diferentes ramas de la psicología, la sociología, los estudios de género, la etología y la antropología. La investigación sobre RRII es relevante tanto para los objetivos teóricos como para los aplicados.

Como ya se ha comentado en la introducción, a medida que NN crecen llegan a formar parte de un espectro cada vez más variada y amplia de relaciones interpersonales. Entre ellas, los vínculos construidos con los iguales desempeñan un papel particularmente significativo en sus vidas. Además, en todas las culturas NN pasan gran parte de su tiempo en compañía de otros NN. Es más, con el tiempo y los cambios sociales y culturales que han repercutido en una mayor escolarización de NN en etapas preescolares e incorporación a centros de cuidados infantiles, NN han empezado a estar con más frecuencia en compañía de una mayor diversidad de iguales, desde edades más tempranas (Fabes et al., 2006). Esto por sí solo, ya sugiere que las RRII pueden tener una influencia notable en las actitudes, comportamientos y formas de pensar que se desarrollan en la infancia.

Tradicionalmente la Educación Infantil ha estado influenciada por la investigación sobre el mundo relacional de NN, centrándose en las relaciones que estos tienen con las personas adultas significativas. Si bien estas son fundamentales en sus vidas, la observación de que un número cada vez mayor de NN pasan períodos significativos de tiempo en entornos educativos y de cuidados grupales, ha llevado a tomar conciencia de la necesidad de adquirir un mayor conocimiento sobre las RRII. En este sentido, el pedagogo Loris Malaguzzi (2020) desafía al profesorado de educación infantil a percibir y ser sensible ante el rol activo que desempeñan NN en la formación de sus propias experiencias, aprendizaje y desarrollo. Malaguzzi se apresura a enfatizar que este enfoque no descarta ni devalúa el papel del educador profesional. En cambio, llama la atención sobre una relación dinámica entre el aprendizaje y la enseñanza que requiere que los y las docentes presten mucha atención a las capacidades y contribuciones de NN. Afirma que, si bien los enfoques de aprendizaje y enseñanza se centran en las estrategias docentes a menudo, la agencia y la participación social de NN podrían pasar a ser relevantes si la intervención de los educadores pasa a un segundo plano, para observar y crear nuevas posibilidades de aprendizaje. Malaguzzi, afirmando que se

tiende a percibir solo las cosas que se esperan, argumenta que la observación intencional y cercana de NN y de sus relaciones puede proporcionar una comprensión sorprendente de los recursos internos y la agencia personal que NN aportan a cualquier contexto de aprendizaje.

5.4. Teorías sobre las Relaciones entre Iguales

En numerosas sociedades, NN pasan mucho tiempo juntos. Esta ha sido la forma estándar de crecer en muchas sociedades agrícolas durante siglos: mientras los adultos trabajan juntos, NN juegan juntos; y los hermanos y las hermanas mayores tienen la responsabilidad del cuidado de los de menor edad (Whiting y Edwards, 1988). Por el contrario, hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX, NN de Europa occidental y de Estados Unidos han pasado la mayor parte de su tiempo en la infancia con sus familias. La Revolución Industrial y el rápido cambio social resultante condujeron al declive de la familia como unidad económica fundamental, ya que personas de todas las edades comenzaron a trabajar en fábricas junto con compañeros y compañeras de trabajo no pertenecientes a sus familias. Como resultado, NN comenzaron a congregarse en grupos de juego en las calles de las grandes ciudades, sin ninguna supervisión relevante por parte de personas adultas.

Si NN están tan intensamente involucrados en la interacción con sus pares, es lógico esperar que NN tengan una gran influencia en el desarrollo y la personalidad de otros u otras NN. El deseo de comprender esa influencia es probablemente el principal interés que guio el estudio científico de las RRII desde diversas disciplinas, como la psicología, la sociología y la educación (Renshaw y Parke, 2016).

Las primeras teorías importantes sobre la personalidad y el desarrollo infantil también surgieron a finales del siglo XIX y principios del XX. De acuerdo con el trabajo de revisión de Renshaw y Parke (2016), los teóricos de la época especularon sobre la importancia de RRII en el desarrollo infantil. Stanley Hall, eminente teórico del ámbito psicológico de aquel momento histórico, creía que la asociación de NN con otros NN era parte del proceso en el que la ontogenia recapitula la psicología que atraviesa las etapas del desarrollo, NN repiten el proceso evolutivo que abarca desde las especies más primitivas a las más complejas. Hall vio la agrupación tipo “rebaño” entre NN como una expresión importante de un instinto social innato. Sostuvo que seguir el instinto social de agruparse con otros NN durante los años de la infancia permite a NN, especialmente a los niños, lograr la independencia de sus progenitores y prepararse a sí mismos para desenvolverse en la vida adulta.

Schneider (2014), señala que la mayoría de los teóricos importantes de finales del siglo XIX y principios del XX ofrecieron teorías que no fueron tan audaces como las de Hall, pero que también enfatizaron RRII como un elemento importante en el desarrollo infantil. Así, Baldwin centró su interés en las formas en que NN cambian a medida que crecen, pasando de ser individuos independientes y separados a miembros cooperativos de la sociedad. Defendió que ser miembro de un grupo de juego infantil era una parte importante de ese proceso. De manera similar, el influyente teórico de la educación Dewey (1997) enfatizó el valor del aprendizaje informal de NN a través del juego, con la experiencia social como una fuente beneficiosa importante. Dentro de este ámbito informal defendió que los parques infantiles deberían funcionar como ciudades en miniatura, gobernadas democráticamente para que NN se preparase para sus roles de adultos en una sociedad democrática. La importancia de las relaciones interpersonales parece tan obvia que se podría esperar que estas fueran elementos centrales de todas y cada una de las teorías de la personalidad y el desarrollo humano. Por lo tanto, Schneider comenta que “es sorprendente que muchos de los primeros académicos interesados en las RRII de NN y adultos sintieran que se los consideraba herejes” dentro de una perspectiva psicológica dominada durante la década de 1920 por la fascinación centrada en los sucesos que ocurren dentro de las personas a nivel individual (sentimientos, instintos e impulsos complejos). Mary Northway, pionera canadiense en la investigación con NN sobre las RRII, defendió una teoría basada en las relaciones interpersonales, y se hizo eco de la gran crítica hacia el psicoanálisis llevada a cabo por Moreno, creador de la sociometría y el psicodrama, e interesado en las relaciones sociales y los problemas intergrupales e internacionales. Northway argumentó que

> Las relaciones de vida conscientemente conocidas son de gran importancia para el individuo ... La relación temprana con su madre en la infancia o con su padre en su etapa edípica tiene un significado histórico más que dinámico... La doctrina psicoanalítica originaria que considera a la sociedad como una prisión opresiva y embrutecedora es reemplazada por una visión de la sociedad como un suelo potencialmente rico del cual el individuo obtiene alimento para su crecimiento y el sustento necesario para una vida enriquecedora (Northway, 1952, p. 49. Citada por Schneider, 2014)

Moreno (1953), en lugar de estudiar los sentimientos, instintos e impulsos de las personas, como hacían los psicoanalistas, se centraron en los roles que estas desempeñan en los grupos. Las relaciones y los roles fueron su principal unidad de análisis. Desde este enfoque se utilizó el término 'rol' de manera similar a como se

hacía en ocasiones desde la psicología social, refiriéndose a los privilegios y las responsabilidades que acompañan a una posición determinada en la sociedad. Una persona puede tener el papel de maestro, líder, chivo expiatorio, etc. En la teoría de Moreno, la personalidad de una persona es un reflejo de los roles que desempeña en la vida. Una persona psicológicamente sana es aquella que, al relacionarse con los demás, puede asumir roles saludables de forma flexible y espontánea.

5.4.1. Teorías del desarrollo que han guiado la investigación sobre las RRII.

A lo largo del Siglo XX, los teóricos e investigadores del desarrollo infantil han tratado de identificar y medir las características más esenciales de las experiencias entre pares y de comprender los procesos centrales por los cuales estas experiencias afectan el desarrollo. Estos enfoques teóricos han utilizado varios métodos de investigación, y los aspectos en los que se han centrado que han evolucionado dentro del campo de las RRII.

En este apartado se abordan en primer lugar el tratamiento que se le ha dado a las RRII iniciales de NN más pequeños (0-3 años) en las teorías clásicas y su evolución hacia la actualidad. Posteriormente, se exponen algunas de las teorías clásicas del siglo XX dentro del campo del desarrollo que ayudan a comprender cuál es la naturaleza de la influencia de los iguales en NN, y cuáles son las mejores formas de describir los procesos implicados, así como la formación, funcionamiento de RRII y su impacto en el desarrollo resultante. Las teorías suelen abordar las interacciones y RRII de NN desde la edad preescolar hasta la adolescencia.

A. El estudio teórico del Inicio de las relaciones entre iguales infantiles.

Las principales teorías del desarrollo del siglo XX (psicoanalítica, evolutiva, del apego, del aprendizaje social, desarrollo cognitivo, teoría conductual-genética), de acuerdo con los estudios de Singer (2016) y Hay et al. (2018) no ha establecido explícitamente que los bebés o NN pequeños (hasta 3 años) pueden interactuar con iguales de manera significativa (Tabla 4). De manera sintética, se puede establecer que las principales teorías del desarrollo sostenían que:

- las capacidades de NN pequeños para llevar a cabo verdaderas interacciones sociales eran limitadas;
- la capacidad de entablar RRII se desarrolla más adelante en la infancia y en esta tiene una gran influencia o directamente deriva de relaciones previas con los cuidadores; y

- las relaciones posteriores entre pares tienen consecuencias para el desarrollo, pero las primeras no.

Tabla 4: Predicciones de las teorías del desarrollo sobre el significado, origen y consecuencias de las relaciones tempranas con iguales. (Hay et al., 2011, pp 123)

	Teoría Psicoanalítica	**Teoría Evolutiva**	**Teoría del Apego**	**Teoría del Aprendizaje Social**	**Teoría Cognitiva del Desarrollo**	**Teoría genética-comportamental**	**Teoría de los sistemas sociales**
Capacidad de NN para la interacción con pares	Ausente o limitada debido a las limitaciones emocionales de los bebés/NN pequeños	Limitada por la primacía de las relaciones padres/madres-descendientes.	Limitada por la monotropía	Limitada por las capacidades de NN pequeños para el aprendizaje.	Limitada a causa del egocentrismo.	Variación individual debido a las bases genéticas del temperamento	Promovidas por el interés de NN por otros seres humanos
Orígenes	Relación madre-hijo	Adaptaciones sociales durante la evolución homínida.	Modelos operantes de apego	Aprendizaje contingente y aprendizaje observacional	Progreso del pensamiento concreto al operacional	Temperamento individual	Capacidad biológica para la interacción con congéneres
Consecuencias	Sin efecto predictivo de los iguales	Sin efecto predictivo de los iguales	Sin efecto predictivo de los iguales	Posibles consecuencias de las RRII posteriores, en la infancia tardía y la adolescencia, a partir de modelos de influencia de los iguales en el desarrollo de conductas antisociales. (Banda y Walters, 1963)	Relaciones posteriores con los iguales pueden tener consecuencias.	RRII tienen consecuencias a través de los efectos genéticos y ambientales	Todas las relaciones tienen consecuencias
Observaciones que han retado lo establecido por estas teorías.	Observaciones de Freud sobre la importancia emocional de las RRII en NN pequeños rescatados de un campo de concentración (Freud y Dann, 1951)	Funciones protectoras de los pares contra el aislamiento social. (Estudio de Mineka y Suomi, 1978)	Los iguales pueden funcionar como una base segura para la exploración. (Estudio de Gunnar et al., 1984)	Respuesta a los llantos de los pares sin aprendizaje previo. (Sagi y Hoffman, 1976)	Influencia de los iguales en la Imitación Diferida (Piaget, 1962)	RRII tempranas son más predictivas que el temperamento (Fagot y Leve, 1998)	NN pequeños prefieren a iguales que a adultos desconocidos (Brooks y Lewis, 1976)

Las RRII de NN menores de tres años se consideraban raras, efímeras y agresivas; y existía una suposición común de que sólo las personas adultas, especialmente las madres, constituyen el entorno significativo de los bebés y NN pequeños. De acuerdo con el estudio de Singer (2016), estas premisas podrían resultar de investigaciones no realizadas de manera apropiada, dado que antes de 1970 apenas existían contextos donde NN pequeños pudieran reunirse y ser estudiados. En su revisión, la investigadora señala que los primeros estudios de RRII se llevaron a cabo en las décadas de 1930 y 1940 en instalaciones residenciales para huérfanos, como, por ejemplo, los llevados cabos por Bridges en Canadá y por Anna Freud en las guarderías de guerra de Londres para NN que habían sobrevivido en los campos de concentración. También se realizaron estudios en escuelas infantiles instaladas en universidades estadounidenses, como el llamado laboratorio de relaciones humanas y un estudio en un jardín de infancia experimental inglés desarrollado por Susan Isaacs. El objetivo de estos primeros estudios fue describir el desarrollo del juego entre pares, incluyendo el comportamiento de NN espectadores, el juego paralelo, el juego asociativo y el juego cooperativo, así como, el desarrollo de relaciones emocionales por contacto mutuo, sonrisa recíproca y episodios de imitación extendidos, los cuales comienzan a producirse desde una edad temprana (Freud y Dann, 1951; Isaacs, 1933 citadas por Singer, 2016). No obstante, estos estudios fueron excepcionales y no llegaron a cambiar las hipótesis de las teorías principales.

A partir de las décadas de 1960 y 1970 surgió una nueva ola de estudios sobre las RRII de NN pequeños. Esta surge a partir de la apertura de centros de cuidados infantiles para atender a la creciente necesidad social derivada de la incorporación de madres al mundo laboral fuera del hogar. En varios países europeos y en Estados Unidos se inició un tipo de investigación innovadora en entornos grupales de NN pequeños. Por ejemplo, Stambak y Sinclair (2013) y Verba (1994) estudiaron las habilidades comunicativas en el juego social temprano con métodos cualitativos y el juego entre pares en entornos naturales. Además, se realizaron unos trabajos importantes en los países escandinavos y Finlandia, donde se podrían destacar los desarrollados por L0kken (2000) sobre el estilo social típico de interacción entre NN pequeños, Lindahl y Pramling-Samuelsson (2002) sobre el juego y el aprendizaje entre iguales, argumentando que la imitación y la variación están entretejidas en las estrategias de aprendizaje utilizadas por NN, y Hannikainen (2001) sobre el compañerismo entre NN. En Estados Unidos, fueron pioneros el trabajo de Howes (1983) sobre la amistad y de Corsaro (2017) sobre las culturas de pares. Estos estudios trataron de contrarrestar el sesgo negativo en la literatura científica existente hasta el momento.

Con la finalidad de desarrollar una pedagogía específica y apropiada para los bebés y NN pequeños en estos nuevos contextos grupales infantiles, se realizaron estudios en estrecha relación con educadores. En estas investigaciones se utilizaron principalmente métodos cualitativos como son los análisis fenomenológicos, la observación participante, cuadernos de campo, entrevistas y análisis de grabaciones en video. A partir de aquí empezaron a construirse conceptos teóricos nuevos, como la co-construcción y la imitación mutua (Verba, 1994), y la intencionalidad colectiva entre docentes y NN (Tomasello y Rakoczy, 2003). También se recogieron datos cuantitativos con el fin de comprender si los fenómenos específicos son excepcionales o típicos y en qué circunstancias se dan, así como, para estudiar los efectos de las RRII a corto y largo plazo.

Desde finales del siglo XX y principios del XXI, los estudios de las relaciones entre pares desde la psicología del desarrollo han ampliado el alcance de las “grandes” teorías para capturar nuevos fenómenos. Destacan dos: el apego y la teoría socioconstructivista.

- En los enfoques de la teoría del apego, toman relevancia las cuestiones sobre la seguridad emocional en la relación educador/a-niño/a y los factores que promueven la vinculación positiva entre NN (p. ej., Howes, 2011).
- El enfoque socioconstructivista basado en el trabajo de Piaget y Vygotsky (p. ej., Stambak y Sinclair, 2013), se centra en las herramientas que NN utilizan para co-construir significados compartidos y el sentido de pertenencia, además de las herramientas pedagógicas de los y las docentes que pueden crear zonas de desarrollo próximo dentro del contexto de las RRII.

En contraste con las teorías más clásicas, desde este nuevo ámbito de investigación de los “sistemas sociales” se argumentan que NN son miembros de una sociedad más amplia y toman un rol activo en las interacciones sociales con hermanos o hermanas, iguales y otros miembros de las comunidades en las cuales viven. Esta perspectiva no está representada por una única escuela de pensamiento, y aunque existen diferencias en el énfasis de estos nuevos enfoques, se puede decir que comparten un marco común crítico y ciertos elementos centrales:

- El modelo de los sistemas sociales defiende la base evolutiva de las relaciones sociales humanas, pero se desvía de la asunción de Bowlby sobre la monotropía y la primacía de la relación madre-hijo/a. Parece que un modelo de red social encaja mejor que el modelo monotrópico dentro del concepto evolutivo más contemporáneo, el cual conlleva una actitud inclusiva, en lugar de la idea del apego a un cuidador específico.

- La naturaleza innata, activa y sociable de NN que se sienten atraídos por otros miembros de su especie. NN a la vez que se socializan contribuyen a la socialización de los demás. Así mismo, se pone énfasis en su papel activo en la construcción de la amistad y de las culturas de iguales.
- Las habilidades de NN para involucrarse en múltiples relaciones con iguales y cuidadoras o educadores, además de la relación madre-hijo/a que había sido predominante.
- La apreciación de las complejas redes sociales en las cuales NN están inmersos y en las que participan junto a padres, madres y docentes.
- El análisis del desarrollo paralelo de las relaciones de NN con sus madres y otros compañeros sociales.

En la actualidad se concibe que el comienzo de las RRII se da desde los primeros meses de vida, algunos teóricos del desarrollo argumentan que el niño o la niña ya es un miembro de la sociedad y toma un rol activo en las interacciones sociales con hermanos, iguales y otros miembros de las comunidades en las cuales residen. Según Hay et al. (2018), las verdaderas interacciones entre pares tienen lugar cuando estos muestran un compromiso mutuo de atención, actos comunicativos explícitos, sensibilidad al comportamiento del otro y coordinación de acciones con su par. Por ejemplo, bebés de dos meses se miran, se tocan y hacen ruidos para llamar la atención; los de cinco meses comprenden la comunicación no verbal de las intenciones del otro. NN de 2 y 3 años incluso intervienen en conflictos violentos con iguales cuando no pueden atraer la atención de los profesores en busca de ayuda. También valoran el humor y las bromas con sus compañeros y compañeras. Con frecuencia se ríen durante el juego social y físico conjunto, como correr y saltar, y durante el juego de simulación (Singer y De Haan, 2007; L0kken, 2000). El humor es una herramienta importante para que NN pequeños construyan un sentido de unión o compañerismo y perciban su propia agencia. Suelen encontrar una fuente de diversión compartida cuando prueban los límites de los y las docentes, utilizando palabras de forma traviesa, jugando con la comida o tirando objetos. Este sentido del humor de NN pequeños se relaciona con lo inesperado, lo absurdo y la incongruencia de esquemas conocidos (p. ej., gestos, sonidos o palabras divertidas, acciones y uso de objetos incoherentes).

Los conflictos entre iguales son bastante normales, pero en la mayoría de los entornos grupales NN pequeños no suelen mostrar ira o tristeza en sus conflictos violentos (Hay et al., 2018), pero pueden darse hasta un conflicto violento por hora y niño o niña, dependiendo de la calidad pedagógica. (Singer y De Haan, 2007).

Los principales temas de los conflictos tienen que ver con los objetos, las intrusiones en el espacio físico y los intentos para entrar en el juego de los pares. Los juguetes son más atractivos en manos de otro niño, incluso cuando se dispone de un duplicado exacto. Pero incluso NN de uno y dos años son más propensos a ofrecer a sus compañeros y compañeras sus juguetes que a quitarles sus pertenencias. En los conflictos entre iguales, NN aprenden a tener en cuenta la perspectiva del compañero o compañera de juegos (Singer et al., 2012). Para continuar el juego conjunto, NN de tres años tienden a abstenerse de estrategias de fuerza como empujar, agarrar o golpear, incluso cuando estas estrategias aumentan sus posibilidades de ganar.

En resumen, se puede decir que las nuevas condiciones pedagógicas surgidas a partir de los cambios de las últimas décadas del siglo XX, un número creciente de bebés y de NN hasta los 3 años ha ingresado a los centros de cuidados o escuelas infantiles. De acuerdo con Singer (2016), estas nuevas condiciones pedagógicas dieron lugar a nuevas capacidades sociales en NN pequeños que antes eran impensables. “La investigación científica de NN en entornos grupales condujo a nuevas percepciones teóricas y contribuyó a la invención del nuevo niño sociable activo” (p. 117). Las investigaciones han ido evidenciando que NN pequeños se estimulan entre sí de forma lúdica, imitando, modificando y exagerando, así como jugando juntos o solos alternativamente. Jugar con amigos o amigas es lo que a la mayoría de NN les gusta. En el juego entre pares, NN desarrollan habilidades sociales importantes, como la improvisación, la sensibilidad a las señales sociales sutiles, la negociación y la reconciliación, las reglas sociales y morales, la inhibición del comportamiento agresivo y las bromas. Pero estas observaciones científicas se dan dentro de contextos con unas condiciones pedagógicas específicas. Factores sociales o de deprivación económica que afectan a las circunstancias familiares pueden anular al interés de los adultos por promover las RRII de NN. Estas relaciones pueden ponerse en riesgo a causa de inestabilidad en los grupos y separaciones frecuentes. Por otro lado, aspectos influyentes en las escuelas infantiles como un énfasis desmedido en el profesionalismo no puede compensar la falta de familiaridad entre NN y las maestras o maestros. Además, existe una falta de investigación que pueda evidenciar los riesgos de la falta de atención hacia NN solitarios y aislados o hacia los que sufren procesos de exclusión desde una edad temprana. Los entornos grupales pueden enriquecer la vida social de NN pequeños/as solo cuando los adultos (padres y madres, cuidadores/as, educadores/as y responsables políticos) reconocen el valor de las RRII desde una edad temprana. De esta manera, Singer concluye que los ideales pedagógicos deben ser el principal incentivo.

B. Perspectivas teóricas del Siglo XX para el estudio de las interacciones y relaciones entre iguales

La importancia de los iguales en el desarrollo de NN ha ido adquiriendo relevancia desde el siglo pasado, fundamentalmente a partir de edades correspondientes a la etapa preescolar de NN hasta la adolescencia, donde realmente se les ha prestado más atención.

Desde la psicología, las llamadas “grandes” teorías del desarrollo en mayor o menor medida han abordado la influencia y las relaciones con compañeros y compañeras de NN. Se considera que su revisión puede ayudar a comprender cuál es la naturaleza de la influencia de los iguales en NN, y cuáles son las mejores formas de describir los procesos que contribuyen a ello. Estas teorías también han abordado la formación, el funcionamiento de RRII y su impacto en el desarrollo resultante.

La influencia entre iguales puede observarse en lo que se ha llamado “contagio comportamental”, que establece que el contacto o interacciones de un niño o niña con otros NN puede alterar su actividad instrumental, la frecuencia y la intensidad de las acciones que ponen en marcha en cada momento, así como, las percepciones interpersonales. Dentro del ámbito escolar infantil es fácil ver como NN pueden dejar la actividad que estén desarrollando, como colorear o mirar un cuento, para irse con otro niño u otra niña que ha sugerido jugar a las casitas o cualquier otra actividad. También, en esta como en otras etapas, NN pueden no querer ir al colegio por haber sufrido un enfrentamiento con otro niño u otra niña o acoso escolar. Los efectos de este “contagio comportamental” implican una amplia variedad de procesos psicosociales que suceden bajo una enorme variedad de condiciones contextuales.

Por otro lado, los encuentros sociales de los seres humanos ocurren dentro de marcos organizados que comprenden relaciones entrelazadas inmersas en redes sociales interconectadas. Se considera que este diseño de vida ha evolucionado con la especie para proteger a las personas del peligro ambiental, y aumentar las posibilidades de éxito reproductivo (Hartup, 2011). Las "relaciones", definidas como una integración de interacciones que perduran en el tiempo y que forman la base de las expectativas interpersonales recíprocas, son, por tanto, contextos sociales básicos. La competencia comunicativa, la regulación de los impulsos, el llevarse bien con los demás y el conocimiento del mundo surgen principalmente de las relaciones tempranas en la infancia, dentro de las cuales se van mejorando continuamente (Hinde, 1997). Las relaciones son recursos que protegen a las personas del estrés y son instrumentos para la resolución tanto cooperativa como competitiva de problemas. También son

precursoras de otras relaciones. Por tanto, no es extraño que el funcionamiento de las relaciones sociales influya en la salud física y mental, la mortalidad y el bienestar. Recientemente Pascual-Leone et al. (2019) aportan evidencias de la importancia de las relaciones sociales para la salud y el bienestar físico y mental de las personas. La socialización, de manera interrelacionada con la nutrición, el sueño y el ejercicio físico, es un elemento esencial para lograr una mente, un cuerpo y un alma más saludables. Una persona puede estar sola y sentirse o no sola, o estar rodeada de una multitud de personas y sentirse también sola. Es el sentimiento de soledad lo que puede causar un impacto negativo sobre la salud y bienestar emocional y psicológico.

La cantidad de teorías, en su mayoría dentro del ámbito del desarrollo, que abordan el papel de los iguales en la vida de NN y las relaciones que establecen entre ellos viene a mostrar el lugar especial que estos ocupan. Concretamente en este apartado se recogen aquellas que guardan una mayor relación o que pueden ayudar a explicar las interacciones y relaciones entre NN en la etapa de Educación Infantil.

1. *Las teorías del aprendizaje operante*

Son las teorías relacionadas con la modificación del comportamiento. El condicionamiento operante se centra en cómo las consecuencias subsiguientes a un comportamiento influyen en la probabilidad futura de que este comportamiento vuelva a ocurrir. En el modelo operante de Skinner y otros, las consecuencias que siguen a un comportamiento pueden tomar cuatro formas principales de recompensa: se ofrece algo bueno o agradable (refuerzo positivo), se quita algo desagradable (refuerzo negativo), se ofrece algo desagradable (castigo positivo) o se quita algo bueno (castigo negativo). El reforzamiento es un proceso fundamental dentro del paradigma del aprendizaje operante (Heredia Escorza y Sánchez Aradillas, 2020).

Este enfoque puede ayudar, en cierta manera, al estudio de las RRII, dado que estos modelos de cambio de comportamiento dependen únicamente de la capacidad del observador para identificar situaciones de refuerzo positivo y negativo en la secuencia de la interacción (p. ej., estímulos asociados con respuestas de aceleración o desaceleración). Patterson et al. (1967) exploraron estas situaciones tanto en interacciones entre pares como en interacciones en el ámbito familiar. Realizaron una serie de estudios en los cuales la aceleración y desaceleración del comportamiento agresivo de NN pequeños/as en centros de cuidado infantil estaban conectadas con reacciones de refuerzo positivo y negativo de sus pares. En estos casos, los refuerzos positivos de los comportamientos de agresión que ocurren dentro de la interacción entre pares fueron el llanto, la pasividad y la defensa por parte de la víctima y no la aprobación

o la atención. Los castigos consistieron en la acusación o el contraataque de la víctima. Así mismo, los NN con comportamientos agresivos presentan una desventaja social ante las actividades sociales y el establecimiento de relaciones de amistad. La agresión escalada, basada en una socialización coercitiva tanto en la familia como en el grupo de iguales, limita al niño o la niña con comportamientos agresivos en sus intentos de formar relaciones de amistad, por lo tanto, es probable que los compañeros o las compañeras más cercanas también muestren comportamientos agresivos y antisociales (Dishion et al., 1994)

La discriminación es otro aspecto importante de la teoría del aprendizaje operante (Heredia Escorza y Sánchez Aradillas, 2020). Por ejemplo, es más probable que una niña se acerque y hable con un grupo de NN que en ocasiones previas ya la han aceptado como compañera de juegos que con un grupo que la ignoró.

La imitación también resulta aquí relevante. Copiar directamente a otras personas, puede proporcionar una forma de aprendizaje particularmente poderosa a medida que se adquieren nuevas habilidades. Sin embargo, el impulso de adquirir nuevas habilidades no es la única razón para imitar a los demás. NN no son imitadores sin más; su comportamiento de copia puede estar guiado por una variedad de dimensiones como, por ejemplo: las metas u objetivos, las aparentes intenciones del modelo, así como la racionalidad del comportamiento de este, dadas las limitaciones de la situación del modelado, y la capacidad del niño o la niña para identificar las posibilidades que ofrecen los modelos. También, NN pueden copiar lo que creen que el modelo está tratando de comunicarles. Por lo tanto, pueden imitar acciones extrañas o irrelevantes porque interpretan estas acciones como demostraciones dirigidas a ellos y, por lo tanto, asumen que tales acciones deben conllevar algún beneficio que no es inmediatamente obvio. NN pueden imitar a otras personas por razones de orientación social, para comunicarse, ser como los demás, agradar o mostrarles a los demás que “somos iguales”. (Nielsen et al., 2008). La imitación de los iguales tiene una fuerte influencia en el comportamiento de NN. Seehagen y Herbert (2011) investigaron la imitación de modelos adultos y de pares por parte de NN pequeños. En sus hallazgos, los NN de 2 años eran más propensos a olvidar las acciones del modelo adulto que las acciones del modelo de pares. No obstante, la relevancia de la función interpersonal de la imitación estará influenciada por las oportunidades de interacción social de NN.

2. Teoría del aprendizaje social y la imitación

El enfoque moderno de esta teoría se deriva de los trabajos de Bandura (1987). El aprendizaje observacional se encuentra en el centro de este sistema de ideas, junto con

la demostración de que la contigüidad entre las señales de modelaje y las percepciones del observador, parecen ser las principales responsables de establecer representaciones del comportamiento del modelo en la memoria del observador. Tanto el refuerzo del observador como la repetición de ensayos son casi siempre innecesarios. La información contenida en las señales de modelado se encuentra en el corazón del proceso de aprendizaje observacional, ya que NN observan comportamientos y luego adoptan conductas similares. El observador puede sintetizar el modelado de actos específicos para formar secuencias regularizadas, y estos "guiones" quedan representados en la memoria. También se pueden interiorizar categorías amplias (p. ej., simpatía, solidaridad), que incluyen la información sobre los desencadenantes y las consecuencias que las conductas tienen. Estas categorías se han denominado "esquemas" (Schank y Abelson, 1977 citados por Hartup, 2011) y proporcionan el contexto para guiar, interpretar y realizar las acciones modeladas.

La reproducción de las señales de modelado depende de una variedad de condiciones. Entre las más destacadas se encuentran las consecuencias observadas de las acciones del modelo. Es más probable que se reproduzcan aquellas que conducen a resultados favorables en lugar de desfavorables (según son percibidas por el observador). Estudios empíricos han establecido otras condiciones que determinan si un niño o una niña replicará o no las acciones de otra persona. Por ejemplo, los modelos que son expertos o hábiles, afectivos y socialmente poderosos son más propensos a ser imitados que aquellos que no poseen estas características (Bandura, 1987).

Hartup (2011) destaca que casi todo el conocimiento sobre estos temas se deriva de experimentos en los que se utilizaron a personas adultas como modelos con NN observadores. Aunque la literatura que muestra que los NN también imitan a otros NN, es escasa, puede resultar significativa. Los efectos de las observaciones son particularmente fuertes en ciertos casos (p. ej., situaciones que involucran desinhibición acompañada de refuerzo vicario).

NN generan reglas internas que vinculan los comportamientos sociales con las consecuencias (como elogios, críticas o rechazos) y su comportamiento se guía por estas reglas. En parte, estas reglas se aprenden a través de la experiencia directa, mediante el castigo y el refuerzo de los iguales, ya que NN tienden a repetir los comportamientos que sus compañeros o compañeras aprueban e inhiben las acciones que estos desalientan. La teoría del aprendizaje social ha enfatizado el papel de la comparación social (Bandura, 1989), argumentando que cuando NN desean evaluar su propia competencia, tienden a comparar su desempeño con el de sus pares,

particularmente aquellos que consideran que están en el mismo nivel general de competencia.

En la actualidad, de acuerdo con Hartup (2011) la información relativa a las manifestaciones del aprendizaje observacional entre pares en la vida cotidiana sigue siendo deficiente, especialmente cuando hay un retraso entre el evento del modelado y su réplica por parte del observador.

3. Teorías cognitivas. Piaget, la cooperación y conflicto

En muchas circunstancias, la interacción de NN con los iguales puede promover las habilidades de toma de perspectiva, la resolución de problemas, las habilidades del lenguaje, el rendimiento académico, el razonamiento científico y lógico y otros logros cognitivos y sociocognitivos importantes (Parker et al., 1995). De acuerdo con Piaget (1935) el desarrollo cognitivo depende de la actividad en la cual la persona coordina percepciones e ideas y supera las contradicciones.

La propuesta influyente de Piaget (1935) fue que los pares promueven el avance del desarrollo cognitivo de los demás NN a través de las diferencias entre las perspectivas de un niño o niña y sus compañeros o compañeras sobre un problema y los intentos de resolverlo. Este conflicto cognitivo provee la fuente para el desequilibrio, que es seguido por la aceptación que mejora los niveles de razonamiento (nuevos y mayores). La teoría de Piaget sugiere que el conflicto cognitivo se crea principalmente por la interacción social con los iguales, siendo menos probable que ocurra con los padres y las madres debido a su relación desigual. La igualdad entre pares ayuda a facilitar conversaciones y debates de calidad que pueden ayudar a NN a ser más consciente de las perspectivas y el proceso de pensamiento de los demás. La cooperación entre NN está implicada en el desarrollo de muchas de estas experiencias.

La cooperación expone a NN de manera necesaria a puntos de vista y opiniones diferentes a las propias, forzando un acercamiento cognitivo. La cooperación y otras interacciones sociales con NN, a diferencia de las desarrolladas con adultos, implican declaraciones, preguntas, intercambios de información, trabajo conjunto, argumentos, objeciones, persuasión y comparación (Hartup, 2011). Para que el desarrollo cognitivo se dé a través de la colaboración entre compañeros o compañeras debe existir un lenguaje común y un sistema de ideas, así como reciprocidad en la exploración y el ajuste de las diferencias de opiniones. Rogoff (1998) señala que el proceso colaborativo es el énfasis en el logro del pensamiento compartido, y esto es un punto común entre los enfoques cognitivos histórico cultural y piagetiano.

> En el proceso de comunicación diaria, las personas comparten su foco de atención construyendo sobre un terreno común que no se comparte del todo (ya que cada persona trabaja con una perspectiva única). Para participar en esfuerzos compartidos, debe haber algún contexto común, incluso para poder llevar a cabo disputas (pp. 681).

Las reflexiones de NN sobre estos conflictos interpersonales producen conflicto cognitivo a nivel individual de cada niño o niña. Estos conflictos a su vez motivan una "coordinación de conocimientos". Lo más importante es que estos nuevos puntos de vista también son producidos por NN a nivel individual y no son cogniciones compartidas o consensuadas. Los conflictos con los adultos, de acuerdo con estas ideas, se resuelven de manera diferente, generalmente con el niño o la niña cediendo sobre el punto de vista del adulto, simplemente porque NN reconocen que las personas adultas tienen un mayor conocimiento sobre el mundo. La interacción entre pares, en cambio, obliga a NN a coordinar o reestructurar sus propios puntos de vista, actividad que es necesaria para la permanencia del avance cognitivo (Piaget, 1935). Por lo tanto, los cambios inducidos por conflicto que se derivan del "equilibrio" ocurren más fácilmente entre NN que pueden sostener argumentos lógicos y debates con otros cuyos puntos de vista difieren de los suyos.

4. Teoría sociocultural. Vygotsky y la internalización

Vygotsky (2012) propone una teoría del funcionamiento intelectual humano que incluye la identificación de los mecanismos cerebrales subyacentes a la formación y desarrollo de las funciones psicológicas, así como, la especificación del contexto social en el que sucede tal desarrollo. El objetivo de su teoría era caracterizar los aspectos típicamente humanos del comportamiento para elaborar hipótesis de cómo esas características se forman a lo largo de la historia humana y se desarrollan a lo largo de la vida de la persona

Las bases del desarrollo teórico de Vygotsky eran:

- La psicología es una ciencia del hombre histórico y no del hombre abstracto y universal.
- El origen y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores es social.
- Existen 3 tipos de mediadores: signos e instrumentos, actividades individuales y relaciones interpersonales.
- El desarrollo de habilidades y funciones específicas, así como el origen de la sociedad, se derivan del surgimiento del trabajo (se comprende este como acción/movimiento de transformación). A través del trabajo las personas

transforman la naturaleza para satisfacer sus necesidades y a su vez se transforman ellas también.

- La persona es un ser total (existe una unidad entre cuerpo y alma).

Para Vygotsky, uno de los puntos esenciales en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores era el rol ejercido por el aprendizaje. Desde esta perspectiva, y para que la persona se desarrolle en su plenitud, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores dependerá del aprendizaje que ocurre en un determinado grupo cultural a través de las interacciones interpersonales de sus miembros. Bajo esta premisa, se contempla el aprendizaje como un proceso que antecede al desarrollo, haciéndolo posible y ampliándolo. Es decir, los procesos de aprendizaje y desarrollo se influyen mutuamente, generando condiciones en las que a mayor aprendizaje mayor desarrollo y viceversa.

Dentro de esta teoría, el proceso central a través del cual el niño o la niña adquiere tanto las herramientas necesarias para pensar como las reglas sociales que rigen el uso de este equipamiento es el de la "internalización". Para que la interacción social conduzca al desarrollo cognitivo, la conversación y el modelado deben ocurrir dentro de la "Zona de Desarrollo Próximo", definida como la diferencia entre lo que el niño o la niña puede lograr de forma independiente y lo que puede lograrse con la ayuda de los demás. Así mismo, debe involucrar intentos de resolución de problemas que supongan un reto asequible, es decir que estén en un nivel algo más alto que el del propio niño o niña pero que pueda asumir. Estos intercambios inicialmente inducen un cambio cognitivo a un nivel externo (social) que gradualmente se "interioriza". El niño o la niña es un participante activo en estas situaciones, por lo que las habilidades internalizadas no son necesariamente idénticas a lo que representa el agente socializador. Además, son generalizados y abstractos, no específicos de una situación (Rogoff, 1998).

En todas las culturas del mundo, la interacción social necesaria para el desarrollo cognitivo ocurre con personas de diferentes edades (Hartup, 2011). Si bien generalmente se necesitan colaboradores expertos para las interacciones sociales que conducen a la internalización, lo colaboradores efectivos no siempre son adultos. De hecho, las experiencias con pares son importantes en el desarrollo social y cognitivo, dado que el juego y el cuidado entre NN ofrece muchas oportunidades de aprendizaje que rara vez se encuentran en la interacción con personas adultas.

Teoría de la interacción simbólica

Dentro de este enfoque, Cooley ([1983] 2011) sugirió que la noción del yo que adquieren NN se deriva de las respuestas de los otros, quienes les sirven como espejo. NN se

experimentan a sí mismos indirectamente a través de las respuestas de otros miembros de sus grupos de pares. Cooley, al igual que Mead, considera que las personas aprenden a reconocerse y formarse impresiones de comportamiento en función de cómo imaginan que los demás piensan sobre ellas.

Mead (2015) sostuvo la idea de que los atributos cognitivos se originan en la interacción social. De acuerdo con Hartup (2011), a Mead se le suele asociar con sus nociones sobre los orígenes sociales del yo, pero estas nociones eran en realidad parte de una teoría más general, según la cual se entiende que la interacción social es el vehículo principal que impulsa el desarrollo cognitivo. De manera que, en lo que él llamó "conversaciones de gestos" (considerando estos como una construcción más amplia de lo que puede ser agitar la mano) se encuentra la base para la construcción del pensamiento simbólico. Pero para que se produzca la comunicación no es suficiente con el lenguaje de gestos, estos deben ir acompañados de valor simbólico, es decir, convertirse en gestos significantes, lo que se produce cuando la persona es capaz de anticipar la respuesta que su gesto producirá en los otros. Los símbolos lingüísticos y de otro tipo que se dan en interacción se internalizan gradualmente mediante su uso en intercambios cooperativos. Mead (1909, p. 406) expresó que "El probable comienzo de la comunicación humana fue en cooperación, no en imitación, donde la conducta difería y sin embargo donde el acto de uno respondía y llamaba el acto del otro".

Desde esta visión, la esencia de la comunicación humana es la capacidad del sujeto para anticipar las respuestas que cada acto provocará en los demás, es decir, la capacidad para asumir el rol del otro. Esto hace que las personas sean sujetos y objetos de su actividad reflexiva. Las acciones de las personas entre sí se convierten en símbolos significativos cuando, con el tiempo, funcionan de la misma manera para todas ellas. Según esta perspectiva, la mente y el yo se construyen a través de la interiorización de símbolos y comportamientos lingüísticos que se originan en la interacción social. Por todo ello, se asume que las RRII de NN promueven la interiorización simbólica al igual que las relaciones adulto-niño/a.

Para Mead, desde un punto de vista evolutivo, el niño o la niña aprende a adoptar para sí la actitud de los demás; proceso de aprendizaje que culmina con la adopción de actitudes de la sociedad en su conjunto, es decir, del "otro generalizado". Esta capacidad para asumir el rol de los otros y de la comunidad organizada, consustancial al uso del lenguaje en la interacción social, es lo que sirve a Mead para explicar el desarrollo del "sí mismo", cuya emergencia va ligada al proceso de interacción simbólica que implica toda actividad y experiencia social. Adoptar el rol de los otros o del "otro generalizado" es ante todo una actividad reflexiva.

Mead, con el término del “otro significante” se refiere a aquellas personas que ejercen una gran influencia en las actitudes de otras. Los otros significantes juegan un papel relevante en el desarrollo del yo mismo y de la personalidad del niño o de la niña debido a que este o esta concede un gran valor a sus juicios y opiniones. A las personas, en su mayoría, les preocupa producir una buena impresión en los otros significantes, más que agradar al concepto abstracto del otro generalizado.

NN desarrollan la capacidad de reflexionar sobre sí mismo gradualmente durante los primeros años de vida a través de la imitación de sus pares (y adultos) y como una función del juego entre compañeras y compañeros. Mead argumentó que la participación en los juegos de reglas y las actividades con compañeros y compañeras llevan a NN a comprender las perspectivas de los demás en referencia a ellos mismos y, finalmente, al desarrollo de un sentido organizado del yo.

En resumen, Mead (1934) argumentó que los intercambios entre pares que implican cooperación, competencia, conflicto y/ o debates amistosos ofrecen oportunidades para aprender sobre uno mismo y para comprender a los demás. Los autores influenciados por esta perspectiva han enfatizado las contribuciones de las RRII al desarrollo de habilidades sociales y, particularmente, a las habilidades de autopresentación o gestión de las impresiones de NN para posicionarse en situaciones sociales de manera efectiva (Parker et al., 1995).

Teoría de la atribución

Cuando NN observan a otros NN o interactúan con ellos, las acciones sucesivas dependen de la forma en que NN perciben, comprenden y explican los resultados del comportamiento. El principio de que la comprensión de la conexión entre “causa” y “efecto” influye en la conducta en curso proviene originalmente de Heider (1958) y llegó a ser fundamental dentro del pensamiento sociocognitivo. Heider estudia las "relaciones interpersonales" como aquellas que involucran generalmente a dos personas. Se interesa por fenómenos comprendidos en “cómo piensa una persona y qué siente por otra persona, cómo la percibe y qué le hace, qué espera que haga o piense, y cómo reacciona a las acciones de la otra” (p. 1).

Las atribuciones de NN se han estudiado más extensamente en relación con la causa y efecto en la interacción agresiva y la desobediencia, y hasta cierto punto el comportamiento prosocial y cooperativo (Hartup, 2011). Hacer atribuciones es una actividad compleja, pues implica comprender la correlación entre causa y efecto, decidir entre atribuciones alternativas, comprender los eventos en términos de su carácter distintivo y consistencia a lo largo del tiempo, y determinar si se necesita un

conocimiento diferente a la información causal para hacer atribuciones relevantes. Inmediatamente después, surgen preguntas sobre si los procesos de atribución son evidentes en las interacciones sociales de los más pequeños. Shultz (1980) considera la intención como un estado mental que guía y organiza la conducta. Es esencialmente una determinación de actuar de una determinada manera o de provocar un cierto estado de cosas. Bajo esta definición, Shultz establece que la comprensión que tienen NN pequeños de la intencionalidad está limitada de muchas maneras. No obstante, NN de 4 años creen que es apropiado responder a una provocación hostil con represalias agresivas, especialmente cuando la provocación no es ambigua.

Más recientemente, Baird y Astington (2005) concluyen que una apreciación completa de la intención se adquiere sólo gradualmente y se caracteriza por un cambio de inferencias basadas en lo observable a aquellas basadas en lo no observable. En este cambio en la comprensión de NN el desarrollo del lenguaje juega un papel importante. Alrededor de los 5 años, NN presentan una comprensión de la intención bastante sofisticada. Pueden distinguir entre acciones intencionales y no intencionales, incluso en los casos en que no se dispone de información sobre la que corresponder el objetivo y el resultado. Pueden identificar correctamente los casos en los que se satisfacen los deseos, pero las intenciones no se cumplen, y aquellos correspondientes en los que se cumplen las intenciones, pero no se satisfacen los deseos; es decir, reconocen la distinción entre intención y deseo. También reconocen la distinción entre acción e intención, reconociendo que la misma acción puede estar motivada por diferentes intenciones. En todas estas situaciones NN pueden hablar sobre las distinciones. Por tanto, la comprensión de la intención sobre los 5 años es explícita y va más allá de las inferencias basadas en acciones y comunicaciones abiertas.

Procesamiento de la Información social

Los modelos de procesamiento de la información del comportamiento social que involucran a NN y sus pares se diseñaron para informar de la manera en que los procesos cognitivos median el comportamiento social. Con base a guiones y esquemas derivados de experiencias previas y disposiciones biológicas, desde esta perspectiva se argumenta que NN responden a situaciones sociales a través de cinco pasos secuenciales separables, que incluyen la codificación de señales sociales, la representación mental de esas señales, el acceso a posibles respuestas conductuales, la evaluación y selección de una respuesta óptima, y la activación de esa respuesta utilizando sus repertorios lingüísticos y motores (Dodge et al., 1986). La secuencia de procesamiento de la información puede incluir elementos tanto emocionales como

cognitivos. Estos ciclos son supuestamente iterativos y se pueden dar más de una secuencia a la vez (Crick y Dodge, 1994).

Rubin y Krasnor (1986) y Crick y Dodge (1994) argumentan que las formas en que NN intentan dar sentido a las experiencias sociales con sus iguales sirven para determinar, en parte, su forma de interacción en este contexto social, y establecen y/o mantienen sus RRII. Estos modelos son parte de las perspectivas transaccionales, en la cuales se pone en relación la cognición de NN, los comportamientos/interacciones sociales y las reputaciones acumuladas de manera significativa, de tal manera que, con el tiempo, estas personas a nivel individual (cogniciones sociales), las interaccionales (comportamientos sociales), y las relaciones (rechazo/popularidad; exclusión; victimización) se afianzan cada vez más en el grupo de pares.

Aunque se presume que el modelo del procesamiento de información social se aplica ampliamente a la interacción en todos los dominios sociales, sus características se han probado más extensamente con la agresión. La literatura sobre el tema muestra que, en general, NN agresivos codifican y utilizan información de manera que correlaciona con el comportamiento agresivo (Crick y Dodge, 1994).

NN agresivos, especialmente aquellos o aquellas que también son rechazados por parte de los iguales, al considerar los motivos o intenciones de los demás, están más dispuestos que sus pares (populares) a asumir que las situaciones negativas son el producto de intenciones maliciosas por parte de otros (p. ej., Dodge et al., 2003). Este sesgo es evidente cuando se les pide a NN que hagan atribuciones sobre el comportamiento de los demás en situaciones en las que ha sucedido algo negativo y, además, los motivos del instigador o la instigadora no están claros. En estas situaciones ambiguas, NN rechazados/as-agresivos/as parecen no tener disposición alguna a otorgar el beneficio de la duda a la persona provocadora de la situación (p. ej., asumiendo que el comportamiento ocurrió por accidente). Este "sesgo de señal de intención" se usa a menudo como una explicación de agresividad y oposición desafiante. Se observa que NN se esfuerzan por resolver sus problemas interpersonales de manera hostil.

Ante la cuestión de por qué NN agresivos piensan que cuando les sobrevienen situaciones negativas pero ambiguas, el protagonista les va a dañar, Lemerise y Arsenio (2000), desde una perspectiva transaccional, sugieren que NN agresivos, muchos de los cuales han sido rechazados (y victimizados) por sus pares en diferentes situaciones previas, creen que no agradan a algunos de sus compañeros o compañeras. Así, teniendo en cuenta el historial de rechazos o malas actuaciones por parte de sus iguales

piensan que la acción o el acto negativo se ha causado de manera intencional. Esta conclusión de enemistad intencional se postula para provocar ira y una respuesta rápida de agresión reactiva. Además, NN agresivos también consideran que la agresión es un medio eficaz y apropiado para alcanzar sus objetivos en las interacciones.

Los procesos que conducen al incremento de la agresión pueden reforzar un perfil de pares ya negativo. En la primera infancia, NN socialmente retraídos tienen una menor capacidad que sus iguales (no retraídos) para comprender las perspectivas de los demás. Además, cuando se les pregunta a NN de 4 y 5 años socialmente retraídos cómo harían para obtener de otro niño u otra niña un objeto atractivo, producen menos variaciones y soluciones alternativas que los no retraídos y/o no rechazados, muestran más rigidez en la generación de respuestas alternativas y es más probable que sugieran la intervención de un adulto para ayudar en la solución de problemas sociales hipotéticos. Un aspecto importante que se han argumentado es que, como resultado del rechazo interpersonal frecuente por parte de los pares, NN ansiosamente retraídos pueden comenzar a atribuir sus fracasos sociales a causas internas (Rubin et al., 2009). En este sentido, Nolen-Hoeksema et al. (1992) señalaron que la autoinculpación puede conducir a una variedad de resultados negativos de naturaleza internalizante, como depresión, baja autoestima y retraimiento, lo que sugiere un ciclo de autorreforzamiento de funcionamiento socioemocional negativo.

En resumen, de acuerdo con Rubin et al. (2015), la literatura sugiere que el procesamiento de la información social de NN difiere entre los contextos relacionales o según la persona en la que están pensando, probablemente debido a relaciones específicas de la relación, el esquema, las expectativas, los recuerdos y los efectos que impactan en cada paso del modelo de procesamiento de la información social. Aunque generalmente, la teoría y la investigación de este enfoque se ha preocupado por explicar la variabilidad en los resultados de comportamiento, como la agresión y el retraimiento que se dirigen a los pares en general, los modelos de procesamiento de la información social también parecen ofrecer alguna explicación sobre la variabilidad en los comportamientos dirigidos a las amistades. Además, parecen proporcionar algunas pistas importantes sobre por qué algunas amistades durante la infancia y la adolescencia son más positivas que otras (ver revisión en Rubin et al., 2015).

Teorías psicodinámicas

Dentro de las teorías psicodinámicas Sullivan y Erikson agregaron aspectos sociales a la teoría del desarrollo psicosexual de Freud. Mientras que Freud usó "psicosexual" para demarcar las etapas, Erikson (1981) convirtió las etapas psicosexuales en las "etapas

psicosociales" y, a diferencia de Freud, señaló que el desarrollo normal debe entenderse en relación con la situación de la vida de cultura. Este énfasis hacia lo social fue marcado incluso como revolucionario en el psicoanálisis y la teoría de la personalidad. Sullivan (2013) se refirió a la "heurística" de las "zonas de interacción", zona donde las personas eran en realidad jugadores.

Específicamente, Sullivan (2013) concibió la personalidad formada por el reflejo de las evaluaciones de otras personas significativas. Esta concepción parece producto de la influencia marcada por del enfoque interaccionista simbólico de Mead y el constructo correspondiente: el yo del espejo. Los otros significativos son las personas cuidadora importantes en la primera infancia, particularmente durante los años en que el lenguaje se está formando y la retroalimentación es predominantemente paraverbal y no verbal. Los autoconceptos de las personas son producto del mundo social más cercano en el que estamos inmersos. Otro concepto clave de Sullivan es el papel que juega el lenguaje en la interacción humana. Las palabras son la esencia del mundo interpersonal, incluyendo la comunicación para-verbal y no verbal dentro del término palabras.

Dentro de la teoría interpersonal de Sullivan, las necesidades biológicas llevan a la persona hacia la satisfacción (ausencia de tensión), mientras que las relaciones interpersonales tienen como objetivo lograr la seguridad. En las primeras etapas del desarrollo, se organiza un "dinamismo" de uno mismo en torno al "yo bueno" y el "yo malo", una diferenciación que surge en gran medida de la interacción madre-hijo/a. La aprobación y desaprobación de los progenitores siguen siendo primordiales en la primera infancia, resultado en la adquisición de normas básicas y conocimientos sobre la propia cultura. A partir de la etapa siguiente, NN hacen distinciones más nítidas entre sí mismos y los demás y se preocupan por las comparaciones que involucran a sus iguales. Las habilidades sociales para la cooperación y la competencia, y un sentido de "reputación" surgen en base a la interacción necesaria con otros NN. Pero es solo durante la preadolescencia cuando la mayoría de NN llegan a tener una amistad (generalmente con un par del mismo género), y es este acontecimiento el que produce una sensibilidad real de lo que le importa a la otra persona (empatía), abandonando las orientaciones egocéntricas de la primera infancia.

De manera sintética, según la teoría de Sullivan, las RRII afectan el desarrollo de NN al proporcionar experiencias que confirman o refutan el valor de uno mismo. Según Bukowsky et al. (2018) esta característica central en este enfoque es a menudo pasada por alto en favor de una visión más general y pobremente articulada de que la amistad tiene efectos positivos sin importar cuáles de sus componentes son los más valiosos. Buhrmester y Furman (1986) (citados por Bukowsky et al., 2018) dan a

entender que la importancia de algunos aspectos de la amistad proviene de sus efectos sobre la validación. Según este punto de vista, los efectos sobre el bienestar de las experiencias como el compañerismo y la intimidad están mediados por la validez y la seguridad.

Erikson (1968) afirmó que las relaciones cercanas con los demás no son posibles hasta que se completa el desarrollo de la identidad, porque la intimidad requiere conocer y compartir el yo. Por lo tanto, las relaciones de amistad y las relaciones románticas con las parejas durante este período están, en última instancia, al servicio de la exploración de la identidad. Una vez más, las necesidades de intimidad y reciprocidad están ligadas al éxito en las relaciones cercana.

Aparte de la relación madre-hijo/a en la infancia, las relaciones estrechas no aparecen en la teoría del desarrollo de la personalidad de Erikson (1981) hasta la edad adulta. La formulación de las “etapas psicosociales” de Erikson, amplía la teoría de Freud en lugar de reemplazarla, postulando una serie de crisis, tensiones o polaridades que el niño o la niña debe resolver en cada etapa para afrontar y asimilar las exigencias de las etapas sucesivas. Erikson consideraba que la preadolescencia estaba dominada por el trabajo, el domino de las habilidades cognitivas y sociales necesarias en el mundo real y la escuela, adquiriendo competencia en la autorregulación y desarrollando talentos gratificantes y útiles dentro de la propia cultura. NN preadolescentes aprende mucho de sus iguales y pueden desarrollar afiliaciones cercanas con ellos y ellas, pero estas relaciones y los desafío que las acompañan no son las principales tareas de desarrollo: siguen siendo el trabajo necesario para dominar el hogar, la escuela y la comunidad y, posteriormente, la “identidad”.

Estas perspectivas psicoanalíticas establecen calendarios diferentes sobre cuándo las RRII se vuelven trascendentes en la vida social de las personas. En lo que si hay un acuerdo es en que la intimidad, la empatía y la lealtad dentro de las RRII surgen en la segunda década de la vida. De acuerdo con Hartup (2011), estos teóricos defendieron que la epigénesis social no puede ser completada sin una descripción de cómo las relaciones cercanas con los compañeros o compañeras surgen y qué funciones cumplen.

Los modelos socio-etológicos

Desde esta disciplina de la investigación, el tema central ha sido la caracterización de las estructuras sociales y los procesos que subyacen en estas estructuras. Los primeros estudios de NN pequeños, a principios de la década de 1970, enfatizaron el rol de las estructuras dominantes en la regulación de las transacciones sociales agonistas entre

pares. Mas recientemente los estudios han puesto su atención en las redes sociales de interacción y afiliación que son esenciales para el funcionamiento estable de los grupos. (Strayer y Santos, 1996 citados por Santos y Vaughn, 2018). La etología se ha centrado en una cuidadosa observación de los participantes en contextos naturales y se ha basado en modelos inductivos de interpretación y análisis de datos. Desde una perspectiva del desarrollo, se enfatiza las ventajas adaptativas y los riesgos que presentan las diferentes formas de interacción entre pares y resaltan los motivos adaptativos subyacentes a los comportamientos. Los motivos adaptativos y las ventajas se organizan en torno a conceptos como la seguridad, el control de recursos, el dominio, la cooperación y las cualidades de las relaciones. La agresión, por ejemplo, puede verse como una forma de control de recursos. Del mismo modo, la amistad se puede analizar de acuerdo con las oportunidades que ofrece para la seguridad o el grado en que brinda protección contra amenazas (Bukowsky et al., 2018).

La teoría del apego

Este modelo teórico puede ayudar a explicar aspectos de la formación y naturaleza de las RRII. La teoría del apego actual resulta de la integración de los estudios de muchos investigadores. De acuerdo con Hartup (2011), Freud (1920) comenzó este trabajo, delineando la relación analítica que se desarrolla entre el bebé y la madre sobre la base de la satisfacción de las necesidades que ella proporciona. Bowlby (1958) reconceptualizó la relación de apego como un sistema de retroalimentación que no depende de la gratificación primaria y describió sus funciones en términos evolutivos; se pensaba que los vínculos tempranos protegían al bebé del peligro, así como que lo orientaban hacia fuentes de cuidado que podrían proporcionar alimento, una base para la regulación emocional y un conocimiento sobre el lenguaje y el mundo. La premisa básica de Bowlby (1973) en su teoría del apego es que la seguridad en el vínculo entre el niño o la niña y la madre se reflejará en sus relaciones interpersonales a lo largo de la vida y que la calidad de estas relaciones de apego se deriva de las interacciones entre los bebés y sus cuidadores, los cuales son la principal fuente de seguridad y apoyo. Bowlby también formuló el constructo "modelos de trabajo interno" para describir el remanente cognitivo proporcionado por estas relaciones tempranas y la noción de que estos modelos permanecen, llegándose a usar posteriormente en relaciones estrechas con otras personas. Es decir, propuso que el bebé construye modelos del mundo, de las personas significativas para él y del yo, y estos modelos de trabajo interno guían su comportamiento y se aplican al mundo social del niño o la niña, que es cada vez mayor. Por su parte Ainsworth et al. (2015) adelantó dos nociones: 1) la provisión

de "seguridad" está entre las funciones más importantes de los primeros apegos y; 2) la seguridad en la adaptación del niño o la niña es promovida por un "cuidado sensible".

De acuerdo con Sroufe (2018, p. 24) el apego “en la infancia se refiere a la conexión emocional y la coordinación conductual entre el infante y el cuidador (la figura de apego)”. Desde este enfoque el término apego hace referencia a una cualidad relacional y no una característica propia del niño o la niña.

Bajo los referentes de los autores anteriores, Sroufe y Waters (1977) defendieron una perspectiva organizacional sobre el desarrollo social que considera la "organización" de la emoción, la cognición y el comportamiento social exhibidos en cualquier parte del desarrollo como fundamental para definir las diferencias individuales. Esta organización se deriva de las relaciones tempranas, especialmente con la cuidadora o el cuidador principal (Sroufe et al., 2005). Los vínculos tempranos preparan el escenario para las RRII, no solo proporcionando al niño o la niña una base segura para expandir su experiencia social más allá de la familia, sino también le permite desarrollar en el tiempo un modelo funcional de relaciones. Las relaciones tempranas niño/a-cuidador/a continúan teniendo una relación directa con las relaciones intrafamiliares posteriores y con la competencia en el contexto de pares fuera de la familia. Competencia que desde este enfoque se define como la capacidad del niño o la niña para reunir los recursos personales e interpersonales disponibles en un contexto social determinado para alcanzar los objetivos personales.

Desde esta perspectiva, se considera probable que los cuidadores más sensibles, y que siempre responden a las necesidades de NN, fomenten un apego seguro en sus hijos o hijas. NN seguros desarrollan un modelo funcional de sí mismos como seres amables o valiosos y responsables hacia las necesidades de los demás. Un vínculo seguro con la cuidadora o el cuidador principal promueve expectativas sociales positivas y, por lo tanto, el niño o la niña espera que las interacciones con sus iguales sean gratificantes, y, además, habrá mayor probabilidad de que desarrolle sus relaciones con pares de manera positiva y segura. Por el contrario, un niño o niña con un historial de relaciones de apego en las que sus necesidades de seguridad no fueron satisfechas o satisfechas de manera insensible o inconsistente, puede actuar con sus pares como si estos fueran insensibles y fueran a rechazarle.

Quizá una forma más completa o mejor de describir el desarrollo social es concebirlo como una serie de influencias complementarias y entrelazadas en las que la calidad de las relaciones familiares tempranas tiene impacto o influyen en algunos aspectos de las

RRII (p. ej., si el niño tiene un amigo), mientras que la competencia entre pares influye en las demás relaciones (p. ej., la calidad de las relaciones de amistad del niño).

Sroufe (1988) indagó sobre los estilos de apego de NN en un espectro amplio y longitudinal, incluidas las RRII y maestros, cómo estas combaten el estrés e influyen en otras experiencias sociales y cognitivas. Sus resultados mostraron que NN con apego seguro tenían un mejor desempeño en todas las tareas sociales y cognitivas. Respecto a la actividad lúdica, por ejemplo, NN con apego más seguro desarrollaron un juego más simbólico, tuvieron un mayor control de los impulsos, exhibieron mejores habilidades sociales y mostraron emociones más positivas. Según el estudio, el comportamiento de NN habría estado apoyado por el rol de la madre, es decir, descubrieron que las madres de NN seguros eran más comprensivas y receptivas, en lugar de retraídas (ambivalentes) o entrometidas (evitativas).

Desde finales del siglo XX empezaron a surgir investigaciones que intentaban describir la seguridad emocional en las relaciones docente-niño/a. Estos estudios se hicieron de manera paralela a las relaciones madre/padre-hijo/hija. De acuerdo con Howes et al. (1994) los resultados de estos estudios sugirieron que NN que se sienten más seguros emocionalmente con sus maestras o maestros también son más competentes tanto en sus relaciones sociales a nivel general como con sus pares en particular. Según el estudio de Howes y colaboradores las relaciones de apego docente-niño/a están asociadas con el desarrollo de la competencia social de NN con los pares. Además, las relaciones maestro/a-niño/a parecen ser multidimensionales. Los diferentes aspectos de esta relación parecen estar asociados de manera diferencial con el desarrollo de la competencia social con compañeros en diferentes períodos de desarrollo.

Howes et al. (1994) estudiaron como la seguridad emocional dentro de las relaciones adulto-niño/a está asociada con RRII en el contexto escolar. Las expectativas, competencias y actitudes desarrolladas dentro del primer tipo de relación pueden influir la orientación del niño o la niña hacia las relaciones con sus iguales. La evidencia científica sugiere que NN con antecedentes de apego seguro se vuelven más populares y socialmente competentes en sus grupos de pares dentro del contexto escolar de educación infantil y primaria. Además, existen estudios que asocian los vínculos seguros entre padres/madres e hijos/hijas, la competencia social y las cualidades relacionadas con la amistad.

También resulta relevante para este trabajo, el estudio longitudinal llevado a cabo en Minnesota sobre riesgo y adaptación de NN en situación de pobreza económica. Concretamente sobre NN en la etapa preescolar y las RRII se hallaron los siguientes

resultados (Sroufe et al., 2009). NN con historias de apego seguro se implicaban de manera activa con el grupo de iguales y se aislaban con menos frecuencia, mostrando una mayor capacidad para mantener interacciones más prolongadas. Así mismo, con mayor frecuencia se dirigían y respondían a otros NN con afecto positivo. De esta manera, se convirtieron en compañeros y compañeras de juego más interesantes y los llevó a puntuar más alto en popularidad. En las interacciones de juego con los pares, no victimizaron ni permitieron ser victimizados, mientras que NN con historias de apego evitativo se mostraron más proclives a acosar y aquellos con historias resistentes comúnmente fueron sus víctimas. Finalmente, Soufre (2018) señala que todas estas experiencias preparan a NN que cuentan con historias seguras para un mundo social más complejo en la infancia media.

Por último, la validez transcultural de estos desarrollos teóricos del apego, en ocasiones se ha puesto en duda. Sroufe (2018) argumenta que esta validez se relaciona con la cuestión de si el proceso del apego es culturalmente universal en sí mismo, y además expone evidencias empíricas que demostrarían que los principios fundamentales de esta teoría se mantienen a través de las culturas, independientemente de las amplias diferencias que pueden existir entre estas sobre las prácticas de crianza y las conductas infantiles.

Morelli (2015) en su reconsideración de las culturas y las relaciones de apego, señala que la mayoría de los estudios culturales sobre este tipo de relaciones tienen en cuenta el papel constitutivo de los procesos culturales y ecológicos. La tesis de Bowlby permite la adaptación a las condiciones locales, y el procedimiento de Ainsworth tuvo en cuenta las diferencias culturales entre las madres y los bebés de Uganda y Estados Unidos. Pero no extendieron las consideraciones contextuales mucho más allá de esto, y más tarde Bowlby no vio en las relaciones estrechas de NN variaciones culturales en desacuerdo con la teoría del apego. Los teóricos del apego continúan en esta línea, ya que valoran la relevancia del contexto para el apego, pero de forma limitada. A menudo, el contexto se toma en cuenta para explicar la distribución atípica de clasificaciones inseguras, o los investigadores restan importancia a las observaciones mal ajustadas a la teoría. Un ejemplo, se da en la investigación multicultural del apego llevada a cabo por Van Ijzendoorn y Sagi-Schwartz (2008, citado por Morelli 2015), donde reconocieron componentes contextuales y la necesidad de pasar de una perspectiva diádica a una red social, lo que supone un cambio radical en la teoría del apego. Aunque parece existir una gran fidelidad de los investigadores del apego hacia esta teoría, también se reconoce que cuenta con una considerable flexibilidad en el sistema de apego,

relacionado con influencias multidimensionales, capaz de adaptarse a diferentes prácticas culturales y circunstancias ecológicas y materiales.

No obstante, Morelli señala que la investigación sobre el apego debe acomodarse a las diversas realidades de las relaciones de NN para ser una teoría sobre las relaciones humanas cercanas. Se necesitan teóricos que estén dispuestos a deshacerse del lenguaje que restringe el pensamiento, navegar más allá de la comodidad de los anclajes filosóficos y desarrollar una amplia base empírica y transcultural a través de la observación, la conversación y la escucha de las personas en la cotidianidad de sus vidas y en los contextos donde realmente ocurre el desarrollo humano.

Perspectivas cognitivas

Dentro de estos enfoques, Selman (1980) sugiere que, las transformaciones del desarrollo ocurren dentro del pensamiento de NN sobre las amistades en un orden más o menos invariable que está vinculado al desarrollo de la toma de perspectiva durante la infancia temprana y media. Selman secuencia el progreso de estos desarrollos de la siguiente manera:

- Etapa 0: cuando los "amigos" o “amigas” se consideran sólo "compañeros o compañeras de juego".
- Etapa 1: cuando NN se consideran unos a otros como proveedores de gratificación primaria.
- Etapa 2: NN se consideran a sí mismos como involucrados en relaciones recíprocas.
- Etapa 3: Pasa a ver estas relaciones como recíprocas.
- Etapa 4: Finalmente conciben que las relaciones conllevan tanto la dependencia mutua como la independencia.

La progresión del desarrollo descrita refleja transformaciones en la comprensión de la reciprocidad por parte del niño o la niña, más que la aparición de nociones nuevas o que no tengan relación con la amistad. La reciprocidad directa (en oposición a la reciprocidad complementaria) parece ser la base de las expectativas de amistad en todas las edades. Esta conclusión parece justificada en base a que las reciprocidades definen las expectativas de amistad en todas las edades. Hartup (2011) describe esta circunstancia expresando que “mientras que la reciprocidad constituye la estructura profunda de la amistad en todas las edades, los comportamientos sociales que ejemplifican este constructo cambian con la edad”.

Teoría del intercambio social

Las diversas ideas que constituyen la teoría del intercambio social se basan en la observación de que los seres humanos sobreviven y se reproducen únicamente mediante el intercambio de recursos. El término "intercambio social" no significa "interacción social", más bien, se refiere a intercambios basados en recursos que suceden entre las personas. Una suposición clave es que los seres humanos intentan maximizar los beneficios y las recompensas al interactuar con los demás. La naturaleza del intercambio social comienza a afectar a las personas durante sus primeros encuentros en términos de expectativas y comportamiento mutuos. En caso de que las interacciones sucesivas sean mutuamente gratificantes, la tendencia de los participantes a buscarse mutuamente se hace más fuerte y la probabilidad de interacciones futuras es mayor.

La "interdependencia" es el estado de cosas que existe cuando las personas se vuelven dependientes unas de otras para obtener numerosas y significativas recompensas. Las recompensas y los costos relevantes para las relaciones cercanas son variados y algunos son únicos para relaciones específicas. Las recompensas sociales, como la experiencia de intimidad y cercanía, son apoyos importantes para el surgimiento y mantenimiento de las relaciones, mientras que la competencia, la agresión y el conflicto son costos importantes. Cuando las interdependencias son fuertes, abarcan diversas situaciones y actividades, y se repiten durante períodos sustanciales, por tanto, se puede considerar que las personas tienen una relación "estrecha". (Kelley et al., 1983)

Se pueden identificar dos tipos de relaciones dependiendo de las acciones involucradas:

- Las "relaciones comunitarias" implican el reconocimiento mutuo de las necesidades de los demás, y la suposición de que las recompensas y los costos serán equitativos a lo largo del tiempo sin un seguimiento estrecho.
- Las "relaciones de intercambio", por otro lado, dependen de otorgar beneficios, con la expectativa de que uno reciba beneficios comparables a cambio (Clark y Mills, 1979).

Las relaciones comunitarias pueden ser simétricas o asimétricas en términos de la responsabilidad que las personas asumen entre sí. Las amistades y las relaciones románticas son en su mayoría simétricas, mientras que las relaciones entre padres o madres e hijos o hijas, y algunas relaciones entre hermanos o hermanas, en su mayoría no lo son.

Las teorías del intercambio social han sido criticadas por parecer rígidas y materialistas, pero las interdependencias que vienen con estos intercambios ocurren en muchos

contextos cotidianos. Se podría preferir considerar que las relaciones se basan en la seguridad, la empatía o la necesidad de intimidad, sin embargo, Graziano y Laursen, (2002) señala, que es obvio que los intercambios interpersonales basados en la equidad social son evidentes en todas las culturas y facilitan un comportamiento social coordinado. Normalmente, las teorías relacionadas con la formación y el funcionamiento de las amistades de NN enfatizan la reciprocidad, y no se ha tenido en muy cuenta la teoría del intercambio. Sin embargo, Furman y Collins (2011) señalan que va cobrando relevancia en la investigación actual, la cual fundamentalmente se centra en NN adolescentes.

C. Una mirada general a las teorías

A modo de conclusión y desde una mirada general a las teorías revisadas se puede observar que, aunque estas son diversas, todas expresan algunas nociones comunes:

- La relevancia de las RRII en el desarrollo humano deriva del estatus igualitario de los participantes.
- La especial importancia de las RR para los propios NN resulta del hecho de que las personas implicadas no son adultos maduros.
- La mayoría de las teorías reconocen que la reciprocidad es responsable de la creación de relaciones sostenidas entre NN, y que la adaptación humana parece requerir que las personas experimenten una variedad de estas reciprocidades durante sus dos primeras décadas de vida para obtener resultados óptimos. (Hartup, 2011)

En las teorías con enfoque interpersonal, quizá el núcleo central es el sentido del otro. Más que consideración empática o comprensión incondicional, el sentido del otro implica el compromiso de una persona con la vida del otro. El grado en que dos personas resuenan entre sí proporciona una estimación de este sentido. Algunos de estos teóricos han sentado las bases de la teoría interpersonal, como por ejemplo Sullivan y Vigotsky.

Las preguntas más básicas e importantes sobre el papel de iguales en el desarrollo de NN se refieren a los procesos por los cuales las experiencias sociales con estos influyen en el comportamiento. En las últimas décadas, se ha producido una disminución en el énfasis explícito en teorías "grandes" concretas, como las ideas de Piaget y los conceptos extraídos directamente de la teoría del aprendizaje social. Según Bukowsky et al. (2018, p. 12) “los grandes modelos han perdido la grandeza que tenían … Sin embargo, parecen perdurar de manera integrada todavía están con nosotros en formas integradas que disfrazan sus perfiles originales”. Las nociones sobre la internalización, la co-construcción y la formación de conceptos sociales, centrales en la teoría de Piaget

y de Vygotsky, por ejemplo, hoy en día son evidentes, aunque de manera implícita en el pensamiento actual sobre el desarrollo moral, el juego y la intervención. Lo mismo pasaría con la teoría del aprendizaje, pues, aunque el concepto de refuerzo no es explícito, forma la base de conceptos como puede ser la presión de los iguales. Se puede decir que la investigación ha avanzado impulsada por conceptos más concretos cuyas raíces se pueden encontrar en las "grandes" teorías clásicas existentes, pero ya no se perciben vinculados directamente a ellas. Una consecuencia que llama la atención de esta distancia entre las ideas actuales y las teorías pasadas es la importancia creciente de reconocer un marco conceptual más amplio de los enfoques actuales para estudiar las interacciones, relaciones y grupos de pares. Varias de estas teorías han apuntado a los procesos cognitivos conductuales, emocionales y sociales que subyacen al desarrollo del funcionamiento competente dentro del grupo de pares. Estos procesos pueden ser extraídos de los modelos de desarrollo propuestos por teóricos de orientaciones psicoanalíticas, los interaccionistas simbólicos, epistemólogos genéticos, así como de teóricos cognitivos, del aprendizaje social y sociocognitivos.

Dada la complejidad y los numerosos procesos implicados simultáneamente en cada forma de experiencia entre iguales y pertenecientes a múltiples dominios, quizá la opción de no alinearse con una teoría única es ventajosa. Esta perspectiva abierta resulta menos limitante a la hora de tratar de capturar y comprender la verdadera naturaleza de los procesos de las RRII de NN.

Un aspecto fundamental, también para tener en cuenta en el estudio de la RRII, es que las influencias de los pares se contextualizan en mayor medida de lo que indican estas teorías. El grado en que la conversación o el modelado afectan a un niño o una niña, depende del entorno en el que ocurre, el niño o la niña que está siendo influenciado, el niño o la niña que es fuente de la influencia, su relación entre sí, los comportamientos en cuestión, las normas del grupo y muchas otras condiciones culturales y sociales. La interacción entre pares siempre involucra a NN concretos, con historias de socialización únicas, diferentes historias de interacción entre ellos, un contenido específico (de qué se trata la interacción) y un entorno único (una situación en el tiempo y el lugar). La idea de que estas condiciones moderan las influencias sociales es una noción ecológica, que guarda una fuerte relación con las ideas de los investigadores que han demostrado la estrecha relación existente entre la conducta y los entornos, y las situaciones sociales en las que se produce esta conducta (Bronfenbrenner, 1987). No todas las características contextuales moderan todos los tipos de influencia social, sino que la cuestión, es saber cuándo incorporar las que resultan relevantes en un modelo de investigación o de intervención.

Concretamente, el contexto cultural juega un papel importante en el desarrollo de las características sociales y comportamentales individuales, y de las RRII, como ha destacado Hinde (1987) o desde la perspectiva ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987). Sin embargo, no es hasta hace un par de décadas que ha empezado a tomar verdadera relevancia en las ciencias del desarrollo. Siendo este aun un tema pendiente y que numerosos investigadores reclaman. Por ejemplo, Barbot et al. (2020) han realizado recientemente un manifiesto que se aboga por "una ciencia del desarrollo integradora, comprometida con la investigación inclusiva, transdisciplinaria y transparente que conduzca a resultados procesables" (p. 11). Enfatizan la necesidad de la colaboración disciplinar y cultural, de realizar una síntesis de conocimientos y enfoques que reconozca la interacción dinámica entre las dimensiones biológicas, culturales, psicológicas y sociológicas en el desarrollo individual y grupal. Asimismo, reclaman que la investigación incluya la diversidad humana, incluidas las poblaciones menos representadas tradicionalmente.

Finalmente, de acuerdo con Graham et al. (2011), señalar la existencia de una gran escasez de investigaciones que incorporen variables relacionadas con la etnia-raza o la etnicidad, lo cual es relevante pues la formación y el mantenimiento de las relaciones de amistad entre NN, las dinámicas de aceptación o rechazo entre iguales y los factores implicados que agravan la agresión y la victimización, están influenciados por cuestiones de etnia o raza, la composición de los grupos en las escuelas y los barrios, así como por las identidades étnicas y sociales de NN.

5.5 El Estudio de las Relaciones entre Iguales desde la Perspectiva del Desarrollo Infantil

De acuerdo con Edward et al. (2015) las relaciones proporcionan el marco para el desarrollo de NN. Cuando las relaciones son predecibles, receptivas y recíprocas, les ayudan a separar el flujo de información entrante del mundo exterior para que puedan asimilarlo, comprenderlo y confiar en él. Los ritmos de las relaciones cercanas con los miembros de su familia, los parientes cercanos, los iguales, así como con otras personas encargadas de su cuidado y educación dentro de sus comunidades, apoyan su desarrollo cognitivo, social, emocional, motor y del lenguaje desde edades tempranas. Las relaciones proporcionan mucho más que el contexto de aprendizaje temprano, dado que el desarrollo tiene lugar dentro y a través de ellas. Así mismo, se establecen en un contexto esencial para la conexión social. Por lo tanto, las relaciones, además del escenario, proporcionan los elementos constitutivos y la motivación para el desarrollo de NN.

De acuerdo con Shantz (1982, p. 169), las personas tienen diferentes experiencias sociales a través de 4 dominios:

a) *el yo y otras personas* como organismos que tienen pensamientos, sentimientos, intenciones, preferencias, razonamientos y actitudes similares;

b) *las relaciones sociales diádicas*, como son las relaciones de autoridad, las amistades, los conflictos, etc.;

c) *las relaciones sociales grupales*, tales como los sistemas lineales o configuracionales que relacionan a varias personas entre sí, englobados por conceptos de liderazgo de pertenencia dominante, y reglas que son compartidas por los miembros que forman parte del grupo; y

d) *los grandes sistemas sociales* (la familia, la escuela, las instituciones sociales y naciones, etc.).

Puede resultar discutible, si estos dominios resultan psicológicamente diferenciados para NN, pero su demarcación puede tener valor heurístico dentro de la investigación. Sin embargo, el niño o la niña construye el conocimiento social de la realidad a través de un proceso continuo de actividad y experiencia en estos 4 dominios. Lo hace cuestionando, observando, imitando el comportamiento de otros, comunicándose, ensayando nuevos comportamientos, reflexionando y comprendiendo las diferentes posiciones que las personas, los grupos y las comunidades adoptan ante los mismos hechos. Asimismo, experimentan relaciones afectivas y de amistad, aplican reglas morales, participan en situaciones de conflicto, perciben y asimilan los efectos de sus comportamientos sobre los otros.

Para Bukowsky et al. (2018), las características de las RRII que han llamado la atención en el ámbito de la investigación pueden organizarse, entre otras formas, de acuerdo con la orientación personal de un comportamiento. De manera que los aspectos de las RRII pueden verse como “moverse hacia los demás”, “moverse en contra de los demás” o “alejarse de los demás”. Las características que indican un movimiento hacia los demás incluirían formas de sociabilidad y altruismo, esfuerzos por incluir a los otros, y los factores que promueven la cohesión del grupo. Las características que pueden verse como indicadores de movimiento contra otros incluirían daño, conflicto, victimización y agresión. Y finalmente, las características que pueden verse como indicadores de un alejamiento de los demás incluirían formas de retraimiento, aislamiento o evitación, en las que se minimizan las interacciones con los pares.

5.4.1. Progreso Evolutivo de las Interacciones entre Iguales en la Primera Infancia

Los años que comprenden la etapa de la primera infancia de NN son testigos de un gran avance en muchos aspectos de las interacciones sociales. La fuerza impulsora de estos cambios en el desarrollo probablemente se atribuye a que van acompañados de la mejora de las habilidades de autorregulación, cognitivas, sociocognitivas, lingüísticas y sociocomunicativas de NN (p. ej., ver Dunn, 1999)

Dentro del estudio social y relacional de NN, las RRII es un tema amplio abordado desde la investigación evolutiva, y se conecta con varias áreas básicas del desarrollo como la competencia social y la regulación emocional, la psicofisiología, el desarrollo cognitivo, la agresión, los comportamientos prosociales, la psicopatología, la identidad, y la competencia moral (Bukowsky et al., 2018).

Durante los últimos 60 años, en el ámbito de la ciencia del desarrollo se ha llegado a comprender que, junto con la familia, el sistema de pares es una de las fuerzas de desarrollo infantil más significativa. Bajo esta premisa, las características y los efectos de las experiencias con los pares se consideran evolutivas al menos de dos maneras importantes: 1) varían en función de la edad; y 2) pueden ser antecedentes, causas y consecuencias de otros fenómenos. (Rubin et al., 2015).

Desde la psicología evolutiva se ha abordado la comprensión del comportamiento de NN con sus iguales a través de la apreciación del estado evolutivo del niño o la niña y la organización dinámica de la conducta a lo largo del tiempo. Además, se ha considerado necesario conocer los principales hitos y transformaciones en las experiencias con los pares que van sucediendo con la edad, reconociendo y comprendiendo los patrones individuales de adaptación de NN con los iguales (Sroufe y Rutter, 1984). Desde esta perspectiva, se incluye la preocupación por los cambios generales del desarrollo en la cantidad, la calidad y el contexto de los contactos y de las interacciones entre NN. Estos patrones normativos proporcionan un marco para considerar el papel de las experiencias con los iguales en el desarrollo de NN, y la considerable variación existente en el logro del niño o de la niña en su adaptación y adquisición de la competencia social dentro del contexto de iguales.

Estas relaciones sociales entre NN no son uniformes y adoptan una gran diversidad de formas y cualidades. Existe una gran variabilidad en la naturaleza y tipos de interacciones que se pueden diferenciar en función de criterios diversos. Por ejemplo, según su durabilidad pueden ser cortas o perdurar en el tiempo. También pueden tener un tono positivo, conllevando afecto positivo, afección y un comportamiento prosocial o,

por el contrario, pueden tener un carácter negativo, caracterizado por un afecto negativo, conflictos y agresión. Así mismo, pueden ser neutrales y benévolas, como es el caso de muchas interacciones cotidianas. Por otro lado, las interacciones entre NN pueden abarcar comportamientos comunes o actividades novedosas.

En resumen, existe una sustancial *variabilidad* en la naturaleza de las interacciones de NN dependiendo fundamentalmente: del *contexto* (p. ej., pueden comportarse de manera diferente en el colegio y en los hogares); de la *identidad* de cada niño o cada niña y las características de sus compañeros o compañeras (p. ej., pueden comportarse de manera diferente según el género de la otra persona con la que interaccionan); de la *intensidad* (p. ej., de forma calmada y tranquila o activa y enérgica); y del *estado emocional* (p. ej., las interacciones entre iguales pueden desarrollarse y tener diferentes resultados cuando NN están enfadados o tristes o cuando están de buen humor y alegres). Además, cada niño o cada niña varía en sus respuestas comportamentales. Según Fabes et al. (2009), entender cómo, cuándo y por qué los comportamientos e interacciones entre iguales cambian, es la clave para llegar a conocer y comprender la complejidad de las relaciones humanas tempranas y las consecuencias de estas relaciones en la vida de NN.

En las interacciones y los comportamientos de NN en sus RRII también inciden cambios del desarrollo y contextuales. Además de la variabilidad individual, las conductas y las interacciones de NN van cambiando a lo largo de su infancia y adolescencia. Los cambios que se producen en sus habilidades físicas, cognitivas y sociales facilita su capacidad para interpretar, responder y razonar sobre sus comportamientos e interacciones con sus pares. Las experiencias sobre los comportamientos sociales y normativos también llegan a ser más complejas con la edad, de manera que los tipos de conductas sociales consideradas apropiadas socialmente y con probabilidad de obtener respuestas positivas de los otros, difieren notablemente a través de los años correspondientes a las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria (p. ej., ver Rubin et al., 2011; Bukowsky et al., 2018).

Aunque muchos de los cambios que influencian las RRII suceden de manera gradual, algunos se producen de manera más abrupta. Por ejemplo, sobre los 4 y 7 años, así como, entre los 11 y 14 años, el razonamiento social de NN muestra un cambio cualitativo que les permite integrar información de un modo más complejo, construir y considerar representaciones multidimensionales de sí mismos y de sus relaciones (Harris, 2006). Además, NN a menudo, experimentan cambios contextuales significativos y repentinos que afectan sus comportamientos e interacciones con sus

iguales. Por ejemplo, las transiciones entre etapas educativas pueden afectar la cantidad y calidad de sus RRII (Fabes et al., 2011).

Teniendo en cuenta los cambios contextuales, uno de los más relevantes para NN es cuando comienza su etapa escolar de Educación Infantil. El paso del hogar a la escuela puede llegar a ser muy significativo en la vida relacional de NN. En este mundo social que se abre a NN en su primera etapa escolar, las actividades lúdicas y el juego constituyen el contexto principal donde se desarrollan las interacciones con sus iguales (Couper y Sutherland, 2019). Además, para NN que no han pasado por el primer ciclo de educación infantil, esta transición supone el acceso a sus primeras experiencias en contexto grupales con un gran número de compañeros y compañeras diversos.

En este periodo de la infancia, las interacciones se vuelven cada vez más sofisticadas: NN suelen pasar del juego en solitario o el juego paralelo al juego interactivo, donde se establecen dinámicas sociales complejas, desarrollando una mayor capacidad para jugar de manera conjunta. Así, las secuencias del comportamiento, unido al de los pares, llegan a ser más duraderas y frecuentes, apareciendo el juego cooperativo y recíproco (Schafer, 2004). Como tal, el periodo de educación infantil se considera particularmente importante o incluso el más sensible, en el que se puede establecer el escenario para el desarrollo de los comportamientos, actitudes y preferencias fundamentales que subyacen en las RRII (Fabes et al., 2006).

Durante esta etapa de la vida (3 - 6 años), los comportamientos sociales que emergen reflejan una mayor orientación hacia la cohesión, la afiliación o la pertenencia y la implicación social con los pares (Howes, 1988). Una tarea clave para el desarrollo de NN implica la adquisición de las habilidades necesarias para mantener el juego interactivo y recíproco. Tales capacidades incluyen expresiones positivas de afecto (p. ej., sonreír), mirar y atender u ocuparse de su compañero o su compañera de juego, actuar de forma prosocial (cooperar, compartir), ser agradables y dominar las secuencias recíprocas de turnos en las actividades lúdicas. Estas son las principales características consideradas para que las interacciones del niño o la niña con iguales sean exitosas (Rubin et al., 2011). Además, las habilidades básicas de comunicación, incluyendo la habilidad de hacerlo claramente y de establecer el terreno común de juego, parecen promover las interacciones entre iguales (Sutherland y Gosteva, 2019). Las cuales no están exentas de la presencia de polémicas que generan disputas, conflictos y agresiones (Moore y Burdelski, 2020), que interrumpen las interacciones y las actividades entre iguales.

5.4.2. Contribuciones y Funciones de las Relaciones entre Iguales al Desarrollo de NN

Las RRII contribuyen al desarrollo social de NN. Una de las tareas básicas de la infancia es establecer un sentido de identidad, es decir, un intento de encontrar una respuesta a esa pregunta fundamental que es “¿Quién soy yo?”. El sentido de sí mismo se construye principalmente en el contexto de las relaciones, inicialmente con los progenitores y en el entorno familiar, y posteriormente de manera creciente con los iguales. Quizá por esto, para todas las personas, la amistad es tan importante en la infancia: connota ser apreciada y aceptada y, por lo tanto, ayuda a formar un sentido positivo de sí misma.

Dentro del grupo de pares, el niño o la niña también descubre qué tipo de rol social es el apropiado para sí: como líder o como seguidor, como acosador o como víctima, como graciosillo, como estratega, como cuidador o como cualquiera de las muchas otras identidades posibles que los grupos de manera natural vienen a otorgar a sus miembros. Además, el hecho de pertenecer a un grupo de pares significa que el niño o la niña incorpora ciertas normas de apariencia y comportamiento, así como valores morales que pasan a ser parte de la identidad de ese niño o esa niña, dictando lo que es aceptable y lo que no lo es.

Los grupos de NN suelen adoptar ciertas rutinas y costumbres con las que se espera que los miembros se comuniquen: pueden tener sus propias formas de saludar, vestirse o peinarse, sus bromas privadas y rutinas de juego verbal, sus preferencias particulares por ciertos estilos de música o canciones concretas, sus opiniones acordadas sobre docentes u otras personas encargadas de su cuidado y educación, y sus valores comunes de lo que está "bien" y lo que está “mal" en la vida cotidiana. De esta manera se desarrolla una cultura de pares que bien puede diferir de la cultura compartida con los adultos, una con la que NN están altamente motivados para identificarse y que puede afectar intensamente la forma en que NN llegan a pensar sobre sí mismos y sobre los demás. Así, por un lado, los pares ayudan a asignar una individualidad distintiva a cada niño o niña, y, por otro lado, hacen que sus miembros se asimilen entre sí por medio de la presión para ajustarse a las normas del grupo.

Las RRII son importantes desde una edad temprana y aún más cuando el niño o la niña va creciendo, ya que cumplen múltiples funciones importantes en su vida y en su desarrollo. Harris (1995) incluso ha llegado a argumentar que el contexto compartido de NN con sus pares tiene un efecto mayor en su personalidad que lo que se puede atribuir a sus padres y madres. La teoría del desarrollo de Harris argumenta que la socialización de NN es específica del contexto, y que la socialización fuera del hogar tiene lugar en

los grupos de pares en la infancia y la adolescencia. Los procesos intra e intergrupales, serían los responsables de la transmisión de la cultura y de la modificación ambiental de las características de personalidad de NN. Ante el extremo presentado por Harris, parece que la evidencia disponible es más consistente con un modelo de múltiples agentes de socialización, donde los pares tienen un rol relevante.

De acuerdo con Diaz-Aguado (1988), las funciones para las cuales la interacción con los iguales resulta prácticamente insustituible son: la construcción de la identidad personal, el desarrollo del conocimiento social, la adquisición del repertorio conductual adulto y la adaptación escolar.

La construcción de la identidad personal. El contexto de pares proporciona al niño o a la niña la mejor oportunidad para poder compararse. Desde la perspectiva de la Teoría del Aprendizaje Social los iguales proporcionan la principal fuente informativa para evaluar por comparación la propia eficacia. Es decir, NN puede juzgar su propia capacidad al comparar sus resultados con los que obtienen los demás y, en este sentido, utilizan como punto de referencia especialmente a aquellas personas que consideran similares a ellos o ellas. La percepción de autoeficacia es la faceta del autoconocimiento que más influye en la adaptación cotidiana, puesto que de ella dependen la elección de las acciones que se emprenden, el esfuerzo dedicado y el tiempo que se persiste en ellas, intentando superar los obstáculos que aparecen; así mismo dependen los procesos de pensamiento y reacciones emocionales producidas durante las transacciones ambientales reales o anticipatorias. Para un funcionamiento óptimo en este sentido, resulta imprescindible la comparación con los iguales, lo que requiere percibir con precisión la propia competencia. Si esta se sobrevalora, la persona emprende acciones más allá de sus posibilidades y experimenta excesivas dificultades y fracasos innecesarios que pueden tener resultados aversivos irreversibles. Si, por el contrario, la competencia se subestima, evita ambientes y actividades que le ayudarían a desarrollarla, privándola así de importantes experiencias reforzantes, o dirigiéndose a las tareas con un sentimiento de deficiencia personal que puede interferir con un rendimiento eficaz (Bandura, 1987).

Este proceso cognitivo de comparación social se da desde muy temprana edad e influye de forma decisiva en la eficacia de una gran parte de los procedimientos educativos, como son los que utilizan el refuerzo o el tratamiento diferencial (Santrock et al., 1980; Brattesani et al., 1984, citados por Díaz-Aguado, 1988).

Desde la perspectiva etológica, se ha comprobado que la interacción con un compañero o compañera, especialmente si este o esta es algo menor de edad, puede compensar

los efectos producidos por situaciones anteriores de privación. Los resultados obtenidos en estos estudios sugieren que la interacción con un compañero o una compañera de menor edad proporciona a NN aislados o retraído una experiencia que difícilmente encuentran en condiciones normales, asimismo, permitiéndoles ser socialmente asertivos (iniciar y dirigir la interacción) con éxito (Furman et al., 1979).

Diaz-Aguado también destaca los beneficios de las tutorías entre estudiantes. Desde un enfoque socio-grupal se llega a una conclusión similar a la anterior, al comprobar los efectos que estas prácticas relacionales tienen especialmente en el niño o la niña que ejerce el rol de tutor o tutora: aumenta su sentido de competencia a través de la oportunidad que le ofrece enseñar y controlar a otra persona (Devin-Sheehan et al., 1976).

Ampliando el estudio de Diaz-Aguado (1988), el enfoque constructivista e interaccionista del desarrollo cognitivo enfatiza la importancia de la participación activa de NN en las interacciones sociales y su contribución a la adquisición de conocimientos. La tutoría entre pares es una forma de hacer esa contribución. Durante el período preescolar, NN desarrollan habilidades específicas que les permiten ayudar y guiar a sus pares menos competentes a través del proceso de aprendizaje. Según los resultados del estudio de Verba (1998), realizado con NN en la etapa educación infantil, los episodios interactivos entre NN indican que la naturaleza simétrica de las habilidades y el estatus de la pareja (experto y novato) acercó la tutoría a varias formas de cooperación o al trabajo paralelo específico: mientras guiaba al compañero o a la compañera, el niño o la niña experta compartía la actividad de resolución de problemas con su par, consolidando al mismo tiempo su propio saber hacer.

Por otro lado, las relaciones de amistad entre pares ofrecen a NN la oportunidad de explorar y modificar su(s) identidad(es). Las amistades ayudan a afrontar las diversas transiciones y cambios en la identidad, los roles y el estatus. Además, los amigos y las amigas fomentan los sentimientos positivos en situaciones donde NN se pueden sentir vulnerables (Danby, 2008). Además, las culturas de iguales (Corsaro, 2017) también pueden ofrecer oportunidades a NN para desarrollar autopercepciones tanto positivas como negativas, así como perspectivas sobre los pares.

Recientemente, Bukowsky y Raufelder (2018), presentan un trabajo en el que se expone la relación entre las RRII y el auto concepto. Concretamente inciden en 4 áreas importantes que han sido más estudiadas: los efectos de las RRII en el autoconcepto académico; el efecto de la amistad en la evaluación del yo; el efecto de la autopercepción de la tipicidad de género en la autoestima, y los efectos de la fragilidad

del yo en la agresión. La mayoría de los estudios que abordan estos temas, lo hacen con adolescentes, evidenciando la falta de interés o las dificultades de la investigación por abordar el desarrollo de la identidad y las RRII en NN más pequeños.

El desarrollo del conocimiento social. Las interacciones con pares proporcionan la principal oportunidad para desarrollar determinados aspectos del conocimiento social que requieren una mayor reciprocidad o intercambio de papeles. En este sentido resulta especialmente relevante el rol que la interacción con los compañeros o las compañeras cumple en la adquisición de estrategias sociales. En este sentido se ha llegado a afirmar que el descubrimiento de la amistad es el paso más importante para el desarrollo del conocimiento social en la infancia. En la familia el niño o la niña tiene pocas oportunidades para intercambiar, debe reconocer, aceptar y adaptarse a sus relaciones con el padre y la madre, hermanos y hermanas o las personas con las que convive. Cuando el niño o la niña sale del contexto familiar descubre una amplia gama de opciones en la selección de sus compañeros o compañeras de juego, y a través de esta interacción con iguales, aprende que puede negociar los vínculos y los contextos sociales. También aprende que sus iguales no le aceptarán tan fácilmente, por lo que tiene que convencerles de sus méritos como compañero o compañera de juego, y a veces tienen que anticipar y aceptar situaciones de exclusión (Corsaro, 1981; 2017).

Desde una perspectiva socio-evolutiva se ha comprobado que la interacción con los iguales proporciona una excelente oportunidad para estimular el proceso de adopción de perspectivas, a partir del cual se llega a comprender que el otro es en cierta medida como el yo, y que aquel conoce o responde a este, en función de un sistema de expectativas complementario (Kohlberg, 1994). Como resultado de este proceso, que evidentemente se favorece al percibir similitud con el otro, se construye simultáneamente el conocimiento de sí mismo y de los demás.

Desde esta perspectiva se ha comprobado que la interactividad con personas de nivel evolutivo inmediatamente superior es óptima para desequilibrar la estructura de razonamiento moral del sujeto y hacerle avanzar hacia el estadio siguiente (Blatt y Kohlberg, 1975). También, el hecho de relacionarse con un punto de vista percibido claramente erróneo (por coincidir con el estadio del propio sujeto o con el estadio anterior) puede favorecer el desarrollo, dado que permite cuestionarse simultáneamente el propio punto de vista y el del otro. Mientras que el desarrollo podría no avanzar de igual manera, al relacionarse con un punto de vista de un nivel evolutivo muy superior y, por consiguiente, más difícil de comprender o de ser puesto en duda por el niño o la niña (Doise y Mugni, 1983).

Como se demuestra en el estudio de Blatt y Kohlberg (1975) la interacción con iguales cumple un importante papel en el desarrollo del concepto de justicia. Piaget (1935), planteó la hipótesis de que las discusiones entre pares y entre adultos y NN sobre dilemas morales son cualitativamente diferentes, y que es más probable que NN usen el razonamiento cuando interactúan con sus pares. Por tanto, la igualdad favorece la reciprocidad y la cooperación. Mientras que, por el contrario, la desigualdad que existe entre el adulto y el niño o la niña favorece las relaciones heterónomas en las que el adulto ocupa siempre el mismo papel, que difícilmente es intercambiable con el niño o la niña.

En la misma dirección cabe interpretar los resultados obtenidos por Kohlberg y sus colaboradores al intentar aplicar su teoría del desarrollo moral a la educación, llegando a la conclusión de que la mejor forma de influir sobre las personas es a través del grupo. Sus intervenciones educativas se basan en el establecimiento de estructuras democráticas de justicia; comprobando su influencia en el desarrollo del grupo y de la persona, así como, observando que esta pasa por una serie de fases que culminan en un sentido de comunidad, lo que podríamos considerar una condición necesaria para una correcta participación democrática (Kohlberg, 1994).

La adquisición del repertorio conductual adulto. Desde la perspectiva etológica se ha comprobado que los primates adquieren la competencia social requerida para una adaptación apropiada a su rol de adultos fundamentalmente a través de la interacción con sus pares en la infancia. El esquema de las interacciones entre iguales se parece mucho más al esquema de las interacciones entre adultos que las interacciones de las crías con ningún otro miembro de la especie. Todos los elementos del repertorio conductual adulto, con la posible excepción de algunas conductas maternales, pueden ser encontrados dentro del esquema de juego entre los monos jóvenes. Estos incluyen componentes de actividades agresivas, sexuales, de afiliación, coalición y cooperación. La interacción con los pares proporciona la oportunidad de practicar y perfeccionar estas conductas y de desarrollar así el nivel de competencia adulta (Suomi, 1979, citado por Diaz-Aguado, 1988).

Existen bastantes datos que sugieren una función similar de la interacción entre NN. Desde esta misma perspectiva etológica se ha comprobado que NN desarrollan, entre los 3 y los 5 años, un tipo de juego distintivo, denominado “juego desordenado”. Este conlleva comportamientos como correr, saltar, reírse, empujarse y chillar; su principal función parece ser la socialización de la agresividad. Blurton-Jones (1967) sugirió la existencia de un periodo crítico para esta forma de juego, de manera que, NN que no interactúan con sus iguales durante este periodo de edad, y por tanto no tienen

oportunidad de realizar este tipo de juego, difícilmente desarrollarán después este aspecto de la socialización, presentando determinados problemas de adaptación social como: timidez excesiva; miedo y rechazo de las actividades que suponen contacto físico o que conllevan algún riesgo, aunque sea mínimo; incapacidad para distinguir el juego de fuerza de la verdadera agresión, etc. Además, el juego desordenado sirve para el aprendizaje y la práctica de importantes habilidades sociales que son necesarias para el desarrollo de relaciones interpersonales positivas o apropiadas, como puede ser, la distribución de roles recíprocos. NN empiezan a experimentar con diferentes estrategias sociales, y a través de ese proceso, aprenden cómo responden sus iguales a esas estrategias, y repiten o practican aquellos comportamientos que resultan ser eficaces, aplicándolos a nuevas situaciones (Pellegrini, 1989).

También resulta relevante el "juego protagonizado" para la adquisición de la competencia adulta. Este implica las interacciones de NN con sus pares, de manera que representan las relaciones sociales y el significado de sus actividades, lo que les permite entrar en el mundo adulto, comprender sus normas y ensayar sus relaciones. De acuerdo con la teoría de Elkonin (1980) "el juego protagonizado" es una unidad fundamental del juego característico de NN en su etapa final de la educación infantil, del juego social, cooperativo, y de reconstrucción de los roles y las interacciones de las personas adultas. Esta tipología de juego podría ser equiparable al llamado juego socio-dramático por Smilansky (1968), al juego de ficción de Garvey (1977), o al juego simbólico más desarrollado de Piaget (1966).

Adaptación al contexto escolar. NN pueden tener muchos tipos de relaciones y de experiencias con sus iguales, tanto dentro como fuera de la escuela. En el caso de NN en su etapa de educación infantil, normalmente el contexto relacional está más limitado a la escuela y las actividades extraescolares. No obstante, suelen pasar gran parte del día con su mejor amigo o amiga, o ratos en grupos, y en todos los casos como estudiantes, deben navegar por las clases y la escuela como escenario social más amplio, conformado por una gama amplia y diversas de NN.

Las interacciones positivas entre pares tienden a promover el desarrollo de habilidades de toma de perspectiva y empáticas que están en la base de comportamiento cooperativos, prosociales y no agresivos. De acuerdo con Wentzel y Muenks (2016) existe evidencia que vincula el funcionamiento adaptativo de NN a través de los dominios sociales y académicos.

La motivación, la participación y el logro escolar son elementos relevantes (Ryan y Shin, 2018). A pesar de que NN pasan gran parte de su tiempo en la escuela en compañía de

sus pares, tradicionalmente la investigación se centró fundamentalmente en la influencia de progenitores y docentes en la adaptación del niño o la niña al contexto escolar. A partir de la pasada década se ha ido produciendo un cambio en los estudios teóricos y empíricos evolutivos, incluyendo la indagación sobre cómo los iguales contribuyen al desarrollo la motivación, la participación y el logro en la escuela. En la actualidad existen numerosas evidencias que apoyan el hecho de que las RRII son importantes para las múltiples formas que pueden darse produciendo una gran variedad de resultados académicos (Ryan y Shin, 2018)

Díaz-Aguado (1988), señala que las interacciones con los pares contribuyen de manera indirecta a una mejor adaptación de NN a la escuela, dado que favorece el autoconcepto, el comportamiento social y la conducta; de manera particular comportamientos que están relacionados con la transmisión de las normas sociales. Teniendo en cuenta las funciones de los iguales destacadas por la investigadora (la construcción de la identidad personal, el desarrollo del conocimiento social y la adquisición del repertorio conductual adulto), concluye que una adecuada interacción con los iguales en la escuela resulta imprescindible para el desarrollo apropiado de la identidad escolar, la comprensión de la escuela como institución, y la adaptación a sus normas. Así mismo, indica la existencia de abundante información que evidencia la relación entre adaptación a la escuela y la aceptación de los compañeros y las compañeras. Por ejemplo, desde la sociometría, se han destacado ciertas medidas que correlacionan, como: el rendimiento, la adecuación al papel del estudiante y la oportunidad de su conducta en clase; la participación en las tareas propuestas por el o la docente; y la ausencia de dependencia del niño o la niña respecto al adulto.

En línea con la complejidad y la naturaleza multifacética de las RRII, Ryan y Shin (2018), recientemente, señalan la aplicación de diferentes perspectivas teóricas para comprender el papel que juegan los pares en la adaptación académica de los estudiantes, destacando 3 enfoques predominantes que no son excluyentes entre sí. Sin embargo, la teoría y la investigación dentro de cada tradición tiende a resaltar ciertos aspectos de la importancia que tienen los iguales para el desarrollo y los resultados académicos de los NN. A continuación, siguiendo a las autoras, se exponen de manera resumida algunos temas y consideraciones teóricas de cada perspectiva.

Modelo de la socialización: *los pares como agentes socializadores*. Una forma en que los pares resultan relevantes para la adaptación de NN al aula es que proporcionan un contexto en el que se socializan las creencias y los comportamientos. Los compañeros y las compañeras brindan a los estudiantes sugerencias y opciones sobre formas de

pensar y participar en la escuela. Así mismo, sus reacciones y evaluaciones sirven para afirmar, mantener o cambiar la motivación y el compromiso de una persona.

Desde la mayoría de la investigación se interpreta la socialización entre pares como el proceso mediante el cual las personas adquieren conocimientos y se ajustan a las normas y valores de sus pares. Los estudios psicológicos, generalmente, se ha basado en la teoría del contagio social para explorar cómo emulando a los pares, estos influyen en los resultados académicos o en los comportamientos de NN.

Desde este enfoque de la socialización se pone el foco en como los atributos de los pares contribuyen al cambio en un o una estudiante de manera individual. Pasar tiempo con personas que están muy motivadas, comprometidas y con altos logros académicos promueve estos mismos efectos, lo mismo que puede pasar en sentido contrario. Por ejemplo, si los amigos de un niño piensan que su clase de ciencias es aburrida y no se preocupan por sus calificaciones en esta asignatura, con el tiempo es probable que la valoración de la ciencia por parte del niño disminuya. Los mecanismos que subyacen a este tipo de influencia entre iguales (el intercambio de información, los modelos y refuerzo) pueden desarrollarse a nivel diádico, entre algunas amistades o en un grupo más grande. El *intercambio de información* se refiere a cómo las interacciones sociales en las que los pares comparten ideas o conocimientos pueden provocar cambios en las creencias o comportamientos de los estudiantes. Volviendo al ejemplo del niño, parte de la influencia puede partir del contenido de las conversaciones directas que este niño y sus amigos tienen sobre la clase de ciencias. *Los procesos de modelado* son menos directos y se refieren a cambios en la cognición, el comportamiento o el afecto que resultan de la observación de otros. Observar cómo se comportan los iguales o como expresan cierta creencia puede llevar al niño o la niña a nuevos comportamientos y puntos de vista, así como a proporcionarle información sobre las consecuencias de tales conductas y opiniones. Dependiendo de las consecuencias/refuerzo, la observación del modelo de un compañero o una compañera puede fortalecer o debilitar la probabilidad de que el estudiante participe de tal comportamiento o adopte tales creencias en el futuro.

El modelo de contagio sugiere que los hábitos que se adquieren emulando a los pares, tal vez se absorban sin un modelado explícito de sus pares. Este proceso también puede implicar beneficios diferenciales por los que NN más desfavorecidos obtienen más de los pares que tienen un mejor funcionamiento académico (p. ej., Justice et al., 2014), mientras que los compañeros y las compañeras que tienen más dificultades en este ámbito pueden producir una bajada en las calificaciones de otros. Una preocupación dentro de los centros de educación infantil, que acogen principalmente a NN

pertenecientes a familias de nivel económico bajo, es que NN están menos expuestos a pares con más habilidades de preparación escolar, los cuales pueden proporcionarles de manera indirecta estimulación académica (Schechter y Bye, 2007). Por ejemplo, estudios sobre el desarrollo del lenguaje han mostrado que NN con habilidades iniciales del lenguaje más bajas obtuvieron más beneficios dentro de grupos-clase con compañeros que tenían niveles más altos de desarrollo del lenguaje (Justice et al., 2011; Mashburn et al., 2009).

En contraste con los modelos de contagio social, los psicólogos han hecho hincapié en el papel mediador y activo de la colaboración entre pares para mejorar el desarrollo cognitivo de NN con menor capacidad. La teoría sociocognitiva proporciona un marco teórico para comprender cómo los compañeros influyen en las creencias y la conducta. Según lo propuesto por Bandura (1987), esta perspectiva teórica examina cómo las personas adquieren conocimientos, habilidades, estrategias, creencias, comportamientos e incluso emociones a través de sus interacciones sociales y las observaciones de los otros. El funcionamiento de los estudiantes se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, las cogniciones y los sucesos ambientales operan como determinantes interactivos entre sí.

Desde estas perspectivas se entiende que los compañeros y las compañeras pueden proporcionar experiencia o modelar directamente comportamientos y habilidades que son "fundamentales" para el rendimiento académico (Harris, 2010). La guía experta (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976) y el aprendizaje observacional (Bandura, 1986) son potencialmente dos mecanismos a través de los cuales operan los efectos de los pares. Por ejemplo, en un estudio experimental que involucró a niños en edad preescolar, Azmitia (1988) encontró que la colaboración entre pares promovía un mayor aprendizaje que el trabajo independiente, particularmente para los principiantes. Los efectos de los pares fueron mediados en gran medida a través de la guía de los expertos para apoyar el aprendizaje de los principiantes y la propia iniciativa de los estos al observar, imitar y aprender de los expertos (Vygotsky, 1978; Ellis y Rogoff, 1986). Es importante destacar que la investigación experimental indica que, los efectos de los pares implican tanto la asistencia directa de los expertos para apoyar el aprendizaje de los principiantes como sus conductas de búsqueda de ayuda para aprender de los expertos (Bandura, 1986; Wood, 1999). La observación de modelos de pares puede aumentar las creencias de autoeficacia de los observadores, lo que a su vez puede influir en el aprendizaje y el rendimiento (Schunk, 1987). La investigación cuasiexperimental en contextos escolares y de aula también indica que NN con menor capacidad experimentan mayores beneficios académicos cuando aprenden con pares que presentan una mayor

capacidad (Harris, 2010; Justice et al., 2011). Los estudios que definen la influencia de los iguales de manera amplia, como asistir a un aula donde el nivel promedio de rendimiento del estudiante es alto, son menos capaces de destacar los posibles mecanismos a través de los cuales los compañeros y las compañeras influyen en el aprendizaje de un niño o una niña en particular.

Además, se ha evidenciado que la *socialización de expectativas* es importante para los resultados académicos de NN. Se hace referencia a este tipo de socialización como el proceso mediante el cual las percepciones de los pares sobre las habilidades de un o una estudiante dan forma a sus expectativas y su comportamiento. Los hallazgos de Gest, et al. (2005) y Gest et al. (2008) indicaron que la reputación académica entre pares en la escuela primaria podía predecir cambios en las autopercepciones de la competencia académica, el esfuerzo evaluado por el o la docente, y las notas en los informes de evaluación tras controlar las calificaciones de los y las docentes sobre las habilidades académicas de NN. Se cree que las "señales de expectativas", como pueden ser las declaraciones verbales, las comparaciones y el elogio diferenciado; proporcionado a una niña o un niño por sus compañeros o compañeras, le puede llevar a responder de manera que perpetúa las percepciones que sus pares tienen sobre su capacidad. Por ejemplo, si los compañeros o compañeras de la clase ven a una de las niñas de su grupo como inteligente, podrían hacer comentarios como "¡Eres tan inteligente!" o "Siempre obtienes las notas más altas", lo que hace que esta niña se sienta confiada y quiera estar a la altura de las expectativas de sus pares de clase.

Gran parte de la investigación sobre cómo se socializan los resultados académicos en la escuela trata de indagar en las redes sociales que conforman los NN en la misma, concretamente en los contextos naturales donde se desarrolla su mundo de iguales. El modelo de redes sociales recoge información directamente de NN sobre con quién hablan, con quién juegan y a quién piden ayuda en clase, tratando de identificar y evaluar si el logro promedio de estos grupos de iguales predice el logro individual. Las técnicas de recogida de información más utilizadas son la entrevista, la recolección de nominaciones de iguales sobre amistad o pertenencia, así como diferentes medidas de motivación y participación.

La investigación ha examinado múltiples tipos de relaciones entre pares, y la similitud es parecida tanto en una diada, una tríada o un grupo de mejores amigos o amigas, así como para quienes pasan ratos juntos. Este fenómeno de similitud entre amigos o amigas en conocido como homofilia. Un desafío empírico en la literatura sobre la influencia de los pares es separar los efectos de los pares del sesgo de selección. Es decir, NN de alto rendimiento pueden simplemente identificar o interactuar con pares

que también tienen niveles altos de rendimiento académico (Altermatt y Pomerantz, 2003). La homofilia es el fenómeno social y la tendencia de las personas a afiliarse con otras que comparten atributos similares (Kandel, 1978). Tales afiliaciones se han observado en términos de comportamientos externos de NN (Hanish et al., 2005) y motivación académica (Ryan, 2001), así mismo en atributos de género y etno-raciales (Vu y Locke, 2014). Si NN se afilian con amigos o amigas similares, entonces es probable que actúen o se comporten de manera parecida, lo que hace difícil distinguir la influencia de los iguales (vía contagio social o efectos instrumentales) de la homofilia. Puede que NN tengan mayores logros académicos y que esto no sea debido a efectos de los pares, sino por otros rasgos no observados que los llevaron a interactuar. La literatura indica que los efectos de los pares a través del aprendizaje observacional pueden depender de la similitud percibida entre modelo y observador en términos de competencia académica y habilidades (p. ej., Schunk, 1987). Una pregunta clave es si NN, especialmente quienes tienen un menor rendimiento, se identifican y se benefician de asociarse con pares con mayor rendimiento. De acuerdo con Cooc y Kim (2017), identificar estos patrones en las redes sociales de NN en las aulas proporcionaría una evidencia más fuerte sobre la influencia de los pares en el logro, incluso la probabilidad de que NN se afilien con pares similares teniendo en cuenta otras dimensiones.

Dentro de los estudios de redes sociales de NN en la etapa de educación infantil, DeLay et al. (2016) llevaron a cabo un estudio observacional durante un curso académico, con el objetivo de investigar si NN de un centro educativo preescolar seleccionaban a sus compañeros o compañeras de clase según la competencia académica, y si los niveles de esta competencia en NN estaban influenciados por los de sus compañeros o compañeras. Los análisis señalaron que NN seleccionaron pares de interacción con niveles de competencia similares y que a lo largo del curso fueron influenciados por los niveles de competencia de sus parejas. Estos efectos se mantuvieron incluso después de controlar varios factores infantiles (sexo y lenguaje) y familiares (situación económica familiar y nivel educativo de los progenitores).

El apoyo social: los pares ofrecen apoyo emocional y social. Los pares también ofrecen sentido de conexión y apoyo social dentro de una red social de iguales, lo cual se considera relevante para la adaptación escolar de NN. Cuando NN forman un vínculo afectivo con sus pares y creen que otros los ayudarán si es necesario, les va mejor en la escuela (Ryan y Shin, 2018). Esta perspectiva se centra en la calidad y la naturaleza de las RRII de un niño o niña más que en las características del grupo de pares o las amistades.

La necesidad de formar y mantener conexiones interpersonales con otras personas es una necesidad humana fundamental, y la medida en que esta necesidad se satisface, y las personas desarrollan un sentido de pertenencia, tiene efectos profundos en la adaptación escolar (Baumeister y Leary, 1995). Concretamente dentro de los estudios de la educación infantil, la conexión y el sentido de unión se asocian con el bienestar del niño o de la niña y con el sentido de pertenencia, los cuales son dos ejes fundamentales en esta etapa educativa. De manera muy general, se asume que la pertenencia es una especie de "pegamento" psicosocial que conecta a las personas (Woodhead y Brooker, 2008), lo que indica una relación de una parte con un todo (Peers y Fleer, 2014) y crea un sentido de unión (Singer y de Haan, 2007). Hännikäinen (2001) señala que NN preescolares crean su propia cultura de pares, tanto en el juego como en todo tipo de actividades durante la jornada escolar. El humor, la fantasía, los gestos teatrales, las bromas con el lenguaje y la exageración son formas utilizadas para comunicarse, expresar sentimientos positivos y sentirse unidos.

Específicamente para el dominio académico, un principio central de la teoría de la autodeterminación es que cuando los contextos apoyan la necesidad relacional de los y las estudiantes (junto con las necesidades a nivel competencial y de autonomía), prepara el escenario para que se desarrolle la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). El sentido de conexión con los pares es un ingrediente crítico para la participación y, sin él, hay desafecto y desvinculación. La investigación desde una perspectiva teórica de la autodeterminación se ha centrado más a menudo en el papel de las madres, los padres y docentes en relación con las necesidades y la motivación de NN, pero hay evidencia que muestra como los compañeros y las compañeras contribuyen a este sentido relacional en el contexto escolar, resultandos fundamentales para el desarrollo de la motivación académica y la participación (p. ej., Furrer y Skinner, 2003).

La teoría y la investigación sobre el concepto de apoyo social también es relevante para comprender el papel que juegan los pares en la adaptación de los estudiantes a la escuela (Cohen y Wills, 1985). El apoyo social es similar al sentido de conexión y pertenencia en el sentido de que incluye un elemento de afiliación y relación con los demás. Sin embargo, el concepto de apoyo social es más amplio e incluye la creencia de que los otros ofrecerán su ayuda si es necesario. El apoyo social puede provenir desde fuentes diferentes (es decir, progenitores y docentes), pero el de los iguales se configura como una contribución única al ajuste académico de NN en la escuela (Wentzel, et al., 2010). El apoyo social de los compañeros puede tomar la forma de

apoyo emocional, siendo fuente de validación, de ánimo y de seguridad en el contexto escolar. También pueden dar apoyo informativo en forma de datos y consejos valiosos.

El Barómetro de la Infancia y la Adolescencia realizado por UNICEF 2019 aporta información de la propia percepción de NN sobre el apoyo social percibido. Sus resultados informan que NN “se sienten muy apoyados por su familia y sus amistades, pero menos por sus compañeros y compañeras de clase y especialmente por su profesorado” (Bello, 2019, p. 42). Lo que deja constancia, una vez más, de la importancia de las relaciones de amistad en la infancia.

El estatus social. De acuerdo con Ryan y Shin (2018), otra perspectiva de por qué los pares son importantes en los resultados académicos de NN, es que estos aportan un contexto dentro del cual se establece una jerarquía en base al estatus social. Tanto en el aula como en la escuela, los estudiantes tienen diferentes posiciones y reputaciones dentro de estas jerarquías. Dos modelos para entender el estatus social y sus implicaciones en los resultados académicos son: 1) a nivel individual, la propia condición social de un estudiante tiene implicaciones para su ajuste en la escuela. 2) A nivel grupal, las características que se asocian con el estatus social dan información más amplia sobre la naturaleza del entorno de pares que influye a todos los estudiantes de ese contexto.

Capítulo 6. Las Relaciones de Amistad

6.1. Introducción

Si hay una relación diádica entre NN o entre adultos fundamental, es la amistad. De hecho, en las obras culturales, libros, cuentos, obras de teatro, películas, canciones, el tema es recurrente, dando cuenta de su importancia en la vida cotidiana de las personas y sus distintos significados, efectos y procesos. Su importancia en los seres humanos ha llevado a su estudio desde distintas disciplinas desde hace siglos.

En su obra Sobre la Amistad, Pedro Laín Entralgo[5] (1972) exponiendo su estudio sobre la amistad en Aristóteles expresa que, "en las amistades por utilidad o por placer se busca *lo que* el amigo tiene o *lo que* el amigo hace; la amistad perfecta se funda en cambio sobre *lo que* el amigo es". Dicho argumento se puede enlazar con lo que Montaigne[6] en el Capítulo XXVII De la Amistad dice sobre la base de su amistad con La Boëtie: "porque era él y porque era yo". Quizá Montaigne coincidiese con lo que en resumen sería la amistad, y un buen amigo para Aristóteles, la cual consistiría en querer y procurar el bien del amigo por el amigo mismo, pero entendido este como una realización individual de la naturaleza humana, y en definitiva de la naturaleza universal. (Laín Entralgo, 1972)

Finalmente, Laín Entralgo establece así las características que mantienen una relación de amistad:

> Respeto, franqueza, liberalidad, discernimiento afectivo, imaginación, camaradería: supuestas las tres notas esenciales de la relación amistosa, la benevolencia, la beneficencia y la confidencia, tales son los recursos principales para lograr, lo diré con hermosas palabras de Ortega, «una amistad delicadamente cincelada», ese modo de la convivencia que cuando está «cuidada como se cuida una obra de arte» sería para nuestro filósofo «la cima del universo». Y esa delicada labor de cincel, ¿no es acaso la mejor garantía respecto de la calidad de un amigo para quien así ha sabido hacerlo suyo? (Laín Entralgo, 1972, Capítulo VI. Ascética de la amistad)

La esencialidad de la amistad en la vida de las personas no exime su estudio de complejidad. El camino desde el primer encuentro hasta la amistad no siempre es fácil. En este trayecto, a menudo se debe contender con lealtades conflictivas, enfrentar rechazos y rupturas, evitar la explotación y descubrir qué esperan los amigos o las

[5] Obra consultada en URI: http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcjw913
[6] Obra consultada en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ensayos-de-montaigne--0/html/fefb17e2-82b1-11df-acc7-002185ce6064_159.html#I_38_

amigas de esta relación. Superar estos desafíos requiere una serie de habilidades sociales verdaderamente notables. Entre otras cosas, se debe ser capaz de leer los deseos, necesidades e intenciones de los demás, renunciar al interés personal inmediato en los momentos adecuados, negociar los límites interpersonales y saber cuándo (y cuándo no) perdonar. Dados todos estos requisitos, no es sorprendente que, a algunas personas, incluso adultas, nunca les resulte fácil o natural construir relaciones de amistad (Hruschka, 2010)

El estudio transcultural realizado por Hruschka (2010), se pregunta cómo de universales son las nociones occidentales sobre la amistad. Partiendo de la exposición de las 11 nociones más comunes en los Estados Unidos (EE. UU.) explora en los registros etnográficos características asociadas a este concepto en 60 culturas o sociedades. Finalmente concluye que las ideas relacionadas con la amistad en EE. UU. difieren bastante en el grado en que se las distingue en las otras culturas. En muchos lugares, por ejemplo, la revelación de uno mismo no solo es innecesaria, sino que también se evita entre las amistades. En algunos lugares lejanos las diadas amigas pueden verse sólo en contadas ocasiones, precisamente porque las personas cultivan la amistad estratégicamente en lugares lejanos. En otros, las personas pueden tener muy pocas opciones para comenzar o terminar sus amistades. Además, hay muchas formas en que las amistades pueden ser desiguales.

Los resultados, tras el estudio de los datos transculturales, lleva a Hruschka a encontrar solo tres de los once elementos característicos en EE. UU. (ayuda mutua basada en la necesidad, el afecto positivo y la entrega de obsequios entre los socios) que representan rasgos recurrentes de relaciones similares a las de la amistad a medida que surgen en numerosos grupos. Con base en la consistencia transcultural y la coherencia funcional de estos tres elementos de la amistad, Hruschka propone una definición operativa de las relaciones de la amistad que representa unos requisitos reglamentarios mínimos: una relación similar a la amistad es una relación social en la que las dos personas de la relación se ofrecen apoyo en momentos de necesidad de acuerdo con sus habilidades, y en los que este comportamiento está motivado en parte por el afecto positivo mutuo. Una forma común de señalar este afecto positivo es regalar obsequios con regularidad.

Este análisis parte de las nociones occidentales de amistad, examinando como encajan en las relaciones de amistad descritas en otras culturas. Si bien esto ayuda a identificar las prácticas, sentimientos y expectativas que pueden viajar a través de las fronteras a relaciones de amistad en una amplia gama de diferentes culturas, ignora aquellos aspectos de las amistades en otras sociedades que están ausentes en el estereotipo occidental. Teniendo en cuenta esta cuestión y añadiendo un estudio de dos elementos

de la relación de amistad en otras culturas (los rituales de compromiso y el contacto físico) que están ausentes en las nociones occidentales, Hruschka, finalmente concluye:

- Las relaciones similares a la amistad surgen en una amplia gama de sociedades.
- Las relaciones de amistad aparecen con bastante frecuencia en los registros etnográficos, pero muchos de los ideales occidentales de amistad a menudo no se aplican en las distintas culturas.
- Las amistades son elegidas ocasionalmente por los progenitores y parientes, y una vez que se establece una amistad, finalizarla puede conllevar una gran dificultad.
- En varias sociedades, compartir asuntos personales y secretos con amigos o amigas no solo carece de importancia, sino que se evita.
- Las personas que son amigas pueden tener un estatus desigual, tanto que un observador externo podría juzgar que una de las partes explota a la otra.

A medida que se eliminan los aspectos de la amistad que viajan mal a otras sociedades, se revela un patrón central común y constante en las descripciones de la amistad en una variedad de sociedades: la ayuda entre amigos o amigas en momentos de necesidad, causada por el afecto o las emociones positivas de una persona hacia otra dentro de la relación, y el intercambio de regalos como forma frecuente de comunicar sentimientos hacia un amigo o amiga.

Según este trabajo transcultural, la amistad se define tanto por sentimientos y estados psicológicos como por comportamientos entre los amigos o las amigas. En muchos casos, la amistad representa el potencial para determinados tipos de comportamiento que está respaldado por sentimientos positivos hacia una pareja (por ejemplo, ayuda cuando se la necesita). Centrarse exclusivamente en los comportamientos al definir la amistad puede llevar a numerosos problemas de interpretación: confundir las bromas pesadas con un conflicto hostil, confundir los comportamientos corteses entre las personas y conocidos con amistad, y no diferenciar los diversos mecanismos subyacentes a la prestación de ayuda. La creencia sobre la amistad en NN no siempre ha sido, ni es igual, histórica y culturalmente. Por ejemplo, en Japón, se cree comúnmente que NN son demasiado inmaduros para manejar estos problemas. En lugar de tener amistades cercanas (*shinyuu*), se espera que solo tengan compañeros o compañeras de juego (*tomodachi*) (Lewis 1960, citado en Hruschka, 2010). Las teorías más destacadas del desarrollo infantil en los Estados Unidos y Europa son menos categóricas con las limitaciones de la edad, pero también proponen que aprender a cultivar las amistades es uno de los desafíos centrales que enfrentan NN y adolescentes a medida que maduran hasta la edad adulta. Además de aprender la norma

ampliamente compartida de proporcionar ayuda mutua, existe un gran margen de variación entre las personas en la forma en que aprenden el arte de hacer y tener amigos o amigas. También dentro de una misma sociedad, las personas de manera individual llegan a diferir en cómo hacen y mantienen las amistades, lo que se ha estudiado específicamente teniendo en cuenta las diferencias de género y personalidad.

Pero ¿Cómo aprenden NN el conjunto de habilidades, expectativas y comportamientos necesarios para cultivar y mantener amistades? Los estudios del desarrollo informan sobre la adquisición de estas habilidades según NN van creciendo. Algunos estudios en diferentes sociedades sugieren que NN aprenden las habilidades y expectativas de la amistad de formas sorprendentemente similares.

NN a lo largo de los diferentes periodos de la historia en las sociedades occidentales siempre han pasado una gran cantidad de tiempo juntos en grupos, (Schneider, 2014), quizás más que ahora. Durante gran parte del día, NN se encargaban entre ellos y ellas de cubrir la mayoría de sus necesidades físicas y emocionales, en situaciones en las que ahora son constantemente apoyados y atendidos de sus padres, sus madres y sus docentes o cuidadores. Los estudios transculturales indican que este arreglo social todavía prevalece en muchas sociedades no occidentales. En aquellas circunstancias anteriores de la historia, NN vivían principalmente en un mundo NN, donde la "amistad" era, según expresa Lopata (1981, citado por Schneider, 2014), simplemente una relación ordinaria con un poco más de profundidad. Sin embargo, en la sociedad occidental contemporánea, hay ciertas características distintivas de las amistades cercanas o estrechas que han sido enfatizadas desde los estudios teórico-científicos, como por ejemplo la intimidad, intensamente considerada en la teoría de Sullivan (2013), propiedad de la amistad que según Laín Entralgo (1973) es más explícita en algunos de los escritos de los filósofos agustinos. Por ejemplo, Aelred sostuvo que una persona debe lealtad, confianza y apoyo a todos los demás seres humanos; la diferencia esencial entre las propias relaciones con amigos o amigas y conocidos es que el amigo o la amiga es la persona a quien se le confían los secretos de su corazón.

La mayoría de las teorías psicológicas y muchos autores importantes de la literatura occidental han insistido en la naturaleza temporal de las amistades de NN, indicando que en realidad no pueden considerarse amistades dado que cambian muy rápidamente y carecen de profundidad. Tradicionalmente, las RRII durante la infancia han sido caracterizadas como alianzas fugaces, precipitadas principalmente por el placer momentáneo de compartir actividades agradables. Desde esta perspectiva se enfatizaba la naturaleza transitoria de las amistades de NN, caracterizada por su volubilidad de acuerdo con los cambios de interés. En contraste con estas teorías más

clásicas, la evidencia más reciente confirma que NN tienen relaciones duraderas con los amigos y las amigas.

Howes (1996) define las amistades como aquellas relaciones cercanas que conllevan compañía, intimidad y afecto. En los primeros años de la vida, NN manifiestan la compañía como búsqueda de proximidad, pasar tiempo juntos y divertirse juntos. La intimidad, el compartir, la cercanía y la revelación o expresión de uno mismo entre amistades, pueden ser más difíciles de presenciar en las relaciones de NN muy pequeños. Sin embargo, varios teóricos (p. ej., Dunn, 2006 y Howes, 1996) afirman que NN experimentan intimidad en los juegos de simulación social. De hecho, los temas de juego compartidos en los que interactúan con sus iguales pueden reflejar sus preocupaciones, intereses y temores.

La reciprocidad, o mutualidad de afecto, es, según Dunn (2006) y Rubin, et al. (2005) una de las características definitorias de la amistad, ya que ayuda a distinguir la amistad (experimentada y apreciada mutuamente por ambos miembros de la relación) de otras relaciones sociales basadas en vínculos más laxos, o incluso del deseo de un niño de ser amigo de otros en donde la situación no es recíproca.

Laursen y Hartup (1997) y Rubin et al. (2005) identifican la cercanía, la reciprocidad de afecto y la igualdad como algunas de las características definitorias de la amistad. NN que se consideran “mejores amigas o amigos” quieren pasar más tiempo juntos, ofreciéndose apoyo emocional, intimidad y diversión.

Schneider (2000) atendiendo a la pregunta ¿Qué hace que se formen y se mantengan las amistades?, identifica ciertas características fundamentales de la amistad infantil, las cuales se han destacado en la investigación del último medio siglo. Estas incluyen: la proximidad, las actividades compartidas, la similitud, el apoyo tangible y la asistencia instrumental, intimidad y autorevelación, confianza, reciprocidad, y conflicto, solución de conflictos y competición.

Todas estas definiciones comparten aspectos básicos comunes. Todas parecen considerar la reciprocidad, la mutualidad, la intimidad y la igualdad entre las dos personas amigas como los prerrequisitos fundamentales de una relación de amistad. Algunas de estas características, sin embargo, pueden ser difíciles de identificar en las amistades entre NN que por su edad todavía no utilizan una forma convencional de lenguaje para reflexionar y articular sus pensamientos y emociones. Más bien, su conocimiento y comprensión de las amistades a veces deben inferirse de sus comportamientos, sus interacciones y su actividad lúdica.

También resulta interesante la distinción estructural dentro de la amistad realizada por Laursen y Hartup (1997). Concretamente distingue entre la estructura profunda y la superficial de la amistad. La estructura *profunda* hace referencia a la comprensión que tienen NN de lo que es la amistad, lo que significa y requiere. Es decir, esta es una estructura cognitiva que comprende los esquemas de amistad de NN con respecto al significado social de las amistades. La estructura *superficial*, es la manifestación de tales entendimientos, incluyendo expresiones comportamentales, o los intercambios sociales entre amigos y/o amigas.

En todas estas definiciones también surge la referencia a algún tipo de comprensión o habilidades sociales que se consideran condiciones indispensables para el desarrollo de amistades. La reciprocidad, por ejemplo, es una habilidad social que implica la comprensión “del dar” y “del recibir” (aspecto cognitivo), pero también un elemento afectivo de “necesitar” o “querer participar en tal relación” (aspecto emocional). En otras palabras, parece que existe una relación significativa entre la amistad y otras áreas del desarrollo (cognitivo y socioemocional).

De hecho, parece que construir una amistad va de la mano del desarrollo de otras habilidades. Tanto hacer amigos o amigas y desarrollar habilidades tienen una relación bidireccional significativa. La adquisición y el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas y socioemocionales permiten a NN lograr una comprensión más compleja y sofisticada de las necesidades, pensamientos y emociones de los demás y estos avances, a su vez, ayudan a NN a construir amistades. Al mismo tiempo, tener amistades y compartir tiempo permite que NN desarrollen aún más sus habilidades cognitivas y socioemocionales.

Sin embargo, hacer y tener amigos y/o amigas no se limita solo al desarrollo de habilidades. La experiencia de la amistad es mucho más amplia. Implica la totalidad de la existencia humana. Es un rasgo evolutivo, expresado como un "impulso" interno, o bien un instinto que lleva a relacionarse con los demás y ser parte de un grupo (Laursen y Hartup, 2002; Rubin et al, 2005). De hecho, parece que NN experimentan un "impulso" de estar y relacionarse con sus iguales y de formar vínculos estrechos con ellos, y esto comienza a ser más evidente alrededor de los 3 o 4 años y, a veces, incluso antes (Dunn, 2006).

De esta manera, Papadopoulou, (2012) defiende la premisa básica de que hacer y mantener amistades cumple una función evolutiva y, como tal, es innata y se expresa en actos intencionales. Este impulso puede experimentarse y expresarse de manera diferente, tanto consciente como inconscientemente dependiendo de la edad de NN, la

etapa de desarrollo y los factores de maduración, pero también se torna fundamental la función del entorno social que experimentan. Es decir, las manifestaciones de nuestro instinto humano de "vincularnos" con los demás pueden depender de una serie de factores, tanto del desarrollo como contextuales.

Ampliando la posición evolutiva, el argumento es que hacer y mantener amistades abarca la totalidad de la existencia del niño. Basándose en la noción de “nicho de desarrollo”[7] (Super y Harkness, 1986; Flynn et al., 2013), NN son vistos como agentes activos que contribuyen a su propio desarrollo. Se considera que buscan activamente los tipos de entorno que se puedan adaptar a sus impulsos biológicos internos y satisfagan sus necesidades individuales. En otras palabras, NN seleccionan los entornos que les ayudan a desarrollar sus características y predisposiciones, por lo que tienen un aporte significativo en sus “trayectorias” de desarrollo y en el desarrollo de su identidad.

Finalmente es necesario considerar el papel significativo del medio ambiente. El impulso de NN para hacer amistades y hacerse a sí mismos a través de la selección de nichos (Scarr y McCartney, 1983) puede facilitarse mediante entornos apropiados (Scarr, 1996) que ofrezcan a NN el contexto (físico, temporal y psicológico), para relacionarse con los demás, y para seleccionar los entornos que les sean adecuados. Esto se vuelve fundamental en el contexto escolar de educación Infantil, por las implicaciones educativas que se pueden derivar de esta perspectiva.

Por tanto y, en resumen, actualmente las relaciones de amistad de NN resultan ser un ámbito de estudio significativo, pero también complejo. La amistad y el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales tienen una relación valiosa y bidireccional. Además, hacer y mantener amistades parece ser una necesidad biológica innata que sirve a propósitos evolutivos. Ayuda a la adaptabilidad al entorno, pero también permite que el niño o la niña sea un agente activo en su desarrollo e identidad.

[7] A parte de la introducción del concepto de “nicho de desarrollo” en los trabajos de Super y Harkness, en la actualidad una característica clave de los conceptos modernos de nicho es el del nicho ecológico que se define en relación con el organismo en su centro. Esto se debe a que los organismos determinan qué factores ambientales son componentes importantes de su mundo; una perspectiva muy en línea con la teoría de la construcción de nichos. Los organismos modifican activamente sus nichos y los de otros organismos a través de sus actividades y elecciones. Sin embargo, los nichos se han interpretado típicamente como estáticos en lugar de evolucionar. Para diseñar un concepto de nicho más dinámico, se ha caracterizado el nicho evolutivo como "la suma de todas las presiones de selección natural a las que está expuesta la población". El nicho evolutivo puede verse como una versión dinámica (es decir, en evolución) del nicho ecológico, que más familiar cuando este último se caracteriza como un hipervolumen n-dimensional de aquellas condiciones y recursos relevantes para la población. Esta teoría de la construcción del nicho está siendo acogida desde diferentes ámbitos disciplinarios como la ecología, la filosofía o la psicología del desarrollo. Se puede consultar más información en https://nicheconstruction.com/

Desde el estudio de las RRII y el desarrollo se aborda la evolución de las relaciones de amistad desde la infancia temprana hacia la adolescencia y la edad adulta. No obstante, a continuación, se expondrá fundamentalmente información relativa a la primera infancia, la cual es objeto de este estudio.

6.2. Los Inicios de la Amistad en la Primera Infancia

Los problemas en el estudio de las primeras amistades reflejan los niveles de organización social introducidos por Hinde (1979): el niño o la niña, la díada y el grupo de pares. Los temas relevantes para el niño o la niña (nivel individual) son los cambios en el desarrollo: los cambios que permiten las amistades y los cambios fomentados por la participación en relaciones de amistad. Otro tema central es la cuestión impulsada por la teoría del apego de si las relaciones cercanas con los adultos están asociadas con la prevalencia y la calidad de las amistades entre NN. Los temas relevantes para el nivel diádico incluyen la identificación y la evaluación de la amistad, así como la calidad de la misma y la identificación de quién se hace amigo o amiga de quién. Finalmente, la influencia del contexto cultural también se ha considerado como un tema central de estudio.

Según el estudio realizado por Ladd (2011), las primeras investigaciones sobre la amistad con NN preescolares se realizaron a partir del primer tercio del siglo XX, una vez que fueron propuestas técnicas de observación para solucionar los problemas que presentaban los autoinformes de NN y adolescentes sobre sus RRII y sobre sus amistades. Por ejemplo, Challman en 1932, observó a 33 NN en una escuela infantil, anotando el número de veces que NN estaban en presencia de algún par. De manera que estimó que NN que estaban juntos o juntas una mayor cantidad de tiempo tenían una amistad más fuerte que aquellos que están en compañía de otros con poca frecuencia. En esa misma época Hagman un año después, publicó un estudio observacional mucho más extenso con NN de 2 a 4 años, estableciendo dos condiciones para determinar si un niño o una niña tenía una relación de amistad con un par. Estás eran: 1) tenía que haber una frecuente proximidad espacial entre la pareja de NN, y 2) mostrar capacidad de respuesta social hacia el compañero o la compañera. Esta última condición aseguraba que el estar en compañía no era solo estar físicamente cerca, sino que realmente existía una relación de amistad. Los resultados mostraron que NN se asociaban de manera específica con una, dos o tres personas, y solo de manera no frecuente con el resto del grupo de iguales. Por lo tanto, las compañías de NN preescolares, en promedio, no parecían estar distribuidas uniformemente entre los pares de la clase, pero tendían a concentrarse entre unos pocos. Estos hallazgos fueron

interpretados como evidencia de “selectividad” en la elección de amigos o amigas de NN.

También Susan Isaacs (citada por Howes, 2011), una de las primeras investigadoras sobre las RRII, estudió en 1937 a NN en un parvulario, describiendo sus amistades como cercanas, estables y vinculadas al desarrollo de un juego de simulación social complejo. Posteriormente, Howes (1983) describió las amistades de NN pequeños en un período histórico en el que los bebés y NN pequeños de madres trabajadoras se incluyeron por primera vez en centros de cuidado infantil. Concretamente, Howes comparó patrones de amistad dentro de 5 grupos de NN: 3 grupos de un centro de cuidado infantil para bebés, y NN de entre 1 y 4 años; y 2 grupos de un programa para NN con trastornos emocionales, con edades aproximadas de entre 2 y 6 años. Howes observó la amistad, definiéndola como una relación que implicaba la preferencia mutua por la interacción, la habilidad para el juego entre iguales complementario y recíproco, y el afecto positivo compartido. NN de menor de edad tenían menos amistades y más estables. NN con trastornos emocionales limitaban sus amistades a un mismo par y volvían a estas parejas después de las interrupciones en la amistad. Durante un año escolar, los incrementos más altos en la complejidad de las interacciones se observaron en las parejas con amistades estables.

A partir de estas primeras investigaciones se han ido perfeccionando las técnicas e instrumentos de observación, así como el puliendo el concepto de amistad, dado que la falta de una definición clara también marcó los resultados de las primeras épocas de la investigación (Ladd, 2011).

No obstante, el estudio sobre la amistad en los primeros años de vida resulta complejo, pues la carencia del lenguaje ha dificultado la comunicación en los procesos de investigación con NN pequeños. Howes (1996), revisó de manera detallada estas dificultades, señalando que NN de entre 2 y 4 años no tienen el vocabulario necesario para comunicar a la persona que investiga quiénes podrían ser sus amistades, o para describir la naturaleza de las relaciones que podrían tener con sus pares. Al estudiar la amistad entre NN en edad preescolar, frecuentemente se han utilizado fuentes externas de información: informes de los progenitores, impresiones de docentes o cuidadoras y observaciones de comportamientos durante la actividad lúdica. Estas fuentes no proporcionan un acceso inmediato al espacio mental de NN o de sus posibles amistades, solo ellos y ellas pueden construir la idea interna de tener una relación de amistad.

Varias características de las relaciones de NN se corresponden con los criterios utilizados para definir las relaciones de los adultos (Howes, 1996). NN también buscan satisfacer sus necesidades de compañía, afecto e intimidad en sus interacciones con los demás. La compañía puede ser operativizada como la proximidad que NN mantienen con sus pares de juego preferidos, la estabilidad de sus elecciones de compañeros o compañeras de juego, y simplemente, como la diversión y la adaptación mutua (Schneider, 2000).

Incluso antes de que puedan decir la palabra "amigo o amiga", muchos NN cultivan vínculos que muestran los primeros signos de amistad. Los estudios observacionales en entornos de cuidado grupal han demostrado que, desde el primer año, NN hacen diferencias entre sus compañeros o sus compañeras, dirigiendo una gran cantidad de su capacidad social y expresiones positivas, como sonrisas y risas, hacia una o dos personas en particular de su grupo de iguales. Dichas conexiones diádicas generalmente son mutuas y pueden ser bastante estables, en ocasiones incluso pueden prologarse durante años.

La investigación ha presentado evidencias que NN a los 2 años forman relaciones particulares con NN con los que juegan regularmente. Es decir, NN pueden seleccionar de entre un grupo de pares una o varias personas con los que juegan y las buscan para participar socialmente con mayor frecuencia. También responden de manera más positiva a las invitaciones de juego de ese niño, esa niña o de ese grupo de NN en particular. Las observaciones del juego de NN indican que se involucran en relaciones específicas y representan secuencias de juego elaboradas con guiones a partir de los 13 -18 meses, tales guiones no aparecen hasta la edad de 2 años en el juego con NN desconocidos (Dunn, 1993; Howes, 1996). Es frecuente, que NN a la edad de 2 años participen en sesiones de juegos organizadas por sus progenitores, con NN que estos consideran que pueden ser sus amigos o amigas (Ladd y Golter, 1988).

Según datos disponibles, las relaciones concretas entre NN de 2 a 4 años pueden permanecer estables durante uno o dos años (Dunn, 1993 y Unger, 1991, citados en Howes, 1996). Esta tasa de estabilidad (por ejemplo, 75% durante un año entre los niños de 2 años en el estudio de Unger) es esencialmente la misma para NN de hasta 10 años (Schneider et al., 1997). Cuando los NN juegan con sus amistades muestran un juego más complejo y maduro que otros (Howes, 1996). Aunque la mayoría de NN en la escuela infantil suelen ignorar a los pares de clase que lloran, es más probable que los pares que tienen una relación de amistad traten de consolarse unos a otros si lloran (Howes y Farver, 1987). Es importante destacar que los amigos o las amigas pueden experimentar angustia si la pareja se traslada y cambia de escuela. Además,

en las transiciones a nuevos entornos escolares, la adaptación es mejor para NN que lo hacen junto a sus amigos o amigas que para los que lo hacen en solitario (Howes, 1988). La respuesta de los amigos a la angustia de los demás y la calidad de las interacciones lúdicas entre diadas amigas, de acuerdo con Hinde (1979) puede interpretarse como los primeros signos de lo que se considera un rasgo distintivo fundamental de una relación: el compromiso mutuo.

En general, los cambios individuales en los dominios relacionados con el desarrollo de las relaciones hacen posible que NN formen amistades que implican más que la compañía de juego circunstancial. Las interacciones sociales con amigos y/o amigas promueven el desarrollo de capacidades que son importantes para el desarrollo de amistades. Por ejemplo, dentro de las díadas de amistad NN repiten, amplían y elaboran temas de juego de simulación social compartidos. Estos episodios ampliados de juegos de simulación son importantes en el desarrollo de habilidades de toma de perspectiva que aumentan la capacidad de NN para comprender, apoyar y preocuparse por los sentimientos de sus pares (Dunn, 2006). A su vez, estas habilidades de toma de perspectiva habilitan capacidades narrativas (Kyratzis y Green, 1997).

Las díadas de amistad, tal vez tanto o más que las de progenitores-hijos/hijas o entre hermanos o hermanas, son contextos en los que NN desarrollan comprensiones sociales, en particular sobre emociones y relaciones, habilidades interpersonales para resolver conflictos, así como comprensión y sensibilidad moral (Dunn, 2006). Los temas de conversación entre las díadas de amistades incluyen cotilleos o chismes, además se comparten conocimientos y opiniones sobre el mundo social de sus pares (Dunn, 2006). Estos intercambios se convierten en experiencias de prácticas donde expresar y compartir sentimientos. Dicha conversación también mejora la comprensión social de sí mismos, de los demás y de las reglas sociales. Por ejemplo, un estudio etnográfico de (Kyratzis, 2001) sobre la conversación entre NN en edad preescolar evidenció que la conversación entre NN con relación de amistad participantes indexaba la organización social de los pares, e incluía discusiones sobre sus emociones.

Las narrativas de NN en la escuela infantil ilustran cómo la cultura de pares, los patrones de amistad y la identidad se constituyen socialmente y a través de las prácticas discursivas entre los miembros del grupo (Kyratzis y Green, 1997). La interacción con los pares también permite la formación de modelos de trabajo o representaciones internas de las relaciones sociales (Bretherton et al., 1990). Todos estos desarrollos hacen posible que NN lleven a cabo relaciones con una base afectiva.

Por otro lado, Hinde et al. (1985) y Howes, (1988) han evidenciado que NN con amistades suelen tener una mayor facilidad para entrar en grupos de juego y participar en juegos sociales complejos y de simulación social que los NN que no tienen este tipo de relaciones. NN dentro de sus relaciones de amistad también se implican en conflictos, de hecho, en la edad preescolar se involucran en más conflictos que NN sin relación de amistad; sin embargo, el conflicto dentro de las díadas amigas se resuelve de manera diferente que dentro de las díadas no amigas (Hinde et al., 1985). Los amigos o las amigas, en comparación con quienes no mantienen una amistad, tienen más probabilidades de negociar, comprometerse para llegar a soluciones y permanecer cerca para seguir jugando después de una disputa (Dunn, 2006; Hinde et al., 1985). Los conflictos entre diadas amigas también proporcionan contextos para aprender a resolver dilemas morales, por ejemplo, cómo compartir los juguetes de manera justa o si es aceptable que un amigo se burle del hermano menor de la pareja.

De acuerdo con Howes (1996), NN que se han identificado como amigos o amigas comparten un afecto positivo y su juego social de simulación les sirve para explorar la confianza y la intimidad. Así mismo, sus actividades lúdicas indican que reconocen la necesidad de ser sensibles a los demás si quieren resolver problemas. Además, NN muestran una tendencia a organizarse en grupos sociales de pares para los que la "amistad" es una base de la inclusión (Corsaro, 1981).

Finalmente, aunque no existen muchos estudios longitudinales sobre la evaluación de la amistad desde la infancia hacia otros periodos de la vida, Dunn (2006) en su estudio de las relaciones de NN con sus hermanos y hermanas, y con los pares desde la infancia temprana hasta la infancia media, señaló que, NN que compartían una relación de amistad desde la escuela infantil desarrollaron una mejor comprensión social, y su experiencia relacional compartida predijo una mejor calidad de sus amistades posteriores. Así mismo, Kramer y Kowal (2005) y Howes y Aikins (2002) exploraron la continuidad de la calidad de la amistad en NN desde la infancia temprana, la primera infancia hasta la adolescencia. En base a los datos obtenidos, sugieren que la amistad produce beneficios en el desarrollo y a largo plazo las buenas amistades parecen predecir más relaciones buenas de amistad. Por el contrario, de acuerdo con Howes (2011) no existe apenas información, y, por tanto, sí una necesidad de investigación, sobre las desventajas que se pueden derivar de la carencia de amigos o amigas en el desarrollo del niño o de la niña, así como los efectos negativos que producen las relaciones de amistad desafortunadas en NN.

En conclusión, se puede decir que la amistad es una relación dinámica que se ve afectada por las características de cada una de las partes de la diada de NN involucradas, por las

interacciones continuas entre los amigos o la amigas y por factores externos en el entorno de NN (p. ej., valores y normas culturales, otras relaciones en la red de pares), y que a su vez tienen efectos en la vida de los participantes.

6.3. Amistad y Contexto Cultural

Las amistades, aunque generalmente se conceptualizan como asociaciones voluntarias entre personas, invariablemente se dan dentro de un contexto cultural, y son parte del tejido social en todas las culturas. McCall (1988, cita en French et al., 2006) argumentó que las amistades están institucionalizadas y que los sujetos se guían por planos culturales, que pueden señalar a las personas apropiadas o no apropiadas con las que establecer una amistad, los tipos de interacciones que los amigos y las amigas esperan tener, y la conexión emocional que las parejas amigas suelen experimentar. Los participantes en la amistad, así como otros que observan esta relación pueden experimentar tensión si esta se desvía de estos planos. No obstante, se ha dedicado poca atención a la comprensión del contexto cultural dentro del cual existen las amistades, en parte porque los antropólogos han prestado poca atención a este tema (French et al., 2006)

Los objetivos culturales dan forma a las actividades y prácticas que los padres y las madres ofrecen a sus hijos e hijas. Hofstede (2007) y Hofstede y McCrae, (2004) establecieron dos categorías amplias de las culturas como colectivistas o individualistas en cuanto a metas de las relaciones interpersonales. Las culturas "colectivistas" valoran la cohesión grupal, generalmente en base a familias extensas. Las culturas "individualistas" valoran menos los vínculos entre personas. Se espera que estos diferentes objetivos culturales lleven a diferentes actividades y prácticas. Por ejemplo, en los grupos culturales clasificados por tener metas colectivistas, se puede esperar que los progenitores busquen oportunidades para que sus hijos e hijas desarrollen relaciones de amistad estables tanto con primos o primas u otros miembros de la familia como con pares que no pertenecen al ámbito familiar. Por el contrario, en los grupos culturales clasificados por tener metas individualistas, se puede esperar que los progenitores se muestren más interesados por otros objetivos, como puede ser la preparación para la escuela primaria, y es menos probable que busquen oportunidades para que NN tengan un contacto sostenido con sus iguales.

La investigación actual sobre las amistades de NN más pequeños no presenta información derivada de un estudio sistemático de las variaciones en las metas culturales. Se puede realizar un acercamiento a esta cuestión a partir de estudios sobre las etnoteorías de los progenitores como el de Aukurst et al. (2003). Dado que, en las sociedades contemporáneas, los padres y las madres se enfrentan a elecciones

complejas a la hora de tender un puente entre las transiciones de NN hacia un mundo más amplio, como es el de la escuela infantil, estos investigadores realizaron un estudio exploratorio transcultural para evaluar las creencias, valores y juicios de los padres. Los resultados de estudio comparativo de las etnoteorías de los padres y las madres sobre las relaciones cercanas fuera del contexto familiar informaron de la existencia de diferencias entre los progenitores de NN en edad preescolar en cuatro ciudades de diferentes países: Oslo (Noruega), Lincoln (Estados Unidos), Ankara (Turquía) y Seúl (Corea). Los hallazgos sugirieron que los progenitores de Oslo favorecieron el valor de la continuidad a largo plazo con iguales y profesores; los de Lincoln tenían un enfoque más académico que relacional sobre la escuela y querían que sus hijos e hijas se relacionaran con éxito con los y las docentes en diferentes entornos; los participantes de Ankara no informaron sobre las amistades de sus hijos e hijas en la escuela infantil, pero valoraban las relaciones entre padres-madres y docentes, así como entre niños y niñas de la escuela; finalmente los de Seúl (orientados a la educación como un medio para el éxito económico) favorecieron que sus hijos e hijas tuvieran experiencias de aprendizaje de calidad y relaciones cercanas con sus pares en el contexto escolar.

De acuerdo con Howes (2011) se sabe poco sobre las consecuencias en el desarrollo a corto y largo plazo de NN de diversos orígenes que tienen (o no tienen) oportunidades para formar amistades desde edades tempranas fuera y dentro de las comunidades culturales de sus familias. Para alcanzar el objetivo de superar las limitaciones del estudio de las relaciones de amistad entre NN de familias de las culturas dominantes, Howes argumenta que es necesaria una teoría de la influencia cultural en el desarrollo de las relaciones de amistad.

Se cuenta, por un lado, con el marco teórico de Hofstede y McCrae (2004), con el que se pueden considerar las metas culturales como colectivistas o individualistas. Y por otro, la interesante concepción cultural del desarrollo humano que presenta Rogoff (2003), la cual establece un marco teórico que ayudaría a explicar las prácticas cotidianas que crean oportunidades para los encuentros entre iguales. Ambas por si solas pueden resultar teorías limitantes. Aunque sugieren la importancia de las relaciones diádicas íntimas, no dan cuenta de la formación de las relaciones. En este sentido Howes y colaboradores, presentan un marco integrador de las teorías culturales y de las de la formación de relaciones. Con ello intentan explicar la formación de relaciones íntimas, afectivas y socialmente cualificadas entre NN durante la primera infancia en contextos de diversidad étnica y lingüística. Desde este modelo, también se considera necesario examinar la influencia que ejercen los progenitores y docentes en

NN a la hora de formar RRII en estos entornos, considerando que estas personas adultas también pueden tener diferentes orígenes culturales, sociales y étnicos.

Las formulaciones teóricas para explicar y comprender el desarrollo de NN deben ser lo suficientemente complejas como para tener en cuenta la influencia de la competencia social individual, los procesos diádicos y los grupales, así como las dimensiones del contexto social. Sin embargo, gran parte de las evidencias sobre la interacción competente entre pares en NN proviene de estudios sobre NN que se relacionan con iguales en presencia de adultos que son similares a ellos en etnia y lengua familiar (Rubin et al., 2006). Estos estudios no atienden a las experiencias del creciente número de NN que se relacionan a diario con sus compañeros y compañeras en las aulas de la escuela infantil, compuestas por NN y adultos de diversos orígenes culturales, sociales, étnicos y con diferentes lenguas maternas (Johnson et al., 2003).

Este marco teórico y su desarrollo aplicado a la educación infantil resulta relevante dada la importancia en el desarrollo social, el aprendizaje y el bienestar de las RRII en NN, y las características de las escuelas infantiles en la actualidad, en donde NN se encuentran cada día con la diversidad social y cultural que caracteriza las sociedades de las que forman parte. Las experiencias de múltiples NN, particularmente NN de grupos minoritarios o tradicionalmente discriminados son importantes para comprender porque las vías hacia la competencia en la interacción entre pares pueden ser diferentes cuando NN tienen una exposición temprana a la discriminación y a la diferencia (García Coll et al., 1996; Johnson et al., 2003).

Algunos estudios más recientes en Europa han explorado la amistad en escuelas infantiles caracterizadas por la multiculturalidad de NN. Por ejemplo, Singer y de Haan (2011) señalan que la investigación evidencia que NN en los centros de cuidado infantil y en las escuelas infantiles se relacionan con iguales que son similares a ellos o ellas en ciertas características claves, como puede ser la etnia, y que se forman en torno a valores, comportamientos y creencias compartidas. Bajo la definición de la amistad entre NN, caracterizada por la preferencia y proximidad mutuas, el comportamiento prosocial hacia los demás, iniciativas, imitación y afecto positivo recíproco, el trabajo de Singer y de Haan (2011) señala que la probabilidad de hacerse amigos o amigas entre NN holandeses, participantes en su estudio, no estaba relacionada con su origen étnico. NN del mismo género tenían muchas más posibilidades de formar una relación de amistad; y cuanto menor era la diferencia de edad entre NN, mayor era la probabilidad de entablar amistad. Así mismo, muestran algunos indicios de que la afinidad compartida entre NN respecto a determinadas actividades lúdicas puede influir en la formación de una relación de amistad: por ejemplo, las díadas niño-niño que con

frecuencia jugaban juntas con los coches; caso que no se dio entre niñas; y las díadas niña-niña que jugaban con más frecuencia en el rincón del hogar. También descubrieron que el tiempo que NN comparten en grupo es importante para la formación de una amistad. Probablemente, NN de menor edad necesiten tiempo para llevar a cabo interacciones recurrentes con el fin de formar expectativas, tales como guiones compartidos, rituales y patrones de comportamiento no verbal. Las investigadoras, señalan que, en el contexto holandés, los centros de cuidado infantil no suelen fomentar las amistades entre pares. Uno de los factores que pueden influir en este tema es la asistencia intermitente de NN al centro educativo (uno, dos o tres días a la semana), debido a que sus progenitores (principalmente la madre) trabajan a tiempo parcial o los abuelos y abuelas se encargan de su cuidado en el hogar (Howes, 1996; Lindsey, 2002). Esto produce que NN se encuentren con grupos de clase que varían cada día. Concretamente dentro del grupo participante en el trabajo de Singer y de Haan, el 44 por ciento de NN no tenía amigos. Quizás este hallazgo esté relacionado con la baja estabilidad en el grupo de pares del centro de cuidado infantil, lo cual también parece afectar al sentido de pertenencia de NN en estas condiciones. Después de cinco meses de la primera parte del estudio, se observó que solo el 28% de las díadas de pares continuaban en el mismo grupo. Por lo tanto, la oportunidad de que NN mantengan sus amistades puede depender en gran medida de las decisiones de padres, madres y docentes sobre su ubicación en instituciones y grupos de cuidado infantil.

Singer y de Haan describen cómo la vida social de los NN en entornos educativos multiculturales está influenciada dinámicamente por las comunidades culturales circundantes, incluyendo los puntos de vista y las prioridades de padres, madres, docentes y NN. Los centros de cuidado o educación infantil pueden desempeñar un papel importante en la construcción de comunidades en sociedades multiculturales. Los estudios en las escuelas infantiles con diversidad cultural muestran que estos centros pueden ofrecer muy buenas oportunidades para que NN de diferentes orígenes culturales aprendan a jugar de manera conjunta y a resolver sus conflictos de manera constructiva. Singer y de Haan (2011) concluyen que en su estudio encontraron pocas diferencias en la amistad o los conflictos en NN menores de cuatro años siguiendo líneas étnicas y culturales. Pero los estudios también muestran que NN pueden recibir mensajes culturales de sus familias y docentes que les hagan sentirse culturalmente inferiores o superiores a medida que crecen.

En general, la orientación individualista de la cultura puede dominar en los centros de cuidado infantil. Los derechos y necesidades individuales del niño o la niña y de la familia superan el interés de fomentar relaciones sociales positivas entre NN. El horario

de trabajo de los padres y/o las madres se prioriza por encima del interés educativo que presentan los grupos estables y las amistades entre NN. Otro aspecto importante que puede darse al igual que en Holanda, en otros muchos países occidentales o con culturas individualistas, es que el profesorado no se centre en su práctica docente o en planificar experiencias de aprendizaje para NN donde se fomenten las RRII, poniendo el foco principalmente en el niño o la niña a nivel individual y en la gestión del grupo-clase.

Por lo tanto, resulta importante la reflexión respecto a cada contexto escolar infantil concreto. En definitiva, preguntarse en qué medida los y las docentes reflexionan, articulan y comparten sus creencias y valores personales sobre la educación de NN. Así como qué consecuencia emergen cuando hay desacuerdos entre docentes de una misma escuela, y entre docentes y progenitores de NN que asisten a ella.

Capítulo 7. La Convivencia en las Relaciones entre Iguales

7.1. Introducción

La convivencia se puede entender como una relación positiva que implica respeto y comunicación, sin estar exenta de conflictividad (Giménez Romero, 2015). En consecuencia, la convivencia es una relación pacífica. La ineludibles tensiones y problemas que aparecen en todo grupo se abordan de forma dialogada, negociada o medida; en cualquier caso, con respeto activo y sin ninguna forma de agresión ni violencia.

De acuerdo con Giménez Romero (2015), la convivencia es una relación exigente, que transciende la simple coexistencia. Poniendo ambas en comparación, la convivencia conlleva una relación positiva donde el respeto es activo; el conflicto se aborda de manera dialógica, pacífica y positiva; y es esencialmente dinámica. En contraposición, la coexistencia se puede caracterizar por ser un modo de sociabilidad donde no hay relación o darse de manera muy escasa y superficial; el respeto, de existir, es pasivo; el conflicto permanece oculto, disfrazado, sin ser abordado en la mayoría de las veces; y tiene una esencia estática. Aunque la convivencia y la coexistencia se contraponen, no quiere decirse que esta última sea siempre negativa, pues puede incluir cierto grado de paz (frágil) pues, aunque la relación sea escasa o nula, no suelen darse interacciones agresivas, violencia verbal u hostilidad manifiesta. Esto lleva a una tercera manera de sociabilidad, la hostilidad. Este sería el polo opuesto a la convivencia. La hostilidad conlleva relación interpersonal y social de mala calidad, repleta de recelo, desconfianza, aversión, odio y rechazo. En consecuencia, aparece la violencia, la cual puede ser implícita o manifiesta, estructural, física y simbólica.

En contextos con un alto nivel de diversidad sociocultural, la hostilidad se muestra de múltiples maneras, apareciendo discursos que culpabilizan al otro diferente o comportamientos de rechazo por ser extranjero, migrante, etc.

Giménez Romero (2015) identifica diferentes niveles donde se expresan estas tres formas de sociabilidad, los cuales son: relacionales, actitudinales, normativos, axiológicos, participativos, comunicacionales, conflictuales, identitarios y políticos, en los que se manifiesta lo que hay de convivencia, de coexistencia y de hostilidad en una determinada situación y lugar, y, por tanto, en un determinado contexto, como puede ser una familia, un barrio, una escuela o un grupo-clase.

De acuerdo con el trabajo que se viene mencionando,

> La dimensión relacional va en primer lugar, porque la convivencia es, ante todo, una relación de facto, una relación en la que predominan elementos positivos, o de cohesión y respeto. En la coexistencia apenas hay relación, y en la hostilidad la relación está marcada por aspectos de negatividad desde los puntos de vista del entendimiento, la cooperación y la cohesión (Giménez Romero, 2015, p. 53).

Las RRII se dan en contextos compartidos, a través de dinámicas sociales en las que se precisan habilidades sociales y cívicas que ayuden a que la convivencia entre NN se vaya desarrollando de manera cada vez más adecuada. Son diversos los fenómenos que pueden aparecer e incidir positiva o negativamente en cómo los grupos de NN llegan a convivir o coexistir en la escuela infantil.

Entre los factores, fenómenos y habilidades que pueden intervenir en cómo se desarrolle la sociabilidad entre iguales se han considerado: las habilidades prosociales, los conflictos y la agresión.

7.2. Prosocialidad en la Primera Infancia

El desarrollo de las interacciones sociales en NN de Educación Infantil no solo implica el incremento de la frecuencia de contactos, la investigación también ha observado las diferencias cualitativas, incluyendo intercambios sociales más coordinados que conllevan secuencias más largas y con turnos (Blurton-Jones, 1972; Rubin et al., 1978).

Un avance fundamental en esta etapa se produce en el contenido socioemocional de las interacciones sociales entre iguales, que están mediadas por factores contextuales, como pueden ser los valores, creencias, actitudes y comportamientos de las personas adultas que están con NN.

Uno de los aspectos más estudiados, desde la psicología del desarrollo han sido los comportamientos prosociales que NN expresan en sus RRII. De acuerdo con Garaigordobil (2003), las conductas prosociales son todos aquellos comportamientos que una sociedad concreta valora, reconoce y recompensa por ser consideradas positivas. Se relaciona el comportamiento prosocial con cualquier conducta social positiva realizada para beneficiar a otros, con o sin motivación altruista. Así mismo, se trata de un tipo de conducta compleja determinada por múltiples factores.

Eisenberg et al. (2006) definen este concepto como una acción voluntaria que intenta satisfacer la necesidad de apoyo, tanto físico como emocional de otra persona. Se adopta para cuidar, asistir, confortar y ayudar a otros. Es decir, estas conductas implicarían una actitud de cuidado, de consuelo, ayuda y de preocupación por los

demás. Quizá una conceptualización menos general sería la ofrecida Olivar (1998, citado en Auné et al., 2014), que entiende como comportamiento prosocial aquel que favorece a otra persona, grupos o metas sociales, incrementando la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consiguientes, protegiendo la identidad, la creatividad y la iniciativa de las personas o grupos involucrados.

Sintetizando, el comportamiento prosocial es un término general que se refiere a un conjunto de comportamientos que incluyen la solidaridad, la cooperación y la ayuda a otras personas. Además, engloba acciones como compartir, consolar, consolar, guiar, rescatar y defender (Wentzel, 2015). A través de acciones voluntarias destinadas a beneficiar a otros (Eisenberg et al., 2015), fomenta la armonía en las relaciones interpersonales (Batson, 2011; Berger y Palacios, 2014). También está fuertemente vinculado a la amistad y al comportamiento prosocial global hacia los amigos (Padilla-Walker et al., 2014)

Según los estudios del desarrollo, los comportamientos prosociales pueden originarse durante los dos primeros años de vida, llegando a ser cada vez más frecuentes y complejos a lo largo del trayecto que va de la infancia y la adolescencia (Hay, 1994). Por ejemplo, la capacidad creciente del niño o de la niña para sentir empatía hacia los demás contribuye a generar razonamiento prosocial maduro y a desarrollar una preocupación desinteresada por lograr el bienestar de quién ayuda (Eisenberg et al., 2015).

En lo referente a las respuestas socioemocionales, NN pueden mostrar más asiduamente comportamientos prosociales con sus iguales como ayudarse o compartir (Eisenberg et al., 2006). Además, incluso a esta corta edad, NN logran adecuar o adaptar la comunicación al tipo de contexto social en el que se encuentran. Brownell (1990) informó que NN de hasta 2 años ajustaron tanto el contenido conductual como la complejidad de sus comportamientos sociales a la edad de sus parejas. Más recientemente, Fu y Lee (2007) han descrito la aparición de un comportamiento de halago o adulación y los factores que podrían afectar a su demostración y cómo se expresa en NN de entre 3 y 6 años. Por un lado, pidieron a NN que calificaran los dibujos realizados por un adulto desconocido que estaba presente o ausente, y por otro, de un niño extraño, un compañero de clase o el propio maestro de NN. Los resultados mostraron que NN participantes de menor edad otorgaron calificaciones consistentes al mismo dibujo de la persona, independientemente de si la persona estaba presente o ausente. Por el contrario, muchos de NN mayores dieron calificaciones más halagadoras al dibujo cuando la persona estaba presente que en su ausencia. Además,

estos mostraron halagos independientemente de si el destinatario era una persona adulta o un niño o niña. Sin embargo, mostraron halagos en mayor medida hacia las personas familiares que hacia las desconocidas, demostrando una sensibilidad emergente hacia los contextos sociales en los que se utiliza el halago. Estos hallazgos sugieren que NN de estas edades ya han aprendido a articular con rodeos sus verdaderos sentimientos y pensamientos sobre los demás. Con referencia a sus hallazgos, los autores del estudio consideraron que NN son capaces de manipular sus comunicaciones de acuerdo con el contexto social, mostrando formas muy avanzadas y matizadas de comunicación social con sus iguales.

Los comportamientos prosociales más estudiados en la primera infancia (NN menores de 6 años), siguiendo el estudio de Guijo Blanco (2003), han sido:

- Ayuda instrumental: colaborar con otro en una actividad; búsqueda de objetos perdidos, desplazar mesas, ordenar lápices; hacer algo que facilite la continuidad de la actividad de otro niño, otra niña o un adulto.
- Ayuda no instrumental: explicar estrategias para aplicar las reglas del juego o para realizar alguna tarea con éxito; enseñanza de habilidades; y ofrecer información.
- Ayuda en situación de emergencia: Atender a otro niño, otra niña o adulto herido tras una caída o un pequeño accidente.
- Consuelo: Acompañar, acariciar, abrazar; dar ánimos verbalmente; conseguir que un adulto atienda la angustia de otro niño u otra niña; expresar preocupación por los problemas de los otros o su tristeza.
- Compartir: utilizar en común recursos escasos tales como material escolar, juguetes, etc.; dar u ofrecer un objeto que estaba inicialmente en posesión del niño o de la niña.
- Compartir beneficios: ceder a otro parte de los premios o recompensas recibidas por la realización de una tarea.
- Donación: dar recursos que son propios tales como juguetes, dinero, comida, golosinas, etc.
- Defensa: conductas no agresivas que tratan de evitar que otro niño o niñas se burle, pelee o quite cosas a otro u otra.

- Cooperar: cuando dos o más NN están implicados en una tarea con un objetivo común.

Los comportamientos prosociales también pueden proporcionar una base para el aprendizaje y el logro, ya que las habilidades básicas para participar y beneficiarse de la enseñanza en el aula son proporcionadas por los efectos inducidos por los pares sobre el comportamiento prosocial y socialmente competente (Véronneau et al., 2010). Se sabe desde hace mucho tiempo que las conductas prosociales afectan tanto al bienestar del ayudante como al del receptor de la ayuda (Weinstein y Ryan, 2010).

Los estudios longitudinales han demostrado que los comportamientos prosociales en la primera infancia pueden predecir el rendimiento académico cinco años después (Caprara et al., 2000). Asimismo, el comportamiento prosocial también se asocia positivamente con la empatía (Chaparro y Grusec, 2016).

Las escuelas brindan a NN oportunidades continuas para desarrollar habilidades prosociales a través de interacciones con sus iguales y docentes en el aula y, también pueden ser una fuente importante de apoyo en el desarrollo de habilidades académicas de los estudiantes (Wentzel, 2015). Sin embargo, entre la gran mayoría de los estudios realizados en la educación primaria, el efecto de procesos de socialización específicos en el comportamiento prosocial, incluidas las cualidades y tipos de interacciones, ha sido poco examinado, y menos aún en la educación infantil. Sin embargo, el potencial de las interacciones ha sido señalado en un estudio que confirmó que las intervenciones basadas en interacciones son efectivas para fomentar el desarrollo de conductas prosociales en NN de 7 a 8 años (Ohl et al., 2013). Las evidencias hacen pensar que es posible promover el comportamiento prosocial creando un ambiente de aula que enfatice el cuidado de los demás, el respeto mutuo y la cooperación.

Finalmente, Hay y Cook (2007) señalan que respecto a la prosocialidad en general durante la primera infancia, el papel de la socialización en las manifestaciones más incipientes del comportamiento prosocial ha sido relativamente descuidado en la investigación. Así mismo, Dirks et al. (2018) señalan que queda mucho por investigar en cuanto a la prosocialidad en esta etapa.

Desde una perspectiva cultural, los estudios desde diferentes disciplinas como la antropología y la psicología del desarrollo o evolutiva, hacen pensar en las diversas concepciones de los comportamientos prosociales existentes según los diferentes contextos culturales.

Ochs y Izquierdo (2009) describen de manera anecdótica las diferentes realidades de NN de Matsigenka, una comunidad tradicional e igualitaria en el Amazonas, y de NN

urbanos de Los Ángeles de los Estados Unidos. Mientras que NN en Matsigenka adquieren y cumplen con facilidad tareas rutinarias diarias como ayudar en un barco de pesca o cuidar a los hermanos o las hermanas de menor edad desde que estos pueden tener 4 o 5 años, los padres y las madres de Los Ángeles pueden encontrar dificultades para hacer que sus hijos e hijas en edad escolar cumplan con peticiones sencillas como sacar la basura o coger su abrigo del armario.

En la misma línea, otros estudios antropológicos dibujan una imagen bastante consistente (Whiting y Edwards, 1988; Graves y Graves, 1983; Nsamenang, 1992). En las ecologías rurales, no occidentales basadas en la subsistencia, NN participan en las rutinas diarias desde la primera infancia, y el valor de la ayuda y las responsabilidades interpersonales se enfatizan mucho en la educación y el desarrollo infantil. Estos informes no solo ilustran las diferencias culturales en el desarrollo prosocial temprano, sino que también llaman la atención sobre las diferencias culturales en el significado de la conducta prosocial. Con gran probabilidad, los progenitores en estos contextos culturales describirían estos comportamientos de NN como prosociales (p. ej., Graves y Graves, 1983), y muchos antropólogos ven un vínculo conceptual claro entre el comportamiento complaciente y el prosocial. Sin embargo, desde la psicología, teniendo en cuenta definiciones como la de Eisenberg et al. (2006), muy pocos considerarían los comportamientos descritos como prosociales, ya que son solicitados por los progenitores de NN y, por lo tanto, no son voluntarios.

De manera similar, el estudio de Miller y Bersoff (1994) mostró que NN de mayor edad y los adultos en contextos occidentales descartaron la prosocialidad de una acción que beneficia a otra persona, tan pronto como se solicita el comportamiento. Concretamente, señalan que la reciprocidad interpersonal está investida de un estatus moral deontológico en lugar de ser vista en términos puramente utilitarios en culturas que enfatizan visiones interdependientes (India), en contraste con independientes centradas en el yo (EE. UU.).

Otras evidencias sobre las diferencias en el significado del comportamiento prosocial entre dos contextos culturales urbanos provienen de estudios que investigan el juicio de diferentes escenarios en los que una persona requiere ayuda. De esta manera, por ejemplo, Miller et al. (1990) describieron que mientras que personas hindúes tendían a enmarcar la ayuda hacia otra persona como una responsabilidad social, incluso en situaciones de poca gravedad y que no ponen en peligro la vida, los euroamericanos tendían a interpretar la ayuda en estas situaciones como una cuestión de elección personal.

En conjunto, estas observaciones indican claras diferencias en la forma en que el comportamiento prosocial se interpreta y se integra en las interacciones sociales entre diferentes culturas donde NN se desarrollan.

Desde una perspectiva diferente, trabajos de investigación en el ámbito de la psicología evolutiva y del desarrollo han llevado a cabo múltiples tareas estandarizadas con NN, con la finalidad de investigar el desarrollo en diferentes dominios de la conducta prosocial (ayudar, reconfortar, compartir, cooperar). El desarrollo en estos dominios se ha investigado de manera más intensa en NN de contextos urbanos en sociedades occidentales, y también en chimpancés. (Warneken y Tomasello, 2006; Hamann, et al., 2011). En particular, Tomasello y sus colaboradores (p. ej., Tomasello, 2010; Warneken y Tomasello, 2009) señalan los rasgos prosociales y colaborativos de la especie humana en relación con otros primates. Uno de los enfoques de esta línea de investigación son los mecanismos universales que subyacen a la filogenia y la ontogenia de la prosocialidad, así como la colaboración entre seres humanos, avanzando en la comprensión del desarrollo temprano de estos comportamientos. Con respecto a las influencias culturales, los autores asumen que NN comienzan siendo personas altruistas indiscriminadas, y son influenciados por las experiencias de socialización más tarde en la ontogenia, alrededor del tercer año de vida (p. ej., Tomasello, 2010; Warneken y Tomasello, 2009a).

Mas recientemente se han aplicado métodos de comportamiento experimentales o cuasiexperimentales en enfoques transculturales para investigar sistemáticamente estas influencias (Callaghan et al., 2012; Köster, et al., 2016; Kärtner et al., 2010). Por ejemplo, contrariamente a la perspectiva de la emergencia más tardía descrita anteriormente, un estudio reciente indica que el comportamiento de ayuda de NN, entre los 18 y los 36 meses, está influenciado por los estilos de andamiaje específicos de cada cultura durante la asignación de tareas (Köster et al., 2016). Se puede señalar que el nivel absoluto de ayuda de NN no varió entre los contextos culturales de este estudio y los de otro anterior realizado por Callaghan et al. (2012). Además, las diferencias culturales en cuanto a los comportamientos de ayuda de NN solo fueron visibles en la relación con las prácticas de socialización de las madres, que son específicas de su cultura. En cuanto a las posibles asociaciones entre los objetivos de socialización materna y el comportamiento prosocial (ayuda espontánea) entre NN (18 a 36 meses), los hallazgos de Fonseca et al. (2018) apoyan la hipótesis de que los objetivos maternos que acentúan la importancia de que sus hijos e hijas aprendan a ayudar a los demás, se correlacionan con una mayor frecuencia de comportamiento prosocial en NN alrededor de los 2 años de vida.

Sin embargo, no todos los hallazgos empíricos apoyan la premisa de que NN de las culturas más orientadas grupalmente muestran un comportamiento más prosocial. Kärtner et al. (2010) no encontraron ninguna diferencia significativa entre NN de Delhi y los de Berlín en sus respuestas prosociales a la angustia mostrada por una persona adulta. Trommsdorff et al. (2007) estudiaron las respuestas de NN en edad preescolar a la angustia y la tristeza de un adulto en 4 países; encontraron que en Alemania e Israel NN participantes mostraban un comportamiento más prosocial que NN de Indonesia y de Malasia. En los 4 grupos culturales encontraron una relación positiva entre la empatía y el comportamiento prosocial, así como una relación negativa entre la angustia centrada en uno mismo y el comportamiento prosocial. Las fortalezas de estas relaciones fueron moderadas por la cultura.

Los hallazgos mixtos pueden estar relacionados con el hecho de que en los estudios se evaluaron diferentes aspectos o tipos de comportamiento prosocial (p. ej., ayudar a extraños frente a miembros del grupo), y que las diferentes culturas podrían facilitar ciertos aspectos o tipos de comportamiento prosocial, pero otros no (Armenta et al., 2011). Por ejemplo, de acuerdo con los valores culturales y sus prácticas de socialización correspondientes, es más probable que NN de sociedades orientadas al individualismo muestren un comportamiento prosocial que represente la autorrealización y el crecimiento personal propio como ayudar a personas extrañas que lo necesitan (Kemmelmeier et al., 2006). En contraste, Mullen y Skitka (2009) señalan que, en las sociedades orientadas a los grupos, NN pueden tener más probabilidades de mostrar un comportamiento prosocial que esté motivado por el compromiso con su grupo y dirigido a los miembros de este.

Dadas las diferencias fundamentales en la conceptualización del comportamiento prosocial en diferentes contextos y grupos culturales, así como su pertinencia para el desarrollo prosocial temprano, es necesario tener en cuenta una perspectiva cultural del desarrollo del comportamiento prosocial. La investigación cultural sobre el desarrollo prosocial ha comenzado recientemente a combinar y sintetizar enfoques antropológicos con métodos de la psicología experimental del desarrollo. En la integración de una mirada interdisciplinar de las distintas ciencias del desarrollo puede radicar el potencial de ampliar la comprensión sobre el desarrollo prosocial en su contexto ecosocial. A partir de ahí, los conocimientos aportados pueden aportar luz a como establecer contextos de aprendizaje escolares donde el cuidado y la responsabilidad por los demás, la cooperación por el bien común y la aceptación de la diversidad cultural sean aspectos prioritarios.

7.3. La Empatía

La empatía se ha destacado como una habilidad especialmente importante en el desarrollo social (Jover et al., 2018). En la actualidad existen numerosas definiciones de este concepto. Diferentes autores, principalmente desde la disciplina de la psicología, destacan la importancia de su desarrollo en relación con la prosocialidad y la evitación de conductas antisociales y agresivas. Así mismo, esta habilidad del ser humano se asocia con el altruismo y valores como la solidaridad.

Garaigordobil y Maganto (2011) la definen como una reacción emocional inducida y coherente con el estado emocional del otro; en otras palabras, es sentir lo que siente el otro dentro de un contexto común.

Desde un enfoque multidimensional, son muchos los autores, tanto de la filosofía como de la psicología, que han argumentado la importancia de la empatía en el ámbito moral. Por ejemplo, Bruckner (1996, p. 269), expresa: [...] "sin esta facultad de sentirnos afectados por el acontecimiento no tendríamos ninguna posibilidad de ser morales o inmorales". Hoffman (2002), destaca la relevancia de la empatía dentro del desarrollo moral, dado que motiva a las personas a emprender acciones de ayuda hacia los demás tras reconocer y compartir su malestar. Hoffman enfatiza, por un lado, la capacidad de las personas para dar una respuesta a los otros teniendo en consideración aspectos cognitivos y afectivos de manera simultánea. Así mismo, destaca la capacidad para discriminar entre el yo y el de los demás. De esta manera, incluye la capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los otros y la habilidad para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los demás. Por lo tanto, la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar a partir de lo que se observa, de la información verbal, o de información accesible desde la memoria, es decir, a partir de la toma de perspectiva y de la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad. La empatía, entendida de esta manera, tendría un papel esencial en la disposición prosocial de las personas.

También desde una perspectiva multidimensional, Davis (2018) define la empatía como una reacción a la experiencia observada en el otro, interviniendo factores como:

- la toma de perspectiva, entendida como capacidad para ponerse en el lugar de otra persona concreta, de identificarse con ella;
- la fantasía;

- la preocupación empática o los sentimientos de preocupación orientados al otro que se encuentra en una situación de ansiedad, tristeza o dificultad; y
- el malestar personal, es decir, sentimientos de ansiedad personal dirigidos al yo que se producen en situaciones de tensión interpersonal.

Eisenberg y Strayer (1992), desde una perspectiva que destaca la importancia de las emociones en la regulación de las interrelaciones, y, por tanto, en el desarrollo socioafectivo de las personas, definen la empatía como una emoción compartida con otros. Se trataría de una respuesta afectiva que surge de percibir el estado emocional o situacional del otro. Como habilidad incluye componentes cognitivos y componentes conductuales, e implica la capacidad de percibir señales directas e indirectas del estado afectivo o emocional de la otra persona. De manera que, el logro de la empatía compromete habilidades tales como: diferenciar la respuesta afectiva del otro de la respuesta afectiva de uno mismo, asociar estas claves emocionales con los recuerdos de experiencias personales pasadas, la capacidad simbólica y la capacidad de asumir roles. La implicación de todas estas capacidades hace que la empatía sea adquirida gradualmente, conforme cada persona va desarrollando estas habilidades cognitivas en su proceso madurativo. Esta presencia de componentes cognitivos, así como de los afectivos que se han señalado antes, hace que actualmente se hable de empatía cognitiva y empatía afectiva.

La naturaleza social del ser humano, cuya vida tiene lugar en contextos sociales complejos, hace que la empatía, como elemento fundamental de la conducta prosocial, se configure como necesaria para vivir de manera adecuada en estos contextos. Partiendo de esta perspectiva, López et al. (2014) desarrollan un modelo concreto de empatía. Este añade la decisión consciente de llevar a cabo una acción prosocial a los modelos anteriores (respuesta emocional a las emociones y a las acciones de los otros, y procesamiento cognitivo de la perspectiva del otro y de la propia respuesta afectiva). Por tanto, la empatía no puede quedarse sólo en la habilidad de reconocer los sentimientos o emociones de los demás, sino que esa toma de perspectiva tiene que ir acompañada de un comportamiento motivado intrínsecamente (Richaud, 2017), de una respuesta ética, si realmente se quiere fomentar tanto la mejora de las actitudes hacia las otras personas, como las relaciones interpersonales, contribuyendo así a transformar la sociedad en un mundo mejor para todos. En relación con esta respuesta ética, Weissboud y Jones (2017, p. 1) expresan

> [La empatía] es el corazón de lo que significa ser humano. Es una base para actuar éticamente, para tener buenas relaciones, para amar y para tener

> éxito profesional. Y es clave para prevenir la intimidación y muchas otras formas de crueldad. La empatía comienza con la capacidad de adoptar otra perspectiva, caminar en los zapatos de otra persona. Pero no es solo esa capacidad. Los vendedores, los políticos, los actores y los especialistas en marketing a menudo son muy hábiles para adoptar otras perspectivas, pero es posible que no se preocupen por los demás. Los estafadores y torturadores adoptan otras perspectivas para poder explotar las debilidades de las personas. La empatía incluye valorar otras perspectivas y personas. Tiene que ver con la adopción de perspectiva y con la compasión.

Respecto a la relación entre el juego infantil y el desarrollo de la empatía en NN, Jover et al. (2018) señalan que muchas de las destrezas o habilidades implicadas en el desarrollo de la empatía coinciden con los resultados de estudios sobre el juego infantil y su relación con el desarrollo socioafectivo. Se puede destacar, según estudios recientes, el papel del juego infantil simbólico y sociodramático en el desarrollo de habilidades de toma de perspectiva, teoría de la mente y la competencia social (Rowe, et al., 2018). NN experimentan jugando y simulando ser otras personas, adoptan roles diferentes al suyo, crean situaciones ficticias o reales en las que expresan emociones y sentimientos, interactúan y experimentan con sus pares, contrastando sus ideas, sus sentimientos y sus opiniones, de manera que establecen relaciones afectivas de mayor calidad (Zych et al., 2016), en las que negocian la elaboración de guiones, la construcción de escenarios, etc. Todo ello indica la existencia de una relación clara entre la actividad lúdica y la adquisición de habilidades y competencias socioemocionales que sientan las bases y ayudan al desarrollo de la capacidad de empatía, sin dejar de tener en cuenta que el ambiente y los contextos más directos del niño o la niña tienen una influencia esencial.

En cuanto a la evolución de la empatía en NN, Nichols et al. (2009) exponen que el segundo año de vida marca el comienzo de la capacidad de respuesta empática a la angustia de los demás, un sello distintivo de la interacción humana. Las evidencias científicas sugieren que incluso los bebés y NN en la infancia temprana se comportan de manera prosocial. En las condiciones adecuadas, NN de 1 y 2 años pueden ofrecer ayuda a otros (Warneken y Tomasello, 2007), mostrar genuina preocupación cuando alguien está visiblemente molesto o con dolor y, a veces, lo acarician o abrazan (Nichols et al., 2009), asimismo, cooperan con iguales para lograr objetivos compartidos (Brownell et al., 2006; Warneken y Tomasello, 2006), y de forma voluntaria comparten alimentos y juguetes (Brownell et al., 2009; Dunfield et al., 2011). También se dan casos en los que NN no se sienten afectados ante estas situaciones.

A los 4 años es más probable que NN muestren consuelo a una persona adulta que no conocen. Sin embargo, los resultados de las observaciones en contextos escolares, realizadas por Caplan y Hay (1989), han mostrado que NN participantes (entre 3 y 5 años) solían prestar atención a sus iguales angustiados y muchos eran capaces de realizar una intervención activa. Pero, en general, se observó una baja tasa de respuesta prosocial. Las entrevistas revelaron que NN tenían creencias sistemáticas sobre cómo ayudar a un par angustiado, pero suponían que no debían ayudar cuando estaban presentes personas adultas competentes. Para Nichols et al. (2009) esta discrepancia puede darse porque la comprensión de las señales emocionales de los iguales es más desafiante para NN de estas edades. Así mismo, las experiencias sociales pueden contribuir a las diferencias individuales en las demostraciones de actitudes y comportamientos empáticos en NN. Por ejemplo, entre el año y medio y los tres años, NN que lloran con frecuencia responden a la angustia de sus iguales con mayor probabilidad, especialmente cuando han visto este modelo de comportamiento en sus docentes (Howes y Farber, 1987).

7.4. La Cooperación

Otra de las habilidades fundamentales que puede desarrollarse a través de las RRII y el juego infantil, es la cooperación. El termino cooperar se define, según la Real Academia de la Lengua Española[8], como “obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común”. Se puede decir que la cooperación es el resultado de una forma de trabajo o de acciones conjuntas, que se sirve de una serie de estrategias para facilitar la consecución de un objetivo común, tales como, el trabajo en equipo, la distribución de responsabilidades, la delegación de tareas y las acciones coordinadas.

En la actualidad la comunidad global se enfrenta a importantes retos (la paz y la justicia, el cambio climático, la desigualdad económica, la innovación, el consumo sostenible, entre otras prioridades) cuya solución pasa necesariamente por la cooperación. En este sentido, el llamamiento a cooperar recorre el espíritu general de la Agenda 2030 para el desarrollo de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). Objetivos que han sido propuestos y ratificados por los estados miembros de la Organización de Naciones Unidas (ONU), señalando la relevancia de la cooperación entre países, regiones, comunidades, gobiernos, sector privado, sociedad civil y personas a nivel individual, como una de las estrategias principales para transformar nuestro mundo. De manera que, la resolución aprobada establece la necesidad de promoverla y fortalecerla en múltiples ámbitos (político, social, económico, científico, educativo, etc.). Ante

[8] https://dle.rae.es/cooperar?m=form

tendencias actuales hacia sociedades individualistas y competitivas, en donde determinados colectivos se ven sometidos a continuos y persistentes procesos de exclusión, se hace urgente reforzar la cooperación en las comunidades para un desarrollo humano sostenible como proyecto colectivo que incumbe a todos.

Desde la perspectiva de la antropología cognitiva y evolutiva, el estudio de Curry et al. (2019) han estudiado los comportamientos cooperativos en los registros etnográficos de 60 sociedades. Toman como referencia la teoría de la moralidad como cooperación, la cual mantiene que la moralidad consiste en una colección de soluciones biológicas y culturales a los problemas de cooperación recurrentes en la vida social humana (Curry, 2016, citado en Curry et al., 2019). Este marco teórico incorpora distintos tipos de cooperación y, concretamente los autores se centran en 7, de manera que cada uno explica un tipo correspondiente de moralidad (Tabla 5).

Tabla 5: Tipos de cooperación y valores morales asociados (Curry et al., 2019)

Tipo de cooperación	***Valor moral***
Asignación de recursos a los parientes	Valores familiares
Coordinación en beneficio mutuo	Lealtad grupal
Intercambio social	Reciprocidad
Resolución del conflicto a través de los concursos que presentan las demostraciones de rasgos agresivos	Valentía
Resolución del conflicto a través de los concursos que presentan las demostraciones de rasgos conciliadores	Respeto
División	Equidad
Posesión	Derechos de propiedad

Según los resultados de este estudio, en todas las sociedades de las que había datos, estos siete comportamientos cooperativos se consideraban moralmente buenos. No hubo contraejemplos, es decir, sociedades en las que estos comportamientos se consideraran moralmente malos. También se halló que estas costumbres cooperativas estaban muy extendidas, observándose con la misma frecuencia en todas las regiones culturales. Aunque el estudio presenta limitaciones, Curry et al. (2019, p. 59) concluyen que “la cooperación siempre y en todas partes se considera moral”

La importancia del desarrollo de la capacidad de cooperación para la sociedad actual también se observa en su incorporación en los currículos de sistemas educativos y planes formativos, como una competencia necesaria para la vida. En educación, además de la necesaria cooperación entre los diferentes agentes educativos, es destacable la relevancia que esta ha ido adquiriendo como estrategia para el aprendizaje y la adquisición de competencias, tanto académicas, como socioemocionales desde la educación infantil hasta la formación universitaria.

De acuerdo con Johnson, y Johnson (2014), el siglo XXI trae consigo 4 grandes desafíos en los que la cooperación juega un papel fundamental. Las herramientas para dar respuesta a estos retos incluyen el aprendizaje cooperativo. Estos retos son:

- Una interdependencia mundial cada vez mayor que se traducirá en el aumento de la diversidad local, así como en conflictos más frecuentes e intensos.
- El incremento de sistemas democráticos en el mundo.
- La necesidad de personas emprendedoras y creativas.
- La importancia creciente de las relaciones interpersonales que afectan al desarrollo de la identidad personal.

La cooperación también ha sido destacada como uno de los principios fundamentales de paradigmas educativos como el intercultural (Pujolás, 2012) o el inclusivo (Ainscow, 2012), destacado su papel fundamental para ofrecer una educación de calidad para todos y para todas, así como para la formación de ciudadanos democráticos y la lucha contra la exclusión social. Así mismo, la cooperación se ha establecido como una de las condiciones óptimas necesarias en los programas de intervención socioeducativos para la reducción de prejuicios (Allport, 1954).

El trabajo cooperativo en la escuela infantil se presenta como una vía interesante y adecuada para la adquisición de conocimientos, actitudes y comportamientos sociales, además de los contenidos más instrumentales donde normalmente se pone el foco. Los valores interpersonales se adquieren de manera apropiada en contextos sociales, como puede ser el aula, y se asimilan mejor a través de la convivencia con los pares, los cuales aprenden, opinan o actúan de manera diversa. El trabajo cooperativo facilita que NN en grupo puedan interaccionar para el logro de un objetivo compartido, en el que se acepta y se entiende de manera positiva que todas las personas participan y aportan aspectos y dimensiones diferentes a lo largo del proceso de aprendizaje, entendiendo que este no tiene por qué ser unívoco (Lata Doporto y Castro Rodríguez, 2016).

Desde las ciencias del desarrollo humano, la cooperación se ha estudiado desde diferentes perspectivas y relacionada con diferentes temas.

Tomasello (2010) en su trabajo *¿Por qué cooperamos los seres humanos?*, diferencia la cultura de la especie humana de otras especies animales a través de dos características muy específicas: la evolución cultural acumulativa (los artefactos acumulativos) y la creación de instituciones sociales. Tras estas hay todo un conjunto de habilidades cooperativas. Para Tomasello, la cooperación conlleva una “intencionalidad compartida” (p 15), término con el que denomina a los procesos psicológicos subyacentes que hacen posibles estas formas únicas de cooperación entre

las personas. Además, argumenta que el hecho de que los seres humanos se hayan puesto a pensar juntos para llevar a cabo actividades cooperativas es el origen de la cultura humana. Expresa que

> No sabemos por qué surgió ese comportamiento en el curso de nuestra evolución ni cómo nació, pero una posibilidad es que, en el contexto del forrajeo en procura de alimentos (tanto en la caza como en la recolección), los seres humanos se vieron obligados a cooperar de una manera que no fue necesaria para otros primates.
>
> Desde luego, los seres humanos no somos ángeles cooperadores; también nos unimos para idear todo tipo de maldades. Sin embargo, lo habitual es que esas maldades no estén dirigidas contra los que pertenecen "al grupo". De hecho, hay modelos evolutivos recientes que demuestran algo que los políticos saben desde hace mucho: la mejor manera de conseguir que la gente colabore y piense grupalmente es señalar un enemigo y decir que "ellos", son una amenaza para "nosotros".
>
> De modo que la notable capacidad humana para cooperar parece haber surgido sobre todo de interacciones dentro del grupo local. Lo irónico del caso, tal vez, es que esa mentalidad de grupo para la colaboración también sea la causa de tantos conflictos y tanto sufrimiento en el mundo actual. La solución -más fácil de formular que de lograr- consiste en hallar nuevas maneras de definir el grupo (Tomasello, 2010, pp. 118-119)

Muchas de las actividades más importantes en todas las culturas humanas son acciones conjuntas en las que dos o más personas trabajan juntas para obtener algún beneficio mutuo. El hecho prioritario es que las personas que actúan conjuntamente deben establecer el objetivo común de realizar la acción juntos, con el conocimiento mutuo de que ambos tienen este objetivo. Es importante destacar que este objetivo finalmente se satisface para una de las partes colaboradoras solo si también se satisface para las demás. Esto requiere que cada persona se comprometa a llevar a cabo la actividad hasta el final, de modo que cada uno reciba su parte correspondiente de las recompensas o beneficios resultantes (Tuomela, 2007, citado en Hamann et al., 2012).

7.4.1. Desarrollo de la Cooperación en la Infancia

La cooperación es una habilidad sociocognitiva exclusivamente humana en sus niveles sofisticados, surgiendo en la primera infancia (Tomasello, 2010). NN de menor edad ya participan en actividades de cooperación con adultos y pares, llegando a entender los aspectos esenciales de la colaboración conjunta (Brownell et al., 2006; Warneken et al.,

2012; Warneken et al., 2006). Durante sus primeros tres años de vida, NN dominan las habilidades básicas que les permiten generar entre ellos y ellas interacciones coordinadas tales como juegos, conversaciones verbales, resolución colaborativa de problemas y resolución de conflictos. (Eckerman y Peterman, 2001). Por ejemplo, los iguales, de entre 18 y 24 meses de edad, pueden manipular cada uno una parte de algún aparato para recuperar una recompensa que de otro modo sería inaccesible o para producir un sonido musical (Brownell et al., 2006). A partir de los 3 años, NN consideran vinculantes los compromisos de colaboración adquiridos conjuntamente (Grafenhain et al., 2009). También Hamann et al. (2012) sugiere que NN comienzan a apreciar las dimensiones normativas de las actividades colaborativas a esta edad. Según sus hallazgos, NN sienten una obligación o compromiso normativo de ser especialmente útiles cuando se encuentran en una actividad cooperativa con otra persona. Esto cumple con la llamada condición de colectividad de Tuomela. Por lo tanto, de acuerdo con este estudio, NN de entre 3 y 4 años pueden comprender que las actividades conjuntas implican compromisos mutuos entre las dos partes, tanto con la actividad en sí como con las recompensas que resulten de sus esfuerzos de colaboración.

Los NN de entre 3 y 4 años ya pueden coordinar dos roles complementarios en la resolución cooperativa de problemas. (Ashley et al., 1998) investigaron sobre los orígenes ontogenéticos de las habilidades de NN para la resolución cooperativa de problemas en una tarea que involucraba dos roles complementarios. Los participantes eran díadas de pares de 24, 30, 36 y 42 meses de edad. A las díadas primarias se les presentó inicialmente un problema instrumental cuya solución requería que cooperaran coordinando dos acciones complementarias. Posteriormente se les presentó el mismo problema, pero con los roles invertidos. Finalmente, después de que cada uno de estos participantes principales había demostrado competencia en ambos roles, fueron emparejado por separado con un compañero con menor conocimiento y se les dio la oportunidad de enseñarle la misma tarea que habían realizado con su primera pareja. Los resultados mostraron una tendencia ontogenética. Incluso con la ayuda de un adulto, NN de 24 meses no adquirieron competencia de forma independiente en la realización de la tarea. NN de 30 y 36 meses llegaron a ser competentes en su mayor parte de forma independiente, pero solo con relativa lentitud y sin demostrar una gran cantidad de coordinación conductual, o el uso de lenguaje explícitamente directivo para facilitar la coordinación. Aunque mostraron evidencia de reconocer cuando un par era nuevo en la tarea, NN de esta edad desarrollaron una enseñanza poco explícita con la pareja de menor conocimiento. Por el contrario, NN de aproximadamente 3,5 años dominaron la tarea mucho más rápido que el resto, respondieron con mucha más rapidez y precisión cuando sus roles se invirtieron, coordinaron en mayor medida tanto

sus acciones como su lenguaje en la tarea, y se involucraron en una enseñanza más explícita de sus parejas con menos conocimiento.

Los orígenes del desarrollo de la cooperación progresan según NN van alcanzando la edad de los 4 años. Erikson (1976) postuló que NN se vuelven capaces de estudiar su propio comportamiento de manera reflexiva, consciente de sí mismos. En términos prácticos, quiere decir que NN adquieren una mayor capacidad para autocriticarse sin la necesidad de recibir pistas o correcciones de sus padres, madres o iguales. Según Erikson, cuando un niño o una niña logra hacer esto, ha conseguido la "individualización". Alrededor de los 5 años, NN se vuelven ávidos revisionistas, editando comportamientos que les han servido antes pero que ya no les son suficientes. El pensamiento reflexivo y autocrítico no implica alejarse de los pares, pues NN pueden ser reflexivos juntos. Para Erikson este proceso se evidencia en el juego. A la edad de 5 a 6 años, NN comienzan a negociar las reglas de los juegos, en lugar de tomar las reglas como dadas. Cuanto más se negocia, más se vinculan NN entre sí durante sus actividades lúdicas.

En el reto que supone la cooperación a NN de menor edad pueden influir las diferencias individuales. De acuerdo con Brownell (2011), la cooperación requiere la habilidad de regular el propio comportamiento, así como predecir y supervisar el comportamiento de otra persona. Así Brownell, con base en los resultados de su trabajo, sugiere que NN a los 2 años de vida van incrementando su capacidad para participar de manera deliberada, autónoma y flexible en acciones conjuntas con adultos y pares. Un mecanismo clave que subyace a los cambios principales en la acción conjunta durante esta edad, es la capacidad de reflexionar conscientemente sobre uno mismo, sobre el propio comportamiento y la voluntad y, en consecuencia, sobre el comportamiento, las metas y las intenciones de los demás.

Resulta muy común ver a NN, desde los 3 o 4 años, cooperando y poniendo piezas o bloques para conseguir hacer una torre alta, o traer cubos de arena en la playa o en el parque para hacer una gran montaña o algún tipo de construcción. En este sentido, de acuerdo con lo establecido por Brownell et al. (2006), NN son capaces de coordinar acciones para conseguir un objetivo común.

Las investigaciones dirigidas a explorar la relación entre las características del niño o niña y la interacción con iguales durante el juego, se han enfocado principalmente en el papel de las variables género y temperamento. Durante la actividad lúdica en la infancia temprana y la primera infancia, las niñas parecen mostrarse más cooperativas y con un comportamiento más positivo, mientras que los niños tienden a mostrarse más

competitivos y agresivos. Endedijk et. al. (2015) sugieren que, respecto a NN de entre 2 y 3 años, las diferencias individuales en cuanto a la cooperación entre pares están relacionadas con características temperamentales. Asimismo, la cooperación entre NN de 4 años, los niveles de cooperación estaban relacionados con experiencias previas con iguales.

NN prefieren a los pares que son más cooperativos. En este sentido, recientemente, el estudio longitudinal de Endedijk et al. (2020), con NN de 2 a 4 años, evaluó la calidad de la coordinación y de la interacción entre iguales. Sus resultados sugieren que no hay relación entre la coordinación de acción conjunta a una edad temprana entre iguales y la preferencia posterior por compañeras o compañeros concretos. Cuando NN hicieron la transición a un nuevo grupo social organizado en la escuela, hallaron la existencia de una relación entre la calidad de interacción y la preferencia de los pares, pero no encontraron indicios de una relación predictiva entre la coordinación de acción exitosa y la preferencia posterior de pares. Los resultados mostraron que NN, especialmente las niñas, que mostraron comportamientos más afiliativos y menos antagónicos durante la cooperación entre iguales, fueron más apreciadas por sus pares en el nuevo entorno escolar. Según los autores, estos resultados sugieren que las diferencias individuales en la calidad de la interacción entre pares se encuentran entre las primeras raíces de cuán queridos o queridas son NN por sus iguales cuando comienzan a ir a la escuela infantil.

7.4.2. La Cooperación y el Contexto Cultural

Las diferencias transculturales en el comportamiento cooperativo de NN también se han informado desde la literatura (p. ej., Whiting y Edwards, 1988). En general, NN tienden a mostrar un comportamiento más cooperativo en las culturas que dan un gran valor al autocontrol, la responsabilidad social y la armonía grupal. Por ejemplo, Graves y Graves (1983) describieron que en las islas Aituaki (Islas Coo), NN de familias rurales y extensas mostraban una actitud y comportamientos más cooperativos y sumisos, tanto en las interacciones con miembros de la familia como entre pares, que NN pertenecientes a familias nucleares urbanas. También, el trabajo de Carlo et al. (2001) evidenció que NN mexicanoamericanos y brasileños son más cooperativos que NN europeos-americanos. Orlick et al. (1990) compararon la medida en que 77 NN de 5 años en China y 89 NN de la misma edad en Canadá se implicaron en comportamientos cooperativos y conflictivos, mostrando que sus comportamientos sociales diferían. Sus resultados indicaron que el 85% de los comportamientos de NN documentados en China fueron de naturaleza cooperativa, mientras que en Canadá el 78% de los

comportamientos implicaron conflictos. Recientemente, Lampridis y Papastylianou (2017) han estudiado las tendencias conductuales prosociales de los jóvenes griegos, explorando la relación entre las tendencias conductuales prosociales y el individualismo-colectivismo. Sus resultados han mostrado que el respaldo personal del colectivismo se vincula de manera positiva con conductas altruistas y cooperativas.

El comportamiento prosocial-cooperativo está fuertemente asociado con la aceptación de los pares en todas las culturas (p. ej., Chen et al., 2000; Eisenberg et al., 2015). NN que muestran un comportamiento cooperativo generalmente son del agrado de sus iguales y obtienen un alto estatus en el grupo de pares. Los patrones estables de los vínculos entre el comportamiento cooperativo y la calidad de las RRII parecen indicar que este comportamiento es un concomitante universal de la aceptación por parte de los compañeros y las compañeras.

En relación con la cooperación y la adaptación social, Chen et al. (2000) señalaron que el comportamiento prosocial sirvió como factor de protección para un grupo NN que experimentaban dificultades en la adaptación emocional en China. Específicamente, el comportamiento prosocial predijo positivamente la autoestima percibida posteriormente por NN, y predijo negativamente la soledad y la depresión, en particular para NN que experimentaron una mayor angustia psicológica y emocional. Las autoras argumentan que en las sociedades que enfatizan el funcionamiento del grupo, el comportamiento cooperativo ayuda a NN a mejorar sus condiciones sociales a nivel global, lo que, a su vez, cambia sus sentimientos negativos sobre sí mismos y los demás.

En Jover et al. (2018), desde su estudio teórico y de la exploración de las voces NN españoles sobre el juego, apoyan el argumento de que el juego infantil puede fomentar el desarrollo de la cooperación entre NN. De esta manera, se podría decir que una de las bases fundamentales de la adquisición de la habilidad de cooperación puede estar en las experiencias de juego durante la infancia. Edo et al. (2016), en su estudio de revisión, informan de las contribuciones que los distintos tipos de juegos pueden hacer al desarrollo de esta habilidad.

Del juego simbólico o sociodramático que NN realizan desde la primera infancia, y en los que representan el mundo social que les rodea, se destaca que:

- Descubren la vida social de los adultos y las reglas con las que se rigen estas relaciones. De ahí la importancia de rodearles de un contexto en el que se actúe de forma cooperativa, que les sirva como modelo, les implique y les haga sentir que pertenecen y que participan en él.
- Hablan e interactúan con sus iguales, ampliando su capacidad de comunicación.

- Desarrollan de manera espontánea la capacidad de cooperar, ofreciendo y recibiendo ayuda para contribuir a un objetivo o finalidad común.
- Evolucionan moralmente, ya que aprenden normas de comportamiento y valores.
- Se conocen a sí mismos formando su identidad social a través de las imágenes que reciben de sí mismos por parte de sus compañeros y compañeras de juego.

Los juegos de reglas, tales como los juegos intelectuales de mesa (el parchís, la oca, etc.), y los juegos sensoriomotores con reglas objetivas, fomentan el aprendizaje de estrategias de interacción social, facilitan el control de la agresividad e implican un ejercicio de responsabilidad y democracia.

También se ha evidenciado que los juegos cooperativos promueven la comunicación, aumentan los mensajes positivos entre los miembros del grupo y disminuyen los mensajes negativos; además, estimulan la capacidad de empatía, incrementan las conductas prosociales (ayudar, cooperar, compartir…) y asertivas en la interacción con iguales, disminuyen conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez, …) y mejoran el autoconcepto del niño o niña y el de los demás.

La cooperación, como se puede observar, es una habilidad compleja que implica la empatía, la comunicación, la creatividad y la resolución de conflictos, así como ciertos valores. Sennett (2012) concretamente señala que la cooperación requiere de habilidades sociales serias, a las que técnicamente llama “habilidades dialógicas” (p. 6). Estas incluyen “escuchar bien, comportarse con tacto, encontrar puntos de acuerdo y manejar los desacuerdos, o evitar la frustración en una discusión difícil” (pp. 6). NN van desarrollando estas capacidades gradualmente según van madurando y teniendo experiencias sociales, de donde además puede tener una gran influencia (positiva o negativa) del contexto social y cultural en el que viven.

Sintetizando, el ser humano, para adquirir la habilidad de cooperar, necesita desarrollar diferentes destrezas o habilidades sociales, así como ciertos valores. Para ello es necesario un proceso de maduración, en el que están implicadas, además de las características individuales de cada persona, su contexto sociocultural más cercano, el cual puede favorecerlas o no.

Las interacciones que se producen a través de la cooperación promueven el encuentro y reconocimiento del otro, lo que implica la necesidad de tener en cuenta las diferentes opiniones y expectativas, la escucha y el asertividad, junto con la negociación y la toma de decisiones conjunta. Por tanto, promueven la comunicación, la participación activa y la responsabilidad, así como el sentimiento de pertenencia al grupo.

La cooperación está directamente relacionada con las habilidades sociales, pero también con valores como la ayuda, la solidaridad, el respeto y la corresponsabilidad en la tarea asumida, siendo una de las mejores maneras y más eficiente para alcanzar objetivos comunes en beneficio del interés colectivo. Se configura así, como una estrategia fundamental para la vida en sociedad.

7.5. Los Conflictos

El conflicto en las RRII también se ha estudiado desde la psicología evolutiva. Está claro que la interdependencia fomenta el conflicto tanto entre las personas adultas como en NN. Cuando las vidas están entrelazadas, el desacuerdo es inevitable.

La mayoría de los conflictos surgen dentro del contexto de las relaciones cercanas. Durante la primera infancia, estos se dan con los miembros de la familia y con las amistades. Las relaciones cercanas con los compañeros y las compañeras, como pueden ser la de amistad, son voluntarias, en contraste con las relaciones familiares. Las diferencias estructurales básicas entre las relaciones se hacen evidentes en los conflictos que surgen dentro de cada tipo de relación. Las tácticas coercitivas, en particular, la ira y la afirmación de poder, son mucho más comunes en los conflictos con los progenitores, los hermanos y las hermanas que con las amistades (Laursen y Adams, 2018). Las implicaciones y consecuencias del conflicto también varían según estas distinciones de relación, tal vez porque el conflicto tiene un impacto más sostenido en las RRII que en las relaciones familiares.

El conflicto puede suponer una amenaza para las RRII y los recursos o beneficios que estas aportan. De acuerdo con la investigación de Dunn y Herrera (1997), NN entre 3 y 6 años, reconocen y son capaces de articular las consecuencias potencialmente perturbadoras que el conflicto plantea en las relaciones de amistad. Las RRII no suelen romperse tras un solo episodio conflictivo, pero el conflicto crónico parece tener un efecto debilitante sobre la percepción de la calidad de la relación (Laursen y Adams, 2018). Las amistades, normalmente, se basan en intercambios sociales mutuamente beneficiosos, y cuando los intercambios dejan de ser favorables se produce un deterioro de los vínculos relacionales (Laursen y Hartup, 2002). Por lo tanto, desde esta perspectiva, el conflicto altera el clima general de las RRII.

Dentro del estudio de las RRII, Laursen y Adams (2018) definen que es y que no es el conflicto. Así determinan que el “término conflicto interpersonal describe un estado de desacuerdo que se manifiesta en comportamientos y puntos de vista incompatibles u opuestos” (p. 266). Aunque existen numerosos estados subjetivos de desacuerdo, la mayoría de los estudios del desarrollo abordan los índices objetivos que definen el

conflicto en términos de oposición conductual manifiesta. Laursen y Adams matizan dos términos de la definición:

- Con “manifiesto” se refieren a que los comportamientos que representan el desacuerdo están dirigidos hacia la persona con quien otra no está de acuerdo, de una manera que ambas partes comparten el mismo significado del término “desacuerdo”. El conflicto interpersonal, desde este enfoque, no incluye las opiniones o acciones divergentes expresadas en ausencia de la persona con quien otra está en desacuerdo, dado que no implican un intercambio entre dos personas. Por ejemplo, los conflictos indirectos en los que alguien expresa “él o ella dijo …”, pero él o ella no está presente.
- El “comportamiento” implica acciones verbales o físicas que transmiten el desacuerdo. Es decir, el conflicto debe ser observable. Las opiniones privadas pueden contener los elementos básicos de desacuerdo, pero no llegan a alcanzar el nivel de conflicto a menos que se expresen directamente.
- La “oposición” connota una posición o acción contraria. Durante una situación de conflicto, una de las partes se resiste o impugna los comportamientos o puntos de vista presentados por la otra parte. El desacuerdo no puede ocurrir en el vacío, siempre debe expresarse en respuesta a algo que alguien más dijo o hizo.

Otra manera de incidir en la clarificación conceptual del término “conflicto interpersonal” entre NN, es señalar qué no es. Así los autores lo distinguen de constructos como la agresión, el dominio, la competencia, la rabia, la ira o el enfado. Puede que estos se den en situaciones de conflicto, puede que se solapen o que lleven a ellas, pero cada uno de estos constructos es distinto del conflicto, aunque están asociados con él.

En cuanto a los cambios evolutivos, no se encuentran estudios longitudinales que indaguen en la incidencia y la dinámica de los conflictos entre pares en la infancia y la adolescencia. Teniendo en cuenta este referente, Laursen y Adams (2018) exponen algunas tendencias del desarrollo que se han extrapolado de una serie de estudios transversales y longitudinales a corto plazo. En relación con el periodo de vida que va desde el nacimiento a la primera infancia se indica que, el conflicto entre iguales surge inicialmente hacia el final del primer año de vida; las violaciones de los derechos de propiedad o del espacio personal que no provocan protestas a los 6 meses de edad, encuentran resistencia a los 12, y en el contexto de pares a los 21 meses, la mayoría de NN se implican en disputas con compañeros o compañeras de juego. En los grupos de NN en edad preescolar hay un promedio de cinco a ocho conflictos por hora durante

los periodos de juego libre. En las relaciones de amistad, en este mismo periodo, los estudios empíricos indican que hay un promedio de casi tres conflictos por hora, y parece haber un pequeño cambio en las tasas de conflicto durante los primeros años de la escuela primaria. En cuanto al contenido de los conflictos, las disputas entre NN durante la infancia temprana y la primera infancia se centran mayoritariamente en los objetos. Los desacuerdos sobre el control de los objetos disminuyen a lo largo de la niñez media, mientras que los desacuerdos sobre el control del comportamiento social aumentan.

En cuanto a las diferencias entre las relaciones de amistad y las que no lo son, NN suelen tener más conflictos dentro de las primeras. Además, los hallazgos parecen indicar que los niños tienen más conflictos con los amigos que las niñas.

Teniendo en cuenta las diferencias en los tipos de relaciones y los temas de conflicto, parece que estos se vuelven más diferenciados con la edad. Así, los NN de menor edad se involucran en disputas por objetos, independientemente de quién sea su compañero o compañera de conflicto (Hartup et al., 1988). A medida que NN van cumpliendo años, empiezan a dominar más los problemas relacionales por desacuerdos entre los que tienen relaciones de amistad con lo que no son sus amigos o amigas. Así mismo, NN sin relación de amistad se involucran en una buena cantidad de discusiones causadas por críticas, burlas y comportamientos molestos. (Laursen et al., 1996).

En cuanto a la gestión de los conflictos entre pares, también existen diferencias importantes según el tipo de relación. La agresión y el afecto negativo son más comunes entre NN que no son amigos o amigas que entre NN que sí lo son. Esto no quiere decir que quienes tienen una amistad nunca se enfaden; más bien, tienden a resolver las disputas de una manera que evita la animadversión persistente. Las tácticas de gestión de conflictos son la clave para soluciones amistosas. En comparación con los pares conocidos más casuales, NN que comparten una amistad tienen mayor disposición para negociar u olvidarse de una disputa, y menor disposición a perseguir estrategias asertivas basadas en el poder, una tendencia que se incrementa con la edad (Laursen et al., 2001). De acuerdo con Verbeek y de Waal (2001), el establecimiento de la paz (hacer las paces) ayuda a explicar por qué NN que mantienen una relación de amistad reanudan con mayor probabilidad sus interacciones sociales que NN que no la tienen, dado que, en el primer caso, NN tienden a rectificar más rápidamente, para volver a su actividad lúdica y seguir jugando.

7.5.1. Los en la Escuela Infantil: Oportunidades para el Aprendizaje

Dentro del contexto escolar el conflicto entre pares puede considerarse como una dimensión fundamental y valiosa del aprendizaje y del desarrollo social. De una manera muy amplia, de acuerdo con Shantz (1987), el conflicto se puede conceptualizar como las interacciones entre dos o más partes en las que el uso del lenguaje denota conductas o metas incompatibles entre ellas. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, al igual que otros fenómenos interpersonales, los conflictos entre pares están sujetos fuertemente a una base organizativa cultural. Como observa Cohen (2009, p. 25), el conflicto "es una actividad humana básica articulada y guiada por formas que varían significativamente entre culturas". Por lo tanto, la capacidad para participar en conflictos, bajo o a través de determinadas formas culturales y específicas, es crucial para ser miembro de un grupo social.

Para muchos NN, el centro de educación infantil supone la primera ocasión que tienen para estar y desenvolverse socialmente entre un grupo de iguales que pueden tener, capacidades, deseos inmediatos, sentimientos e intereses que divergen de los suyos. Como tal, la escuela se convierte en un contexto central en el que NN aprenden a llevar a cabo, gestionar y evitar conflictos en la negociación de sus mundos sociales. Si se considera el conflicto como un fenómeno emergente que ocurre en el flujo de la vida social cotidiana, puede verse como una actividad organizada de manera secuencial y situacional, compuesta por al menos dos acciones secuenciales o situaciones de oposición de dos o más partes. A menudo implica que un niño produzca una acción o gesto que sea interpretada por el receptor o un tercero como una "pequeña" injusticia (p. ej., niña-A hace una mueca al niño-B y el niño-B se aleja de ella; niña-A coge un juguete del niño B y el niño B le grita "¡Es mío!"). También puede incluir "eventos argumentativos" en los que al menos dos partes adoptan posiciones alternativas sobre el mismo tema y desarrollan sus posiciones opuestas de diversas formas (Zadunaisky Ehrlich y Blum-Kulka, 2010; Corsaro y Maynard, 1996). De esta manera, según Jacoby y Ochs (1995), el conflicto entre pares es una actividad co-construida, a través de la cual se evocan, se negocian y se asignan a NN una variedad de roles vinculados al conflicto, como pueden ser el de “ofensor” y el de “víctima”.

También se puede tomar en consideración la actividad posterior al conflicto, lo que implica cómo o las formas en que las partes intentan concluir la disputa. Lo cual puede ser bien a través de las acciones emprendidas o de la intervención y mediación de terceros, así como la forma en que pueden continuarlo de manera encubierta, por ejemplo, fuera del alcance de la maestra (p. ej., Moore, 2020). En situaciones de

conflicto de pares, NNA a través de la participación (Goodwin, 2000), además de adquirir habilidades comunicativas en el uso de recursos lingüísticos y semióticos para llevar a cabo y resolver el conflicto cultural y específicamente, también son socializados dentro del grupo en valores sociales relacionados con la moralidad, la toma de perspectiva y las relaciones.

En las últimas décadas, se ha prestado bastante más atención a los conflictos entre pares en educación infantil. Las evidencias de los estudios dentro del contexto escolar sugieren que la mayoría de NN de estas edades el conflicto conlleva acciones físicas, como pellizcar, golpear o tirar (Cekaite, 2020; Moore, 2020), aunque va variando en cierta medida con la edad. Entre NN de 2 y 3 años se ha observado que frecuentemente se inician conflictos a causa de la propiedad de materiales de juego (p. ej., Corsaro y Maynard, 1996; Shantz, 1987) y los espacios (p. ej., Corsaro y Schwarz, 1999), mientras que entre NN mayores (de tres a cinco años) los conflictos surgen en base a discrepancias en las ideas, relacionadas, por ejemplo, con las reglas de un juego o con los roles que cada uno asumirá en una actividad a realizar (Ahn, 2020).

Estudios realizados bajo metodologías etnográficas en las escuelas infantiles sugieren que el conflicto es un vehículo a través del cual NN aprenden a: gestionar las interacciones sociales, así como a controlar y estructurar el juego; negociar relaciones y jerarquías; y a dar forma a sus mundos sociales. De acuerdo con Danby y Theobald (2012), un enfoque centrado en la interacción entre pares puede ofrecer la posibilidad de análisis que ayuden a examinar y hacer visibles órdenes sociales y morales que generalmente son invisibles. Además, considerando la naturaleza contextual de los conflictos y las comunidades de pertenencia de NN, los estudios comparativos permiten capturar la complejidad relacional de los conflictos en las culturas de iguales.

Las relaciones, como la amistad, y los conflictos entre iguales son de alguna manera un reflejo de los valores y las prácticas de las comunidades locales y culturas en las que surgen. Las RRII se ven como un proceso colectivo y cultural, donde la cultura no es solo un factor o variable que influye o afecta el desarrollo social y el aprendizaje de NN, si no que están profundamente inmersas en la reproducción interpretativa que NN hacen de sus culturas (Corsaro, 2017).

7.6. Agresión y Victimización entre Iguales en la Primera Infancia

Al igual que las experiencias compartidas entre iguales pueden construirse bajo principios y valores morales como el respeto y el compañerismo, también los grupos de iguales en la primera infancia puede impregnarse de formas comunicativas irrespetuosas o amenazadoras, dando lugar a interacciones y relaciones conflictivas,

incluso injustas, lo que constituye un factor de riesgo para el aprendizaje y el desarrollo de NN (Romera et al., 2008).

Tradicionalmente la investigación sobre intimidación y malos tratos o acoso entre iguales se ha centrado en contextos interpersonales de NN durante las etapas educativas de primaria y secundaria, sin poner mucha atención en NN de preescolar. Ortega y Monks (2005) señalan que la investigación en la infancia temprana es fundamental, dado que durante esta etapa pueden detectarse antecedentes personales correspondientes a perfiles de víctimas o agresores de sus pares. Así mismo las investigadoras utilizan el término "agresividad injustificada" en lugar de acoso en estas edades, dado que la naturaleza de la agresión es diferente de la identificada en NN mayores y adolescentes. La agresividad injustificada se asocia a situaciones en las que un niño, una niña o un grupo de iguales "insulta, golpea, excluye socialmente o amenaza a otros sin motivo, sin que ello implique una estructura social de relaciones muy estable" (Romera et al., 2008), como sí sucede en situaciones de acoso.

7.6.1. La Agresividad en la Infancia

Junto a los cambios que se van produciendo con la edad en cuanto a la adquisición de habilidades prosociales, dentro de una dimensión que se puede llamar positiva, las interacciones entre NN también evolucionan en relación con el contenido de sus intercambios hostiles o agresivos.

De acuerdo con Crick et al. (1997), los comportamientos relacionalmente agresivos aparecen en los repertorios conductuales de NN a edades relativamente tempranas, y se relacionan de manera significativa con el desajuste sociopsicológico (p. ej., el rechazo por parte de pares) tanto para niños como para niñas. Estos tienen su pico más alto entre los 2 y 3 años, posteriormente suelen empezar a disminuir, en particular los relacionados con la agresión por aspectos instrumentales (peleas por la posesión de juguetes u otros objetos). Sin embargo, a pesar de la disminución generalizada de este comportamiento con la edad, parece que se produce un aumento en la proporción de agresión y hostilidad intencionada. Además, NN empiezan a mostrar formas cognitivas más avanzadas de agresión social y relacional. Lee y Cameron (2000) han argumentado que esto se debe probablemente a una mayor capacidad de comprensión de los motivos e intenciones de los compañeros y compañeras, lo que también se refleja en la naturaleza cambiante de sus conflictos (Laursen y Hartup, 1989). Chen et al. (2001) realizaron un estudio observacional de los conflictos surgidos en el contexto de juego libre en NN de 2 y 4 años durante el recreo escolar. NN participantes de menor edad presentaban una mayor disposición a pelearse por la distribución de recursos, mientras

que los mayores se involucraban con una probabilidad mayor en conflictos con origen en diferencias comportamentales e ideas sobre los juegos.

Los estudios sobre victimización entre iguales han prestado muy poca atención a NN durante la primera infancia (Monks, 2011). La victimización entre pares durante los años correspondientes al periodo de educación infantil parece diferir cualitativamente de lo que se observa entre NN mayores. Recientemente, Monks et al. (2021) en un estudio observacional centrado en la agresión física, verbal y relacional en NN de 4 a 5 años en el Reino Unido, han mostrado que la agresión física era la más común entre los participantes, lo que es consistente con estudios previos. Teniendo en cuenta los distintos roles de NN en situaciones de victimización, sus resultados muestran que NN que no eran el agresor o la agresora, ni el objetivo, estuvieron presentes en casi dos tercios de los episodios de victimización por pares observados, siendo pocos los que mostraron respuestas conductuales en línea con los papeles de colaborador, reforzador o defensor; lo cual apoyaría la idea de la realidad conductual más que la explicación de las limitaciones cognitivas. También se observaron diferencias de género en las formas de agresión exhibidos por NN, con una mayor presencia de agresividad física en los niños que en las niñas. Así mismo, NN eran menos agresivos con pares de diferente género al de ellos o ellas, y tenían más probabilidades de ser víctimas de NN de su mismo género. Monks et al. (2021), argumentan que, el hecho de que la victimización entre pares de edad preescolar se produjera más a nivel diádico que como proceso grupal, y que la mayoría de NN ejercieran un rol de espectadores pasivos durante muchos episodios de victimización (en lugar de asumir roles de participantes), marca una diferencia en la victimización entre iguales de NN durante la primera infancia, y la identificada entre los grupos de NN mayores y adolescentes.

Dentro del contexto español, los resultados del estudio realizado por González Moreno et al. (2017) sobre el significado que NN (3º de educación infantil hasta 3º de educación primaria) dan al maltrato entre iguales, indican que NN reconocen los elementos distintivos del acoso escolar desde edades muy tempranas; mayoritariamente creen que NN agresores sienten orgullo de su comportamiento y las víctimas se sienten avergonzadas, así como que víctima y agresores resuelven finalmente sus diferencias y se hacen amigos o amigas.

En los contextos sociales actuales caracterizados por la diversidad cultural, la etnia es una categoría importante en la victimización de NN. La etnia se constituye en un factor significativo en la elección de iguales como compañeros o compañeras de juego, en las relaciones y las amistades. Los factores culturales afectan las percepciones, las expectativas y los valores de NN, y el trasfondo etno-cultural puede transmitirles que

son diferentes y no son valorados. La victimización étnica estimula procesos grupales de segregación y conflicto, conduce a evaluaciones negativas de otros grupos étnicos, y amenaza el desarrollo saludable de NN. De acuerdo con Verkuyten (2006), estos resultados hacen que el desarrollo de las relaciones y las amistades entre NN de diferentes etnias sea problemático e improbable. Los factores socioecológicos relacionados con el acoso afectan de manera desproporcionada a las minorías.

En la actualidad, a pesar del incremento de la investigación sobre el acoso en las últimas décadas, aún se tiene una escasa comprensión de cómo este afecta de manera diferente a las minorías raciales y étnicas, y a los NN y jóvenes en situación de migración. En este sentido, el estudio de revisión de Xu et al. (2020) concluye que la identidad étnica y los factores culturales protegen a las minorías, es decir, los miembros de grupos raciales y étnicas minoritarios, y los NN y jóvenes migrantes, obtienen protección frente al acoso y sus consecuencias negativas a través de una fuerte identidad étnica, valores culturales y familiares positivos y otros factores de resiliencia. Así mismo, los resultados señalan que el acoso basado en prejuicios plantea mayores riesgos para la salud de estos colectivos que el acoso sin prejuicios. Incluso las intervenciones y los programas actuales de prevención del acoso son menos efectivas para las minorías.

Muchas sociedades y entornos locales son étnicamente diversos, y esto, con mucha probabilidad, seguirá aumentando en el futuro. Por lo tanto, la investigación no puede obviar el trabajo que implique una amplia gama de contextos, grupos étnicos y métodos para proporcionar una mayor comprensión sobre las experiencias NN y la forma en que estas afectan las interacciones étnicas y las RRII, y el desarrollo de NN en general.

7.6.2. La Agresión y el Contexto Cultural

Las culturas varían en términos de cómo sus miembros evalúan situaciones, comunican emociones y actúan sobre ellas. La investigación en diversos contextos culturales ha indicado la existencia de diferencias en las expectativas sociales y las actitudes asociadas al comportamiento agresivo. Por ejemplo, NN nepalíes de Tamang y Brahman tienen guiones de emociones culturalmente específicos que pueden reflejar diferentes experiencias de socialización de las emociones. Cole et al. (2006) estudiaron las actitudes y las reacciones de adultos y NN ante situaciones de ira y agresión en las aldeas de Tamang y Brahman situadas en zonas rurales de Nepal. Los brahmanes son hindúes de casta superior que valoran la jerarquía y el dominio basado en la casta. Por el contrario, los *tamangs*, con antecedentes del budismo tibetano, valoran la compasión, la modestia y la igualdad social. De acuerdo con las hipótesis del estudio, los resultados

mostraron que los brahmanes eran más propensos a respaldar la ira y los comportamientos agresivos que los *tamangs*. Posteriormente, en una comparación que incluía a NN de estas dos culturas y a NN de EE. UU., los análisis de las entrevistas realizadas a NN sobre cómo se sentirían, si quisiesen que los demás conocieran sus sentimientos, por qué lo harían o por qué no, y qué harían en situaciones interpersonales difíciles, arrojaron hallazgos que revelaron tres patrones culturales distintos. NN de Tamang con mayor probabilidad evaluaban las situaciones difíciles en términos de vergüenza que NN de Brahman y de EE. UU., los cuales respaldaban la ira. NN brahmanes, sin embargo, con mayor probabilidad que NN de los otros dos contextos, no comunicaban emociones negativas. Las respuestas de NN estadounidenses parecían estar más centradas en los problemas y orientadas a la acción que las de NN de Brahman y Tamang (Cole et al., 2003).

Munroe et al. (2000) estudiaron los comportamientos agresivos en las interacciones sociales de NN de 3, 5, 7 y 9 años pertenecientes a cuatro grupos culturales diferentes: Garifuna (Belize), Logoli (Kenya), Newar (Nepal) y Samoa Americana. Sus hallazgos mostraron que los niños de los dos grupos culturales patrilineales (es decir organizados socialmente en base al predominio de la línea paterna), los Newars y los Logoli, mostraron niveles medios de agresión más altos que los dos grupos no patrilineales, Garifuna o caribeños negros y los samoanos americanos. La patrilinealidad y la agresión se asociaron positivamente. A nivel transcultural se indica que la ascendencia patrilineal se asocia con la socialización para la agresión. La agresión en NN de Garifuna fue significativamente más baja que los otros tres grupos. Lo que los autores explican que va en consonancia con la existencia de una tasa muy baja de comportamiento agresivo y violento entre los adultos del Caribe Negro. En este sentido, los datos correspondientes a NN caribeños negros parecen indicar un patrón de comportamiento no agonístico con base en su primera infancia que se va reflejando en su trayecto hasta su vida más adulta.

En América del Norte y en otras sociedades occidentales, aunque la agresión generalmente se desalienta, NN y adolescentes agresivos pueden recibir apoyo social de sus pares y ser percibidos como populares (p. ej., Bowker et al, 2010). El comportamiento agresivo está claramente menos respaldado por sus pares en sociedades asiáticas como las de China y Corea del Sur (Li et al., 2012).

Los contextos culturales pueden facilitar o inhibir la manifestación de conductas agresivas. En general, las culturas que valoran la competitividad y la búsqueda de metas personales parecen permitir un comportamiento más agresivo, mientras que las culturas caracterizadas por valores colectivistas, alta disciplina moral, alto nivel de

compromiso igualitario, baja evitación de la incertidumbre, y que enfatizan valores que son fuertemente confucianos, muestran niveles más bajos de agresión y tienden a inhibir el comportamiento agresivo (Bergeron y Schneider, 2005).

Menzer y Torney-Purta (2012) realizaron un estudio en el que recogieron evaluaciones de los administradores escolares sobre la violencia y el acoso escolar en 15 países y examinaron la agresión entre pares en relación con dos aspectos contextuales: el individualismo nacional y el estatus socioeconómico en la escuela. Los administradores escolares de cada escuela informaron sobre sus percepciones sobre la frecuencia del acoso y la violencia en sus centros educativos. Los resultados mostraron que la violencia y acoso escolar en países con puntajes más altos de individualismo (p. ej., Australia y Alemania) fueron más frecuentes que en otros países (p. ej., Colombia, Grecia y Rusia). En general, un contexto nacional individualista se asoció con la violencia, pero no con el acoso. Las escuelas con alta diversidad socioeconómica sufrían más situaciones de acoso que las escuelas homogéneas por nivel socioeconómico alto o bajo. Además, en las escuelas diversas se producía más violencia entre iguales que en las escuelas con nivel económico alto. Las autoras sugieren que los factores contextuales, como son la cultura nacional y la diversidad socioeconómica escolar, son importantes para comprender la prevalencia del acoso y la violencia entre compañeros y compañeras en las escuelas a nivel internacional. De manera similar, Bergmüller (2013) examinó en 62 países la relación entre los valores culturales dominantes de los países (es decir, el individualismo y el colectivismo), las percepciones de los directores de escuela sobre el comportamiento estudiantil agresivo, y los autoinformes del alumnado sobre la victimización agresiva en sus centros. Sus resultados mostraron que los directores en los países más individualistas (p. ej., Australia, Canadá, Inglaterra y Alemania) informaron niveles más altos de agresión que aquellos de países con valores más colectivistas (p. ej., Armenia, Indonesia, Egipto y Mongolia). Sin embargo, en sus análisis no se encontró relación entre la orientación cultural de cada país y la agresión informada por NN.

Respecto a las formas de agresión, también se han encontrado diferencias culturales. Forbes et al. (2011) han argumentado que las personas con valores colectivistas tienen más probabilidades de mostrar agresión indirecta en compensación de sus niveles relativamente bajos de agresión física. Los resultados de algunos estudios han apoyado este argumento (p. ej., Smith et al., 1999). Lansford et al. (2012) estudiaron la estructura de los factores, las asociaciones y las diferencias de género en la agresión relacional y física en NN de 7 a 10 años de 9 países (China, Colombia, Italia, Jordania, Kenia, Filipinas, Suecia, Tailandia y los Estados Unidos). Sus hallazgos mostraron que la

agresión física y relacional compartía una estructura de factores común en todos los países. La agresión relacional de NN se daba en mayor medida que la agresión física en China, Italia y Tailandia, pero no encontraron diferencias significativas entre estas dos formas de agresión en Colombia, Filipinas, Suecia y EE. UU. Respecto al género, los niños informaron ser más agresivos físicamente que las niñas en los nueve países.

A pesar de la evidencia inicial de diferencias interculturales, se desconoce en gran medida cómo los factores culturales pueden estar involucrados en la configuración de diferentes formas de agresión entre NN y adolescentes.

En conclusión, los hallazgos de diferentes investigaciones han mostrado variaciones culturales en todos los aspectos de las interacciones y relaciones entre iguales. Por lo tanto, aparentemente la cultura es un importante factor en la determinación de las actitudes sociales hacia comportamientos específicos, que a su vez afectan la visualización y el significado de estos comportamientos. Las normas y valores culturales también afectan las características estructurales y funcionales de las amistades y los grupos de pares. Además, los contextos culturales pueden modelar las percepciones de la prosocialidad y su relación con los comportamientos sociales entre NN. Aunque la revisión de estudios culturales presentada en este apartado se ha centrado en las interacciones y relaciones entre iguales en culturas orientadas al individualismo y al grupo, los intercambios culturales entre sociedades, debido a la comunicación global, los movimientos migratorios entre regiones y transnacionales, así como los avances de las tecnologías de la información, probablemente conduzcan a la fusión y la coexistencia de diversos sistemas de valores. En este sentido, de acuerdo con Tamis-LeMonda et al. (2008), la investigación actual sobre los sistemas de valores culturales del individualismo y el colectivismo, y sobre los objetivos de desarrollo asociados, han ido más allá de las teorías de la gran división para enfatizar la variación entre las personas y dentro de las culturas. Concretamente, en su estudio defienden un modelo teórico sobre la coexistencia dinámica de los sistemas de valores culturales a nivel macro y las metas del desarrollo de los padres y las madres a nivel micro. Los progenitores pueden considerar que el objetivo de desarrollo de la autonomía de NN interfiere con la meta de la relación y viceversa; los progenitores pueden respaldar tanto la autonomía como la relación; y también pueden considerar que la meta del desarrollo relacional es un camino hacia la meta de la autonomía y/o viceversa. Estas formas de coexistencia son en sí mismas dinámicas, cambian a través de situaciones, tiempo de desarrollo y en respuesta a contextos sociales, políticos y económicos.

Ante la gran probabilidad de incremento de las variaciones dentro de cada cultura, sería importante que la investigación preste una atención mayor a las implicaciones de los

cambios sociales y culturales para el funcionamiento social y las relaciones interpersonales de NN en general y dentro del contexto escolar en particular.

Capítulo 8. Factores Contextuales Influyentes en las Relaciones entre Iguales en la Primera Infancia

8.1. Introducción

La RRII se integran dentro de amplias redes sociales, las cuales a su vez conforman contextos culturales (Ortega Ruiz, 2002). Por tanto, estas relaciones están mediadas por las características individuales de cada niño o niña, por las relaciones con otros agentes de socialización y por las condiciones sociohistóricas y culturales de las comunidades en las que se desarrolla y participa, así como por las instituciones que ejercen control sobre NN.

Las características sociales, culturales y económicas del entorno familiar, las interacciones y relaciones que se dan dentro del hogar, los valores y creencias culturales, los cambios sociales que emergen en los contextos donde NN crecen y se desarrollan, las políticas educativas y sociales, pueden afectar al desarrollo y la naturaleza de las RRII en la infancia. En este apartado se abordan algunas de las principales fuentes externas de influencia que pueden promover o dificultar las RRII e impactar en su calidad.

8.2. La Familia: Vinculación de las Relaciones en el Contexto Familiar y las Relaciones entre Iguales

En cuanto al desarrollo social en general de NN, las familias tradicionalmente se consideraron como el principal agente de socialización bajo las influencias de la teoría psicoanalítica de Freud y etológica de Bowlby, donde primaba la relación madre-hijo/a como diada central en el proceso de socialización. Esta visión limitada del proceso de socialización fue reemplazada por un doble reconocimiento: 1) la familia como un sistema social donde el padre, los hermanos y la hermanas, y las relaciones conyugales también juegan un papel importante en el desarrollo social del niño o de la niña (Parker y Buriel, 1998); y 2) la socialización es un proceso multifacético que incluye una variedad de agentes influyentes más allá de la familia, entre los que también se encuentran docentes y pares pertenecientes a contextos escolares y amistades. Resulta de particular interés el rol de la familia y los iguales en la matriz de la socialización.

Parker et al. (2002) indican que a lo largo las dos últimas décadas del siglo XX aparecieron varias perspectivas teóricas concernientes a la importancia relativa de la familia y los iguales, así como, al grado de conexión entre ambos sistemas sociales. Las

relaciones de NN con sus pares se habían contemplado de manera independiente a las relaciones familiares o como dos sistemas sociales interdependientes Harput (1979). Aquellos que han defendido la visión de independencia argumentan que los sistemas de los iguales y de la familia se desarrollan de manera separada y cada uno tiene funciones diferentes en el proceso de socialización. Más recientemente, algunos teóricos e investigadores también argumentan que padres y madres tienen poca influencia en el comportamiento social de NN, más allá de una contribución biológica o genética. Por ejemplo, Harris (2000) defendió que los grupos de iguales tiene mucha más responsabilidad en la socialización de los comportamientos sociales de NN.

Desde una perspectiva opuesta, también se ha argumentado que la familia y los iguales son sistemas sociales que se influyen mutuamente en el curso de la socialización durante la infancia. Este enfoque de interdependencia más actual rompe con la visión enfrentada de familia versus iguales. Las evidencias parecen sugerir que estos dos sistemas sociales tienen un rol importante en el desarrollo social de NN, así como, que la naturaleza de la relación familia-iguales varía en función del avance en el transcurso de las etapas del desarrollo, de los diferentes tipos de familias y de los contextos ecológicos, históricos y culturales (Parker et al., 2002).

Hacia finales del siglo XX y principios del XXI, desde las investigaciones del desarrollo infantil, especialmente llevadas a cabo en Estados Unidos, se comenzaron a concretar las concepciones de las relaciones que NN forman con las madres y/o los padres y los iguales, además de las hipótesis sobre cómo estas relaciones podrían contribuir al desarrollo interpersonal de NN. Una suposición incipiente era que las relaciones de NN con sus progenitores y con sus pares diferían en los tipos de disposiciones (es decir, recursos psicológicos frente a barreras o limitaciones) que les otorgaban a NN (Hartup, 1979). Mientras que las relaciones padres/madre-hijo/a, se interpretaron como vínculos "verticales", las relaciones entre pares se consideraban alianzas "horizontales", al ser estas últimas más simétricas o igualitarias en dimensiones como el poder, el control y la autonomía.

En ciertos aspectos, las relaciones horizontales entrañan mayor dificultad en su sostenibilidad que las relaciones verticales. Los padres o las madres tienden a establecer y guiar las interacciones con sus hijos o hijas de corta edad: pueden dejar que estos o estas establezcan el tema de la conversación, completan sus declaraciones e interpretan sus deseos, incluso cuando estos no se expresan de manera explícita. Tales atenciones o consideraciones no se dan en la interacción entre pares. En estas últimas, cada niño o niña tiene sus propios intereses e intenciones, y aunque con la edad, pueden ir coincidiendo con mayor frecuencia, la presión sobre el niño o la niña

para que adquiera las habilidades que exige la interacción conjunta, es en muchos aspectos mayor. Así, NN aprenden en compañía de otros NN lo que no aprenderían en compañía de los adultos: cualidades de liderazgo, habilidades de resolución de conflictos, el valor de compartir, la ayuda mutua, la utilidad de presentar conformidad, cómo hacer frente a situaciones de hostilidad y acoso, etc. Además, los grupos de NN, una vez formados, desarrollan rápidamente sus propios valores, normas y costumbres. De esta manera, se socializan entre ellos y ellas, y lo hacen de maneras que pueden ser muy distintas de la socialización de los padres, madres o de otros adultos significativos.

Sin embargo, hallazgos en investigaciones sugieren que las contribuciones de los dos tipos de sistemas sociales pueden complementarse entre sí (p, ej., cada uno puede contribuir de manera sumativa a los mismos aspectos del desarrollo del niño o la niña) o compensarse mutuamente, es decir, las contribuciones de un sistema pueden compensar lo que el otro no proporciona. Incluso, como señalan Russell et al. (1998, citados por Ladd y Petit, 2002), las características horizontales asociadas principalmente a las RRII pueden estar también presentes en ciertos tipos de interacciones y relaciones entre progenitores e hijos o hijas, como las que desarrollan conjuntamente en actividades lúdicas.

Hartup (1989), establece que, en relación con la adquisición de la competencia social, esta surge principalmente de la experiencia de NN en relaciones estrechas. Las experiencias en relaciones verticales y horizontales son necesarias para un crecimiento óptimo. Estos dos tipos de relaciones pueden tener funciones diferentes en el desarrollo del niño o la niña y surgir en momentos diferentes, pero la calidad de ambas afecta a NN de forma más o menos duradera en el tiempo.

De acuerdo con Ladd (1999), no fue hasta la década de 1980, cuando comenzó a cobrar interés en la investigación la idea de que la familia y el sistema de iguales podrían funcionar como contextos de socialización interrelacionados, los cuales se afectan mutuamente. Hasta ese momento los trabajos empíricos los habían tratado por separado. Este giro vino derivado de la preocupación de los investigadores del desarrollo por estudiar dentro del ámbito familiar los orígenes de las competencias sociales de NN en las RRII, así como, por el impacto que produjo la Teoría Ecológica elaborada por Bronfenbrenner (1986). Los principios de este modelo teórico del desarrollo sostienen que la familia y la cultura de pares funcionan como contextos interconectados dentro de sistemas sociales más amplios. De este cambio surgió la hipótesis de que las familias y los grupos de pares están vinculados a través de vías bidireccionales (Ladd, 2016).

La importancia del contexto familiar como impulsor del desarrollo de las habilidades sociales y la competencia relacional de NN ha llegado a convertirse en un tema controvertido dentro de la investigación. De acuerdo con Ladd (2011), los investigadores que han operado bajo enfoques del aprendizaje social, el apego y otras perspectivas ambientales u orgánicas, han enfatizado el aprendizaje relacional en la familia como el medio a través del cual NN adquieren habilidades y las transfieren al contexto de los pares. Los que han asumido perspectivas genéticas-conductuales han tendido a minimizar el papel de este tipo de aprendizaje, a considerar sus contribuciones como falsedades o limitadas a su funcionamiento dentro de la familia. En cambio, se ha llegado a suponer que el grupo genético compartido de progenitores e hijos o hijas, y su interacción con las experiencias de crianza (p. ej., contextos familiares compartidos y no compartidos) son la base de sociabilidad y competencia de NN con sus pares. Incluso algunos han cuestionado si la crianza de los hijos y las hijas tiene algún efecto duradero en el comportamiento social y la personalidad de NN.

Los investigadores cuyas hipótesis se basan en la premisa de que los padres y las madres influyen en el desarrollo de NN se han centrado en estudiar cómo las experiencias y los procesos familiares afectan a la competencia social de los NN en las RRII. Aunque, no parece haber un consenso en las ciencias del desarrollo sobre una conceptualización única de la competencia social infantil, Ladd (1992) lo utilizó en sus estudios para referirse a las capacidades de NN necesarias para:

- Iniciar y mantener interacciones positivas con los pares (es decir, utilizar habilidades sociales específicas relacionadas con los pares).
- Formar vínculos de afiliación (es decir, amistades y aceptación entre pares) y relaciones de alta calidad con los pares (por ejemplo, estabilidad, apoyo, seguridad).
- Evitar roles sociales debilitantes (p. ej., victimización, rechazo, y la retirada social) y las consecuencias interpersonales y emocionales que provocan (p. ej., soledad, ansiedad y reserva).

Los resultados del trabajo de Ladd (1992) señalaron que la competencia social de NN en edad preescolar puede depender de la frecuencia con la que los padres y las madres, NN y los compañeros de juego, inician las actividades lúdicas informales. En este estudio, se obtuvieron medidas de RRII en contextos informales y escolares, y la frecuencia de las iniciaciones de juego por parte de los progenitores, NN y los pares. Las iniciaciones frecuentes de los progenitores se asociaron con niveles más altos de comportamiento prosocial, niveles más bajos de comportamiento no social y, entre NN,

una mayor aceptación de los compañeros y las compañeras en la escuela infantil. Los NN que más iniciaron los contactos informales con sus pares mostraron un comportamiento menos ansioso en la escuela y fueron más queridos por sus compañeros y compañeras de clase. Finalmente, el grado en que los padres y las madres implicaron a NN en el proceso de organizar actividades de juego informal se relacionó positivamente con la frecuencia con la que NN iniciaban sus propios contactos con iguales.

Suponiendo que las familias sí tienen un impacto en algunas o en todas estas formas de competencia social de NN, resulta importante distinguir entre los tipos de procesos de socialización que pueden ser responsables de tales resultados.

Desde esta perspectiva, Ladd y colaboradores (Ladd, 1992; Ladd, 2016; Parker y Ladd, 2016) han desarrollado su trabajo hasta la actualidad. De acuerdo con sus estudios se considera que las familias son entornos complejos en los que NN están expuestos a una gama amplia de experiencias sociales, culturales y psicológicas; solo algunas de estas pueden "socializar" a NN de maneras significativas para el entorno de sus pares. Muchos de los procesos que ocurren en este sistema pueden afectar directa o indirectamente a la calidad de la competencia social y las relaciones de los NN con otros NN. Por lo tanto, el progreso hacia la comprensión de los vínculos entre la familia y los sistemas de iguales depende, en parte, de los tipos de vías que los investigadores elijan investigar (Ladd, 2016). En los últimos años, se han estudiado una gama amplia de características familiares que pueden ser posibles antecedentes y que correlacionan con la competencia social de NN. Atendiendo a un criterio organizativo, estos rasgos se clasifican en tres dominios principales: *influencias indirectas*: relaciones familiares, interacciones, percepciones y entornos; *influencias directas*: las familias como maestras y organizadoras; y *variación en la relación entre la familia y los pares*. Dentro de cada uno de estos dominios, las diferentes investigaciones han desarrollado modelos que están diseñados para representar “vías” o vínculos potenciales entre la familia y los sistemas de pares. Concretamente, Ladd (2016) refiere estas “vías” como los procesos que pueden afectar al niño o la niña en un contexto, por ejemplo, el de las relaciones familiares, así como a los mecanismos o variables mediadoras que pueden ser responsables de transmitir los efectos de tales procesos a otro contexto, como el de las RRII. Es importante señalar que las evidencias de estudios recientes señalan que las vías que van de la familia a las RRII pueden transmitir efectos tanto positivos como negativos. Por un lado, NN pueden aprender habilidades o competencias importantes dentro del hogar que pueden transferirse o generalizarse al grupo de iguales. Por otro

lado, las circunstancias y relaciones familiares adversas también pueden servir como escenario para la incompetencia y la inadaptación de NN.

El concepto de “vía” también implica una dirección particular de efecto. La investigación contemporánea, se ha basado casi por completo en modelos de "efecto familiar", o vías por las que la dirección del efecto viaja de los progenitores de la familia al niño o a la niña. Sin embargo, es importante reconocer que se puede argumentar de manera convincente para explorar las vías que atraviesan la dirección opuesta del efecto. Parece probable que las situaciones en las que participan NN dentro de la cultura de pares, a veces, se extiendan a la vida familiar y puedan precipitar ciertas reacciones (quizás algunos de los mismos procesos que ahora vemos como causas potenciales dentro de la familia). A largo plazo, podemos encontrar que el mayor poder explicativo se logra con modelos que nos permiten considerar ambos tipos de vías, o incluso efectos bidireccionales.

- *Las vías directas de influencia* provienen de las actividades o procesos en los que participan las madres y los padres como un medio para controlar o mejorar las habilidades de sus hijos e hijas y las relaciones con sus pares. Ladd en función de sus hallazgos en diferentes estudios organiza estas vías en cuatro construcciones clave: padres y madres como diseñadores-as, mediadores-as, supervisores-as y asesores-as o consultores-as.

  Como *diseñadores* los padres y las madres planifican y organizan la vida social de los hijos o las hijas. Por ejemplo: cuando toman decisiones sobre la elección de un vecindario donde vivir que les proporcione un entorno seguro para jugar, o de posibles compañeros y compañeras que pertenezcan a un grupo social concreto; también cuando los escolarizan; o cuando organizan actividades en las que implican a los iguales de NN. Además, pueden tomar parte en las actividades del grupo de iguales con la finalidad de asegurarse que su hija o hijo tiene experiencias apropiadas. Tales acciones se dan mayoritariamente durante la primera infancia o infancia temprana de NN. No obstante, incluso a las edades preescolares hay indicios de que un alto grado de intrusismo por parte del padre o de la madre puede tener el efecto contrario al previsto, provocando que el niño o la niña sea socialmente menos competente. No se han propuesto modelos formales para el estudio de esta vía indirecta, pero hay evidencias que sugieren la existencia de una conexión entre estas variaciones ambientales y la calidad de RR en la infancia (ver Ladd, 2016).

Como *mediadores*, los padres y las madres pueden influenciar el desarrollo social de NN más pequeños organizando las reuniones de sus hijos e hijas con pares en contextos informales y controlando las elecciones que hacen sobre compañeros o compañeras de juego.

Finalmente, los padres y las madres también pueden actuar como *supervisores* y *asesores* o *consultores*, monitorizando las interacciones de NN con los iguales, ofreciendo apoyo, instrucción, consejo u orientación.

Respecto a estas vías y a NN en edad preescolar, Ladd y Golter (1988) exploraron la relación entre los tipos de esfuerzos parentales para iniciar y monitorear los contactos de sus hijos e hijas con otros NN, y las cualidades de las RRII de los NN en entornos escolares y no escolares. Sus resultados les permitieron clasificar a los padres y las madres participantes en "iniciadores altos" versus "iniciadores bajos", y "controladores directos" versus "controladores indirectos", según la forma de gestión llevada a cabo para iniciar o controlar el contacto de NN con sus iguales. Los hijos y las hijas de padres y madres que iniciaron más contactos entre pares se relacionaran de manera más consistente con un número mayor de compañeros y compañeras de juego diferentes en entornos extraescolares. Para los niños, pero no para las niñas, los niveles más altos de iniciación de los padres y las madres se asociaron con una aceptación mayor de los pares, a la vez que mostraron niveles más bajos de rechazo de NN en la escuela. Las formas directas o indirectas de supervisión parental no estaban asociadas con las RRII de NN en los contextos no escolares, pero los estilos directivos eran predictivos de la inadaptación social de NN en la escuela.

También en este sentido, Parke y Bhavnagri (1989) sugieren que las relaciones de apego son una influencia indirecta, así como, que las formas de socialización de padres y madres con sus hijos e hijas tiene una influencia directa en los comportamientos de NN con los iguales. Con referencia a esta aportación, los investigadores estudiaron las formas en que la familia se vincula a los grupos de pares de NN, explorando como estas pueden influir en la competencia social del niño o la niña. Los estudios observacionales hallaron asociaciones entre las estrategias de los progenitores y la competencia social de NN con sus pares. Los NN cuyas madres les ofrecen estrategias y sugerencias positivas son más competentes socialmente. Estos estudios señalan que, las experiencias de socialización del niño o la niña con un adulto que gestiona los contactos y la interacción con sus compañeros y compañeras, así como la naturaleza de la relación del niño o la niña con esa persona adulta, resultan relevantes.

- *Las vías indirectas de influencia* son aquellos aspectos o características de la vida familiar que no inciden directamente en las relaciones de NN con sus pares. No son acciones deliberadas, sino que se refieren a los efectos que producen las experiencias familiares de NN en sus comportamientos con los pares. Es decir, estas influencias tienen lugar cuando NN transfieren los patrones de comportamiento y de relación que han aprendido en la familia al dominio de sus pares. Según los trabajos de revisión realizados por de las investigaciones sobre el tema Ladd (2016) y Ladd y Kochenderfer-Ladd (2019), terminan incluyendo seis dominios que pueden tener un impacto indirecto: *el apego*, *los* estilos de crianza o educativos y las interacciones padres/madre-hijo/hija, estilos o estrategias disciplinares disciplinarse parentales, estrés de los padres; divorcio y conflictos conyugales, patología familiar, y la ecología del *ambiente familiar*.

  En relación con algunas de estas vías, por ejemplo, desde la perspectiva del apego se dice que la seguridad promueve la competencia social en general y tiene consecuencias positivas para las RRII y el juego social de NN en particular (Coplan et al., 2015). Por otro lado, NN inseguros y resistentes a la ansiedad en entornos grupales de iguales tratan de evitar el rechazo mostrando un comportamiento pasivo, dependiente de los adultos y alejándose de la interacción social (Renken et al., 1989). Estudios que respaldan este hallazgo informan que el apego inseguro es predictivo del incremento en el aislamiento social a lo largo del tiempo (BoothLaforce et al., 2012). Además, un metaanálisis más reciente señala un tamaño de efecto significativo entre el apego inseguro y las conductas internalizantes como el aislamiento social (Madigan et al., 2013).

  Además, ciertos tipos de estilos de crianza se asocian con la calidad de las RRII: padres y/o madres que muestran comportamientos de indiferencia y rechazo (negligentes) tendrán con mayor probabilidad hijos o hijas que desarrollen comportamientos agresivos, con baja autoestima, y con dificultades para la interacción social con sus pares; padres y/o madres muy autoritarios (duros, coercitivos y poco afectuosos) tienden a educar hijos o hijas cuyo repertorio de habilidades sociales es deficiente, con una baja competencia, agresivos y/o socialmente retraídos; padres y/o madres permisivos que no establecen límites tienden a tener hijos e hijas que muestran sumisión en su comportamiento con los demás; y padres y/o madres comprensivas y sensibles, con un estilo autoritativo o democrático, transmitirán a sus hijos o hijas un sentimiento de confianza en las relaciones que les ayudara a implicarse y participar en actividades sociales fuera del hogar (Hastings et al., 2008) En todos estos casos,

se da por supuesto que lo que sucede en un entorno se trasladará al otro, y en la medida en que el hogar sea el entorno principal del niño o de la niña, la influencia es principalmente de este al mundo de los pares.

La sobreprotección parental es otro factor que también se ha investigado. Se trata de los padres y las madres que gestionan totalmente las situaciones de sus hijos e hijas, no favoreciendo así la independencia y autonomía del niño o la niña, por tanto, interfieren en el desarrollo de sus propias habilidades de afrontamiento y en la gestión de situaciones sociales estresantes (McShane y Hastings, 2009). La investigación también ha evidenciado que la sobreprotección de madres y padres predice comportamientos socialmente reservados y retraídos (Bayer, et al. 2010), y en NN con temperamentos tímidos e inhibidos agrava el desarrollo de esos mismos comportamientos. Así mismo, la sobreprotección impide a NN relacionarse en situaciones de “baja amenaza”, las cuales proporcionan oportunidades adecuadas para explorar y conocer su entorno (Zhou y Li, 2021).

En 1979 Harput señaló que el sistema padre/madre-hijo/hija produce una base afectiva e instrumental a partir de la cual NN puede explorar el mundo social más amplio sin un estrés indebido. La exploración pone al niño o la niña en contacto con más NN y da como resultado la adquisición de actitudes y afectos únicos. Además, los padres "gestionan" la vida social de sus hijos e hijas directamente, ampliando así los contactos del niño o la niña con pares. De esta manera, el sistema familiar se vincula de manera conjunta con las relaciones entre pares en el desarrollo de la competencia social.

- *Factores que pueden producir variaciones en las formas en que la familia y los sistemas de pares se vinculan*. Estos pueden incluir fuerzas que operan tanto de manera interna como externa a la familia, y en diferentes niveles de contexto. Por ejemplo, a un nivel más amplio, puede existir una variación considerable entre culturas, lo que puede influir en el valor que las madres y los padres dan a las relaciones de NN con otros NN, y en los métodos de socialización que llevan a cabo sobre las RRII de sus hijos e hijas. Otras fuerzas pueden originarse en las experiencias cotidianas que crean presiones que interrumpen o desorganizan las relaciones e interacciones familiares. Las familias también pueden diferir internamente en dimensiones como la salud o patologías de sus miembros, relaciones e interacciones. En concreto, Ladd (2016) incluye como aspectos principales en estas variaciones: las diferencias culturales, la situación

económica familiar, el estrés vital, el abuso infantil, la depresión parental, el divorcio y los conflictos conyugales.

De todos estos factores que Ladd desarrolla, es importante para este trabajo señalar que, desde una perspectiva cultural, existe aún escasez de investigaciones, por lo que es difícil determinar si estas son vías que vinculan el ámbito familiar y los sistemas de pares en todas las culturas. Aunque existen estudios sobre diferentes vías de influencia concretas, sus conclusiones están limitadas por la falta de información, dado que muchas culturas aún no están representadas en la investigación transcultural (Chen et al., 2006; Chen et al., 2018).

Las diferencias culturales existen en la medida en que las personas adultas también dependen de otros agentes socializadores adultos como los del profesorado en la promoción de la interacción entre pares de edades mixtas. Además, las diferencias culturales se muestran en el fomento de valores que pueden entrar en tensión o desacuerdo con los que se encuentran en los grupos de pares (Bronfenbrenner, 1987). También es concebible que las familias con diferentes tradiciones étnicas y culturales puedan enfatizar en la educación de sus hijos e hijas diferentes aspectos de la vida social, o permitir que participen en diferentes tipos de experiencias y relaciones entre pares.

Tras muchos años de investigaciones, Ladd y colaboradores recientemente ha incidido sobre la existencia de numerosas evidencias científicas que revelan que las cualidades de las relaciones que las madres y los padres construyen y desarrollan con sus hijos e hijas están asociadas con los vínculos que estos y estas establecen con otros NN (Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2019).

Ross y Howe (2009) apoyan la influencia de la familia en las RRII de NN y defienden este argumento ofreciendo 3 razones fundamentales:

- La vida familiar está generalizada, y se caracteriza por ser multifacética y compleja. Parte de la complejidad surge porque el contexto familiar conlleva un conjunto de interacciones, cualquiera de las cuales puede influir en el desarrollo de NN, y a través de ello, en sus relaciones más allá de la familia.
- Los diversos procesos de socialización operan desde dentro de las familias. Estas proporcionan modelos de relaciones interpersonales que pueden adoptarse o adaptarse para ajustarse a las situaciones de los pares, ofrecen orientación directa sobre cómo NN deben tratarse entre sí, y pueden establecer ambientes tanto de armonía y cooperación como de competencia y conflicto. Las familias también seleccionan vecindarios, y con estos, las características

de la escuela y el grupo de pares, estableciendo y supervisando las condiciones para las experiencias con iguales, especialmente en los primeros años de vida.

- Existen muchas vías indirectas a través de las cuales la vida familiar puede interactuar y afectar las atribuciones, las creencias, la seguridad emocional y la confianza o la reticencia de cada miembro de la familia.

Dentro de las familias no solo las madres y padres pueden ser una fuente de influencia en las RRII de los hijos e hijas. También los hermanos y las hermanas dentro del conjunto familiar pueden tener un papel relevante. Ross y Howe (2009) sintetizan algunas cuestiones relevantes argumentando que:

- Las relaciones entre hermanos o hermanas son más parecidas a las relaciones que NN tienen con sus pares, dado que estas relaciones implican una mayor igualdad de estatus y de capacidad que las que se dan con los progenitores. Además, al igual que con los iguales, el juego y la compañía son fundamentales para las relaciones entre hermanos y hermanas. Así mismo, estas relaciones proporcionan modelos que son mucho más similares a las que se desarrollan con los compañeros y las compañeras que las relaciones padres/madres-hijos/as.

- Las madres y los padres se instituyen en los principales agentes socializadores de NN dentro de familias que, en muchos casos están conformadas por más de un niño o una niña. Los progenitores pueden influir en la forma en que NN tratan a sus pares y en sus expectativas. Esta influencia, a menudo, se da a través del contexto de las relaciones filiales, de manera que pueden poner en relación de manera indirecta este trabajo de socialización con las RRII de NN, a través de sus relaciones continuas con las hermanas y los hermanos. También, puede surgir una fuente de influencia cuando surgen problemas morales en las familias, frecuentemente en situaciones en las que los hermanos o hermanas violan los derechos o el bienestar de los demás. En estas situaciones los padres y las madres se ocupan del desarrollo de los estándares morales de NN dentro del contexto relacional entre hermanos y hermanas. NN esperan que sus padres o madres los traten por igual, o que cuando surja una situación de desigualdad, las razones de esta sean comprensibles; por lo tanto, el trato diferenciado se convierte en un factor debilitante importante en las relaciones entre hermanos o hermanas que puede repercutir en las opiniones de NN sobre cómo el mundo los trata.

NN, alrededor de todo el mundo, pasan mucho tiempo aprendiendo de sus hermanos y hermanas, al igual que de sus pares. Entre estos aprendizajes están habilidades sociocognitivas, físicas, juegos que adquieren mediante la realización de tareas o trabajos o comportamientos normativos. En algunas culturas, NN desde pequeños aprenden cómo cuidar a NN más pequeños, y así desarrollan habilidades para enseñarles a hacer cosas mientras se involucran en actividades cotidianas, tareas domésticas o trabajos (Maynard, 2002). Por tanto, desde una perspectiva ecológica del desarrollo, los hermanos y hermanas se encuentran entre la variedad de factores que influyen de manera significativa en la forma en que NN aprenden. De acuerdo con Weisner (1989), en muchas comunidades culturales, las relaciones con los hermanos y hermanas son muy importantes. Estos y estas se influencian entre sí en sus aprendizajes de maneras significativas, y pueden tener un interés altruista a la hora de prestarse ayuda.

En relación con las actividades lúdicas, el estudio de Farver y Wimbarti (1995) mostró resultados que, en NN indonesios, el juego simbólico o de simulación con objetos y el socio-cooperativo eran más frecuentes con los hermanos y hermanas mayores que con las madres. Estos participaron más activamente en las actividades de juego que las madres, se unieron a las actividades de juego de NN menores e hicieron comentarios y sugerencias para el desarrollo de este tipo de juego. Los hallazgos sugieren que los hermanos y las hermanas mayores pueden ser facilitadores efectivos del juego simbólico con NN de menor edad y por tanto favorecer las estrategias de juego social de estos con sus iguales.

8.3. Contextos Grupales con Niños y Niñas de Diferentes Edades

Cuando se observa a NN en entornos donde están agrupados por edades, como centros de cuidado infantil, escuelas y campamentos de verano, NN suelen interactuar con otras personas de edades cercanas. Sin embargo, en culturas donde NN no están segregados por edad en contextos educativos o de recreación, la interacción entre NN de distintas edades es común.

Las teorías de Piaget (1981) y Vygotsky (1978), sugieren diferentes beneficios de la interacción entre NN de las mismas edades o mixtas. Piaget señaló la importancia de las experiencias con NN de igual estatus, en las cuales se desafían los puntos de vista de los demás, promoviendo así el desarrollo cognitivo, social y moral. Por el contrario, Vygotsky señaló que NN se benefician al interactuar con NN mayores, más capaces o expertos, que modelan y fomentan habilidades más avanzadas.

De acuerdo con Howes y Farver (1987), entre NN en edad preescolar, el juego de los más pequeños es más maduro cognitiva y socialmente en las aulas de edades mixtas que en los grupos clases homogéneos por edad. Además, desde los 3 o 4 años, NN pueden modificar su comportamiento para adaptarse a las necesidades de un niño o una niña menos avanzado, simplificando su ritmo de comunicación y asumiendo más responsabilidad en una actividad conjunta. No obstante, NN mayores de edad escolar, en entornos de edades mixtas, prefieren compañeros o compañeras de su misma edad, lo que podría explicarse porque tienen intereses más compatibles y experimentan una interacción más cooperativa. La interacción de NN más pequeños con compañeros y compañeras de la misma edad también es más intensa y armoniosa, pero a menudo recurren a NN mayores por su conocimiento superior y sus ideas emocionantes de juego. NN claramente se benefician de las relaciones entre personas de la misma edad y de edades diferentes. Al interactuar con otros NN, aprenden a cooperar y a resolver conflictos, desarrollando el razonamiento moral, posiciones de reciprocidad y de justicia (Ruttland y Killen, 2015).

En muchas culturas, los contextos infantiles de edades mixtas son más habituales, de manera que NN de menor edad adquieren competencias nuevas a través de las interacciones y relaciones con sus compañeros y compañeras mayores. Las situaciones en las que NN más maduros ayudan a NN con menor nivel de madurez ofrecen oportunidades para practicar la crianza, la responsabilidad, el cuidado, la orientación y otros comportamientos prosociales. Nsamenang (2011), en su investigación sobre el aprendizaje en grupos de pares con edades mixtas, señala como los NN en Camerún realizan una gama mucho más amplia de actividades económicamente productivas, de mantenimiento y de cuidado que, en otras sociedades, lo que sirve para capacitar a NN en aspectos como la responsabilidad y habilidades sociales. La investigadora argumenta que los grupos de pares con edades variadas son centrales para el aprendizaje de NN en África. Sin embargo, la investigación ha sido deficitaria en cuanto al estudio de la importancia en el desarrollo infantil que pueden tener este tipo de entornos grupales.

Gray (2011) llama a la forma lúdica que se da en este tipo de contexto “juego de edades mixtas” y revisa la investigación sobre esta forma de juego, contado también con los resultados de su estudio realizado en la Escuela *Sudbury Valley de Massachusetts*, en donde los estudiantes de 4 a 18 años se mezclan libremente. Sus conclusiones sugieren que el juego de edades mixtas ofrece oportunidades de aprendizaje y desarrollo que no están presentes en el juego entre NN de edades cercanas; permitir que NN de menor edad aprendan más de los compañeros y las compañeras de juegos mayores de lo que

podrían aprender jugando solo con sus iguales; el comportamiento más sofisticado de NN mayores ofrece modelos a seguir para NN menores, asimismo pudiendo recibir más apoyo emocional de estos que de los que están próximos en edad. El juego de edades mixtas también ofrece beneficios a NN mayores dado que les permite aprender enseñando y practicar la crianza y el liderazgo.

De todo ello se puede deducir que el juego con iguales y el juego de edades mixtas se configuran como complementarios, sin descartarse el uno al otro.

8.4. Los Valores Culturales en Diversos Contextos de Desarrollo

En la actualidad existe evidencia sobre cómo los valores, las normas socioculturales y los estándares de una sociedad influyen en lo que NN van internalizando a lo largo de su proceso de socialización. Estos valores mediatizan el hecho de que, por ejemplo, dentro de una cultura, sus miembros tengan o no comportamientos prosociales respecto a sus iguales (Garaigordobil, 2017).

Hinde (1987) argumentó que el contexto cultural juega un papel fundamental en el desarrollo de las características sociales y conductuales individuales, así como en las RRII. Las culturas pueden participar en los diferentes tipos de interacciones sociales e influir en el desarrollo de diferentes tipos de relaciones. Las creencias y los valores culturales pueden guiar las formas en que los pares evalúan comportamientos concretos que NN muestran en las interacciones y los juicios sobre la idoneidad de estas conductas. Los juicios sociales y las evaluaciones, a su vez, sirven para regular los comportamientos de NN, pudiendo finalmente afectar a sus resultados de desarrollo. Además de los procesos evaluativos y de regulación social, las culturas determinan, en parte, las características y funciones de las relaciones diádicas y grupales (Chen et al., 2018). Por ejemplo, el grado en que las interacciones entre NN incluyen o no la responsabilidad y el cuidado de NN de menor edad en una cultura (p. ej., Gaskins, 2006) puede estar asociado con la demostración posterior de cariño y comportamiento prosocial.

El papel de la cultura en el funcionamiento individual y las relaciones sociales se han estudiado principalmente desde dos importantes teorías del desarrollo: La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987), la Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1978). Más recientemente Chen, (2012) y Chen y French, (2008) han propuesto una perspectiva de desarrollo contextual, bajo la influencia de las dos anteriores.

La Teoría Ecológica (Bronfenbrenner, 1987) se centra en la cultura como contexto o como parte del entorno socio-ecológico. Desde este modelo teórico, las creencias, los valores y las prácticas culturales se reflejan en las normas y las percepciones sociales,

que a su vez influyen en la calidad y las características de las interacciones y las relaciones sociales (Hinde, 1987), las primeras versiones de la teoría ecológica conceptualizaban la cultura como parte de la capa más externa del macrosistema que tiene un impacto en cascada sobre el niño o la niña a través de una serie de sistemas y microsistemas intermedios. Los desarrollos recientes del modelo socio-ecológico representan una transición al centrarse en los procesos dinámicos entre el desarrollo de las personas y el entorno. Procesos que integran los factores culturales en las fuerzas de socialización próximas (véase Tietjen, 2006).

La *Teoría Sociocultural* (Vygotsky,1978) también señala que la cultura afecta las prácticas de socialización, que a su vez afectan el desarrollo infantil. Sin embargo, la teoría sociocultural enfatiza las contribuciones culturales a través de la transmisión de competencias (p.ej., lenguaje y conceptos), destacando la internalización de los sistemas culturales desde el nivel interpersonal al intrapersonal. Como tal, la cultura puede modelar las interacciones sociales dentro de las RRII, proporcionando así el contexto para el aprendizaje y el desarrollo individual (Rogoff, 2003). De acuerdo con esta teoría, los estudios culturales han demostrado que los procesos cognitivos de los sujetos pueden cambiar como resultado de los cambios en las estructuras socioculturales y las prácticas asociadas en sus sociedades (Luria, 1976).

Chen (2012) ha propuesto una perspectiva del *Desarrollo Contextual*, basada en las teorías socioecológicas y socioculturales, centrándose en el papel de las interacciones sociales entre pares en la mediación de los vínculos entre los valores culturales y el desarrollo y funcionamiento socioemocional de NN. De acuerdo con esta perspectiva, las diferentes sociedades otorgan diferentes valores a los comportamientos específicos de NN, comportamientos que pueden caracterizarse en gran medida por las dimensiones esenciales: la iniciativa social (la tendencia a iniciar y mantener interacciones sociales, a menudo mostradas en las reacciones de NN ante situaciones desafiantes) y el autocontrol (la capacidad reguladora de modular la reactividad conductual y emocional).

En las culturas occidentales, en las que la adquisición de autonomía y asertividad son objetivos importantes de socialización, por ejemplo, la iniciativa social se considera un indicador importante de lo social, mientras que el control del comportamiento a menudo se considera menos importante, especialmente cuando la competencia entra en conflicto con el logro de objetivos individuales. En sociedades orientadas grupalmente, sin embargo, la iniciativa social puede no ser muy apreciada o valorada porque puede no facilitar la armonía y la cohesión en el grupo. Por el contrario, se puede enfatizar el autocontrol de una manera más consistente y absoluta para mantener la armonía

interpersonal y grupal; las personas deben restringir sus deseos personales para abordar las necesidades e intereses de los demás (Triandis, 2001).

La perspectiva del desarrollo contextual afirma que las interacciones sociales, en particular los procesos de evaluación y de regulación, son mediadores importantes de los vínculos entre los valores culturales y el desarrollo individual (Chen, 2012). Específicamente, los iguales y los adultos pueden percibir y evaluar los comportamientos de NN de acuerdo con las normas y los valores culturales de la sociedad, así como expresar las actitudes correspondientes (p. ej., aceptación o rechazo) hacia aquellos NN que muestran esos comportamientos en las interacciones sociales. Las evaluaciones y respuestas sociales, a su vez, pueden regular los comportamientos de NN y sus patrones de desarrollo. NN participan activamente en interacciones sociales mostrando sus reacciones a la influencia social y participando en la construcción de normas culturales para realizar valoraciones sociales y otras actividades (Corsaro y Nelson, 2003). Así, los procesos sociales son de naturaleza bidireccional y transaccional.

Los trabajos de investigación transculturales han mostrado que, en muchas culturas, las interacciones entre NN empiezan desde su nacimiento. Los bebés pueden ser cuidados por otros NN, así como sus madres. Por ejemplo, entre la población de la aldea Afikpo en Nigeria, NN se constituyen en personal clave para el cuidado de los recién nacidos. Ottenberg (1968) describe como en este poblado es fácil ver a una niña de 5 o 6 años cuidando a un bebé, llevándole en brazos y dándole de beber agua.

Por otro lado, la investigación sugiere que los orígenes culturales y étnicos afectan al valor que los padres y madres otorgan al juego para el desarrollo infantil y para las RRII (Lin y Yawkey, 2013). Las personas adultas que conciben el juego como un mero entretenimiento apenas proporcionan juguetes u objetos a NN, así como motivación y oportunidades para el juego social (juego simbólico compartido, juego sociodramático) al contrario que aquellas que valoran sus beneficios en el desarrollo social y sociocognitivo del niño o de la niña. Así, Farver y Wimbarti (1995) señalaron que, mientras las madres indonesias consideraban que el juego de simulación (juegos sociales y cooperativos) era valioso para fomentar la felicidad de NN, para mantenerlos ocupados y relajados, el resto de las madres participantes en su estudio creían que el juego no era significativo para el desarrollo de la inteligencia, la actividad física y las habilidades sociales de NN. Por tanto, se puede decir que las madres y los padres de diferentes culturas tienen diversas percepciones de cómo NN crecen y aprenden, y estas percepciones informan sus actitudes hacia el juego social.

NN que viven en aldeas y culturas tribales, como por ejemplo los mayas, se desarrollan en un ambiente cotidiano donde sus padres y/o madres no promueven el juego social infantil. Sin embargo, a pesar de que dedican poco tiempo a juegos de simulación o sociodramáticos, NN mayas son socialmente competentes (Gaskins, 2000). Sin embargo, el juego sociodramático de estilo occidental, con materiales más elaborados y un amplio espectro de temáticas y contenidos, puede ser particularmente importante para el desarrollo social en sociedades donde los mundos de NN y adultos son distintos, y donde puede ser menos crucial que NN participen en actividades de adultos desde una edad temprana.

Por otro lado, en todas las sociedades, el contacto con pares va aumentando desde la infancia hasta la adolescencia, una tendencia que es particularmente fuerte en los países industrializados, en los que los NN y jóvenes pasan la mayor parte del día con sus iguales en los centros escolares y participando en actividades extraescolares.

Es un hecho comprobado que en ciertas culturas abundan las conductas prosociales y que promueven en NN la habilidad para interactuar cooperativamente, mientras que otros grupos culturales son más individualistas, egoístas y violentos. Estos datos, entre otros, constatan que existe un condicionamiento social, y que cada cultura trasmite pautas de conducta específicas a sus miembros, sustentadas en valores específicos (Chen et al., 2018).

Algunas diferencias importantes, se pueden observar, por un lado, en la sociabilidad entre iguales dentro de sociedades colectivistas, que enfatizan la armonía del grupo, y por otro, la sociabilidad en las culturas individualistas occidentales. Por ejemplo, NN en la India generalmente juegan en grupos grandes que requieren altos niveles de cooperación. Gran parte de su comportamiento es imitativo, ocurre al unísono e implica un contacto físico cercano. En un juego llamado *Atiya Piatiya*, NN se sientan en círculo, unen sus manos y se balancean mientras recitan un tintineo. En *Bhatto Bhatto*, representan un guion sobre un viaje al mercado, tocándose los codos y las manos mientras fingen cortar y compartir una verdura sabrosa (Roopnarine et al., 1994).

También existen variaciones culturales en relación con el valor de la cooperación, la responsabilidad, la socialización y los comportamientos prosociales. Por ejemplo, la tendencia de NN a cooperar con los otros en algunos países asiáticos puede ser debida al gran énfasis que estas sociedades ponen en socializar a NN para que se preocupen y ocupen por los logros grupales, más que por los individuales. Stevenson (1991) analizó las culturas china y japonesa, poniendo en relieve que las actitudes y los comportamientos de NN reflejan lo que es valorado por la sociedad en la que viven. El

estudio de estas dos sociedades lo llevó a observar que, desde muy temprana edad, se trasmiten actitudes positivas hacia el grupo y la importancia de la conducta prosocial para que ese grupo prospere. El énfasis de las culturas asiáticas en la armonía del grupo se contrapone al individualismo de occidente. En este sentido, en las sociedades sociocéntricas, las personas consideran la capacidad de respuesta a las necesidades de los demás como un compromiso fundamental, mientras que las personas de sociedades occidentales intentan mantener un equilibrio entre las preocupaciones prosociales y la libertad de elección individual. Por lo tanto, de acuerdo con Geenfield, et al. (2006) la cooperación interpersonal y el comportamiento prosocial se ven en las culturas occidentales como una decisión personal basada en factores tales como el agrado o la preferencia específica por las personas destinatarias de tal cooperación). Sin embargo, en las sociedades que valoran la armonía grupal existe una presión considerable sobre NN para que vean la conducta prosocial-cooperativa como obligatoria (Miller y Bersoff, 1994).

En estas sociedades, la socialización de la responsabilidad y la cooperación a menudo surgen en los primeros años de la vida, con énfasis en el autocontrol y la regulación de NN. En este sentido, se han encontrado diferencias transculturales en la socialización de la regulación y la responsabilidad social en la primera infancia. Keller et al. (2004), por ejemplo, observó que las madres camerunesas Nso tenían un estilo de crianza más cercano con NN, es decir, ofrecían mayor contacto y estimulación social a sus hijos e hijas que las madres costarricenses y estas, a su vez, más que las griegas, lo cual se asocia a la facilitación de comportamientos de obediencia y la regulación en la infancia. En consecuencia, NN pequeños cameruneses Nso mostraron más conformidad con las demandas y prohibiciones maternas que los de los otros dos grupos. Por su parte, Chen et al. (2003) hallaron que las madres chinas intentaron ayudar a sus hijos e hijas pequeñas a ejercer un mayor nivel de regulación del comportamiento que las madres canadienses. Además, NN en China desplegaron formas más maduras de autocontrol que NN en Canadá en los primeros años de la infancia.

Eisemberg et al. (2006) han defendido que la capacidad de autorregulación social temprana puede establecerse como una base para la internalización de normas y reglas sociales. De hecho, evidenciaron que la autorregulación de NN de muchas culturas, como China, Indonesia y Francia, predice el comportamiento prosocial-cooperativo en las interacciones entre pares.

El contexto cultural también puede facilitar o inhibir la expresión de comportamientos agresivos y desafiantes (Whiting y Edwards, 1988). En general las culturas que valoran la competitividad y la persecución de objetivos personales parecen ser más permisivas

con los comportamientos coercitivos y agresivos, mientras que las culturas que enfatizan la armonía grupal y el control personal tienden a inhibir estos comportamientos (Bergeron y Schneider, 2005). Con relación a estas conductas, se ha encontrado que, en países asiáticos, como China, Corea y Tailandia, en Australia y algunos europeos como Suecia y los Países Bajos, NN tienden a mostrar relativamente menos comportamientos agresivos y externalizantes en comparación con los NN norteamericanos (p. ej., Bergeron y Schneider, 2005; Farver et al., 1995; Russell et al., 2003; Weisz et al., 1988).

También desde el punto de vista del desarrollo social, se considera que el mayor índice de éxito en las RRII incluye la integración de NN en redes sociales y el establecimiento de amistades. Respecto a la amistad, parece que existen diferencias culturales en el grado en que los valores culturales fomentan este tipo de relaciones (p. ej., Sharabany y Wiseman, 1993).

Además, las creencias culturales y las expectativas sobre la socialización pueden afectar aspectos estructurales y organizativos de las RRII. Diferentes expectativas culturales relacionadas con la independencia individual y el compromiso grupal pueden ejercer un impacto significativo en las experiencias con los iguales de NN, lo cual se puede reflejar en la calidad de RRII y en sus funciones dentro de las actividades cotidianas (Chen y French, 2008).

En algunas sociedades, la participación social con compañeros y compañeras de las mismas edades se dan dentro de la red de la familia extensa que conforman hermanos, hermanas, primos y primas, dejando poco margen para las relaciones con iguales fuera del contexto familiar extenso, como sucede en los mayas de Yucatán (Gaskins, 2006). Sharabanuy y Wiseman (1993) también informaron que NN en las comunidades kibutz [9]israelíes, con un claro enfoque de implicación grupal, las amistades diádicas son muy poco frecuentes. Sin embargo, las características de las sociedades actuales, el incremento de la escolarización de NN desde edades tempranas y su agrupación por edades en las escuelas, ofrecen a NN más oportunidades de formar amistades estrechas con NN no pertenecientes al ámbito familiar.

No obstante, en general la mayoría de NN, en casi todas las sociedades, tienen amistades recíprocas. Por lo general, las niñas tienen más amistades entre ellas que los niños, y la amistad entre estas tiende a ser más estable en el tiempo (Schneider, 2014).

[9] Comunidades agrícolas asentadas en Israel

Estos datos, entre otros, ayudan a constatar que existe un condicionamiento sociocultural, y que cada cultura trasmite a sus miembros valores y normas específicos, los cuales guían las conductas en las interacciones y relaciones entre NN, influyendo en el marco de valores que estos van construyendo en su proceso de socialización.

Finalmente, es importante destacar que la relación entre la cultura y las RRII puede adoptar muchas formas diferentes y puede abordarse desde varias perspectivas. Un enfoque importante y obvio es examinar las diferencias en los significados culturales de la amistad y las normas y valores culturales que guían las RRII (p. ej., Schneider et al., 1997). Este tipo de diferencias culturales, por ejemplo, puede explicar por qué las relaciones y las amistades entre pares de diferentes etnias son relativamente poco comunes. Sin embargo, aquí también existe el peligro de adoptar implícitamente la noción esencialista y cosificada de culturas relacionadas con grupos étnicos específicos. La mayoría de los antropólogos argumentan en contra de equiparar etnicidad y cultura, ya que esto implica la "culturalización" de la etnicidad y, en consecuencia, la minimización de las circunstancias sociales y materiales.

Además, tal ecuación oscurece el carácter interactivo, reflexivo y conflictivo de las culturas. Las culturas son interactivas porque las normas y prácticas se ajustan y (re)confirman en la vida diaria. NN no son meramente portadores pasivos de la cultura, también están involucrados en la construcción continua de nuevos significados relacionados con sus interacciones sociales diarias (Corsaro, 2017). Además, las culturas tienen numerosas reglas, convicciones y valores que permiten interpretaciones divergentes y contradictorias. A menudo, los significados culturales no son evidentes, pero son objeto de debate y de negociación. Hay cambios continuos en los que las características culturales se utilizan, mezclan y transforman en relación con las circunstancias en las que viven NN.

8.5. La Influencia de los Cambios Culturales y Sociales en las Relaciones entre Iguales

Los cambios importantes en las condiciones políticas y económicas, y los valores culturales pueden afectar el desarrollo de varios aspectos del funcionamiento social, incluida la participación social, el autocontrol y la iniciativa de NN. Por ejemplo, la urbanización de las sociedades rurales tradicionales ha dado como resultado que NN tengan menos interacciones con sus parientes y una disminución en los comportamientos cooperativos. La reducción de oportunidades para aprender y practicar la crianza, y la responsabilidad al participar en el trabajo familiar y el trabajo doméstico, como el cuidado de hermanos o hermanas menores, puede ser un factor

importante que contribuya a los cambios de comportamiento de NN (Graves y Graves, 1983).

La modernización no necesariamente debilita el apoyo interpersonal y la interdependencia en sociedades grupalmente orientadas (Kagitcibasi, 2005). Debido a la influencia duradera de la cultura en las relaciones sociales, estas pueden seguir desempeñando un papel importante en el desarrollo social y psicológico. No obstante, los estilos de vida urbanos, el aumento de la riqueza y los nuevos valores culturales, como la autonomía individual, que promueve la modernización, pueden afectar a RRII.

Las relaciones sociales parecen cumplir una función más utilitaria en sociedades donde la dependencia de otros es esencial para cubrir las necesidades básicas. El aumento del valor de la independencia personal y la iniciativa social durante la modernización puede socavar la función utilitaria de las relaciones, mejorando su papel en la provisión de apoyo emocional. Tamis-LeMonda et al. (2008) han observado que el tipo tradicional de relación utilitaria e instrumental está perdiendo importancia en China a medida que la sociedad avanza hacia una economía de mercado y hacia una infraestructura legal más sólida. Los adultos y NN aprecian cada vez más la función de las RRII para satisfacer las necesidades psicológicas individuales. Little et al. (1999) hallaron tras su estudio que, NN en Berlín Occidental en comparación con los de antiguo Berlín del Este reportaron menos diversión y disfrute dentro de sus amistades, en gran parte debido a que los adultos controlaban las interacciones de NN con sus amistades. Con los cambios en el sistema educativo después de la unificación alemana, las interacciones entre pares y las actividades grupales de NN en Berlín Oriental se basan más en elecciones personales y están menos controladas por los adultos. Como resultado, es más probable que NN participen en interacciones íntimas y lúdicas con amigos y amigas, lo que puede conllevar a que experimenten un mayor disfrute en sus relaciones de amistad.

Otro ejemplo de cambio sociocultural se ha producido en China desde la década de 1980, donde se ha pasado de una economía dirigida a una economía de mercado. Esto ha tenido un impacto considerable en las RRII y en los comportamientos sociales de NN, particularmente en aquellos (p. ej., inhibición-timidez) que son incompatibles con el requisito de asertividad ante los desafíos de una sociedad orientada al mercado. Las transformaciones en la estructura y la organización social, y la introducción de valores individualistas como la libertad y la libre elección individual, pueden hacer decaer el valor adaptativo de la conducta tímida e inhibida. En el nuevo entorno competitivo, el comportamiento inhibido y tímido no se considera adaptativo y competente, pues puede impedir la autoexpresión y la exploración activa (Hart et al., 2000). Chen et al. (2005)

examinaron las relaciones entre la timidez e inhibición con el ajuste en NN chinos de tres cohortes urbanas (1990, 1998 y 2002), las cuales representaban diferentes fases de la reforma social y económica en China. En la cohorte de 1990, la timidez fue percibida positivamente por pares y adultos, y se asoció con la aceptación de los iguales, la falta de liderazgo y el ajuste escolar. Por el contrario, en la cohorte de 2002, la timidez se asoció con el rechazo de los iguales, los problemas escolares y la depresión. Las relaciones entre la timidez, las RRII y las variables de ajuste fueron no significativas o mixtas en la cohorte de 1998. Curiosamente, en este grupo, se halló que la timidez se asociaba positivamente con la aceptación y el rechazo de los pares, lo que indica actitudes mixtas entre iguales hacia NN tímidos-inhibidos, que pueden reflejar el conflicto cultural entre los valores occidentales importados de iniciativa social y de autonomía y los valores tradicionales chinos sobre el autocontrol.

Las investigaciones que se han centrado en el estudio de las culturas que difieren en valores orientados al individualismo o al colectivismo, señalan dos dimensiones principales del funcionamiento social en RRII es: la iniciativa social y el control del comportamiento. Pero es importante señalar que los intercambios e interacciones culturales pueden conducir a la fusión y la coexistencia de diversos sistemas de valores (Kagiteibasi, 2005). Además, es probable que la variabilidad dentro de la cultura aumente durante este proceso. Existe evidencia sustancial de que las subculturas relacionadas con la clase social, la religión y la etnia, dentro de una sociedad pueden influir en las RRII (Graves y Graves, 1983). Por tanto, estos factores intraculturales deberían recibir mayor atención en el futuro.

Según la perspectiva del desarrollo contextual (Chen y French, 2008), la influencia cultural en el funcionamiento individual es un proceso social dinámico. Desde la infancia, las RRII proporcionan un medio en el que NN negocian entre sí para adoptar los estándares y valores culturales existentes, así como para co-construir sus propias culturas de pares. La forma en que los procesos de interacción social entre iguales, en particular las evaluaciones mutuas y las respuestas en las actividades grupales, sirven para transmitir y construir culturas y regular los comportamientos sociales de NN, por lo que deberían ser atendidas desde la investigación.

Por último, los enfoques del desarrollo han presentado un escaso interés por examinar los problemas transculturales en las RRII. De acuerdo con Chen et al. (2018), una comprensión completa y profunda de los significados culturales de los comportamientos individuales y de las relaciones sociales, requiere una investigación sistemática de los antecedentes, de los aspectos concomitantes y de los resultados del desarrollo. Además, las investigadoras defienden que la investigación evolutiva también

puede ofrecer información relevante sobre los procesos transaccionales entre la cultura y el desarrollo infantil, así como, sobre el rol activo del niño o la niña en este proceso.

8.6. El Impacto de las Transformaciones Sociales en las Relaciones entre Iguales

Los períodos de cambio social rápido crean tensiones excepcionales, así como oportunidades para las RRII la infancia. De acuerdo con Edwards et al. (2006), las transformaciones sociales a gran escala impactan en la socialización infantil, dado que fuerzas como la educación, la tecnología, el apoyo familiar, la división del trabajo y la exposición al crimen y la violencia tienen un impacto enorme en la calidad de vida de NN. Pinquart y Silbereisen (2004) han señalado la falta de investigación sobre el impacto de las transformaciones sociales en el desarrollo individual. Ante la falta de teorías específicas sobre las consecuencias psicológicas de los cambios sociales tanto graduales como repentinos, sugieren que el paradigma ecológico de Bronfenbrenner, la teoría del estrés transaccional y los desarrollos recientes de las teorías de control y afrontamiento de la vida útil, son apropiadas para estudiar los efectos del cambio social en el desarrollo humano. Por otro lado, también se sugiere que los estudios de NN en situación de migración o de NN en una sociedad cambiante pueden proporcionar información sobre cómo la participación en actividades de las culturas originarias y de las nuevas influye en las relaciones y la adaptación de los participantes con sus iguales (Chen y Tse, 2010).

Cuando las sociedades experimentan transformaciones a gran escala, las implicaciones para la vida y las prácticas cotidianas de NN y las familias son considerables e impredecibles (Weisner et al., 1997). Hacer frente al cambio social es un proceso activo, que varía según los recursos y las vulnerabilidades individuales y sociales, dependiendo de la edad. Las propias agendas personales y del desarrollo de NN, así como sus propios sistemas de significados sobre las nuevas situaciones, acontecimientos y experiencias resultan fundamentales en el análisis de cómo estas fuerzas sociales afectan a NN (Edwards et al., 2006).

Por ejemplo, en relación con la educación, los antropólogos han proporcionado estudios sobre las diferencias entre los procesos educativos formales e informales, y las formas en que la escolarización cambia la vida de NN en las sociedades de países en desarrollo. La introducción de escuelas y centros preescolares en estas sociedades plantea problemas y retos para NN. Un ejemplo de investigación en este sentido se encuentra en el estudio de Edwards y Whiting (2004), el cual describe el proceso de cambio de valores y metas de NN en Ngecha, una aldea Gikuyu en Kenia, en la cual

investigaron durante un período de 5 años en los que se produjeron rápidos cambios sociales poco tiempo después de la independencia nacional (entre 1968-1973). Las mujeres de las aldeas, en su rol de madres, actuaron como mediadoras entre este cambio social y sus hijos e hijas al aceptar valores relacionados con el éxito dentro de una economía de mercado, y un sistema político y educativo nacional. Los padres, por su parte, hicieron esfuerzos para encontrar los recursos económicos necesarios para pagar las tasas escolares, de modo que NN pudieran recibir al menos una educación primaria y, a veces, incluso secundaria. Por primera vez en la historia de Kenia, la mayoría de las familias enviaron a sus hijos e hijas a pasar muchas horas al día fuera del hogar y lejos de los grupos de parientes. Contexto donde los grupos de juego estaban conformados por compañeros y compañeras pertenecientes a la familia extendida, con edades variadas. De ese modo, para que NN en edad escolar tuvieran acceso a otro tipo de habilidades nuevas, las madres tuvieron que sacrificar la valiosa ayuda cotidiana que encontraban en sus hijos e hijas para realizar las tareas del hogar y de cuidado de otros miembros de la familia. En la escuela, a diferencia del hogar, se valoraba más el aprendizaje de habilidades simbólicas que el aprendizaje de habilidades pragmáticas. Las madres Ngecha más modernizadas habían alterado sus concepciones de lo que constituían atributos dignos de elogio para un niño o niña “bueno o buena”; consideraron que el conjunto de adjetivos "inteligente, curioso, confiado y valiente" eran más dignos de elogio que el de "respetuoso, obediente, generoso y de buen corazón", los cuales representaban los valores tradicionales de Gikuyu.

Siguiendo con este estudio, según Whiting y Edwards (2004), NN en la escuela Ngecha tuvieron que enfrentar cuatro tipos de sistemas de valores cambiantes, y todos ellos involucraban RRII.

- NN tenían que aprender a aceptar el seguimiento y la evaluación constantes de su comportamiento, su nivel de rendimiento académico individual, liderazgo y habilidad deportiva por parte de adultos que ya no eran sus parientes (maestros y entrenadores) en presencia de sus iguales. Incluso en la escuela infantil de Ngecha, NN pasaban a ser el centro de atención al tener que contar una historia delante de 60 o más compañeros y compañeras de clase.
- NN tenían que aprender a gestionar la competencia dentro de un gran grupo NN que no estaban emparentados, que no habían sido sus compañeros y compañeras habituales desde la primera infancia, y cuya edad relativa no era su característica de ordenación más destacada. Así, por un lado, las escuelas proporcionaron más oportunidades de interacción con iguales, pero por otro,

NN de estas comunidades obtuvieron puntuaciones relativamente más bajas en habilidades de crianza/cuidado y responsabilidad prosocial.

- En sociedades con clases sociales o grupos étnicos mixtos, NN que asistían a la escuela tenían que aprender a interactuar con pares cuyas familias tenían diferentes convenciones y estilos de vida.
- NN tuvieron que adquirir nuevas motivaciones para realizar un buen desempeño que involucraba la aceptación de metas a largo plazo, como ingresos futuros, estatus o poder, donde el grupo de referencia para el éxito no era una unidad de parentesco como la familia extensa, el linaje o el clan. Sin embargo, tenían la oportunidad de relacionarse con iguales desempeñando un rol de ciudadanos.

Otro tipo de cambio social que ha sido estudiado con implicaciones para las RRII de NN es la experiencia de la migración. Las familias inmigrantes a menudo experimentan cambios abruptos en sus vidas cuando se trasladan de un país a otro y afrontan la ardua tarea de adaptarse y prosperar en un lugar nuevo y desconocido. En tales casos, los miembros de la familia a veces experimentan un cambio de roles y una mayor necesidad de interdependencia, ya que los padres y las madres y NN dependen los unos de los otros para hacer frente con éxito a las nuevas presiones que experimentan. Posiblemente debido a estos nuevos retos y al aumento de las presiones, NN en situación de migración pueden estar en riesgo de sufrir resultados negativos en el desarrollo, tales como abandono escolar y conductas de riesgo. Sin embargo, los desafíos que enfrentan estas familias también pueden ofrecer oportunidades para el crecimiento y el desarrollo de habilidades, ya que con frecuencia los padres y las madres dependen más de sus hijos e hijas para que contribuyan a las necesidades familiares. A veces se pide a NN que se responsabilicen y participen en las tareas familiares, que cuiden a sus hermanos y hermanas y, en algunos casos, que ayuden a los adultos de la familia a adaptarse al nuevo país, ya que NN suelen tener una mayor capacidad de aprender el nuevo idioma y las nuevas costumbres en su nuevo lugar de destino. De hecho, la investigación sugiere que la flexibilidad de roles dentro de las familias y la dependencia entre los miembros de la familia extendida pueden ser un componente integral de la supervivencia exitosa de las personas en situación de migración en su nuevo país (García Coll y Pachter, 2002; Julian et al., 1994).

De acuerdo con Edwards et al. (2006), estas experiencias pueden brindar valiosas oportunidades para que las familias no solo estén más unidas, sino para que NN adquieran habilidades y capacidades que los beneficiarán en el futuro. de Guzmán y

Carlo (2004), hallaron que esta capacidad de las familias migrantes para ser flexibles en sus roles ayuda a promover resultados positivos en NN. Aunque puede haber una necesidad mayor de que los miembros de las familias migrantes se apoyen entre sí durante el período de transición, las RRII también pueden desempeñar un papel destacado en la adaptación exitosa de NN a una nueva sociedad. Las interacciones de NN con sus compañeros y compañeras pueden servir como un medio a través del cual NN pueden adaptarse a su nueva comunidad de múltiples formas.

No obstante, las situaciones de migración infantil en la actualidad son complicada, especialmente para NN que se desplazan solos o en situación administrativa irregular. Según la organización *Save the Children* existen 30 millones de NN en el mundo que viven lejos de sus hogares por haberse visto obligados a desplazarse**,** ya sea acompañados de sus padres, madres, o sin estar al cuidado de ningún adulto. Hay múltiples razones para emprender estos viajes de manera voluntaria o involuntaria, algunas de ellas pueden ser: huir de situaciones de pobreza, de inseguridad, la falta de oportunidades laborales, la búsqueda de una educación mejor o evitar un matrimonio precoz. La situación se agrava cuando además NN están en situación irregular administrativa. Según el estudio[10] publicado en 2021 por esta organización y la fundación *porCausa*, los datos de la población infantil y adolescente migrante que está en esta situación en España por franja de edad son: 55.327 NN entre 0 y 4 años, 28.441 entre 5 y 9, 22.268 entre 10 y 14, y 40.738 entre 15 y 19 años. El porcentaje de estos grupos sobre el total de la población migrante es de 37,7%, 19,4%, 15,2% y 27,8%, respectivamente. 3 de cada 4 NN en situación administrativa irregular son de América Latina.

Las consecuencias de vivir en situación de migración son visibles y, frecuentemente, trágicas y de largo recorrido. Los hogares con personas de nacionalidad extracomunitaria tienen niveles más bajos de renta y mayor riesgo de pobreza y exclusión que aquellos compuestos por miembros de nacionalidad española. La situación se agrava con la llegada de los hijos e hijas, pues la probabilidad de riesgo de pobreza para un hogar extracomunitario de características medias y con NN la probabilidad es del 48%, mientras que para una familia con miembros de nacionalidad española es del 14%. Según esta organización el acceso efectivo al derecho a la educación puede verse vulnerado por la ausencia de un permiso de residencia y de un Número de Identificación de Extranjero que impide su acceso a exámenes oficiales, certificaciones o ayudas públicas. Asimismo, supone una dificultad para la participación

[10] Fuente: Fajul, G., Gálvez, I. y Zuppiroli, J. (2021). Crecer sin papeles en España. Save The Childre y porCausa. Documento online https://bit.ly/3aDJr8B (30-05-2021)

en el sistema de educación no obligatoria. Según el informe citado, estos obstáculos no necesariamente están en la norma, sino que son el resultado del desconocimiento o la arbitrariedad de algunas autoridades educativas. Las diferencias entre la ley y su aplicación también afectan al derecho de los NN a la salud, donde las familias en situación irregular deben hacer frente a numerosas arbitrariedades y dificultades prácticas. El impacto de la irregularidad en la salud mental de NN es uno de los aspectos más difíciles de identificar por los sistemas sanitarios y de protección, pero uno de los que dejarán una huella más profunda. El miedo, la ansiedad y el trauma que los NN viven directamente, y perciben en las personas adultas, definirá sus oportunidades en la vida de un modo que les resulta difícil de comprender.

Teniendo en cuenta esta información es fácil pensar que los NN afectados por esta situación de migración pueden tener dificultades en su proceso de desarrollo en general y social en particular, por lo tanto, sus RRII se verán afectadas. También, teniendo en cuenta la investigación y la teoría revisada, si se les aporta un contexto favorable estas relaciones podrían resultar en un factor de ayuda y protección para su desarrollo, bienestar y aprendizaje.

Como se puede observar, al considerar los efectos de los cambios sociales, es evidente que no todas las situaciones y experiencias representan oportunidades que mejoran el crecimiento, el desarrollo y la vida de NN. De hecho, las transformaciones económicas y tecnológicas pueden significar que situaciones que alguna vez fueron positivas y propicias para el aprendizaje, puedan ser potencialmente perjudiciales o incluso explotadoras. Edwards et al. (2006), definen los conceptos "potenciador del crecimiento" versus "perjudicial". Un contexto potenciador del crecimiento es aquel en el que NN tienen al menos uno de estos 3 tipos de oportunidades:

- NN pueden adquirir conocimientos y habilidades que, a partir de sus las perspectivas tanto propias como ajenas, les serán de utilidad a largo plazo.
- NN enfrentan retos cognitivos con características y calidad suficientes para promover su aprendizaje y desarrollo.
- El nivel de interacción de NN con sus iguales es lo suficientemente rico y complejo como para que puedan ampliar y mejorar su desarrollo social y emocional.

Por el contrario, se considera que un entorno es explotador o perjudicial si no tiene en cuenta las necesidades de desarrollo del niño o la niña, negándoles las oportunidades de participación guiada a un nivel superior de funcionamiento social, cognitivo o emocional. Con participación guiada, Edward et al. (2006) se refieren al proceso por el

cual NN se implican activamente en actividades y habilidades progresivamente más avanzadas, por ejemplo, involucrando a compañeros o compañeras con un nivel más alto de competencia, los cuales estructuran sus tareas, acciones y experiencias, y así modelan la dirección y los resultados del aprendizaje y del desarrollo.

Otra situación importante, que ejemplifica un contexto perjudicial y que se puede ver afectadas por las transformaciones sociales, es el trabajo infantil en ciertas condiciones específicas (Edward et al., 2006). Las situaciones de trabajo de NN más pequeños han recibido una atención considerablemente menor en la investigación que las de los jóvenes (Hobbs y Cornwell, 1986), tal vez porque la mayoría de los psicólogos y educadores en los países occidentales y desarrollados asumen que el empleo infantil es una situación de explotación. A lo largo de la mayor parte del siglo XIX, en muchos países occidentales NN fueron utilizados como mano de obra barata en fábricas textiles y en otros trabajos en condiciones que a menudo eran extremas, insalubres y peligrosas. En el siglo XXI, siguen existiendo sociedades donde NN todavía realizan trabajos industriales, artesanales y agrícolas en duras condiciones por salarios mínimos. Las cifras ofrecidas en el año 2020 por la Organización Internacional del Trabajo[11] (OTI) estiman que, en el mundo hay 218 millones de NN de entre 5 y 17 años que se encuentran ocupados en la producción económica. Casi la mitad (152 millones) son víctimas del trabajo infantil y 73 millones de NN se encuentran en situación de trabajo infantil peligroso, dado que participan en una actividad u ocupación que puede producir efectos perjudiciales para su seguridad, su salud y su desarrollo moral.

Frente a datos como estos, en los ámbitos de la psicología, la educación y de las organizaciones defensoras de los derechos de NN, existe un consenso en relación con que la infancia es una etapa de la vida donde el juego, el tiempo en familia y el trabajo escolar debe ser la principal ocupación. Se entiende que es deseable una cantidad moderada de trabajo o quehaceres organizados para que NN puedan aprender sobre la responsabilidad social y la administración del tiempo, siempre que esté adaptada a las edades de NN y que no restrinja de manera indebida el tiempo para jugar y para realizar las tareas escolares de aprendizaje. Los datos aportados dan cuenta de la grave vulneración continuada de los derechos de millones de NN en todo el mundo, entre ellos a la educación, al juego y la participación; contextos fundamentales para las interacciones y RRII y por tanto para su desarrollo, aprendizaje y bienestar.

[11] Fuentes: https://www.ilo.org/Search5/search.do?searchWhat=trabajo+infantilylocale=es_ES

8.7. Televisión, Juegos Digitales e Internet

Las formas de comunicación tecnológica que se desarrollan en la actualidad e internet han proporcionado nuevos foros para la interacción entre pares. Todo esto ha introducido cambios radicales y fundamentales en el panorama de RRII. En la actualidad se acepta que la televisión, internet, los juegos digitales, entre otros, son agentes socializadores secundarios de gran relevancia. NN pasan gran cantidad de horas viendo la televisión, series de dibujos animados o jugando con videojuegos en internet. Lo que observan y los refuerzos recibidos, se convierten en modelos de comportamiento que ejercen una influencia sobre ellos. De manera que según Eisenberg y Mussen (1989) y Medrano Samaniego (2010), por ejemplo, la televisión se vuelve un recurso de experiencias de aprendizaje observacional relevante en los dominios de las emociones, los valores, las normas y los modelos para NN.

Los cambios sociales han producido una mayor presencia de temas sobre iguales en muchos géneros expresivos de la cultura occidental contemporánea. A través de libros, películas, series y programas de televisión, las RRII han capturado la atención de la población en general, tanto de manera positiva como negativa. En la parte positiva, NN y sus amistades protagonizan papeles centrales en muchas de las películas y obras de ficción con más éxito de la última década. Por ejemplo, el tema central de los libros y películas de Harry Potter se podría considerar que no es tanto la magia y otras formas de fantasía, como las interacciones y relaciones entre un grupo de amigos y amigas que se ofrecen mutuamente compañía, ayuda, lealtad, y seguridad a medida que, juntos van abordando el reto de crecer y madurar.

Por otro lado, de la misma manera que algunos estudios han comprobado que los programas de televisión con un contenido violento y agresivo ejercen una cierta influencia en el desarrollo de conductas violentas y agresivas, se intuye que programas con un contenido más prosocial altruista podrían fomentar comportamientos coherentes con estos contenidos (Eisenberg y Mussen, 1989). Por consiguiente, la televisión o los juegos digitales pueden ser un agente socializador efectivo en la promulgación de comportamientos prosociales altruistas; y si el contenido hace referencia a este tipo de conductas, es probable que NN consideren dicho contenido como algo apropiado y lo interioricen como suyo (Garaigordobil, 2017). En este sentido, los resultados del metaanálisis de Ferrán et al. (2010) sugieren que la exposición a los videojuegos violentos es un factor de riesgo causal para el incremento del comportamiento agresivo, cognición agresiva, afecto agresivo y disminución de la empatía y la conducta prosocial.

Normalmente, los psicólogos sociales y del desarrollo, mayoritariamente, se han centrado en el uso de los videojuegos en la adolescencia y su relación con resultados negativos como la agresión y la adicción. Mientras se han descuidado los posibles efectos positivos en NN. Desde esta última perspectiva, Adachi y Willoughby (2017) argumentan que el juego digital puede cumplir con los criterios de Larson (2000) para fomentar la iniciativa en los jóvenes y, por lo tanto, puede estar relacionado con resultados positivos como la cooperación, la resolución de problemas y la reducción del sesgo intergrupales. Por su parte, Danby et al. (2018) basándose en una perspectiva de la interacción social, exploran las prácticas de juego digital de NN de 3 a 8 años. Lo realizan a través de 3 estudios de casos etnográficos sobre las interacciones cotidianas entre pares en tres contextos y grupos de edad diferentes: Australia (hogar), Noruega (preescolar) y Suecia (después de la escuela). En todos estos entornos, los hallazgos identifican cómo NN colaboran entre sí para progresar en el juego mediante el uso de múltiples estrategias, que incluyen instruirse mutuamente, monitorear las acciones de los demás y resolver problemas. Durante el proceso, NN trabajaron para encontrar soluciones a los problemas, lo que requiere la toma de perspectiva de los demás. Además, compartieron dispositivos y habilidades digitales, construyendo y manteniendo una cultura colaborativa entre iguales. El enfoque de este estudio, centrado en el uso del lenguaje situado de NN y en el ensamblaje de recursos multimodales, ha permitido a los investigadores mostrar la acción colaborativa de NN en cada momento, concluyendo que estas interacciones multimodales crean oportunidades para el aprendizaje entre pares sin la presencia de un adulto. Al capturar las propias estrategias de NN de estas edades, se destaca su capacidad de agencia en el aprendizaje producido a través de la interacción social y el juego.

En este capítulo se han explorado algunos de los factores externos a los NN que pueden influir de manera significativa en sus RRII. Para finalizar es necesario destacar que, tradicionalmente, muchos de los estudios se han centrado en las influencias externas que determinan el desarrollo social de NN, obviando el rol fundamental de los propios NN en su desarrollo y en la selección de las influencias ambientales a las que se exponen**.** Sin embargo, existen estudios (Hay et al., 2018) que evidencian cómo incluso NN desde recién nacidos seleccionan a qué prestar atención, hacia donde mirar y cómo se orientan a sí mismos. Generalmente hacia sonidos familiares, cosas que son nuevas o que les sorprenden. También, frecuentemente, tratan de provocar ciertos comportamientos en los adultos a través de señales, como cubrirse los ojos o la cara para jugar al escondite, o lo que se suele llamar “cucú-trastrás”. De hecho, tanto la

sensibilidad de los bebés a las señales comunicativas sutiles, como su papel en la interacción social es sorprendentemente sofisticado.

Así mismo, algunos aspectos específicos del niño o de la niña, como su temperamento, pueden influir en la forma en que los adultos y otros NN interactúan con ellos o ellas. Una vez que NN comienzan a hablar, a menudo guían conversaciones, esperando respuestas de las personas adultas, o a través de preguntas. Y cuando NN comienzan a participar en juegos de fantasía, alrededor de los 2 años, con frecuencia toman nuevas personalidades o roles de personajes que les ayudan a dar sentido a diferentes aspectos de su mundo, o a contender con temas a los que tienen miedo (Howes y Matheson, 1992). Esto se puede observar en un ejemplo muy común: las situaciones en las que el niño o la niña juega a ser un superhéroe o una superheroína que lucha contra monstruos o villanos. Para cuando NN alcanzan la edad escolar comienzan a tomar muchas decisiones sobre su entorno, como con quién quieren jugar o de quién ser amigos o amigas, así como qué intereses perseguir (Coplan y Arbeau, 2011).

8.8. La Importancia de las Relaciones Sociales en la Educación Infantil Formal Escolar

Si bien se pueden tener en cuenta muchas y variadas perspectivas teóricas para comprender las experiencias de NN en los entornos de la primera infancia, los enfoques contemporáneos tienden a colocar las interacciones y relaciones en el centro de sus procesos de aprendizaje. El aprendizaje se sitúa dentro de un marco participativo en el que se construyen nuevos conocimientos a través de interacciones dinámicas, recíprocas y receptivas entre el niño o la niña y otras personas, situaciones y objetos dentro del contexto de la primera infancia (Berthelsen y Brownlee, 2005; Papatheodorou y Moyles, 2009; Thyssen, 2003). Este papel esencial que desempeñan las interacciones en la vida y el aprendizaje de NN se reconoce en muchos documentos o normativas que establecen los currículos de Educación Infantil a través de frecuentes referencias a la centralidad de las relaciones. Así lo vemos por ejemplo a nivel nacional en:

- *El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*, señala como una de sus finalidades la “atención al desarrollo afectivo, favoreciendo la creación de nuevos vínculos y relaciones … Se promoverá el desarrollo de … las pautas elementales de convivencia y relación social” (p. 2)

  El *Área Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, (Bloque 3 La Actividad y la Vida Cotidiana) incorpora el siguiente contenido: “Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto

con las personas adultas y con los iguales” (p 8). En este bloque, la normativa argumenta que, durante esta etapa, NN descubren su pertenencia al medio social. La vida en la escuela conlleva el establecimiento de experiencias más amplias que les acercarán al conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales, generando vínculos y desarrollando actitudes como confianza, empatía y apego que constituyen la sólida base de su socialización (p 9). Además, en el *Área sobre el Conocimiento del Entorno*, el Bloque 3. Cultura y vida en sociedad, incluye el contenido: “Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas” (p. 9)

Algunos ejemplos relevantes a nivel internacional son:

- *The Australian Early Learning Framework*, *Belonging, Being and Becoming* (Australian Department of Education Employment and Workplace Relations, 2009: 7) establece las "relaciones seguras, respetuosas y recíprocas" y la “cooperación” como los dos primeros principios rectores, de un total de cinco. Así mismo, enfatiza que NN están conectados con la familia, la comunidad, la cultura y el lugar concreto donde todos ellos están inmersos. El “el desarrollo y el aprendizaje tienen lugar a través de estas relaciones”
- *The Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage.* Setting the standards for learning, development, and care for children from birth to five (UK Department for Education, 2021) establece en sus 4 principios rectores que, "Los niños y las niñas aprenden a ser fuertes e independientes a través de relaciones positivas" (p. 6). Así mismo, determina que las áreas principales: Comunicación y lenguaje, Desarrollo físico, y Desarrollo personal, social y emocional, son particularmente importantes en la construcción de la base que fomente “la curiosidad y el entusiasmo de NN por aprender, formar relaciones y prosperar” (p. 8)
- *Síolta, the National Quality Framework for Early Childhood Education* (Irish Department of Education and Skills, 2017). Entre sus principios incorpora explícitamente “Las Relaciones” donde expone que,

  Las relaciones receptivas, sensibles y recíprocas, que son consistentes en el tiempo, son esenciales para el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo del niño o la niña pequeña: las relaciones que el niño o la niña forme dentro de su entorno inmediato y extendido desde el nacimiento influirán significativamente en su bienestar, desarrollo y aprendizaje. Estas relaciones son bidireccionales e

incluyen a adultos, pares, familia y comunidad. Las relaciones positivas, que son seguras, receptivas y respetuosas, que proporcionan coherencia y continuidad en el tiempo, son la piedra angular del bienestar del niño o la niña (p. 7).

- *The New Zealand Curriculum Document, Te Wha¯riki (*Ministry of Education, 2016) también destaca las "Relaciones" como uno de sus cuatro principios clave de aprendizaje y desarrollo, señalando que "los niños y las niñas aprenden a través de relaciones recíprocas con personas, lugares y cosas" (p. 23)

Estas políticas educativas internacionales están diseñadas para orientar una práctica educativa de calidad en contextos de educación infantil. Se fundamentan en evidencias científicas que avalan que las relaciones positivas en la infancia temprana son cruciales tanto para el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de NN, como para sus experiencias relacionales posteriores. La lectura de su contenido deja ver la gran importancia que se da a la capacidad de los servicios de educación infantil para apoyar el desarrollo y el fortalecimiento de las RRII, los y las docentes, las familias y las comunidades. Aunque el currículum español hace referencia al mundo relacional de NN y a su desarrollo social, no se determina de igual manera, ni con la contundencia y concreción teórica-científica que se hace en otros países, como los citados.

Este énfasis en las relaciones como un aspecto central del cuidado infantil y la educación de calidad es relativamente novedoso, y en realidad se caracteriza por profundas complejidades. Dentro de la investigación hay una amplia gama de perspectivas sobre por qué, cómo, dónde y cuándo las relaciones pueden y deben establecerse y construirse en entornos de la primera infancia. Estas perspectivas pueden diferir no solo entre la familia a nivel individual, la comunidad y los contextos educativos infantiles, sino también entre los tipos de relación que se consideran (educadores/as-progenitores, educador/a-niño/a, niño/a-niño/a, educador/a-educador/a, etc.). Por lo tanto, la base de conocimientos sobre la mejor manera de apoyar la construcción de relaciones en entornos formales de educación infantil continúa en desarrollo.

En definitiva, el enfoque relacional trata sobre las relaciones que se establecen entre sus diversos protagonistas y pone el reconocimiento de los otros dentro de las finalidades educativas, tanto a nivel macro de las grandes políticas educativas, como micro del centro escolar y del aula (políticas y prácticas), de manera que llegue a formar parte de la cultura escolar. Esto implica tomar conciencia sobre lo que se mira, se ve, de cómo se expresa, y en último término de cómo se actúa de manera consecuente y coherente en los diferentes momentos de la relación educativa, no solo entre educador-educando, sino también entre los diversos actores que componen y participan en cada

comunidad educativa. Se trata de enfatizar y poner en valor las relaciones, y de considerar el reconocimiento como un eje vertebrador de la educación, entendimiento que educar es relacionarse y que los procesos de socialización y de aprendizaje son significativos si se construyen vínculos relevantes y seguros, permitiendo a NN desarrollar competencias sociales y éticas que promuevan una convivencia sana y un apropiado desarrollo personal y social.

De acuerdo con Degotardi y Pearson (2014), algunos de los aspecto o ideas que pueden limitar el diseño del currículo y la implementación de prácticas educativas basadas en enfoques relacionales son:

- La persistencia de creencias y concepciones del niño o de la niña en relación con su desarrollo social o socialización en la primera infancia, que lo ven como un sujeto esencialmente pre-social y egocéntrico. Esto persiste en las bases de planes educativos y de las prácticas a pesar de las evidencias que establecen lo contrario. Este posicionamiento limitará radicalmente las conceptualizaciones de las relaciones, de la enseñanza y del aprendizaje basados en las relaciones.
- El dominio de una gama reducida de enfoques teóricos, particularmente el predominio de la teoría del apego. Si bien la teoría y la investigación sobre el apego continúan siendo una guía valiosa sobre la importancia de las relaciones tempranas y las formas en que se pueden fomentar, también se ha cuestionado su aplicabilidad en contextos de educación infantil grupal diversos culturalmente, dado que en esencia es una teoría occidental, diádica y basada en la familia. Se necesita actualizar la formación para aplicar los hallazgos científicos más actuales sobre el apego en la primera infancia.
- U énfasis excesivo en una única perspectiva teórica, ya que esto puede provocar que los profesionales de la educación pasen por alto tipos y oportunidades de relaciones que no se aborden desde ese enfoque concreto.

En una breve comparativa de los currículums internacionales con el nacional, se puede observar el desafío que tiene por delante la educación infantil formal en nuestro país a la hora de actualizar tanto sus políticas como las investigaciones teóricas y empíricas necesarias para la actualización contextualizada de las bases teórico-científicas, en la que puedan basarse tanto estas normativas como las prácticas educativas. Se necesita promover un verdadero encuentro que relacione la escuela infantil con las infancias de nuestras sociedades actuales, lo cual requiere un reflexión crítica e informada tanto de la investigación (teórica y aplicada), las políticas y las prácticas educativas; así como promover la conversación y la escucha de todas las personas y grupos protagonistas.

En un momento en el que se continúa incrementando el número de NN escolarizados en las escuelas infantiles, tanto del 1er como del 2º ciclo de Educación Infantil y la perspectiva relacional entre educadores, familias y comunidades se hace cada vez más notable, las ambigüedades e ideas tendrían que ser reexaminadas, buscando respuestas acordes a las demandas de la realidad en la vida de NN en la sociedad contemporánea, que además es más diversa y plural que en ningún otro momento de la historia. De manera alentadora, se cuenta con importantes bases conceptuales (existentes y emergentes) que se pueden aprovechar para comprender más profundamente el mundo de las relaciones de NN en la actualidad. A nivel internacional, en los últimos años, se ha utilizado una gama cada vez mayor de enfoques teóricos para investigar los roles y responsabilidades del profesorado de ambos ciclos de la Educación Infantil, así como las características y la importancia de las diferentes relaciones dentro de los programas educativos (p. ej., Hedges y Cooper, 2018); Papatheodorou, 2009).

Las políticas y las prácticas en Educación Infantil no pueden obviar que la experiencia de relaciones sociales y el desarrollo de identidades positivas (ambas interrelacionadas), son las dimensiones centrales del bienestar y el sentido de pertenencia de NN (Brooker y Woodhead, 2008; Dunn 2004), los cuales son fundamentales, y objetivos de esta etapa educativa. Las RRII en todo el proceso educativo y de desarrollo en la primera infancia también resultan fundamentales.

Por último, en cuanto a problemas relacionales y de convivencia en los centros escolares, las políticas educativas y sociales tradicionalmente han dado más valor a la solución o la prevención de problemas concretos (p. ej., el acoso escolar entre NN). Sin embargo, desde la investigación existe una tendencia actual a priorizar la promoción de valores que promuevan el desarrollo ético-moral y actitudes prosociales. Últimamente, está cobrando especial relevancia el modelo llamado *Positive Youth Development* (PYD) (Lerner et al, 2009). Este enfoque pretende superar la visión negativa y deficitaria de la juventud, perspectiva que dominó los campos de las ciencias del desarrollo, la psicología, la sociología, la educación, la salud pública y otros campos durante el siglo XX, priorizando una visión de las fortalezas y las cualidades de los jóvenes, así como los resultados positivos en su desarrollo.

El PYD se ha centrado casi exclusivamente en adolescentes, pero Taylor et al. (2017), en su metaanálisis comparan el PYD con el *Social Emotional Learning* basado en intervenciones escolares con NN desde 5 años. Por un lado, PYD se centra en mejorar las fortalezas de los jóvenes, establecer contextos atractivos y de apoyo, y brindar oportunidades para realizar interacciones bidireccionales y constructivas entre contexto y adolescentes. Las intervenciones, por lo tanto, deben ir más allá de un enfoque

orientado a problemas, y debe abordar los factores de protección y de riesgo en los entornos familiares, de pares, escolares y comunitarios que afectan a un desarrollo adecuado de los jóvenes. Lerner et al. (2005) establecieron un marco de 5 dominios para el PYD, llamado el modelo de las 5 Cs: competencia, confianza, conexión, carácter, y cuidado/compasión. Existen otras definiciones operativas de los constructos clave del PYD que pueden variar de la de Lerner y colaboradores, sin embargo, de acuerdo con Taylor et al. (2017) comparten un enfoque común en cuanto a la adquisición de competencias personales positivas, habilidades sociales y actitudes (es decir, desarrollo de valores) de los NN y adolescentes a través de un mayor número de relaciones positivas, apoyos sociales y oportunidades que fortalezcan los valores, y les ayuden a mejorar y prosperar dentro de sus entornos (desarrollo de valores más mejora).

De manera similar a los objetivos del PYD, los programas de *Social Emotional Learning* (SEL) en el ámbito escolar implican implementar políticas y prácticas que ayuden a los estudiantes y adultos a adquirir y aplicar conocimientos, habilidades y actitudes que mejoran el desarrollo personal, las relaciones sociales, el comportamiento ético y el trabajo productivo y efectivo. Las intervenciones de SEL promueven el desarrollo de valores mediante la mejora de cinco competencias interrelacionadas de las áreas cognitivas, afectivas y conductuales, cuyo logro se considera relevante en la escuela y en la vida. Estas son: el autoconocimiento (p. ej., reconocer emociones, fortalezas y limitaciones, y valores), la autogestión (p. ej., regular las emociones y los comportamientos), la conciencia social (p. ej., tomar la perspectiva y empatizar con otros de diversos orígenes y culturas), las habilidades relacionales (p. ej., establecer y mantener relaciones saludables) y la toma responsable de decisiones (p. ej., tomar decisiones constructivas en diferentes situaciones) (Weissberg, 2019).

Las investigaciones han evidenciado que los valores promovidos dentro de las intervenciones SEL están asociados con trayectorias de desarrollo positivas. Específicamente, los análisis longitudinales han mostrado vínculos entre las competencias sociales y emocionales evaluadas en la infancia y la salud, en la educación y en el bienestar posteriormente en la vida. También se puede encontrar una base empírica sustancial que sugiere que las intervenciones de SEL en la escuela han sido efectivas para promover competencias sociales y emocionales específicas, lo que puede derivar en un mejor ajuste social y académico, así como en la reducción de problemas conductuales y de angustia emocional (Domitrovich et al., 2017; Durlak, et al., 2011).

De acuerdo con la comparativa de Taylor et al. (2017) las intervenciones SEL son una forma de desarrollo de los valores del PYD centradas principalmente en resultados

positivos, incluido el logro escolar, profesional y vital, al tiempo que muestra evidencia de una protección efectiva contra resultados negativos (Weissberg, 2019).

8.9. Los Valores en la Educación Infantil

En la mayoría de las sociedades plurales actuales, a nivel global, los valores están expuestos a una actualización como en ninguna otra época histórica (Thornberg, 2016). Las escuelas infantiles del siglo XXI se constituyen como contextos sociales diversos relevantes en la comunicación tanto explícita como implícita de valores. Diariamente, estos se comunican a través de sus diferentes prácticas pedagógicas y sociales. Sin embargo, tanto a nivel internacional, y especialmente a nivel nacional, la investigación ha prestado muy poca atención a este tema, a las prácticas docentes que pueden promover los valores necesarios para una ciudadanía activa (Lunn et al., 2017) e inclusiva, y los valores que se generan en la cultura de iguales dentro del contexto escolar. La ciudadanía activa requiere que NN experimenten e interioricen los valores éticos y democráticos, los derechos humanos, y desarrollen sus propias opiniones y responsabilidad moral; sin embargo, la investigación ha mostrado muy poco interés sobre el tema (Lunn et al.,2017).

Aunque una perspectiva en valores está contenida en los currículos y en las normativas educativas, su atención desde las prácticas educativas en esta etapa se mantiene como una de las áreas más relegadas. Mientras que se pone el foco, de manera generalizada, en el aprendizaje de materias académicas e instrumentales, existe una tendencia a pasar por alto la dimensión ética, moral y cívica del desarrollo y el aprendizaje infantil. Respecto a este diagnóstico, Thornberg (2016), señala que hay una gran necesidad de adquirir un mayor conocimiento y comprensión por parte de los y las docentes de educación infantil que lleve a comprometerse con pedagogías que aborden de manera efectiva la educación en valores. A pesar de esta falta de conocimiento, en los últimos años empieza a darse un incremento en el interés por indagar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de valores, concretamente desde que las edades tempranas han sido reconocidas como un periodo crítico en el desarrollo moral de NN. Así mismo, las evidencias aportadas desde los estudios de la infancia muestran cómo NN durante su etapa de educación infantil también se implican y comunican valores relacionados con los derechos, el cuidado, el bienestar, la cohesión y la pertenencia. También señalan la importancia de la comunicación de estos valores por parte de las maestras y los maestros a través de una actitud de cuidado y calidez emocional (Lunn et al., 2017).

La globalización ha puesto en relieve una pluralidad de encuentros y de confrontaciones entre valores. Las políticas y prácticas pedagógicas en las sociedades occidentales

están siendo influenciadas bajo discursos sobre valores como la responsabilidad, la eficiencia y la flexibilidad. A su vez, constantemente encontramos situaciones donde valores relacionados con la democracia y el cuidado están siendo retados. Esto tiene su reflejo en la Educación Infantil, donde voces expertas denuncian como esta etapa educativa se está centrando excesivamente en el aprendizaje instrumental-académico y en la eficacia (Johansson y Einarsdottir, 2018), lo cual supone una amenaza para la cultura del cuidado y la atención al desarrollo ético, cívico, social y emocional.

En la actualidad, NN y educadores en los centros escolares representan diversos orígenes, bagajes culturales y sociales, así como preferencias en cuanto a valores. Se espera que los y las docentes aborden los conflictos de valores, propios de entornos heterogéneos, de manera profesional en los encuentros cotidianos con compañeros, familias y estudiantes. Las escuelas infantiles, sirven de plataforma social donde los valores se comunican tanto de forma consciente como inconsciente a través de las prácticas pedagógicas y estos encuentros sociales. Los y las docentes se configuran como modelos de quienes los NN aprenden valores, pero al mismo tiempo, y aunque tomen conciencia de esto, informan que las múltiples tomas de decisiones que demanda su trabajo, las prioridades pedagógicas y las crecientes labores burocráticas, provocan que trabajar con valores en conflicto o dilemas éticos sea una carga. Puroila, et al., (2016) señalan que estos valores son raramente articulados y conceptualizados por las y los docentes. En su lugar, son vividos y comunicados en las prácticas preescolares y los educadores y las educadoras presentan dificultades para identificarlos y definirlos. Estudios europeos desarrollados en los países nórdicos evidencias que el profesorado mejora sus habilidades analíticas a través de métodos formativos reflexivos (Sigurdadottir y Einarsdottir, 2016).

Por tanto, un reto, pendiente de abordar por estos profesionales, consiste en desarrollar un lenguaje y desplegar una educación en valores basada en: la atención a aquellos que realmente comunican los y las docentes en sus acciones, así como los de las NN; los conflictos de valores que surgen en la vida cotidiana; y los valores que se pretende que NN adquieran en la escuela (Johansson et al., 2016). Afrontar este desafío puede ser una forma de transformar la educación en valores implícitos en una educación en valores más explícita y cualificada.

Las investigaciones sobre los valores en educación infantil abordan temas como el cuidado, la democracia, la justicia, el bienestar, el compañerismo, la solidaridad y la justicia. Existen diferentes maneras de definir los valores, y existe un continuo debate filosófico sobre si estos son universales o contextuales. Johansson (2018) en su trabajo

sobre la educación en valores en Educación Infantil señala que estos pueden ser expresados a nivel social, institucional, interaccional y personal.

Los valores se pueden ver como construcciones sociales, inmersos en el tiempo, el espacio y la cultura. Johansson los caracteriza en relación con la Educación Infantil como:

- relacionales porque se refieren a nuestra vida intersubjetiva con los otros;
- comprendidos como creencias relacionadas con: bueno y malo, correcto o erróneo, positivo o negativo, la forma en la cual vivir, interactuar y en relación con los demás;
- experienciados y comunicados en interacciones entre docentes y estudiantes en términos de lo que se relaciona con lo deseable o no;
- que sirven como principios que guían la acción humana y por los cuales las acciones son juzgadas como buenas o deseables.

Los valores también pueden ser tácitos, estar cargados emocionalmente y embebidos en las prácticas, por lo que resultan difíciles de identificar y verbalizar (Johansson, 2018). Los y las docentes y NN en edad preescolar colaboran activamente en una educación en valores continua en términos de interpretación y reflexión sobre estos. Como tal, se pueden priorizar ciertos valores y normas y descuidar otros.

Los conflictos de valores son un tema recurrente en la vida humana y abordarlos de manera apropiada se presenta como una estrategia con gran potencialidad en la educación escolar. Un ejemplo interesante lo podemos encontrar cuando observamos cómo los NN expresan y dan sentido a las controversias de valor que ocurren en sus juegos.

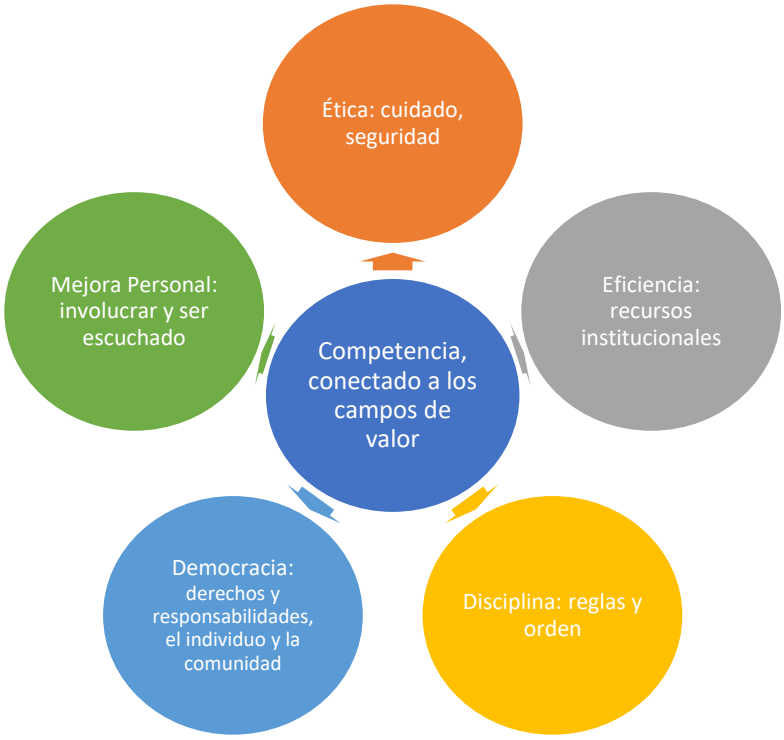
Actualmente, desde el ámbito internacional de la investigación, se sugieren métodos holísticos en la educación en valores, ya que ésta no puede restringirse a la enseñanza explícita de valores morales. Por el contrario, la educación en valores debe verse como un fenómeno relacional, vivido y experimentado a través de los programas educativos de las escuelas (Thornberg, 2016).

8.9.1. La Educación en Valores Cívicos, Democráticos e Inclusivos en la Escuela Infantil

En cuanto a la conexión innovación y educación escolar en valores cívicos, democráticos e inclusivos que fundamenten una buena convivencia en las RRII, se pueden destacar dos aportaciones relevantes a nivel internacional.

En base a las evidencias empíricas aportadas por diversos estudios incluidos en el Proyecto ValuED, Johansson (2018) establece unos campos de valor que pueden servir para la investigación y la reflexión sobre la educación en valores en la escuela infantil. Estos campos de valor están interrelacionados. En ocasiones pueden superponerse y en otras entrar en conflicto. Se relacionan tanto con aspectos individuales como colectivos, por lo tanto, se refieren a dimensiones relevantes en la promoción de ciudadanos en sociedades pluralistas. Estos campos de valor se prestan a diferentes formas de descripción. Sirva de base en este estudio la ofrecida por Johansson.

Ilustración 4: Campos de Valor en Educación Infantil (Johansson, 2018, p. 6)



- *Campo de valores éticos*. Tienen que ver con el bienestar de los otros. Se pone la atención en la situación, necesidades, estados de ánimo y experiencias del otro, así como en las formas de cuidado del otro dentro de la comunidad. En este campo son importantes valores como el cuidado, la dignidad humana, el reconocimiento y el respeto por el otro como un ser humano.
- *Campo de valores de seguridad.* Se refieren al sentimiento de estar y sentirse a salvo o seguro emocional y físicamente. Se relacionan con una confianza básica: si se puede confiar en otras personas y cómo, y si la vida cotidiana es relativamente predecible. La seguridad puede referirse a una dimensión existencial, es decir, experimentar la seguridad como ser humano, confiando en

que las necesidades de cada uno serán satisfechas. Este campo de valor está estrechamente relacionado (o subordinado) al campo de valor de la ética.

- *Campo de valor de crecimiento o mejora personal.* Se entrelazada con el campo de valor de la ética. Se refiere a un sentido de preocupación por uno mismo como persona capaz de expresarse libremente. La autorrealización, el entusiasmo y la alegría estarían dentro de este campo de valor. La mejora personal también puede estar interrelacionada con el campo de valores democráticos, ya que tiene que ver con la posibilidad que tiene cada persona de expresarse y ser escuchado, lo que puede considerarse como el valor de la participación. En relación con esto, se resalta la necesidad de que los centros escolares de educación infantil ofrezcan posibilidades para todos y cada uno de NN se expresen y lo hagan en sus propios términos.
- *Campo de los valores democráticos* se refiere a la relación dialéctica y a las tensiones entre el individuo y la comunidad. Este campo de valores describe las condiciones de la vida comunitaria y se refiere a los valores relacionados con los derechos y responsabilidades para la comunidad y el individuo. Considera las condiciones y habilidades necesarias para participar (o resistir) e influir en una comunidad. Este campo de valores conecta con dimensiones como: la pertenencia y la afinidad; la influencia y la participación (la influencia presupone participación, pero la participación no está condicionada a la influencia, pues se puede formar parte de una comunidad sin poder influir); la libertad y la responsabilidad, pues ser parte de una comunidad exige ciertas responsabilidades de cada individuo y al mismo tiempo, las personas tienen que poder disponer de libertad, bajo la asunción de sus responsabilidades. En la escuela infantil, por ejemplo, puede surgir el caso de que los educadores se vean ante el desafío de lograr un equilibrio entre los gustos y necesidades del niño o la niña y de la comunidad. Para llevar a la práctica real la democracia se puede conectar con una vida compartida y con el pluralismo, así como con el aprendizaje de métodos más o menos instrumentales.
- *Campo del valor disciplinario.* Se centra en las reglas institucionales y en el orden de una comunidad. Este campo de valor puede referirse a las formas y al grado de seguimiento que se espera que los participantes sigan, a cómo se relacionen y la posibilidad de que cambien este orden. Los valores disciplinarios no son necesariamente negativos u opresivos, aunque pueden llegar a serlo. Los valores disciplinarios pueden expresarse para alentar a las personas a actuar de manera moralmente aceptable, seguir reglas, desarrollar competencias y

adaptarse a la comunidad para asegurar procesos democráticos. Es importante aprender que una sociedad siempre debe confiar en los valores de la disciplina. Siempre hay una necesidad de reglas, y se da por sentado que los individuos seguirán estas reglas. Sin embargo, no es evidente que todas las reglas y expectativas sean válidas para todos los participantes de una comunidad.

- *El campo de valor de la eficiencia* se refiere a las condiciones institucionales, la economía y la organización de la escuela infantil. La eficiencia puede estar relacionada con los valores en relación con la eficacia requerida para dirigir una organización: alcanzar los resultados esperados, el uso eficaz de los recursos y los logros. Los valores de eficiencia se refieren a los requisitos que la organización impone a los participantes. Estos valores están conectados con los niveles institucional y social, pudiendo interferir y causar dilemas al profesorado en el trabajo con otros valores. A veces se considera que los valores de eficiencia actualizan el campo de los valores disciplinarios.
- *El campo de valor de las competencias* está diseñado por los otros campos de valor y las diversas competencias prescritas o necesarias en esos campos. Los valores de competencia se relacionan con la comprensión cultural y social de los conocimientos y habilidades priorizados y deseados. Por ejemplo, la autonomía o la independencia y las competencias sociales son dimensiones y habilidades valoradas en esta etapa educativa. Aquí, la competencia social, por una parte, puede conectarse con el campo de los valores éticos, dado que, al menos a nivel discursivo, se relaciona con la consideración por el bienestar de los demás; y por otra, con el campo de los valores disciplinarios porque tiene que ver con las reglas y el orden.

El marco que ofrece estos campos puede ser utilizado para la reflexión sobre los valores que se comunican en las prácticas sociales de la escuela, tanto a través de las narrativas de los docentes como la de NN; por lo que también se configura como una estrategia para la investigación-acción que pueden llevar a cabo los y las docentes en colaboración con sus compañeros o compañeras, NN o personal investigador externo.

Por otro lado, desde la perspectiva del paradigma de la Educación Inclusiva, Booth & Ainscow (2015) aportan una guía a los centros educativos, orientándolos en las transformaciones necesarias para transitar hacia a una educación y una sociedad más justa. Los autores instan a desarrollar un marco de valores específicos en cada centro escolar a partir del debate y la reflexión compartida entre todos los agentes educativos del centro y de la comunidad en la que se encuentran, incluidos los y las estudiantes.

La propuesta parte de la idea de inclusión como el proceso sistemático, sistémico y sostenido para llevar determinados valores a la acción. Esto conlleva un compromiso con valores particulares que representan el deseo de superar la exclusión y promover la participación.

Desde este enfoque, los valores son guías fundamentales que promueven la acción. Entender la relación entre las acciones y los valores nos da la comprensión de si se actúa de forma correcta. Todas las acciones que afectan a los demás están basadas en valores. Al explicitar y desarrollar un marco de valores, se establece como se quiere vivir y educar. Los valores orientan para saber lo que se debe hacer, y para comprender las acciones de los otros. En las escuelas esto significa conectar los valores con los diferentes sistemas de prácticas que se establecen: en el currículo, las formas de enseñar, las actividades de aprendizaje, el clima de relaciones, la interacción entre los profesores, y lo que ocurre en los contextos de juego de los patios de recreo o en las relaciones entre los estudiantes y los adultos.

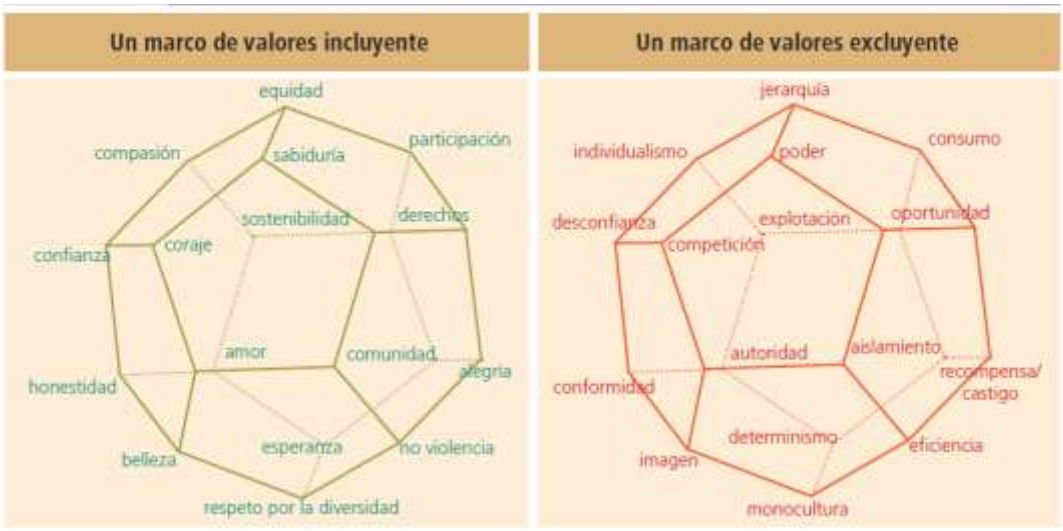
El marco de valores que presentan Booth y Ainscow está relacionado con temas como la igualdad, los derechos, la participación de la comunidad, el respeto a la diversidad, la sostenibilidad, la no violencia, la confianza, la compasión, la honestidad, la valentía, la alegría, el amor, la esperanza, el optimismo y la belleza. Cada uno de estos términos representa un valor, que resume un área de acción amplia.

El marco de valores que esta propuesta presenta para generar una cultura inclusiva, aunque sujetos a una clasificación, están interrelacionados y se afectan mutuamente en mayor o menor medida. Estos son (Booth y Ainscow, 2015, p. 26):

> Estructuras: Igualdad, Derechos, Participación, Comunidad, Sostenibilidad.
>
> Relaciones: Respeto a la Diversidad, No-violencia, Confianza, Honestidad, Valor.
>
> Espíritu: Alegría, Amor, Esperanza/Optimismo, Belleza.

Todos estos valores se presentan en contraposición a otros que resultan excluyentes y posibilitando situaciones de injusticia social. La comunidad escolar debe consensuar donde situarse, lo que implica cuestionarse de manera conjunta sobre qué valores deberían organizar la convivencia y la forma de vivir juntos.

Ilustración 5: Valores Incluyentes vs Valores Excluyentes (Booth y Ainscow, 2015, p 25)



Los valores de ambas propuestas contienen de alguna manera las competencias y habilidades sociales y prosociales que se estudian desde la investigación de las RRII, y que han quedado expuestas en apartados e investigaciones referenciadas en el estudio documental. De manera que se pueden extraer ciertas dimensiones coincidentes que desde diferentes disciplinas y perspectivas teóricas cobran relevancia en el desarrollo y los aprendizaje social, ético y cívico de manera relacionada. Por tanto, estas dimensiones o campos de valor pueden servir de orientación para abordar el estudio empírico que forma parte de este trabajo. A continuación, se exponen tres tablas donde se especifican los campos de valor señalados por la autora y los autores mencionados, así como las principales habilidades prosociales que se pueden asociar con estos valores y que han sido centro de interés en las investigaciones psicológicas de la primera infancia.

8.10. La Diversidad Sociocultural en la Escuela Infantil

> A veces las palabras desencadenan cataclismos; a veces, los actos; otras veces, las condiciones físicas. Algunos peligros son grandes y otros pequeños. […] Pero la sociedad no existe en un vacío neutral, falto de implicaciones. Está sometida a presiones externas; lo que no está con ella, lo que no forma parte de ella ni se somete a sus leyes, está potencialmente en contra suya. Al describir estas presiones sobre las fronteras y los márgenes de la sociedad admito haber dado una imagen más sistemática de lo que en realidad es. […] Ya que sostengo que las ideas acerca de la separación, la purificación, la demarcación y el castigo de las transgresiones tienen por principal función la de imponer un sistema a la experiencia, que de por sí es poco ordenada. Sólo exagerando la diferencia entre

> adentro y afuera, encima y debajo, macho y hembra, a favor y en contra se crea la apariencia de un orden.
>
> Mary Douglas. Pureza y Peligro (1973, p. 8)

La diversidad es consustancial a todo lo que existe en la naturaleza, tanto los seres vivos como inanimados. No se encuentran dos piedras exactamente iguales, como tampoco dos personas iguales, ni una misma persona permanece exactamente igual a lo largo de su vida. Mientras que la variedad y las diferencias que componen la diversidad es un hecho objetivo, los seres humanos somos capaces de envestirla de valores, creencias, ideologías e intereses particulares.

Todos somos biológicamente diferentes, pero la historia de las distintas sociedades evidencia que no todas las personas han sido vistas y tratadas de manera igual por el hecho de ser señaladas como portadoras de algunas características distintivas. Características que otras personas o grupos han significado y considerado diferentes, dotándolas de sentidos negativos, generalmente en base a convenciones sociales o culturales que han surgido en determinados contextos, han sido modificadas, erradicada o mantenidas en diferentes periodos históricos y sociedades hasta la actualidad. Los "diversos", los "diferentes" normalmente han sido excluido, maltratados o invisibilizados, en demasiadas ocasiones con base a ideologías, creencias o intereses variados comog el ejercicio y mantenimiento de posiciones de poder, justificar el orden en las sociedades como señala Douglas (1973) o generar buenos sentimientos en la persona bajo una perspectiva de la caridad.

En el estudio de la diversidad humana desde las ciencias sociales, esta ha ido unida otros dos conceptos: la diferencia y la identidad. Respecto a estas, por un lado, se han ido desarrollando diferentes gramáticas a lo largo del tiempo y de la historia, atendiendo a modelos clasificatorios, los cuales, de acuerdo con Baumann (2010), en ocasiones entran en competición, principalmente en los ámbitos de la política, la religión y la estética. Por otro lado, según Hall (2010), la diversidad, la diferencia y la otredad atienden a representaciones culturales y sociales de las personas y los grupos, desde las distintas posiciones de quien las nombran, las representan y las utilizan (Hall, 2010)

En el encuentro con el otro, la otredad ha resultado ser un tema atrayente, la representación de la diferencia y los estereotipos conforman prácticas sociales que empoderan, ensalzan, instrumentalizan, discriminan, excluyen, invisibilizan a personas y a ciertos grupos a los que pertenecen por poseer ciertas características que son valoradas y categorizadas atendiendo a diferentes criterios que pasan a formar parte de las creencias. Estas cambian o perduran en las distintas sociedades, se transmiten y

transforman dentro de los patrones culturales bajo los que las personas se desarrollan y educan como miembros de comunidades, regiones o naciones.

Ante la atracción que despierta la diversidad, Hall (2010) se pregunta ¿por qué importa la diferencia? ¿cómo se puede explicar la atracción por la otredad? El tema se ha estudiado desde los estudios culturales y diversas disciplinas. Del trabajo de Hall se pueden extraen tres enfoques teóricos que podrían ayudar a contestar estas cuestiones y que resultan interesantes en este estudio.

La primera aproximación teórica se encuentra en la lingüística, parte de la utilización del lenguaje como modelo para describir el funcionamiento de la cultura. El argumento principal, de acuerdo con la teoría de Saussure, es que "la diferencia cuenta porque es esencial al significado; sin ella, el significado no podría existir" (p. 10). El significado, aquí, es relacional. Por ejemplo, se le da un significado al vocablo "pobre" (en término de recursos económicos) no porque exista una esencia de pobreza en la persona, sino porque podemos contrastarlo con su opuesto "rico". Es la diferencia entre los dos términos lo que media el significado. Este principio también serviría para conceptos más amplios que significan lo que, por ejemplo, es ser español, no solo por ciertas características nacionales, sino también porque se puede señalar su diferencia respecto a sus otros como "ser español" es ser "no-hindú", "no-marroquí", "no-ecuatoriano", etc. De esta manera el significado depende de la diferencia entre opuestos: niño-a/adulto, masculino/femenino, nacional/extranjero. Estas oposiciones binarias tienen un importante valor para ver la diversidad del mundo en términos de polos extremos. No obstante, este procedimiento se presenta excesivamente simplificador y reduccionista para establecer un verdadero significado. Niega una escala gradual, es como si entre el negro y el blanco no existiese una escala de grises. Aunque las oposiciones binarias pueden son importantes, obvian toda posible distinción dentro de una estructura rígida bipolar. En este sentido, Derriba (2014) argumenta que prácticamente no existen oposiciones binarias que sean neutras. Normalmente existe un extremo dominante que incluye al otro entre los extremos de una oposición binaria, por ejemplo, entre nacional-migrante o adulto-niño el primero tendría que resaltarse con mayúsculas: NACIONAL-migrante, ADULTO-niño.

El segundo modelo teórico también procede de las teorías del lenguaje, bajo el enfoque social y crítico de Bakhtin (1981), donde el significado es dialógico, es decir, se establece a través del diálogo con el otro. Esto permite entrar en un debate sobre el significado, rompiendo un conjunto de asociaciones y otorgando a las palabras una inflexión nueva. Todo lo que se dice o se quiere decir se transforma por la interacción y el interjuego con otra persona. Según esta teoría, el argumento sobre "la diferencia" es

que esta se necesita ya que las personas sólo pueden construir significado a través del dialogo con el “Otro”. El significado se genera a través de la “diferencia” entre los o las participantes en un diálogo. En síntesis, el “Otro” es básico para el significado.

Este sería el lado positivo de la teoría de Bakhtin. No obstante, Hall (2010) argumenta que también existe un lado negativo. Según lo establecido desde esta perspectiva, el significado no podría fijarse y un grupo nunca podría estar totalmente a cargo del significado. Por ejemplo, los españoles no podrían controlar completamente que es lo que quiere decir ser “español”, “portugués” o “guineano”; ese significado no puede controlarse en su totalidad por los españoles, portugueses o guineanos, sino que siempre se encontraría en un estado de negociación, en el diálogo entre estas culturas nacionales y sus “otros”. Por tanto, se ha argumentado que una persona no podría saber lo que se quiere decir con “guineano” en el siglo XIX hasta que sepa lo que pensaban los españoles acerca de Guinea, la cual fue colonia de España, y de manera más sorprendente, lo que las personas guineanas pensaban de ellos.

En tercer lugar, estaría la explicación antropológica de Mary Douglas (1973), la cual argumenta que la cultura depende de dar significado a las cosas y asignarles diferentes posiciones dentro de un sistema de clasificación. La diferencia es la base de ese orden simbólico que llamamos cultura. La identificación de la “diferencia” es, de esta manera, la base de ese orden simbólico al que se le llama cultura. Douglas (1973) en su obra *Pureza y Peligro* señala que los grupos sociales imponen significado a su mundo poniendo orden y organizando las cosas en sistemas de clasificación. Las oposiciones binarias cobran relevancia pues son fundamentales para clasificar, dado que la persona debe establecer una diferencia clara entre una cosa y otra con el fin de clasificarlas y ordenarlas. A un conjunto de diferentes platos de comida, se le puede dar significado a través de su división en dos grupos: los que se pueden ingerir crudos (shusi) y los que se comen tras ser cocinados (garbanzos). Pero los alimentos también podrían estar sujetos a distintos tipos de clasificación: los que se comen en ciertas celebraciones o festividades y los que se comen en otras (mazapán en Navidad, torrijas en Semana Santa), etc. De este modo, otra vez la “diferencia” es esencial para el significado cultural.

Sin embargo, la diferencia también puede generar sentimientos y prácticas negativas. Douglas (1973) argumentó que lo que realmente perturba el orden cultural es cuando las cosas se muestran en las categorías equivocadas o cuando no encajan en alguna categoría. Por ejemplo, un grupo social como el que forman personas mulatas que no son ni “blancas” ni “negras” sino que fluctúan de manera ambigua en un área híbrida inestable no determinada. Las culturas estables precisan que las cosas se mantengan en la posición asignada. Los límites simbólicos mantienen las categorías “puras”,

proporcionando a las culturas significado y una identidad única. Lo que desestabiliza la cultura es “lo que está fuera de lugar”; la ruptura de las reglas y códigos no escritos. Cuando las cosas que no están donde deben estar se barren, se tiran y se restaura el orden y la normalidad. Kristeva (1982) compara este proceso de purificación con lo que se hace en muchas culturas, cuando se cierran ante los otros, los intrusos, los extranjeros, los diferentes.

Según el argumento de Douglas, las fronteras simbólicas son esenciales en toda cultura. Marcar la “diferencia” lleva de manera simbólica a establecer categorías cerradas, apoyar la cultura y estigmatizar y a expulsar todo lo que esté bajo la sospecha o se defina bajo criterios de impureza y anormalidad.

Estos argumentos acerca de la “diferencia” y el “Otro” sirven para el análisis de las representaciones del otro y de cómo estas operan en las dinámicas sociales. Aunque diferentes, son perspectivas teóricas no excluyentes entre sí, y todas presentan tanto aspectos positivos y como negativos en sus argumentaciones sobre la relevancia de la diferencia en las prácticas sociales y personales. Estos son elementos que pueden ayudar a reflexionar porque la diferencia puede ser tan dañina y necesaria al mismo tiempo.

Entre otros muchos aspectos, se puede extraer uno relevante sobre la diferencia: esta siempre se presenta ambivalente, de manera, que se valora positiva o negativamente. Según lo expuesto y atendiendo a la cuestión de por qué es necesaria la diferencia, se puede establecer que, lo es para la construcción del lenguaje, la cultura y las identidades sociales. Así mismo, bajo enfoques teóricos psicoanalíticos como el Freud o Lacan (citados en Hall, 2010) la diferencia también sería necesaria para la formación de un sentido subjetivo del “yo” como sujeto sexuado. Pero, además de cubrir estas necesidades y en ocasiones resultar atractiva, la diferencia en la sociedad y en las culturas también resulta ser “amenazante, un sitio de peligro, de sentimientos negativos, de hendidura, hostilidad y agresión hacia el Otro” (Hall, 2010, p 93).

En definitiva, la diversidad resulta controvertida al entrar en juego la consideración social de que ciertas diferencias, de manera muy frecuente, se utilizan para considerar negativamente a personas o colectivos. Siguiendo a Gimeno (1999), la diferencia no sólo es una manifestación del ser irrepetible, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, culturales y económicos.

8.10.1. La Diversidad en la Educación y en los Sistemas Educativos

La diversidad entre los seres humanos o entre grupos de ellos y la singularidad individual entre sujetos, como se ha reiterado, son condiciones naturales del ser humano, por tanto, el tema de las diferencias aparece como una dimensión que está siempre presente en cualquier problema que abordemos en educación, por ello es un aspecto transversal en el pensamiento y en la investigación. En las últimas décadas el debate sobre la diversidad ha ido adquiriendo relevancia en el ámbito de la educación, cristalizándose en la retórica pedagógica, política y académica como una categoría de pensamiento, interpretación y ordenación de la realidad educativa omnipresente y poco cuestionada (Jiménez-Rodríguez y Guzmán-Ordaz 2016).

Las instituciones educativas formales, a nivel global, se configuran hoy en día como contextos de diversidad como nunca lo habían sido. Producto de los movimientos migratorios originados en los últimos años y de la generalización de la educación obligatoria en las últimas décadas a grupos de personas anteriormente excluidas o segregadas, las escuelas, reflejo de la sociedad actual, se configuran como contextos heterogéneos caracterizados por una gran diversidad lingüística, cultural, social, religiosa, étnica, de capacidades, entre otras. A ellas acuden y conviven, o tan solo coexisten, un gran número de NN con sus diferentes bagajes culturales, sociales y personales. Parte de ellos y ellas, por su pertenencia a grupos particulares, están expuestos a procesos de exclusión educativa y social o no reciben la educación de calidad a la que tienen derecho. Por tanto, están expuestos a procesos de injusticia social.

Desde la pretensión de gestionar o atender la diversidad se han ido promoviendo, implantando y sucediendo a lo largo del tiempo distintos paradigmas educativos con base en diferentes modelos sociopolíticos ante la diversidad sociocultural. Estos son promovidos y promueven a su vez diferentes valores y actitudes, que en último término son los que guían los comportamientos y las acciones que se dan en las relaciones interpersonales o fundamentan las dinámicas sociales en las escuelas. Giménez (2003) clasifica, por un lado, los modelos basados en la exclusión (racismo, xenofobia, apartheid, limpieza étnica, etc.), tomando como criterio principal lo que en la práctica hacen con el Otro: discriminarlo, segregarlo o eliminarlo. Y, por otro, intentando superar los procesos de exclusión, surgen los paradigmas de inclusión. En esta tipología encontraríamos en primer lugar el modelo asimilacionista, con prácticas homogeneizadoras, negadores de la identidad del Otro y del derecho a la diferencia, lo que justifica clasificarlo como supuesta inclusión. Por último, aparece el modelo inclusivo

e intercultural que trata de superar al anterior, busca la convivencia en la diversidad bajo principios de igualdad, de diferencia, de interacción positiva y de justicia social.

Igualmente, Parrilla (2002, citada en Martín-Ondarza y Jover, 2019) ofrece en este sentido una visión de la historia de la práctica educativa común, de marginación y segregación de grandes colectivos humanos considerados diferentes, que han sufrido situaciones de exclusión y desigualdad educativa, nombrando a: personas de clases sociales desfavorecidas, personas pertenecientes a minorías étnicas o culturales, mujeres y personas con discapacidad. Siguiendo su análisis, pueden distinguirse cuatro escenarios desde los que a lo largo de la historia se ha abordado la diversidad: exclusión, segregación, integración e inclusión. Estos cuatro escenarios responden a perspectivas de olvido y abandono, asimilación, integración e inclusión respectivamente (López Melero, 2016).

Desde análisis críticos y de las pedagogías de la diferencia, autores como Pérez de Lara (2001) o Skliar (2005) han calificado el uso del concepto diversidad como “palabra blanda”, “eufemismo”, “tópico” o “retórica de moda”, argumentando el uso automático que se hace del término sin una reflexión teórica conceptual apropiada y precisa. El uso de la diversidad como categoría utilizada para describir y analizar la realidad escolar en situaciones y ámbitos tan variados como el género, la clase, la orientación sexual, la religión o la etnia, derivada en la generación de acepciones contradictorias (Almeida et al., 2010).

El hecho de que la diversidad y la inclusión se presenten como conceptos polisémicos, dilemáticos y controvertidos con múltiples significados e interpretaciones, dependientes de los ámbitos e ideologías bajo los que se utilice, produce una variedad de políticas y prácticas educativas (Echeita, 2006; Escudero y Martínez, 2011; Sandoval Mena et al., 2013). De manera que hoy en día se puede llegar a ofrecer el derecho fundamental a la educación bajo diferentes formas, coexistiendo alrededor del mundo los distintos paradigmas y modelos nombrados.

Martín-Ondarza y Jover (2019) señalan que, los Derechos Humanos concretan la aspiración humana común de alcanzar mejores formas de vida. Pero estos no son esencias inmutables, sino realidades dinámicas que se van adaptando a las nuevas situaciones, necesidades y demandas. Así, en la actualidad se ha asumido ampliamente que tener derecho a la educación ya no consiste sin más en tener acceso a la escuela, sino en contar con las condiciones necesarias para lograr los resultados y habilidades que permite a NN convertirse en ciudadanos y ciudadanas activa.

Como cualquier otro derecho humano, el de la educación constituye una realidad dinámica que se reconfigura permanentemente en la conversación entre su positivación normativa y las aspiraciones sociales, configurando un nuevo horizonte de "justicia por venir que nunca se puede lograr suficientemente, pero hacia el que siempre se apunta" (Benhabib, 2013, p. 82). Uno de esos horizontes es el que afecta al derecho a la educación que a lo largo del tiempo ha adoptado la forma de exclusión, segregación, integración e inclusión de las personas diferenciadas generalmente con base a cuestiones de género, clases sociales, grupos culturales o capacidades individuales. La tendencia que se perfila hoy en ese horizonte es la de considerar la atención educativa a la diversidad como algo que no tiene que ver con grupos de estudiantes definidos como "diferentes" o "diversos", sino que inspira la acción educativa en su conjunto (Martín-Ondarza y Jover, 2019).

Aunque en España, durante las últimas décadas, se han conseguido logros importantes, parece que los cambios del sistema educativo no han sido suficientemente profundos para responder con equidad al gran reto de la creciente y compleja diversidad del alumnado (Marchesi y Martín, 2014). La necesidad de adjetivar la educación como inclusiva evidencia, sin embargo, las dificultades del sistema educativo para que ésta sea vista como un proceso para aprender a vivir con las diferencias humanas (López Melero, 2016).

Martín-Ondarza y Jover (2019), en su trabajo de revisión concluyen que, la respuesta a la diversidad en las políticas educativas españolas ha ido asociada a una perspectiva que se limita a poner medidas para compensar las situaciones de desventaja y desigualdad frente al sistema educativo ordinario. Así mismo, no se concreta cómo llevar a cabo la adecuación de las repuestas educativas a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los y las estudiantes, de manera que puedan lograr los objetivos educativos propuestos para ellos y ellas, algo que se debería hacer independientemente de que sean estudiantes "normales", "excelentes", "con necesidades específicas o especiales", "extranjeros", etc. Así mismo, las políticas que siguen favoreciendo la agrupación homogénea por centros escolares y que no frenan las situaciones de discriminación, marginación o acoso que sufren ciertos grupos de estudiantes por motivos de etnia, origen nacional, condición socioeconómica, discapacidad, orientación sexual e identidad de género, hacen pensar acerca de lo lejos que se está aún del planteamiento según el cual, el aula debería ser un reflejo de la sociedad actual, plural y diversa, donde el alumnado pueda aprender, valorar, reconocer y respetar las propias diferencias humanas, aprender a resolver pacíficamente los conflictos que generan la pluralidad y las diferencias, y adquirir valores democráticos.

A la vista de la persistencia del sistema de clasificación, de la falta de medidas integrales para “atender a la diversidad”, y de la dificultad para ver con naturalidad y educar a partir de las diferencias, se podría decir que el sistema educativo continúa funcionando bajo un marco establecido de “normalidad”. Se continúa poniendo el foco en la incapacidad de ciertos estudiantes para adaptarse al sistema y no en la incapacidad del sistema para adaptarse a la diversidad. Se cambian los nombres a los programas, pero su esencia permanece.

A pesar de que el camino hacia la inclusión se inició hace ya décadas, no se han superado las referencias a las categorías binarias para nombrar al “otro” y las consecuencias en cuanto a la desigualdad y la exclusión que generan. Muestra de ello se puede observar a través del trabajo realizado por Jiménez-Rodrigo y Guzmán-Ordaz (2016) sobre el uso del concepto de diversidad en estudios académicos publicados. El término diversidad aparece mayoritariamente asociado a dos tipos de narraciones en cuanto a la definición del “otro” en la escuela. Por un lado, está el relato institucional, basado en las clasificaciones legislativas del alumnado en función de sus capacidades, trayectorias y rendimientos académicos. En este tipo de discurso se reproducen los criterios de diferenciación y clasificación de los estudiantes establecidos en las últimas leyes educativas. Por otro lado, está el relato intercultural que se apoya en categorizaciones relacionadas con las diferencias culturales procedentes de la condición inmigrante-extranjera. En la definición de la diversidad de este relato intercultural las singularidades del sujeto desaparecen bajo una visión esencializada y homogeneizadora de la cultura, tomado estas como un concepto estático. Se adjudica una identidad a partir de determinadas características del grupo cultural al que se adscribe con base en su condición extranjera. En ambos relatos se proyecta predominantemente una visión especializada de la diversidad construida desde parámetros dicotómicos (normalidad/ anormalidad; ordinario/especial y nosotros/ otros, extranjeros) y excluyentes, sin tener en cuenta otros aspectos contextuales sociales, económicos en la identificación de las diferencias y desigualdades en el ámbito escolar.

A golpe de vista, la literatura sobre la diversidad en la escuela muestra la asociación del término con la inclusión de personas con discapacidad. No obstante, tal y como señala Saénz-Rico et al. (2021), hoy en día hablar de diversidad ya no debería hacer alusión a personas con capacidades funcionales diferentes como referente de la diferencia humana. “La hiperespecialización ha parcelado a la persona, la ha diagnosticado, clasificado, ubicado y reubicado en compartimentos estancos y en categorías especiales. Esto no ha acercado a realidades dicotómicas que no han hecho sino construir falsamente la realidad” (p. 142).

Quizá sería conveniente dejar de definir a una persona al margen de sí misma, al margen de cualquier relación con ella. Reconocer la diversidad implica reconocer al otro, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadas. La categorización de NN en la escuela conlleva la separación de algunas características en relación con la gran generalidad de las diferencias. Se describe a la persona o a los grupos sociales en función de alguna de sus diferencias. Esto tiene el peligro de una apreciación moral, ya que rápidamente surgen valoraciones en términos de "mejor o peor", "bueno o malo" y como consecuencia se termina volviendo al modelo del déficit desde el que se justifican medidas compensatorias y remediales, las cuales pretenden ser inclusivas, pero pueden terminar convirtiéndose en nuevos mecanismos de exclusión. Siguiendo a Teresa Aguado (2012, p. 21) "Al reificar la diferencia, marcamos barreras a veces insalvables, definimos un problema sin solución posible ya que la única sería dejar de ser la persona que uno es".

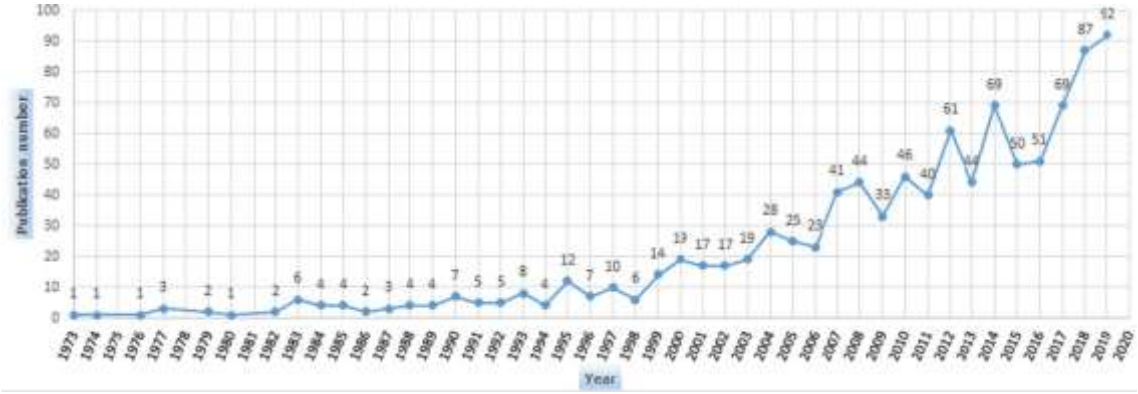
Por tanto, atender y respetar la diversidad remite a una respuesta ética, pues se trata del encuentro con el otro diferente que siempre nos interpela y nos cuestiona. En ese encuentro, previo responder al otro, toda persona ha de mostrar una disposición abierta y una escucha atenta del otro, pero fundamentalmente, dirigir una mirada reflexiva u crítica hacia sí misma (Allan, 2005; Booth, 2010). NN cuentan con una disposición curiosa que les abre la mirada y les hace poner una atención inocente ante lo extraño y lo desconocido; la educación ha de proporcionarles los medios y el contexto para que desarrollen el pensamiento reflexivo y crítico del mundo y de sí mismo necesario. Atender a las cuestiones que genera la diversidad y la pluralidad supone un reto prioritario para fortalecer la equidad y la igualdad en las escuelas y en la sociedad. Siguiendo a Santos Rego (2009), su importancia precisa del esfuerzo de toda la comunidad educativa para garantizar la promoción positiva de la diversidad como una garantía de cohesión social, de solidaridad y, por tanto, una respuesta a la necesidad de mejorar la convivencia educativa y también social.

8.10.2. La Diversidad en la Educación Infantil un Reto Personal y Profesional

La investigación sobre diversidad y diferencia en la primera infancia y en la Educación Infantil a nivel internacional ha ido incrementándose en los últimos años (Gráfico 1), siendo aún escasa. De acuerdo con la revisión sistemática de Guo (2021), dentro de las investigaciones más influyentes, las perspectivas propias de NN y sus experiencias subjetivas de aprendizaje han estado ausentes, a pesar de que se reclama que las voces de NN sobre la diversidad y diferencia en sus procesos de aprendizaje son esenciales para la investigación (Shaw, 2019). Por el contrario, existen más estudios

que indagan en las prácticas profesionales sobre diversidad y diferencia con NN. La formación de los docentes se ha considerado un medio eficaz para mejorar el trabajo con la diversidad y la diferencia en Educación Infantil y mejorar las relaciones entre el profesorado y las familias. Sin embargo, existen dudas sobre el impacto de esta formación en las prácticas docentes. Por lo que se sugiere que sería necesaria: una mirada más profunda sobre qué tipo de formación podría romper las "restricciones ideológicas" (Deroo y Ponzio, 2019, citado en Gou, 2021) de los y las docentes, cómo evaluar la efectividad de este aprendizaje profesional, y realizar estudios comparativos de diferentes planes de estudios.

Gráfico 1: Tendencias de publicación de la investigación de DD en educación de la primera infancia (1973-2019). (Guo, 2021, p. 3)



Finalmente, en la revisión de Guo (2021) se concluye que, la investigación sobre diversidad y diferencia en esta etapa de la infancia exige mayores esfuerzos académicos, dar más importancia a la promoción del conocimiento sobre NN en situación de adversidad y formar a los y las docentes para que adquieran las competencias necesarias que les ayuden a trabajar en contextos escolares diversos. Finalmente, la investigación debería poner un mayor énfasis en el estudio de la conciencia que tienen NN en Educación Infantil sobre la equidad y la justicia social.

Las investigaciones internacionales que contemplan la relación entre diversidad, diferencia y justicia social en Educación Infantil, tanto con maestros y maestras como en la formación inicial del profesorado muestra que la educación en justicia social generalmente se considera un aspecto importante de la educación temprana de NN. Sin embargo, parecen existir muchas contradicciones y complejidades que los y las docentes han de enfrentar en su desempeño cotidiano al tratar este tema con NN, con las familias y sus comunidades (Robinson y Jones-Diaz, 2016). Por lo que se ha reconocido que llevar a la práctica la educación para la justicia social puede ser un trabajo difícil, ya que con frecuencia implica asumir riesgos percibidos y reales, tanto personales y como profesionales que pueden desafiar las posiciones subjetivas de

numerosos docentes en el mundo, particularmente en relación con sus concepciones sobre la infancia y en cómo perciben la diferencia (Robinson 2005).

De acuerdo con el trabajo de Robinson y Jones-Díaz (2016), desarrollado con base en enfoques postestructurales feministas y teorías queer, así como otras teorías postcolonialistas, culturales y críticas, se ha hallado una jerarquía de diferencias, es decir, algunas áreas de la justicia social se consideran personal y profesionalmente más relevantes y dignas de apoyo y consideración que otras. Esta preferencia personal y profesional por ocuparse de ciertas áreas de la justicia social sobre otras se basa principalmente en los niveles de comodidad o incomodidad individual al trabajar en diversos ámbitos de la justicia social. Esta comodidad o incomodidad puede atender a cómo se sienta el o la docente al tratar áreas específicas de equidad, lo cual estará relacionado con una serie de cuestiones diferentes, como puede ser el grado de experiencia en cuestiones de justicia social y la posición subjetiva que toma esa persona en los discursos sobre la diversidad y la diferencia.

La posición del o la docente en estos discursos estará influenciada por experiencias personales y creencias culturales y religiosas, entre otros factores. La educación sobre justicia social en torno a temas de sexualidad, por ejemplo, según Robinson y Jones-Díaz (2006) es un área en la que gran parte del profesorado de Educación Infantil les resulta difícil de abordar, principalmente debido a su estado controvertido y los riesgos percibidos en la incorporación de estos temas en los programas educativos. Por tanto, lo sustituyen por prácticas más superficiales sin profundizar en el tema, dejándolo para etapas educativas superiores, o en manos de las familias. De igual manera, puede suceder con otros temas como los problemas que enfrentan las familias monoparentales, o los asociados con la pobreza familiar. Todo ello se deja de tratar con base a que no están incluidos en los currículos de la educación infantil o que son asuntos del ámbito privado. En consecuencia, muchos temas de equidad también se marginan y silencian en el discurso docentes, aun cuando los propios NN pueden llegar a plantearlos en el aula. En consecuencia, la posición que toman las o los docentes, la evitación o el tratamiento superficial mediante prácticas sin sentido, puede llevar a NN a contradicciones sobre cómo posicionarse en términos de diferencia y equidad, y a dificultades en entender cómo se desarrolla esto en sus vidas. Por tanto, las prácticas discursivas del profesorado y los mensajes contradictorios que reciben NN tendrá una gran influencia en cómo se enfrentan el tema de la justicia social, la diferencia y la diversidad la primera infancia (Robinson y Jones-Díaz, 2016).

Se ha argumentado que, en muchos aspectos, las escuelas, como microcosmos que representa la sociedad, operan para perpetuar el *statu quo* respecto a la diversidad y la

diferencia (Slee, 2012). Es decir, a través de las prácticas cotidianas mantiene el orden social o las relaciones de poder que existen actualmente en el mundo. Como argumentan Kobayashi y Ray (2000), las instituciones sociales como la escuela, participan activamente en la definición de qué problemas de justicia social se reconocerán, abordarán y desafiarán y qué desigualdades sociales se seguirán tolerando públicamente. Sin embargo, de acuerdo con la perspectiva de Dahlberg et al. (1999) y la filosofía de las escuelas infantiles de Reggio Emilia, las instituciones de educación infantil pueden ser potenciales "foros cívicos", donde a través de la acción comunitaria colectiva se puede fomentar y crear activamente filosofías y prácticas más democráticas entre adultos y NN, así como entre e intra grupos socioculturales diferentes en todo el mundo. Mediante la toma de conciencia por parte del profesorado de educación infantil (como comunidad educativa) de las complejidades y contradicciones que conllevan la diversidad y la diferencia, se podría comenzar a deconstruir colectivamente las barreras que existen actualmente y que impiden la plena inclusión de los "otros socioculturalmente diferentes" (Robinson y Jones-Díaz, 2006). De este modo, se considera al profesorado parte esencial en la creación y realización del proyecto democrático que puede ser la escuela, ya que su trabajo cotidiano con NN y sus familias resulta decisivo para romper con los discursos normalizadores que perpetúan las desigualdades de poder que experimentan quienes no pertenecen a la cultura dominante.

De acuerdo con la perspectiva de Robinson y Jones-Díaz (2016), es importante destacar que todo el profesorado tiene que adoptar un enfoque reflexivo sobre sus prácticas con NN y las familias para comprender como sus creencias o posiciones subjetivas a través de sus discursos pueden perpetuar, consciente o inconscientemente, las desigualdades que prevalecen en la sociedad. Es decir, la reflexividad consiste en desarrollar una conciencia crítica de sí mismo para tomar conciencia de la relación con el Otro. Este sería el punto de partida esencial para cualquiera que esté involucrado en la educación para la justicia social. Un enfoque reflexivo de la diversidad y la diferencia consiste principalmente en deconstruir el discurso de la "tolerancia" para volver a centrarse más en el discurso del "respeto". Gran parte de los y las docentes pueden ver la tolerancia como el reflejo del éxito de sus prácticas; sin embargo, el respeto sería una medida más apropiada. El concepto de tolerancia es restrictivo, ya que conlleva una precaria relación jerárquica de poder, donde sus límites están en cuánto tiempo se puede "tolerar" la presencia o la existencia de la otra persona, la cual a menudo se percibe como una molestia o con irritación. Por el contrario, el respeto consiste en aceptar los derechos de

las personas a elegir ser quienes son en el mundo, es sentirse bien junto a diferentes formas de ser, conocer y hacer.

Finalmente, la revisión del trabajo de Robinson y Jones-Díaz (2006, 2016), es necesario destacar la importancia de abordar la diversidad, la diferencia desde el enfoque de la justicia social en Educación Infantil, para lo cual se destacan varios puntos críticos que se deberían tener en cuenta, tanto el profesorado en activo, como en la formación inicial docente:

- Promover la comprensión teórica de NN, la(s) infancia(s), la diversidad y la diferencia.
- Mejorar la interrelación teoría-práctica.
- Reconocer cómo la diversidad y la diferencia suelen ubicarse en el discurso del déficit.
- Fomentar el pensamiento crítico y el aprendizaje de NN.
- Deconstruir el binarismo adulto/niño-a.
- Incrementar la comunicación con las familias y las comunidades.
- Desarrollar políticas y procedimientos que incorporen perspectivas de justicia social.
- Construir redes de apoyo en todos los niveles de la Educación Infantil.
- Promover el desarrollo profesional de los y las docentes, así como del resto del personal de las escuelas.
- Incrementar la investigación sobre la diversidad y la diferencia en esta etapa educativa.
- Promover la comprensión teórica de la infancia, la diversidad y la diferencia.

En conclusión, se puede decir que abordar la diferencia y la diversidad desde una perspectiva de la justicia social en la vida de NN y de sus familias en Educación Infantil, así como hacer una contribución positiva a este ámbito en la comunidad en general, puede ser un campo prioritario para muchos NN desde su primera infancia y para sus maestras y maestros.

La agenda global sobre este tema continúa intensificándose en un mundo que cambia rápidamente, en el cual las complejidades de las identidades, que se desarrollan a escala mundial, impactan severamente en las comunidades locales de todo el planeta. En consecuencia, las vidas de NN y adultos se ven desafiadas, interrumpidas y

transformadas por amplios problemas sociales, políticos y económicos que podrían parecer irrelevantes para muchas personas, y muy alejados del “mundo de NN”. Para marcar una diferencia significativa en términos de justicia social, es necesario que los y las docentes y las instituciones educativas se comprometan más activamente a asumir riesgos en este campo de valor, desafiando y rompiendo con las relaciones cotidianas de poder que sustentan las distintas formas de desigualdad existentes.

Para marcar la diferencia con respecto al valor de la justicia social, se necesita el compromiso de todos los agentes educativos para asumir riesgos en torno al desafío de las desigualdades; esto incluye interrumpir los discursos de normalización en torno a temas controvertidos. Sin embargo, como argumenta Robinson (2005), tomar riesgos debe ser un proceso reflexivo que involucre la agencia individual y la responsabilidad de la comunidad en la búsqueda de un futuro diferente, pero positivo para los adultos, NN, las familias y las generaciones futuras. Además, de acuerdo con el argumento de Robinson y Jones-Díaz (2016), para tener éxito en este proceso a cualquier nivel, el primer riesgo es afrontar las contradicciones en torno a la justicia social que operan en las interacciones y relaciones cotidianas.

Capítulo 9. Estado de la Cuestión: el Estudio de las Relaciones entre Iguales en la Escuela Infantil desde la Participación, la Agencia y el Juego

9.1. Introducción

La complejidad y los rápidos cambios sociales y culturales en la actualidad desafían las ciencias sociales a la hora de entender el desarrollo y el aprendizaje durante la infancia. En base a este panorama, a la desatención a los factores culturales en la investigación evolutiva o del desarrollo y a la necesidad de repensar nuevas direcciones hacia las que se debe dirigir las ciencias del desarrollo, tanto en la infancia como a lo largo de la vida, Barbot et al. (2020) han publicado recientemente un manifiesto en el que se aboga por "una ciencia del desarrollo integradora, comprometida con la investigación inclusiva, transdisciplinaria y transparente que conduzca a resultados procesables" (p. 11). Dentro de las estrategias indicadas para alcanzar este objetivo, se enfatiza la necesidad de la colaboración disciplinar y cultural, poniendo el acento en el concepto de integración, pues es necesario realizar una síntesis de conocimientos y enfoques, en lugar de presentarlos fragmentados, de manera que reconozca la interacción dinámica entre las dimensiones biológicas, culturales, psicológicas y sociológicas en el desarrollo individual y grupal. Asimismo, se reclama que la investigación incluya la diversidad humana, incluidas las poblaciones subrepresentadas en las publicaciones científicas (minorías o las comunidades minorizadas como migrantes, refugiados, y en el presente caso de estudio se incluye el colectivo de NN que viven su primera infancia, cuyas voces han sido tradicionalmente silenciadas). Así mismo, de manera más específica, se demanda el uso de métodos apropiados y éticos en el estudio del juego y la educación con NN en la primera infancia (Nutbrown, 2018). Las palabras de Cole (1997, p. 2) señalan esta necesidad y su dificultad.

Cualquiera que sea el punto de entrada al estudio de la cultura y el desarrollo, un compromiso con una unidad de análisis incluye a los individuos y a su medio sociocultural implica inmediatamente una serie de problemas metodológicos importantes para cualquiera que intente incorporar las nociones teóricas resultantes en la práctica empírica. Para empezar, tal empresa no puede proceder enteramente sobre la base de métodos experimentales, ni puede basarse teóricamente solo en la psicología. Deber ser multimétodo e interdisciplinario. La interdisciplinariedad es una palabra de moda que evoca sentimientos cálidos en los eruditos que piensan correctamente, pero es mucho más fácil decirlo que hacerlo.

También, en este sentido, de acuerdo con Tudge (2008), el interés en el juego libre, espontáneo y natural de NN en los entornos cotidianos en los que se produce, requeriría

de cierta metodología que tenga en cuenta las diferentes sociedades y los diversos tipos de circunstancias de NN, sus familias y personas encargadas de su cuidado y educación dentro de cada sociedad, incluyendo sus propias voces en los procesos y fases de investigación.

Sintetizando algunas de los principales aportes teóricos expuestos hasta ahora, se puede establecer que, dentro de las relaciones sociales, la discriminación y la exclusión social puede afectar a cualquier niño o niña por razones de género, etnia, cultura, capacidades, apariencia física, etc. Sus efectos pueden ser graves a corto y largo plazo para su desarrollo y aprendizaje, así como en las dinámicas sociales y la convivencia de las sociedades donde viven. La categorización social y los sesgos intergrupales están presentes en la representación y valoración que las personas hacen del otro en los encuentros sociales, fundamentando en muchos casos los procesos de exclusión social desde la primera infancia hasta la edad adulta. Por lo tanto, se constituyen como factores relevantes que pueden impedir la generación y/o mantenimiento de una convivencia pacífica y democrática dentro de una cultura inclusiva escolar. Respecto a las intervenciones socioeducativas para la prevención y reducción del prejuicio y cambio de actitudes intergrupales, se destaca la relevancia de ciertos campos de valor como son la cooperación, la igualdad y la amistad, así como las prácticas y los mensajes implícitos y explícitos de las familias, de adultos significativos como docentes y cuidadores, del grupo de iguales, de los medios de comunicación y del entorno comunitario en el que el niño o la niña se desarrolla, aprende y se socializa. Todos ellos pueden impactar en el curso de desarrollo y mantenimiento de los sesgos intergrupales, del prejuicio y de la exclusión social. A la hora de analizar la presencia de estereotipos o de actividades que pueden prevenir los sesgos intergrupales entre los participantes del estudio de casos, se consideran los criterios contextuales necesarios establecidos por Allport (1954) que han guiado gran parte de las intervenciones socioeducativas que se llevan a cabo. Estos son: promover el conocimiento recíproco y personalizado, darse bajo igualdad de estatus de los participantes en la interacción; implicar la cooperación para la consecución de metas comunes; y darse dentro de un clima de apoyo normativo en forma de normas, sanciones y regulaciones que faciliten un contacto óptimo.

En cuanto al estudio de las RRII de NN, la literatura destaca la gran complejidad que entrañan, lo cual lleva a Hinde (1987) y Hinde y Stevenson-Hinde (2014) a proponer un enfoque estructural para su estudio y comprensión. Desde esta perspectiva se reconoce que las características y procesos de las RRII se dan en diferentes niveles de complejidad social: individual, diádico y grupal. Estos niveles están interconectados o intersectan en muchas ocasiones, y todos son afectados por el contexto social y cultural

concreto donde se dan las interacciones y las relaciones. Hinde (1987) señala la importancia del contexto cultural en el desarrollo de las características individuales, sociales y comportamentales, así como en las RRII. Es decir, diferentes culturas pueden generar diferentes tipos de interacciones y relaciones sociales. La RRII se pueden ver afectadas por los valores y creencias culturales, particularmente las que se refieren a objetivos de desarrollo y las prácticas de socialización, los cuales afectan la función y organización de las RRII. Por tanto, según Hinde, las normas y los valores pueden servir como base para la interpretación de comportamientos concretos, tales como la agresión, sociabilidad, timidez, inhibición, etc., y también para evaluar su pertinencia o si son apropiados. Además, señala que la interpretación y evaluación de los comportamientos sociales pueden tener implicaciones persuasivas en los procesos de las RRII y en la formación de relaciones diádicas o grupales. Los aspectos culturales de las experiencias de NN con sus iguales se reflejan en cómo afectan a los procesos y resultados de su desarrollo y aprendizaje social.

Desde la antropología psicológica Whiting y Whiting (1975), señalan la importancia del "contexto" en el estudio de la cultura, el desarrollo y la socialización de NN de diferentes culturas. Posteriormente, siguiendo dentro de una línea eco-cultural, Super y Harkness (1997), uniendo aportaciones teóricas de la psicología del desarrollo y de la antropología psicológica, construyen su concepto de "Nicho de Desarrollo", desde el cual se conceptualiza el niño o la niña y el medio ambiente como sistemas activos e interactivos. Si se toma la perspectiva del lugar del niño o la niña en este sistema, se considera que el nicho consta de tres componentes o subsistemas principales: el entorno físico y social en el que vive diariamente el niño o la niña, las costumbres de cuidado y crianza de los hijos y las hijas culturalmente reguladas, y la psicología de las personas encargadas del cuidado de NN, especialmente sus sistemas de creencias culturales.

Con referencia a las aportaciones de la psicología cultural, Göncü (1999) en sus estudios sobre la infancia, el juego y las variaciones culturales, considera que la cultura, como un sistema de significados, es uno de los componentes intrínsecos que constituye el contexto de desarrollo de NN, en lugar de una variable externa influyente, como se ha determinado en las últimas décadas en la investigación de la psicología del desarrollo. Desde esta concepción, la cultura no puede separarse del desarrollo de NN. Por tanto, el juego, primordial para NN en su primera infancia, es una actividad cultural esencial, a través de la cual NN expresan y transforman valores y creencias de sus comunidades culturales, construyen significados sociales, intersubjetivos de manera colectiva.

Teniendo en cuenta los aportes teóricos de la psicología social, del desarrollo, y sociocultural, así como de la antropología y la sociología de la infancia, la escuela infantil se configura en un contexto colectivo y relacional que ofrece a las personas y a los grupos experiencias socioculturales concretas en un marco de socialización.

Las RRII en la escuela se han estudiado tradicionalmente desde dos enfoques principales: el primero derivado de la preocupación de la psicología por las características de las relaciones entre pares tales como la competencia social y las amistades, y otros aspectos reflejados en apartados anteriores, los cuales han sido típicamente abordado con métodos de investigación cuantitativos. El segundo, se ha interesado por las descripciones de la cultura de los pares derivadas de perspectivas sociológicas y etnográficas, y típicamente basadas en métodos de investigación cualitativos. Estos tradicionalmente han estado centrados en NN mayores y adolescentes (Blatchford y Baines, 2010).

De manera paralela a los estudios de las RRII dominantes, han ido surgiendo desde finales del siglo XX y comienzos del XXI otras formas de aproximarse a la comprensión del mundo relacional de NN en su primera infancia, y a la relación entre cultura, desarrollo y aprendizaje infantil. Perspectivas que resultan de especial interés para investigar con y para NN en el contexto sociocultural escolar. Estos enfoques priman la importancia de la participación, la cooperación y la agencia social de NN, así como el juego. Todo ello teniendo presente que estos procesos, habilidades y actividades se dan en contextos culturales concretos.

Las teorías funcionalistas y deterministas de principios, mediados del siglo XX, las cuales siguen teniendo eco en la actualidad, concibieron la socialización como un proceso por el cual NN adoptan e internalizan la sociedad. En la mayoría de los casos se vio al niño a la niña como algo aparte de la sociedad que debe se modelado y guiado por fuerzas externas para llegar a convertirse o ser un miembro plenamente funcional de esta. Sin embargo, en el último tercio del siglo pasado los estudios de investigación sobre la infancia plantearon una reevaluación de la agencia de NN y de sus contribuciones a la sociedad.

Los enfoques constructivistas de Piaget y de Vygotsky incorporaron una concepción del niño o la niña como agente activo y ávido aprendiz que construye activamente su mundo social y su lugar en él. Respecto a los trabajos posteriores y más recientes de las teorías piagetianas y vygotskiana, estos han puesto un mayor énfasis en la agencia de NN durante la infancia y la importancia de las interacciones entre iguales.

De acuerdo con Corsaro (2017), la aceptación de estos primeros modelos constructivista llevó a la investigación teórica y empírica de la psicología del desarrollo en la dirección correcta, pero su foco de atención principal siguió manteniéndose directamente en el desarrollo individual y no colectivo. Según expresa:

> […] la atención se centra en el dominio del mundo por parte de cada niño o niña en sus términos propios. El constructivismo ofrece una visión activa pero algo solitaria de NN. Incluso cuando se tiene en cuenta a los demás (padres, compañeros y docentes), el foco permanece en los efectos de diversas experiencias interpersonales en el desarrollo individual (p. 16)

De esta manera, se critica la falta de consideración sobre cómo las relaciones interpersonales reflejan los sistemas culturales, o como NN a través de su participación en situaciones comunicativas, llegan a formar parte de ellas y de los patrones culturales, y como los reproducen colectivamente. Así mismo, se ha señalado la gran preocupación por el resultado final del desarrollo, o el movimiento del niño o de la niña de la inmadurez hacia la competencia adulta, como otra gran limitación de la psicología del desarrollo constructivista.

Gaitán (2006) señala que estudiar la situación de vida de NN concibiéndoles como "potenciales adultos" lleva a un único interés por las consecuencias futuras que pueden ocasionar las condiciones de vida presentes, quitando importancia al impacto de éstas en el ahora cotidiano de NN. Qvortrup (1992) indica que la noción de la importancia del futuro de NN conlleva cierta peligrosidad desde una perspectiva ética, dado que se mide el bienestar del niño o la niña en base a su vida futura y obviando su bienestar presente.

Las investigaciones actuales, bajo una perspectiva de la dimensión agencial NN intenta reconocer y dar cuenta de las maneras en la que NN leen y definen activamente el mundo social en el que viven. Esto les permite actuar, tomar posiciones e incluso cuestionar la manera en que se estructuran sus vidas. Tomar en consideración la agencia social de NN no implica negar que están insertos en estructuras sociales e institucionales (Jociles et al., 2011), las cuales pueden constreñir sus acciones, pero si les da posibilidad de alzar su voz, se los escucha y comprende, se pueden abrir posibilidades de cambio y transformación social y educativa que fomente de manera positiva su desarrollo y aprendizaje social.

Dentro de estas perspectivas que consideran del desarrollo y aprendizaje de NN desde la colectividad en lugar de poner la mirada en el niño o la niña individual, encontramos dos enfoques teóricos importantes. Por un lado, Barbara Rogoff, desde la psicología sociocultural desarrolla un modelo teórico basado en la participación en las sociedades

y comunidades socioculturales, y por otro William Corsaro, desde la sociología de la infancia, ofrece un modelo alternativo al concepto tradicional de socialización bajo el término de *reproducción interpretativa*, dando protagonismo a la agencia social de NN en sus procesos de desarrollo y aprendizaje y en la co-construcción de su propia cultura de pares desde su etapa preescolar.

Así mismo, estos enfoques teóricos fundamentan, entre otros, nuevas formas de investigar con y para NN en la actualidad. Estas se inscriben en los llamados “Estudios de la Infancia” o “Las Voces de los Niños y de las Niñas”. Así mismo, se considera un enfoque narrativo de “Las Historias Pequeñas” que permite indagar de manera apropiada en la vida y en los significados que NN construyen en la cotidianidad del mundo social escolar, a través de sus historias pequeñas.

Estos enfoques teóricos, y las perspectivas de la infancia, el desarrollo, el aprendizaje y juego que defienden, conforman el marco teórico que orienta el estudio empírico que se presenta en la segunda parte de este trabajo de tesis.

9.2. La Participación, el Desarrollo y el Aprendizaje Infantil en las Comunidades Socioculturales

Los trabajos de teóricos socioculturales más recientes enfatizan las actividades colectivas de NN con sus pares y con otras personas. Dentro de este enfoque, Rogoff (1998; 2003) parte de un modelo del desarrollo, el aprendizaje y la participación en el que establece que NN se desarrollan a través de su participación en las comunidades culturales. Es decir, NN se desarrollan y aprenden mediante un proceso de transformación de la participación en la actividad sociocultural. Por tanto, estos procesos sólo pueden entenderse a la luz de las prácticas y circunstancias culturales de sus comunidades, las cuales también están en continuo cambio.

Por comunidad cultural se refiere a un grupo coordinado de personas con algunas tradiciones y entendimientos o visiones en común, que se trasmiten a través de varias generaciones, con cambios constantes en los roles y las prácticas entre los y las participantes, así como en la transformación de las prácticas de la comunidad. De acuerdo con Rogoff (2003), los roles de NN no son entidades separadas de las actividades en las que participan, aunque sus contribuciones pueden convertirse en el foco de atención para análisis concretos.

Por tanto, NN y adultos que participan en una misma comunidad cultural desarrollan formas y estilos de interacción social parecidos a través de actividades y prácticas comunes. Considerando esta noción de Rogoff, la escuela se podría considerar una comunidad sociocultural diversa, la cual puede proveer a NN de un contexto de

participación y socialización único ante las demandas sociales y ético-cívicas que traen consigo fenómenos derivados de los procesos de globalización, así como ayudar a la mejora y a la consolidación de sociedades democráticas.

Rogoff también argumenta que cuando se estudia el desarrollo y el aprendizaje infantil, la unidad de análisis fundamental debería ser la actividad dentro de las comunidades culturales, como podría ser también, a un nivel más micro que la escuela, un grupo de pares dentro de esta. Así, se puede considerar la cultura como una forma de acción, y en los grupos de NN esta acción es el juego, el cual constituye la principal actividad de las culturas infantiles.

Para captar la naturaleza de la participación de NN en las actividades socioculturales, Rogoff (1990, 1997) establece la necesidad de observar y estudiar tres planos: el personal, el interpersonal y el comunitario, que se corresponden respectivamente con tres procesos de participación: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje.

Estos procesos están vinculados intrínsecamente entre sí y no pueden analizarse por separado, aunque en un principio puedan considerarse de manera separada, pero sin dejar de ver su interdependencia inherente. Esta premisa toma su base en las ideas de Vygotsky sobre la interrelación del sujeto y del mundo social en el desarrollo microgenético, ontogenético, sociocultural y filogenético que supone la inclusión conjunta del sujeto y del entorno en marcos temporales cada vez más amplios. La relación mutua que existe entre la persona y el entorno sociocultural resulta evidente al observar su preocupación por la búsqueda de una unidad de análisis que preserve la esencia de los acontecimientos, más que su división en elementos aislados que en ningún caso pueden funcionar como lo hace la totalidad. Esto se contrapone a las tendencias de la investigación evolutiva y del desarrollo centrada en el estudio del sujeto o del ambiente. De manera que se analizan, por ejemplo, cómo los adultos enseñan a NN o cómo estos últimos construyen la realidad, poniendo el foco en unidades de análisis básicas de las personas de manera aislada o de elementos ambientales independientes. Aún, cuando se toma al sujeto y el entorno de manera simultánea, frecuentemente son comprendidos como entidades separadas más que como definidas mutuamente, interdependientes, y cuya separación como unidades o elementos no es posible.

Con estos referentes, Rogoff defiende el uso de la actividad o el acontecimiento como unidad de análisis, donde intervienen las contribuciones activas y dinámicas de cada persona, de otros miembros del grupo, así como los materiales, las tradiciones históricas

y sus transformaciones. Esto permite una reformulación de la relación entre el sujeto y el desarrollo social y cultural, una relación en la que ambos están implicados en la definición de cada parte. Ninguno de ellos existe por separado.

El aprendizaje, la participación guiada y la apropiación participativa, como procesos inseparables que se dan en diferentes planos de la actividad sociocultural, se conciben como inseparables, no jerarquizados, y son la consecuencia de la aplicación de focos diferentes sobre la misma actividad. La comprensión de cada uno de ellos requiere implicar a los otros. Rogoff (1997) define así cada uno de estos procesos:

- La metáfora del "aprendizaje"[12] proporciona un modelo en el plano de la actividad comunitaria que supone la presencia de sujetos activos que participan junto a otros en una actividad culturalmente organizada, tiene entre sus finalidades el desarrollo de una participación madura en la actividad de sus miembros con menor experiencia. Esta metáfora amplifica la idea del aprendizaje de destrezas para incluir la participación en cualquier actividad organizada culturalmente, como pueden ser diferentes tipos de trabajo, la educación formal escolar y las relaciones familiares. La noción de aprendizaje centra la atención en la naturaleza específica de la actividad en cuestión, así como en sus relaciones con diversos aspectos de la comunidad en la que se produce, como son los económicos, los políticos, los espirituales y los materiales.
- La "participación guiada" se refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los sujetos, que se comunican como participantes en una actividad culturalmente significativa. Esto incluye no sólo la interacción presencial, sino además la participación conjunta, muy frecuente en la vida cotidiana, y la coordinación de actividades a distancia que no exigen co-presencia. El término "guía" en la participación guiada se refiere a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales, como por el resto de los miembros del grupo social[13]. El término "participación" hace referencia, de manera conjunta, a la observación y a la implicación efectiva en una actividad.

[12] Rogoff se refiere aquí al aprendizaje práctico-social como el que se puede realizar en las actividades artesanales y de trabajos manuales

[13] Según nota de la autora, esta dirección o guía no incluye tan solo facilitar de la participación en ciertas actividades, sino también la restricción o la canalización indirecta de las actividades en las que la persona participa (p. ej., la exclusión de NN de ciertas actividades reservadas para los adultos o el mensaje de que solo se les permite participar bajo ciertas condiciones). De esta manera, la guía se refiere a la estructuración directa o indirecta de las posibilidades de participación y determina una dirección particular para el desarrollo.

- La “apropiación participativa” tiene que ver con la manera en que las personas se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose durante el proceso para participaciones posteriores en futuras actividades relacionadas. Junto con la participación guiada, entendida como el proceso interpersonal a través del cual las personas se implican en la actividad sociocultural, la apropiación participativa es el proceso personal por el cual, a través del compromiso con una actividad en un momento concreto, las personas cambian y gestionan una situación posterior de la forma aprendida a través de su participación en la situación previa. Vendría a ser más un proceso de conversión que de adquisición.

En síntesis, Rogoff propone un enfoque sociocultural para el análisis de los procesos de desarrollo humano implicados en la participación conjunta de las personas en las prácticas culturales, considerando tres planos: personal, interpersonal y comunitario. Este modelo acentúa la búsqueda de patrones de organización de las actividades socioculturales, centrándose en los aspectos de alguno de los tres planos de las actividades, mientras los otros actúan como fondo para el análisis, sin dejar de tenerlos siempre presentes. Los estudios de investigación derivados de esta perspectiva resaltan la observación de las similitudes y de las diferencias entre las diversas actividades socioculturales, así como la exploración de las relaciones entre los distintos aspectos de los acontecimientos vistos en diferentes planos de análisis. Todo ello exige considerar cómo se transforman las personas, los grupos y las comunidades, en tanto que constituyen mutuamente y son constituidos por la actividad sociocultural.

9.3. La Cultura de Pares en los Contextos Escolares de Educación Infantil

> Antes de que podamos entender cómo es ser un estudiante, primero debemos entender cómo es ser un niño una niña. Si bien se han realizado pocos estudios cuidadosos sobre la creciente conciencia del niño de ser niño durante los primeros años de vida, sabemos que NN desde los 2 años pueden distinguir entre ellos mismos y los adultos como agentes sociales. … Se considera que los adultos son más grandes, más poderosos y tienen el control de NN.
>
> Aspectos específicos de la adquisición por parte de NN de la concepción de las categorías sociales de “niño” y “adulto” se ven indudablemente afectados por la naturaleza de las relaciones familiares y el número de adultos y hermanos en el hogar. Sin embargo, los contextos de vida y el desarrollo social de NN en

> los años preescolares se ven radicalmente afectados por su entrada en la cultura de pares (Corsaro, 1988, p. 19).

Ante las críticas y limitaciones señaladas en la introducción y bajo los fundamentos epistemológicos de la nueva sociología de la infancia, Corsaro presenta una visión de la socialización alternativa a la tradicional a través de sus trabajos sobre las interacciones de NN con sus iguales y con adultos en la escuela y en las familias. Construyendo y ampliando las teorías interaccionistas clásicas de Cooley y Mead, así como los enfoques interpretativos posteriores de Berger y Luckmann, sostiene que las perspectivas teóricas de la socialización infantil deben liberarse del sesgo tradicional, de las teorías funcionalistas en las que el desarrollo se consideraba como la internalización privada (individual) de las habilidades y los conocimientos de los adultos (Corsaro, 2017). De esta manera propone un enfoque interpretativo de la socialización y de las transiciones de la vida de NN que superan las perspectivas individualistas del desarrollo y la agencia humana. Así mismo trata de salvar la brecha macro-micro poniendo el foco en la agencia de NN, su participación y la producción de su propia cultura. Corsaro concibe a NN como agentes sociales creativos y activos que producen su propia y única cultura infantil mientras que simultáneamente contribuyen a la producción de las sociedades de los adultos.

Corsaro (2005; 2017) defiende la agencia de NN en sus procesos de desarrollo y socialización argumentando que esta se muestra principalmente dentro de sus propias culturas de pares, cuyas propias compresiones, símbolos, rituales y otros sistemas de significados son lo suficientemente potentes como para influir significativamente en fenómenos sociales más amplios como el cambio social, la vida familiar y la educación.

Corsaro define la “cultura de pares” como una serie de actividades estable o como rutinas, artefactos, valores, preocupaciones e intereses que NN producen y comparten en interacción con sus iguales (Corsaro 2005). Asimismo, utiliza el término “pares” para referirse al grupo de NN que pasan tiempo juntos a diario, como podrían ser un grupo de iguales en un aula de educación infantil y en el patio de recreo. En este contexto preescolar, la cultura de pares existe principalmente en el curso de su producción (Corsaro, 1988). En este sentido, la cultura de pares de NN en edad preescolar es cualitativamente diferente de la de NN mayores y adultos. En el caso de NN en educación infantil, la cultura de pares, al principio, está ligada casi por completo a rutinas de comportamiento, a hacer cosas juntos. Pero con el tiempo se reproduce pasando de lo externo a lo interno, en línea con lo establecido por Vygotsky (1978). Sin embargo, este proceso no es automático. No es simplemente el resultado del crecimiento o la maduración natural. Por el contrario, solo a través de producciones repetidas de

elementos rutinarios de la cultura de pares durante el transcurso de un año o más, en una variedad de entornos escolares infantiles, NN llegan a comprender la identidad social de los iguales y se ven a sí mismos como miembros de una cultura compartida.

En su trabajo etnográfico, Corsaro (1988) observó que el reconocimiento de comunidad entre NN ocurre normalmente durante sus primeros meses en la escuela infantil. Esto es seguido por una evolución gradual que transcurre desde un reconocimiento de comunidad (“somos compañeros o compañeras”) por parte de NN hacia su uso creativo de este reconocimiento para producir y compartir una cultura de pares ("ser compañeros o compañeras").

Que NN produzcan sus propias culturas con sus iguales no significa que tales culturas estén separadas de la cultura adulta. NN siempre participan y son parte de dos culturas, la que co-construyen con sus iguales y la de los adultos, y estas están entretejidas de diferentes formas en el espacio y en el tiempo (Corsaro, 2005). NN se apropian de la información del mundo de los adultos para crear su propia cultura y actividades entre pares (Corsaro y Eder, 1990). El contexto cultural les proporciona un modelo y temas que utilizan como contenido de su juego infantil. Por ejemplo, Corsaro y sus colaboradores (Corsaro 1988; Corsaro y Rizzo 1988) han demostrado cómo esta cultura de pares involucra rutinas apropiadas de la respectiva cultura adulta y han afirmado que esto es un importante mecanismo de socialización en la interacción entre los iguales. En uno de sus estudios etnográficos mostraron cómo NN en un centro de educación infantil utilizaban la discusión, una rutina verbal de debate público en italiano con un estilo y una estructura predecibles. De manera que utilizaban los recursos estilísticos característicos de este tipo de conversación, en una discusión-debate durante el juego y, al hacerlo, participaron y crearon una cultura de pares específica, practicando las rutinas culturales de la sociedad adulta.

La posición de Corsaro y sus colaboradores está en consonancia con el enfoque estructural de la infancia de Qvortrup (2005) en el que: la infancia constituye una forma estructural particular, está expuesta a las mismas fuerzas sociales que la edad adulta y NN son co-constructores de la infancia y la sociedad.

La infancia, como periodo socialmente construido en el cual NN viven sus vidas, es una forma estructural. Con ello, Corsaro (2005) quiere señalar que es una categoría social, al igual que lo es la clase social y los grupos etarios. En este sentido, NN son miembros de las infancias. Mientras que para NN su infancia es un periodo temporal, para la sociedad es una forma estructural permanente o una categoría que nunca desaparece, aunque sus miembros cambien continuamente, y su naturaleza y concepción varíe a lo

largo de la historia. Así, Corsaro argumenta que la infancia como una forma estructural puede ser difícil de reconocer, dado que se tiende a pensar en esta solo como un periodo en el que NN se preparan para entrar en la sociedad. Pero en realidad, NN son parte de la sociedad desde que nacen, así como la infancia es parte de la sociedad.

De acuerdo con Qvortrup (2005), la infancia como forma estructural, está relacionada con otras categorías como la clase social, el género, o los grupos etarios. Por tanto, los acuerdos o convenciones sobre ellas y los cambios que estos producen afectarán a la naturaleza de la infancia. En las sociedades modernas, por ejemplo, los cambios en las disposiciones socio-estructurales sobre categorías como el género, la ocupación profesional, la familia o la clase social han tenido como resultado que los hijos e hijas de las madres que se han incorporado al mundo laboral fuera del hogar pasen gran parte de su tiempo en centros infantiles, sujetos a programas de cuidados o educativos institucionales, los cuales no existían en el pasado. Por lo tanto, NN afectan y son afectados por la sociedad.

Lo que se diría que es un contexto de socialización entre iguales desde una visión más tradicional, para Corsaro es de *reproducción interpretativa*, ofreciendo con este concepto una noción alternativa e intentando superar las limitaciones y controversias que lleva consigo el concepto de socialización. El término “interpretativa” captura los aspectos innovadores y creativos de la participación de NN en la sociedad y señala el hecho de que estos y estas crean y participan en sus propias culturas únicas de pares, tomando o apropiándose creativamente de información del mundo adulto para abordar sus propias preocupaciones entre pares. El término “reproducción” captura la idea de que NN no están simplemente internalizando la sociedad y la cultura, sino que están contribuyendo activamente a la producción y al cambio cultural. El término también implica que NN están, por su propia participación en la sociedad, limitados por la reproducción social. Es decir, NN y sus infancias se ven afectados por las sociedades y culturas de las que son miembros.

De acuerdo con Corsaro (2017) la participación de NN en las rutinas culturales es un elemento clave de la reproducción interpretativa. Por un lado, su carácter habitual y dado por sentado proporciona a NN y a todos los actores sociales la seguridad y la comprensión compartida de pertenecer a un grupo social. Por otro lado, esta misma previsibilidad hace que las rutinas tengan un mayor poder debido a que proporcionan un marco dentro del cual se puede producir, mostrar e interpretar una amplia gama de conocimientos socioculturales. De esta manera, las rutinas culturales sirven como anclajes que dan seguridad, permitiendo a los actores sociales contender con las

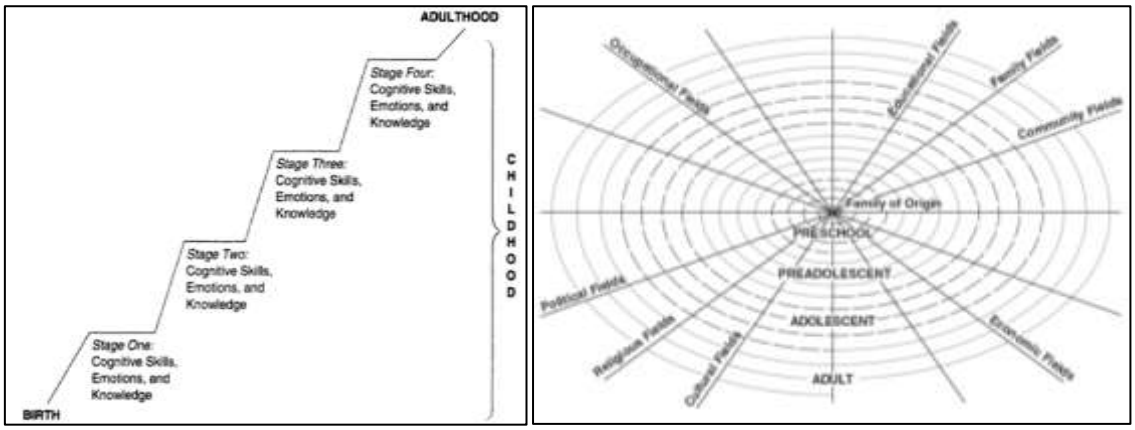
ambigüedades, lo inesperado y lo problemático sin dejar de estar cómodamente dentro de las acogedoras fronteras de la vida cotidiana.

Desde este enfoque sociológico expuesto, resulta relevante lo colectivo, la participación, la agencia, así como los contextos locales donde NN viven y se desarrollan participando a su vez en la cultura adulta y en su cultura de pares, sin dejar de tener en cuenta que este nivel micro está conectado con otros niveles más amplios.

Los temas del control y la cooperación comunitaria se evidencian en una amplia gama de actividades rutinarias en las culturas de pares de NN, como es el juego en contextos escolares infantiles (Corsaro, 2012). Conocer y comprender su cultura requiere poner atención en sus intercambios y participación, en la amistad, en el juego y en las rutinas relacionadas con los esfuerzos comunitarios de NN para obtener el control sobre la autoridad de los adultos. Así mismo, es necesario contemplar las rutinas que se relacionan con el conflicto y la diferenciación de la cultura de pares en su etapa de la educación infantil.

Desde esta perspectiva, Corsaro (2017, p. 26) argumenta que “el desarrollo individual está integrado en la producción colectiva de una serie de culturas de pares que a su vez contribuyen a la reproducción y al cambio en la sociedad o cultura adulta en general”. Así, frente a la visión lineal del desarrollo tradicional de la psicología, representa su noción de reproducción interpretativa a través del *Orb Web Model* (Ilustración 6) que contendría y expresaría de mejor manera sus características de producción-reproducción.

Ilustración 6: Modelo Lineal del Desarrollo Vs Modelo Orb Web del Desarrollo (Corsaro, 2017)



Descubrir las condiciones de actuación en las que operan NN en los contextos específicos de sus vidas precisa de herramientas concretas que permitan orientar este tipo de estudio. Desde la reconceptualización de agencia humana, propuesto por Emirbayer y Mische (1998), como un proceso temporalmente integrado del compromiso

social, Corsaro (2005, 2017) propone la necesidad de implementar métodos etnográficos para documentar la agencia infantil, prestando atención a 3 dimensiones de acción, las cuales conllevan proyecciones espaciotemporales diferentes: iterativa, proyectiva y práctico-evolutivas.

Emirbayer y Mische (1998, p. 970) definen la agencia humana como

> El compromiso temporalmente construido por actores de diferentes entornos estructurales que, a través de la interacción de hábitos, imaginación y juicios, reproduce y transforma las estructuras como una respuesta interactiva a los problemas planteados por las cambiantes situaciones históricas.

En línea con esta definición, Emirbayer y Mische presentan una "tríada agencial", la cual conlleva:

- Un elemento iteracional. - Los actores, de manera rutinaria, incorporan patrones de pensamiento pasados y de acción en actividades prácticas.
- Un elemento proyectivo. - Los actores de manera imaginativa generan posibles trayectorias futuras de acción mediante la reconfiguración creativa de estructuras presentes de pensamiento y de acción en relación con sus esperanzas, miedos y deseos futuros. Es decir, permite contemplar diferentes cursos de acción a partir de la actividad presente.
- Un elemento práctico-evolutivo. - Los actores hacen juicios normativos y prácticos entre los posibles cursos de acción en respuesta a demandas emergentes, dilemas y ambigüedades que forman parte de las situaciones en evolución. Esta dimensión conlleva la capacidad para poder valorar los distintos cursos de acción, la pertinencia de incorporar o no experiencias pasadas, y particularmente, dotar de sentido y contextualizar el conjunto de mensajes y acciones que forman parte de la actividad práctica y que se caracterizan por ser inherentemente ambiguas y abiertas.

Estas dimensiones temporales de la agencia son presentadas de manera separada para poder explicarlas, pero según Emirbayer y Mische, todas se encuentran en un grado variable dentro de cualquier caso empírico concreto de acción.

De acuerdo con Corsaro (2005), estas dimensiones aparecen representadas en la vida cotidiana de NN: en sus rutinas, acciones, conflictos, estrategias, etc., y ayudan a comprender por qué es posible observar una diversidad de trayectorias vitales y formas de actuación dentro de condiciones sociales similares, sean o no institucionales.

El enfoque teórico y los informes etnográficos de Corsaro y sus colaboradores sobre los grupos de iguales resultan de especial interés en el estudio del mundo social de la primera infancia y la educación infantil, con especial relevancia en la comprensión de la cultura que se produce en las RRII de NN en el patio de recreo escolar. Por ejemplo, en investigaciones transculturales ha mostrado la existencia de diferencias en el comportamiento de NN de diferentes culturas en el recreo su primer año o segundo de educación infantil (p. ej., Corsaro, 1986, 1988; Corsaro y Rizzo, 1988). Junto con sus colaboradores presenta escenarios en los que NN son vistos como creadores y reproductores activos de cultura, capaces de organizar sus intercambios según sus propias normas.

9.4. Estudios de la Infancia Temprana en el Siglo XXI

Desde la perspectiva de los Estudios de la Infancia, gran parte de la literatura reciente ha sido crítica sobre el papel central del "desarrollo infantil" en las teorías relativas a NN pequeños. De manera general, se pueden señalar 5 principios claves presentes en las perspectivas teóricas contemporáneas, los cuales vienen a conformar un relato más actual del niño o la niña de temprana edad, que además están permitiendo explorar puntos de vista alternativos y actualizados, desafiando los enfoques tradicionales predominantes, que han considerado a NN y la infancia principal y exclusivamente desde un punto de vista psicológico. En base al trabajo de Waller (2012), estos principios se pueden sintetizar en: 1) hay múltiples infancias y diversas; 2) existe una pluralidad de perspectivas sobre la infancia; 3) NN participan en la co-construcción de sus propias infancias; 4) la participación de NN en la familia, la comunidad y la cultura contribuye a sus vidas de manera particular; y 5) todavía estamos aprendiendo sobre la niñez.

Bajo la influencia de la Convención de los Derechos del Niño (1989) y de las aportaciones de los Estudios de la Infancia, se viene defendiendo la importancia de reconocer y legitimar a NN como sujetos con derechos y agentes sociales en la construcción de sus vidas (Gaitán, 2006a; James y Prout, 2015; Jenks, 2004). Concretamente, desde la Sociología de la Infancia se ha introducido la idea de la infancia como construcción social, señalando a NN como un grupo social que ha sido tradicionalmente marginado en las investigaciones científicas.

La idea de que NN pueden ser vistos como actores sociales independientes ha sido central en el desarrollo de este nuevo paradigma, que subraya la capacidad de estos para tomar decisiones sobre lo que hacen y para expresar sus propias ideas. Esta noción acentúa la capacidad de NN, no solo para tener cierto control sobre la dirección que toman sus propias vidas, sino también, y lo que es más importante, para impactar

de alguna manera en la producción de los cambios que tienen lugar en la sociedad. Mayall (2002) describe cómo un enfoque en la agencia de NN permite la exploración de las formas en que la interacción de estos con otras personas marca la diferencia en una relación o en una decisión, así como en el funcionamiento de un conjunto de supuestos o limitaciones sociales. La investigadora indica que, en la escuela, si bien NN pueden verse a sí mismos y pueden ser vistos como actores, su capacidad para negociar una experiencia diaria aceptable, en gran medida, depende de la comprensión de los y las docentes sobre la infancia y de la adecuación de las actividades educativas por y para NN.

La ausencia o presencia de un enfoque en la agencia infantil dentro de los currículos de Educación Infantil puede verse en la distinción entre el paradigma de la tradición pre-primaria y el de la tradición pedagógica social o relacional. El primero se centra en objetivos cognitivos y en la preparación para la primera etapa de la educación obligatoria, mientras que el segundo lo hace en el juego de NN y en su desarrollo social bajo una perspectiva agencial infantil (Dahlberg, 2009).

El término agencia, ha estado y está sujeto a múltiples conceptualizaciones (Pávez y Sepúlveda, 2019). James y James (2012), concibiendo a NN como actores sociales independientes, la definen como “la capacidad de las personas para actuar independientemente” (p 3). Si bien, el término es central en los Estudios de la Infancia, actualmente se señala que los primeros sociólogos de la infancia no abordaron y debatieron con la profundidad necesaria su conceptualización. El tema está cobrando relevancia a la hora de repensar la condición de NN como actores sociales. Los nuevos debates llevan a considerar la dimensión relacional de la agencia, pues el contexto siempre puede fomentar o inhibir su desarrollo y la ejercitación efectiva de esta capacidad. Además, concebir a NN como actores implica una capacidad para poder decidir sobre sus vidas y los asuntos que les incumben de manera autónoma, informada, reflexiva y crítica. Esto amplia el debate para pensar que la agencia en sí misma puede no ser suficiente, siendo necesario incorporar el desarrollo de la autodeterminación y la autonomía (Sutterlüty y Tisdall, 2019).

9.5. Estudios Narrativos en Educación Infantil: las Historias Pequeñas

No es una idea completamente nueva considerar la infancia temprana como una fase de las historias. Habitualmente NN escuchan cuentos o historias narradas o leídas por los adultos. Existen evidencias de los beneficios que conlleva involucrar a NN en las historias, revelando que con los cuentos y la narración se promueve el desarrollo cognitivo y el lenguaje oral. Sin embargo, este capítulo no se centra en NN como oyentes

de historias que cuentan los adultos, ni en cómo se convierten en narradores. Por el contrario, la narrativa se considera desde una perspectiva ontológica y epistemológica a través de la cual se intenta comprender la vida cotidiana de NN (Puriola, 2013), y explorar qué valores toman relevancia en el proceso de co-construción de su cultura de iguales dentro un contexto escolar particular.

Ontológicamente, las narrativas ocupan un lugar central en nuestra existencia, vivimos dentro, entre y a fuera de las narrativas. Bruner (1997) señaló que la narrativa imita la vida y la vida imita la narrativa, por tanto, existe una relación mutua entre la vida y la narrativa. En contraste con las perspectivas posmodernistas más radicales, la mayoría de los teóricos o investigadores reconocen la vida real como la base de una variedad de historias que le confieren significado, desarrollándose una influencia mutua entre ambas. La doble conciencia que considera tanto la vida como la historia y sus relaciones recíprocas constituye un aspecto fundamental de la epistemología narrativa holística.

Es importante señalar que la narratividad es un elemento fundamental de la existencia humana. NN vienen al mundo y viven en un mundo en forma de historia, en el que su desafío es encontrar sentido a sí mismos y al entorno que los rodea. Las historias son una forma de entender el mundo y un medio para dar significado a la experiencia. A través de la narración NN construyen sus identidades y visiones del mundo en un proceso dinámico y constante.

Dentro de los estudios narrativos de NN en las escuelas, Bamberg y Georgakopoulou (2008) proponen el enfoque de las *historias pequeñas*. Dicha perspectiva surge como una alternativa al énfasis que el enfoque sociolingüístico de la narrativa ha puesto en las *grandes historias*, las cuales atienden a normas establecidas, se basan en la narración de la experiencia personal y de sucesos pasados, los cuales son incitados a través de las preguntas del investigador. Estas son las que han llegado a predominar en las ciencias sociales como método cualitativo narrativo. Por tanto, se ha llegado a establecer un sesgo persistente en el análisis narrativo convencional para narrativas que atiende a los siguientes criterios: 1) ser una progresión temporal coherente de sucesos que pueden reordenarse para propósitos retóricos y que normalmente se encuentra en algún tiempo y lugar pasado; 2) contener una trama que abarca un principio, una parte central y un final; 3) transmitir una perspectiva particular y; 4) estar diseñada para una audiencia particular que comprende y da forma a su significado.

En contraste, Bamberg y Georgakopoulou proponen las *historias pequeñas* como un término paraguas, usado para capturar actividades narrativas normalmente desatendidas, que no responden al canon narrativo convencional y que capturan una

gama de actividades narrativas infra representadas, como narraciones de sucesos en desarrollo, futuros o hipotéticos y compartidos. Pero a su vez, capturan alusiones a narraciones anteriores, aplazamientos y negativas de narraciones. Estos relatos suelen ser breves en comparación con la extensión de las narrativas generadas por entrevistas.

Las *historias pequeñas* son las narraciones breves que se relatan en los entornos cotidianos. Aparentemente se trata de todos los asuntos y los sucesos mundanos. Se refieren a acontecimientos, sucesos o incidentes compartidos que simultáneamente pueden reflejar, de manera indirecta, algo acerca de la participación entre los interlocutores, mientras que para alguien no implicado o no atento a estos, pueden no decirle nada. Las historias pequeñas pueden tratar sobre sucesos muy recientes, por ejemplo, ocurridos en ese mismo día o la noche anterior, o que están en desarrollo, justo en ese momento. Reelaboran de manera inmediata la experiencia y surgen de la necesidad de compartir lo que acaba de suceder o lo que podría ser una información en apariencia poco interesante. También puede tratarse de pequeños incidentes que han ocurrido o que no han llegado a ocurrir, y que se mencionan para apoyar o desarrollar un punto argumentativo que tiene lugar en una conversación en curso. Las historias pequeñas pueden ser incluso “nada” o “no llegar a ser”. Como tales, reflejan indirectamente algo sobre el compromiso de interacción entre los actores, mientras que, para las personas no implicadas, la interacción es literalmente "sobre nada". Esto provoca la necesidad de mantenerse alerta a los momentos fugaces en las interacciones con una orientación narrativa, como puede ser cuando se empieza a contar una historia y no se termina, lo cual indica que hay una historia para contar, pero que no se cuenta. En consecuencia, lo que constituye el punto de partida básico de este enfoque es la orientación a la acción de los participantes y, en menor medida, lo que se representa o se refleja en las historias contadas. Lo que interesa es como las personas usan las historias pequeñas en sus interacciones con los otros para construir un sentido de quiénes son. Todo ello lleva a considerar las construcciones del yo y de la identidad como dialógicas y relacionales, modeladas y remodeladas en prácticas interactivas colectivas o comunitarias. Al mismo tiempo, lleva a reconocer que los narradores no solo construyen su yo, también hacen un trabajo retórico a través de la narración: presentan argumentos, desafían los puntos de vista de sus interlocutores y, en general, ponen en sintonía sus historias con diversos propósitos colectivos e interpersonales, orientándolos secuencialmente hacia conversaciones previas y futuras. Las representaciones en forma de contenido, es decir, de lo que se habla, se desencadenan y llegan a existir en y a través de este tipo de actividad relacional.

El tema de las historias es la acción humana (Polkinghorne, 1995). Así las narrativas se sitúan dentro de un contexto, estando profundamente arraigadas en el significado cultural y la comprensión de la educación en valores. Al contar historias, nos comunicamos significado a nosotros mismos y al mundo, y formamos nuestras identidades personales y colectivas (Bruner, 1997). A través de historias que son comunes dentro de un grupo, por ejemplo, de educadores o de iguales en la escuela infantil, se aprende qué es digno, "a qué debemos aspirar y qué debemos evitar, qué es bueno y qué es malo, qué está prohibido y qué está permitido" (Specto-Mersel, 2010, p. 208).

Las historias de NN se crean dentro de un contexto social, cultural e histórico concreto. Este es esencial para la comprensión e interpretación de las historias que nos narran. De hecho, a pesar de las creencias populares occidentales sobre la individualidad de la identidad, muchos teóricos han enfatizado la importancia del contexto para la construcción, comunicación y comprensión de las historias de cada persona. Las identidades individuales están ligadas al contexto en el sentido de que las personas construyen sus historias dentro de un espacio relacional social, de modo que las narrativas siempre se construyen intersubjetivamente. Además, las personas construyen historias en relación con su esfera social y su posición en ella y a la luz del acervo cultural de historias y las convenciones sociales de sus sociedades o comunidades (Bruner, 1997; Ricoeur, 1996).

Zilber et al. (2008) argumentan que el narrador articula el contexto en tres esferas principales: 1) las relaciones intersubjetivas inmediatas en el que se produce una narrativa; 2) el campo social colectivo en el que evolucionó la vida y la historia de uno, y; 3) los amplios sistemas de significado cultural o metanarrativas que subyacen y dan sentido a cualquier historia en particular (p. 1051). La relación entre las historias de NN y el contexto es esencialmente recíproca: los contextos dan forma a las historias de NN y las historias dan forma a los contextos. NN no solo se adaptan a las historias culturales preexistentes, también viven de ellas, crean contra-historias y reproducen activamente nuevas realidades narrativas.

9.6. Las Voces de los Niños y las Niñas en la Escuela

> Escuchar no es un acto pasivo. Se caracteriza por una actividad peculiar. Primero tengo que dar la bienvenida al otro, es decir, tengo que afirmar al otro en su alteridad. Luego atiendo a lo que dice. Escuchar es un prestar, un dar, un don. Es lo único que le ayuda al otro a hablar. No sigue pasivamente el discurso del otro. En cierto sentido, la escucha antecede al habla. Escuchar es lo único

> que hace que el otro hable. Yo ya escucho antes de que el otro hable, o escucho para que el otro hable, liberándolo para su alteridad. El oyente es una caja de resonancia en la que el otro *se libera hablando*. (Han, B-C., 2017, pp. 114-115)

La configuración de contextos educativos de calidad precisan la escucha y la participación de NN, pues es un derecho reconocido por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989), en donde se otorga a NN el derecho de participación, es decir, el derecho a expresar sus opiniones, a ser escuchados y a participar en decisiones que les afectan; además del propio derecho a una educación de calidad, la cual no puede serlo si no se atienden a sus necesidades e intereses desde sus voces. No obstante, se sabe que el reconocimiento y otorgamiento de derechos no significa necesariamente que estos sean realmente efectivos para todos y todas NN, en todos los contextos socioculturales en los que aprenden y se desarrollan. En este caso las voces de NN siguen siendo frecuentemente ignoradas, silenciadas o no valorada bajo situaciones diferenciales de poder en las posiciones que ocupan NN frente al dominio de las personas adultas (Argos et al., 2011).

Las escuelas tienen entre sus finalidades la retadora labor de educar a numerosos y diversos estudiantes, fomentar sus logros y potencial, ayudarlos a alcanzar sus sueños y a construir propósitos de vida individual y colectiva que los lleven a tener una vida buena desde la que contribuir a la mejora de las sociedades democráticas. Esto implica una formación en valores que sustenten acciones y comportamientos cotidianos no excluyentes, donde el otro es respetado y valorado tal y como es, para a partir de ahí conformar relaciones interpersonales positivas que permitan una convivencia pacífica y democrática.

Hay innumerables enfoques y filosofías que pueden conducir a estos logros, pues la educación es la antítesis a “un traje único” para todos. Aunque existen marcos comunes y estándares que pueden ser valiosos para orientar los esfuerzos educativos, cada escuela y cada niño o niña es diferente. Por tanto, es esencial la escucha atenta de las voces de quienes hacen que la educación en cada escuela suceda: estudiantes, docentes, familias y administradores. Los estudiantes reciben una mejor atención educativa cuando todos los interesados trabajan en colaboración, escuchándose unos a otros, aprendiendo unos de otros y llevando a cabo un liderazgo compartido. Esta colaboración es la forma más eficaz de apoyar a los estudiantes en su viaje educativo, incluido el desarrollo de sus propias voces, en la escuela y en la vida.

En los últimos años en Europa, la escucha de las voces de NN ha ido cobrando relevancia en la formulación de políticas, la investigación y la práctica; la Convención de

las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989 (ONU, 1989) y una nueva sociología de la infancia, o los también llamados estudios de la infancia, han tenido una gran influencia en esta tendencia. Los investigadores y defensores de los derechos de NN han enfatizado el derecho de estos a participar en las decisiones que afectan a sus vidas y a ser considerados ciudadanos y sujetos activos, de acuerdo con James y Prout (2015), como "seres" en lugar de "devenires".

Inicialmente, la investigación desde el enfoque de las voces del estudiantado se centró en NN mayores y adolescentes, pero actualmente se empiezan a incluir las perspectivas de NN de edades más tempranas (Clark, 2007). En España, los contextos educativos y formativos de Educación Secundaria y especialmente de Educación Superior han sido los escenarios mayoritarios donde la investigación y las prácticas han puesto atención a las perspectivas, percepciones y opiniones de adolescentes y jóvenes para promover su participación (Castro y Manzanares, 2016). Ya iniciada la última década, ha comenzado a surgir un mayor interés en la investigación centrada en NN de la Educación Primaria, pero siguen siendo muy reducidos los estudios que ponen el foco en las voces de NN de la etapa de Educación Infantil. Entre estos se pueden encontrar los trabajos de investigación de Castro, Argos, Ezquerra y colaboradores (p. ej., Castro y Manzanares, 2016; Argos, et al., 2011; Castro et al., 2012a; Castro, et al., 2012b) y de Susinos, Ceballos-López y colaboradores (p. ej. Susinos Rada, 2009; Susinos y Ceballos-López, 2012; Saiz Linares et al., 2019).

En el ámbito de la educación no formal, se pueden encontrar prácticas como los Consejos Locales de Infancia y Adolescencia (CLIA), los cuales son mecanismos estables para la participación de NN en las políticas municipales, donde trabajan en colaboración con adultos. A través de estas actuaciones se trata de impulsar la participación, la implicación en el contexto comunitario, la adopción de decisiones colectivas y el trabajo cooperativo. Los CLIA tienen su fundamento en la Convención sobre los Derechos de la Infancia de 1989, y están conectados al proyecto de Ciudades Amigas de la Infancia, promovido por el Comité Español de UNICEF. La literatura científica ha mostrado cómo la participación de NN en este tipo de experiencias promueve un desarrollo juvenil positivo (Bruyere, 2010, citado en Jover et al., 2018). Así mismo, existe una mayor probabilidad de que NN que participan en estas actuaciones sean sensibles a las perspectivas de los demás y que se preocupen por sus derechos. Sin embargo, quienes no son escuchados o tienen la percepción de no intervenir en las decisiones que les afectan, pueden llegar a ser más vulnerables (Thomas, 2018, citado en Jover et. al, 2018).

La práctica de la escucha puede limitarse a un proceso pasivo (Clark et al., 2003), no obstante, la verdadera escucha debería estar orientada al desarrollo de procesos activos donde se produzcan intercambios de significados (Rinaldi, 2001), partiendo de la necesidad de comprender y asumir la exigencia ética del reconocimiento del otro, cediendo la palabra a NN, y apoyando su capacidad de comunicación desde sus múltiples y variadas formas de expresión. De acuerdo con Castro y Manzanares (2016, p. 925) esta conceptualización es la que vincula la escucha y la participación, "entendiéndola como el proceso de intercambiar pensamientos e ideas y compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive".

El enfoque que se toma en este trabajo defiende la idea de que para que las escuelas generen la cultura escolar necesaria para iniciar procesos que fomenten realmente una mirada no excluyente en NN, que deben incorporar sus voces, aprendiendo con ellos y ellas para poder guiarles, pues junto a docentes y familias constituyen la vida misma de la escuela. Esto implica que los objetivos educativos deben contemplar de manera radical el apoyo a las aspiraciones de cada niño o niña; creer que su autoestima, su compromiso y su sentido de propósito son fundamentales para alcanzar sus logros, no solo académicos, sino también sociales y ético-cívicos; garantizar su sentido de pertenencia, su diversión y su emoción, así como la confianza para tomar decisiones y actuar. Todo ello teniendo en cuenta que estos objetivos tendrán una gran influencia en las RRII y se trasladarán fuera del aula, con una repercusión directa en las sociedades de las que NN forman parte y participan cotidianamente. En consecuencia, todo ello debe formar parte del trabajo docente; considerar la voz de NN en colaboración con la de docentes y familias en todos los proyectos y programas educativos, es fundamental para lograr el avance y bienestar de todos. La cooperación entre escuela e investigación también se hace aquí fundamental para poder indagar e informar de manera válida y adecuada sobre cada realidad educativa particular y fomentar la participación de NN.

En las últimas décadas, a nivel internacional, se han ido observando algunos avances. El poder de las voces de NN para transformar los contextos escolares y las formas de aprendizaje está siendo reconocido por la comunidad educativa como un aspecto integral de la educación (Quaglia et al., 2020).

El desarrollo de la agencia de NN como estudiantes incluye la creación de mecanismos a través de los cuales los estudiantes son incluidos en procesos significativos de análisis de la enseñanza y el aprendizaje, de tal manera que sus voces y perspectivas informen las prácticas escolares. También implica la creación de oportunidades para la investigación que incluya a los y las estudiantes como colaboradores (Cook-Sather,

2020). Estas formas de investigación ven a NN y jóvenes como actores sociales y expertos en sus propias vidas (Cowie y Khoo, 2017; Nelson, 2015).

9.7. Las Relaciones entre Iguales en el Contexto Escolar

Desde la perspectiva expuesta de la infancia y el niño o la niña como actor social, y teniendo en cuenta el enfoque sociocultural del desarrollo y el aprendizaje (p. ej. ver Rogoff, 2003), las relaciones y el juego entre iguales dentro del ámbito escolar cobran una especial relevancia para estudiar los aprendizajes culturales y el desarrollo social de NN desde edades tempranas (Veraksa y Sheridan, 2018).

El mundo social de NN se amplía en gran medida en el momento en que son incorporados a los centros de educación infantil. En la actualidad, esto sucede cada vez con mayor frecuencia y desde edades más tempranas. Esta vida social, en la que NN se inician fuera del ámbito familiar, va a estar mediada por diversos factores (individuales, familiares, sociales, políticos, económicos y culturales) los cuales en muchos casos interseccionan con una repercusión directa e indirecta en las experiencias cotidianas de aprendizaje y en su bienestar. Los encuentros del niño o de la niña con sus iguales en la escuela van a ser determinantes en sus procesos de desarrollo, de identificación individual y social, de su estilo relacional, y de la construcción de valores y creencias que sustentarán sus actitudes y comportamientos (Kernan et al., 2011).

En este mundo relacional cotidiano, los iguales se configuran en agentes sociales, culturales y educativos. Estos grupos, en la era de la globalización, forman redes con una estructura social de participación entre pares, las cuales se caracterizan por desarrollar relaciones más horizontales que verticales, lo que se expresa en las formas de comunicación y en los significados que elaboran. Tanto la comunicación como la construcción de significados se insertan en una red que no tiene disciplina ni poder controlado desde arriba, se lleva a cabo entre los componentes de cada grupo particular. Así mismo, los iguales crean sus propia microcultura, que es específica, aunque no está exenta de influencias y mediaciones de las culturas circundantes. La creación de redes de iguales es un proceso complejo, cuya novedad en la época actual viene determinada por la rapidez con la que se producen los tipos de significados, la penetración social, y el poder que crea la experiencia vital compartida a la que afecta (Ortega Ruiz, 2002).

Atendiendo a los enfoques teóricos actuales del desarrollo, el aprendizaje y el juego infantil de la psicología sociocultural y cultural, las aportaciones sobre la infancia, el niño o la niña y la cultura de pares de la sociología de la infancia, así como una visión humanista, inclusiva e intercultural de la educación, podríamos considerar la escuela

como comunidad sociocultural diversa, la cual puede proveer a NN de un contexto de participación y socialización entre iguales único ante las demandas sociales y cívicas que traen consigo los procesos de globalización en la actualidad, entre otros, así como la mejora y la consolidación de las sociedades democráticas.

9.7.1. El Patio de Recreo Escolar como Contexto Relacional y Lúdico

Desde el punto de vista de la investigación, se pone en relieve, el hecho de que se puede aprender mucho sobre NN al estudiar su comportamiento y sus experiencias en el recreo (Blatchford y Baines 2010; Hart, 1993). El patio es uno de los poco espacios y el recreo una de las pocas situaciones en donde NN interactúan en un ambiente relativamente seguro, libre del control de los adultos, cuando su juego y sus relaciones sociales son más propios. Aquí cobra especial interés, porque, aunque las actividades en el recreo expresan algo sobre el niño o la niña individual, esencialmente NN se sitúan y viven su vida social en estructuras sociales complejas.

El grupo de NN que se reúnen cada día en el patio del centro escolar, como contexto natural en el que ellos y ellas libremente crean, organizan y dirigen sus propias actividades culturales (como el juego) en las que participan e interactúan, también podría ser considerado una comunidad sociocultural de desarrollo y aprendizaje, y por tanto, ético y cívico (Martínez Bonafé, 2020), pues siempre implica encuentros y desencuentros con otros, guiados por ciertos valores y creencias que construyen a partir de la información que adoptan de sus propias comunidades de pertenencia. En la actualidad la diversidad cultural y social está más presente que nunca en las escuelas, especialmente en el mundo occidental, por tanto, las comunidades de iguales que en ellas se forman, además de por las diferencias individuales inherentes a la especie humana, se caracterizan por ser heterogéneas en cuanto a etnia, país de origen, género, edades y religiosidad y espiritualidad. Por lo tanto, en ella confluyen diferentes creencias, valores y normas adquiridas por NN en sus propias comunidades culturales familiares, guiándoles en sus formas de entender y de hacer cosas, de conformar sus estilos interactivos y el lenguaje que utilizan en sus encuentros con los otros.

Las oportunidades de juego al aire libre en la escuela están fundamentalmente relegadas al patio en el tiempo de recreo. La importancia de ambos no se puede desestimar, dado que NN pasan la mayor parte de su tiempo interaccionando socialmente, con un aumento en la frecuencia de juegos con reglas y actividad física (consultar revisión en Baines y Blatchford, 2011).

El concepto de recreo es muy variable (Pellegrini, 2008) y puede cambiar incluso de un centro escolar a otro, otorgando más o menos tiempo y espacios mejor o peor adaptados

y apropiados para todos NN. Holmes y Kohm (2017, p. 71) lo definen como “un tiempo escolar diario donde NN son libres de participar en actividades lúdicas no estructuradas con sus pares libres de la guía y el control adulto”. Es importante señalar estas características dado que en muchas ocasiones se producen confusiones entre lo que es el tiempo de recreo y las actividades físicas o educativas dirigidas por los maestros o las maestras y llevadas a cabo en el patio escolar (Pellegrini, 2008). Sin dejar de darle importancia a estas actividades dirigidas, el juego al aire libre, especialmente durante el recreo, también tiene por sí mismo un rol importante en el desarrollo físico y saludable de NN.

Este contexto resulta de especial relevancia en la actualidad en la etapa de la primera infancia, dados los problemas relacionados con las posibilidades que tienen NN para el juego social al aire libre (señalados previamente). Por lo tanto, el patio se convierte en un espacio seguro y esencial, en donde NN libremente pueden explorar, ejercitarse y socializarse con sus iguales.

Así mismo, es necesario tener en cuenta que puede existir poca superposición entre los entornos de las RRII y las redes de amistad. NN pueden tener una red amistad en la escuela que esté separada de su red fuera de esta. Para algunos NN puede resultar complicado encontrarse con su grupo de amistades escolares fuera de este contexto, en lo que pueden incidir diversos factores, como el hecho de que los progenitores eligen escolarizar a sus hijos e hijas en colegios situados fuera de su vecindario, en lugar de elegir la escuela de su comunidad más cercana.

El incremento de la escolarización en la etapa de educación infantil supone una oportunidad de encuentro, de interacciones y relaciones sociales con iguales para NN de estas edades. El patio de recreo escolar en la primera infancia se configura como uno de los primeros contextos naturales en el que NN pueden realizar actividades y jugar de manera libre y espontánea con una gran diversidad de pares, organizarse socialmente, adquirir valores, desarrollar actitudes y comportamientos ético-cívicos y sociales, expresar sus emociones, intereses y saberes culturales, y aprender a convivir (mejor o peor) en interacción con sus iguales. Todo ello en un entorno compartido de aprendizaje y, no dirigido o estructurado por los adultos, pese a que estos organicen sus espacios y tiempos. Aunque la investigación educativa se ha centrado mucho menos en este contexto de socialización entre iguales, la revisión sobre los beneficios de las RRII y del juego en NN apuntan que el recreo es un contexto crucial en el desarrollo y el aprendizaje social (Holmes y Kohm, 2017)

La privación de oportunidades de juego en contextos exteriores puede afectar a NN, con especial gravedad a quienes que se encuentran en situaciones de estrés, angustia o de vulnerabilidad por distintas razones o condiciones socioeconómicas, culturales, o familiares. Los beneficios del juego al aire libre han sido ampliamente evidenciados, y hay un creciente reconocimiento de que el acceso de NN al juego en espacios exteriores es crucial para su recuperación de situaciones de confinamiento, como por ejemplo las establecidas como medidas para atajar la pandemia provocada por la COVID-19, entre otras. Los expertos en desarrollo infantil predicen una crisis de salud mental como resultado del déficit de juego en la vida de NN (Cartwright-Hatton et al., 2020) que agravará aún más las desigualdades sociales, étnico-raciales y económicas existentes con anterioridad a la pandemia (Play Wales, 2020). Ante este tipo de situaciones, es interesante lo establecido por el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en su Comentario General 17 (2013) que señala que el juego proporciona a NN una manera de externalizar las experiencias de vida inquietantes o traumáticas; por lo cual incorporó orientaciones específicas para los centros escolares, señalando así el papel importante que actualmente estos pueden tener.

El recreo escolar también supone un descanso de las clases y las tareas académicas del aula, pero de igual manera es importante por los beneficios cognitivos, sociales, emocionales y físicos. Se constituye en un contexto social y lúdico único; podría pensarse como un complemento a la educación física o la práctica de deportes por la actividad física y movimiento que implican los juegos que NN desarrollan en él, pero en ningún caso estas lo pueden sustituir (Council on School Health et al. 2013).

El mundo social rico y dinámico que construyen NN en el patio de recreo escolar, es visto por Corsaro (2017), desde una perspectiva sociológica de la infancia, como fundamental en la generación de la cultura de pares.

El recreo puede tener un gran interés, dadas las formas en que las actividades están íntimamente conectadas con las relaciones sociales entre los compañeros y compañeras. Aunque las actividades en este entorno expresan algo sobre el niño o la niña individual, NN en el patio escolar están situados y viven su vida colectiva inmersos en estructuras sociales complejas. La relación entre la actividad en el recreo y las relaciones sociales es dinámica. Las estructuras sociales implican y se expresan principalmente a través del juego, pero también incluyen deambular por ahí, estar sentados bajo un árbol o junto a una pared y observar. El estudio de la actividad del patio de recreo puede ayudar a comprender las RRII en términos de estructura social, liderazgo y diferencias individuales.

De acuerdo con Erickson y Shultz (1997), es necesario señalar que los contextos no son simplemente espacios físicos (aula, patio) ni se dan en combinaciones de personas (dos hermanos, niño-niña, docentes, grupos de iguales). Más bien, los contextos están constituidos por lo que las personas están haciendo, dónde y cuándo lo hacen; consecuentemente, estas en interacción se convierten en contextos mutuos. En última instancia, los contextos sociales consisten en definiciones de situación mutuamente compartidas y ratificadas, así como en las acciones sociales que las personas emprenden sobre la base de esas definiciones. Estos entornos constituidos mediante la interacción pueden cambiar de un momento a otro; con cada cambio, las relaciones de roles entre los participantes se redistribuyen para producir diferentes configuraciones de acción concertada.

La mayoría de las investigaciones sobre contextos de juego se han centrado en explorar el impacto en la actividad física de NN (Broekhuizen et al., 2014), sin embargo se sabe poco acerca de cómo las preferencias de juego al aire libre de NN, la elección de compañeros y compañeras de juego, las relaciones sociales, así como, las políticas de supervisión de la escuela y del profesorado respecto al juego, están influenciadas por la configuración y la ecología de cada centro de educación infantil, la propia escuela y los patios de recreo.

Como se puede observar en muchas de las investigaciones y estudios mencionados a lo largo del estudio epistemológico, el contexto se configura como una organización social de interacción que está imbuido de valores y creencias culturales tanto positivas como negativas que median las relaciones que también lo conforman. Las interacciones y las relaciones expresan la diversidad y las diferencias entre las posiciones de las personas que los habitan, actitudes y comportamientos que tienen que ver con el poder, los temas que abordan y la resolución de conflictos, la amistad, la cooperación, la competitividad, el compañerismo, la solidaridad, la ayuda, el cuidado, el maltrato, el acoso, la invisibilización, etc. Los NN en sus actividades sociales lúdicas y en general en sus RRII adoptan, adaptan y transforman estos valores y creencias generando su propia cultura de pares.

Mientras que estos aspectos han sido estudiados de manera individual desde la psicología del desarrollo, y generalmente con métodos cuantitativos, son pocos los estudios que se han centrado en ver qué valor cobran desde la perspectiva de NN preescolares, en las dinámicas sociales que se dan su cultura de pares, las cuales se generan en entornos naturales como es el patio de recreo. Cultura de NN en su primera infancia que tiene como característica clave la producción colectiva de una serie de

rutinas de juego que tienen elementos sociales, cognitivos y emocionales (Corsaro, 2020).

La investigación sobre el juego entre pares con una gran frecuencia se ha interesado por su impacto en el desarrollo social y la preparación escolar de NN en su primera infancia. Dada la gran influencia que ha tenido y que parece seguir teniendo las aportaciones teóricas de la psicología del desarrollo tradicional, de acuerdo con Ridgway et al., (2020), se precisa una recontextualización de las teorías y una reorientación hacia una mayor comprensión del impacto del juego entre pares para el aprendizaje y el desarrollo social. Aquí, el desarrollo no se toma en un sentido social limitado, sino que se ha de entender de manera más amplia y sistemática, como un proceso dinámico de transformaciones impulsado por relaciones interactivas en el juego entre pares. Las interacciones entre pares dentro y en diferentes tiempos, entornos educativos, contextos culturales y situaciones sociales, llevan a cambios sostenidos en la calidad de vida de NN.

9.8. Marco Integrador para el Estudio de las Relaciones entre Iguales en Contextos Escolares de Educación Infantil

Las formulaciones teóricas para explicar y comprender el desarrollo de NN en la actualidad deben ser lo suficientemente complejas como para tener en cuenta las influencias de la competencia social individual, los procesos diádicos y grupales, y las dimensiones del contexto social. Sin embargo, gran parte de lo que se conoce sobre la interacción social competente entre pares NN durante su primera infancia proviene de estudios sobre NN que se relacionan con sus iguales en presencia de personas adultas y que son similares a ellos y ellas en aspectos de etnia y lengua materna (Rubin et al., 2006). Teniendo en cuenta esta premisa, Carollee Howes (2011) propone un modelo para el estudio de las RRII en los contextos de educación infantil caracterizados por la diversidad cultural. En este enfoque se pueden observar las influencias de las propuestas teóricas de Hinde y Stevenson-Hinde, Rogoff y Corsaro, así como de los modelos de desarrollo ecológico-culturales. En él se integran teorías del desarrollo de las relaciones sociales de NN y teorías del desarrollo contextualistas y culturales.

De acuerdo con Howes (2011), comprender las RRII y su significado requiere poner atención a:

- Las personas a nivel individual, las diadas, las agrupaciones de pares dentro y fuera del en el aula escolar.
- Las comunidades socioculturales, consideradas como una agrupación de personas, las cuales comparten objetivos, creencias, prácticas cotidianas y

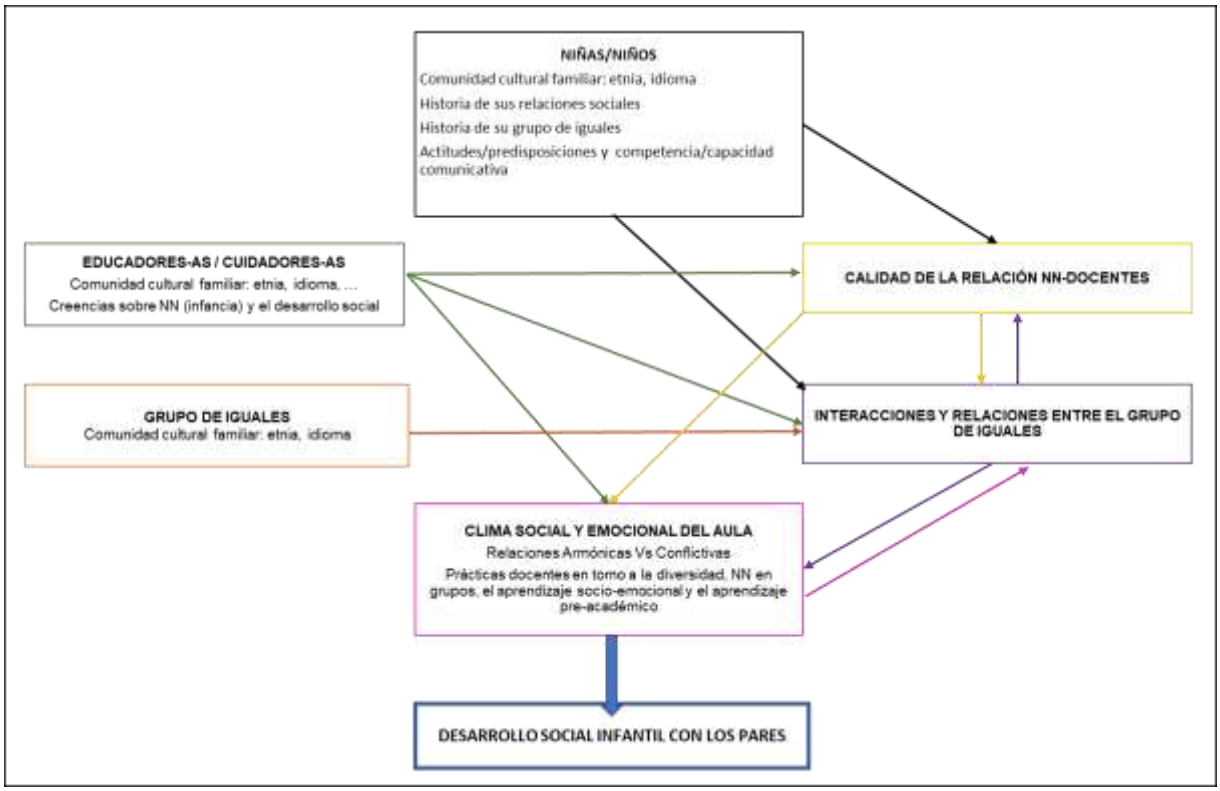
> frecuentemente una identidad racial o étnica (Rogoff, 2003). NN y los adultos que participan en una misma comunidad sociocultural desarrollan formas y estilos de interacción social parecidos, a través de su participación en actividades y prácticas comunes.

Un aspecto fundamental para considerar es que las comunidades socioculturales se caracterizan por ser dinámicas. A través de las interacciones sociales de padres, madres y NN y la construcción de relaciones con otros adultos y NN pertenecientes a otras comunidades, se pueden producir cambios en sus actividades, prácticas, creencias y valores.

Las personas adultas encargadas del cuidado, la educación y la supervisión de los juegos de NN también forman parte de comunidades socioculturales concretas, y estas influyen sobre ellas tanto como en el caso de NN. Las creencias, valores y normas adquiridas en sus comunidades les guían en su forma de entender, de hacer cosas, conforman sus estilos interactivos y el lenguaje que utilizan en sus encuentros con los otros dentro de la escuela. Esta cultura de su contexto familiar puede ser igual o diferente a la del contexto familiar de NN que conforman el grupo de iguales al que atienden en sus clases. Estas similitudes y diferencias pueden influir en las relaciones e interacciones co-construidas por NN y adultos. A su vez, las y los docentes también participan en la comunidad cultural de la escuela, desarrollando actividades y prácticas que son coherentes con sus creencias y valores sobre el cuidado y la educación de NN, así como sobre como promover y apoyar el desarrollo social infantil. Estas prácticas y sus interacciones con NN moldean y pueden determinar el desarrollo de las RRII de NN.

Howes (2011) señala que para poder encontrar explicaciones sobre el desarrollo de las habilidades sociales y de las RRII en la primera infancia también se deben considerar las disposiciones y las historias que cada niño o niña lleva consigo a las relaciones con sus iguales. Además, NN presentan diferencias individuales en cuanto a temperamento, habilidades comunicativas (verbales como no verbales) y una manera de decodificar las emociones que influyen en sus encuentros con sus iguales. Cada niño o niña carga con su mochila de diversas experiencias vividas en las interacciones y relaciones que mantiene o ha mantenido con los miembros más cercanos de su familia (padres, madres, hermanos, hermanas) y otros adultos significativos, así como anteriores experiencias con iguales.

Ilustración 7: Teoría del Desarrollo e Interfaz Cultural para la Comprensión de las RRII. (Howes, 2011 p. 16)



Dentro de un marco teórico integrador (Ilustración 7), se contempla la necesidad de estudiar de manera interrelacionada diferentes factores y agentes. Así están: las creencias, valores y las características culturales de las comunidades de pertenencia; la diversidad de identidades étnico-raciales y de clase de las y los docentes, de las familias y de NN; las diferencias individuales de NN, con sus historiales particulares de relaciones e interacciones y sus disposiciones; las interacciones niño/a-educador/a; las interacciones y las relaciones en el grupo de pares; y el clima social y emocional del aula escolar. Todo ello se interrelaciona e intersecta a la hora de fomentar el desarrollo social de NN con sus iguales.

Conclusiones Sección 2: El Estudio de las Relaciones entre Iguales en la Primera Infancia

En las sociedades occidentales, la mayoría de NN entre los 0 y 2 años crecen en un núcleo familiar, interactuando a diario con los miembros de su hogar. En la primera infancia (3 a 6 años), el mundo relacional de NN se incrementa y expande debido a su incorporación a entornos escolares. En otras sociedades, los detalles pueden diferir (ver Whiting y Whiting, 1975; Whiting et al., 1988), pero el patrón general basado en una red de relaciones que se expande a partir de uno o más parientes consanguíneos es omnipresente. Esta red de relaciones interpersonales, de la que forma parte el niño o la niña, constituye una parte esencial de su entorno. De esta manera, RRII pasan a tener un lugar relevante en su vida cotidiana, con influencia en su bienestar, desarrollo y aprendizaje integral. Por tanto, su estudio demanda no tratar al niño o la niña como una entidad aislada, sino como un ser social, formado y formando parte de una red de relaciones sociales que son cruciales para su integridad.

El estudio de RRII desde las perspectivas psicológicas mayoritarias muestra que las experiencias con los iguales pueden limitar o promover la adaptación psicosocial y el bienestar de NN. La extensa literatura internacional sobre los efectos de las RRII se basa en un conjunto variado y extenso de conceptos y premisas sobre las características y procesos básicos del sistema de pares. Se señalan que estas se organizan de forma típica en torno a consideraciones estructurales, metaconceptuales y orientadas al proceso.

Las consideraciones estructurales, en gran parte derivadas del enfoque de Hinde y Stevenson-Hinde, reconocen que las características y procesos de las RRII se dan en diferentes niveles de complejidad social: individual, diádico y grupal. Estos niveles están interconectados frecuentemente, y todos son afectados por el contexto social y cultural concreto donde se dan las interacciones y relaciones. De manera que el nivel sociedad-cultura se trata como un macrosistema de comunicación esencial que atribuye significado a los constructos y experiencias que se encuentran en los niveles inferiores. El contexto cultural se ve como un sistema significativo que asigna valor a variables individuales, diádicas y grupales.

Las consideraciones meta-conceptuales toman términos prestados del ámbito del desarrollo y la psicopatología para concebir las experiencias con los iguales en términos de beneficios (características que promueven la competencia, el bienestar, la resiliencia y la adaptación), de factores de riesgo (características que conducen a una mala adaptación e impiden el bienestar) o de factores de protección (características que

reducen los efectos del riesgo). Los beneficios, los factores de riesgo y los de protección pueden ejercer sus efectos a nivel individual de cada persona, de díada o de grupo.

Las consideraciones orientadas al proceso distinguen entre los mecanismos que subyacen a los efectos de las RRII. En primer lugar, algunas formas de influencia de los pares surgen de las normas, las expectativas o los estándares de las amistades o de los miembros del grupo. En segundo lugar, la influencia entre NN también se produce a través de los recursos emocionales, conductuales e interpersonales disponibles en las relaciones con las amistades o el grupo de iguales. En tercer lugar, los procesos de internalización forman la base del autoconcepto. Específicamente, se sabe que las percepciones positivas de validación y el bienestar afectivo que provienen de ser aceptado por las amistades y otros miembros del grupo, así como las experiencias negativas asociadas con la victimización, la exclusión y el rechazo determinan el desarrollo del yo. Estos procesos y efectos varían según los contextos culturales.

En cuanto a las relaciones grupales en la vida social de NN, los vínculos dentro de los grupos de pares en las aulas escolares se han clasificado fundamentalmente en dos tipos: positivos (p. ej., amistad, apoyo, cooperación) y negativos (p. ej., antipatía, intimidación), estudiándose casi siempre por separado.

Aunque la investigación del desarrollo infantil ha prescindido de la diversidad cultural hasta hace pocas décadas, las variaciones entre las distintas comunidades culturales alrededor del mundo es un factor relevante para tener en cuenta en el desarrollo social y cívico de NN, dado que las sociedades y comunidades occidentales donde viven se caracterizan por ser diversas sociocultural y plurales.

Desarrollos teóricos y prácticos en educación han destacado la importancia de esta para fomentar la vida en comunidad y la armonía en las relaciones humanas. El centro escolar va a tener una función esencial en cómo se desarrollen estas relaciones, así como en los procesos y efectos derivados de las prácticas y experiencias sociales cotidianas de NN. Tendrá influencia en los significados culturales –valores, creencias y las actitudes y comportamientos que se deriven de ellos– que el niño o la niña va a ir co-construyendo con sus pares. Los y las docentes, la familia y la comunidad en la que se encuentran, así como la conexión y cooperación entre todos ellos, serán importantes mediadores en el tipo de cultura que se genere en los grupos de iguales y en cada uno de sus miembros.

Desde la perspectiva del grupo de pares como contexto sociocultural, es relevante la forma en que las características de las RRII de NN se entrelazan con las características de un mundo social y cultural más amplio al que también pertenecen. La naturaleza de

las relaciones interpersonales y las interacciones sociales puede verse guiada por las estructuras y prácticas culturales preexistentes, ya que NN están motivados para participar en los tipos de interacciones y experiencias sociales que son valoradas y, por lo tanto, promovidas por su comunidad o sociedad. Dentro de un contexto grupal de pares, las actividades culturalmente relevantes tienen el potencial de apoyar interacciones sociales cercanas y recíprocas porque la estructura conocida colectivamente de la actividad actúa como un andamio, permitiendo que varios NN participen cooperativamente en experiencias grupales. Además, los valores establecidos de manera colectiva motivan a NN a participar con formas específicas de relacionarse entre sí y a entrar en formas particulares de relación. Al responder y reproducir experiencias e ideas importantes dentro del contexto del grupo, NN adquieren un sentido de aceptación, como persona que pertenece al contexto de un grupo más amplio.

Abordar la exploración y análisis de las RRII desde las voces de NN en su etapa de educación infantil, exige un conocimiento integral sobre cómo se ven y se sienten estas relaciones, cómo deben fomentarse y por qué son importantes para NN, educadores y familias que conforman los contextos escolares, así como los contextos de desarrollo de NN. Cómo se conceptualicen y prioricen las relaciones en cualquier contexto determinado tendrá un efecto de flujo en los tipos de relaciones que se promuevan en ese entorno. Es decir, las perspectivas de relación mantenidas por las personas y los grupos determinarán qué relaciones se reconocen y cuáles se pasan por alto o se desalientan, así como los esfuerzos que se ponen en marcha para fomentar aquellas que se consideran importantes en las escuelas, las comunidades y las sociedades presentes y futuras.

Dentro del estudio de las RRII y el juego social de NN dentro del ámbito escolar infantil, en la actualidad están cobrando interés y relevancia enfoques interdisciplinares que exploran estas relaciones desde una perspectiva sociocultural donde la cultura, el desarrollo infantil y el aprendizaje están intrínsecamente relacionados. El niño o la niña son visto como agentes en su propio desarrollo y aprendizaje, y lo colectivo y la participación en las comunidades socioculturales cobra especial importancia en el desarrollo, la socialización y el aprendizaje de NN desde edades tempranas. NN son considerados agentes sociales que son influidos por e influyen en la sociedad en la que viven.

La escuela se puede concebir como una comunidad cultural diversa de participación y aprendizaje para NN. Como se desarrollen y se promuevan estas interacciones y relaciones va a ser fundamental en: la valoración de esa diversidad social y cultural que

cada niño y niña expresará a la hora de interactuar, jugar y relacionarse con sus iguales; en la construcción de la identidad social y personal; de su relación con los aprendizajes sociales, culturales y académicos, así como en su desarrollo. Diversos factores individuales, sociales, económicos y culturales influirán en el desarrollo de las interacciones y relaciones de NN con sus pares y en los beneficios que estas pueden aportar a cada niño o niña a nivel individual, a los grupos que conforman en la escuela y a la comunidad donde viven, por lo tanto, todo ello también repercute en la sociedad.

En las escuelas, las actividades y estrategias que desarrollan los y las docentes, junto con la organización estructural y funcional del tiempo y el espacio, generan sugerencias sociales explícita e implícitas que restringen y promueven la canalización cultural de acciones, interacciones, sentimientos e ideas. Los significados se co-construyen socialmente, y el impacto de los valores y prácticas de la cultura más amplia sobre la calidad de los métodos de enseñanza y las relaciones personales es innegable. El profesorado, cuya formación está impregnada de prácticas y valores históricos culturales, media valores y creencias entre los estudiantes.

El desconocimiento o la falta de reflexión por parte de los y las docentes sobre cómo las actividades y la comunicación componen el currículo oculto y cómo este opera a través de los procesos de canalización cultural es un factor relevante, pues el desarrollo socioemocional, moral y cívico de los estudiantes tiene lugar de acuerdo con esos valores, y las prácticas que las personas introducen espontáneamente en las interacciones y relaciones cotidianas, reflejando principalmente metas y prejuicios que prevalecen en la cultura a un nivel más amplio. Si no se da prioridad a la planificación e intervención específica para facilitar el desarrollo de la prosocialidad y la adquisición de valores inclusivos a través de las RRII de NN, los prejuicios y valores históricos se abren paso en las configuraciones subjetivas de los estudiantes. NN en la escuela internalizan mensajes sociales recurrentes y redundantes, directos y sutiles, y los modelos a seguir entre pares y adultos pueden terminar favoreciendo la imitación pura y acrítica.

La investigación cultural puede ayudar a identificar las fortalezas de las comunidades culturales que a menudo se ven a través de un modelo de déficit. Los enfoques basados en las fortalezas abren a investigadores y profesionales de la educación a ver la lógica y el valor de las prácticas culturales que varían de los enfoques convencionales. Las perspectivas basadas en las fortalezas incluyen y se extienden más allá de las preocupaciones por la equidad social: son necesarias para la caracterización científica de los procesos cognitivos y sociales humanos, así como para las prácticas educativas y sociales efectivas. Un ejemplo de fortaleza cultural es la colaboración sofisticada mostrada por muchos NN de sociedades colectivista u orientadas hacia el grupo, que

contrasta con la práctica común de dividir las actividades en roles separados en las sociedades occidentales más individualista.

Estos distintos enfoques para trabajar juntos encajan con paradigmas culturales más amplios que ofrecen conocimientos sobre el desarrollo humano, así como inspiración para enfoques alternativos. Las fortalezas de cada grupo se pueden aprovechar para combinar con las fortalezas de los demás. En el ámbito de la escuela se podría decir que las fortalezas de los grupos de iguales y de cada uno de ellos pueden ser útiles para favorecer prácticas docentes que lleven a NN a sentar fuertes bases para una desarrollar una convivencia positiva en contexto diversos y plurales.

Sección 3: El juego Social en la Primera Infancia. Jugar como actividad de Participación Sociocultural

Esta sección la conforman los capítulos 10, 11, 12, 13 y 14, así como un apartado final de conclusiones que responde al Objetivo Específico 1.3.

Estos capítulos exponen los resultados de una revisión de diferentes teorías clásicas sobre el juego y su influencia en los desarrollos teóricos actuales sobre el mismo y las RRII en la primera infancia, así como el juego y el desarrollo social entre iguales. A continuación, se revisan las perspectivas teóricas culturales, eco-culturales y socioculturales que relacionan de manera intrínseca la cultura, el desarrollo, el aprendizaje y el juego social; destacando la relevancia de los contextos culturales y sociales donde crecen y viven NN como mediadores de sus RRII y de las habilidades y valores que se adquieren a través de ellas, teniendo en cuenta la agencia del niño o de la niña en estos procesos. A su vez, expone la variabilidad cultural mostrada por estudios antropológicos en torno a las formas de concebir y promover el juego de NN. Finalmente, los dos últimos capítulos se centran de manera más concreta en el juego simbólico social y en el juego infantil como actividad cultural.

Capítulo 10. El Juego Social en la Primera Infancia

10.1. Introducción

> La vida puede desarrollarse en todo su potencial cuando podemos ofrecernos a nosotros mismos y a los otros una mirada de aceptación incondicional y de reconocimiento de la dignidad y valor de cada ser. Es un detalle muy lúdico de la evolución el que esa profunda dignidad se reafirme a través del juego y no a pesar de él: quien se toma la vida realmente en serio y la honre en toda su riqueza y profundidad, nunca deja de jugar.
>
> Gonzalo Brito Pons[14]

El juego o la actividad lúdica es primordial para el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de NN, así como la principal forma de interacción y relación social entre NN durante su primera infancia. La importancia vital que el juego tiene para NN quedó reconocida a nivel internacional y recogida de manera contundente por la Convención de los Derechos del Niño en 1959 en el artículo 31. Su principio nº 7 proclama que "[…] la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho", el cual quedó reforzado posteriormente en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, donde los Estados Parte

> […] reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
>
> […] respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento." (ONU, 1989, p. 3)

Desde la perspectiva de los Derechos Humanos, el Comité de los Derechos del Niños (ONU, 2013, pp. 332-333) entiende por juego infantil

> todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar dondequiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. Las personas que cuidan a NN pueden contribuir a crear entornos propicios al juego, pero el juego mismo es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin. El juego entraña el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o

[14] Post en blog https://cultivarlamente.com/

> emocional, y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente. Estas formas cambian y se adaptan en el transcurso de la niñez. Las principales características del juego son la diversión, la incertidumbre, el desafío, la flexibilidad y la no productividad. Juntos, estos factores contribuyen al disfrute que produce y al consiguiente incentivo a seguir jugando. … el Comité reafirma que es una dimensión fundamental y vital del placer de la infancia, así como un componente indispensable del desarrollo físico, social, cognitivo, emocional y espiritual.

El valor e importancia del juego infantil ha quedado ampliamente evidenciado en numerosas investigaciones teóricas y empíricas de las diferentes disciplinas desde las que se ha abordado su estudio, como son la educación, la psicología, la psiquiatría, la sociología, la antropología, la pediatría, y más actualmente desde las neurociencias.

Todos y todas NN necesitan jugar. El juego es una necesidad biológica, psicológica y social, y es básica para un desarrollo saludable, así como para el bienestar de las personas y las comunidades. La aparición de formas reconocibles de juego en todas las culturas sugiere que la motivación para jugar es innata y que es un patrón universal, con independencia de los valores culturales que puedan producir variaciones en las actitudes hacia la actividad lúdica infantil, y la persistencia del juego, incluso en las circunstancias más adversas (National Playing Fields Association, 2000; Jupp Kina, 2020).

En la actualidad, numerosas prácticas en las escuelas se establecen en base a las teorías clásicas sobre el juego de NN, pero también se reclama una revisión y recontextualización de las grandes aportaciones que se realizaron en las investigaciones científicas y empírica de finales del siglo XIX y el siglo XX, dado que los contextos sociales y culturales donde se desarrollan y juegan NN hoy en día difieren de los correspondientes esas investigaciones clásicas.

10.2. Fundamentos Teóricos Clásicos que han Guiado los Estudios sobre el Juego

Aunque el juego ha existido como parte de la experiencia humana desde tiempos remotos, las teorías sobre su definición, causa, propósito, valor, significado, naturaleza, efectos e influencia han sido diversas y, a menudo, controvertidas. Algunos teóricos se han centrado en una sola de las manifestaciones del juego, mientras que otros se han centrado en muchos aspectos diferentes.

La cuatro grandes líneas en la teoría sobre el juego que han influido en los enfoques de estudio actuales sobre significado teórico del juego han sido: definir las características

del comportamiento lúdico, examinar aspectos del juego animal y su significado, explorar el papel del juego como fenómeno sociocultural y en la calidad de vida adaptativa a lo largo de la vida, e indagar en el papel de los distintos tipos de juego en el fomento del desarrollo y de la educación de NN.

10.2.3. Teorías sobre el Juego. Finales del Siglo XIX y del Siglo XX

Mucho antes de este periodo, Platón fue uno de los primeros autores en convertir el fenómeno del juego en un tema de interés teórico. Según Morris (1998), Platón argumentó que el juego de NN (*paidia*) tenía relevancia teórica dada su importancia como contexto para el aprendizaje y el desarrollo de hábitos básicos de carácter (*paideia*). Desde la perspectiva del filósofo clásico, el juego es un medio de actividad en el que se revelan las disposiciones naturales internas de la persona que juega, y es el medio ideal de la *paideia* de un niño o una niña; es decir, el aprendizaje se produciría de manera más eficaz cuando está mediado por el juego (la actividad lúdica es el medio). Platón sugirió que la forma correcta de educar a NN era permitirles participar en juegos que promovieran el crecimiento de sus habilidades, y que esto tendría como resultado personas adultas que podrían usar sus habilidades de manera efectiva. Por lo tanto, la idea teórica del juego como lugar educativo se remonta a esos primeros tiempos.

Aunque las teorías anteriores a la época de finales del siglo XIX y principios del siglo XX siguieron influyendo el ámbito teórico del juego, en este periodo comenzaron a hacerse más explícitas las principales ideas teóricas sobre el juego como un factor particularmente significativo en la promoción del desarrollo y la educación de NN.

A. Teorías del Juego Centradas en la Educación y el Desarrollo Infantil: Finales del Siglo XIX y Principios del Siglo XX.

Hacia la mitad del siglo XIX, las actitudes hacia el juego infantil cambiaron respecto a épocas anteriores. Según los adultos empezaron a valorar a NN por su inocencia y su juventud, el juego de NN llegó a ser visto como una expresión de su entusiasmo innato por la vida, su curiosidad y su esencia bondadosa. Mead señaló que, en los centros de cuidado y educación infantil, las educadoras debían basar las experiencias educativas NN en los en actividades de juego espontáneas como estímulos naturales apropiados. Froebel, Pestalozzi, Montessori, Hall y Dewey, por razones diversas, pusieron un gran énfasis en la importancia de la actividad lúdica como medio para educar a NN; y el juego se convirtió finalmente en estándar en la mayoría de las aulas infantiles (King, 1979)

Pestalozzi diseñó un sistema educativo basado en las ideas teóricas de Rousseau. Sugirió que NN tenían que ser libres para explorar aspectos de su entorno

a través del juego, y que el papel de la maestra o del maestro era observar y reflexionar sobre cómo ayudarles a aprender en este contexto y de esa manera (Luzuriaga, et al., 1992). Froebel y Montessori diseñaron entornos educativos construidos en base a las habilidades de juego naturales de NN.

Para Froebel (1826, pp. 18-19)

> El juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad, por ser la manifestación libre y espontánea del interior, la manifestación del interior exigida por el interior mismo, según la significación propia de la voz juego.
>
> El juego es el testimonio de la inteligencia del hombre en este grado de la vida. Es por lo general el modelo y la imagen de la vida del hombre, generalmente considerada, de la vida natural, interna, misteriosa en los hombres y en las cosas: he ahí porqué el juego origina el gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con los demás, la paz con el mundo; el juego es, en fin, el origen de los mayores bienes.

A partir del alto valor que Froebel dio al juego en la infancia, defendió la educación del niño o de la niña a través de su propia actividad. La palabra actividad para Froebel implicaba a todo el ser del niño o de la niña. Observó a NN y extrajo los ingredientes esenciales de sus actividades, creando un programa educativo a partir de esto. En su diseño del “jardín de infancia” (*Kindergarten*) propuso que se debía proporcionar a NN un conjunto de juguetes bajo el supuesto de que con estos ampliarían su aprendizaje, promoviendo determinadas actividades mientras NN jugaban con ellos. Llamó a los materiales educativos que diseñó "dones o regalos", y a las actividades educativas "ocupaciones". Los dones eran conjuntos de objetos, como pelotas, bloques de madera y otros materiales. Las ocupaciones tenían como finalidad el ejercicio de ciertas habilidades o destrezas como tejer, recortar, doblar, enlazar, etc., así como muchas de las actividades de artes y manualidades que se ofrecen a NN en los centros de cuidados y educación infantil en la actualidad. Estos materiales simbolizan las ideas clave que Froebel consideraba esenciales para comprender la unidad del mundo y del individuo, Dios y la naturaleza. Aunque Froebel (1887) usa la palabra "libertad" extensamente en sus escritos, las actividades que diseñó fueron altamente prescriptivas. Según Ellis (1998), dado que NN tenían que hacer con los materiales lo que se les decía, las actividades no se podrían llamar realmente juego.

En Italia, más de medio siglo después, María Montessori desarrolló un programa diferente de educación infantil. Al igual que Froebel, Montessori observó el juego de NN y abstrajo las actividades que había observado. Sus ideas sentaron gran parte de las

bases con las que se entiende hoy en día la educación infantil escolar y cómo se concibe la primera infancia a nivel internacional, así como para la estructuración de los programas educativos. Durante el periodo entre 1907 y 1915, Montessori llegó a ser muy célebre, convirtiéndose en icono de la nueva pedagogía progresista y liberal que proponía una educación a medida del niño o de la niña (Foschi, 2020). Creó las casas de NN, que ofrecían actividades que inicialmente eran cercanas a los propios comportamientos lúdicos de NN, para luego proporcionarles materiales ordenados y secuenciados (trabajo) con el objetivo de mejorar esos comportamientos. En su propuesta concibió a la maestra como preparadora de alimento espiritual, la escuela como el terreno de cultivo, y el niño o la niña como el sujeto del experimento (Montessori, 2006). Las maestras deberían proporcionar a NN herramientas o materiales reales adaptados, guardar y organizar estos materiales y el equipamiento de manera que fuesen accesible a los NN, para que pudieran disponer de ellos de manera autónoma cuando los necesitasen; y crear un entorno de aula estéticamente bello y ordenado. Además, Montessori introduce en la escuela infantil prácticas que hoy consideramos habituales, pero que en su época fueron innovadoras: tiempo de sueño para NN, salidas al aire libre, materiales lúdicos en el aula, etc. El trabajo de Montessori aportó actividad progresiva y ordenada, independencia y espontaneidad, observación de la naturaleza del niño o de la niña y sistematicidad. Su método es fundamentalmente empírico y experimental, dado que tiene su base en la realidad. Sus perspectivas de los entornos de juego estructurados como puntos de partida ideales para la educación de NN continúan siendo apoyados o revisados por muchos teóricos del juego en la actualidad (p. ej., Elkind, 1983; L'Ecuyer, 2020). No obstante, al igual que con el modelo de Froebel, se considera que, aunque NN estaban involucrados en la manipulación de materiales, la forma prescrita en que debían usar estos materiales podría considerarse que estas actividades quedan fuera del juego. De acuerdo con Cohen (1987), los enfoques teóricos y prácticos de Froebel o Montessori no contemplan el valor intrínseco del juego en sí mismo, si no como un medio a través del cual se pueden ofrecer a NN procesos de enseñanza para la adquisición de habilidades formales.

Durante la primera mitad del siglo XX, algunos de los teóricos más influyentes fueron Hall y Dewey. La perspectiva teórica sobre el juego de Hall estuvo influenciada por Darwin, de quién rescató las ideas sobre la recapitulación, según las cuales cada niño o niña a través del juego repite la historia de su especie. Por lo tanto, el juego supondría la producción de la filogénesis en la ontogénesis. Con este referente, sostuvo que NN pasaban por etapas en sus formas de juego que mostraban las etapas de la evolución humana. A una edad temprana el juego de NN consiste en manipular objetos; más

tarde, replican actividades sencillas de los adultos a través de la simulación, haciendo que sus juegos reflejen destrezas correspondientes a una civilización más avanzada. Por lo tanto, para llegar a ser un adulto bien desarrollado, primero se debe haber sido un niño o una niña que haya jugado bien (Hall, 2020). En la actualidad, esta teoría no se acepta como exacta, pero contribuyó a establecer la idea de que el juego de NN es una parte esencial de su desarrollo temprano y que las experiencias de juego les permiten ser más efectivos en la edad adulta.

La orientación teórica de Dewey (1928, 1995) estuvo más centrada en la aplicación de la teoría a la práctica, teniendo como referentes a Rousseau, Froebel y otros teóricos que veían el juego como un contexto idóneo para la educación infantil. Defendió que el entorno educativo de NN requería su participación activa en experiencias lúdicas elegidas por ellos mismos, dado que estas conducirían al aprendizaje del niño o de la niña. Sus ideas teóricas las llevó a cabo y las demostró en la escuela laboratorio de la Universidad de Chicago. De acuerdo con su modelo teórico, NN cuando juegan encuentran problemas que han de resolver, y dado que Dewey pensaba que encontrar problemas era el primer paso esencial para su resolución, apoyó y fomentó el juego infantil como un medio para ayudar a NN a descubrir y resolver sus propios problemas. En *My Pedagogic Creed* señaló que NN aprenden mejor cuando interactúan con otras personas, trabajando conjuntamente de manera cooperativa tanto con adultos como con iguales (Dewey et al., 1997). Y como ya se ha indicado, el juego es el principal medio de interacción entre NN. Para Dewey, la escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño o la niña como la que vive en el hogar, en el vecindario o en el campo de juego.

Durante la primera mitad del siglo XX, la investigación sobre las actividades de juego de NN fue común en escuelas laboratorios universitarias, y una de las primeras investigadoras fue Parten (1932), quien a partir de su investigación observacional derivó un esquema de etapas de juego social (solitario, paralelo, asociativo y cooperativo). Dicha taxonomía se expone en otro apartado.

Finalmente, en cuanto al estudio del potencial del juego para el aprendizaje, a partir del desarrollo del movimiento de las guarderías en Inglaterra a principios de 1900, y del movimiento de reforma de las guarderías en los Estados Unidos, aproximadamente al mismo tiempo, el juego comenzó a aceptarse como una actividad educativa legítima. Las educadoras observaron a NN y se dieron cuenta de que lo que hacen en el juego es real, es vital y tiene en su interior el potencial de aprendizaje. Vieron cómo NN usan el juego para probar ideas, abstraer información y operar con esta información. Las actividades de juego natural de NN fueron valoradas, apoyadas y nutridas en estos

programas para la primera infancia. Se proporcionaron rincones de limpieza del hogar, bloques y actividades de juego al aire libre. Investigaciones recientes han aumentado el conocimiento sobre el juego de NN y han permitido a educadores e investigadores elaborar actividades lúdicas que promuevan el aprendizaje; lo cual abre el debate sobre si todas las actividades que se proponen en las escuelas infantiles con intencionalidad educativa o instructiva se pueden considerar juego o no.

Cuando el juego comenzó a ser aceptado en la educación infantil, desde el ámbito de la educación y de la filosofía se ofrecieron una variedad de definiciones sobre el juego, entre las cuales se incluían las siguientes (Mitchell y Mason,1948, citado en Rothlein y Brett, 1987):

Ilustración 8: Definiciones Clásicas sobre el Juego

Autor	Definición
Seashore:	Autoexpresión libre para el placer de expresarse.
Spenser:	Acciones superfluas que tienen lugar instintivamente en ausencia de reacciones ... Actividad realizada para la gratificación inmediata derivada, sin tener en cuenta los beneficios ulteriores.
Froebel:	El despliegue natural de las hojas germinales de la infancia.
Schiller:	El gasto sin rumbo de energía exuberante.
Hall:	Los hábitos motores y el espíritu del pasado que persisten en el presente.
Groos:	Práctica instintiva, sin intención seria, de actividades que luego serán esenciales para la vida.
Patrick:	Las necesidades de relajación de una persona como alivio de la fatiga mental.
Curlick:	Lo que hacemos porque queremos.
Dewey:	Actividades que no se realizan conscientemente en aras de un resultado más allá de ellos mismos.
Lazarus:	Actividad en sí misma libre, sin rumbo, divertida o entretenida.
Shand:	Un tipo de actividad lúdica dirigida a mantener la alegría.
Dulles:	Una forma instintiva de autoexpresión y válvula de escape emocional.
Curti:	Actividad muy motivada que, al estar libre de conflictos, suele ser placentera, aunque no siempre.

Cada definición sugiere diferentes perspectivas desde las que comprender e interpretar el juego. No obstante, se han seguido proporcionando múltiples definiciones que evidencian aún más la complejidad del concepto (p. ej., véase revisión en Jover et al., 2018). Desafortunadamente, aunque existen criterios y definiciones más claros, estos no terminan de ayudar a entender por qué las personas, y especialmente, NN juegan,

lo que supone un desafío al que teóricos e investigadores se han enfrentado durante cientos de años (Spodek y Saracho, 1998).

B. Teorías que Definen las Características y los Propósitos del Juego. Mediados y Finales del Siglo XX

A mediados del siglo XX, el juego se convirtió en un foco mayor de estudio tanto empírico como teórico por parte de biólogos, sociólogos, etólogos y antropólogos, así como de educadores y psicólogos.

La obra influyente de Huizinga (2008) enfatizó la idea del juego como una experiencia cultural generalizada que está ligada a la supervivencia humana. Huizinga defendió la noción de que el juego era un comportamiento tan integral en la especie humana que estableció la denominación de *Homo Ludens*. A través de su trabajo esbozó una serie de características del juego: es voluntario, separado de la vida real, ocurre dentro de un marco o límites, está ordenado (tiene reglas), e involucra espacios privados. La visión de Huizinga sobre la importancia evolutiva del juego ha sido apoyada, entre otros, por Ellis (1998), quien defiende que el juego ha sido un medio de supervivencia ante las múltiples incertidumbres a las que los seres humanos se han enfrentado desde la antigüedad, dado que los que más jugaban tenían una variedad mayor de comportamientos adaptativos que podían usar cuando cambiaban las condiciones ambientales o sociales. Ellis afirmó que “el juego, y la propensión a él, es necesario para nuestra evolución." (1998, p. 29) porque es "un sistema biológico para promover una adaptación rápida a las amenazas impredecibles a la supervivencia " (p. 30).

Otra definición influyente del juego ha sido la de Bateson (1956), quien exploró la naturaleza paradójica del juego, sugiriendo que es una forma de metacomunicación. Afirmó que los animales y los seres humanos cuando juegan operan dentro de un “marco de juego”, en el que las señales conductuales y verbales no transmiten el mismo mensaje que cuando lo hacen fuera de ese contexto. En cambio, las personas cuando están jugando envían el mensaje "esto es juego" y, por lo tanto, el mensaje transmitido por su comportamiento lúdico es diferente del significado de ese mismo comportamiento en un marco diferente. Bateson describió las señales y entendimientos que se dan entre jugadores o jugadoras para comunicarse de manera significativa dentro del marco lúdico.

Por su parte, Hutt teorizó acerca de la diferencia entre la actividad lúdica (juego) y la actividad epistémica (exploración), las cuales tienen algunas cualidades similares. Afirmó que en la exploración NN descubren las características de los objetos, pero en el juego descubren lo que pueden hacer con los objetos. Es decir, en el juego,

el objeto se puede utilizar de formas elaboradas. Concretamente en una serie de estudios sobre la curiosidad y la exploración en NN de 1 a 6 años, Hutt y Bhavnani (1972) mostraron que NN de 3 a 5 años podían clasificarse de acuerdo con sus respuestas a un juguete nuevo. Por lo general, cuando un niño o una niña se enfrenta a uno, primero lo inspecciona e investiga, a continuación, cuando está familiarizado, juega con él. Estas dos categorías de comportamiento las denominaron “exploración específica” y “exploración diversificada” respectivamente. Esencialmente, en una exploración o investigación específica, la pregunta implícita parece ser "¿qué puede hacer este objeto?" y en la exploración o el juego diversificados es "¿qué puedo hacer con este objeto?".

Neumann (1971) teorizó que, dado que el juego es una actividad voluntaria, ciertas dimensiones dentro del sujeto y externas a él, podrían ser evaluadas con el fin de determinar si una actividad puede llamarse juego o no. Las dimensiones que identificó involucraban el grado de control interno que tenía la persona sobre la actividad, qué nivel de realidad interna estaba presente, y si había motivación intrínseca para participar en la actividad. Afirmó que la mayoría de las acciones lúdicas mantienen a NN “bajo control”, quienes inventan su propia realidad y realizan esa actividad por voluntad propia.

Rubin, et al., (1983) indicaron que la definición de juego debe incluir: compromiso activo, acciones no instrumentales, focalización en los medios y no en los fines, motivación intrínseca, reglas internas y locus de control interno. Bergen (1988) definió el juego como un "medio" en el que se fomentan el aprendizaje y el desarrollo.

Barnett (1998) describió los componentes y las dimensiones del carácter lúdico:

> El carácter lúdico está compuesto por cinco componentes y dimensiones distinguibles de espontaneidad cognitiva, espontaneidad social, espontaneidad física, alegría manifiesta y sentido del humor. Cada una de estas dimensiones puede medirse de forma fiable y válida; asimismo, la calidad del juego entendida de forma global puede ser aislada y definida (pp. 100-101).

Todas estas definiciones no han estado exentas tanto de desarrollos como de críticas en tiempos más recientes (ver Gordon, 2009).

Existe evidencia de que NN también tienen teorías sobre las características del juego. Por ejemplo, los hallazgos de King (1979) mostraron que NN de un jardín de infancia usaban criterios para definir si una actividad era un juego o no, tales como, si era impuesta por docentes y si era divertida. Posteriormente con una edad mayor, NN disponían de una categoría intermedia que identificaba algunas de las actividades por

tener características lúdicas, pero que en realidad no eran un juego. NN desde una edad muy temprana usan el termino juego para describir sus actividades o las de los otros. Bajo este referente Fein y Wiltz (1998), exploraron qué quieren decir NN cuando hacen esto. Sus resultados informaron que cuando NN hablan de sus juegos de simulación, mencionan actividades realizadas dentro del hogar, en el jardín, en el dormitorio, o en el vecindario, pero no en la escuela; porque según los participantes en el estudio

> […] el juego en la escuela es el juego en un lugar de trabajo, confinado a tiempos particulares, relegado a áreas específicas, limitado a ciertos materiales, y controlado por los maestros. Este no es un juego memorable, y relativamente pocos NN lo mencionan en sus relatos. El juego escolar no es el juego que NN describen con gusto y deleite muchos años más tarde (Fein y Wiltz, 1998, p. 47).

C. Teorías del Juego como Fenómeno Sociocultural

Los sociólogos y antropólogos también han teorizado acerca de los cambios en los comportamientos durante el juego que observaron en diversos entornos socioculturales. Por ejemplo, Leacock (1976) describió el juego de NN de aldeas africanas y concluyó que era "un ensayo de los roles de adultos" (p. 467). Whiting y Edwards (1988), después de realizar un estudio transcultural de la actividad social y el juego de NN, indicaron que, si bien NN jugaban en todas las culturas, los tipos de juego eran influenciados por la presión social, lo que explica las diferencias entre el juego de los niños y de las niñas, así como entre los tipos de juego en diversas culturas. Es decir, el juego refleja los significados culturales de la sociedad en la que ocurre.

Opie y Opie (1969) ofrecieron un relato exhaustivo del juego de NN ingleses en las calles y patios escolares, concluyendo que había una cultura de la infancia que perpetuaba esos juegos. Teorizaron que la función del juego era principalmente social, porque ganar no era lo más importante. Lo relevante era que se trataban de actividades "ceremoniales" en el sentido de seguir los rituales del juego.

Sutton-Smith, y Rosenberg (1961) documentaron la naturaleza cambiante de los juegos informales durante el periodo comprendido entre 1896 y 1959, concluyendo que algunos tipos de juegos eran menos importantes para NN en 1959 que para NN de la década de 1890 (juegos de canciones, de diálogo, de adivinanzas y en equipo, así como juegos de salón cooperativos, juegos de parejas y besos). Todos los cuales eran predominantemente juegos de niñas y juegos de equipo sin diferenciación de roles que realizaban los niños. Otros tipos de juegos se mantenían en el tiempo, como los de imitación y de persecución. Quizás las generalizaciones más importantes que surgieron de este estudio se refieren a las relaciones cambiantes entre niños y niñas. El

incremento en la similitud de respuestas de las niñas a las de los niños según pasaron estos 60 años podría explicarse a la luz de los cambios en el papel de la mujer en la cultura occidental durante este período de tiempo.

Smith (1978,) examinó en profundidad las cualidades evolutivas y funcionales del juego de NN, así como los aspectos longitudinales del desarrollo del juego social. Sus observaciones longitudinales de la participación social de NN en edad preescolar evidenciaron que en el juego en grupo el número de participantes aumentó, y el juego en solitario disminuyó. El juego paralelo no varió mucho en la ocurrencia general. Algunos NN de 3 y 4 años alternaron entre períodos de juego en grupo y períodos de juego solitario.

Blurton-Jones (1972) trazó categorías de juego de NN pertenecientes a varias áreas del mundo, comparando el juego de fuerza[15] de NN en edad preescolar con el de otros animales jóvenes. Argumentó que este comportamiento cumplía una función social, y que podría darse en un período crítico. Un trabajo más reciente sobre este fenómeno de juego realizado por Pellegrini (2002, 2009), sugiere que la finalidad de este juego en la infancia difiere de su propósito en la adolescencia. Pellegrini esboza las maneras en que el juego de fuerza difiere de la agresión. Además, argumenta que el juego de fuerza es bastante normal, además de ser una forma de juego apropiada para NN en la infancia temprana y la primera infancia, especialmente para los niños. Sugiere que participar en esta forma de juego ofrece la oportunidad de practicar la codificación y descodificación de la información social. La característica de alternancia de funciones de esta actividad lúdica puede ser un componente importante en la toma de perspectiva. Estas habilidades, aprendidas y practicadas a través del juego de fuerza durante la infancia, llegan a utilizarse en la adolescencia en otras formas de interacción social recíprocas, como son los juegos cooperativos.

En resumen, se puede decir que la amplia base de datos extraída de estos estudios y de muchos más realizados en estos periodos, ha proporcionado conocimientos teóricos sobre el papel del juego como medio de enculturación. El juego es una experiencia universal, natural y placentera, y para NN es una parte integral de sus vidas. La naturaleza misma del juego es social, y lo social está indisolublemente ligado a la cultura. Si bien el juego es universal, la forma en que se ve y funciona difiere entre culturas y dentro de ellas (Sutton-Smith, 1999).

[15] Traducción de la expresión en inglés *rough-and-tumble play*

10.2.3. Juego, Educación Infantil y Desarrollo: Autores Clásicos Influyentes

La idea del juego como fenómeno que fomenta el desarrollo y la educación fueron impulsadas por los teóricos de la época, que se centraron en el papel del juego en la promoción de beneficios socioemocionales o cognitivos.

A. Freud

Freud (1920) no propuso una teoría específica del juego infantil, aunque realizó aportaciones para entender su naturaleza. Dentro de su teoría del desarrollo psicosexual discutió aspectos del juego de NN y el pensamiento lúdico de los adultos. Vio el período de la primera infancia como uno en el que el niño o la niña que juega crea un mundo en el que puede sentir control, señalando que crea un mundo propio o que realmente, reordena las cosas de su mundo de una manera nueva. Freud creía que la actividad lúdica del niño o la niña se transformaba posteriormente en el pensamiento lúdico adulto, sugiriendo que los adultos crean fantasías (muchas de ellas internas) en lugar de seguir jugando como lo hacen NN. También expuso cómo el comportamiento chistoso o el humor de los adultos tendría su origen en el juego durante la infancia, al describir cómo la actividad lúdica de NN es a menudo la forma más temprana de expresión del humor, marcada por la exuberancia y las cualidades no sensoriales. Veía la broma como una forma de pensamiento lúdico en la infancia y en la edad adulta, y afirmó que el placer que se extrae de los chistes proviene del juego con las palabras o de la liberación de tonterías. (Freud, 1975).

Anna Freud, amplió la comprensión del papel del juego de su padre, Sigmund Freud, con el objetivo para ayudar a NN a afrontar la realidad. En su trabajo con NN que habían experimentado el trauma de la guerra y la separación de sus progenitores, desarrolló un entorno de juego "terapéutico" en el que NN podían expresar sus emociones causadas por el estrés traumático. Afirmó que la terapia de juego ayuda al niño o a la niña a desarrollar un mundo secreto, utilizando la imaginación y la fantasía, en donde se encuentra libre de demandas externas (Freud, 2018). Posteriormente otros teóricos han ido ampliando estos enfoques en relación con los efectos y las funciones del juego en la dimensión emocional de NN, y sobre los propósitos emocionales a los que sirve el juego. Esta visión teórica ha dado lugar a nuevos trabajos en el campo de la terapia de juego.

B. Erikson

Erikson (1976) amplió el significado teórico del juego y su gran poder en la vida de NN. En su trabajo describió cómo NN usan tanto el juego de simulación como el de

construcción para obtener control sobre sus vidas emocionales, afirmando que el sentimiento de poder sobre los sucesos o situaciones que NN obtienen de su vida a través de la simulación permite tanto la expresión de las emociones como la práctica necesaria para controlarlas de manera responsable. Señaló que esto sucede durante la "Edad del Juego" (3 - 6), la cual marca el rumbo de la vida adulta. Así mismo, describió la creación de "mundos" de construcción de bloques, lo que permitía a NN contender con dilemas emocionales y conductuales del "mundo real". Afirmó que, al asumir el papel de un superhéroe (p. ej., Spiderman) o de una persona adulta con poder en sus vidas (p. ej., un médico), NN experimentan el liderazgo y la posición de poder de esas personas o personajes. Propuso que, si NN adquieren esta capacidad de tomar la iniciativa durante este período de la vida, podrán asumir roles de poder y de liderazgo e imaginar distintas alternativas. Por lo tanto, desarrollan la fuerza del propósito y pueden permitir que los sueños de la primera infancia se unan a las metas de una vida adulta activa.

Erikson defendió que los rituales de juego durante la infancia continúan expresándose a lo largo de la vida porque estas experiencias proporcionan "el campo de entrenamiento para la experiencia de libertad de elección de opciones imaginativas dentro de una existencia gobernada y guiada por roles y visiones" (1977, p. 78). Afirmó que el juego de NN se transforma en ritualizaciones (p. ej., bodas, desfiles), que tienen una cualidad paradójica porque son tanto lúdicas como formales, familiares y sorprendentes, afirmativas y ambivalentes (Erikson, 1966).

C. *Piaget*

La contribución de Piaget a la teoría del juego (1935, 1966, 1981) resultó de gran interés a mediados y finales del siglo XX. Exploró la psicología del juego en el marco de su teoría del desarrollo cognitivo. A partir de las observaciones del juego de sus propios hijos en la infancia, y su estudio del juego de canicas de NN mayores, propuso etapas del desarrollo del juego y teorizó sobre su significado como constructos del desarrollo. Piaget diferenció el juego de la imitación, indicando que el juego es principalmente un proceso de asimilación, mientras que la imitación es principalmente un proceso de acomodación. Creía que NN usaban el juego para construir su conocimiento del mundo al tratar de relacionar sus nuevas experiencias con sus esquemas cognitivos ya existentes. El predominio de la asimilación en la conceptualización del juego de Piaget tiene que ver con el hecho de que el niño o la niña, cuando desarrolla sus actividades lúdicas, cambia o modifica la información que recibe del entorno de acuerdo a sus experiencias previas, adaptando el juego a sus necesidades. Piaget afirmó que los

adultos podían obtener una gran comprensión del pensamiento de NN observando su juego, exponiendo cómo las distintas etapas se correspondían con los niveles de los procesos de pensamiento en el desarrollo del niño o de la niña. De esta manera agrupa los juegos en tres grandes categorías: juegos sensoriomotores o de ejercicio (0-2 años), juegos simbólicos (2-7 años), y juegos de reglas (7-12 años).

Entre los 2 primeros años de vida, el tipo de juego más destacado es el juego de ejercicio o sensoriomotor, que implica la repetición de acciones de juego similares con juguetes u otros objetos para dominar su uso, con una elaboración gradual de estas acciones. Piaget señaló que un aspecto crucial del juego de ejercicio es que, en lugar de ser una repetición rutinaria de las mismas acciones, a medida que se dominan las acciones, el niño o la niña cambia la actividad lúdica haciéndola más difícil o agregando nuevos elementos. La práctica del juego se ve más tarde en la niñez y la edad adulta, cuando es necesario dominar nuevas rutinas de comportamiento al servicio de un objetivo más amplio. Piaget señaló que la simulación se convierte en un modo de juego importante para NN entre los 2 y 7 años. La simulación temprana a menudo es facilitada por adultos, pero se extiende a actividades de simulación social elaboradas con los pares, como los juegos sociodramáticos o de fantasía, realizadas durante los primeros años de preescolar. La visión de Piaget de que la simulación es un medio para promover la construcción del conocimiento ha llevado a la realización de múltiples investigaciones sobre los procesos cognitivos. Cuando NN juegan a “como si” fingiendo ser, crean mundos que tienen sentido para ellos y ellas, de manera que Piaget creía que los investigadores a través de la observación del juego podían aprender mucho sobre la comprensión y los malentendidos de NN durante este tipo de actividad lúdica. En relación con el juego de reglas, Piaget lo identificó como el tipo de juego común para NN a partir de 7 años, aunque los juegos de una sola regla, como el escondite, ocurren a edades más tempranas (Bruner y Sherwood, 1976). De acuerdo con Piaget, en los juegos, NN crean reglas que cambian a medida que negocian para hacer que el juego sea agradable a una variedad de jugadores con diferentes niveles de habilidad. Se dedica tiempo a discutir las reglas, haciéndolas justas y adaptándolas para que el juego sea más divertido.

Piaget defendió que el juego entre pares fomenta el desarrollo moral de NN, a medida que resuelven el desequilibrio cognitivo relacionado con cuestiones de justicia y equidad en su actividad lúdica. Las ideas teóricas de Piaget sobre el juego infantil continúan siendo un catalizador para generar la teoría del juego. Numerosos teóricos contemporáneos han especulado acerca de su influencia en la toma de roles y de perspectiva, las comparaciones sociales, la narración del lenguaje, el conocimiento de

los guiones sociales y el aprendizaje académico. Por ejemplo, Bruner (1961) sugirió que el aprendizaje por descubrimiento debería ser el modo de aprender matemáticas, Elkind (1976) adaptó las perspectivas piagetianas a la educación de la primera infancia, Fein (1981) exploró el papel de la simulación en el desarrollo cognitivo, y Singer y Singer (1990) examinaron su papel en la creatividad y el pensamiento imaginativo.

No obstante, la aplicación de la teoría piagetiana en la actualidad a la práctica educativa infantil, aunque sigue siendo muy común, se pone en cuestión por resultar entre otras cosas descontextualizada. Muchos de los centros de educación infantil actualmente son contextos culturalmente diversos, y Piaget desarrolló su teoría en otra época a partir de observaciones de NN europeos de clase media. Los estudios multiculturales sugieren que sus etapas de desarrollo pueden resultar no siempre acertadas, dada la gran diversidad, por ejemplo, de las formas de pensamiento y de resolución de problemas observadas en diferentes grupos culturales (p. ej., Bremner, 2002; Kirkham et al., 2002).

D. *Vygotsky*

Las ideas teóricas de Vygotsky (1978) se han ido haciendo cada vez más influyentes hasta la actualidad, donde la investigación y las prácticas sobre el juego y la educación en la primera infancia, han cobrado una gran relevancia a través de su replanteamiento por las teorías postvygoskianas (Veraksa y Sheridan, 2018).

Vygotsky y sus colaboradores consideraron que el juego de NN era importante, pero el papel del adulto también lo era para ayudarles a utilizar los objetos de forma simbólica (Elkonin, 1966). Vygotsky describió el período de edad de 2 a 8 años como la etapa en la que NN aprenden el idioma de su cultura, afirmando que este aprendizaje era evidente en su juego. NN en edad preescolar comienzan a usar el habla privada (monólogos) que acompaña a sus actividades de juego, lo que fomenta el desarrollo de conceptos “espontáneos”. También observó que en el juego con bloques las categorizaciones iniciales de NN estaban desorganizadas, pero al final de la edad preescolar se hacía evidente el desarrollo de sus conceptos en la resolución de problemas con bloques. Sin embargo, pensó que la simulación era un aspecto especialmente importante del juego porque permitía a NN aprender a autorregularse y desarrollar una variedad de conceptos espontáneos, especialmente en la simulación que implica la toma de roles, en la que el niño o la niña debe seguir los guiones culturales. Vygotsky afirmó: “No existe el juego sin reglas. La situación imaginaria de cualquier forma de juego ya contiene reglas de comportamiento” (Vygotsky, 1978, p. 74). El juego permite separar el pensamiento de los objetos y las acciones, promoviendo así ideas para controlarlo. A medida que NN crecen y su lenguaje se convierte en un discurso privado internalizado, estas habilidades

continúan desarrollándose hasta que NN logran el dominio de su propio comportamiento mediante el uso de medios simbólicos (Vygotsky y Luria, 1994). Aunque gran parte de este juego imaginativo ocurre en compañía de otras personas, Vygotsky también habló del "juego del director" que ocurre cuando un niño o una niña juega en solitario desarrolla los guiones, construye los escenarios y da voz a todos los personajes. Es decir, este tipo de juego proporciona tanto la capacidad para la creación de la trama como la oportunidad de controlar la situación del juego (es decir, para tomar la posición anterior a la situación). NN mayores a menudo hacen esto con objetos de pequeña escala y crean sus propios “mundos”, que también tienen un significado cultural (Bodrova y Leong, 2010).

Vygotsky enfatizó el papel del juego de simulación como un medio de organizar el pensamiento a través de la mediación verbal, lo que permite que se desarrolle la autorregulación. Esta última vertiente de su teoría ha seguido siendo fructífera con respecto al papel de la fantasía y la relación del juego con habilidades cognitivas como la alfabetización (p. ej., Gjems et al., 2018). Bajo el enfoque histórico-cultural vygotskiano y sus posteriores desarrollos de colaboradores, en la actualidad se exploran cuestiones del desarrollo cognitivo de NN en diferentes contextos y las posibilidades de aplicarlos a la práctica educativa infantil, las interacciones entre NN y entre NN y adultos durante el proceso educativo, y sobre el juego de los NN en edad preescolar, percibiendo este como un componente fundamental de la cultura infantil (Veraksa y Sheridan, 2018)

Vygotsky expresó que

> En el juego el niño siempre está por encima de su edad media, por encima de su comportamiento cotidiano; en el juego es como si fuera una cabeza más alta que él mismo. … el juego contiene todas las tendencias de desarrollo de una forma condensada; en el juego es como si el niño estuviera tratando de saltar por encima del nivel de su comportamiento normal” (Vygotsky, 1967, p. 16).

Estas líneas, que provienen de una conferencia sobre el juego de 1933, han recuperado en las últimas décadas la atención de académicos y educadoras a nivel internacional (Veraksa y Sheridan, 2018). Sin embargo, este párrafo puede dar lugar a una gama de interpretaciones, dependiendo de la orientación filosófica de quién las interprete. Por ejemplo, hay quién lo presentan como un requerimiento para que las personas adultas no interfieran en el juego de NN, porque –más que cualquier otra actividad– el juego parece permitir a un niño o una niña situarse en un nivel más alto de su comportamiento

normal. También, hay quién ha visto, un llamamiento a utilizar el juego como un vehículo eficiente para repartir contenidos y habilidades académicas a NN en educación infantil. No obstante, de acuerdo con Bodrova y Leong (2015), ambas interpretaciones, serían inconsistentes con el enfoque histórico-cultural de Vygotsky y sus colaboradores sobre el juego.

Vygotsky concluye que el juego es la principal fuente de desarrollo en los años preescolares y expone que la relación juego-desarrollo se puede comparar con la relación instrucción-desarrollo, pero el juego proporciona un trasfondo para los cambios en las necesidades y en la conciencia de una naturaleza mucho más amplia. El juego se constituye en la fuente del desarrollo y crea la Zona de Desarrollo Próximo.

> La acción en la esfera imaginativa, dentro de una situación imaginaria, la creación de intenciones voluntarias, la formación de planes en la vida real y los motivos volitivos, todo aparece en el juego y lo convierte en el nivel más alto de desarrollo preescolar (1967, p. 16).

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), como la distancia entre el nivel de desempeño independiente y el nivel de desempeño asistido, es probablemente el concepto vygotskiano más conocido. Sin embargo, las palabras de Vygotsky acerca de que un niño o una niña es asistido por un adulto o un compañero con más conocimientos a menudo se han tomado literalmente, limitando la aplicación de la ZPD a situaciones individuales de enseñanza o tutoría. Agregar el juego como un medio específico de asistencia no solo expande las aplicaciones prácticas de ZPD, sino que también hace repensar el significado mismo de este concepto para incluir la asistencia brindada por un grupo de pares. En tal caso, este grupo puede actuar colectivamente como un “otro más informado o experto”, incluso si no hubiese diferentes niveles de conocimiento entre NN.

Las ideas de Vygotsky de que el juego crea la ZPD de un niño o una niña y que el juego es la actividad principal para NN en edad preescolar sentaron las bases para las teorías del juego desarrolladas por sus estudiantes y las generaciones de teóricos post-vygotskianos.

Capítulo 11. El juego y el Desarrollo Social entre Iguales en la Primera Infancia

11.1. Introducción

De acuerdo con Whitebread et al. (2017) existe un cuerpo sustancial de investigación, en una serie de disciplinas, que defiende la importancia del juego en el desarrollo humano y, en algunos casos, propone mecanismos potenciales que podrían explicar el papel del juego en el aprendizaje cognitivo, emocional y social de NN.

Desde perspectivas evolucionistas se ha asumido que el juego es un elemento clave en los procesos evolutivos de las especies, acentuado la potencialidad del juego para fomentar el desarrollo físico de NN (Bruner, 1972). El juego se presenta de muchas formas y probablemente sirve para una amplia variedad de fines que promueven la vida. Entre las categorías de funciones sustentadas por la investigación y la teoría, Gray (2019) destaca cuatro: 1) el juego puede ser un medio por el cual las personas practican habilidades que son esenciales para su supervivencia y reproducción, 2) aprenden a sobrellevar física y emocionalmente eventos inesperados o potencialmente dañinos, 3) generan creaciones nuevas (a veces útiles), y 4) reducen la hostilidad desarrollando la cooperación.

Los principales enfoques del siglo XXI, desde donde los investigadores se aproximan al juego infantil, están estrechamente relacionados con las aportaciones que realizaron Freud, Piaget y Vygotsky (Linaza, 2013), como se ha comentado en el apartado anterior. Si bien todas las investigaciones sobre el juego y el desarrollo del último siglo coinciden en la búsqueda de conexión conceptual, existen diversos enfoques que, desde distintos supuestos, asignan al juego un rol distinto en el desarrollo y, por tanto, determinan distintas finalidades del juego en la vida de NN. Así, en relación con el desarrollo infantil, el juego ha sido interpretado como actividad terapéutica (Freud, 2018), como un elemento crítico en la asimilación y en las estructuras de conocimiento del sujeto (Piaget, 1966), y como representación simbólica que permite a los NN interpretar el significado de la experiencia en el mundo social (Vygotski, 1967).

De acuerdo con Coplan et al. (2006) durante más de 70 años, los teóricos que han estudiado el desarrollo del juego social han defendido y argumentado la importancia de las interacciones entre pares para el desarrollo infantil. Los primeros trabajos de Piaget (1935), Mead (2015) y Sullivan (2013), durante la primera mitad del siglo XX, destacaron la relevancia de la participación de los iguales para el desarrollo social de NN. Piaget sugirió que la interacción entre pares proporciona a NN un entorno de aprendizaje significativo y único. En particular, la exposición del niño o de la niña a las demandas

interpersonales que involucran diferencias de opinión entre iguales (a diferencia de las que se dan con los adultos), y oportunidades para conversar, debatir y negociar sobre estas diferencias, era considerada como una gran ayuda para la adquisición y el desarrollo de una toma de perspectiva sensible dentro de las relaciones interpersonales. Mead (2015), se hizo eco de esta cuestión sobre el desarrollo de la toma de perspectiva a través de la interacción entre pares, sin embargo, también señaló su importancia en el desarrollo del sistema del yo. Concretamente, Mead pensaba que los intercambios entre iguales en contextos de cooperación, competencia, conflicto y discusión amistosa permitían al niño o la niña obtener una comprensión de sí mismo como sujeto y como objeto. Según la noción de "espejo del yo", Mead sugirió que NN se experimentaban a sí mismos de forma indirecta a través de las repuestas de los compañeros y compañeras. Por su parte, Sullivan (2013) propuso que las RRII son esenciales para el desarrollo de habilidades de cooperación, compromiso, empatía y altruismo, enfatizando la importancia de las amistades o relaciones especiales para el surgimiento de estos conceptos.

El hilo subyacente que conecta a Piaget, Mead, Sullivan como a otros autores, es el énfasis que ponen en las experiencias dentro del grupo de iguales y su papel en la adquisición, mantenimiento y práctica de importantes habilidades sociales. Se asumió que la interacción de NN con los iguales y, en particular, el juego social, era de suma importancia para el desarrollo. Esta hipótesis ha sido y sigue siendo defendida desde las ciencias del desarrollo (Göncü y Gaskins, 2011).

Ante la cuestión de qué sucede con NN que rara vez participan con otros en el juego social, en la actualidad está ampliamente aceptado que NN que experimentan una calidad empobrecida de interacciones con iguales durante la infancia, pueden estar en riesgo de tener problemas posteriormente, tanto en la adolescencia como en la edad adulta. Estos problemas incluyen el abandono escolar, la delincuencia, la agresividad, la depresión, una baja autoestima y la soledad (Rubin y Coplan, 1998).

11.2. El Juego como Contexto de Participación Social entre Iguales

La participación social de NN se puede situar entre dos extremos de un espectro que va desde el juego social (actividades que tienen lugar cuando dos o más compañeros o compañeras interactúan entre sí de manera literal y no literal) al juego no social (actividades solitarias en presencia de compañeros). Teniendo en cuenta estas dos categorías de formas de juego y de participación, Coplan et al., (2015) señalan que el juego social proporciona un contexto fundamental para el desarrollo social, sociocognitivo y emocional de NN. Esta forma de juego y las interacciones asociadas

con los pares exponen a NN a un dominio en el que pueden adquirir importantes habilidades sociocognitivas e interpersonales. El juego social les permite conocer y comprender las perspectivas de los demás NN, además de proporcionarles una mayor y mejor comprensión de la cooperación, la negociación y la resolución de conflictos. Por otro lado, mientras que algunas formas de juego no social son normativas y relativamente benignas, otras pueden ser marcadores de dificultades socioemocionales subyacentes.

El juego social es la actividad por excelencia que implica la interacción de los iguales en la infancia, y esto es lo que, más obviamente, lo distingue de otras formas de juego. Coplan et al. (2015) el juego social se da tanto en diadas como en grupos más grandes, y sucede cuando el niño o la niña:

- está motivado para involucrar a otros en actividades lúdicas;
- es capaz de regular la excitación emocional;
- posee las habilidades necesarias para iniciar interacciones con otro niño y otra niña; de tal manera que
- las propuestas sociales son aceptadas (kinds).

En consecuencia, el juego social compromete los constructos asociados de participación social, competencia social y sociabilidad, e implica a dos o más NN que participan de maneras diversas en actividades funcionales, sensoriomotoras, constructivas, dramáticas y en juegos de reglas. También comprende conversaciones activas entre NN a medida que interactúan entre sí, negociando roles y reglas de juego.

Un componente importante de esta definición implica la presencia de otras personas, lo que infiere la oportunidad de participar en la interacción social y en el juego de forma grupal. Así, desde esta perspectiva, un niño o una niña que está jugando tranquilamente solo o sola en su habitación no estaría participando en juegos no sociales *per se*, ya que no hay compañeros o compañeras de juegos disponibles en su entorno inmediato. El juego no social, desde esta perspectiva se define como aquel que muestra actividades y comportamientos solitarios en presencia de potenciales compañeros o compañeras de juego.

Con relación a la participación social de NN, en la década de 1920, se produjeron varios intentos de desarrollo de taxonomías integrales que describiesen las interacciones sociales de NN con sus iguales. Se construyeron varias categorías amplias que describían el juego social y no social como “tratar a los pares como objetos” y “cooperar dentro del grupo”. Unos años más tarde, Bott (1928, citado por Coplan et al., 2015)

elaboró un esquema de codificación que incluía la categoría “ocupado con otros NN” distinguiendo entre los comportamientos como hablar, mirar, interferir, imitar y cooperar. Por otro lado, durante el siglo XX, investigadores como Bühler (1928) y Stern (1924) (citados por Coplan et al., 2015) también delinearon diferentes componentes estructurales del juego, incluidas actividades como juegos sensoriomotores, juegos de fantasía y juegos pasivos, como puede ser mirar imágenes.

Desde esta perspectiva histórica, el marco de observación de Mildred Parten (1932), es probablemente el más conocido de las primeras taxonomías de participación social. Estudió la sociabilidad entre pares en NN de 2 a 5 años, observando un gran incremento en la capacidad de participación en juegos sociales interactivos con la edad. Parten describió varias categorías de “participación social”, utilizadas para comprender una progresión evolutiva de los comportamientos, concluyendo que el desarrollo social se produce en una secuencia de tres fases, las cuales van de “no sociales” a “semi sociales”, y finalmente, a “socialmente interactivos”. La primera secuencia comienza con una actividad no social que incluye:

- “Comportamiento desocupado”, caracterizado por una marcada ausencia de enfoque o intención. Por ejemplo, el niño o la niña mira fijamente al espacio o deambula sin rumbo fijo.
- “Comportamiento de espectador”, consistente en la observación de las actividades de pares sin intentar participar.
- “Juego solitario” que implica jugar separado o estar situado aparte de otros NN en términos de distancia, orientación o atención.

Posteriormente, la secuencia pasa a una forma de participación social limitada, llamada “*juego* paralelo”, en el cual un niño o una niña juega cerca de más NN con materiales similares, pero no intenta influir en su comportamiento. Por último, en la fase con un nivel más alto, se aparecerían dos formas de verdadera interacción social. Estas dos categorías son: 1) el “juego asociativo”, en el que NN intercambian juguetes y comentan el comportamiento de los demás, pero sin cooperación real o división de trabajo; y 2) el “juego cooperativo”, un tipo de interacción más avanzada que comprende actividades grupales organizadas y orquestadas para lograr un objetivo común. Estudios posteriores realizados en la década de 1970, combinaron estas dos últimas categorías dentro del llamado “juego social” (Rubin et al., 1978). Desde entonces, se han empleado frecuentemente como un índice de observación de las interacciones entre pares de NN en este periodo de edad.

En la secuencia de desarrollo de Parten (1932), NN de menor edad progresan desde formas de juego solitario hasta la exhibición predominante de juego paralelo a los 3 años, para ir aumentando la cantidad de juego social a la edad de 5 años. La evidencia longitudinal indica que estas formas de juego surgen en el orden sugerido por Parten, pero no forman una secuencia de desarrollo en la que las formas que aparecen más tarde reemplazan a las anteriores (Howes y Matheson, 1992). Más bien, todos los tipos de juego conviven durante los años preescolares. En el contexto escolar infantil se puede observar fácilmente como NN pasan de un tipo de juego a otro; con frecuencia pasan de un comportamiento observador al juego paralelo y al cooperativo, y viceversa (Robinson et al., 2003). NN parecen utilizar el juego paralelo como una estación de paso: un respiro de las altas exigencias que conlleva la complejidad de la interacción social, y una transición hacia nuevas actividades.

De acuerdo con Rubin y Coplan (1998) las evidencias empíricas posteriores han indicado que, en su mayor parte, entre las edades de 3 y 5 años hay una disminución general en el juego desocupado, espectador y paralelo, acompañado de un aumento en el juego en grupo y la conversación entre pares. También durante estos años, NN comienzan a hablar más con sus compañeros y compañeras e interactuar con una gama más amplia de iguales (Howes, 1983). Además, mientras que las interacciones entre pares en NN más pequeños son principalmente diádicas, a partir de 4 años se incrementa la tendencia a jugar en grupos más grandes (Benenson et al., 1997).

Sin embargo, en las actividades lúdicas de NN con sus iguales, la secuencia de desarrollo de la participación social propuesta por Parten (1932) parece estar un tanto simplificada (Rubin et al., 1983). Curiosamente, los investigadores se han ido alejando del estudio de los cambios a nivel macro, relacionados con la edad en la participación social, hacia un enfoque micro en el papel de las categorías de participación social en la transición de las actividades solitarias a lo social particular, esto ha llevado a un reexamen del constructo de juego paralelo. Contrariamente a las primeras postulaciones de Parten (1932), el juego paralelo no desaparece en los preescolares de mayor edad y, de hecho, sigue siendo una forma de juego predominante en NN de 4 y 5 años (p. ej., Rubin et al, 1983). Además, investigaciones posteriores han mostrado que NN mayores pasan de un juego “en paralelo comprometido” (es decir, participar en actividades similares en la proximidad de otros NN, demostrando una escasa conciencia de los demás) a una forma más madura de participación en el juego de “conciencia paralela”, que incluye el contacto visual y la conciencia mutua de NN (Howes, 1980; Howes y Matheson, 1992).

También, se ha sugerido que el juego paralelo puede representar un importante puente secuencial para la interacción entre pares en NN de edad preescolar. El juego paralelo se produce con frecuencia “dentro de la corriente de actividades como un puente al juego de grupo” (Bakeman y Brownlee, 1980, p. 877). Parece que existen evidencias empíricas que apoyan esta premisa. Robinson et al. (2003) evidenciaron que NN exhibían un patrón de juego secuencial de tres pasos, pasando del comportamiento del espectador al juego con conciencia paralela, y posteriormente a las interacciones sociales con sus pares. Estos comportamientos formaron una “vía bidireccional” recíproca, con el juego paralelo actuando como un “puente” entre las actividades solitarias y sociales. Estos hallazgos también ilustran aún más la importancia del juego paralelo en las conductas de NN menores para entrar en el grupo de sus iguales (p. ej. Dodge et al.,1983).

La taxonomía de la participación social de Parten (1932) se construyó sobre la base de una pequeña muestra NN en las edades correspondientes a la etapa de educación infantil, pero aún continúa teniendo una considerable influencia en el estudio del juego social y no social de NN. Sin embargo, los investigadores actuales han redefinido la escala original para examinar las diferencias de desarrollo, culturales e individuales en el juego social y no social de NN (Coplan et al., 2015), considerando la importancia de las interacciones entre pares para el desarrollo saludable de NN.

Aunque el legado de Parten (1932) es una categorización de tipos de juegos, el objetivo de su investigación era comprender el desarrollo de la participación social dentro del campo que ella identificó como sociología genética. Si bien el juego cooperativo, por ejemplo, podría analizarse en términos de procesos cognitivos y una experiencia social en la que NN reproducen y transforman, Parten lo vio como una situación donde NN co-construyen una experiencia social que encarna "la división del trabajo, la censura grupal, la centralización del control en manos de uno o dos miembros y la subordinación del deseo individual al del grupo" (p. 250). Al igual que Parten, Kane y Furth (1993) observaron el juego de simulación como una "función que instituye la sociedad" (p. 199) dentro de la cual NN no solo co-construyen la sociedad, sino que también exploran su significado y perfeccionan las formas de negociar esa sociedad.

A diferencia de Parten y de su interés en los aspectos socio-participativos del juego, posteriormente, los trabajos de Piaget (1966) y Smilansky (1968) caracterizaron lo que se convertiría en la taxonomía contemporánea de las formas de juego estructurales. Piaget desarrolló un marco con tres etapas cognitivas de desarrollo del juego, según el grado en que el juego sigue siendo puramente sensoriomotor o tiene alguna relación con el pensamiento mismo. Esta secuencia fue expandida a 4 fases por Smilansky

(1968) con su contribución del juego constructivo. Smilansky (1968) desarrolló las categorías originales de Piaget (1966), etiquetándolas como cuatro tipos de juego, argumentando que estos se desarrollaban en una secuencia relativamente fija, donde el juego funcional aparece primero de manera ontogénica en la infancia, y los juegos de reglas al final de esta etapa (periodo operacional concreto). Desde este enfoque, el "juego sensoriomotor funcional" se describió como la principal forma lúdica entre bebés y NN pequeños. Este conlleva actividades motoras sencillas y repetitivas. Con la edad, NN progresan y pasan a realizar "juegos de construcción", manipulando objetos con la finalidad de construir o crear algo, así como, actividades exploratorias, a través de la cuales se centran y examinan un objeto con el fin de obtener información. Finalmente, NN en su etapa correspondiente a la educación escolar infantil aprenden a participar en el "juego simbólico o dramático", el cual involucra elementos de simulación y la producción de comportamientos descontextualizados. NN aprenden a compartir y coordinar estas actividades descontextualizadas y sustitutivas con los compañeros y las compañeras. Posteriormente, Rubin y Maioni (1975) hallaron que NN en edad preescolar participan en juegos significativamente más funcionales y constructivos que en juegos dramáticos o juegos con reglas. Frente al argumento de Piaget que defendía que el juego simbólico era reemplazado por el juego de reglas sobre los 7 años, Smith y Lillard (2012) sugieren que NN se implican en el juego simbólico o de simulación hasta la adolescencia temprana.

De manera paralela a esta investigación sobre la participación social, la noción de una progresión evolutiva estrictamente lineal en las formas de juego de NN se consideró que, de algún modo era demasiado simple (Rubin y Coplan, 1998), y estudios posteriores no han apoyado la idea de una progresión lineal en la aparición de esta secuencia evolutiva del juego social infantil (p. ej., Pellegrini, 1982; Rubin et al., 1976).

Rubin et al. (1978) realizaron un estudio exploratorio de los componentes estructurales piagetianos del juego anidados en diferentes categorías de participación social. Sus resultados mostraron que NN, a lo largo de la infancia temprana y la primera infancia, participan en etapas de juego cada vez más complejas a medida que crecen. El juego sociocognitivo de los NN con edades correspondientes al primer ciclo de educación infantil es cualitativamente menos maduro que el de los del segundo ciclo. Según NN se desarrollan van adquiriendo una mayor madurez social, lo que se aprecia en sus habilidades para organizar juegos grupales. Además, llegan a ser más maduros cognitivamente produciendo y compartiendo significados simbólicos que facilitan el desarrollo del juego de simulación o sociodramático (Rubin y Krasnor, 1980). Así, los bebés participan en juegos funcionales solitarios; NN de hasta 2 o 3 años participan en

juegos funcionales paralelos; NN de 4 a 5 años participan en el juego cooperativo-constructivo, sociodramático, y, además, empiezan a jugar con reglas. Finalmente, Rubin et al. (1978) señalaron que los principales cambios evolutivos en el juego de los NN de estas edades implican una combinación específica entre madurez cognitiva y contextos de participación social.

La investigación con el tiempo ha llegado a dejar claro que tanto la cualidad cognitiva y el contexto de participación social necesariamente deben ser considerados cuando se indaga en el significado e implicaciones del juego infantil. Por ejemplo, la forma de juego estructural activo-solitario, cuando en la escuela infantil, un niño o una niña está realizando un juego dramático en solitario, aunque haya presencia de iguales, este comportamiento parece tener un significado totalmente diferente (Rubin, 1982). Este juego que incluye comportamientos dramáticos y funcionales-solitarios puede reflejar inmadurez social e impulsividad. Además, si su aparición es frecuente dentro de un contexto social de iguales, se asocia con el rechazo del niño o de la niña por parte los pares, así como con deficiencias en la resolución de problemas sociales, la impulsividad, los problemas de externalización y las dificultades académicas (Coplan et al., 2001). Resultados similares son evidentes en términos de actividades de construcción. Existe una evidencia creciente que sugiere que el juego de construcción contribuye en gran medida al aprendizaje de NN sobre conceptos espaciales, proporciones y matemáticos (Ness y Farenga, 2007). Sin embargo, el contexto socio-participativo también parece ser particularmente importante aquí. Por ejemplo, aunque las primeras investigaciones indicaron que la exhibición frecuente de juego “solitario-pasivo” en el NN (que incluye exploración silenciosa y juego constructivo solitario) no se asocia con resultados negativos (p. ej., Coplan y Rubin, 1998, Rubin, 1982), los hallazgos de estudios posteriores han puesto en duda la naturaleza “benigna” del juego solitario-pasivo, incluso en la primera infancia (p. ej., Herdenson et al., 2004; Nelson et al. 2005). Por ejemplo, Coplan et al (2001) informaron que el juego pasivo-solitario observado en NN de un centro de cuidado infantil está asociado con la timidez temperamental y los índices de inadaptación en los niños, pero no en las niñas.

Desde una perspectiva teórica sociocultural del desarrollo, Vygotsky (1978) consideró el juego como crítico para el desarrollo infantil, argumentando que el juego de fantasía o de simulación está determinado social y culturalmente. Es decir, NN al simular los roles de personajes de la vida real, como pueden ser médicos, maestros, cocineras, enfermeros o policías, llegan a realizar una representación mental de las reglas sociales que los prepara para la vida adulta llevándolos hacia sus zonas de desarrollo próximo. Aunque Vygotsky sólo teorizó sobre el juego infantil de fantasía o simulación, sus ideas

han tenido una gran influencia en la investigación sobre el juego en los últimos años (p. ej., ver Veraksa, y Sheridan, 2018).

Desde este mismo enfoque, Ridgway et al. (2020) sintetizan la esencia social del juego entre iguales en diferentes contextos culturales y pedagógicos. De esta manera establecen que:

- El juego con iguales ayuda a NN a estar e imaginar juntos, cooperar, ayudarse, explicarse, tomar iniciativas, ser empáticos, divertirse, colaborar, explorar, planificar, comunicarse y captar ideas conceptuales.
- RRII también pueden ser sostenidas a largo plazo, son parte de una cultura digital del juego. En estas relaciones se crean reglas y se negocian, así mismo ofrecen a NN alegría y felicidad.
- El rol de los adultos en las relaciones de juego entre iguales puede estar dirigido a organizar ambientes apropiados, establecer tiempos para que NN estén juntos y mantener narrativas que enriquezcan el juego con sus iguales. Finalmente, pueden mostrar respeto no interviniendo en la actividad lúdica de NN.

Generalmente, NN van incrementando su participación en juegos sociales con la edad (Rubin et al., 2015). No obstante, sus diferencias individuales también parecen tener implicaciones significativas en su participación social dentro del contexto de pares (Coplan et al., 2006), afectando al grado en que NN muestran motivación y disposición social para participar en juegos con iguales. Bajo el enfoque evolutivo se ha estudiado cómo las diferencias individuales en los patrones de juego social y no social de NN están influenciadas por el temperamento o el género, las motivaciones y las competencias sociales. Además, es fundamental destacar, que los modelos de juego también están influenciados por las culturas en las que viven NN.

Algunas investigaciones, han destacado como los comportamientos desocupados y espectadores no desaparecen durante los años preescolares, incluso continúan durante otras etapas. Además, la exhibición frecuente de este comportamiento reticente por parte del niño o de la niña en presencia de pares, se considera como un marcador de timidez y miedo social que se asocia: con la ansiedad, la soledad, la baja autoestima y la internalización de otros problemas, con una competencia social insuficiente y con la exclusión por parte de los iguales (Coplan et al., 2007).

11.3. La Selección de Compañeros y Compañeras de Juego. El Género y los Contenidos de Juego

NN según van creciendo van teniendo un mayor número y más variado conjunto de compañeros o compañeras de juego, además de los padres y las madres, van incluyendo a los hermanos o hermanas (si los tienen), a los iguales y las amistades.

Esta ampliación de su mundo social da lugar a una diversidad de formas de interacción y de relación entre los pares. Desde la investigación evolutiva de las RRII, se destacan dos contextos de estudio: el grupo y la amistad (Howe y Leach, 2018). Así mismo, el juego es considerado como un medio sumamente apropiado para la integración de NN, dado que es una actividad libre, donde el niño o la niña puede desempeñar el papel que quiera según sus preferencias, intereses y limitaciones. Por lo que también se ha estudiado la selección que hacen NN de sus compañeros o compañeras de juego.

Dados los avances en los comportamientos sociales que se producen en la etapa infantil, no sorprende que NN también asuman un rol marcadamente más activo en la selección de sus compañeros y/o compañeras de interacción. Gran parte de la investigación inicial en esta área se centró en la segregación por género. Desde los 3 años, NN demuestran una clara preferencia por pares de su mismo sexo cuando se encuentran en contextos lúdicos mixtos (p. ej., Fabes et al., 2003). De acuerdo con Maccoby (1998) y Whiting y Edwards (1988), esta preferencia respecto al género en las interacciones sociales entre iguales parece ser culturalmente universal.

Según Howe y Leach (2018), el género de NN en la compañía de juego influencia el tipo de juego, sus interacciones diádicas, estilos generales de participación, y la elección de materiales lúdicos.

En la etapa de educación infantil, NN prefieren jugar con pares de su mismo género, incluso cuando es posible jugar con NN de otro género; esto se muestra con especial evidencia en niños de 5 años, de acuerdo con Smith (2010). Cuando NN juegan en grupos mixtos, su estilo de juego tiende a cambiar. Por ejemplo, los niños juegan de manera menos activa y enérgica cuando lo hacen con niñas, y estas suelen ser más activas y enérgicas cuando participan con niños (Simpkins y Parker, 2002). En general, los estilos de juego de las niñas y de los niños demuestran formas de participación diferenciadas. Cuando juegan juntos, los niños suelen actuar de manera más activa, más enérgicos, agresivos, competitivos y más jerárquicos, mientras que las niñas suelen conversar, cooperar y participar en juegos de roles y actividades dramáticas (Else-Quest, et al., 2006; Maccoby, 2002; Pellegrini y Smith, 1998). Coplan y Arbeau (2011) indican que este es un factor que puede contribuir a lo que Maccoby (1998, p. 32)

estableció como "las dos culturas de la infancia". Esta teoría postula que durante los años de la primera infancia y de la niñez media, NN cuando participan en el juego social, se agrupan principalmente con personas de su mismo género, prevaleciendo diferentes culturas infantiles en estos grupos segregados por género. En su texto, Maccoby defiende que la “masculinidad” y la “feminidad”, como dimensiones de las diferencias individuales, no pueden estar vinculadas a la preferencia por el mismo género respecto a la compañía en el juego, que estos dos aspectos de la tipificación sexual requieren explicaciones diferentes. La segregación se representa como un fenómeno grupal, esencialmente sin relación con los atributos individuales de NN que forman todos los grupos de niñas o de niños. Los conceptos de identidad de género y la categoría de pertenencia se consideran los fundamentos cognitivos primarios para la segregación.

El juego simbólico, es un tipo de juego fundamental que se inicia en la primera infancia, pero no se ha encontrado información significativa sobre las diferencias relacionadas con el juego de simulación y el género. Lillard (2015) argumenta que tales diferencias están más asociadas a las preferencias por un tipo de juguetes en particular. De manera, que las niñas suelen preferir de manera notable muñecas y los niños coches, camiones o muñecos de acción (Smith, 2010). Parson y Howe (2013), tras el análisis de sus resultados señalaron: la existencia de diferencias por género en los temas de los juegos sociodramáticos; las niñas participan más en juegos sobre cuestiones del hogar y de cuidados, mientras que los niños prefieren temas de aventuras y de superhéroes. Sin embargo, los resultados del estudio realizado por Marsh (2020) establece que el juego de superhéroes es muy atractivo también para las niñas, las cuales pueden explorar su capacidad de agencia y de autonomía a través de este tipo de juego, posicionándose activamente como mujeres dentro de un discurso heroico. Marsh indica que para que las niñas asuman papeles más activos en este tipo de discursos, el profesorado debe crear las condiciones en las que esto pueda suceder. Las niñas necesitan sentirse seguras y recibir el permiso y el espacio para explorar estos roles en sus actividades lúdicas. La intervención en este tipo de juegos también es necesaria si se quiere dar la oportunidad a los niños para experimentar con versiones alternativas de masculinidad (Jordan, 1995, citado por March, 2020). Por tanto, existe la necesidad de dar forma al discurso de esta manera, pues en caso contrario NN continuarán usando el juego de superhéroes para forjar identidades de género con estereotipos que son una parte integral de la cultura popular infantil tradicional. Además, las evidencias científicas señalan que el juego entre NN con el mismo género es fomentado tanto implícita como explícitamente por docentes y pares (Martin et al., 1999). Por ejemplo, Colwell y Lindsey (2005) informaron que NN en edad preescolar que se implican en actividades de juego

en grupos homogéneos por género son percibidos como más competentes socialmente por sus docentes y sus iguales.

En menor medida, NN también prefieren interactuar con pares con los que comparten más similitudes en términos de otras características visibles, como las étnico-raciales (Shrum et al., 1988). Además, parece existir apoyo de la noción que señala que las preferencias de interacción de NN también se basan en la homofilia conductual (Hanish et al., 2005). Por ejemplo, Rubin et al. (1994) informaron que NN de 4 años sienten una mayor atracción por pares cuyas tendencias de comportamiento son similares a las propias, tanto en términos de sus niveles de participación social como de la calidad cognitiva de su juego. Sin embargo, otros factores también parecen ser importantes. Gleason et al. (2005) no encontraron evidencias que apoyaran la noción de que NN de entre 3 y 5 años seleccionarían a sus amistades en función de la similitud en rasgos temperamentales, pero su estudio reveló que la elección de las amistades está muy influenciada por el género, la alta impulsividad y la capacidad de tranquilidad de NN. Además, el género de quien eligió y el nivel de actividad del amigo o de la amiga interactuaron de tal manera que, las niñas eligieron amistades con un bajo nivel de actividad y los niños, por el contrario, con un alto nivel de actividad.

NN en edad preescolar parecen mostrarse más claros y selectivos en sus respuestas a las interacciones negativas con los iguales. Por ejemplo, Persson (2005) indicó que NN de 4 años que muestran más frecuentemente comportamientos prosociales tienen más probabilidades de recibir posteriormente respuestas prosociales por parte de sus pares. Por el contrario, es menos probable que NN que se comportan de manera agresiva sean tratados posteriormente por sus iguales bajo comportamientos prosociales. Por lo tanto, existe una mayor probabilidad de que NN recompensen las conductas positivas y prosociales de sus compañeros o compañeras con respuestas similares. Este efecto parece estar más pronunciado aún en el profesorado, mostrándose con una menor inclinación a responder a los comportamientos prosociales de NN que tienden a tener comportamientos agresivos (McComas et al., 2005).

Finalmente, en términos de interacciones sociales, NN entre 2 y 5 años distinguen claramente entre la amistad y no amistad (Howes, 2011). Por ejemplo, NN hacen más propuestas sociales, tienen más interacciones, juegan de forma más compleja y son más cooperativos con los iguales con los que tienen una relación de amistad que con lo que no. (Howes et al., 1994).

En resumen, de los 2 a los 5 años se producen avances claros en el desarrollo de las interacciones de NN con los compañeros. Durante este período, NN en edad preescolar

participan en interacciones sociales cada vez más frecuentes con sus pares, y estas interacciones se vuelven más ricas, más matizadas y sofisticadas, incrementando su complejidad con la edad. Además, NN afirman una mayor agencia en la selección de sus compañeros y compañeras de juegos, mostrando una respuesta a los comportamientos positivos y negativos de sus pares cada vez más diferenciada.

11.4. El Contexto de Juego y las Interacciones entre Iguales

El juego de NN y las relaciones con sus pares no ocurren en un vacío ecológico. Howes y Leach (2018) señalan que, con frecuencia las investigaciones pasan por alto las características físicas del contexto en el que se llevan a cabo, las cuales pueden constituirse en una posible variable influyente. Algunas de las que pueden influir en las interacciones de NN con sus iguales pueden ser: el tipo de juguetes, la disposición del aula y la ubicación del espacio de juego. Por ejemplo, dentro del aula escolar de educación infantil, la disposición física, la disponibilidad de juguetes específicos y otros materiales (p. ej., artísticos, arena, agua), así como la filosofía del programa educativo, pueden ser factores importantes para tener en cuenta. Pellegrini y Smith, 2003; Smith, 2010, informaron que NN muestran preferencias por juguetes concretos dentro del aula. Sus estudios informaron que niños se sentían más atraídos por los juguetes de transportes y los bloques, mientras que las niñas preferían las muñecas y el rincón de limpieza del hogar, lo que tal vez apoye una perspectiva de género en las interacciones entre pares. En términos de oportunidades de participación en juegos de simulación, el tema central de juego dramático atrajo de manera diferente a niñas y a niños; estos preferían los rincones novedosos (p. ej., un hospital, un restaurante), mientras que las niñas preferían el rincón de limpieza doméstica (Smith, 2010). Además, Petrakos y Howe (1996) evidenciaron que el diseño físico del rincón de juego dramático influía directamente en el juego social de NN. De manera, que los rincones diseñados para facilitar las interacciones grupales (p. ej., asientos dobles para dos conductores de tren, dos juegos de herramientas) facilitaron más el juego grupal en comparación con los diseños típicos de rincones (p. ej., un solo conductor de tren o un juego de herramientas), donde se observó un juego más solitario.

Además, se ha dado un amplio debate sobre la posible influencia negativa de los juguetes basados en los medios de comunicación (es decir, los superhéroes y los personajes de Disney), así como, los juguetes de guerra versus los juguetes más genéricos relacionados con la creatividad en el juego y las interacciones sociales de NN. La preocupación se da en torno a cuestiones sobre cómo los temas o contenidos y los roles de los personajes preestablecidos por los medios de comunicación, y los

juguetes de guerra pueden obstaculizar la capacidad de NN para crear sus propios escenarios de juego; sin embargo, el consenso general es que NN demuestran capacidad de generar y dirigir su juego en sus propios términos y no están influenciados por los guiones determinados por los medios de manera inadecuada (Parsons y Howe, 2013; Smith, 2010).

11.4.1. Los Juegos Multimedia en el Contexto Virtual

La tecnología y los juegos multimedia son cada vez más frecuentes en los entornos infantiles de las sociedades occidentales. Tanto los adultos como NN se refieren con frecuencia a las interacciones de NN con los dispositivos electrónicos como "jugar con la Tablet o con el ordenador", de la misma manera que hablan de jugar con juguetes.

Jugar con juguetes electrónicos amplía las posibilidades de juego de NN, pero no reemplaza otras actividades y materiales de la primera infancia como pueden ser la arena, los bloques, o el juego dramático (Goldstein, 2011). Además de otros materiales de juego, las aulas de educación infantil cuentan con dispositivos digitales. La organización típica para dos NN por dispositivo requiere que NN interactúen y cooperen para realizar tareas. Durante las observaciones de NN en edad preescolar, Plowman y Stephen (2005) informaron que NN con frecuencia negociaban el acceso (es decir, tomar turnos), administraban las operaciones (p. ej., decidir dónde hacer clic) y disfrutaban juntos cuando se representaba una animación en la pantalla. La socialización en torno a los juegos digitales parece continuar durante la infancia y es una actividad social frecuente para los adolescentes (Ferguson y Olson, 2013). Más aún, los videojuegos físicamente activos (p. ej., Wii) se han convertido en un pasatiempo de NN; sin embargo, hasta donde se sabe, no hay investigaciones que examinen cómo NN que mantienen amistad juegan de manera conjunta a estos juegos.

Según la época histórica y la cultura, han existido una gran variedad de juegos. En gran medida, esta variedad es una consecuencia del mundo creado por adultos que proporciona a NN materiales, oportunidades, ejemplos de actividades y herramientas o juguetes. Para comprender los cambios en el juego a lo largo del tiempo, es importante analizar el papel de los adultos y el tipo de juguetes que están disponibles. Edwards (2013) argumenta que, una interpretación contextual del significado del juego implica comprender y evaluar el juego a partir de su valor real para la vida de NN y los derechos de los consumidores, pero también sobre la base de las potencialidades de acción de las herramientas digitales que abren posibilidades de nuevas actividades y juegos. Por lo tanto, la introducción de herramientas y juguetes digitales no debería evaluarse en comparación con los juguetes antiguos: estas comparaciones a menudo devalúan los

juguetes digitales por ser demasiado individualistas, poco creativos y que no promueven acciones motoras variadas. Edwards afirma que el juego digital debe entenderse de manera más amplia en términos culturales, en relación con cómo las tecnologías median las conexiones de NN con la sociedad contemporánea. La introducción de herramientas digitales crea nuevos tipos de juego con sus nuevas oportunidades y necesidades de desarrollo que deben evaluarse por derecho propio.

11.4.2. Los Contextos al Aire Libre y el Juego

Los contextos de juego exteriores en relación con la actividad lúdica infantil están cobrando un gran interés y relevancia en la actualidad, especialmente entre las instituciones u organizaciones defensoras del derecho de NN al juego, así como desde la investigación sobre los beneficios de la actividad lúdica al aire libre en el bienestar, desarrollo y aprendizaje social de NN.

En cuanto a organizaciones, uno de los ejemplos interesantes se puede encontrar en Canadá, con la organización Outdoor Play Canadá[16], o la Fundación Lawson que señala que el juego al aire libre puede servir para abordar problemas en muchas áreas, desde la salud y la educación hasta el medio ambiente y los problemas relacionados con la justicia, la equidad, la diversidad y la inclusión. Entre sus esfuerzos por promover el juego al aire libre y la educación en la primera infancia a través de políticas, prácticas e investigación, convocó a líderes de múltiples sectores en el Simposio de Investigación de Políticas de Juego al Aire Libre y Aprendizaje Temprano en el Kingbridge Center, King City, (Ontario). En su resumen ejecutivo establece que

> El juego al aire libre como medio para fomentar un desarrollo infantil saludable y experiencias de aprendizaje temprano de alta calidad está atrayendo cada vez más atención. Los esfuerzos de implementación en los programas de educación de la primera infancia están aumentando a pesar de una serie de obstáculos para el progreso. La educación y la formación superior no suelen preparar a los educadores de la primera infancia para el juego al aire libre. Si bien el desarrollo profesional está emergiendo para llenar el vacío, la demanda está aumentando rápidamente: múltiples sectores requieren varios niveles de educación y capacitación para apoyar la educación de la primera infancia, particularmente en lo que respecta a la comprensión y la gestión de riesgos. Al mismo tiempo, las políticas y prácticas de educación de la primera infancia que rigen el juego al aire libre de NN no están bien desarrolladas, lo que genera

[16] https://www.outdoorplaycanada.ca/

> brechas y barreras para el juego al aire libre. Dada la importancia fundamental de la educación de la primera infancia y el juego al aire libre para el desarrollo infantil saludable, es imperativo que múltiples sectores trabajen juntos para reducir las barreras y aumentar las oportunidades para el juego al aire libre en los programas de educación de la primera infancia (Lawson Foundation, 2019, p. 1).

Concretamente, la fundación organiza el debate necesario sobre el juego al aire libre en torno a seis líneas temáticas que considera fundamentales:

1. La importancia de adoptar una lente multisectorial del ecosistema para abordar el juego al aire libre
2. Enfoques para integrar el currículo indígena y formas de conocer el juego al aire libre en la educación occidental de la primera infancia.
3. Apoyar y permitir el riesgo en el juego al aire libre.
4. Hacer explícita la pedagogía del juego al aire libre en la formación inicial de docentes en Educación Infantil y de apoyar las necesidades de aprendizaje profesional permanente.
5. Abordar las múltiples brechas y barreras al juego al aire libre en las políticas por las partes interesadas.
6. La necesidad de desarrollar una sólida estrategia de investigación y movilización de conocimientos para apoyar las políticas y las prácticas fundamentadas en la evidencia.

El modelo que proponen para abordar el juego al aire libre en las sociedades actuales viene representado en las siguientes ilustraciones (Lawson Foundation, 2019).

Ilustración 9: Intervinientes en el juego al aire libre



Este diagrama identifica los múltiples sectores que resultan clave (en texto en blanco y en mayúscula) y los roles (en texto en azul) que son relevantes para apoyar el acceso de NN y las oportunidades para el juego al aire libre.

Ilustración 10: Una lente ecosistémica del juego al aire libre



Desde una mirada puesta en el ecosistema se resalta la complejidad del contexto para el juego al aire libre, en donde múltiples sectores, componentes principales e influencias transversales deben trabajar unidos y cooperar para lograr oportunidades de juego al aire libre para NN de alta calidad.

Otras organizaciones a nivel internacional además de la IPA (*International Play Association*) que actualmente trabajan de manera activa en defensa del juego al aire libre se pueden encontrar, por ejemplo, en el Reino Unido (*Play Out, Play England, Play Wales*).

Por otra parte, los beneficios del juego infantil al aire libre han sido evidenciado por la investigación en relación con diferentes aspectos. En particular, está relacionado con una mejor salud física, así como con el bienestar social y emocional Tremblay et al. (2015).

De acuerdo con UNICEF (2004, p. 17)

> El juego, la recreación y la actividad física: fortalecen el organismo y evitan enfermedades; preparan a NN desde muy temprana edad para su futuro aprendizaje (mejora su desempeño cognitivo, verbal y socioemocional); reducen los síntomas de estrés y la depresión; mejoran la autoestima; mejoran el aprendizaje y el rendimiento académico; previenen el tabaquismo y el consumo de drogas ilícitas; reducen la delincuencia.

El juego en espacios exteriores ofrece la oportunidad de mejorar las habilidades de integración sensorial (Pellegrini y Smith, 1998; Lubans et al., 2010). Estas actividades involucran la participación activa del niño o de la niña, implicando las áreas motoras, cognitivas, sociales y lingüísticas, y por lo tanto promueven su desarrollo (Yogman et al., 2018).

Además, el juego y pasar tiempo al aire libre se asocia con la realización de una mayor actividad física, un menor sedentarismo, mejor sueño y otros beneficios relacionados con la salud mental y la función inmune (Herrington et al., 2015). Según un estudio realizado con población canadiense sobre los comportamientos lúdicos y la actividad física durante la primera etapa de la pandemia de la COVID-19, el juego activo en interiores no parece reemplazar el juego activo al aire libre (Moore, 2020).

Howe y Leach (2018) argumentan que también es necesario destacar que el diseño, el equipamiento, las superficies, la disponibilidad del espacio y el tiempo asignado están asociados con el juego de NN. Por ejemplo, la participación de NN en juegos físicos y de fuerza se da más en superficies de césped o blandas, mientras que la disponibilidad de estructuras de escalada que suponen un desafío físico promueve mayores

oportunidades para el ejercicio y la asunción de riesgos, especialmente cuando se proporcionan materiales como pelotas, aros, cuerdas y remos.

A pesar de las evidencias sobre los beneficios del juego al aire libre, Lewis (2017) argumenta que el juego infantil, en general, se está erosionando a causa de cuatro dimensiones distintas: medios comerciales, preocupaciones de miedo y seguridad, plan de estudios y política escolar e ideología. Esto está derivando no necesariamente en una pérdida de juego, sino en una visión mucho más estrecha del mismo. En particular, la preocupación sobre el juego al aire libre surge por las evidencias que muestran la disminución de las oportunidades de juego en exteriores durante las últimas 4 décadas (Waller et al., 2017). NN se ven limitados en cuanto a tiempo y espacios en exteriores por diferentes cuestiones, como pueden ser el aumento del tráfico en las ciudades, la inseguridad y el incremento de una "cultura del miedo" en los progenitores ante los riesgos para el juego libre en las calles, entre otras (Jover et al., 2018). Estas circunstancias limitan la autonomía de NN para poder jugar al aire libre con pares y amistades. Beames y Brown (2014), además señalan que esta disminución de oportunidades coincide con la mercantilización y "disneyficación" de las infancias occidentales. Moss (2012) indica que, en el Reino Unido, desde la década de 1970, el área en la que NN pueden caminar, corretear y estar sin adultos ha disminuido en casi un 90%, y también informa que NN de entre 4 y 9 años pasan más de 17 horas a la semana viendo la televisión. Esto, junto con la creciente disponibilidad de otros entretenimientos basados en pantallas digitales, indica que para muchos NN el juego es cada vez más sedentario y localizado dentro del hogar, una situación a la que Louv se refiere como "arresto domiciliario protector bien intencionado" (Louv, citado en Moss, 2012, p. 4).

Sin embargo, cuando se les da la opción, parece que a muchos NN les gustaría poder jugar al aire libre. Un estudio comparativo con NN en el Reino Unido, Suecia y España indicó que la falta de oportunidades para el juego libre en espacios exteriores era un factor significativo en bajo nivel de bienestar de NN del Reino Unido (Ipsos MORI, y Nairn, 2011). En este estudio sobre el bienestar subjetivo, NN concretamente valoraron mucho el acceso al juego y las oportunidades de calidad para jugar, particularmente al aire libre. Además, una encuesta realizada por UNICEF (2013) sobre lo que NN necesitan para ser felices, evidenció que, los tres aspectos más importantes para NN eran el tiempo (especialmente con la familia), las amistades y estar al aire libre.

Por otro lado, de acuerdo con Waite y Pratt, 2011, se considera que las crecientes demandas académicas tienen un impacto negativo en el acceso de NN a entornos al aire libre durante las etapas escolares de educación infantil y primaria. Por otro lado,

Bae (2010) argumenta que los actuales discursos 'neoliberales' han llevado al desarrollo de políticas en múltiples países que han impactado de manera adversa en la educación, priorizando la educación dentro del aula. Waller y Davis (2014) sostienen que la educación infantil en diferentes y numerosos países se están llevando a cabo dentro del contexto de las agendas de la “preparación escolar” y la “capacitación”, las cuales se centran en la transmisión de un currículo determinado de manera centralizada, evaluado formalmente. Una de las consecuencias de estos modelos es que NN pasan menos tiempo al aire libre, en contacto con en el medio ambiente. El discurso de la “preparación para la escuela primaria” también ha sido fuertemente criticado por Moss (2013). Además, Burriss y Burriss (2011), investigando el uso de espacios al aire libre en relación con el juego y el aprendizaje en 173 distritos escolares de Estados Unidos, informaron que había más distritos escolares donde el tiempo al aire libre había disminuido que en los que había aumentado. Estos resultados son consistentes con otros hallazgos que indican que la disminución del tiempo al aire libre de NN estadounidenses es una tendencia nacional.

La investigación de Shaw et al. (2013) subraya el declive en la libertad y la movilidad independiente de NN. Por ejemplo, solo el 25% de NN de entre 5 y 11 años en el Reino Unido podían ir y volver de casa a la escuela sin compañía de una persona adulta en 2011, mientras que, en 1971, la cifra era del 86%. La pérdida del derecho de NN a moverse de manera libre y autónoma por espacios exteriores parece ser un problema. No obstante, ante lo que pudiera parecer una tendencia generalizada en muchos países occidentales, las comparaciones internacionales con grupos equivalentes de NN muestran que esta disminución de la libertad es menos evidente, como sucede en Alemania (ver Shaw et al., 2013). Posteriormente en otro estudio ampliado, Shaw et al., (2015) comparan la movilidad independiente de NN de 7 a 15 años en 16 países diferentes de varios continentes; los principales resultados informan que:

- La movilidad independiente de NN varía ampliamente entre los países estudiados. Sin embargo, es evidente que las restricciones son comunes en todos.
- Dejar que hijos e hijas salgan solos es una gran preocupación para los padres y las madres, y el tráfico parece ser el factor más importante que afecta al permiso para la movilidad independiente de NN.
- Al comparar los puntajes agregados de la movilidad independiente de NN para cada país, Finlandia es, con mucho, el país con mejor desempeño, seguido de

Alemania, Noruega, Suecia, Japón y Dinamarca, que obtienen puntajes más cercanos entre sí.

- Los países con los puntajes agregados más bajos de movilidad independiente de NN fueron, en orden: Francia, Israel, Sri Lanka, Brasil, Irlanda, Australia, Portugal e Italia (empatados) y Sudáfrica.

Las diferencias entre países pueden sugerir que los valores y las actitudes culturales hacia el riesgo y la seguridad, así como las diferencias en los entornos locales, pueden desempeñar un papel importante en cuanto al permiso o prohibición de dejar salir a NN de manera independiente por los espacios exteriores cercanos al hogar.

Más recientemente, el informe de investigación realizado por Jover et al. (2018) en varias comunidades autónomas de España, reporta desde la perspectiva de NN de 3 a 12 años, que los entornos domésticos figuran como los principales escenarios de juego. Para el 44,7% de NN la casa es el lugar de juego más habitual, seguido de la escuela (35%). Los espacios abiertos y de exterior (calles y parques) son los entornos más usuales de juego para el 18,3% y las ludotecas para el 0,6%. Un 1,3% de NN encuestados suelen jugar en algún espacio distinto a éstos. Los resultados señalan claramente que existe una tendencia mayor a jugar en espacios privados, interiores y domésticos que en espacios públicos y exteriores. Esto puede tener consecuencias en las RRII de NN. Como se puede ver en los resultados de este mismo informe, NN buscan distintas alternativas para jugar en compañía de pares y amistades. Las posibilidades de hacerlo vienen condicionadas por el espacio. Así, por ejemplo, NN que viven en urbanizaciones tienen oportunidad de trabar amistad y jugar con sus vecinos; por otro lado, NN que disponen de una vivienda familiar en un pueblo hablan de su experiencia de juego en espacios exteriores (plaza, calles, descampados, parques), los cuales facilitan el encuentro y nuevas relaciones sociales. Como dice uno de los NN participante en el estudio: “En el parque podemos hacer nuevos amigos” (p. 56).

The Wild Network señala las barreras que limitan la falta de oportunidades de juego al aire libre para NN. Estas se agrupan en cuatro dimensiones: miedo (peligros de los extraños, cultura reacia al riesgo, calles peligrosas), tiempo (padres y madres con poca disponibilidad de tiempo, currículo sin o con poca relación con la naturaleza y falta de

juego libre), espacio (desaparición de espacios verdes, Play INC.[17], Kidvertising[18]) y tecnología (aumento de tiempo frente a las pantallas).

Ante lo expuesto, es importante no caer en una dicotomía simplista entre "tiempo de pantalla" y "tiempo verde". Las tecnologías digitales son ahora parte de la vida de una multitud de NN (Bae, 2010; Waller, 2014), pero eso no significa necesariamente tenga que restringirse el tiempo que NN pasan al aire libre, pues muchos NN tienen ambas experiencias y el panorama resulta complejo. No obstantes, ambos contextos son relevantes para las RRII.

Tras esta exposición de diferentes contextos de juego, de acuerdo con Erickson y Shultz (1997), es necesario señalar que los contextos no son simplemente espacios físicos (cocina, salón, acera frente a al supermercado, aula, parque) ni se dan en combinaciones de personas (dos hermanos, esposo y esposa, docentes, grupos de iguales). Más bien, los contextos están constituidos por lo que las personas están haciendo, dónde y cuándo lo hacen. Estas, en interacción se convierten en contextos mutuos. En última instancia, los contextos sociales consisten en definiciones de situación mutuamente compartidas y ratificadas, así como en las acciones sociales que las personas emprenden sobre la base de esas definiciones. Estos entornos constituidos mediante la interacción pueden cambiar de un momento a otro. Con cada cambio, las relaciones de roles entre los participantes se redistribuyen para producir diferentes configuraciones de acción concertada.

La mayoría de las investigaciones sobre contextos de juego se han centrado en explorar el impacto en la actividad física de NN (Broekhuizen et al., 2014), sin embargo se sabe poco acerca de cómo las preferencias de juego al aire libre de NN, la elección de compañeros y compañeras de juego, las relaciones sociales, así como, las políticas de supervisión de la escuela y del profesorado respecto al juego, están influenciadas por la configuración y la ecología de cada centro de educación infantil, la propia escuela y los patios de recreo, o los parques de los barrios.

Como se puede observar en muchas de las investigaciones y estudios mencionados a lo largo de este estudio documental, el contexto se configura como una organización

[17] ‘‘Play INC" no tiene una traducción directa. *The Wild Network*, señala en relación con esta barrera que, "El dinero se ha deslizado con sigilo en el mundo del juego infantil". La tendencia actual en las sociedades es que las experiencias y las cosas deben comprarse, tratarse, actualizarse, descargarse y mejorarse cada vez más. Mientras, el mundo natural ofrece misterio, creatividad y juego de forma gratuita y en abundancia. Sin embargo, requiere guías, mentores, catalizadores y tiempo para desarrollar conexiones, relaciones y asombro.

[18] "Kidvertising". Esta barrera se explica bajo el lema "Hazlo rosa. Hazlo azul. Haz todo que lo quieras". Las corporaciones tratan de captar a NN y son expertos en eso. Pero ¿deberían NN tener que contender con la publicidad y las presiones materiales, y la envidia y los deseos que crea? Todo lo cual se combina para hacer que el tiempo al aire libre se sienta cada vez menos interesante.

social de interacción que está imbuido de valores y creencias culturales tanto positivas como negativas que median las relaciones que también lo conforman. Las interacciones y las relaciones expresan la diversidad y las diferencias entre las posiciones de las personas que los habitan, actitudes y comportamientos que tienen que ver con el poder, los temas y la resolución de conflictos, la amistad, la cooperación, la competitividad, el compañerismo, la solidaridad, la ayuda, el cuidado, el maltrato, el acoso, la invisibilización, etc. Los NN en sus actividades sociales lúdicas y en general en sus RRII adoptan, adaptan y transforman estos valores y creencias, los cuales influyen en su desarrollo y aprendizaje.

Capítulo 12. Perspectivas Culturales del Desarrollo Social y el Juego en la Primera Infancia

12.1. Introducción

> La dimensión cultural de la existencia social no sólo está presente en todo momento como un factor que actúa de manera sobredeterminante en los comportamientos colectivos e individuales del mundo social, sino que también puede intervenir de manera decisiva en la marcha de la misma historia. La actividad de la sociedad en su dimensión cultural, aun cuando no frene o promueva procesos históricos, aunque no les imponga una dirección u otra, es siempre, en todo caso, la que les imprime un sentido (Echeverría, 2019, p. 24)

La conceptualización del término cultura se ha presentado y sigue presentando complejidad y controversias. En antropología el concepto se sigue discutiendo y debatiendo (Díaz de Rada, 2010). En el ámbito de la educación, de acuerdo con Gil-Jaurena (2008), una de las conceptualizaciones más citada es la ofrecida por Camilleri (1985, p. 105), que establece que la cultura es el "conjunto de significados (creencias, valores, cosmovisiones) compartidos por un grupo que conduce a interpretar la realidad y a comportarse de modos comúnmente valorados y que tiende a perpetuarse en el tiempo". No obstante, Gil-Jaurena se muestra crítica con este concepto puesto que, a pesar de reconocer la influencia de lo que denomina «herencias culturales» en los sujetos, concibe a las personas como creadoras o recreadoras de los símbolos y los significados que configuran sus "universos culturales" (p. 107).

De manera general, en la actualidad se acepta que la cultura es un proceso dinámico y que abarca una gama de diferentes aspectos de la vida: los patrones integrados de conocimiento, creencias y comportamientos que influyen en la capacidad de pensamiento simbólico y de aprendizaje social y, quizás lo más importante, el conjunto de actitudes, valores, metas y prácticas que se comparte con los demás.

Cómo explicar las formas en que la cultura conforma el desarrollo social ha sido un tema central de la antropología social y más recientemente de la psicología social y del desarrollo, originándose distintos marcos teóricos con el objetivo de entender cómo la cultura afecta el desarrollo social de NN desde la primera infancia (ver Harkness, 2006). Dentro de los estudios antropológicos tradicionales del otro, de las "culturas primitivas", se estudió a NN como parte de la vida familiar, incluidas las ceremonias relacionadas con los nacimientos de los nuevos miembros de la comunidad, y las diversas transiciones del desarrollo.

12.2. Enfoques Culturales del Desarrollo Social Infantil

El reconocimiento específico del desarrollo social de NN como adaptación al contexto culturalmente estructurado se puede encontrar de manera evidente en los ya clásicos trabajos de Ruth Benedith (1887–1948) y Margaret Mead (1902 – 1978) a partir de la década de 1920. Desde entonces, la investigación antropológica ha tratado de analizar las relaciones entre los contextos culturales y el comportamiento de las personas dentro de ellos. Concretamente Benedith, en su obra seminal *Patterns of Culture* señaló

> La historia vital del individuo es ante todo una adaptación a los patrones y estándares tradicionalmente transmitidos en su comunidad. Desde el momento de su nacimiento las costumbres o prácticas19 en las que nace moldean su experiencia y comportamiento. En el momento en que ya puede hablar, ya es una pequeña criatura de su cultura, y en el momento en que crece y puede participar en sus actividades, sus hábitos son sus hábitos, sus creencias sus creencias, sus imposibilidades sus imposibilidades. Cada niño o niña que nazca en su grupo los compartirá con él o con ella, y ningún niño o niña nacido en el lado opuesto del mundo puede alcanzar la milésima parte. No hay ningún problema social que nos incumba más comprender que este, el del papel de las "costumbres". Hasta que no conozcamos y comprendamos sus leyes y variedades, los principales hechos complicados de la vida humana permanecerán ininteligibles (Benedict, 2005, pp. 2-3)

Las prácticas (*customs*) en el pensamiento de Mead (1930, 1972) y Benedict (2005) eran portadoras de mensajes culturales que el niño o la niña aprendería una y otra vez en múltiples contextos, extrayendo de estas experiencias la esencia de lo que significaba ser un buen miembro de su sociedad. En retrospectiva el trabajo de ambas investigadoras parece sorprendentemente moderno, aunque algunos aspectos de su enfoque teórico no fueran desarrollados. El término *customs* que ellas describieron constituía la educación informal a través de la cual se enseñaban y se aprendías implícitamente las lecciones culturales. Tanto padres, madres como sus hijos e hijas eran vistos como participantes activos en este proceso, y las diferencias individuales entre NN y sus familias fueron documentadas junto con la descripción de patrones culturales más amplios. Los patrones culturales que propusieron describían ciertos temas que eran vistos como principios generales y organizados por toda la sociedad, lo

[19] Término original en inglés *customs*, traducido aquí como costumbres o prácticas. Benedith y Mead se referían a través de este concepto a las prácticas del cuidado infantil que formaban parte del tejido de la cotidianidad, del día a día, y no solo los acontecimientos o eventos ceremoniales que hasta ese momento habían sido los principales temas de la investigación antropológica.

cual, de acuerdo con Harkness (2006) resuena, por ejemplo, en las observaciones "temáticas" de la antropología cognitiva actual. Así mismo, en sus escritos se pueden encontrar los antecedentes de una de las ideas principales sobre las que se ha apoyado la sociología de la infancia, desde la cual se las considera pioneras de la premisa de la infancia como construcción social. Tanto Benedict como Mead y sus discípulos demostraron que las nociones de infancia varían ampliamente entre las culturas, siendo afectadas en cierto grado por el papel económico que juegan NN en cada sociedad en particular (Gaitán Muñoz, 2006a).

Otro modelo fundamental en cuanto al estudio de la cultura y el desarrollo social infantil es el llamado *Model Whiting.* Originalmente John W. M. Whiting, planteó que los entornos infantiles de aprendizaje y desarrollo están determinados en gran medida por los «sistemas de mantenimiento» de sus culturas, tales como la organización social y política y los principales medios de subsistencia. Entre la sociedad general y el propio entorno del niño o de la niña median las rutinas diarias de los padres, incluida la carga de trabajo de las mujeres (Whiting y D'Andrade, 1993). Desde esta perspectiva, a NN se les sitúa en contextos de socialización resultantes, de forma natural e inevitable, de las necesidades que sus padres y madres tienen en su vida cotidiana, así como de las creencias y los valores culturales que los impregnan.

John W. M. Whiting (1908-1991) y Beatrice B. Whiting (1914-2004) fueron antropólogos psicológicos destacados, pioneros en el estudio comparativo del desarrollo infantil. Ambos trabajaron conjuntamente y se dedicaron a la comparación sistemática del comportamiento infantil y las prácticas parentales en diversas sociedades, buscando generalizaciones sobre el desarrollo humano que sobrevivieran a la prueba de la investigación intercultural. Establecieron un modelo teórico y un conjunto de métodos de observación para describir variaciones en los entornos de aprendizaje de NN y probar hipótesis transculturales sobre la socialización.

El matrimonio Whiting estableció un modelo teórico y un conjunto de métodos de observación para describir variaciones en los entornos de aprendizaje de NN y probar hipótesis transculturales sobre la socialización. Dirigieron tres proyectos internacionales importantes, de los que su equipo de investigación recopiló datos comparativos sobre la socialización y el comportamiento de NN en seis contextos culturales diferentes, que quedaron recogidos en la obra *Children of Six Cultures Studies* (1975). De su trabajo conjunto se pueden destacar cinco ideas clave:

- El supuesto de la unidad psíquica de la humanidad.
- El entorno de aprendizaje cultural.

- El modelo psicocultural.
- La relación sinérgica de las disciplinas de la psicología y la antropología.
- El papel de las madres como agentes del cambio social a través de los roles de crianza de sus hijos e hijas, así como mediante otras formas variadas en que guían el cambio dentro de las comunidades y de los entornos de aprendizaje de NN y sus familias.

La variedad de investigaciones desde la antropología psicológica hasta los estudios posmodernistas de género y los estudios culturales de la familia, el trabajo y las relaciones de género, sugieren que la influencia de Whiting y Whiting ha sido más importante a largo plazo al romper supuestos, proporcionando evidencia que refuta las formas limitadas de "conocer" a NN, las familias y las culturas.

Las teorías y métodos de investigación establecidos por Whiting y Whiting, fueron desarrollados con mayor profundidad por Beatrice Whiting, Carolyn Edwards y sus colaboradores en su análisis *Children of different worlds* (1988).

Los trabajos de Whiting, Whiting y Edwards ha resultado influyente tanto en la psicología del desarrollo como en la antropología psicológica, contribuyendo con nuevas ideas y métodos de estudios de la cultura y el desarrollo social infantil. La idea del entorno cultural es una parte importante de la nueva mirada contextual de la psicología del desarrollo. La idea de la agencia y de los roles complejos y cambiantes de las mujeres y NN en la sociedad y en la crianza, y el cuidado de los hijos e hijas (no solo la expuesta en estos estudios), ha ido cobrando un mayor reconocimiento en la investigación y en la política social y económica. No obstante, de acuerdo con Harkness (2006) el modelo teórico inicial de Whiting y Whiting, en el que se establecía que el entorno de aprendizaje de NN era producto de una serie de factores contextuales que iban desde lo más general a lo más inmediato, ha sido señalado erróneamente como puramente funcionalista y carente de reconocimiento de los sistemas de creencias culturales. Sin embargo, los investigadores reconocieron la importancia de los sistemas de significado, afirmando que a su juicio los determinantes simbólicos compartidos de los comportamientos son la característica esencial del concepto de cultura.

Tomando como referentes a Whiting y Whiting y su idea del “contexto”[20] como foco principal del estudio de los efectos del entorno cultural en el desarrollo de NN en combinación con otras perspectivas teóricas, Super y Harkness dan origen a su modelo

[20] *Settings* es el término original en inglés.

del “Nicho de Desarrollo”, que puede incluirse dentro de los enfoques ecológico-culturales del desarrollo humano.

Según Super y Harkness (1997, p. 26) este modelo “es un marco teórico generado específicamente para fomentar la integración de conceptos y hallazgos de múltiples disciplinas con el desarrollo de NN en un contexto cultural.” Dos principios generales reflejan sus orígenes en la antropología social y la psicología del desarrollo: primero, que el entorno del niño o de la niña está organizado de manera no arbitraria como un sistema parcial, que incluye contingencias y flexibilidad variable, repeticiones temáticas y sistemas de significados; y segundo, que el niño o la niña tiene una disposición innata, incluyendo una constelación particular de temperamento y potencialidades de habilidades, así como los potenciales específicos de la especie humana para el crecimiento, la transformación y la organización de la experiencia en significado. Tanto el medio ambiente como la persona son percibidos como sistemas abiertos en el sentido formal, es decir, participan en intercambios estructurados con sistemas externos.

Por tanto, el nicho del desarrollo conceptualiza el niño o la niña y el medio ambiente como sistemas activos e interactivos. Si se toma la perspectiva del lugar del niño o la niña en este sistema, se considera que el nicho consta de tres componentes o subsistemas principales: el entorno físico y social en el que vive diariamente el niño o la niña, las costumbres de cuidado y crianza de los hijos y las hijas culturalmente reguladas, y la psicología de las personas encargadas del cuidado de NN, especialmente sus sistemas de creencias culturales.

El nicho de desarrollo se puede definir con más precisión teniendo en cuenta que

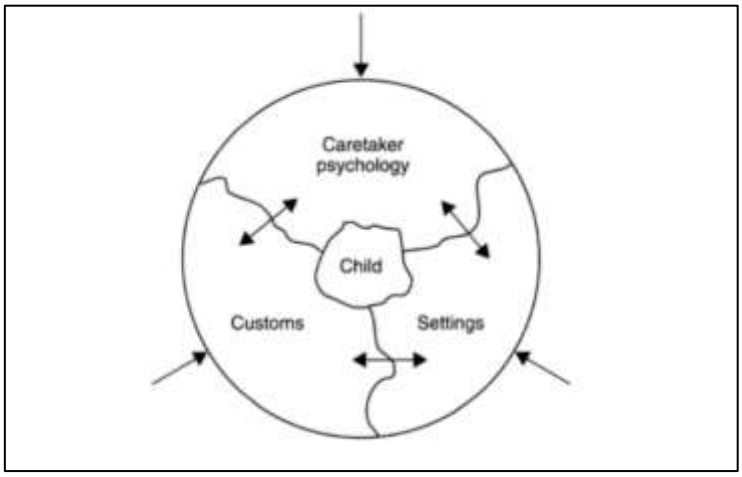
- Los tres subsistemas del nicho operan juntos como un sistema, con mecanismos homeostáticos que promueven la armonía entre ellos. Esta característica es el resultado conjunto de las necesidades individuales para reducir la disonancia cognitiva (como en una mala coincidencia entre ideas y práctica), y de la redundancia característica en temas culturales entre dominios.
- Cada uno de los tres subsistemas del nicho está integrado funcionalmente en otros aspectos de la ecología más amplia, lo que los convierte en canales abiertos a través de los cuales el nicho puede modificarse desde fuera. Así, por ejemplo, el entorno físico y social de la vida de NN se ve alterado de forma rutinaria por factores como los cambios estacionales y los horarios de vacaciones escolares, pudiéndose verse alterados en mayor profundidad por cambios en la economía que requieran diferentes patrones de empleo para los progenitores.

- El niño o la niña contribuye de manera activa a su propio nicho de desarrollo en virtud del temperamento y otras características individuales que modifican la toma de decisiones de los padres y las madres sobre las rutinas diarias, e influyen directamente en la interacción social.

Estos tres subsistemas comparten la función común de mediar la experiencia de la persona en desarrollo dentro de un contexto cultural más amplio. De acuerdo con Super y Harkness (1986, p. 552),

> Las regularidades en los subsistemas, así como las continuidades temáticas de una etapa de desarrollo a la siguiente, definidas culturalmente, proporcionan material del cual el niño o la niña abstrae las reglas sociales, afectivas y cognitivas de la cultura, del mismo modo que las reglas gramaticales se abstraen de las regularidades del contexto del habla.

Ilustración 11: Representación Esquemática del Nicho del Desarrollo (Super y Harkness, 1987, p. 26)



En la representación el niño o la niña aparece en el centro, por lo que este marco teórico serviría para el análisis individual. No obstante, de acuerdo con sus autores, puede ser igualmente útil para derivar una descripción generalizada de los patrones recurrentes dentro de una sola comunidad cultural.

12.3. El Desarrollo social y el Juego Infantil desde Perspectivas Culturales y Sociales.

Con referencia en las aportaciones de la psicología cultural, Göncü y colaboradores en sus estudios sobre la infancia, el juego y las variaciones culturales de este, conceptualizan “la cultura como un sistema de significados que proporciona un contexto para el desarrollo de NN como uno de sus componentes, más que como una variable que ejerce una influencia sobre el desarrollo de NN” (Göncü, 1999, p. 10), que es como se ha ido incorporando la cultura en las últimas décadas en la investigación de la

psicología del desarrollo. De esta manera, la cultura no puede separarse del desarrollo de NN. Esta concepción de cultura tiene implicaciones fundamentales en la actividad científica. En primer lugar, este enfoque exige la determinación de lo que significa el desarrollo y de cómo ocurre, teniendo como referencia las teorías locales dentro de cada cultura (Harkness y Super, 1996). Cuando se observa que cada contexto cultural tiene su propio telos para el desarrollo de sus NN, entonces se han de proporcionar descripciones de cómo NN son guiados para alcanzar las metas de desarrollo culturalmente diversas que se han establecido para ellos y ellas. Un ejemplo se puede encontrar en la investigación de la socialización del lenguaje donde los investigadores han mostrado que las variaciones culturales en el desarrollo del lenguaje de NN están relacionadas con variaciones culturales en las formas aceptables de comunicación.

El trabajo de comprender el desarrollo infantil sobre la base de las teorías locales no excluye las comparaciones culturales, pero si es necesario entender que al comparar significados específicos que provienen de diferentes culturas, no se debe dar por sentado que estos son proporcionales. Sólo una vez determinado que lo son, se debería explorar su grado de similitud o diferencia entre las diferentes culturas.

Una segunda implicación importante de conceptualizar la cultura como un sistema de significados es que, un contexto cultural concreto no necesita definirse en términos de fronteras nacionales, sino como un grupo de personas que comparten significados. Así, es posible identificar diferentes culturas dentro de una misma nación. Las culturas se definen a sí mismas sobre la base de la etnia, la raza, la orientación sexual, la afiliación profesional, entre otras, que conviven y se superponen entre sí.

Desde la psicología cultural también se reconoce el hecho de que ciertas culturas cruzan las fronteras nacionales. Por ejemplo, como señalan Rogoff, et al. (1993), los padres y las madres de cierto nivel socioeconómico en diferentes partes del mundo pueden pertenecer a la misma cultura, es decir, en el caso concreto de la crianza, las coincidencias de estos o estas en lectura de libros sobre el tema, los puede llevar a tomar decisiones similares sobre cómo interactuar con los hijos o las hijas y qué valores priorizar en estas prácticas.

De acuerdo con Göncü (1999) “cada cultura, cuando se revela, se presenta a sí misma como una red única de variables, o significados, que exigen una comprensión como un todo” (p. 11). Es más, NN adquieren ciertos significados específicos como los de planificación, los matemáticos y la alfabetización a través de variadas actividades culturales.

Desde una perspectiva sociocultural específica, Rogoff (1998; 2003) sugiere que se debería sustituir el término “cultura” por “formas de vida” cuando se estudia el desarrollo y el aprendizaje infantil, donde la unidad de análisis fundamental debería ser la actividad dentro de las comunidades culturales, como podría ser un grupo de pares dentro de un contexto escolar. Así se puede considerar la cultura como una forma de acción, y en los grupos de NN, esta acción, es el juego que se constituye en la principal actividad de las culturas infantiles. El enfoque del desarrollo, el aprendizaje y la participación aportado por Rogoff (2003) establece que “las personas se desarrollan como participantes en las comunidades culturales. Su desarrollo sólo puede entenderse a la luz de las prácticas y circunstancias culturales de sus comunidades, las cuales también cambian” (p 3-4

Desde la sociología de la infancia, Corsaro (2005, 2017) presenta una visión de la *cultura de iguales* como merecedora de estudio por derecho propio, y de manera más general, como un componente esencial de la reproducción cultural. Defiende la agencia de NN en sus procesos de desarrollo y socialización, la cual se muestra principalmente dentro de sus propias culturas de pares, cuyas propias compresiones, símbolos, rituales y otros sistemas de significados son lo suficientemente potentes como para influir significativamente en fenómenos sociales más amplios como el cambio social, la vida familiar y la educación. La aproximación de Corsaro a la *cultura de iguales* es interpretativa, poniendo énfasis, no solo en los valores, preocupaciones e intereses compartidos, sino también, en aspectos públicos, colectivos y performativos de la vida social, tanto representativos como interpretativos.

Desde la antropología, Schwartzman (1978) argumenta que el juego infantil sirve como mecanismo de enculturación, siendo un aspecto cultural esencial en la calidad de vida de NN. Supone una iniciación a un círculo cultural más amplio, lleva a construir relaciones de amistad y a generar comprensión de las acciones y las reacciones de los demás.

Las culturas de los “mundos” que habitan NN (lúdicos e institucionales como la escuela y la familia) tienen cualidades específicas que son dignas de estudio, ya que influyen directamente en el desarrollo y el aprendizaje de NN, dado que, siguiendo a Masters, (2008, p. 858)

> […] a medida que el juego se hace más complejo e involucra a más sujetos, se convierte en un mundo distinto que los jugadores buscan volver a visitar. Las tradiciones emergen, y el juego mismo adquiere características que son similares a los rituales.

En relación con el juego en la infancia, en la actualidad también está muy presente la llamada “cultura de los medios de comunicación”, que prevalece en la vida de los NN. Así mismo el consumismo es considerado parte de la cultura infantil. Respecto a este último término, Buckingham (2013, p. 12) propone una idea de “consumismo infantil como inextricablemente inmerso en las redes más generales de las relaciones sociales”. Sostiene que, en las sociedades industriales y postindustriales modernas, el consumo es tanto un dominio “de limitación y control como de elección y creatividad”. Bajo esta premisa, pretende transcender las visiones moralistas y sentimentales acerca del consumo de NN que tienden a dominar el debate público. También ayuda a reconocer algunas paradojas y la complejidad de la cultura de consumo contemporánea y, en especial, de las formas más “interactivas” o “participativas” que están surgiendo en la actualidad. De esta manera, Buckingham comprende el consumo en un sentido amplio, relacionado con la adquisición de bienes, pero también con las formas adecuadas y adaptadas de utilizarlos, tanto a nivel individual como colectivo. Se refiere a los bienes y a los servicios, no solo a lo que se posee, sino también a lo que cada persona es capaz de hacer. Estudiar el consumo infantil no supone únicamente fijarse en la publicidad y en el marketing, sino también en otras muchas formas de influir en el entorno de NN y en sus experiencias sociales y culturales, como pueden ser las fuerzas comerciales y las relaciones mercantiles. No solo tiene que ver con los juguetes, la ropa o la comida, sino también con los medios de comunicación, el ocio y la educación. En último término, no solo se refiere a objetos y mercancías, sino también a los significados y los placeres sociales.

De acuerdo con Kalliala, (2005, p. 4), NN “tienen derecho a sus propias experiencias culturales. Tienen derecho a interesarse en asuntos que a los adultos pueden no resultarles interesantes”, y la libertad para jugar forma parte de ese derecho. La cultura del entorno y de la escuela influirá significativamente en el mundo cultural de NN en relación con cuánta libertad y elección se les da y en qué medida se les anima hacia la autorregulación y la independencia.

El juego también influye en qué tipo de ciudadanos llegarán a ser NN en el futuro, de manera que, de acuerdo con Linn (2010, p. 1), “el juego promueve atributos esenciales para una población democrática, como la curiosidad, el razonamiento, la empatía, el compartir, la cooperación y un sentido de competencia, una creencia de que el individuo puede marcar una diferencia en el mundo”.

La cultura infantil está cambiando radicalmente en la actualidad, no solo debido a la mercantilización de la infancia y a los cambios en los tipos de juguetes que utilizan, sino también a causa a los cambios sociales, políticos, económicos y culturales en todas las

sociedades (Jessen y Nielsen, 2003), que están afectando a la vida de NN en aspectos relacionados con la falta de equidad, situaciones de injusticia social, la pobreza o la salud. Por ejemplo, en el documento Geografía de la Pobreza Infantil en España (2021), del Alto Comisionado Contra la Pobreza Infantil, se señala cómo los cambios sociales y económicos desde mediados del siglo XX han producido movimientos migratorios de las zonas rurales a las urbanas, lo cual incide en los niveles de pobreza infantil y en las brechas de desigualdad en pueblos y en ciudades.

> El estudio concluye que el entorno en el cual viven NN es determinante para su desarrollo y bienestar y por esto resulta urgente poder transformar esta injusta realidad que golpea a nuestro país. El hecho de vivir en un entorno rural o urbano configura una serie de características en los entornos empobrecidos que es necesario tener en cuenta si se quiere contrarrestar los efectos negativos que la pobreza causa en las condiciones de vida de la infancia (p 13).

La pobreza infantil también se configura como causa y consecuencia de la desventaja educativa. De manera que este mismo comisionado señala que la relación entre pobreza infantil y educación cobra relevancia, manifestándose de manera más clara en cinco áreas concretas entre las que se encuentra la etapa de educación infantil (Pobreza infantil y desigualdad educativa en España, 2020).

De estos informes se puede extraer que las infancias se ven afectadas tanto por los cambios sociales, económicos y culturales que se producen como por los que son necesarios y no se llevan a cabo, con lo cual no se cambian las condiciones estructurales existentes que producen situaciones de vulnerabilidad y de falta de equidad en la vida de NN, lo cual, además de en su vida presente, impactará en su vida futura como adultos.

Un elemento universal en todas las sociedades y culturas es el juego infantil, aunque se puede presentar de diferentes formas de acuerdo con las especificidades, características y valores culturales de cada sociedad. Por lo tanto, el juego puede actuar como un medio para promover la conciencia cultural e intercultural en NN. Se sabe que, en algún momento entre los 3 y 4 años, NN empiezan a ser conscientes de las diferencias basadas en el origen racial y étnico (Hirschfeld, 2008). Por tanto, uno de los roles del o de la docente es asegurar que NN desde su etapa de educación infantil desarrollen actitudes apropiadas. La diversidad cultural en el juego de NN significa que los profesionales de la educación se aseguren de que una variedad de culturas esté siempre representada en el entorno escolar y que se dialogue y converse sobre los valores y normas culturales propios y ajenos, generando una actitud de respeto

(Ramsey, 2004). Así mismo implica la organización de experiencias y ambientes de aprendizaje y de juego que puedan garantizar una conciencia positiva de las diferencias individuales, las identidades étnicas y la diversidad cultural de manera lúdica y significativa.

Actualmente, en muchas sociedades occidentales, las personas dedicadas a la educación de la primera infancia y a la investigación del juego, así como las organizaciones en defensa del derecho de NN al juego, argumentan que este está en declive y en riesgo (Elkind, 2008; Hyndman, 2019). Concretamente en España, el estudio de Jover, et al. (2018), sobre los hábitos lúdicos de NNA, pone de manifiesto que la reducción del tiempo y los espacios públicos de juego en la infancia resulta cada vez más aguda, especialmente en poblaciones urbanas.

Lewis (2017) argumenta que el juego infantil se está erosionando en áreas distintas: medios comerciales, preocupaciones basadas en el miedo y la seguridad, los currículos y la política escolar, así como en la ideología. Señala las consecuencias significativas del juego, su ausencia, manipulación y erosión, resaltando la dificultad de escapar de "la retórica del juego" según ha sido articulada por Sutton-Smith (1997). Aunque el debate sobre el juego en la infancia no es nuevo, según Lewis, lo que está surgiendo en los últimos tiempos son discusiones sobre el valor del juego, tanto dentro como fuera de la escuela, con énfasis en la importancia del juego y su contribución al desarrollo y aprendizaje infantil. Sin embargo, a pesar de toda la investigación y el debate, parece darse una erosión del juego que ocurre en varios de sus ámbitos, lo que no necesariamente resulta en una pérdida de actividad lúdica, sino en una visión más estrecha del juego.

Desde la perspectiva de la educación formal la preocupación se deriva, entre otras cuestiones sociales, de las iniciativas en escuelas infantiles para aumentar la cantidad de tiempo centrado en el aprendizaje estructurado, y para disminuir el tiempo dedicado al juego libre de forma paralela a las iniciativas que pretenden mejorar las calificaciones de NN en las pruebas sobre el nivel académico, y abordar las desigualdades en los resultados educativos de NN de diferentes grupos culturales y clases sociales (Russ y Dillon, 2011). Moyles (1999) llama a poner en tela de juicio las concepciones sobre lo que puede y debe proporcionar el juego a NN que aprenden en el contexto escolar infantil. Lo cual se torna decisivo en un clima escolar y educativo en donde un currículum obligatorio, basado en materias y contenidos, podría prescindir o relegar el juego a momentos muy ocasionales. En su análisis de la Educación Infantil en España, Hoyuelos (2010) señala que entre los factores que ponen en riesgo la identidad propia de esta etapa, está

> El instruccionismo. Muy practicado en la Educación Infantil 3-6 años. Las maestras y los maestros, para justificar su profesionalidad introducen a las criaturas en un mundo de instrucciones curriculares que tratan de enseñarles -con la excusa de que luego tienen que pasar a la primaria preparados- a través de métodos y medios inadecuados y poco creativos (léanse programaciones y fichas) pre-lectura, pre-escritura, pre-cálculo. El niño y la niña pierden la oportunidad de manifestar su cultura, y quedan fagocitados por un currículum que viene impuesto desde arriba e importado, inadecuadamente, de la Educación Primaria (p. 20)

A pesar de las evidencias sobre los beneficios en el desarrollo, aprendizaje y bienestar del juego libre (p. ej., Brown et al., 2001), los padres y las madres de sociedades occidentales, especialmente los de clase media, han reducido aún más el tiempo de este tipo de juego al buscar actividades extraescolares más estructuradas para sus hijos e hijas, incluidas clases de refuerzo académico, deportes organizados y otras actividades (Hofferth y Sandberg, 2001; Lareau y Calarco, 2012).

La reducción del juego libre "tradicional" se ve también afectada por las propias elecciones de NN sobre en qué gastar su tiempo de ocio. Sus opciones se han visto ampliadas con la introducción en sus vidas de la televisión, los videojuegos, los dispositivos digitales y las comunidades virtuales (Willett et al., 2011). Ante tal competencia, se han levantado voces defensoras del juego argumentando el valor único que tienen la actividad lúdica libre en el desarrollo y aprendizajes de NN (p. ej., Singer et al., 2006). Teniendo en cuenta la importancia de todos estos beneficios, se ha echado en falta en estos argumentos el reconocimiento de la importancia cultural y social específica del juego en Europa, Canadá, Australia y Estados Unidos (Brooker, 2010; Fleer y Hedegaard, 2010).

Cuando se considera el papel del juego en la vida de NN en otros tiempos y otros lugares, queda claro que el juego puede tener un papel único en la vida de algunos NN, pero en la actualidad podría adquirir una mayor centralidad debido a los cambios tanto en las prácticas que tienen que ver con la economía (el trabajo de adultos realizado fuera del hogar) (Lancy, 2014), como en una comprensión cultural específica de la infancia, centrada en el niño o la niña como un bien muy preciado que necesita ser protegido (Prout, 2004; Zelizer, 2005).

Por otro lado, gran parte de lo que se ha afirmado desde la investigación, como las características y las ventajas únicas del juego, invade la enseñanza formal y las prácticas docentes, pero puede que todo ello no sea necesariamente igual para todas

las épocas y todas las culturas (Fleer, 2005). En este sentido, Fleer (1996) argumentó que, dado que el juego se considera una herramienta pedagógica importante en la educación de la primera infancia, es necesario comprender mejor las diferencias con las actividades académicas basadas en el juego y sus implicaciones para el aprendizaje. Lo cual resulta de particular relevancia para los y las docentes que trabajan en las escuelas infantiles, donde existe una diversidad cultural cada vez mayor entre NN, ya que la mayor parte de la literatura sobre educación y el juego se ha basado en las investigaciones realizadas con NN de países occidentales. Es más, la literatura más citada y las teorías que siguen siendo más influyentes se construyeron en base a investigaciones sobre NN durante el periodo comprendido entre 1930 y 1960. Desde entonces hasta ahora se han producido muchos cambios sociales, culturales y tecnológicos, así como oportunidades de movilidad geográfica, que provocan experiencias infantiles diferentes y mucho más variadas desde edades muy tempranas, las cuales se supone que impactan y se reflejan en el juego de NN en la actualidad.

Por su parte, Gaskins y Miller (2009) también inciden en la crítica a los estudios del desarrollo sobre el juego en estos mismos términos, indicando que han sido llevados a cabo con NN de clase media europeos o euroamericanos en salas de juegos de laboratorios por investigadores con el mismo origen cultural. Señalan que estos trabajos no han puesto atención en el nivel de análisis cultural, y no han aportado evidencias relevantes para describir el juego como un fenómeno cultural. Esto ha provocado la existencia de un tratamiento desigual en la literatura sobre el juego con respecto al papel de la cultura en la interpretación y comprensión del juego. Por tanto, el pensamiento occidental y NN occidentales son el estándar en la investigación del juego, con las consiguientes consecuencias en las prácticas educativas y en las formas de entender a NN en base al conocimiento y evidencias científicas que se trasladan. De este modo, tal y como señaló Roopnarine (2015), existe una necesidad de dar cuenta de la variabilidad cultural en el juego de NN, dadas las inexactitudes que han surgido al aplicar los valores occidentales y las interpretaciones del juego en los entornos no occidentales. De hecho, existe una amplia evidencia empírica que apoya la afirmación de que NN en todas las sociedades participan en algún tipo de actividad lúdica. Este hecho es fundamental, dada la composición multicultural de las sociedades en general y de las escuelas en particular.

12.4. El Juego como Fenómeno Universal y Culturalmente Específico

NN participan en actividades de juego, independientemente de que la cultura en la que se socializan, lo reconozca, lo fomente o reserve tiempo para el juego infantil (Lancy,

2002). El juego, desde una perspectiva contemporánea, se considera una actividad tanto universal como específica de la cultura (Lancy, 2007).

NN contemporáneos que crecen en mundos donde el juego es la forma principal de emplear su tiempo, de desarrollarse social y emocionalmente (entre otros ámbitos) pueden estar influenciados por los tipos de juego en los que participan. Para NN que crecen en mundos donde jugar es sólo una de las muchas formas de emplear su tiempo, el juego puede tener un impacto más tangencial en su desarrollo y su aprendizaje. Esto se puede observar en las formas complejas en las que la cultura organiza los parámetros de la vida cotidiana de NN, demostrando cómo NN participan regularmente en actividades significativas distintas del juego, y cómo el juego se experimenta de manera diferente entre culturas. De esta idea se pueden derivar implicaciones para la teoría y la práctica; ver el juego desde una perspectiva culturalmente comparativa, puede abrir líneas de investigación necesarias para aportar conocimiento y elementos de reflexión sobre la educación infantil en centros escolares diversos.

Desde la investigación, mayoritariamente, se han señalado dos rasgos característicos del juego infantil en todas las sociedades. De acuerdo con Whitebread y Basilio (2013) el juego:

- Es ubicuo y se fomenta por los adultos, especialmente a través de la provisión de equipamiento lúdico y juguetes.
- Es un fenómeno multifacético y variado en sus tipos, que aparece en todas las sociedades, pero hay variaciones en la prevalencia y en las formas en que los tipos de juego se desarrollan en las diferentes sociedades. Estas variedades parecen atender a las diferentes actitudes relativas a la naturaleza de la infancia y al valor del juego dentro de cada grupo cultural en particular.

Nadie pone en duda que la actividad lúdica es muy importante en la vida diaria de NN. Aunque el juego parece ser la actividad predominante durante la infancia de las personas en todas las culturas, la percepción del juego en cada sociedad está estrechamente asociada con sus creencias y valores sociales (Curtis, 1993; Roopnarine et al. 2015). Además, Whiting y Whiting (2013) argumentan que el juego no solo se ve afectado por las influencias culturales, sino que también es una expresión de la cultura.

Smith (2009) tras su revisión de la literatura transcultural, indica algunos factores que parecen tener un impacto en el juego infantil:

- *Tiempo disponible para jugar*. NN en sociedades rurales o agrícolas tienen menos tiempo para jugar y experimentan una infancia más corta que sus pares de sociedades postindustriales modernas.
- *Diferencias de género en el juego*. En las sociedades en las que existe una separación rígida entre los roles masculinos y femeninos de las personas adultas, NN se preparan para estos roles a través de los juguetes que se les proporcionan y los juegos.
- *Contexto social*. NN que viven en sociedades rurales tienen muchas oportunidades para observar toda la gama de actividades laborales y de ocio de los adultos y representarlas en sus actividades lúdicas. En las sociedades industriales, NN ven una gama más restringida de actividades adultas, pero tienen más acceso a juguetes fabricados y a los medios de comunicación, por tanto, el juego de simulación puede incluir grados mayores de fantasía.
- *Implicación de los adultos en el juego infantil*. Gaskins et al. (2007) identificaron tres percepciones culturales generales en relación con el apoyo adulto al juego en la infancia. El "juego culturalmente restringido" y "juego culturalmente aceptado" predominan en las sociedades preindustriales, de manera que el juego se tolera, pero bajo la consideración de que tiene un valor limitado. Así mismo, ciertos tipos de juego pueden llegar a desalentarse culturalmente, o tan solo considerar su utilidad para mantener a NN ocupados y que no molesten; pero en general, las personas adultas no lo promueven, ni los progenitores participan en los juegos infantiles. Por otro lado, en las sociedades occidentales y entre familias de clase media "el juego culturalmente cultivado" es mayoritario. El juego se fomenta en estos entornos y los adultos valoran su importancia en la vida de NN.

De acuerdo con Sutton-Smith (2009), el juego refleja el dominio cultural y, en una relación bidireccional, los valores culturales guían y dan forma a la expresión del juego, el tiempo asignado para el juego y las actitudes hacia él (Lancy, 2002).

12.5. El Estudio Antropológico del Juego en la Infancia

Schwarzman (1978) se acerca al estudio del juego desde una perspectiva antropológica partiendo de un aspecto interesante que comparten la actividad lúdica infantil y los estudios etnográficos: el juego de la transformación.

> NN transforman palos en casas, barro en comida y a sí mismos en madres y padres; los antropólogos transforman las casas en patrones de

> asentamiento, la comida en economía de subsistencia, las madres y los padres en sistemas de parentesco y las personas en culturas. Las transformaciones de NN se describen a menudo como un juego frívolo, como en "es tan fácil como un juego de niños"; se piensa que las transformaciones de los antropólogos son un trabajo duro, como en el trabajo de campo (Schwarztman, 1978, p. 1).

Tanto NN como los etnógrafos están continuamente construyendo y transformando sus contextos de pertenencia, en intentos por dar sentido, y a veces sinsentido, fuera de los mundos en los que están inmersos.

Teniendo en cuenta el argumento sobre la transformación de los antropólogos en cuanto al estudio del juego, Schwartzman advierte que para presentar una antropología precisa del juego infantil, es necesario examinar no solo el juego en sus diversos contextos culturales, sino también la cultura tal como se ha jugado (es decir, "metaforizada") en sus diversos contextos antropológicos, lo cual supone una tarea compleja porque requiere el examen de las teorías antropológicas específicas sobre las definiciones de juego, y un análisis de las teorías de antropólogos concretos sobre sus definiciones de cultura. Esto es necesario porque las perspectivas de los antropólogos sobre la cultura y la actividad cultural han influido tanto en sus análisis teóricos como en sus descripciones etnográficas del comportamiento lúdico. Esto implicaría abordar no solo el estudio del juego sino también la evaluación de sus marcos teóricos y una discusión de la historia de las ideas de estos sobre la cultura, tal y como la muestran sus interpretaciones del juego infantil.

Un aspecto relevante es que, así como los conceptos del juego han sido transformados tanto por los contextos culturales como por los conceptos de cultura, también se ha hecho sobre NN. Las nociones occidentales de la infancia han cambiado varias veces a lo largo de la historia occidental, como muestra el trabajo de Ariès (1962), que rastrea la evolución de este concepto desde el final de la Edad Media, cuando el niño o la niña se consideraba como una persona adulta en miniatura, hasta la actual sociedad centrada en el niño o la niña. También la literatura antropológica documenta la variedad de formas en que las personas interpretan al *Homo Sapiens* recién nacido como "niños o niñas". En este sentido, un "niño o niña" no es más "natural" ni menos "cultural" que sus progenitores Schwarzman (1978).

Respeto a la concepción de la infancia, las perspectivas más actuales de la antropología cultural y lingüística conciben a NN como participantes culturales y potencialmente como expertos (Bock et al., 2008). Las perspectivas más tradicionales de la antropología psicológica y la antropología biológica han visto la infancia como un conjunto de etapas

secuenciales que conducen a la madurez. En la forma más extrema, estos enfoques conciben la infancia como un compás de espera hasta que el crecimiento se completa y NN pueden asumir los roles adultos. A partir de la integración de estas perspectivas se comienza a ver a NN como actores independientes que negocian y se desenvuelven en los contextos sociales, culturales y ecológicos. Al mismo tiempo, se necesita tener en cuenta que la maduración biológica y la supervisión de los adultos siguen siendo factores importantes en la etapa infantil de las personas.

De acuerdo con Schwartzman (1978), gran parte de los estudios etnográficos del juego estuvieron más influidos por las ideas de los antropólogos sobre el juego que por la realidad construida de este fenómeno por parte de los miembros de la sociedad investigada. El resultado ha sido la utilización mayoritaria de cuatro metáforas para la descripción de esta actividad por parte de los etnógrafos. Así, el juego aparece como: estructurado, de imitación, prueba proyectiva, o irrelevante.

La mayoría de las etnografías centradas en describir las actividades cotidianas de NN, informaron que el juego era una actividad importante y posiblemente universal, dado que servía como medio de socialización. Si bien el contenido específico de juego puede variar de una cultura a otra, el proceso lúdico parece lo suficientemente similar en todas las culturas para que los antropólogos argumenten que el juego debe considerarse una característica universal de la socialización y de la educación de NN, a pesar de las grandes diferencias en los recursos de los que NN puedan disponer.

Los trabajos etnográficos más recientes se han centrado en las diferencias de significados más que en las similitudes de las formas de juego. Estos trabajos describen:

- cómo la comprensión de la cultura influye en el proceso del juego tal y como lo experimentan NN en su vida cotidiana (Ganskins et al., 2007), y
- cómo NN participan en las prácticas de juego organizadas culturalmente a través de patrones de actividad diaria (Lancy 1996; Göncü, et al., 2000)

En contraste con trabajos anteriores, estos sugieren que el juego varía de manera importante entre las diferentes sociedades, tantos en el significado cultural como en su contribución a los patrones de las experiencias cotidianas infantiles que forman la base de la socialización. Dependiendo de si los estudios se centran en las similitudes culturales del juego o en las diferencias, es posible ver panoramas muy distintos, por lo que ambos enfoques son complementarios y aportan conocimiento. Dado que las similitudes en los aspectos universales son las más mencionadas y conocidas, se pasa a exponer algunas de las diferencias con la intención de ofrecer un contrapeso de lo menos conocido.

12.5.2. Juego, Trabajo y Aprendizaje

A menudo se ha afirmado que el juego es el trabajo del niño o de la niña. Sin embargo, en muchas partes del mundo, NN dedican gran parte de su tiempo al trabajo productivo, contribuyendo frecuentemente y de manera sustancial a la economía familiar.

El "trabajo infantil" suele diferenciarse del "trabajo infantil remunerado económicamente". Nieuwenhuys (1996) señaló que NN en las sociedades modernas se distinguen ideológicamente de las personas económicamente productivas, considerando el trabajo infantil como un reflejo del subdesarrollo. Sin embargo, argumentó que esta visión de NN como sujetos pasivos y dependientes es un concepto occidental asociado en gran medida con la explotación de NN en situación de pobreza a través del trabajo en las fábricas y el trabajo asalariado. La legislación progresista en los países occidentales ha establecido una distinción entre trabajo asalariado de explotación para NN menores de cierta edad y "actividades moralmente deseables y pedagógicamente sensatas", como

> […] tareas domésticas, cuidado de NN, ayudar a adultos en la granja familiar y en pequeñas tiendas sin recibir sueldos, servicio doméstico, venta ambulante, recados, reparto de periódicos, trabajo estacional en granjas y como aprendiz en un taller, etc. Actividades alabadas por sus aspectos de socialización y capacitación (Nieuwenhuys 1996, p. 239).

Según Chick (2010), esa legislación ha utilizado típicamente la edad cronológica de las personas para distinguir entre el trabajo de explotación infantil y el trabajo legítimo de los adultos. Sin embargo, generalmente se han obviado los marcadores locales o culturales de las etapas de la vida.

Desde la perspectiva de la sociología de la infancia, Qvortrup (2001) señala el movimiento producido a través del cual NN han pasado del trabajo principalmente agrícola en la sociedad preindustrial, a una amplia gama de tipos de trabajo durante la transición al capitalismo industrial (en granjas, en fábricas, en molinos, en las calles de la ciudad), y finalmente a la escolarización formal en las sociedades industriales modernas. Sin embargo, sostiene que este último movimiento no debe verse como una ruptura con el pasado, porque la escolarización es una continuación del trabajo de NN (aunque de diferente tipo); es una inversión en la salud económica futura de cualquier sociedad moderna. Además, la escolarización tiene algún beneficio inmediato en el sentido de que NN, junto con sus maestras o maestros, son coproductores de conocimiento. Este punto puede ser particularmente cierto en las sociedades modernas

donde NN pasan largos períodos de tiempo (que se extienden hasta la edad adulta) en instituciones educativas.

La noción de escolarización como trabajo no es reconocida de manera amplia por los adultos, incluidos los científicos sociales. Qvortrup vincula esta "amnesia colectiva" con respecto a la utilidad del trabajo escolar, a la naturaleza burocrática de las escuelas, a su enfoque en funcionar como dispositivos de acreditación que moldean NN en estado de inmadurez y sin cualificar aún como personas adultas productivas. Estos puntos de vista están claramente relacionados con las teorías tradicionales de socialización y desarrollo infantil; la atención se centra en preparar a NN para su futuro como adultos, en lugar de apreciar sus contribuciones presentes.

Una de las principales diferencias entre sociedades que proporciona estructura a la vida de NN, *es la gama de roles que se les asignan***.** Es decir, NN tienen diferentes oportunidades de participar en las actividades productivas de los adultos según el sistema económico de cada cultura.

En las sociedades cazadoras-recolectoras y agrícolas, NN tienen acceso a muchos más roles legítimos en las actividades de sustento cotidiano de su hogar que NN de las sociedades industriales y postindustriales (Lancy, 2014). La mayor parte del trabajo que realizan las personas adultas se organiza a nivel familiar o del hogar, y hay roles que NN cumplen productivamente mediante la “participación periférica legítima”, incluso antes de llegar a alcanzar un nivel de competencia adulto. Lave y Wenger (1991) desarrollan este concepto en relación con el carácter “situado*”* de la comprensión y la comunicación humanas. Elaboran su Teoría del Aprendizaje Situado centrándose en la relación entre el aprendizaje y las situaciones sociales en las que ocurre. En lugar de definirlo como la adquisición de conocimiento proposicional, sitúan el aprendizaje en determinadas formas de coparticipación social. En lugar de preguntar qué tipos de procesos cognitivos y estructuras conceptuales están involucrados, preguntan qué tipos de compromisos sociales facilitan un contexto adecuado para que tenga lugar el aprendizaje. Este cambio tiene consecuencias interesantes dado que implica un papel central, interactivo y productivo de las habilidades que se adquieren a través del proceso de aprendizaje. En las situaciones de aprendizaje tradicional occidental, el niño a la niña a nivel individual adquiere un cuerpo discreto de conocimiento abstracto que luego trasladará y volverá a aplicar posteriormente a otros contextos. En lugar de eso, a través del aprendizaje situado, adquiere la habilidad de actuar involucrándose realmente en el proceso, bajo las condiciones atenuadas de *participación periférica legítima*. Este concepto central denota el modo particular de compromiso de un alumno o una alumna que participa en la práctica real de un experto, pero sólo con un grado y con una

responsabilidad limitada hacia el producto final en su conjunto. No implica necesariamente que un aprendiz adquiera representaciones mentales que permanecen fijas a partir de ese momento, ni que la “lección” enseñada consista en sí misma en un conjunto de representaciones abstractas.

En las sociedades industriales y postindustriales, el trabajo de los adultos se organiza tradicional y mayoritariamente fuera del hogar y, frecuentemente, es más especializado. Esto significa que los NN desempeñan roles laborales de forma mínima, y es bastante posible que NN no observen gran parte del trabajo que realizan las personas adultas.

Otra diferencia relevante que lleva a clasificar a las sociedades en las dos mismas categorías anteriores es *la centralidad de la educación formal*. En las sociedades cazadoras-recolectoras y agrícolas, gran parte de la educación de un niño o una niña normalmente es informal, se lleva a cabo dentro del ámbito familiar y en el contexto de la participación en el trabajo de los adultos. Si bien existen formas de educación más estructuradas en algunas de estas sociedades. Lancy (2012a) señala la esencialidad del carácter "por etapas" de prácticamente todo el trabajo en una sociedad tradicional, que ofrece un currículum para que NN inexpertos avancen gradualmente. Si bien los términos como "aprendiz", "oficial" y "maestro" pueden ser conocidos, NN empiezan a adquirir conocimientos de un oficio mucho antes de que se apliquen estos niveles de dominio y en contextos más informales que los de aprendizaje propiamente dicho. Por ejemplo, Lancy muestra como el juego entre los Kpelle (África oriental) expone a NN a importantes creencias subyacentes o ethos de la cultura. En su estudio describe la réplica increíblemente detallada y fiel que NN hacen de la forja del herrero de Kpelle en un episodio lúdico de simulación. La herrería se configura en un lugar de entretenimiento en la aldea, que atraía constantemente a una multitud de espectadores, tanto NN y jóvenes como personas mayores**.**

> NN podían ver la acción de los herreros y escuchar a escondidas … De este modo, creaban una reserva de material para guiones que podría integrarse en su juego de simulación. El niño que hacía el papel de herrero, en particular, obviamente había absorbido gran parte de los procesos, tanto técnicos (construyó réplicas razonables de fuelles, yunques, tenazas) como sociales (asignando los roles de aprendices, esposas y ayudantes a sus compañeros y compañeras de juego). La terminología para las herramientas, las acciones y las relaciones utilizadas en el "guion" también eran una interpretación fiel. Debido a que la mayor parte del trabajo, incluido el trabajo cualificado, es público, NN son espectadores con disposición y, posteriormente, imitadores (Lancy, 2012a, pp. 114-15).

Los hechos descritos en este ejemplo son apoyados por otros estudios de NN que replican la actividad laboral de los adultos, especialmente a través de la artesanía y del juego. Entre estos trabajos Lancy (2012a) cita a Binkley (2006) Jenness (1922), Campbell (1964), McClendon y Holland (1979), Tanon (1994), y Bowser y Patton (2008). Estos informes sugieren la existencia de una etapa de juego en la adquisición de conocimientos y destrezas relacionadas con la elaboración de trabajos de artesanía. En este sentido, por ejemplo, Greenfield (2004) en su trabajo *Weaving Generations Together: Evolving Creativity in the Maya of Chiapas - Some Next Steps* examina el impacto producido por la transición de la económica de subsistencia y de la agricultura al dinero y al comercio en la transmisión del conocimiento del tejido, el diseño textil, la representación de patrones y el proceso creativo de las tejedoras mayas zinacantecas. En este estudio se informa de como la mayoría de las personas adultas zinacantecas dedicadas a las labores con el tejido, cuando eran pequeñas, habían jugado a tejer en un telar de juguete construido para ellas mismas. Por tanto, de acuerdo con Lancy (2012a) se puede establecer que el escenario de juego y la actividad lúdica infantil en este tipo de sociedades es predecesor del aprendizaje de NN.

De manera complementaria a cómo NN aprenden los oficios en su sociedad particular, Lancy (2012b) establece la existencia de un “currículum de tareas” (quehaceres). Desde esta perspectiva, el término "currículum" transmite la idea de que existe una regularidad discernible en el proceso mediante el cual NN de sociedades de forrajeo, pastoreo y agrícolas pretenden aprender, luego dominar y finalmente realizar sus tareas. Si bien el currículo académico (de matemáticas, inglés o ciencias) que guía los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas es formal y se impone a los estudiantes en un proceso que va de arriba hacia abajo, el “currículo de tareas” es informal y surge en la interacción, de la necesidad de NN de encajar en su sociedad y emular a las personas mayores, del desarrollo de su capacidad cognitiva y sensoriomotora, de la división del trabajo dentro de la familia y de la naturaleza de las tareas en sí mismas. Dentro de estos procesos informales de aprendizaje se dan regularidades, que son las que Lancy (2012b) relaciona en el currículo de tareas.

El aprendizaje por observación *in situ,* según se ha descrito en los primeros estudios etnográficos, es un mecanismo central y una estrategia dominante e intencional para preparar al NN a asumir roles adultos en las sociedades cazadoras-recolectoras y agrícolas (Gaskins y Paradise, 2010), permitiéndoles construir significados compartidos sobre las instituciones y las prácticas culturales. Por el contrario, en las sociedades industriales y postindustriales, la educación se ha trasladado principalmente a instituciones formales y especializadas que operan de forma aislada de los contextos

laborales de los adultos (Rogoff et al., 2003). Si bien el aprendizaje por observación se encuentra en todas las culturas, en aquellas donde NN aprenden principalmente a través de la participación en el trabajo familiar, no solo se alienta y apoya con intensidad, sino que también se amplifica culturalmente (Rogoff et al., 2003; Gaskins y Paradise, 2010). NN se vuelve expertos en extraer información de actividades que se están realizando y en construir significados a partir de esa información. Sus esfuerzos se ven recompensados cuando la adquisición de una mayor competencia los lleva a una mayor responsabilidad e inclusión en el trabajo familiar. Curiosamente, el aprendizaje por observación comparte dos características muy importantes con el juego y la orientación del niño o de la niña: el aprendizaje a través de la observación puede ser invisible y no intencional como en el juego a través de la exposición repetida a situaciones cotidianas (Gaskins y Paradise, 2010).

Tomadas en conjunto las dos diferencias señaladas en los entornos cotidianos de NN, es decir, las actividades cotidianas centradas en el niño o la niña y en el adulto, y los entornos de aprendizaje informal versus formal, se observa que estas producen patrones de experiencia que difieren enormemente entre sí. NN a los que se les niegan roles como participantes legítimos y habituales en el trabajo de los adultos, y que son educados en entornos segregados como las escuelas, pasan la mayor parte de su tiempo en entornos de motivación intrínseca centrados en el niño o la niña, mediados por personas adultas y segregados por edad, con la mayoría de las necesidades cubiertas, haciendo actividades que se parecen poco a las de los adultos y que no tienen las consecuencias del mundo real. NN que participan regularmente en el trabajo familiar y aprenden principalmente a través de la observación y la participación pasan la mayor parte de su tiempo involucrados en actividades productivas, integrados en el mundo social de la familia, con un tiempo libre más limitado.

De modo sintético, Chick (2010), en relación con el rol del trabajo y el juego en el aprendizaje infantil en diversas sociedades, destaca varias afirmaciones coincidentes en numerosos estudios etnográficos, entre las que incluye que:

- NN trabajan donde y cuando pueden tener un valor económico y juegan cuando y donde esto no se da.
- La cantidad de tiempo dedicado a jugar disminuye con la edad, mientras que la cantidad de tiempo dedicado al trabajo aumenta tanto para las niñas como para los niños.

- Con frecuencia, cuando NN están aprendiendo tareas adultas complejas, el juego se ordena secuencialmente con el trabajo. Jugar con representaciones de herramientas para adultos precede al trabajo real con esas herramientas.
- Las niñas, de todas las edades, trabajan más que los niños.
- Se supervisa menos a los niños que a las niñas, tanto durante el trabajo como en el juego.
- Las tareas de las niñas parecen estar relacionadas más directamente con las que conllevan sus futuros roles adultos que las de los niños.
- NN trabajan más cuando sus unidades domésticas tienen relativamente menos personas adultas capacitadas para trabajar.
- Parece que NN aprenden los valores culturales y las habilidades necesarias para ser adultos competentes tanto en el trabajo como en el juego.
- El juego ofrece un contexto de aprendizaje seguro o intermedio en aquellos aspectos que la participación en una actividad adulta real podría ser productivamente insegura o peligrosa.
- Los juguetes son con frecuencia miniaturas de herramientas que utilizan los adultos, y jugar con ellos implica aprender acerca de las actividades que estos realizan.

Los hallazgos de los estudios etnográficos apuntan a que el aprendizaje tiene lugar tanto en el contexto del trabajo como en el del juego, pudiendo haber una continuidad o relación entre ambos contextos de aprendizaje, aunque todavía no está claro cuánto aprendizaje de habilidades útiles para la edad adulta puede atribuirse al trabajo y cuánto al juego durante la infancia o a la instrucción directa. De acuerdo con Chick (2010), en las sociedades de forrajeo o las industriales, parece que gran parte del aprendizaje de los roles adultos se realiza fuera del contexto del trabajo, especialmente en el caso de los niños, ya que en ambos tipos de contextos cuentan con períodos prolongados hasta la adolescencia. Aprender a través del juego puede llenar el intervalo. Para NN que viven en sociedades agrarias, especialmente donde NN tienen suficiente capacidad cognitiva y física para realizar tareas productivas, una mayor parte del aprendizaje necesario para la etapa adulta parece tener lugar en el contexto del trabajo. Lo que parece ser especialmente cierto para las niñas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se podría decir que la importancia del trabajo y del juego es relativa dependiendo de las culturas. Es fácil ver que el juego adquiere diferentes significados según la diversidad de circunstancias. Por ejemplo, en sociedades como la

de los mayas de Yucatán, si bien el juego no se considera un comportamiento negativo por sí mismo, se desalienta cuando interfiere con la contribución de NN al trabajo familiar. El gran valor cultural otorgado al aprendizaje de NN para llegar a ser trabajadores productivos lleva a los adultos a restringir el juego cuando hay trabajo por hacer, lo que contrasta con las culturas donde el juego se cultiva de manera activa o simplemente se acepta. NN también parecen compartir este valor cultural, ofreciéndose como voluntarios para hacer las tareas del hogar y generalmente obedeciendo cuando se les pide que dejen su actividad lúdica para trabajar (Gaskins, 2015). Desde esta perspectiva, el juego se convierte en una actividad residual para NN cuando no hay nada "útil" que hacer, ya sea porque el trabajo del hogar está hecho o porque no tienen las habilidades necesarias para participar en las tareas.

Por tanto, en sociedades que organizan y valoran las actividades dirigidas a NN, el juego se convierte en un recurso primordial centrado en el compromiso social, la evasión y la expresión de los sentimientos y emociones personales. En las sociedades que valoran y fomentan las contribuciones de NN a las actividades adultas, el juego se convierte en un recurso menos central, que se utiliza para la práctica del conocimiento y se relega al tiempo de ocio. En ambos casos, el juego puede servir como una oportunidad para explorar significados con pocas consecuencias en el mundo real, pero la naturaleza de esa exploración difiere drásticamente.

También es necesario destacar que el juego infantil se ha transformado como consecuencia de los grandes cambios que se han producido en el último medio siglo en la forma de ganarse el sustento en las naciones desarrolladas (Chick, 2015).

En este sentido, Sutton-Smith (1994, p. 137) habla de la “domesticación de la infancia” afirmando que,

> El acontecimiento lúdico más importante de los últimos 300 años ha sido la domesticación cada vez mayor del juego de NN (Sutton-Smith, 1986). Con esto me refiero al creciente control y supervisión del juego para deshacerse de sus peligros físicos y sus licencias emocionales. Esto se ha logrado por agencias culturales innumerables como la supervisión de los patios de recreo de las escuelas; la educación física; las organizaciones deportivas para jugadores cada vez más jóvenes; las organizaciones recreativas; y, más recientemente, en algunos casos, por la abolición del tiempo de juego; el fomento del juego maestro/a-niño/a, el juego terapeuta-niño/a y el juego padre/madre-hijo/a; y el fomento del juego curricular dentro de las escuelas.

Sutton-Smith (1994) se pregunta hasta qué punto estos desarrollos no son el resultado de la idea que se tiene sobre el niño o la niña como futuro, o además como una faceta más de la regulación cada vez más coherente del Estado-nación, la cual sigue siendo incierta. En su opinión, esta misma organización de formas de juego público sería una tendencia creciente en el futuro. Predicción que parece acertada en algunos aspectos, dadas las evidencias sobre el uso, formas y tiempos de juego más actuales, algunas ya comentadas en este trabajo.

A finales del siglo XX, los psicólogos del desarrollo Larson y Verma (1999), en su metaanálisis de estudios sobre el uso del tiempo en NN y adolescentes de todo el mundo, hallaron que la transición de culturas no alfabetizadas a alfabetizadas se asocia con un aumento del tiempo dedicado al juego. Pero este aumento se produce en determinadas formas de juego simbólico y ocio estructurado, como la participación de NN en juegos deportivos, interpretación musical y otras actividades de voluntariado. Estos resultados se interpretan como un esfuerzo de los adultos por supervisar y controlar el tiempo libre de NN.

De acuerdo con el estudio de Chick (2015) sobre los trabajos antropológicos más recientes sobre el juego, parece que muchas de las actividades lúdicas de NN de todo el mundo implican la imitación y, por lo tanto, el aprendizaje de actividades adultas culturalmente importantes. Estos parecen involucrar mínimamente, actividades de defensa entre los niños y la gestión de la subsistencia y del hogar entre las niñas, como pasaba en otros periodos anteriores. No obstante, parece que la antropología en los últimos años se ha ocupado mucho menos de estudiar la actividad lúdica de NN que en los primeros años de existencia de la disciplina.

12.5.2. Creencias sobre el juego en la infancia

La segunda gran diferencia entre culturas son las creencias sobre la naturaleza y el valor del juego que tienen los progenitores y las personas encargadas del cuidado de NN, lo cual está indisolublemente asociado a creencias más generales sobre los mecanismos para el aprendizaje y el desarrollo infantil.

La literatura aporta evidencias sobre las formas en que las sociedades difieren en sus creencias sobre cómo NN crecen y se convierten en miembros competentes de su sociedad (Lancy, 2014). Algunas teorías populares sobre la naturaleza de NN hacen más hincapié en la maduración como mecanismo de desarrollo, mientras que otras ponen más énfasis en la configuración del entorno a través de la experiencia (Lancy et al., 2010). Algunas sociedades enfatizan la importancia de enseñar a NN a través de

lecciones orales intencionales, mientras que otras piensan que NN aprenden principalmente observando y participando en actividades familiares (Rogoff et al., 2003).

Lancy et al. (2010) resumen la gama de perspectivas antropológicas sobre el aprendizaje en 6 principios generales.

El periodo de inmadurez. La mirada evolutiva de los antropólogos hacia la infancia distingue algunos aspectos exclusivos de los seres humanos en relación con otras especies. De manera específica, la larga etapa de inmadurez se explica desde algunas teorías en base al crecimiento del cerebro y la adquisición de todo lo que constituye la cultura a través del aprendizaje.

> La capacidad flexible y poderosa de las personas para aprender y la necesidad de que cada nuevo miembro adquiera una amplia gama de conocimientos culturales se considera a veces como las dos caras de la misma moneda, y la moneda en sí es exclusiva de la especie humana (pp. 4-5).

Respecto a este principio, Lancy y sus colaboradores argumentan que, en relación con otras especies, la duración del período de inmadurez se alarga debido, al menos en parte, a la necesidad de que NN adquieran el amplio cúmulo de información que constituye la cultura. En la actualidad, este principio es desafiado por la existencia de dos tipos de infancias. Por un lado, en los países desarrollados, la infancia se ha alargado en ambos extremos. Es decir, la idea y preocupación por el éxito del niño o de la niña en la escuela ha promovido una actitud centrada en la estimulación cognitiva temprana del bebé. Los límites entre las etapas de la infancia temprana y la primera infancia se han difuminado, debido, entre otros aspectos, al uso del lenguaje gestual con NN preverbales. En el extremo opuesto del espectro, están “NN” que permanecen en el hogar de sus progenitores hasta casi los 30 años, dependiendo de estos. Por el contrario, en los países en desarrollo, la superpoblación y el estrés económico han creado nuevas condiciones en las que se espera que NN contribuyan económicamente desde edades cada vez más tempranas. Por ejemplo, Kenny (2007, citado en Lancy et al., 2010) describe como en las comunidades brasileñas en situación de pobreza se emplea a NN a partir de los 5 años de edad como mano de obra barata en los trabajos de producción de alimentos y ropa que se consumen en Brasil, así como en las industrias del cacao, gemas, minerales, etc. Por lo que se puede considerar que, en estas sociedades, la infancia termina casi antes de empezar.

Las finalidades del aprendizaje se definen culturalmente. Universalmente, la información cultural se transmite entre generaciones a través de la enseñanza y el aprendizaje, aunque existe una gran variabilidad en el conocimiento específico que se transmite en

cada sociedad. Los seres humanos son únicos en el sentido de que las finalidades y resultados de su aprendizaje se definen culturalmente. Por ejemplo, los estudios etnográficos han registrado la existencia de una considerable diversidad en las habilidades de producción que NN deben aprender en las comunidades de pastores, recolectores y agricultores (MacDonald, 2010). Además, entre culturas, los sistemas de creencias, instituciones culturales y prácticas sociales pueden variar ampliamente. Incluso dentro de cada cultura, los objetivos de aprendizaje también pueden diferir. Por ejemplo, en muchas sociedades no industriales, el género suele ser un poderoso mediador de lo que se espera que NN aprendan (Montgomery, 2010), y con frecuencia la moralidad y el carácter son objetivos importantes de socialización. En este sentido, Fung y Smith, (2010) analizan cómo NN aprenden el significado cultural de la moral a través de las interacciones cotidianas y las prácticas de socialización como el juego, las burlas y la vergüenza. Señalan que, desde la complementariedad del enfoque sociocultural y del psicosocial de la socialización moral, se reconoce que no solo ciertos valores morales, agentes de socialización y técnicas de enseñanza pueden ser particularmente deseables o destacados debido a los recursos y esquemas cognitivos mediados culturalmente; sino que además, cada persona se apropia de forma activa y creativa de los valores y los símbolos culturales, y los imbuye de prominencia emocional y fuerza motivacional para cultivarse moralmente.

Respecto a este segundo principio, en la actualidad, se encuentran variaciones considerables en los “currículos” de las aldeas (Lancy 2012b), especialmente cuando se comparan comunidades de pastores, recolectores y agricultores. Esa variabilidad se ha ido reduciendo a lo largo de los últimos 100 años de forma constante. Otro cambio relevante, producido a nivel global, ha sido la expansión de la educación financiada por los estados. Dentro de esta educación formal, los procesos de enseñanza y aprendizaje pasan a ser mucho más parecidos. Los contenidos de los currículos y los métodos de enseñanza que incorporan la memorización, la recitación, el aprendizaje en y/o de un segundo idioma, el énfasis en la obediencia y la conformidad, así como la implantación de un mismo currículo para ambos sexos, son solo algunas de las características asociadas con la escolarización en todo el mundo. En la actualidad, de acuerdo con Lancy et al. (2010) la “diversidad” en el aprendizaje hace referencia al éxito relativo en el progreso a través del sistema escolar jerárquico en lugar de la diversificación del conjunto de habilidades con las que una persona pasa a la etapa adulta.

Etnoteorías de los padres y las madres que apoyan el proceso de transmisión cultural. Este tercer principio identifica la existencia universal de teorías populares o etnoteorías incrustadas en la cultura que describen el desarrollo infantil y los medios por los cuales

la sociedad debe ayudar a NN y a los jóvenes en el trayecto hacia la edad adulta. Estas siempre incluyen ideas muy establecidas sobre cuándo y cómo se puede esperar que el niño o la niña aprenda los comportamientos y habilidades que se valoran y que confieren éxito. De acuerdo con Harkness et al. (2010), las etnoteorías de los progenitores proporcionan un marco para comprender las formas en que los padres y las madres piensan sobre sus hijos e hijas, sus familias y sobre sí mismos; así como sus elecciones sobre las formas de crianza de la siguiente generación. Las creencias culturales de los padres y las madres sobre el aprendizaje de NN varían mucho, incluso dentro del mundo occidental, en términos de lo que NN necesitan aprender y de cómo los padres y las madres pueden ayudarlos en este proceso. Del mismo modo, los modelos culturales de un desarrollo infantil exitoso también varían de manera sutil pero profunda, como se refleja en las cualidades que los progenitores eligen resaltar implícitamente cuando describen a sus hijos o hijas. La comprensión de estas ideas, y su ejemplificación en el nicho de desarrollo de la vida cotidiana del niño o de la niña, puede generar nuevas perspectivas sobre el aprendizaje de NN.

Respecto a este principio, Lancy et al. (2010) señalan que, en hoy en día, los puntos de vista tradicionales se han visto desafiados por la expansión de la escolarización. En particular, la actitud de *laissez-faire* adoptada por los padres y las madres en muchas sociedades, acompañada de prácticas de cuidados que realizaban NN, como podían ser cuidar a los hermanos o las hermanas de menor edad, se consideran ahora incompatible con la necesidad de preparar a NN para la escuela, así como supervisar y apoyar su aprendizaje de las materias académicas (Lancy, 2014). También existe una brecha creciente entre las sociedades que han optado por reducir la natalidad y las que no lo han hecho. Así, existen comunidades en situación de pobreza donde históricamente se dependía del salario que ganaban los hijos o las hijas, por ejemplo, trabajando en fábricas, y ahora las parejas más jóvenes deciden tener menos descendientes y enviarlos a la escuela en lugar de ponerlos a trabajar. Por el contrario, en otras sociedades, a pesar de las condiciones de vida cercanas a la hambruna, se mantienen las tasas altas de natalidad. De acuerdo con (Hampshire 2001, citado en Lancy et al., 2010), este comportamiento se explica por la creencia de los progenitores sobre el destino de sus hijos e hijas. Cada niño o niña llega al mundo con su propia suerte y ellos tienen muy poco con lo que apoyar su éxito o su fracaso.

El aprendizaje es un proceso social. El aprendizaje, a cualquier edad, está integrado en procesos sociales que no están necesariamente organizados para aprender. Las sociedades que han atraído la mayor atención de los antropólogos generalmente han carecido de instituciones educativas formales. El lugar del aprendizaje puede ser el

hogar, la aldea, la granja o el monte, y cuando se estudia el aprendizaje en las escuelas, existe la predilección por centrarse en lo *ad hoc* o los aspectos socialmente construidos de lo que de otro modo podría parecer un proceso descontextualizado. Según Moore (2010), se han llevado a cabo estudios en entornos escolares que han ampliado y profundizado en la comprensión de cómo se conceptualiza, organiza y se lleva a cabo el aprendizaje en los contextos educativos formales de diferentes sociedades. Las experiencias escolares registradas que resultaban ser más comunes en gran parte del mundo, en muchos casos no se ajustan a las concepciones occidentales del aprendizaje escolar actuales, en donde, según Lancy et al. (2010), la mayoría de los investigadores educativos ignoran tales prácticas escolares y los entornos en los que prevalecen.

El aprendizaje de NN en las comunidades estudiadas por los antropólogos se ha llevado a cabo mediante la observación y la interacción con otras personas. Pero esto parece estar cambiando a lo largo del siglo XXI. Para NN del mundo desarrollado, el conocimiento se presenta cada vez más a través de medios de comunicación o de alguna otra manera similar. Las personas significativas sirven con menos frecuencia como modelos a seguir y más como maestras o guías didácticos. La escolarización, en la que los principales compañeros o compañeras de NN tienen su misma edad, comienza a una edad cada vez más temprana y se mantiene hasta la adolescencia. NN siguen aprendiendo en un contexto social, pero ese contexto es institucional y está expresamente organizado para apoyar su aprendizaje. Para NN en situación de vulnerabilidad o de pobreza que viven y/o trabajan fuera del hogar, y/o de orfandad, el aprendizaje también sigue siendo principalmente social, pero el elenco de posibles maestros o maestras y modelos a seguir ha cambiado. En la actualidad el niño o la niña tiene muchas menos oportunidades de observar e interactuar con una variedad de personas cercanas (vecinos o vecinas, hermanos y hermanas y parientes). En tales situaciones, el niño o la niña suele estar en compañía de otras personas del mismo sexo y de edad similar, tanto si vive en una familia de estructura moderna (p.ej. con pocos miembros, nuclear) como si lo hace con una familia de la calle. NN de sociedades desarrolladas o en desarrollo también pueden tener encuentros con personas adultas cuyos roles con respecto a ellos pueden ser muy formales e incluso aversivos. Estos pueden ser el caso de docentes, entrenadores, terapeutas, policías, trabajadores sociales o voluntarios de ONG.

NN deben participar activamente en la consecución de su propia educación. La forma de aprendizaje más importante es la observación (Chick, 2010). Rara vez se observa a NN siguiendo las cuidadosas instrucciones verbales de un maestro o una maestra. Se espera que NN negocien un estado estable en el que estén aprendiendo lo que se

espera para poder asumir una parte cada vez mayor de la economía del hogar, al tiempo que satisfacen sus necesidades y objetivos personales. Tal estado podría lograrse, por ejemplo, cuando un niño o una niña es capaz de aprender y/o completar sus tareas mientras juega.

Este principio, centrado en el papel del niño o de la niña a la hora de tomar la iniciativa para aprender su cultura, supone otorgar a NN la autonomía necesaria para elaborar sus propias lecciones y aprender a su propio ritmo, lo cual funciona de manera óptima en un pueblo tradicional donde las habilidades para la vida se practican y se muestran en público. Las observaciones del niño o de la niña, el juego de simulación y la repetición o práctica de componentes parciales de las destrezas deberían conducir finalmente al dominio de esta. Siguiendo a Gaskins y Paradise (2010), aprender a través de la observación en la vida cotidiana es una capacidad humana universal. Cuando se coordina con otras habilidades de enseñanza y aprendizaje, la observación desempeña un papel importante que facilita el dominio de toda la gama de conocimientos culturales y la comprensión de lo que NN deben aprender y adquirir para convertirse en miembros plenos de su sociedad. Cuando se usa intencionalmente, el aprendizaje observacional es fácil de identificar por el alto nivel de concentración que lo acompaña. No obstante, también puede suceder, y a menudo ocurre, que un aprendizaje por observación involuntario que se da cuando un niño o una niña está “simplemente” presente y participando en situaciones o sucesos de la vida cotidiana; aunque en este caso el aprendizaje observacional que está teniendo lugar es mucho más difícil de reconocer.

Este “aprendizaje social” tiene una utilidad considerablemente menor en la sociedad de la “información”, donde ganarse la vida depende de la adquisición a largo plazo de material o contenidos que están básicamente ocultos a la vista y deben ser presentados e impartidos por personas expertas. Por otro lado, en sociedades donde hay cambios culturales rápidos o perturbaciones sustanciales en el contexto tradicional (guerra, hambruna, inmigración), se puede esperar o exigir que NN tomen aún más iniciativa para aprender la "nueva" cultura porque los agentes socializadores tradicionales no muestran tanta capacidad para su dominio.

El niño o la niña como persona que está “siendo” y en “proceso de llegar a ser”. El sexto y último principio identifica a NN con dos roles distintos. Se centra en el aprendizaje como proceso que está influenciado por el hecho de que NN están simultáneamente *siendo* y en *proceso de llegar a ser*. Por un lado, deben desempeñar el papel de niño o niña, un papel que en parte le viene dictado por la sociedad y en parte por el propio niño o la propia niña. Se puede considerar que NN son personas con total entidad y actúan en el presente como tal, comportándose de manera apropiada para su edad, pero

también avanzan en una trayectoria de desarrollo hacia la edad adulta. Esta dualidad es particularmente evidente cuando se observa a NN jugando (Chick, 2010) o en procesos de aprendizaje y socialización entre iguales de NN que viven en contextos adversos, que en ocasiones los llevan a situaciones donde han de luchar por sobrevivir en las calles (Wolseth, 2010). Como la cultura es dinámica, cualquier teoría del aprendizaje cultural debe abordar el impacto del cambio en NN, así como el impacto potencial en la cultura de NN que actúan como agentes de cambio.

De esta doble función del niño o la niña se puede esperar cierto grado de tensión o conflicto entre sus dos guiones correspondientes. Por otro lado, el niño o la niña, predefinido en colaboración social, ocupa el papel de un adulto incompleto, un adulto en ciernes. En muchos poblados, existe la tendencia a valorar más el segundo rol. Por ejemplo, los *Baining* afirman estar más avergonzados que orgullosos de sus hijos e hijas, desalentando el juego y otros comportamientos infantiles, y se esfuerzan por apremiar a NN para que se conviertan en actores sociales maduros (Fajans 1997 citado en Lancy et al., 2010). En las sociedades occidentales, donde el período de dependencia y aprendizaje se ha prolongado mucho, NN son tratados, tal y como expresa Lancy (2014, p. 4), como "querubines"[21], y su comportamiento infantil e inmaduro se celebra y extiende a través de los juguetes, las fiestas de cumpleaños y otros medios específicos. Según Lancy et al., (2010), a diferencia de NN del tercer mundo que ponen en peligro su integridad física, la vida de NN en el primer mundo se ve cada vez más constreñida. Las personas adultas se preocupan tanto por proteger sus perspectivas de futuro que se niega a NN la oportunidad de *ser*. Varios estudios, realizados en el Reino Unido inicialmente y ampliados a varios países (ver Shaw et al., 2013; Shaw et al., 2015), han mostrado el declive en la libertad y la movilidad independiente de NN a nivel internacional.

También existen contextos donde estas dos funciones que tienen NN puede que no resulten cómodas (Lancy et al., 2010). Este es el caso, por ejemplo, de NN de las comunidades marginales situadas en las periferias urbanas, en donde NN se ven forzados a trabajar, renunciando al papel de niño o de niña. Pero, además, el hecho de que se hayan convertido en el principal sustento de sus familias no les hace ganar en autonomía, poder o libertad para la toma de decisiones. Por tanto, su asunción de tareas adultas: ganarse la vida, cuidar a parientes más pequeños y administrar un hogar, no les otorga necesariamente el estatus y la autoridad de una persona adulta.

[21] Lancy (2014, p. 3) anota que "Querubín" tiene una diversidad de significados, dependiendo de la época histórica particular o el texto que uno consulta. En el uso moderno, un querubín es una criatura regordeta, angelical, parecida a un niño que personifica la inocencia".

En resumen, el estudio sobre el aprendizaje desde la antropología sugiere que el aprendizaje en la infancia se produce mediante la participación de NN en contextos socialmente significativos durante un período prolongado de inmadurez. Está organizado por ideas culturalmente específicas sobre los resultados de aprendizaje deseables y los medios efectivos para lograrlos, así como las habilidades y las motivaciones individuales de NN y sus respuestas a las condiciones ecológicas. NN persiguen activamente el aprendizaje en el presente para ser participantes productivos en sus entornos cotidianos en ese momento y a lo largo del tiempo, con la finalidad de convertirse en miembros adultos plenamente funcionales de su comunidad, aun cuando esta pueda estar experimentando cambios culturales o situaciones de estrés.

Teniendo en cuenta las diferencias que pueden existir entre las creencias sobre NN o la infancia y el aprendizaje, Gaskins et al. (2007), señalan que estas dan lugar a tres perspectivas culturales importantes sobre el juego: el juego puede cultivarse, aceptarse o restringirse. Por ejemplo, los progenitores de clase media en los EE. UU. y China valoran el juego de NN como un medio importante para el aprendizaje y el desarrollo, de manera que promueven el juego proporcionando abundantes recursos. Por el contrario, los padres y madres de *Kpelle* (Liberia) aceptan el juego como un comportamiento predominante en la infancia, pero ponen menos énfasis en el juego como medio para el aprendizaje y el desarrollo y, por lo tanto, ofrecen muchos menos recursos lúdicos. Por su parte, los mayas yucatecos de México reducen el juego hasta cierto punto porque esperan que NN contribuyan a las tareas del hogar, y NN reducen su propio juego al buscar una participación mayor en las actividades de los adultos.

Por otro lado, uno de los recursos más influyentes que pueden proporcionar los adultos es su propia participación en el juego de NN. En las sociedades donde se cultiva el juego, los padres y las madres frecuentemente mantienen activamente o incluso amplían las actividades lúdicas (Haight y Miller, 1993; Lancy, 2007). De hecho, los progenitores pueden incrementar la importancia que NN dan al juego a través del modelado temprano, especialmente en la simulación de fantasías (Gaskins, 2013). En sociedades donde se acepta el juego, y especialmente donde se restringe, la mediación, el apoyo y la participación significativa de los adultos en el juego infantil es la excepción más que la regla, ya que el juego se considera una actividad limitada y organizada por NN.

Finalmente, de acuerdo con Lancy (2014), la investigación etnográfica señala y describe cómo, alrededor de todo el mundo, mientras que los adultos pueden permanecer mayoritariamente en la periferia del contexto lúdico infantil, NN construyen sus propios juguetes, organizan su agenda de juego, encuentran y eligen sus compañeros y

compañeras para jugar, resuelven sus disputas sociales, toman riesgos físicos y socializan a NN de menor edad a través de las actividades lúdicas compartidas y las rutinas.

12.5.3. Los Mundos Sociales y el Juego en la Infancia

Los mundos sociales de NN pueden atender a diversas configuraciones en todas las culturas. La investigación tradicional del desarrollo infantil durante el siglo XX ha tendido a suponer que NN viven en familias pequeñas y nucleares, en donde si ambos progenitores trabajan fuera del hogar, los bebés y NN en edad preescolar frecuentemente son llevados diariamente a centros de cuidados y educación infantil, donde pasan a formar parte de grupos de NN con edades similares que no están emparentados, anticipando el tipo de entorno social que encontrarán cuando sean escolarizado en las escuelas de educación primaria. Sin embargo, la investigación transcultural muestra que muchos NN pasan la mayor parte de su tiempo en estructuras familiares y comunitarias más grandes y complejas. Por lo tanto, aunque la investigación tradicional sobre el juego ha supuesto que los compañeros y las compañeras de juego tienen la misma edad, construyen relaciones de amistad y están bajo la supervisión de personas adultas, es importante reconocer la diversidad de mundos sociales que existen y no limitar nuestra comprensión del juego a un solo tipo de estructura social (Göncü y Gaskins, 2011). La naturaleza del juego infantil se puede ver afectada por si este se desarrolla con hermanos y hermanas o con amigos y amigas, en grupos con NN de la misma edad o de distintas edades, y con o sin la supervisión de una persona adulta.

Desde la investigación sobre el juego entre pares en edad preescolar, también se ha estudiado la relación entre el niño o la niña y el mundo social. Esta línea de investigación corrobora la afirmación teórica de que las propuestas de juego imaginativo se basan en experiencias sociales no lúdicas que NN viven en el día a día de sus mundos sociales. Por ejemplo, Corsaro (1983) mostró como en una situación de juego de simulación social, cuando el tema introducido para “pretender ser” por un niño o una niña no es familiar para los demás, la propuesta no es aceptada y no hay continuación del juego. Ilustró esta idea con el ejemplo de una niña que quería jugar con sus compañeros y compañeras a ver a su hermanito en una pantalla de televisión. Sin embargo, dado que los demás no estaban familiarizados con esta experiencia, la propuesta no tuvo éxito en el juego. Por su parte, Göncü y Kessel (1984) observaron a dos niñas haciéndose pasar por madres sin hijos. Después de esta experiencia, los investigadores recibieron información de que una de las niñas acababa de tener un hermano y que la mamá de la otra estaba embarazada. Según la interpretación de los adultos, ser una madre sin hijos les permitió a las niñas superar sus dificultades y dar sentido a los sentimientos

que estaban experimentando hacia sus nuevos hermanos. Lo que ilustran estos ejemplos es que las propuestas imaginativas adoptadas para un grupo de NN jugando tienen orígenes sociales y, por lo tanto, se basan de alguna manera en las experiencias potenciales de los jugadores. De hecho, existe una inconsistencia en la investigación del juego con respecto a la afirmación de motivos intrínsecos: la afirmación niega las maneras en que los adultos dan forma a los entornos en los que viven NN, particularmente en el hogar y en los centros educativos infantiles.

12.6. El Estudio Psicológico Sociocultural del Desarrollo, el Aprendizaje y el Juego

Desde finales del siglo XX, se puede hablar de la emergencia de los enfoques socioculturales en el ámbito de la psicología educativa, disciplina que ha ido mostrando un mayor interés por estas perspectivas. Este cambio refleja un giro desde su interés primario centrado en la búsqueda de universales a través del estudio de NN estudiantes aislados en laboratorios experimentales, a la consideración del papel de la comunidad y las relaciones sociales en el aprendizaje y el desarrollo de NN en contextos naturales (Göncü, 1999).

En épocas anteriores, los enfoques y modelos dominantes de investigación del aprendizaje y el desarrollo desde la psicología consideraron la cultura solo cuando la búsqueda de universales era inadecuada o insuficiente para explicar la variación individual o grupal (Cole, 1996; Rogoff, 2003). Este uso de la cultura como “tapadera” (Göncü y Gauvain, 2012), es decir, para ocultar la falta de comprensión de la variación humana, rara vez hacía referencia explícita a la cultura como parte del aprendizaje y el desarrollo de NN. Solo se recurrió a las características culturales cuando los hallazgos no respaldaron las expectativas de los investigadores con respecto a ciertas variables, como la edad y el género, que se supone que siguen un curso de desarrollo universal. La infancia se caracterizó de manera descontextualizada sin discusiones integradoras de los contextos afectivos, sociales y culturales en el que tiene lugar el aprendizaje y el desarrollo de NN.

La investigación contemporánea apoya la afirmación de que el aprendizaje de NN está guiado por las metas y las actividades culturales, y ambas pueden variar sustancialmente de una sociedad o comunidad cultural a otra. Por tanto, el aprendizaje y el desarrollo durante la etapa infantil contienen similitudes y diferencias entre las culturas. La consideración de las metas y las actividades culturales como marcos para el aprendizaje y el desarrollo infantil permite reconocer qué variables, como la edad y el sexo, consideradas características universalmente constantes de la infancia, son

construcciones culturales expresadas en la capacidad de desarrollo y en el género. Por lo tanto, abordar estas cuestiones de la psicología educativa desde una perspectiva sociocultural ayuda a presentar una imagen más completa y precisa. Al mismo tiempo, proporciona información relevante para diseñar y examinar los entornos educativos infantiles, especialmente los contextos escolares multiculturales que son cada vez más comunes en nuestras sociedades.

Además de los supuestos sobre la universalidad del desarrollo y el aprendizaje de NN, el nivel de análisis de la investigación previa se centró en el niño o la niña en solitario. Es cierto que dicho trabajo ha producido un cuerpo sustancial de conocimientos sobre las diferencias individuales en condiciones específicas. Sin embargo, dicha investigación tampoco ha podido proporcionar una generalización o transferencia sustantiva del aprendizaje a todos los contextos. Además, cuando se han incluido muestras diversas en los estudios, los hallazgos a menudo revelaron diferencias contradictorias, por ejemplo, en el desempeño cognitivo entre grupos que variaban en antecedentes sociales u orígenes culturales. Sin una teoría para conectar el funcionamiento cognitivo con el contexto social y cultural, estas diferencias llevaron a hipótesis deficitarias sobre aquellos que diferían de los estándares de desarrollo y aprendizaje óptimos adoptados por los investigadores (para consultar una revisión, ver Rogoff, 2003). De la misma manera esto se puede extender a la comprensión del funcionamiento social infantil, en el cual se ha puesto menos énfasis tradicionalmente en la investigación del desarrollo.

De acuerdo con Göncü y Gauvain (2012), una limitación secundaria de gran parte de la investigación centrada en el sujeto fue la escasa investigación sobre la experiencia o los procesos que promueven y apoyan el desarrollo y el aprendizaje. Esto es sorprendente dado que son pocos los investigadores que estudian el desempeño individual los que han secundado una explicación madurativa del desarrollo cognitivo, y han asumido que están implicadas algunas fuerzas exógenas. Sin embargo, antes de un reconocimiento más generalizado de los enfoques socioculturales, el examen de las fuerzas externas tendía a concentrarse en las condiciones físicas y materiales del desempeño cognitivo más que en las contribuciones sociales o culturales.

En resumen, múltiples enfoques de estudio del desarrollo y el aprendizaje establecidos desde hace tiempo se centran en el niño o la niña a nivel individual y, al hacerlo, han tendido a ignorar los entornos de la vida real, repleto de otras personas, recursos y símbolos creados por el ser humano, incluida la comunicación, que fomentan el desarrollo y el uso de habilidades sociales, entre otras. Ante esta separación o entendimiento del ambiente y el sujeto como entidades separadas más que como

instancias que se definen mutuamente y que son interdependientes, Rogoff (1997), entre otros teóricos, defiende la imposibilidad de su separación como unidades o elementos independientes.

Las perspectivas socioculturales actuales se han ido estableciéndose y evolucionando como extensiones de la teoría de Vygotsky (1978) a partir de la publicación de *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Se puede decir, que el teórico ha sido el autor más influyente dentro de este enfoque, conectando de una forma sistemática las nociones de cultura, desarrollo y aprendizaje. Su teoría histórico-cultural considera que la historia del desarrollo humano es una interacción compleja entre los procesos del desarrollo natural, biológicamente determinado, y el desarrollo cultural creado por la interacción de un sujeto en crecimiento con otras personas. El resultado de estas interacciones demuestra algo más que la simple adquisición de los valores, expectativas y competencias que promueve una cultura específica. Más bien, todo el sistema de funciones mentales determinadas naturalmente (inferiores), como la atención involuntaria, la memoria y el pensamiento sensoriomotor, se reestructuran para producir lo que Vygotsky describió como funciones mentales superiores. Es decir, cuando el niño o la niña entra en la cultura, no sólo toma algo de la cultura, asimila algo o toma algo de afuera, sino que la cultura misma se reestructura profundamente; anula el estado natural de comportamiento del niño o de la niña y altera completamente de nuevo todo el curso de su desarrollo.

Podemos encontrar una similitud entre la teoría de Vygotsky y la de Dewey, dado que se centran en NN que participan con otras personas en un orden social, con una implicación total de las personas específicas en la actividad sociocultural (Rogoff, 1997). Si para Vygotsky, como ya se ha expuesto anteriormente, el desarrollo cognitivo del niño o de la niña tiene que ser comprendido como un resultado de la interacción con otros miembros más expertos en las prácticas intelectuales, y en el acceso y utilización de las herramientas disponibles en la sociedad para mediar la actividad intelectual, Dewey (1997) expresa de manera similar que toda persona crece y debe crecer siempre en un entorno social. Sus respuestas se vuelven inteligentes o logran su significado simplemente porque vive y actúa en un medio de significados y valores aceptados. De manera que expresa que

> El ambiente social consiste en todas las actividades de los seres semejantes que están vinculados a la realización de las actividades de cualquiera de sus miembros. Es verdaderamente educativo en su efecto en el grado en que el individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al participar en la actividad asociada, el individuo se apropia del propósito que la

> hace realidad, se familiariza con sus métodos y contenidos o temas, adquiere la habilidad necesaria, y se impregna con su espíritu emocional (p. 18)

Un estudio en el contexto escolar sobre la formación de los conceptos llevó a Vygotsky a intuir el carácter dialógico del aprendizaje (Vygotsky, 2013). En su análisis partió de lo que consideró una limitación de la teoría de Piaget, para conciliar la naturaleza espontánea del razonamiento del niño o de la niña con la científica (correspondiente a la edad adulta) de los conceptos aprendidos en la escuela. Vygotsky buscaba diálogo en donde Piaget vio confrontación, siendo crítico con los métodos de experimentación mental que, en la resolución de problemas normalmente sólo tenían en cuenta el progreso del niño o de la niña desde su propio esfuerzo individual. De acuerdo con esto, Vygotsky mantuvo que, en la formación de los conceptos del niño o de la niña, el progreso logrado en cooperación con una persona adulta era un índice mucho más sensible de las aptitudes intelectuales del niño o de la niña. Por tanto, durante los años escolares, cuando los conceptos científicos se introducen a NN (es decir, conocimiento organizado jerárquicamente basado en la investigación sistemática), la actividad de instrucción constituye lo que Vygotsky llamó la Zona de Desarrollo Próximo[22] (ZDP), con la que se designa el lugar en el que los conceptos espontáneos de un niño o una niña, empíricamente cuantiosos, pero desorganizados, se encuentran con la sistematización y la lógica del razonamiento adulto, obteniendo como resultado una compensación de la debilidad del razonamiento espontáneo por la fortaleza de la lógica científica. La profundidad de la ZDP puede variar, dado que refleja las capacidades de NN para apropiarse de las estructuras adultas. El resultado de esta cooperación entre el niño o la niña y la persona adulta es una solución que, al ser interiorizada, pasa a integrarse como una parte del razonamiento de NN.

Teniendo en cuenta el concepto de ZDP en la educación escolar, NN necesitan de una asistencia que les ayuda a establecer una conexión entre lo que ellos ya conocen y lo que están en proceso de aprender. Dicha asistencia o ayuda tradicionalmente se ha desempeñado o se debía desempeñar por los o las docentes, aunque enfoques posvygotskianos recientes incluyen también a los pares.

Aunque Vygotsky defendió la enseñanza en la ZDP cuando los adultos introducían conceptos representados por palabras, no ofreció formas concretas de colaboración con NN en dicha zona. Partiendo de esta premisa, Bruner (2004) y sus colaboradores abordaron este tema proponiendo su teoría del andamiaje. Esta noción, presentada en forma de metáfora, hace referencia a la ayuda en forma de “andamios” necesarios que

[22] Vygotsky utilizaba el término *zoped* para referirse a la “zona de desarrollo próximo”.

los docentes han de proporcionar a NN para que vayan adquiriendo conceptos y logrando los objetivos finales de cada actividad. Cuando estos “andamios” cumplen su finalidad educativa, se van retirando de forma progresiva, consiguiendo así que NN lleguen a ser capaces de realizar los trabajos propuestos de forma autónoma.

Asimismo, tomando como referencia la teoría sociocultural de Vygotsky, posteriormente Rogoff (1990) propone y desarrolla la noción de “participación guiada” para ilustrar que los expertos trabajan con NN en la estructuración de la actividad, construyendo puentes entre lo que NN ya saben y lo que se espera que aprendan, transfiriendo la responsabilidad de resolver el problema a NN cuando tienen la preparación necesaria para trabajar en él de manera autónoma. En la participación guiada las personas adultas pueden apoyar la participación de NN de manera diversas: fomentando su atención hacia ciertos aspectos de la tarea, señalando las relaciones entre una acción y el objetivo de la actividad y demostrando acciones específicas. Lo más importante es que la participación guiada tiene lugar en diferentes sistemas de comunicación, lo que refleja las diferentes prioridades culturales de las personas encargadas de cuidar y educar y de NN (Rogoff, 1997, 2003; Rogoff et al., 1993).

Con el tiempo, investigaciones basadas en estas teorías indican que la asistencia en la ZDP puede crearse y desarrollarse en muchos tipos de relaciones y actividades diferentes (p. ej., Cole, 1985; Lave y Wenger, 1991; Tudge, 2008; Tudge y Rogoff, 1999)

Concretamente dentro del ámbito del juego, la actividad lúdica de fantasía o de simulación puede servir como la ZDP en la que el niño o la niña llega a funcionar más allá de su nivel de desarrollo real por dos razones (Göncü y Gaskins, 2011):

1º. El juego se rige por las reglas del fenómeno imaginado por el niño o la niña (por ejemplo, el rol de ser enfermero o enfermera). Estas reglas le sirven como apoyo, creando una ZDP donde él o ella puede funcionar en un nivel superior del de su desarrollo real. Un deseo que no es posible cumplir en su vida cotidiana lleva al niño a la niña al mundo del juego (p. ej., el deseo de ser enfermera o enfermero después de haber pasado por una consulta de enfermería). Posteriormente, para poder comprender el rol, se recrea la experiencia, poniendo a prueba su comprensión de esta. En el proceso, el niño o la niña desarrolla conciencia sobre el rol y las reglas que lo gobiernan.

2º. El juego permite a NN separar el significado de los objetos y las acciones que inicialmente aparece fusionados en los objetos concretos. Por ejemplo, cuando un plátano se convierte en un teléfono, el niño o la niña puede separar el significado “plátano” del objeto que lo representa. Este logro contribuye al

desarrollo del significado de las palabras, es decir, NN al usar un objeto para representar el significado de otro se dan cuenta de que también pueden usar palabras para representar el significado de los objetos.

Desde este enfoque sociocultural, para entender cómo NN construyen su juego social simbólico (simulación, sociodramático, imaginativo o de fantasía) y su contenido, y por qué participan en formas particulares en estas formas de juego compartido con sus pares, habría que estudiar cada cultura como un sistema de actividades que son valoradas, que cuentan con ciertas formas de participar y oportunidades para crear significado.

También es necesario señalar que la falta de atención a la cultura en gran parte de la investigación realizada tradicionalmente con respecto a las distintas formas de juego simbólico, en donde solo se reflejaban supuestos eurocéntricos, se ha empezado a reducir. Este hecho pone en relieve la necesidad de una ampliación de los criterios definitorios que permita a los nuevos estudios centrarse, poniendo mayores esfuerzos y analizando de manera más apropiada las formas en que la cultura y los contextos culturales diversos dan forma al juego simbólico social en la primera infancia.

En su revisión de la literatura, Göncü y Gauvain (2012) afirman que, a pesar de algunas variaciones en sus énfasis, las perspectivas socioculturales existentes en la actualidad "comparten la convicción de que el aprendizaje y el desarrollo de NN ocurre en actividades históricamente situadas, que están mediadas por las culturas de NN a través de experiencias intersubjetivas en las que participan con otros miembros de sus comunidades" (p. 125). Estos enfoques acentúan que cada cultura presenta a su población infantil actividades que se consideran valiosas para su educación y apropiadas para su participación. A menudo, tácita o explícitamente, estas oportunidades se adaptan a las capacidades individuales y de desarrollo de NN. Dependiendo de las prioridades de sus culturas, la participación de estos y estas se produce en actividades formales e informales de la escuela, el hogar y la comunidad con sus docentes, iguales y miembros de su familia y de la comunidad (Rogoff 2003; Wertsch, 1985).

La participación de NN está mediada por artefactos tales como el lenguaje y la tecnología, y una orientación que puede ir desde el juego hasta las oportunidades de observación y la instrucción explícita. Al participar en la actividad mediada como tal, NN negocian los significados de su cultura, aceptándolos, rechazándolos o transformándolos. Por tanto, las visiones socioculturales no ven el desarrollo como algo predeterminado. El mundo social proporciona a la mente en desarrollo un contexto

dinámico y generado mutuamente que se origina y es mantenido por las contribuciones y las metas de los participantes.

Las perspectivas socioculturales reconocen la variación individual. Las características únicas de cada persona, que van desde múltiples afiliaciones culturales hasta tendencias y limitaciones del sistema biológico, como el temperamento y ciertas capacidades diversas de aprendizaje, se coordinan con el contexto social y cultural de maneras que producen un proceso único de desarrollo adaptado a las condiciones en las que vive cada niño o niña. Por ejemplo, como mostraron Super y Harkness (1982), la interpretación del "síndrome del niño difícil" no es independiente del contexto cultural. Mientras que los bebés con hábitos irregulares, problemas para adaptarse a nuevas circunstancias y estado de ánimo negativo se consideran temperalmente "difíciles" en contextos urbanos de EE. UU., los bebés "difíciles" en las zonas rurales de Kenia son aquellos que tienen problemas para adaptarse a sus hermanos o hermanas encargados de su cuidado y a los métodos tradicionales utilizados para lograr calmarlos, como es llevarlos cargados en la espalda de un adulto. Estas diferentes vías tienen múltiples implicaciones en el desarrollo, incluido el proceso de aprendizaje de NN, especialmente en contextos sociales. Desde el enfoque sociocultural se entiende que esto es debido a que la persona emerge a través de transacciones con los otros en el contexto cultural de desarrollo.

Las personas entablan negociaciones con otros para apropiarse de las herramientas culturales que son necesarias para su funcionamiento efectivo a través de su participación en actividades culturales. Además, NN y adultos transforman el uso de estas mismas herramientas a medida que elaboran futuros sociales potenciales (Vadeboncoeur, 2019). Existe evidencia de que las personas se apropian de una amplia variedad de herramientas culturales a través de su participación, y estas dan forma al desarrollo del funcionamiento psicológico. Por ejemplo, NN de menor edad aprenden a dirigir su atención a lo que se espera de ellos o ellas en situaciones de resolución de problemas desarrollando la intersubjetividad a través del diálogo con sus madres (p. ej., Wertsch y Stone,1985).

En conjunto, se puede establecer que las perspectivas socioculturales contemporáneas comparten al menos estas tres afirmaciones específicas:

- Los contextos culturales varían en cuanto a las actividades que son valoradas; además del tipo y la frecuencia de actividades que están disponibles para la participación de los miembros que los conforman. Estas actividades pueden variar desde el trabajo doméstico y quehaceres del hogar hasta las actividades

de ocio y el trabajo fuera del hogar. Por ejemplo, la revisión de Goodnow (1988) explora cómo las actividades de trabajo en la infancia se relacionan y se valoran en relación con el desarrollo de comportamientos prosociales o cooperativos, el fomento de la responsabilidad, la naturaleza del control parental, el aprendizaje guiado por los adultos y la adquisición de roles de género. Por su parte, Larson y Verna (1999) muestran cómo NN y adolescentes de múltiples partes del mundo emplean su tiempo de ocio, y cómo sus actividades varían según los contextos culturales en los que viven. Por lo tanto, cada contexto cultural presenta a sus miembros, implícita y explícitamente, conjuntos de valores sobre las actividades a través de las cuales se representa. A veces, estos valores son tácitos y no se analizan, y otras veces se declaran explícitamente; a veces son compartidos por todos los segmentos de una sociedad o solo por algunos. Los valores incluyen quién debe participar, cómo se participa y cuándo es deseable que se produzca la participación. Como tal, cada cultura orienta los tipos de actividades en las que se espera que participen NN, así como las que deben evitar. La obra de Rogoff (2003) *The cultural nature of human developmen*t, entre otras, ilustra y argumenta detalladamente esta afirmación. Otro ejemplo, lo ofrece Tudge (2008) a través de sus trabajos de observación prolongada de NN de 3 años en los EE. UU., Rusia, Estonia, Finlandia, Corea, Kenia y Brasil, donde estudia cómo y dónde estos y estas pasan su tiempo, y con quién están, a una edad en la que empiezan a aprender lo que significa ser parte de su comunidad cultural; por tanto, proporciona una visión amplia de las variaciones en la vida de NN en diferentes sociedades y de diferentes grupos de clases sociales. También es evidente la investigación sobre las variaciones en el juego infantil entre culturas, como ya se ha expuesto en apartados anteriores.

- El aprendizaje y el desarrollo humano siempre se producen a través de la participación en actividades culturales con otros, incluidas las formas culturalmente específicas de participación en las actividades. NN aprenden a hablar, recordar, resolver problemas y distinguir entre el bien y el mal al vivir con otros en entornos saturados de valores culturales sobre cómo participar. Es importante tener esto en cuenta, porque incluso en las llamadas actividades solitarias de los sujetos, NN o los adultos están guiados por sus experiencias con “los otros culturales” del pasado y/o por su anticipación de relacionarse con “los otros del futuro”. Además, cada cultura presenta a sus miembros normas y expectativas de participación en las actividades culturales. Por ejemplo, en

cuanto a normas y expectativas sobre cómo y si NN pueden entablar una conversación cuando los adultos están conversando entre ellos (p. ej., Rogoff et al., 1993), así como reglas pragmáticas sobre si lo que se está diciendo en un momento dado es apropiado o no en determinadas relaciones sociales y contextos (p. ej., Miller, 1982).

- Una cultura no es meramente un contexto que presenta actividades y las enmarca con valores y expectativas, sino que cada cultura es una fuente de significado y oportunidades para generar significado. Por un lado, existe una convicción compartida entre las perspectivas socioculturales de que el desarrollo de NN, en parte, es un proceso de socialización en los sistemas existentes de actividades y significados. Pero, además, y potencialmente significativo, el desarrollo es un proceso de individuación, a través de este los sujetos contribuyen a la cultura y dan forma a sus propios contextos de desarrollo (Vygotsky,1978). Esta posición se ejemplifica en la discusión de Vygotsky sobre el significado de las palabras y el desarrollo de los conceptos: cualquier palabra que un niño o una niña aprenda está modelada por significados en evolución, que se vuelven más complejos y se sienten más profundamente a través de la experiencia y la participación en actividades culturales. Las experiencias significan algo en el momento en el que se producen, y este significado evoluciona y cambia con el tiempo, también en relación con los demás.

Dentro de las perspectivas socioculturales más actuales se encuentra la aportada por Rogoff y sus colaboradores. Una dimensión considerada de especial interés en este trabajo doctoral es el estudio de las formas de construir el pensamiento y las realidades compartidas o la intersubjetividad. Teniendo en cuenta la relevancia y la diversidad de los contextos culturales, los diferenciales de valor de las actividades, las formas de participación en estas y la construcción de significados, Mejía-Arauz et al. (2018) argumentan que podrían existir dos formas principales en que las personas combinan su pensamiento para construir realidades compartidas con las otras, bien negociando o bien colaborando. Estos dos modelos contrastan en términos de dos supuestos culturales respectivamente: 1) personas independientes negocian un consenso, y 2) las personas están intrínsecamente comprometidas socialmente y colaboran para coordinar sus ideas específicas como parte de un proceso de gestión de los acontecimientos o sucesos colectivos. La exploración y el análisis de la diferente prevalencia entre culturas de la negociación o la colaboración indica cómo las prácticas familiares y comunitarias contribuyen al desarrollo de estos enfoques por parte de NN.

El modelo de negociación, común en la investigación psicológica del desarrollo predominante occidental y en la sociedad americana europea de clase media, se deriva de una concepción del ser humano que nace como individuo; y gradualmente, con el apoyo social, aprende y se convierte en un ser social. La metáfora subyacente a este modelo sería la discrepancia o conjunción de piezas separadas. En esta visión, personas a nivel individual e independiente aprenden a adoptar perspectivas de los otros, ofrecen argumentos para apoyar sus propios puntos de vista, pueden escuchar otras alternativas y ser convencidos por los argumentos de otras personas, o encontrar una posición común o intermedia que es satisfactoria para ambas partes. Si esto no se produce no llegarían a construir una realidad compartida.

Por otro lado, el modelo de colaboración, que parece ser común en las comunidades de patrimonio indígena del continente americano, la interacción social se concibe como una sinfonía fluida desde el inicio de la participación, no como una progresiva unión de piezas o de posiciones separadas. Desde este paradigma, un grupo social, como puede ser una diada, una familia, un grupo de profesionales en el trabajo o un grupo de NN que comparten patio de recreo escolar, se involucran y participan como un solo organismo con muchos miembros, y los objetivos del grupo coordinado se presentan como una intención unificada, con personas que contribuyen al proceso de hacer algo juntos con un propósito. Aquí, la realidad compartida es un proceso emergente (en lugar de un estado mental) caracterizado por la coordinación interpersonal integrada dentro de las prácticas socio-históricamente situadas en las cuales los participantes se implican y comprometen.

En contraste con la consideración del modelo de negociación de que la realidad compartida surge de una unión de perspectivas individuales, el modelo de colaboración concibe la realidad compartida como un proceso de actividad conjunta que involucra a participantes en una dinámica social armoniosa, los cuales ofrecen contribuciones relevantes en un esfuerzo compartido, orientados hacia un objetivo común. En el modelo de colaboración, las contribuciones continuas de las personas pueden entenderse como mutuamente constitutivas y constituidas por los demás y por el esfuerzo compartido que se realiza. Se trata de un marco de participación en el que los y las participantes están alineados entre sí, tanto en lo que se refiere a los acuerdos de los actores en el evento o acontecimiento en el que están implicados, como en lo que respecta a la forma en que se organizan entre sí como actores comprometidos con un propósito compartido.

Una orquesta de música, una coreografía con varios bailarines, o la coordinación de personal de servicios en una emergencia mientras tratan de salvar a una persona en dificultades podrían ser utilizados como metáforas de este modelo. En estos grupos

puede existir un o una líder que proporciona el marco de referencia, pero la interacción que se produce en estos casos no es una negociación entre diferentes perspectivas, es una coordinación de diferentes roles y recursos, mutuamente organizados por la actividad (p. ej., en una orquesta, la música, la afinación, el propósito de la reproducción) y las personas involucradas; el proceso no puede explicarse sólo como intercambios comunicativos de intenciones o como la suma de contribuciones individuales. Un encuentro social en sí mismo confiere a los participantes el papel de interactores. Una vez que los participantes están comprometidos, es decir, una vez que asumen los roles correspondientes como interactores, la interacción constituye un proceso social que no puede reducirse a comportamientos individuales. Si se observa con detenimiento, esto mismo podría observarse en ocasiones en un grupo NN jugando con el objetivo común de divertirse. Pues se sabe que NN cooperan para llevar a cabo su actividad lúdica. Un ejemplo claro es ver como NN pequeños de 3 o 4 años se organizan y cooperan para traer arena y formar una gran montaña, lo cual se constituye en un objetivo común. Si el juego social se interrumpe por dificultades o diferencias de intereses de alguno o varios de los miembros del grupo, este deja de ser divertido para todos los demás también. De ahí el respeto por las normas y los diferentes roles que se establecen y la seriedad con la que NN se toman el juego.

Si se incluye la historia cultural de las prácticas de los interactores en el modelo colaborativo, las interacciones sociales implican un todo articulado, apoyado por el conocimiento cultural y los recursos semióticos y materiales, lo cual, todo unido, constituye una unidad de interacción en una actividad compartida. Esta, como un todo, incluyendo participantes, objetivos y el contexto histórico cultural, orienta las contribuciones articuladas y relevantes. El esfuerzo compartido continuo constituye un proceso comunitario en sí mismo con raíces en los antecedentes e historias culturales, un proceso que guía (de manera no determinista) las intenciones y acciones individuales para acomodar y articular conjuntamente el esfuerzo.

Las interacciones que implican colaboración versus negociación tienen como base el contexto cultural de los participantes. Las interacciones están integradas y se corresponden con los valores, creencias, expectativas, tradiciones y formas de comunicación e interacción de la comunidad. Por ejemplo, de acuerdo con los hallazgos de Rogoff et al. (2017) y Ruvalcaba et al. (2015), el uso común de la colaboración fluida de NN de origen indígena mexicanos puede basarse en las expectativas de la comunidad para que las personas sean “acomedidas”, es decir, que tengan disposición para ayudar a hacer lo que se necesita sin que se les pida, así como mostrar respeto y

consideración por la dirección del grupo y las contribuciones de los demás participantes a los esfuerzos compartidos.

Estos estudios proporcionan información cultural sobre cómo se desarrolla la colaboración en comunicades culturales concretas y qué valores culturales se priorizan. En las investigaciones referenciadas se trata el respeto, la consideración y la conciencia de cómo las acciones de uno impactan en los demás, lo cual se refleja en el valor cultural mexicano del respeto. Para poder colaborar hábilmente, las personas deben coordinarse bien con los demás, teniendo en cuenta cómo sus acciones encajan con las de sus compañeros o compañeras. Este es un aspecto clave del modelo de aprendizaje llamado Aprender Observando y Participando (Rogoff et al., 2015), que parece ser común en muchas comunidades de herencia indígena del continente americano.

Por otro lado, las investigaciones culturales pueden ayudar a identificar las fortalezas de las comunidades que a menudo se ven a través de un modelo del déficit. Los enfoques basados en las fortalezas permiten ver la lógica y el valor de las prácticas culturales que varían de los modelos convencionales a las personas dedicadas a: la investigación, las políticas sociales y educativas, la educación formal e informal, así como a la población en general. Las perspectivas basadas en las fortalezas incluyen y transcienden las preocupaciones por la equidad social, ya que son necesarias para la caracterización científica de los procesos sociales y cognitivos de los seres humanos, así como para el desarrollo de prácticas educativas y sociales efectivas.

Capítulo 13. El Juego Simbólico y la Construcción Social de Significados

13.1. Introducción

> Minino, querido, juguemos a que tú eres… -y al llegar a este punto me gustaría contaros, aunque solo fuera la mitad de todas las cosas que a Ali se le ocurrían cuando empezaba con esa frase favorita de "juguemos a ser…" Tanto que ayer estuvo discutiendo durante largo rato con su hermana sólo porque Ali había empezado diciendo "juguemos a que somos reyes y reinas"; y su hermana, a quien le gusta ser siempre muy precisa, le había replicado que cómo iban a hacerlo si entre ambas solo podían ser dos, hasta que finalmente Ali tuvo que zanjar la cuestión diciendo: "Bueno, pues tú puedes ser una de las reinas, y yo seré todas las demás". (p. 10)
>
> Lewis Carroll (2004). *A través del espejo.*

Los intercambios sociales durante la etapa escolar de Educación Infantil incluyen los juegos de simulación (el juego de roles y el juego dramático o sociodramático) y, se considera que el mayor logro de NN es la adquisición de la habilidad para compartir este con sus pares, creando situaciones y experiencias de intersubjetividad entre iguales (Göncü, 1993).

Para abordar este tema se considera la necesidad de introducir algunas consideraciones teóricas básicas sobre el juego de simulación y, por tanto, simbólico desde la perspectiva de la diversidad cultural.

Freud, Piaget, Vygotsky, Mead y Bateson se constituyen en cinco de los teóricos más importantes cuyo trabajo proporciona la columna vertebral de cómo se concibe el juego en la actualidad. Cuatro de ellos se centran en el juego de simulación, y aunque pudiera parecer que han estudiado un problema común, estos teóricos se pueden clasificar en dos grupos distintos una vez que se hace la distinción entre juego inventivo e interpretativo.

Por un lado, Freud (1920), se ocupó principalmente de poblaciones clínicas, sostuvo que las motivaciones y las representaciones de la simulación provienen de los deseos no cumplidos del niño o de la niña (en un nivel individual) y de las frustraciones de la expresión creativa. Principalmente debido a la interpretación freudiana del juego se piensa en el juego como emocionalmente catártico y potencialmente curativo. Piaget (1966) conceptualizó el juego como el predominio de la asimilación sobre la acomodación en su teoría de la adaptación. Para él, el juego surge del deseo de dar

sentido a las experiencias vividas, no necesariamente a las traumáticas. En términos de Piaget, el juego simbólico es una forma de representación que los NN utilizan para representar el mundo de acuerdo con sus entendimientos y preferencias de asimilación.

Tanto Freud como Piaget consideraron que el juego es importante por su capacidad de dar a NN una forma de afrontar el desconcierto y la frustración que surgen en la vida cotidiana debido a su inmadurez. Ambos teóricos conciben a NN individualmente, los cuales construyen guiones simulados, desviándose intencionalmente de la realidad como una forma de contender con las frustraciones de la vida cotidiana (Piaget) y los miedos causados por eventos traumáticos (Freud). Como tal, consideran el juego como una forma de expresión individual de sentimientos e ideas sobre experiencias pasadas, por lo que se centran más en el juego imaginativo inventivo que en el juego imaginativo interpretativo.

Por otro lado, Vygotsky y Mead, sin embargo, argumentaron que el juego es un acto de representación que tiene una base social mayor y está más orientado al futuro, incluso si se deriva de la experiencia pasada. Vygotsky (1967), coincidiendo con Piaget, pensaba que NN son llevados al mundo del juego simbólico por tendencias que no pueden realizarse en el mundo del no juego. Argumentó que el juego de simulación conduce a una reducción generalizada de la tensión y a la realización de deseos. Sin embargo, atribuyó mayor importancia a los resultados del desarrollo a largo plazo del juego de lo que lo hizo Piaget. Vygotsky consideró el juego como la actividad principal de la primera infancia, situando a NN en la Zona de Desarrollo Próximo donde sus comportamientos en el juego (solos o con otros) apoya el desarrollo de una comprensión cognitiva más compleja (Vygotsky, 1967). Para él, NN que representan roles específicos en el juego tienen que utilizar reglas sociales abstractas que aún no pueden formular fuera del juego; a través de sus generalizaciones se vuelven más conscientes de ellas. Asimismo, Mead (2015) argumenta el desarrollo del yo a través de la asunción de otras identidades en el juego de simulación, reflejando así el yo en el proceso de comparación del niño o de la niña con los demás.

Vygotsky y Mead se refieren a grupos de NN que utilizan guiones simulados para el "control de la realidad", su comprensión del mundo y de su lugar en él. Si bien la teoría de Vygotsky enfatiza el juego como un medio para ayudar al niño o la niña en su comprensión en desarrollo de la organización social y Mead lo enfatiza como un apoyo para la comprensión en desarrollo del sí mismo, estas posiciones son dos caras de la misma moneda. Y al basarse en la experiencia social, ambos procesos están más

claramente presentes en el juego de simulación interpretativo que en el juego de simulación inventivo.

A diferencia de los teóricos anteriores, Bateson (1956) se centra específicamente en el juego en grupo y en los mecanismos sociales necesarios para mantenerlo a través de la interacción. Proporciona una teoría sobre cómo el juego de simulación es co-construido y sostenido por NN, ya que habitan dos marcos comunicativos de manera simultánea. Para producir guiones de simulación juntos, deben reconocer el “marco de juego”, adoptando significados de simulación compartidos que existen solo a través de relaciones simbólicas con objetos y personas reales, mientras que al mismo tiempo nunca renuncian por completo a su posición en el mundo real. Batenson argumenta que parte de la función del juego de simulación es coordinar la navegación entre estos dos mundos, así como señalar con claridad cuando se está entrando en el marco de juego, enviando un mensaje de "esto es juego" a los otros jugadores. La teoría de la metacomunicación de Bateson es relevante para ambos tipos de juego de simulación, inventivo e interpretativo, siempre que el juego sea social. El juego interpretativo, en el que se comparten prácticas y significados sociales que se exploran a través de la actividad lúdica, se lleva a cabo con mayor éxito con compañeros y compañeras de juego que comparten conocimientos similares sobre el mundo real.

Al enfatizar la naturaleza social del juego, Bateson sienta las bases para reconocer la organización cultural de los mundos sociales de NN como una parte importante para comprender cómo coordinan sus acciones a través de la intersubjetividad (Göncü y Gaskins, 2011).

Los conocimientos sobre la organización cultural del juego pueden arrojar luz sobre la importancia de algunas de las distinciones teóricas hechas por estos teóricos. Por ejemplo, si el juego es esencialmente individual o social, si es expresivo o está basado en reglas, si sirve como escape de la realidad o es una forma de participar en ella. De acuerdo con Göncü y Gaskins (2011) estas distinciones ayudan a aclarar cómo los teóricos están en desacuerdo entre sí en términos de sus afirmaciones sobre las motivaciones hacia el juego, los contextos sociales que fomentan el juego y sus los resultados potenciales.

En definitiva, si bien la simulación está muy extendida en el juego, y es potencialmente universal, existen variaciones culturales en la cantidad y calidad de la simulación, así como en el papel de la simulación y el juego imaginativo en las actividades culturales. Las diferencias culturales, incluidos los valores de actividades particulares, las formas de participar en las actividades y las oportunidades de participar dan forma al papel de

la simulación y el juego imaginativo en diferentes culturas. Por tanto, la cuestión de qué es o no es universal en el juego simbólico (de simulación, sociodramático, de fantasía o de roles) probablemente requiere más investigación.

13.2. La Construcción Social de Significados a través del Juego Simbólico

Hiuzinga (2000) señaló que todo juego significa algo. Como se ha comentado, el juego es el principal medio de interacción y participación social con los iguales en la primera infancia. Concretamente en esta etapa, cobra gran relevancia el desarrollo simbólico de NN, lo cual ha sido valorado y estudiado por muchos autores en relación con el juego de simulación, de roles o sociodramático (p. ej., Ruiz de Velasco y Abad, 2017). Göncü, (1989) y Howes y Matheson (1992) han destacado que, la habilidad de compartir significados simbólicos mediante la simulación en el juego social es considerada como el principal avance en la interacción social durante la etapa preescolar de NN.

Desde la perspectiva de Corsaro (2017), cobra importancia la exposición temprana de NN a los aspectos simbólicos y materiales de la cultura de pares. La cultura simbólica de la infancia son las diferentes representaciones o símbolos expresivos de las creencias, preocupaciones y valores de NN. Las tres fuentes principales de la cultura simbólica infantil son los medios de comunicación infantiles (dibujos animados, películas, etc.), la literatura infantil (especialmente los cuentos de hadas) y las figuras y leyendas míticas (Santa Claus, el Ratoncito Pérez y otros). La información de estas fuentes es mediada principalmente por los adultos en las rutinas culturales del hogar familiar y de otros entornos como puede ser la escuela infantil. NN, sin embargo, se apropian, usan y transforman rápidamente las culturas simbólicas a medida que producen y participan en la cultura de pares. En este contexto sociocultural de NN en su primera infancia el juego es su principal actividad.

Los juegos de simulación social es un subconjunto de una categoría más amplia de juego de simulación, pero los límites son fluidos y ambiguos tanto en la investigación como en la práctica. Los ejemplos más claros de este tipo de juego involucran a NN, típicamente de 2 a 6 años, que representan escenarios fantásticos o cotidianos en paralelo, semiparalelo o en plena cooperación con otros, a veces con adultos, pero generalmente con pares. No obstante, el juego de simulación en solitario en el que NN representan escenarios simples o complejos también puede considerarse social, dado que NN recrean actividades sociales o recurren a recursos y modelos simbólicos disponibles culturalmente. También hay varios tipos de interacción entre el juego simbólico solitario y el cooperativo (Nicolopoulou et al., 2019). Desde una perspectiva

cognitiva, el juego de simulación involucra diferentes tipos de habilidades que involucran diferentes niveles de complejidad. Se podría decir que a estas edades NN toman conciencia de que no viven solo en un mundo puramente físico, sino que deben ir adaptándose a la complejidad de un mundo simbólico compartido del que forman parte.

Matthews (1977) distinguió dos tipos de transformaciones en el juego de simulación. Uno es la transformación de objetos o materiales (es decir, el juego de simulación concreto) y el otro es la transformación de ideas (es decir, el juego de simulación abstracto). La transformación de objetos implica el uso de un objeto concreto para representar otra cosa, por ejemplo, el uso de un palo para representar a un caballo. La transformación de ideas implica el uso de representaciones abstractas para simbolizar algo en la mente de un niño o una niña, por ejemplo, saltar sobre un río imaginado, que ni existe ni está representado por un objeto concreto, por lo tanto, es un acto de juego de simulación abstracta. Este último tipo de actividad lúdica puede tener ventajas cognitivas sobre el juego de simulación concreto porque NN utilizan habilidades de pensamiento simbólico, que se considera una forma avanzada de pensamiento (Matthews, 1977; Piaget, 1966).

El juego simbólico implica la capacidad de transformar el mundo “real” en un mundo de “simulación” y de actuar “como si” ese mundo existiera. Los procesos mentales subyacentes que parecen ser necesarios para esta actividad de simulación se han relacionado con el desarrollo de la competencia de representación, las habilidades de resolución de problemas y la toma de perspectiva (Bergen, 2003). La participación de NN en juegos de simulación se ha relacionado con el desarrollo de habilidades sociales en general (p. ej., Fein, 1981, Lillard et al., 2013), además de con aspectos concretos como el desarrollo del lenguaje (Kızıldere et al., 2020; Smith, 2017) y de las emociones (Hoffmann y Russ, 2012; Lindsey y Colwell, 2013). Otras investigaciones apoyan una relación positiva entre el juego de simulación, la creatividad y las estrategias de afrontamiento (Pearson et al., 2008).

Las áreas al aire libre permiten a NN participar en una amplia gama de escenarios de simulación. La mayor parte de la investigación sobre el juego simbólico en la primera infancia se ha realizado en ambientes interiores, descuidando la gran cantidad de oportunidades que ofrecen los entornos exteriores para la participación de NN en actividades lúdicas de simulación. Estas pueden variar de los juegos en ambientes interiores tanto en formas y contenidos como en las agrupaciones de pares. Entre los pocos estudios que se centran en el juego de simulación al aire libre, Shim et al. (2001) observaron que NN participaban más significativamente en juegos de simulación en entornos al aire libre que en las aulas. Los resultados mostraron que NN tenían más

posibilidades de participar con formas más complejas de juego con sus iguales (en el juego dramático interactivo) al aire libre que en el interior. En el patio de recreo, el grupo de mayor edad interactuaba con sus pares más que el grupo de menor edad. Este espacio exterior ofrecía a NN una mayor variedad de experiencias lúdicas (juego funcional y juego dramático) que el aula de la escuela infantil. Estos hallazgos refuerzan la importancia y complementariedad de los ambientes interiores y exteriores para promover comportamientos de juego e interacciones con los pares.

Fein, (1981), Lillard, (2015), Rubin et al., (1983), entre otros, aportan importantes revisiones sobre el desarrollo del juego de simulación. De manera breve, se puede decir que el juego de simulación social en NN comienza con la representación de objetos inanimados, incorporándose posteriormente la de personajes animados, la cual llega a predominar. Así, NN imaginan y representan el papel de una persona o una criatura, generalmente con la ayuda de objetos, durante períodos de tiempo tanto breves como largos. Este tipo de juego de roles puede ocurrir cuando NN juegan solos o con un compañero adulto, pero es más frecuente cuando juegan con más NN. Durante el segundo año, el juego de roles complementario, en el que los NN adoptan roles diferentes pero relacionados: madre y bebé, conductor y pasajero, cocina y alimentación, surge como una forma clave de juego, especialmente entre quienes mantienen relación de amistad. Este tipo de juego tarda años en desarrollarse por completo; requiere una flexibilidad y sensibilidad considerables, ya que NN deben aprender a cooperar con éxito entre ellos. Así, mientras que durante el segundo año de vida de NN se pueden vislumbrar formas simples de juego de roles, su ocurrencia es mayoritaria durante el tercer año, llegando a producirse un estallido de juego simbólico sociodramático con los iguales a los 4 años que continúa desarrollándose durante los años siguientes (Howes y Matheson, 1992; Smith, 2005).

De acuerdo con Lillard (2015), la dimensión simbólica del juego de simulación vendría respaldada por la investigación empírica que apoya la premisa de que este tipo de juego y el lenguaje se desarrollan de manera paralela. Aunque la aparición del símbolo y el juego de simulación se ha estudiado en relación con diferentes dominios, interesa en este trabajo, de manera concreta, la dimensión social del proceso de la construcción de los símbolos compartidos.

Ruiz de Velasco y Abad (2017: 18), abordando el estudio de juego simbólico, explican que el término “símbolo”, en su origen, es un concepto polisémico y significa “reunir”, “juntar”, “encontrar reconocimiento mutuo” o “intercambiar”. Se podría decir que esto es lo que hacen NN a través de su actividad lúdica conjunta, con la que construyen su particular cultura de iguales (Corsaro, 2017).

Desde el ámbito de la psicología, el estudio de la teoría de la mente ha mostrado gran interés en relación con la investigación sobre el desarrollo social y las interacciones entre iguales de los NN. (Lillard, 1998), esbozó cinco razones por las que la simulación en el juego de NN puede mejorar su teoría de la mente:

- El juego de simulación frecuentemente implica negociar “fuera del marco del juego”, entre los deseos de los NN, lo que requiere que los jugadores consideren los puntos de vista de los demás.
- Dentro del marco del juego, la capacidad de pensar en una situación u objeto de dos maneras, real y fingida, al mismo tiempo es también una capacidad esencial para comprender lo que hay en la mente de los demás.
- La simulación implica representaciones de objetos y sucesos, lo que puede conducir a la flexibilidad en la representación mental.
- El juego de roles de simulación implica una meta-representación social, es decir, representar los pensamientos y las acciones de otra persona.
- El juego de simulación implica contender con emociones en conflicto y ser capaz de identificar las emociones apropiadas para diferentes situaciones y actores.

Por tanto, la capacidad de fingir o simular parece estar relacionada con la comprensión de NN sobre la representación mental y los actos intencionales.

En resumen, se puede decir que el juego de simulación “requiere la capacidad de transformar objetos y acciones simbólicamente, se fomenta mediante el diálogo social interactivo y la negociación e implica la toma de roles, el conocimiento del guion y la improvisación” (Bergen, 2002, p. 1). El juego de simulación proporciona a NN importantes oportunidades de aprendizaje, como el desarrollo y la ampliación de las habilidades lingüísticas, sociales, cognitivas y creativas, así como las habilidades motoras gruesas y finas (Göncü et al., 2002; Saracho, 2002; Smith, 2005).

Un avance importante en la investigación respecto a los símbolos y el juego de simulación involucra la naturaleza social de los símbolos. Siguiendo a Lillard (2015), Piaget ha sido criticado por tratar a NN como entidades independientes cuyo desarrollo surge de su propia actividad. Piaget (1966) argumentó que los símbolos lúdicos en la simulación no eran un producto de las relaciones sociales. Esta perspectiva se ha mantenido hasta hace no mucho tiempo (p. ej., ver Rubin et al., 1983). La gran influencia de Piaget en este ámbito podría explicar por qué muchos de los primeros estudios sobre el juego de simulación no exploraron su desarrollo en las interacciones sociales de NN,

impidiendo la posibilidad de estudiar la construcción social de los símbolos en el juego (Göncü y Gaskins, 2007). No obstante, a medida que la teoría vygotskiana ha ido tomando relevancia, teóricos e investigadores han ido prestando más atención al contexto social en el que surge el juego de simulación (Göncü y Ganskins, 2007). Una de las primeras investigaciones que representan este cambio, fue el estudio longitudinal y observacional de Haight y Miller (1993). Los resultados de este trabajo señalaron que, a lo largo de tres años de observación, la participación de la madre en el juego de simulación fue gradualmente desvaneciéndose, mientras que el juego con los hermanos, las hermanas y los pares se fue incrementando, llegando a predominar a la vez que el juego en solitario. Esta secuencia de aparición del juego de simulación social previa al juego de simulación en solitario es opuesta a la establecida por Piaget. Sin embargo, muchos estudios lo apoyan para las familias de clase media estadounidense, pero no para el juego de simulación en otras culturas, en donde no hay implicación por parte de los padres y las madres, e incluso pueden darse casos en los que tampoco se motive esta actividad lúdica (Carlson et al., 1998). Así mismo, también hay progenitores que informan que sus hijos e hijas participan mucho menos en juegos de imaginación de lo que lo hacen los progenitores estadounidenses (Singer et al., 2009). Quizá las diferencias socioculturales e históricas entre los estudios de Piaget en Suiza, y los realizados en otras culturas y momentos, tengan que ver con esta diferencia en los resultados.

Gaskins, (2013), en su estudio cultural del juego de NN mayas yucatecos (México), señala que este puede inscribirse en la categoría de juego interpretativo. Se lleva a cabo en un grupo de familiares de distintas edades que juegan juntos habitualmente. Estos NN no solo comparten el conocimiento del mundo cotidiano, sino que también comparten representaciones previas de este mundo en su juego, ya que la mayoría de los grupos de juego tienen un repertorio limitado de guiones que representan repetidamente. NN mayores eligen el guion de la sesión de juego, asignan los roles y dirigen el desarrollo de la actividad. NN de menor edad siguen las instrucciones y hacen todo lo posible para ofrecer actuaciones creíbles basadas en su comprensión más limitada de las actividades y las relaciones. Si los más jóvenes demuestran incompetencia en el desempeño de un rol, se les dan líneas de actuación apropiadas para que las repitan. Si las demandas del guion superan por completo su capacidad, optan por abandonar y participar en juegos de objetos en solitario. De esta manera se observa que NN de mayor edad (entre 6 y 8 años) pasan más tiempo participando en juegos de simulación que NN de entre 3 y 5 años, dado que a medida que aumenta su

comprensión del mundo cotidiano, la recreación se vuelve cada vez más compleja e interesante.

El juego de simulación interpretativo comparte muchos elementos con el juego de simulación inventivo. Se establece y se mantiene un marco de juego, se reclutan y se usan accesorios para simbolizar objetos, se realizan roles y se crea espontáneamente un diálogo. Sin embargo, todo esto está limitado por lo que NN saben que es cierto sobre el mundo real. Al participar en el juego interpretativo, NN amplían su comprensión del mundo y lo internalizan como un significado cultural construido, tal y como propuso Vygotsky (1967). Tal aprendizaje se configura menos central durante el juego inventivo, durante el cual NN no están limitados por su mundo real en la producción de guiones. Asimismo, la catarsis emocional que puede ocurrir en el juego inventivo, cuando NN elaboran guiones poco realistas, pero que se ajustan mejor a sus deseos o a través de los cuales abordan sus miedos, es menos relevante durante la actividad lúdica interpretativa.

Tradicionalmente, el juego de simulación interpretativo y el juego de simulación inventivo no se distinguen en la literatura sobre el juego de simulación, así como su función en el desarrollo y el aprendizaje. Más bien, la totalidad del juego de simulación se considera en conjunto como un solo tipo de juego, que incluye tanto la internalización del “qué es” como la liberación expresiva a través del “qué pasaría si ...”. De acuerdo con Gaskins (2013), la presencia del juego inventivo se puede observar a través de la descripción del juego de simulación en otras culturas, mostrándose de forma más clara las diferencias entre los dos tipos de juego.

13.3. El juego Social Simbólico y la Intersubjetividad

> Las culturas dependen de un proceso de aprendizaje incesante y altamente creativo, que no es solo la adquisición de información transmitida instruyendo a NN. Está motivado por un talento humano innato para el compañerismo en la experiencia, que está mediado por una transferencia intersubjetiva de intenciones, intereses y sentimientos en conversaciones de actividad motora rítmica. Todos los logros de la técnica y el arte dependen de los afectos y entusiasmos compartidos de las relaciones interpersonales. (Trevarthen, 2009, p 507)

La intersubjetividad subraya que la cognición social (compartida) y el consenso son básicos en la formación de las ideas y relaciones de las personas. Desde esta perspectiva, el lenguaje es colectivo más que privado. De esta manera, resulta

problemática la visión de cada persona de forma separada, en un mundo privado, definido de una forma esencializada, de una vez y para siempre.

Este ha sido un ámbito de gran interés en la psicología social, donde se destaca y analiza la construcción de las relaciones interpersonales a través de la producción de normas, actitudes, y valores que generen cohesión social en un determinado grupo de personas.

En el ámbito del estudio del juego infantil, para Göncü (1993a), la noción de intersubjetividad refiere la comprensión compartida que se establece entre los o las participantes de una actividad. El juego social requiere intersubjetividad dado que NN determinan conjuntamente los temas de los juegos, conciben el juego físico o de fuerza como algo distinto de la agresión e interpretan de manera conjunta las acciones lúdicas como una simulación en contraste con lo real. En el caso del juego inventivo, es probable que sea más complicado lograr la intersubjetividad (Göncü, 1993a), dado que se exploran significados personales; esto se puede hacer con éxito sólo cuando existe también una comprensión compartida con los compañeros o las compañeras de juego de los significados emocionales y simbólicos involucrados, lo cual lleva a que los adultos puedan ser compañeros de juego más satisfactorios.

La conceptualización del juego social como una actividad intersubjetiva ha sido defendida y argumentada por Rogoff (1990) y Trevarthen, (1979), entre otros. Con referencia a estos trabajos, Gönkü defiende la tesis de que el juego social requiere de la intersubjetividad, partiendo de ciertas aportaciones teóricas comunes en los trabajos de Piaget (1966), Vygotsky (1978) y Parten (1932). Concretamente se basa en tres ideas que de manera similar estos autores defendieron y demostraron:

a. De acuerdo con Piaget, para jugar juntos NN construyen símbolos lúdicos colectivos y estandarizados. De manera similar, Vygotsky afirmó que NN desarrollan de forma conjunta reglas que guían la actividad social, a su vez, Parten mostró que el juego social en su forma cooperativa requiere intersubjetividad en relación con sus objetivos, planes, roles y división de tareas.
b. La intersubjetividad en el juego surge alrededor del tercer año de vida, cuando el juego solitario da paso al juego social, incrementándose la intersubjetividad con la edad. Investigaciones que posteriormente han seguido el trabajo de Parten han señalado que la frecuencia del juego cooperativo aumenta de manera significativa entre los 3 y los 5 años (p. ej., Rubin et al.,1978). Los análisis de los diálogos de NN en el juego ilustran la capacidad en desarrollo de estos y estas

para relacionarse con las ideas de los demás en las edades correspondientes a la etapa de educación infantil (p. ej., Garbey y Hogan, 1973).

c. NN logran la intersubjetividad en el juego social al negociar sus ideas entre sí. Para Piaget (1966), NN construyen símbolos colectivos mediante la negociación de símbolos personales e idiosincrásicos. Vygotsky y Parten indican que NN logran la intersubjetividad a través de la negociación de entendimientos personales.

No obstante, Gönkü (1993a) señala que, si bien estas teorías reconocen que el juego social implica el establecimiento de la intersubjetividad a través de la negociación, no abordan cómo NN de diferentes edades negocian sus ideas para llegar a un consenso.

Gönkü estudia y ofrece una perspectiva del concepto de intersubjetividad diferente a cómo se había conceptualizado hasta entonces, es decir, en términos dicotómicos (está presente o ausente). Su argumento defiende que existe un continuo de diversos grados de intersubjetividad que comienza con una suposición del hablante al comienzo del diálogo, asumiendo que el oyente tiene cierto conocimiento sobre el tema que está presentando, y que el conocimiento del receptor está de acuerdo con el del emisor. Por tanto, la intersubjetividad en el juego de NN se conceptualiza como un cambio constante derivado del intercambio continuo de conocimientos entre NN (Göncü, 1993; Wertsch, 1984). Esto puede observase, por ejemplo, en una situación lúdica entre dos niños en el que uno le dice a su amigo “Soy Spiderman ¿Tú quién eres?” El primer niño asume que su compañero sabe algo sobre el tema y espera que responda de manera apropiada a la situación. El amigo responde “soy Superman”, lo cual sirve para que el hablante puede probar ambas suposiciones. En la interacción resultante, la pareja de niños participa en una interacción de juego aceptable de manera mutua, dado que negocian sus diferencias derivadas de sus entendimientos personales.

De los resultados de su trabajo sobre el desarrollo de la intersubjetividad, Gönkü señala que es necesario examinar cómo se negocian los diferentes aspectos del juego social. Indagar en qué medios dialógicos usan NN para negociar la dinámica (p. ej., conflictiva-no conflictiva), el flujo (iniciar-terminar) y el tipo de interacción lúdica (simular-no simular).

Los temas de simulación más comunes en el juego entre diadas de NN participantes en su estudio (3-4 años) fueron cocinar y hornear, mantener conversaciones, hacer fiestas, jugar a realizar roles madre-bebé y simular ser superhéroes. No obstante, no se sabe si las negociaciones en el juego de NN adoptan diferentes formas para diferentes temas de juego, por lo que se debería examinar hasta qué punto los temas son comunes en el

juego de NN en edad preescolar y si los medios dialógicos que usan para construir la intersubjetividad varían según los temas.

Por otro lado, resulta interesante la indagación sobre si el desarrollo de la comprensión compartida puede observarse en actividades distintas a las lúdicas. A diferencia de las interacciones en el juego, NN de menor edad parecen tener dificultades en la habilidad de compartir durante tareas estructuradas, cerradas, de resolución de problemas donde la finalidad se define en el sentido de lograr el resultado o solución correcta del problema (Tudge y Rogoff, 1989).Teniendo en cuenta esto, sería necesario considerar las posibles diferencias en la interacción entre iguales derivadas del contexto de actividad, así como el nivel en el que se investiga la comprensión compartida.

Ciertos factores psicológicos también pueden influir en la construcción de comprensiones compartidas por parte de NN. De manera que sería interesante determinar, por ejemplo, cómo la exposición de NN a los iguales puede impactar en este aspecto. La literatura sugiere que la continuidad en el diálogo es una indicación de familiaridad y de estatus social (p. ej., Black y Hazen, 1990; Gottman, 1983, citados en Göncü, 1993). Así mismo, Doyle et al. (1980) mostraron que la familiaridad entre pares es una variable destacada en el juego infantil. Un niño o una niña que es familiar aumenta la frecuencia de las aperturas a los pares, la cantidad total de interacción social, y durante esta interacción social, la complejidad del juego con juguetes. La familiaridad con un compañero o una compañera de juego podría facilitar la coordinación de perspectivas en el juego social. Por lo tanto, resulta de interés comparar estos hallazgos sobre la conversación durante el juego de pares que mantienen una relación de amistad con aquellos que no están familiarizados entre sí.

Finalmente, Göncü (1993) señala un aspecto importante relacionado con las prácticas en la educación infantil formal. Se debería proporcionar a los maestros y las maestras la comprensión necesaria para que puedan fomentar en NN el desarrollo de la intersubjetividad. Esto requiere explorar cómo NN la construyen con sus iguales en entornos naturales de la educación infantil.

13.4. El Juego Simbólico y el Contexto Sociocultural

Aunque la capacidad y la inclinación a simular que se ve aparecer espontáneamente en todos y todas NN con un desarrollo normal a medida que adquieren la capacidad de usar símbolos y de participar en el pensamiento representativo (Piaget, 1966), la investigación sobre las diferencias individuales indica que el contexto sociocultural también es crucial para la progresión del desarrollo de la simulación (Gaskins y Göncü, 1992; Haight y Miller, 1993).

Göncü y Gaskins (2007) en su obra *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*, desafían el supuesto tradicional de que el juego es una característica universal del desarrollo humano, al tiempo que construyen una nueva conceptualización del juego que lo distingue como un fenómeno inherentemente "único". En el centro de esta reconceptualización está su creencia de que el juego es una actividad cultural socialmente situada.

Existe un supuesto fundamental de que el juego es un aspecto inherente del ser humano. Dentro de una perspectiva evolutiva, las personas estarían diseñadas para jugar, y tendrían disposición para desarrollar la capacidad de la simulación en los juegos alrededor del segundo año de vida. Otra suposición subsiguiente a esta es: si el juego es un aspecto inherente del funcionamiento humano, entonces se podría comprender la función del juego en todos los contextos culturales a partir de su estudio en cualquiera de ellos. Es decir, si estamos diseñados para jugar, se deduce que ni las interacciones sociales de la vida cotidiana de NN ni los valores culturales trascendentes de sus mundos sociales importan para el desarrollo de las formas o funciones del juego.

Asumir que estamos diseñados para jugar ha llevado a los psicólogos del desarrollo a investigar la naturaleza de ese diseño. Por ejemplo, Piaget (1966) describió la estructura de la inteligencia como necesaria para el funcionamiento simbólico y, en particular, para el juego de simulación. Cuando se discute la cuestión del diseño, no se rechaza, sino que se suaviza mediante el supuesto de que las formas de juego se crean a través de una interacción entre la disposición genética y el contexto. Además, cuando se aborda esta cuestión, se pasa de la búsqueda de condiciones previas a la comprensión de las condiciones. Harris (2007) propone el desafío de imaginar que el desarrollo mental no es un proceso que consiste en pasar de la subjetividad a la objetividad y del conocimiento de las realidades deseadas o imaginadas a la realidad objetiva. En cambio, su diseño de la vida mental presenta la imaginación; una imaginación que construye posibilidades no experimentadas, que permite a NN considerar como válidas las formas en que otros conceptualizan la realidad, y que proporciona un marco ontológico en el que las posibilidades se evalúan desde la perspectiva de las preferencias o de la mejora.

Aunque existe un debate continuo sobre cómo el ser humano está diseñado para jugar, también parece existir un consenso sobre la importancia del contexto para el desarrollo del juego. Qué contextos y qué tipo de importancia tienen, es el enfoque que toman algunos teóricos o investigadores desde una perspectiva sociocultural (p. ej., ver Göncü y Gaskins (2007). En este sentido, Bornstein (2007) señala diferentes formas en que los contextos interpersonales de la vida cotidiana de NN afectan al juego en la infancia, y

Göncü et al. (2007) y Gaskins et al. (2007) argumentan que las formas en que la cultura (los valores y las prácticas compartidas, las teorías populares sobre la infancia y la economía local de una comunidad) moldean las actitudes de los progenitores hacia el juego, así como la función del juego en la vida de NN.

Tanto Lillard (2007) como Bornstein (2007), argumentan que el grado en el que NN participan en los juegos de simulación está directamente relacionado con su historial de participación en estos junto con sus padres y madres, porque presumiblemente, más allá de reforzar el juego de simulación como una forma apropiada de juego, los adultos proporcionan estrategias específicas mediante las cuales NN pueden involucrar a otros en esta forma de actividad lúdica; lo que puede tener una gran repercusión en cómo NN interaccionan y se relacionan con sus pares en estos contextos.

Los trabajos etnográficos sobre el juego realizados por Göncü et al. (2007) y Gaskins et al. (2007) sugieren que NN aprenden algo más que a cómo jugar o a qué es apropiado hacer con los padres y las madres. Coincidiendo con Sutton-Smith (2009), plantean la hipótesis de que a NN se les presentan aspectos de la cultura a través de las interacciones lúdicas concretas. Por ejemplo, la comparación entre la voluntad de los adultos afroamericanos y euroamericanos de involucrase con sus hijos e hijas en el juego de simulación, o la falta de voluntad de adultos turcos para hacerlo, introduce a NN en el valor del juego de simulación dentro de su cultura. Como consecuencia de la metacomunicación de sus padres, NN turcos tal vez podrían inferir que su cultura reafirma la existencia de una frontera clara entre el trabajo y el juego, porque este último es una actividad propiamente infantil y no adulta.

Gaskins et al. (2007) sugieren dos motivos de por qué el juego es menos valorado en algunas culturas que en otras. Su hipótesis es que el juego resulta menos crítico en la socialización de NN que participan normalmente en la sociedad adulta, donde las normas sociales pueden ser menos inciertas o estar más condicionadas. Además, NN pueden valorar el juego (su valor adaptativo) por esta misma razón. Pueden simular realidades significativas, interesantes y placenteras, pero no aquellas que se presentan con poca claridad o que no son seguras.

El juego de simulación no es solo una actividad social de la que NN infieren la cultura, también es una herramienta mediante la cual NN exploran cuestiones o aspectos de sus mundos sociales. En este sentido, el juego de simulación sería una herramienta universal favorable a la cultura, una actividad cultural compartida, utilizada dentro de cada contexto cultural concreto para aprender diversas reglas o normas sociales específicas. Göncü et al. (2007), ofrecen dos ejemplos. En el primero, NN turcos,

africanos y euroamericanos juegan con sonidos y ritmos, y esto puede ser una actividad universal, pero NN euroamericanos de clase media lo hacen con una frecuencia menor, es decir, jugar con el ritmo no es una actividad social común en la que participar y con la que disfrutar habitualmente. Otro ejemplo viene dado por unas niñas pequeñas que desarrollan un juego relacionado con la iglesia. Este no es un juego sensoriomotor o de práctica; no parecen estar ensayando, ni tratando de recrear una experiencia, o mejorar su comprensión de la iglesia como una entidad cultural. Si no que improvisan y estilizan sus cantos y bailes, interrumpen el juego para reírse de sí mismas, para encontrar placer conjuntamente mientras juegan, es decir para compartir una actividad cultural.

La interacción parece estar implícita en la noción de que el contexto es importante para el desarrollo del diseño del ser humano para jugar. Desde la perspectiva sociocultural se aborda directamente la naturaleza de la interacción, es decir el niño o la niña como agente que actúa sobre su biología, diseño y entorno dentro de contextos sociales y culturales (Meacham, 2004).

No hay duda sobre que NN juegan porque es divertido y placentero, pero ¿por qué simulan algunos aspectos o situaciones de su mundo social y otros no? Presumiblemente simulan aspectos que son significativos, pero Göncü et al. (2007) advierten que no es posible dar por válida la intuición hasta que se estudie y compare sistemáticamente el contenido del juego simbólico y el contexto de la vida de NN, viendo si introducen en su actividad lúdica temas que realmente son importantes o que no lo son. Incluso si se hacen este tipo de estudios sistemáticos y exhaustivos, no está claro que la significación y el placer sean todo lo que motive a NN a simular sobre sus mundos sociales. Pueden existir otras razones a considerar.

Capítulo 14. El Juego Infantil como Actividad Cultural

14.1. Introducción

Hasta ahora se ha ido exponiendo los diferentes trabajos y perspectivas teóricas dominantes en relación con la comprensión del juego infantil. En general, las teorías del desarrollo tradicionales han estudiado el juego de NN de clase media en el mundo occidental y se han guiado por dos supuestos: el juego es una actividad universal y el juego promueve el desarrollo. Como ya se ha expuesto, estas dos premisas en la actualidad están sujetas a críticas. En cuanto a la primera, fundamentalmente por el sesgo que supone generalizar sus resultados y las características específicas del juego a NN de todos los contextos culturales, y por la ausencia o las inadecuadas interpretaciones de las diferencias culturales en la investigación psicológica (Göncü, 1999). En cuanto al segundo supuesto, los teóricos del desarrollo enfatizaron que el juego en la infancia es valioso solo en relación con la comprensión del desarrollo de los fenómenos psicológicos que promueve, en lugar de valorar el juego como una actividad fundamental en la infancia que merece ser estudiada por derecho propio. Como ya se ha expresado en apartados anteriores, no fue hasta la aparición de la teoría sociocultural presentada por Vygotsky (1978), que se empezó a enfatizar la importancia del juego como la actividad principal de NN.

La perspectiva común y explícita de las teorías del desarrollo basada en la noción de que el juego promueve el desarrollo, lo cual fue apoyado de manera implícita desde la suposición de que el juego es universal, orientó la investigación para centrarse casi exclusivamente en las funciones del juego en el desarrollo infantil obviando el estudio del juego en sí mismo. De acuerdo con Göncü et al. (1999), una vez asumido que el juego es universal, la atención de la investigación en las consecuencias del juego en el ámbito del desarrollo podría justificarse más fácilmente que el estudio del juego en sí, el cual se podría considerar como una actividad frívola o no seria. De esta manera, por un lado, se han explorado y analizado los correlatos y las consecuencias del juego en el desarrollo, buscando establecer relaciones entre el juego y otras áreas del desarrollo como el lenguaje, la toma de perspectiva y la resolución de problemas (se pueden ver ejemplos en capítulos anteriores). Así mismo, también se ha estudiado el juego en relación con sus propiedades terapéuticas y a su valor como actividad educativa para NN durante la primera infancia.

Por otro lado, una segunda categoría de estudios se ha centrado en el juego como medio de intervención para NN cuya actividad lúdica no parecía ajustarse a las normas establecidas por las teorías del desarrollo predominantes. Dado el supuesto de que el

juego es una actividad universal con una descripción concreta, cualquier diferencia entre las afirmaciones teóricas dadas y las observaciones realizadas se interpretaba como una singularidad, o incluso como un déficit del grupo de juego o del niño o la niña en cuestión. Esto puede verse en estudios con poblaciones específicas, como NN pertenecientes a familias con niveles socioeconómicos bajos en los países occidentales, o NN que han migrado a estas naciones desde otros contextos culturales, los cuales se identifican como aquellos o aquellas que necesitaban algún tipo de intervención a través del juego (p. ej., ver Farver, 1999).

La atención de la investigación por la cultura y la clase social nace de diversas reacciones ante los estudios de intervención en la investigación sobre el juego. El papel de estas dos dimensiones no se había abordado tradicional y correctamente en las teorías dominantes. Dos ejemplos de estas reacciones están presentes en los trabajos de McLoyd (1982) y de Schwartzman (1978). El primero se centró en la investigación sobre las diferencias de clase social abordadas desde la psicología, y el segundo en las diferencias culturales desde la antropología. En ambos casos, estos autores concluyeron de manera similar que las diferencias culturales y de clase social reportadas o asumidas se debían a problemas metodológicos más que a reflejar las realidades del juego de NN. Por ejemplo, McLoyd (1982), tras su trabajo de revisión, concluye que los estudios existentes sobre el juego sociodramático de NN en función del estatus socioeconómico informaban de hallazgos contradictorios y marginales, poniendo en evidencia las generalizaciones sin reservas realizadas sobre que NN económicamente desfavorecidos participan en un juego sociodramático de menor calidad. Además, las afirmaciones concluyentes extraídas en base a esos estudios eran injustificadas debido a procedimientos metodológicos defectuosos, variables confusas y una consideración insuficiente de cómo el comportamiento verbal, un componente crítico del juego sociodramático, se ve afectado por variables situacionales. En definitiva, McLoyd y Schwartzman coincidieron en señalar que la menor frecuencia de juego sociodramático asociada a NN de bajos ingresos, minorías étnicas y lingüísticas en un entorno extraño, como puede ser un laboratorio de investigación, podría deberse al miedo de estos ante ese ambiente desconocido, en lugar de a la falta de habilidad.

Ante estos antecedentes, los cuales se han resumido muy brevemente aquí y han quedado expuestos en apartados anteriores de este trabajo, se pasa al estudio de juego infantil como una actividad cultural desde una perspectiva sociocultural del desarrollo y el aprendizaje.

14.2. La Teoría de la Actividad

Las ideas de Vygotsky han sido expandidas y reinterpretadas de diversas formas tanto en los países occidentales como del Este (p. ej. ver Veraksa y Sheridan, 2018). Una de estas ampliaciones surgió como la teoría de la actividad.

Leontiev (1984), con una base marxista más explícita que la de Vygotsky, argumentó que el desarrollo humano surge en el proceso de participación en la producción, enfatizando la actividad como una unidad de vida o experiencia en la que los seres humanos se involucran para satisfacer una necesidad. De forma concisa, el desarrollo de la persona se produce en la participación activa en la actividad social.

Desde este enfoque, una actividad es una unidad de vida determinada históricamente y por tanto social en su origen. Leontiev entiende por actividades los procesos que se caracterizan psicológicamente por aquello a lo que se dirige el proceso en su totalidad (su objeto), coincidiendo siempre con el objetivo que estimula a la persona a realizar esta actividad, es decir, el motivo (Leontiev, 1984). Cada actividad tiene una existencia en sí misma, que implica un sujeto, un objeto y un motivo concreto, las variaciones entre actividades en cualquiera de estos componentes lleva a variaciones en la apropiación de habilidades específicas de cada actividad.

En su teoría se pueden identificar 4 características que subyacen en su concepción de actividad.

- La disponibilidad de actividades y las formas de participación varían de una cultura a otra en función de la estructura económica y de las relaciones laborales. En consecuencia, la búsqueda de universales para el mismo tipo de actividades y los beneficios de la participación en estas, en culturas de diferentes relaciones laborales, puede dejar de tener sentido.
- En cualquier cultura particular, las actividades son emergentes y, por lo tanto, unidades dinámicas y en evolución de la existencia humana. Con los cambios en su estructura económica, la disponibilidad de actividades en una cultura también cambia.
- Cada actividad tiene diferentes condiciones o exigencias y, consecuentemente, contribuye al desarrollo de NN de formas únicas.
- Ampliando la idea de Vygotsky sobre la existencia de diferentes tipos de actividades que orientan el desarrollo de NN en sus distintas etapas, Leontiev

presentó algunos tipos a las que llamó *leading activities*[23], las cuales llevan a las personas a adquirir las habilidades apropiadas que son necesarias para realizar una actividad y que también dan origen a otras. Con este referente, Leontiev afirmó que la actividad principal durante la infancia es el dominio del entorno de los objetos, el juego de fantasía o imaginativo durante los años preescolares, el trabajo escolar durante el resto de la infancia y la adolescencia y el trabajo remunerado económicamente en la edad adulta.

Según Leontiev, el desarrollo humano es un proceso de desarrollo de la conciencia en función de la participación en la actividad. Mediante el uso de herramientas que median las interacciones de las personas entre sí y con los objetos, los miembros de una comunidad se apropian de la habilidad necesaria para realizar el trabajo y construir conciencia sobre ellas.

Para explicar el desarrollo de esta toma de conciencia Leontiev argumentó que esta apropiación sucede en un sistema de tres niveles que implica: *actividades-motivos, acciones-metas y condiciones-operaciones*.

La *actividad y su motivo* existen a un nivel más global. Por ejemplo, una actividad como la compra de alimentos en un supermercado, está impulsada por un motivo propio (la necesidad de adquirir alimentos). Por lo tanto, con anterioridad a que la persona que va a comprar se implique en esto, toma conciencia de su necesidad, pero aún no lo es totalmente de la actividad que conlleva.

Esta conciencia más completa se presenta en un segundo nivel de *acciones y metas*. Al participar en lo que Leontiev llamó "actividad práctica mediante el uso de herramientas culturales", una persona llega a ser consciente y a conocer sus acciones. En el ejemplo utilizado, concretamente en esta etapa, la persona que va a comprar es

[23] El concepto de *leading activity*, que se podría traducir por actividad principal, constituye la base de un sistema de etapas de desarrollo inherente al enfoque cultural-histórico de la psicología. No se desarrolló ampliamente de manera explícita en la propia obra de Vygotsky, aunque el concepto ciertamente no estaba ausente de su pensamiento. La noción de *leading activity* se elaboró más detalladamente por Leontiev (1981), entre otros, después de la muerte prematura de Vygotsky. El término se refiere a esa actividad particular a través de la cual ocurren los cambios psicológicos y sociales más importantes durante un período de desarrollo determinado. Estos cambios más importantes son aquellos específicos que preparan al niño o a la niña para los desafíos adicionales de la siguiente etapa de desarrollo. En palabras de Leontiev (2009a, p 334), *leading activity* es la actividad «en relación con cuyo desarrollo tienen lugar los cambios más importantes en la psique del niño o de la niña, y dentro de la cual se desarrollan procesos psíquicos que allanan el camino para la transición de este o está a un nuevo nivel superior de desarrollo». Es importante aclarar que este tipo de actividad no es simplemente la más frecuente de las que realiza el sujeto. Más bien, *leading activity* es aquella actividad particular que produce los tipos de cambio más centrales para el período específico del desarrollo. «*Leading activity* es la actividad de la que dependen más estrechamente los principales cambios psicológicos en la personalidad del niño o la niña en un período determinado de desarrollo» (Leontiev (2009b, p. 360). En el contexto de *leading activity* surgen nuevos tipos de procesos psicológicos o los procesos antiguos se reorganizan en formas novedosas. Por lo tanto, *leading activity* es la fuente central de novedad en el desarrollo, el principal generador de cambio en el desarrollo. En resumen, es la actividad que conduce al desarrollo.

realmente consciente de sus acciones, las cuales están dirigidas a un objetivo (por ejemplo, ir a la sección de productos lácteos para recoger briks de leche). Así mismo, en esta fase es cuando la persona usa y pone las herramientas culturales, como el lenguaje, al servicio de conseguir sus objetivos (preguntar a un empleado del supermercado en qué pasillo está situada la leche). A través de la participación en una actividad, como ir de compras, una persona se apropia de aspectos del sistema de significados históricamente conformado sobre las relaciones comerciales que son significativas para su experiencia.

El tercer nivel implica *condiciones y operaciones*, y se desarrolla en paralelo al de metas y acciones. Las operaciones son acciones automatizadas, de manera que no requieren atención consciente. Por ejemplo, después de que la persona que ha ido a comprar se familiariza y adquiere conocimiento del espacio del supermercado, automatiza por donde tiene que girar el carro de la compra al final de cada pasillo para ir a otro. Las condiciones se refieren a las características específicas del entorno, como la longitud de los pasillos en los que se realizan las operaciones.

De manera sintética se puede decir que el concepto de actividad tiene un protagonismo esencial para la psicología histórico-cultural, pues a través de ella se produce la creación de sentido y en ella se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos. Según la conceptualización del desarrollo de la persona de Leontiev, la participación permite aprender a usar las herramientas de la cultura, lo cual es necesario para realizar una actividad, así como para apropiarse de las habilidades necesarias para funcionar en la sociedad.

La actividad se conforma en su origen de manera social y, por tanto, está embestida culturalmente de valores, dirigida a un fin, teleológica y motivada para conseguir una finalidad determinada. La segunda noción destacada, es la acción, que está en un nivel inferior al de la actividad y superior al de las operaciones. La acción está dirigida al logro de una meta concreta, lo que la diferencia de la actividad, la cual, frecuentemente puede incluir distintas acciones. De la misma manera, se pueden precisar de distintas operaciones en una misma acción. Así, las acciones se dan y se desarrollan en un contexto concreto, lo que, por un lado, permitirá la realización de actividades ofreciendo condiciones de posibilidad, y, por otro, podrá establecer limitaciones en la ejecución o la utilidad.

La tercera generación en el estudio de la teoría de la actividad, tras Vygotsky y Leontiev, ha sido liderada por Engeström y sus colaboradores (Cole y Engeström, 2007; Engeström, 2000, 2009). De manera sintética se puede establecer que han realizado

tres aportaciones relevantes. En primer lugar, atendiendo y argumentando contra ciertas visiones reduccionistas y a la visión de la actividad como un marco que afecta de manera autónoma el funcionamiento de las personas, expuso una conceptualización de la actividad donde afirma que cada actividad es una unidad integral única, cuya comprensión no puede reducirse al estudio de sus partes individuales. Como tal, una actividad es similar a lo que Cole (1996) denominó *context-that-weave*, que integra al sujeto, al objeto y los medios.

En segundo lugar, expuso cómo las actividades involucran intra e intercontradicciones que dan lugar a transformaciones en la participación, producción y apropiación de significado por parte de las personas que las llevan a cabo. Lo que a su vez aportó una forma de estudiar cómo se transforman las actividades en sí mismas.

En tercer lugar, amplió la noción de actividad; desde su perspectiva la actividad no sólo involucra a un sujeto, un objeto y las herramientas por las cuales las acciones del sujeto son mediadas, también conlleva reglas y división del trabajo, las cuales organizan las actividades en una comunidad.

Por tanto, los sistemas de actividad contienen una variedad de diferentes puntos de vista o "voces", así como capas o niveles de artefactos, reglas y patrones de división del trabajo acumulados históricamente. Esta naturaleza de múltiples voces y capas de los sistemas de actividad es tanto un recurso para el logro colectivo como una fuente de compartimentación y conflicto. Las contradicciones son el motor del cambio y del desarrollo en un sistema de actividad, así como una fuente de conflicto y estrés (Cole et al., 1997).

Como se ha podido ver, la evolución de la teoría de la actividad sociocultural se ha ido produciendo a través de tres generaciones hasta la actualidad. Sus inicios se pueden situar en la teoría vygotskiana, desarrollada entre 1920 y 1939, la cual partió de la consideración primaria de la actividad como la interacción entre el sujeto y el objeto a través de artefactos de mediación. Posteriormente fue desarrollada por su discípulo Leontiev (1984), quién definió la estructura de la actividad, compuesta por acciones y operaciones. Y en tiempos más actuales, Engeström (2000) ha incluido el contexto en el que se encuentran inmersos sujeto, objeto y artefactos mediadores, lo que se expresa en los sistemas de producción, distribución, consumo e intercambio de una comunidad; además se materializa por las reglas, la división del trabajo y las interacciones de todos los miembros de la comunidad por lograr el objetivo del sistema y transformar el objeto. De esta manera, la “actividad mediada” de Vygotsky y Leontiev se ha convertido en “sistemas de actividad”.

14.3. El Juego como Fenómeno Cultural y Jugar como una Actividad Sociocultural en la Infancia

Dentro del desarrollo de la teoría histórico-cultural, tanto Vygotsky, como Leontiev abordaron la interpretación del juego de simulación y el de roles como un fenómeno culturalmente determinado. La concepción del juego de Vygotsky no quedó sistemáticamente elaborada y es incompleta en diferentes aspectos, lo que ha podido producir críticas en el sentido de si representa una teoría completa del juego. No obstante, Vygotsky y Leontiev señalaron una serie de conceptos importantes que subyacen al enfoque del juego desde la teoría de la actividad.

Según Vygotsky (1978), la libertad es una característica importante de las acciones lúdicas del niño o de la niña, pero enfatiza que esta libertad no puede ser absoluta, ya que el juego (como cualquier actividad humana) también depende de reglas. El juego de roles se caracteriza por ser el “sentido” que NN dan a una situación cultural particular, y a sus reglas lo que motiva sus acciones. Aquí, "sentido" se refiere al significado personal y las emociones que un niño o una niña inscribe a una situación o a las actividades y, por lo tanto, desde la perspectiva de Vygotsky el juego de roles o de simulación está esencialmente imbuido de la imaginación personal del niño o de la niña sobre una situación. Aunque Vygotsky no vinculó explícitamente el sentido y la libertad del niño o de la niña en el juego, se podría asumir, desde el punto de vista histórico-cultural, que uno de los “dones” más significativos del juego es que permite al niño o la niña la libertad de imaginar y de construir sentido de manera personal.

Esta imaginación, según Vygotsky y Leontiev, no precede a la actividad del niño o de la niña, sino que emerge en el contexto de una actividad. En palabras de Vygotsky (1978, p. 93) "en el juego, un niño crea una situación imaginaria". Aunque no definió claramente la noción de “situación imaginaria”, se podría asumir, sobre la base del análisis del juego de Leontiev (2009a), que este concepto se refiere básicamente a una imaginación de los potenciales de acción de esta situación: ¿qué se puede hacer y cómo se relacionan las personas entre sí dentro de esta actividad? Es obvio que NN solo pueden crear imaginaciones de actividades con las que, de alguna manera, están familiarizados o sobre las que tienen algún conocimiento. Por tanto, el juego bajo este enfoque parte esencialmente de lo que se da culturalmente. En otras palabras, las actividades (prácticas) culturalmente dadas se vuelven lúdicas en el juego de roles o de simulación del niño o de la niña. Esto sería consistente con el análisis histórico-cultural de la relación entre cultura y juego de Huizinga (2008), el cual establece que no es el juego el origen de la cultura, sino las prácticas culturales, que realizadas de manera lúdica deben verse como el origen de los desarrollos culturales. Aunque es la imaginación de la actividad

que tiene el niño o la niña de manera personal lo que motiva el contenido y el curso real de una actividad de juego, en origen la actividad es una entidad cultural. Esto hace que el juego sea esencialmente un fenómeno cultural que, de acuerdo con van Oers (2012), depende de decisiones culturales que permiten diversión en una actividad, o no.

El rol de la participación de los adultos en el juego no es cuestionable desde la visión histórico-cultural del mismo como modo de actividad (es decir, como una forma en que se lleva a cabo una actividad). Según Leontiev, toda actividad es un producto de la historia cultural y por definición esto siempre implica (virtual o realmente) la participación de otros. En consecuencia, esto legitima la participación de otros en actividades lúdicas y, en particular, de otros con más conocimiento, como pueden ser las personas adultas. Según van Oers (2012), esto no significa que los adultos siempre tengan que participar directamente en el juego de NN. No hay ninguna razón teórica para rechazar la posibilidad y la utilidad del juego solitario o el juego con iguales, pero no se debe obviar que, por ejemplo, un niño que está metiendo una muñeca en la cama, cubriéndola con una manta y cantándole una canción de cuna, está involucrado en un juego de roles solitario, pero aun así está recreando a su manera el comportamiento adulto que tiene en mente, es decir, en términos de Vygotsky, en su situación imaginaria.

Las distintas formas de juego simbólico (de simulación, de fantasía o imaginativo, de roles) pueden ser consideradas como *leading activities* dado que permiten a NN apropiarse de una situación concreta imaginada, así como ensayar roles adultos en los que deben participar en el futuro. Leontiev (1984) ofrece una explicación similar a la de Vygotsky de por qué NN juegan, el cual defendió que NN participan en el juego para realizar lo que normalmente no pueden hacer en la vida real. De manera que un niño o una niña de entre 3 y 6 años se implica en el juego como resultado de su propio deseo de actuar como una persona adulta. Por ejemplo, pretender montar un palo como si fuera un caballo es el resultado del deseo de un niño de ser como un adulto. De esta manera, defendió que la única actividad en la que tal deseo puede encontrar su realidad es el juego, porque este no es una actividad económica. El motivo del juego no está en su resultado objetivo de montar realmente un caballo. El motivo está en la práctica de roles adultos, como es montar a caballo, posibilitado por la acción de jugar. Para Leontiev esta relación entre una meta para la acción del juego y una unidad de conciencia está asociada con lo que él llamó su *sentido de personalidad.*

Las acciones y las operaciones en el juego corresponden a las acciones y operaciones adultas que el niño o la niña desea adquirir. Cuando un niño monta en un palo como si fuera un caballo, el acto de montar el palo corresponde al de montar a caballo. El niño

percibe que lo que hace en el juego es una acción real. El objetivo del juego no es arbitrario ni imaginario.

Según Leontiev, la imaginación en el juego surge como resultado de la discrepancia entre el deseo real del niño o de la niña de ser como las personas adultas y las condiciones bajo las cuales se cumple ese deseo. Para enfatizar ese punto, afirmó que la imaginación no es la que determina la acción del juego, sino que son las condiciones de la acción del juego las que hacen que la imaginación sea necesaria, dando lugar a esta (Leontiev, 1984).

En relación con la imaginación, Leontiev introdujo los términos *sentido del significado* y *sentido del juego* para explicar cómo esta surge en el juego. Por un lado, el sentido del significado se refiere a la unidad de conciencia que está asociada con ciertas operaciones. Y por otro, el sentido del juego hace referencia a cómo tales usos adquieren un significado idiosincrásico para el niño o la niña al servicio de la comprensión de los roles que desempeñan las personas adultas. Por ejemplo, el sentido del juego surge cuando correr con un palo entre las piernas se transforma en montar a caballo.

De acuerdo con Leontiev (2009b, p. 353) para analizar la actividad de juego concreta de un niño o una niña, es necesario tomar el camino que lleva a “penetrar en su psicología real, en el sentido de los juegos para el niño o la niña. Sólo entonces el desarrollo del juego emerge para nosotros en su verdadero contenido interior”.

Finalmente, Leontiev (1984) argumentó que el juego contribuye al desarrollo de la imaginación, la personalidad y el pensamiento abstracto de NN durante la etapa de la primera infancia o edad preescolar. Al igual que Vygotsky, puso gran énfasis en el juego imaginativo o de simulación como una actividad de formación, dado que el niño o la niña comienza a aprender jugando. Es decir, crea un mundo de instrucción al realizar acciones (es decir, roles de juego específicos) a través de diferentes operaciones (actos de juegos reales), creando y resolviendo situaciones problemáticas por sí mismo o sí misma.

Sobre la base de la noción de actividad de Leontiev y las extensiones de esta que hace Engeström, es plausible argumentar que la noción de actividad es similar a la idea de práctica adoptada en la psicología cultural. Ambas nociones exigen un cambio de mirada que va del niño o de la niña individual a sus relaciones, de la consideración de las herramientas de forma aislada a su uso en la acción, así como situar el estudio de cualquier actividad, como la enseñanza y el aprendizaje o el juego de NN, en relación con otras actividades que inciden o impactan en ella.

La adopción de la teoría de Leontiev (1984, 2009a, 2009b) supone incluir la cultura como parte integral del desarrollo humano y el aprendizaje, pudiendo orientar la búsqueda necesaria para comprender el juego de NN. En este sentido, llama la atención sobre el significado de la estructura comunitaria, que influye en las actividades en las que participan NN y adultos. Este foco, hace poner la atención en los aspectos económicos (como pueden ser la situación económica de las familias), físicos (disposición y tipo de juguetes, y entornos de juego), y socio-ecológicos (p. ej., las creencias de los adultos y la comunicación entre estos y NN) de la vida de los NN, para comprender qué oportunidades de desarrollo les ofrece su comunidad. Este énfasis, valioso por derecho propio, también llama a la integración de diversas teorías psicológicas con las ideas de Leontiev. Por ejemplo, para abordar cómo las características ecológicas afectan el juego de NN, se podría consultar Tudge et al. (2011), para analizar cómo las teorías de los adultos sobre el desarrollo infantil guían su práctica a Whiting y Edwards (1988), para entender la cultura como un sistema de significados en evolución que se va transformando de una generación a la siguiente a Bruner (1990) y Cole (1997).

El juego como una actividad cultural, las limitaciones y sesgos que han presentado los estudios desde la psicología del desarrollo tradicional, así como, los cambios y transformaciones en las sociedades actuales que las llevan a caracterizarse por la diversidad y la pluralidad, lleva a la necesidad de contemplar nuevos marcos de estudio del juego de NN que sean más comprehensivos e inclusivos social y culturalmente.

La teoría de la actividad sociocultural y los principios propuesto por Göncü et al. (1999), ayudan a establecer un marco guía para abordar los trabajos de estudio y análisis del juego en la infancia, entendiendo este como una actividad sociocultural sujeta a variaciones dependientes de los contextos de desarrollo y aprendizaje de NN. Como ya se ha expuesto, se considera que estos contextos están orientados por creencias y valores particulares de cada comunidad sociocultural, por cómo NN se apropian y transforman estas creencias y valores, así como por sus estructuras sociales y económicas. Por tanto, en esta propuesta se argumenta que la comprensión del juego de NN requiere:

- Comprender cómo la estructura económica de las comunidades determina la disponibilidad del juego de NN como un tipo de actividad.
- Identificar y comprender las creencias sobre el valor del juego existentes en las comunidades de pertenencia de NN.
- Analizar de cómo se transmiten los valores comunitarios sobre el juego a NN.
- Explorar y analizar cómo NN representan su mundo en el juego.

- Adoptar una metodología interdisciplinaria que implique múltiples técnicas de recolección y análisis de datos.

En resumen, el estudio del juego de NN bajo estos cinco principios permitiría una comprensión más adecuada de la ocurrencia específica de esta actividad en una comunidad sociocultural determinada. A su vez, esta comprensión evitaría emitir juicios infundados sobre el juego de NN de otras comunidades socioculturales diferentes

Leontiev orienta el trabajo de conceptualización del juego como una actividad. Ampliando el trabajo de Vygotsky, vio el juego como una unidad de vida en la que NN intentan ser como los adultos de su comunidad. Por un lado, esta conceptualización fomenta los análisis temáticos del juego infantil en un esfuerzo por comprender cómo NN expresan su interpretación de los roles adultos en su comunidad. Por otro lado, la conceptualización del juego de Leontiev alienta a indagar en cómo una acción de la vida real se convierte en una operación del juego infantil, lo que lleva al desarrollo del pensamiento abstracto y del humor. Cuando contempla el juego infantil como una actividad cultural interpretativa, queda claro que las variaciones en el juego reflejan similitudes y diferencias más grandes entre las culturas de NN. Esto significa que los esfuerzos para comprender el juego en una comunidad a través de las lentes de una teoría desarrollada en otra comunidad se limitarán a las similitudes entre dos comunidades. Las diferencias se pasarán por alto o posiblemente se malinterpreten. De acuerdo con Göncü et al. (1999) los investigadores piensan que sus teorías son dispositivos interpretativos como el juego de NN, y que estos dispositivos están sujetos a su propio entorno cultural. Por tanto, de esto se deriva, que para comprender el juego en un contexto cultural concreto solo puede hacerse en términos de teorías locales que existan en esa comunidad. Por lo tanto, comprender a NN de diferentes culturas solo es posible a través de un diálogo entre las personas que investigan y los miembros de la comunidad cultural de NN. Esta colaboración es la que puede llevar a revelar de manera efectiva descripciones culturales únicas, así como identificar posibles universales.

Capítulo 15. Estado de la Cuestión: el Juego Social en la Primera Infancia

De acuerdo con Whitebread et al. (2017) existe un cuerpo sustancial de investigación, en una serie de disciplinas, que defiende la importancia del juego en el desarrollo humano y, en algunos casos, propone mecanismos potenciales que podrían explicar el papel del juego en el aprendizaje cognitivo, emocional y social de NN.

Desde perspectivas evolucionistas se ha asumido que el juego es un elemento clave en los procesos evolutivos de las especies, acentuado la potencialidad del juego para fomentar el desarrollo físico de NN (Bruner, 1972). El juego se presenta de muchas

formas y probablemente sirve para una amplia variedad de fines que promueven la vida. Entre las categorías de funciones sustentadas por la investigación y la teoría, Gray (2019) destaca cuatro: 1) el juego puede ser un medio por el cual las personas practican habilidades que son esenciales para su supervivencia y reproducción, 2) aprenden a sobrellevar física y emocionalmente eventos inesperados o potencialmente dañinos, 3) generan creaciones nuevas (a veces útiles), y 4) reducen la hostilidad desarrollando la cooperación.

Los principales enfoques del siglo XXI, desde donde los investigadores se aproximan al juego infantil, están estrechamente relacionados con las aportaciones que realizaron Freud, Piaget y Vygotsky (Linaza, 2013). Si bien todas las investigaciones sobre el juego y el desarrollo del último siglo coinciden en la búsqueda de conexión conceptual, existen diversos enfoques que, desde distintos supuestos, asignan al juego un rol distinto en el desarrollo y, por tanto, determinan distintas finalidades del juego en la vida de NN. Así, en relación con el desarrollo infantil, el juego ha sido interpretado como actividad terapéutica (Freud, 2018), como un elemento crítico en la asimilación y en las estructuras de conocimiento del sujeto (Piaget, 1966), y como representación simbólica que permite a los NN interpretar el significado de la experiencia en el mundo social (Vygotski, 1967).

De acuerdo con Coplan et al. (2006) durante más de 70 años, los teóricos que han estudiado el desarrollo del juego social han defendido y argumentado la importancia de las interacciones entre pares para el desarrollo infantil. Los primeros trabajos de Piaget (1935), Mead (2015) y Sullivan (2013), durante la primera mitad del siglo XX, destacaron la relevancia de la participación de los iguales para el desarrollo social de NN. Piaget sugirió que la interacción entre pares proporciona a NN un entorno de aprendizaje significativo y único. En particular, la exposición del niño o de la niña a las demandas interpersonales que involucran diferencias de opinión entre iguales (a diferencia de las que se dan con los adultos), y oportunidades para conversar, debatir y negociar sobre estas diferencias, era considerada como una gran ayuda para la adquisición y el desarrollo de una toma de perspectiva sensible dentro de las relaciones interpersonales. Mead (2015), se hizo eco de esta cuestión sobre el desarrollo de la toma de perspectiva a través de la interacción entre pares, sin embargo, también señaló su importancia en el desarrollo del sistema del yo. Concretamente, Mead pensaba que los intercambios entre iguales en contextos de cooperación, competencia, conflicto y discusión amistosa permitían al niño o la niña obtener una comprensión de sí mismo como sujeto y como objeto. Según la noción de “espejo del yo”, Mead sugirió que NN se experimentaban a sí mismos de forma indirecta a través de las repuestas de los compañeros y

compañeras. Por su parte, Sullivan (2013) propuso que las RRII son esenciales para el desarrollo de habilidades de cooperación, compromiso, empatía y altruismo, enfatizando la importancia de las amistades o relaciones especiales para el surgimiento de estos conceptos.

El hilo subyacente que conecta a Piaget, Mead, Sullivan como a otros autores, es el énfasis que ponen en las experiencias dentro del grupo de iguales y su papel en la adquisición, mantenimiento y práctica de importantes habilidades sociales. Se asumió que la interacción de NN con los iguales y, en particular, el juego social, era de suma importancia para el desarrollo. Esta hipótesis ha sido y sigue siendo defendida desde las ciencias del desarrollo (Göncü y Gaskins, 2011).

Ante la cuestión de qué sucede con NN que rara vez participan con otros en el juego social, en la actualidad está ampliamente aceptado que NN que experimentan una calidad empobrecida de interacciones con iguales durante la infancia, pueden estar en riesgo de tener problemas posteriormente, tanto en la adolescencia como en la edad adulta. Estos problemas incluyen el abandono escolar, la delincuencia, la agresividad, la depresión, una baja autoestima y la soledad (Rubin y Coplan, 1998)

Los postulados científico-teóricos ofrecidos por las teorías clásicas se siguen estudiando, cuestionando a medida que los investigadores han continuado comprobando sus premisas. Por lo que se puede decir que las cuatro grandes líneas clásicas de estudio sobre el juego expuestas continúan teniendo influencia en la investigación teórica y empírica de hoy en día. No obstante, también ha surgido un nuevo enfoque teórico a partir de la teoría de sistemas dinámicos, lo que puede proporcionar un nuevo componente importante para guiar la investigación y la práctica.

Una de las perspectivas teóricas más recientes sobre el juego se basa en la teoría de los sistemas dinámicos, la cual plantea que una razón por la que las teorías del juego han sido tan diversas, es porque el juego es un sistema dinámico complejo que tiene características de todos esos sistemas (véase Thelen y Smith, 1994; Van Geert, 2000). El juego es un sistema autoorganizado que puede parecer caótico, pero en el que los patrones de conducta complejos se mueven hacia el orden. El estado del juego también muestra desequilibrio, porque siempre tiene capacidad para cambiar; sus etapas atrayentes pueden ser largas o cortas, e implica una dependencia sensible a las condiciones iniciales, dado que *imputs* pequeños en las situaciones de juego pueden producir resultados dispares. Existen parámetros de control, que incluyen diferencias en los patrones de juego debido a la edad y a la habilidad de las personas que juegan, limitaciones en la experiencia, así como tipos de entornos disponibles porque todos los

niveles del juego están interrelacionados; además existe un ensamblaje suave con periodos alternos tanto estables como dinámicos. La descripción del juego desde esta perspectiva teórica aportada por Vanderven (1998) podría llegar a tener una influencia relevante en los trabajos teóricos como de investigación empírica sobre el juego.

En definitiva, son múltiples y variadas las teorías sobre el juego infantil las que han servido de fundamento a los enfoques teóricos actuales. Han contribuido a la riqueza de las definiciones del juego y su caracterización; han puesto claridad a su papel en la expresión de significados culturales y a su importancia como un lugar para el desarrollo y el aprendizaje social de NN. Es necesario que la investigación continúe construyendo sobre estos fundamentos, pero también reconceptualizándolos para expandir tanto los significados como los misterios del juego, incluyendo la variabilidad cultural y diversidad que existe entre NN que se agrupan para jugar en la actualidad, especialmente en las escuelas.

Teniendo en cuenta las voces de NN, estos consideran el juego como uno de los aspectos más importantes de sus vidas (IPA, 2010; Barron y Emmett, 2020; Kina, 2020). Los investigadores de diferentes ámbitos de conocimiento han dedicado grandes esfuerzos a la conceptualización y caracterización del juego desde una perspectiva adulta. Pero cuando se pide a los NN que definan el juego, generalmente su definición pone el foco en la diversión, estar al aire libre, con los amigos y las amigas, tener libertad de elección de sus propios juegos, pretender ser, representar y actuar, y todo ello cargado de una gran dosis de fantasía (Barron, 2011).

Algunos sociólogos de la infancia han llegado a equiparar el juego con la cultura de la infancia, es decir, el escenario en el que NN, como actores sociales, tienen más probabilidades de expresar sus valores, arte, música, cultura física, lenguaje y su sentido del humor (Corsaro, 2017; Prout y James, 1997).

> La característica más irritante del juego no es la incoherencia perceptiva, como tal, sino más bien, que el juego se burla de nosotros con su inaccesibilidad. Sentimos que algo está detrás de todo, pero no lo sabemos, o hemos olvidado cómo verlo (Rogert Fagen citado en Sutton-Smith, 2009).

La definición del concepto “juego infantil” ha supuesto un desafío para la investigación (Jover et al., 2018). Se ha presentado como una tarea compleja y resbaladiza, que pareciera ser siempre insuficiente, dada su naturaleza polifacética e interdisciplinar. Se puede entender que el juego se presenta como una realidad compleja que dificulta una aproximación global. Las investigaciones sobre el juego infantil en el último siglo se han centrado en ofrecer un punto de vista, en subrayar algún aspecto. Tal vez no exista una

verdadera teoría sobre este fenómeno, pero saber jugar y conjugar las distintas teorías sería un camino viable para ahondar en su sentido y valor.

El juego es una de esas grandes nociones que tocan un hilo de la experiencia humana que comienza en la infancia más temprana y, quizás, de diferentes formas, se alarga estando presente durante el resto de la vida. De acuerdo con Sutton-Smith, (1995), las variaciones formales de las múltiples definiciones que se han ofrecido sobre el juego reflejan la disciplina académica de donde proviene, la ideología y las preferencias culturales. Las ideas populares sobre el juego están entrelazadas con las "retóricas" culturales que reflejan las preocupaciones de un periodo histórico y social particular. El juego no puede entenderse sin tener en cuenta su contexto ideológico, que sombrea y da forma a lo que ve y siente la persona que observa o participa. Incluso es posible que estas retóricas cambien con la edad y varíen con el estatus social. Si esto es así, la información sobre las opiniones de NN sobre el juego podría iluminar su apropiación de los valores de su cultura.

Las múltiples y variadas definiciones existentes coinciden en ciertas características, que pueden servir como referencia para una conceptualización amplia. El juego incluye la actividad y el comportamiento de NN que es libremente elegido, autodirigido, espontáneo e intrínsicamente motivado. Es decir, son ellos y ellas los y las que determinan y controlan el contenido y la intención de su juego por razones propias, siguiendo sus propios instintos, ideas e intereses. El juego se realiza sin objetivo externo ni recompensa, pues no se persigue otro fin que el de jugar. Asimismo, es una parte fundamental e integral del desarrollo saludable, no solo para NN a nivel individual, sino también para la sociedad en la que viven. La esencia del juego es la diversión (Barron y Emmett, 2020; Jupp Kina, 2020).

La potencialidad y beneficios del juego en la etapa infantil, tanto en espacios interiores como de exteriores, han sido y siguen siendo evidenciados desde numerosas aportaciones científicas. En general, su estudio desde diversas disciplinas como la filosofía, la antropología, la sociología, la pedagogía y especialmente la psicología desde la segunda mitad del siglo XIX han destacado su importancia en el desarrollo integral del niño o de la niña. El juego, como un elemento imprescindible del desarrollo infantil, se ha destacado en teorías e investigaciones clásicas como las de Piaget, Vygotsky o Bruner, a las que se han ido sumando múltiples estudios en las últimas décadas que evidencian la importancia del juego en el desarrollo físico, social, intelectual y afectivo durante la infancia (Linaza, 2013). De acuerdo con Ortega-Ruiz (1992), el juego permite a NN poner en práctica las competencias necesarias para prepararse para la vida en sociedad.

De una manera sintética se pueden destacar que el juego: proporciona a NN oportunidades para disfrutar de la libertad, elegir y controlar sus propias acciones; les ofrece oportunidades para probar los límites y explorar los riesgos, así como una gama muy amplia de acciones físicas y experiencias sociales e intelectuales. En cuanto a los beneficios que obtienen a lo largo del tiempo, el juego fomenta la independencia y la autoestima de NN, desarrolla el respeto por los demás y ofrece oportunidades de interacción social. La actividad lúdica es esencial para el bienestar, el crecimiento y el desarrollo saludable; además aumenta el conocimiento y la comprensión, promoviendo la creatividad y la capacidad para aprender (National Playing Fields Association, 2000).

El Comité de los Derechos del Niño (2013) señala que el juego también supone una manera de participar en la vida cotidiana, teniendo un valor intrínseco para NN por el disfrute y el placer que causa. Asimismo, desempeña un papel importante en el desarrollo del cerebro, especialmente en la primera infancia, promoviendo habilidades sociales fundamentales (negociación, resolución de conflictos, toma de decisiones y regulación emocional). Jugar permite a NN aprender desde la práctica, explorar y percibir el mundo que los rodea, experimentar con nuevas ideas, roles y experiencias. De esta manera, aprenden a comprender y construir su posición social en el mundo.

De acuerdo con Jover et al. (2017), el juego cumple la función cultural de ser el ámbito de iniciación del niño y de la niña en el mundo compartido. A través del juego, NN se inician en el medio ambiente que los rodea, adoptan, aprenden y transforman sus valores.

Nussbaum (2010) señala la potencialidad del juego infantil para promover y apoyar una cultura democrática basada en la cooperación y el reconocimiento del otro. En este sentido, para Nussbaum el juego en la infancia vendría a ejercer un papel parecido al que puede llegar a desempeñar el arte más adelante en la vida de las personas. De manera que expresa:

> Concebir a los otros seres humanos como entidades amplias y profundas, con pensamientos, anhelos espirituales y sentimientos propios, no es un proceso automático. Por el contrario, lo más fácil es ver al otro como apenas un cuerpo, que por ende puede ser usado para nuestros propios fines, sean estos buenos o malos. Ver un alma en ese cuerpo es un logro, un logro que se encuentra apoyado en las artes y la poesía, en tanto éstas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esa forma que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior" (Nussbaum, 2010, p. 139).

Como sucede con el arte y la poesía, el juego social revela a los otros, nos muestra que hay otras personas con las que se puede y se debe contar, que el mundo no acaba en uno mismo. El juego permite aprender a ponerse en el lugar del otro y coordinar intereses. Esto es lo que en esencia es una cultura inclusiva y democrática (Jover et al., 2018).

En relación con el ámbito social y del bien común, el juego infantil puede ser un potenciador del desarrollo de las capacidades para que NN se conviertan en actores de cambio social, en un momento sociohistórico donde las transformaciones sociales son fundamentales en relación con la lucha por la justicia social, la defensa de los valores democráticos y erradicación de la exclusión social. Las conclusiones ofrecidas por el estudio de Jover et al., (2018) destacan que NN a través de sus experiencias lúdicas desarrollan la autorregulación, las habilidades sociales y las capacidades para gestionar situaciones complejas. La participación en el juego social favorece el desarrollo de la tolerancia y la aceptación hacia los demás, así como sus actitudes cooperativas y empáticas, configurándose de este modo, como personas socialmente más competentes. De esta manera, sugieren que el juego promueve el desarrollo social y ayuda a potenciar las habilidades necesarias para que NN puedan convertirse en agentes de cambio social.

Además, los juegos ponen a NN en contacto con rasgos culturales profundos y universales: el amor a los demás, el cuidado del otro, el deleite de lo hermoso. Cuando NN juegan con muñecas o a ser bomberos, médicos o policías, ponen en funcionamiento sus resortes afectivos, la capacidad humana de amar, el sufrimiento y el altruismo (Jover et al., 2017).

La presencia del juego es universal, pues se da en diversos escenarios históricos y culturales, lo que ha llevado a realizar estudios transculturales que muestran diferencias y similitudes individuales entre las formas de juego infantil en diferentes culturas (Whitebread y Basilio 2013). Las variaciones en las actitudes hacia el juego existentes entre las culturas y las subculturas, al igual que las relaciones de amistad o las RRII en general, se explican en función de los valores culturales sobre la infancia, el género y las relaciones con el mundo (Whitebread et al., 2012). No obstante, no cabe duda de que NN en todas las culturas y sociedades se implican en actividades lúdicas.

La relación entre juego y cultura ha sido destacada, entre otros, por Huizinga (2000). En su clásico trabajo *Homo Ludens*, desde una perspectiva científico-cultural aborda el juego como fenómeno cultural, considerándolo como una función humana esencial para

la génesis y desarrollo de la sociedad. Afirma que el juego es previo a la cultura, la cual nace de él y en él se desarrolla.

También desde una perspectiva cultural del juego, se ha descrito como un despertar inteligente que introduce a las personas en la creación de nuevas formas culturales. Mediante la lúdica se aprende a compartir el espacio, el lenguaje comunicativo, se relaciona lo real concreto con lo simbólico y NN aprenden a conjugar su presente con su imaginario que lo proyecta al futuro. Por el juego se aprende a compartir sentimientos y a convivir (Dinello, 2013). Por tanto, se puede percibir la intrínseca relación entre cultura y aprendizaje, y como este se inicia en el juego. De manera específica, Linaza (2013) defiende el juego libre y espontáneo de NN como una necesidad y un derecho infantil. Realiza un análisis de las principales teorías histórico-culturales y socio-constructivistas destacando, entre otros aspectos, el valor del juego para el aprendizaje, la socialización, la enculturación y el bienestar del niño y de la niña. Los juegos se constituyen en instituciones sociales y sistemas de relaciones personales. Mediante su práctica NN exploran, crean, incorporan y transforman normas, valores y costumbres propios del contexto en el que se desarrollan.

NN pasan la mayoría de su tiempo involucrados en actividades o situaciones lúdicas. Con la edad, el juego va adquiriendo una naturaleza cada vez más social. A través del juego NN tienen la oportunidad de practicar y desarrollar más profundamente sus habilidades sociales, prosociales y emocionales emergentes. En un principio, los progenitores y los hermanos y/o las hermanas suelen ser los principales compañeros y compañeras de juegos en la vida de NN. Sin embargo, la educación infantil en centros escolares ofrece oportunidades lúdicas y de interacción con un amplio rango de NN diferentes, y jugar es su método primordial para comunicarse en estos contextos sociales diversos y plurales.

El juego como fenómeno social y cultural de desarrollo y aprendizaje va cobrando especial interés. En educación infantil, en las últimas décadas está empezando a cobrar fuerza la investigación de perspectiva postvygotkianas y nuevos desarrollos socioculturales, poniendo énfasis en el contexto social de NN. La teoría de la actividad sociocultural y los principios propuesto por Göncü et al. (1999), ayudan a establecer un marco guía para abordar los trabajos de estudio y análisis del juego en la infancia, entendiendo este como una actividad sociocultural sujeta a variaciones dependientes de los contextos de desarrollo y aprendizaje de NN. Como ya se ha expuesto, se considera que estos contextos están orientados por creencias y valores particulares de cada comunidad sociocultural, por cómo NN se apropian y transforman estas creencias y valores, así como por sus estructuras sociales y económicas. El estudio del juego de

NN en contextos socioculturalmente diversos precisa una comprensión adecuada respecto a como ocurre específicamente esta actividad en una comunidad sociocultural concreta. A su vez, esta comprensión evitaría emitir juicios infundados sobre el juego de NN de otras comunidades socioculturales diferentes.

Conclusiones de la Sección 3: El Juego Social en la Primera Infancia

De una manera sintética se pueden destacar que el juego: proporciona a NN oportunidades para disfrutar de la libertad, elegir y controlar sus propias acciones; les ofrece oportunidades para probar los límites y explorar los riesgos, así como una gama muy amplia de acciones físicas y experiencias sociales e intelectuales. En cuanto a los beneficios que obtienen a lo largo del tiempo, el juego fomenta la independencia y la autoestima de NN, desarrolla el respeto por los demás y ofrece oportunidades de interacción social. La actividad lúdica es esencial para el bienestar, el crecimiento y el desarrollo saludable; además aumenta el conocimiento y la comprensión, promoviendo la creatividad y la capacidad para aprender.

La interacción social en el juego se logra a través de la acción situada colaborativa, gran parte de la cual se vuelve rutinaria en actividades compartidas con varios niveles de estandarización (rutinas de juego, juegos, rituales, etc.). A través de formas similares de interacción colaborativa, tales rutinas, juegos y rituales son refugios seguros en la vida cotidiana de NN. Estos procesos de colaboración son válidos para niños, estando relacionados de muchas maneras con estudios sobre la agencia. Dentro de los juegos sociales, los y las participantes activos ofrecen marcos interactivos colectivos y cooperativos en los que los actores centrales buscan relaciones sociales y emocionales más profundas, incluidas las amistades, que se van estableciendo, favoreciendo y nutriendo a través de la interacción lúdica de NN.

El juego es un proceso complejo que permite a NN dominar el entorno que les rodea, ajustar su conducta a este y, a su vez, conocer sus propios límites para ser independientes y avanzar de manera autónoma en sus acciones. El juego, también, se configura como un elemento esencial respecto a la integración social, dado que precisa la interactuación de sus participantes y, de este modo, promueven la socialización de los otros pares. Así mismo, es un medio perfecto para la integración social, porque es una actividad libre, donde cada niño y cada niña puede desempeñar el rol que desee en función de sus intereses y limitaciones, constituyéndose en una fuerte base de la socialización en la primera infancia.

Desde una perspectiva psicológica, además de ser una actividad placentera, el juego promueve el desarrollo y el aprendizaje a nivel cognitivo, motivacional y afectivo-social.

Permite a NN expresar una amplia gama de sentimientos y emociones mediante su participación en la actividad lúdica, lo cual, es también un medio de socialización prioritario de socialización en estas edades, conformándose en un ámbito de práctica para el aprendizaje de las habilidades prosociales y comunicativas. Estas se desarrollan bajo valores de solidaridad, bondad, respeto, amistad, empatía y cooperación, entre otros. Estas se aprenden en el contexto cultural y social donde se producen las actividades de NN y pasan a formar parte de su personalidad, pudiendo manifestarse en diferentes formas de sociabilidad. Si el entorno valora las habilidades y valores positivos, repercutirá en formas de buena convivencia con los demás.

Además, el niño o la niña pueden apreciar el disfrute de la interacción sostenida con los pares, adquirir control sobre los comportamientos agresivos y seguir las normas que rigen la convivencia. Las ideas y los modelos que representan los compañeros y compañeras de juego dan la oportunidad de controlar y regular la propia impulsividad. Por ello, se concibe el juego como una actividad espontánea y libre, pero que también promueve el desarrollo, la maduración y el pensamiento creativo de NN que juegan.

Las teorías socioculturales, sociohistóricas y socioconstructivistas sitúan en el centro de los procesos de desarrollo y aprendizaje de NN, su participación en las actividades sociocultarales de su comunidad, proponiendo que, a través de las interacciones NN reflejan y transforman creativamente su cultura.

Desde estos enfoques el desarrollo humano se concibe como un proceso basado en interacciones interpersonales con la ayuda de herramientas culturales que ocurre en el contexto de prácticas culturales producidas históricamente. El término cultura se aplica al conjunto de instrumentos, herramientas o productos que se han ido acumulando en un contexto cultural a lo largo del tiempo, bajo la consideración de su utilidad para la funcionalidad del ser humano. Esta comprensión de la cultura aporta las condiciones de posibilidad para actuar y, en último término, para llevar a cabo actividades. Cuando las herramientas culturales convencionales son insuficientes o no presentan ya utilidad para favorecer el desarrollo de una persona, se necesita proceder a la adaptación concreta de estos instrumentos. Este proceso fue lo que Vygotsky consideró como “mediación”, es decir, se proporcionan los medios culturales necesarios para lograr alcanzar el objetivo. En general, los instrumentos de mediación se clasifican en materiales y simbólicos; de esta manera, se comprende que la actividad humana deriva de la interacción, al menos, entre el sujeto, el entorno y la actividad o tarea en sí misma.

Se considera que NN en general, observan y participan activamente en una variedad de espacios (prácticas comunitarias) donde aprenden a dar sentido a sus realidades

sociales. Entran en un mundo social de significados que se crea y recrea a través de la cultura, la cual incluye artefactos como el lenguaje (oral o escrito) y herramientas como la televisión, los medios tecnológicos de información y de comunicación y los libros. Por lo tanto, como parte de su desarrollo, NN aprenden no solo a cómo actuar en diferentes espacios sociales (p. ej., escuela, familia, centros de actividades extraescolares, espacios religiosos), sino también a navegar por los significados integrados en las actividades en las que participan en estos contextos.

Para comprender la homogeneidad y la heterogeneidad del desarrollo entre comunidades o sociedades, es necesario estudiar el significado, la función y el propósito de las acciones sociales particulares, así como el comportamiento dentro de estos contextos. Esto resulta relevante, dado que, en todas las comunidades, las acciones no siempre tienen las mismas finalidades, ni se comparten los propósitos logrados a través de acciones similares.

El legado teórico de Vygotsky ha proporcionado un marco sustancial sobre la conexión entre el desarrollo, el aprendizaje y el juego de NN y su contexto cultural. Dentro de su trabajo teórico, conceptualizó el desarrollo como un proceso de socialización en el sistema existente de significados culturales y, lo que es más importante, propuso un mecanismo social específico mediante el cual los significados culturales se convierten en los medios de funcionamiento de NN a medida que “internalizan” esos significados. Los colaboradores de Vygostky toman prestada su famosa tesis de que NN internalizan significados culturales en la ZDP, en su esfuerzo por convertirse en miembros independientes y autónomos de su sociedad. La internalización de los significados por parte de NN se produce a través de dos tipos diferentes de participación: a través de la colaboración de estos con otros miembros más competentes de la sociedad en la resolución de problemas, y mediante el juego. La colaboración de NN con miembros más expertos ayuda a estos a decidir en qué significados vale la pena participar y cómo participar en esos significados. Por otro lado, el juego permite a NN interiorizar significados que consideran valiosos. El modelo de desarrollo desde esta perspectiva sería aquel en el que los NN se apropian gradualmente del mundo adulto a través de los procesos comunitarios de compartir y crear cultura.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, Göncü (1999) señala que el objetivo de la investigación tendría que ser comprender cómo NN alcanzan esos significados. Por tanto, para lograr ese entendimiento es necesario considerar la estructura social y económica de cada cultura junto con sus metas para el desarrollo infantil y los mecanismos por los cuales NN logran tales finalidades. Esto requiere la identificación de una unidad de análisis que se corresponda con una unidad de significado en la vida

de NN determinada por los miembros de sus contextos culturales. Por tanto, la actividad cultural como unidad de vida comprende la unidad de significado que se espera que alcancen NN y, por lo tanto, esta sería la unidad de análisis de la investigación.

La psicología histórico-cultural identifica el juego como la actividad que conduce al desarrollo en la etapa de la primera infancia y la actividad a través de la cual NN en edad preescolar aprenden mejor. El juego puede utilizarse como un medio para que NN logren realizar una actividad más avanzada de lo que son capaces de hacer en una actividad no lúdica creando una ZDP que ofrece a NN la oportunidad de ampliar su comprensión del mundo sociocultural.

Vygotsky (1967, 1978) describió dos categorías de influencias principales: el juego hace una contribución fundamental al desarrollo de la mediación semiótica (impulsa el surgimiento gradual de la sustitución simbólica libre y la descontextualización del significado), e implica la apropiación activa de los roles y las reglas sociales, así como otros aspectos integrales de la organización social.

La ampliación de las afirmaciones de Vygotsky realizadas por Leontiev (1984) con respecto a los efectos funcionales del juego es especialmente relevante. Leoniev reelabora este relato destacando los aspectos activos y constructivos del proceso de apropiación. También se podría recurrir a autores significativos como Bakhtin (2010), que ayudarían en la búsqueda de varios conceptos que puedan utilizarse para ampliar las afirmaciones histórico-culturales tradicionales sobre los potenciales emancipadores del juego preescolar, y la naturaleza de la apropiación de la vida social y cultural por parte de NN.

En definitiva, resulta pedagógicamente significativa la visión del juego como contexto donde la actividad lúdica produce diversos efectos en el desarrollo social y cognitivo de NN, así como en el aprendizaje; efectos que involucran una compleja interacción de momentos imitativos y creativos, de tendencias centrípetas y centrífugas. Por lo que es importante destacar que las maestras y los maestros en las escuelas infantiles pueden aprovechar estas dinámicas centrales del juego de diversas maneras para ayudar a NN a practicar, refinar, elaborar y ampliar tanto sus habilidades semióticas como su integración activa en la vida social.

2.- MARCO EMPÍRICO

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 16. Estudio de Caso

16.1. Introducción

La escuela infantil es una institución cuya organización se caracteriza por su complejidad; en ella cotidianamente ocurren acontecimientos complejos: “Esta es su identidad irreductible” (Hoyuelos, 2015, p. 16). Pueden existir diferentes formas de acercarse a la comprensión de esta, y todas serían necesarias, pero quizá la perspectiva ignorada de NN puede ayudar a cuestionar lo dado, a mirar la educación escolar y a cada persona, en su desempeño investigador o educador, fuera y dentro de ella. NN despliegan su mirada sobre el mundo de manera más globalizada, donde las separaciones artificiales de los saberes impuestos por la escuela no tienen sentido, parecen saber que la vida, como la naturaleza no está dividida en disciplinas (Morin, 2010). Cada día nos ofrecen múltiples y variados ejemplos que pueden contribuir a la comprensión y aprehensión de la complejidad de ese contexto sociocultural que conforma cada centro escolar. Para ello, quizá necesitamos nuevas formas de escuchar y mirar, limpias de prejuicios y de expectativas que nos fijan a caminos dados y cerrados. Quizá necesitemos aprender nuevos lenguajes que nos permitan conversar con NN, de manera que sus palabras, sus silencios y sus gestos nos ayuden a comprender la complejidad de las relaciones y, sobre todo, la riqueza que muchas veces pasa desapercibida ante la mirada adulta, de lo que significa aprender con los iguales en la escuela.

NN, inmersos en su actividad lúdica, en la construcción de sus juegos en el patio escolar, forman vínculos que profundizan en la génesis de las relaciones humana (Hoyuelos, 2015), muestran sus formas originales de habitar su particular mundo social y sus esfuerzos y estrategias por comprender los mundos adultos. Si este contexto es culturalmente diverso, el conocimiento, el pensamiento y los procesos de identificación de NN se nutren de los diferentes bagajes que cada compañero o compañera lleva consigo y aporta a las interacciones y las relaciones con sus iguales, lo cual enriquece su mundo en ideas, rutinas, creencias, valores, formas de ser y estar con los otros. El juego se convierte en una experiencia compartida donde NN cuestionan, plantean hipótesis, inventan experimentos y buscan soluciones, se emocionan, se extrañan, se sorprenden; generando acontecimientos con sentido, en el que toman valor la cooperación, la amistad, los conflictos, el diálogo, la conversación. Lo que le sucede al otro, con el que juegan, los interpela, los emociona, los lleva a cuidarse, a enfrentarse y defenderse, a desentenderse para cuestionarse y llegar a puntos de acuerdos comunes en base a nuevos entendimientos, a crear sistemas de reglas que organizan sus dinámicas sociales dentro de su cultura de iguales (Corsaro, 2017). Así, la participación

o la falta de participación en las RRII se convierte en un acontecimiento diario en el patio de recreo escolar, que pasa a formar parte de sus biografías; y, por tanto, los va constituyendo a través del impacto en su desarrollo y en su aprendizaje. De ahí la importancia de ofrecerles contextos relacionales donde puedan participar, interactuar y encontrarse con el otro desarrollando una mirada de respeto y de reciprocidad que les permita llegar a comprender que juntos y diferentes, pueden imaginar y construir un mundo mejor para todos.

El tema de la participación escolar ha sido señalado como un elemento fundamental desde diferentes perspectivas teóricas como la educación inclusiva (UNESCO, 2020) o la educación intercultural (Banks y McGee Banks, 2019). Diversos investigadores han desarrollado diferentes propuestas para observar la participación de NN. (p. ej., Hart, 1993; Novella, 2012; Rogoff, 1997). Todas ellas aportan indicadores generales que pueden resultar útiles en la promoción de la participación escolar, fomentando así una cultura inclusiva y un clima de convivencia regido por valores democráticos, de respeto y reconocimiento del otro, valorando la manera en que la diversidad humana puede nutrir las relaciones, las identidades personales y sociales, y los procesos de desarrollo y aprendizaje desde edades tempranas.

Un paso fundamental para transitar por nuevos caminos que lleven a las transformaciones necesarias puede ser empezar por repensar y actualizar algunas teorías que tradicionalmente han conformado las conceptualizaciones de la infancia, del desarrollo y de la socialización del niño o la niña, que parecen seguir fuertemente insertas en el ideario pedagógico que fundamenta muchas políticas y prácticas educativas, así como en la formación de las y los docentes.

Desde una perspectiva crítica, Peter Moss (2018) señala la importancia de las narrativas para reflexionar y actuar en la Educación Infantil. Las narrativas son las historias que escuchamos y que contamos sobre como interpretamos o creamos significado de nosotros mismos y de nuestras vidas, de nuestras relaciones con los otros, así como de lo que sucede a nuestro alrededor. De acuerdo con Bruner (1997), la humanidad tiene una tendencia innata a comunicarse y a dar sentido a la existencia a través de historias. Para Ricoeur (1996), los seres humanos construimos nuestra identidad personal creando narrativas sobre nosotros mismos a través de un intercambio dialéctico entre uno mismo y los demás. Las narrativas nos ayudan a dar sentido a nuestro mundo, a nuestro lugar en él y a nuestra existencia. En síntesis, las historias nos constituyen y tejen la realidad. Así, estas nos ayudan a explicar y a justificar lo que pensamos y hacemos. Dependiendo de la perspectiva de cada persona, las historias pueden ser buenas o malas, encantadoras o decepcionantes, tener consecuencias beneficiosas o

perjudiciales, atraparnos en posiciones disfuncionales o empujarnos a seguir hacia adelante.

Vivimos en un mundo de historias, discursos, formas de pensar y de hablar de las cosas. Dentro de esta multitud de historias, algunas pueden volverse particularmente influyentes. En relación con los discursos dominantes, Moss advierte que estos llegan a ser así cuando las instituciones gubernamentales, las grandes organizaciones o la academia los adoptan y los reproducen en una relación simbiótica entre discurso y poder. Se convierten en historias que tienen una influencia decisiva sobre un tema en particular. Por ejemplo, en la Educación Infantil, que es la que nos concierne en este caso, podrían ser los discursos establecidos que conciben al niño o la niña como sujeto pasivo, incompetente o adulto incompleto; el desarrollo como un proceso lineal y natural, o la socialización bajo concepciones deterministas del siglo pasado.

Por su parte, Jenks (2002), desde la sociología de la infancia, se aproxima al tema del desarrollo infantil haciendo referencia a una gran metáfora que ha dominado las concepciones generalizadas de la infancia bajo el dominio de la psicología del desarrollo tradicional:

> Tales comprensiones, dentro de la conciencia colectiva, se organizan en torno a la metáfora más convincente de la cultura contemporánea, la del "crecimiento". A partir de esto, los signos físicos del cambio anatómico que acompañan a la niñez se toman como indicadores de una transición social, de modo que la fusión de los dominios de lo "natural" y lo "social" se refuerza de manera permanente.
>
> La psicología del desarrollo se basa totalmente en la noción de la "naturalidad" de la infancia y en la necesidad, normalidad y conveniencia del desarrollo y el cambio constructivo a través del "crecimiento". Por tanto, NN se construyen rutinariamente como parcialmente racionales, es decir, en proceso de volverse racionales (p.80).

En su insistencia, estos discursos establecidos se convierten en la única forma de pensar, hablar y comportarse; es decir, se constituyen en la única realidad. Buscan imponer un régimen de verdad, ejerciendo poder sobre nuestros pensamientos y acciones, dirigiendo o gobernando lo que vemos como la verdad y cómo construimos el mundo o tejemos la realidad.

Una consecuencia esencial de estos discursos dominantes es que "invisibilizan las suposiciones, creencias y los valores, convierten las perspectivas subjetivas y los entendimientos en verdades aparentemente objetivas, y determinan que algunas cosas

son evidentes por sí mismas y realistas, mientras que otras son dudosas y poco prácticas" (Dahlberg y Moss, 2005, p. 17). No dejan lugar a otros pareceres o perspectivas. Bajo este comportamiento, reiterando que son la única verdad, estos discursos ahogan o marginan historias alternativas, excluyendo otras formas de entender e interpretar el mundo, de tejer la realidad.

Pero ante cualquier situación de dominio siempre surgen resistencias. En educación, las resistencias se pueden encontrar en diversas formas y con mayor o menor fuerza. Encuentran expresión en muchas historias alternativas que dan voz a una multitud de perspectivas y debates en la primera infancia. Es posible que estas historias no sean escuchadas por el poder y estén relegadas a los márgenes, al menos por el momento, pero están ahí para ser escuchadas por quienes elijan esta opción. Coincidiendo con esta perspectiva de Peter Moss (2018) y en relación al discurso dominante sobre la diversidad en educación, Calderón Almendros y Verde Francisco (2018) proponen cuestionar una realidad que nos viene dada como acabada, nos animan a buscar otros parámetros, otras claves, otros sistemas que nos ayuden a revisar nuestras certezas, a descubrir nuestras diferencias para respetar y valorar las de los otros, y así quizá poder transformar la escuela en ese lugar privilegiado que puede llegar a ser, donde el pluralismo, el respecto, la cooperación y la libertad sean valores que definan las relaciones.

Dentro de las narrativas alternativas y generalmente silenciadas, se encuentran las de NN que viven su primera infancia. Estas, aunque desde el mundo o la cultura adulta sean muchas veces invisibilizadas o silenciadas (Castro y Manzanares, 2016), no solo son inevitables, pues encuentran su lugar entre iguales, sino que, atendiendo a sus derechos, son historias que se deberían acoger con entusiasmo y dejarse impactar por ese mundo infantil, rico en diversidad, en el que son construidas. Esta perspectiva puede resultar estimulante, ya que los encuentros con la diferencia resultan propicios para la experimentación, el movimiento y nuevas formas de pensar. Según se observa en la literatura y en la sociedad, este es uno de los temas pendientes en el camino necesario para generar verdaderos procesos de construcción de culturas inclusivas escolares.

Garantizar la mejor orientación educativa posible para que NN se conviertan en ciudadanos autónomos, críticos y socialmente responsables, y puedan desarrollar relaciones sociales positivas y no excluyentes, exige hablar con ellos y ellas sobre sus ideales, su identidad, sus relaciones interpersonales, sus emociones, sus conocimientos culturales, sobre cómo perciben sus comunidades o contextos sociales y de cómo quieren cambiarlos.

16.2. Objetivos de Investigación

Bajo estas premisas y teniendo en cuenta el marco epistemológico expuesto en la primera parte de este trabajo de tesis, se presenta un estudio exploratorio y descriptivo de una realidad educativa concreta, cuyo objetivo principal es explorar y describir qué campos de valor adquieren sentido para NN en las relaciones e interacciones que desarrollan en la co-construcción de su cultura de iguales dentro de una escuela de educación infantil con un alto nivel de diversidad sociocultural. Así como detectar qué factores de la cultura escolar y las prácticas docentes se establecen como barreras o recursos para la mejora de la convivencia en las RRII desde la primera infancia.

Este objetivo general se aborda a través de los siguientes objetivos específicos:

- Describir los indicadores de la diversidad social y cultural en el tipo de agrupaciones y las redes sociales que conforman NN en el patio de recreo escolar.
- Identificar relaciones de amistad entre los y las participantes, sus características y valor en las RRII de NN.
- Detectar identificadores para la mejora de la convivencia en las prácticas sociales de NN.
- Explorar el valor del patio de recreo como contexto sociocultural de participación a través del estudio del juego social de NN y de la detección de factores que impiden su participación social con sus iguales.
- Identificar factores contextuales de la comunidad escolar que influyen en las RRII y en la generación de una cultura inclusiva de pares.

16.3. Contexto

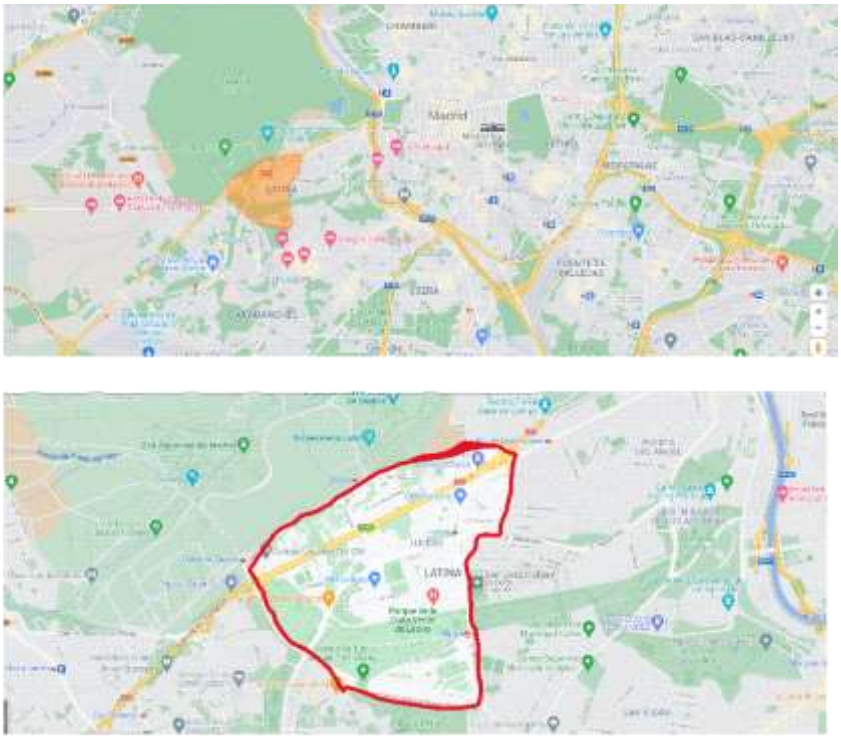
El estudio se ha realizado en una escuela de educación infantil perteneciente a un colegio situado en el barrio Lucero del distrito La Latina en el municipio de Madrid. Este se caracteriza por ser una zona con gran número de personas mayores y por la existencia de una tasa alta de desempleo entre su población. Así mismo, en este barrio está habitado por un elevado número de personas que han migrado de sus diferentes países de origen, pasando a ser vecinos del barrio en los últimos años.

Gráfico 2: Población Barrio Lucero por Nacionalidad



Según los datos que ofrece el Ayuntamiento de Madrid24, el barrio Lucero cuenta con una población total de 36.562 personas, de las cuales 6.439 tienen nacionalidades extranjeras, lo que supone un 16,7% del total (por encima de la media del municipio que es un 14,6%). Respecto a la población infantil de entre 0 y 9 este organismo informa que 2.760 NN (1.384 de 0 a 4 años y 1.376 de 5 a 9 años) habitan en esta zona.

Ilustración 12: Mapa Situación Barrio Lucero en el Municipio de Madrid



[24] Ayuntamiento de Madrid. Área de información Estadística. Madrid en Cifras. Desde esta web se puede acceder a información sobre las diferentes nacionalidades de la población extranjera, los datos del paro, y características generales del barrio

16.3.1. El Centro Escolar

Este trabajo de investigación se ha llevado a cabo en un Centro Educativo Católico Concertado que pertenece a la I.B.V. María, cuyos principios educativos atienden a los valores establecidos por la religiosa que fue su fundadora: la justicia, la alegría, la libertad y la verdad. Según se establece en sus principios educativos, se centra en el desarrollo de una pedagogía que trata de potenciar el desarrollo integral de la persona. Manifiestan tener una mentalidad abierta y comprometida con la sociedad y el entorno en el que viven. Se definen como un centro educativo abierto a todos, que rechaza toda discriminación en la admisión de estudiantes.

Los pilares de su proyecto educativo son:

- La diversidad de orígenes de sus estudiantes (26 nacionalidades) hace del centro un entorno excepcional para crecer en el respeto, la comprensión y la capacidad para trabajar cooperativamente con personas diferentes. Esta diversidad enriquece sus aulas.
- El desarrollo de las Inteligencias Múltiples a lo largo de todas sus acciones educativas, tanto académicas como pastorales, buscando formar personas competentes en todos los ámbitos para que sean capaces de construir un futuro mejor.
- Innovar y renovarse para poder atender a cada uno de los estudiantes con sus diferentes circunstancias y necesidades, considerando que es la manera más apropiada para que trabajen la cooperación y se preparen para el mundo del mañana.
- Desarrollar valores como la igualdad de oportunidades, el emprendimiento y el crecimiento personal.

Como centro católico, su proyecto educativo está impregnado de valores religiosos asociados a esta confesión desde la perspectiva que estableció su fundadora. Así como de la simbología, los ritos y los eventos propios de esta religión.

La escuela infantil está situada en unas instalaciones separadas por una calle peatonal de las etapas educativas de Primaria y Secundaria del colegio. De manera que, exceptuando el comedor y la capilla, es totalmente independiente.

Durante el curso académico en el que se llevó a cabo este estudio, la escuela infantil tenía dos clases del 1er nivel (NN de 3 años), dos clases del 2º nivel (NN de 4 años) y una clase del 3er (NN de 5 años) del 2º ciclo de Educación Infantil. El equipo de docentes

de este ciclo educativo está compuesto por 5 maestras de Educación Infantil, tutoras de cada una de las clases mencionadas, un maestro de Educación Primaria con especialidad en Educación Física que imparte inglés, religión y psicomotricidad en las clases del 2º nivel, y un maestro de Educación Infantil que imparte psicomotricidad a los NN de 5 años. Así mismo, cuentan con un orientador que atiende todas las etapas educativas del centro escolar.

Las características de formación y experiencia docente de las 3 maestras participantes en el estudio de caso es la siguiente:

Tabla 6: Formación y Experiencia Docente de las Maestras Participantes

Maestra Clase 4A	Edad: 27 años. Formación: Graduada en magisterio de Educación Infantil y Máster en Psicopedagogía. Experiencia como docente: 4,5 años. Funciones en la escuela: Maestra-tutora y Coordinadora de la Etapa de Educación Infantil.
Maestra Clase 4B	Edad: 30 años. Formación: Graduada en Magisterio de Educación Infantil. Máster en Educación Emocional. Experiencia como docente: 7 años. Funciones en la escuela: Maestra-tutora
Maestra Clase 5A	Edad: 59 años. Formación: Diplomada en Educación Infantil y Primaria. Experiencia como docente: 37 años Funciones en la escuela: Maestra-tutora

Ilustración 13: Vista Aérea de la Escuela Infantil



Las aulas de la escuela son suficientemente amplias, cumplen con las normativas establecidas. Su organización espacial es flexible y cuenta con diferentes zonas para

organizar actividades con distintos tipos de agrupaciones. Son luminosas y sus puertas abren directamente a tanto al patio como a la entrada de la escuela. También se comunican con las aulas aledañas. La decoración consta de materiales con contenidos de aprendizaje y las propias producciones de NN. A continuación, como parte del contexto donde se desarrollan las interacciones y relaciones de los participantes, se muestran fotografías de las 3 aulas donde se ha llevado a cabo la observación participante.

Ilustración 14: Aula 4A



Ilustración 15: Aula 4B



Ilustración 16: Aula 5A



16.3.2. Las Familias

Las familias que acuden al centro viven en el entorno del barrio la Latina-Lucero de clase media-baja. Existe un alto porcentaje de paro y en la actualidad uno o varios miembros de las familias se encuentran en situación de desempleo. Las profesiones predominantes suelen ser de salario bajo, aunque también hay algunas mejor retribuidas económicamente y con más reconocimiento social.

Sociológicamente se puede hablar de distintos tipos de familia: nucleares y monoparentales, las cuales van incrementando su presencia, y normalmente están compuestas por madres o abuelos que se hacen cargo de sus hijos o nietos. También existen familias reestructuradas después de un divorcio o separación, por lo que conviven hijos y/o hijas de los padres y las madres.

En la población referida, hay familias desestructuradas y con una variedad de dificultades: económicas, de drogadicción o alcoholismo, con medidas carcelarias, familias que perciben la Renta Mínima de Inserción, familias sujetas a los programas de viviendas de inserción social, etc. Otro grupo relevante que lleva a sus hijos e hijas al colegio es de etnia gitana, muchos de ellos antiguos alumnos del centro. Según manifiesta el propio centro, este grupo de familias tiene peculiaridades acentuadas propias de su cultura. Muchas de las familias, aunque no todas, no muestran interés ni preocupación por la formación intelectual y la educación de sus hijos, dejando esta responsabilidad sólo en manos del colegio.

16.3.3. Los Niños y las Niñas

El alumnado presenta unas características individuales y especiales en relación con las diferentes situaciones y problemática de la familia a la que pertenecen. Según informa el colegio, muchos de los estudiantes viven en condiciones y situaciones con graves problemas familiares, sociales, culturales y económicos; lo que afecta a su bienestar, desarrollo integral y aprendizaje; lo que condiciona su comportamiento en las clases. En este sentido, bastantes NN presentan ausencia de límites y, aunque los necesitan, manifiestan resistencia a ellos y a cumplir las normas.

Debido a variadas situaciones laborales y la ausencia de uno o los dos progenitores por otras causas distintas, NN del centro, desde muy temprana edad, pasan bastante tiempo solos o en ausencia de adultos que puedan acompañarlos en la realización de tareas escolares y les presten el cuidado y la atención necesaria para su bienestar, lo que repercute negativamente en el nivel de conocimientos y competencias alcanzadas, entre otros aspectos importantes.

Respecto a NN que cursan la etapa de Educación Infantil, en la que se centra este estudio, los principales síntomas que presentan son: dificultad para mantener la atención, bajo nivel a la frustración y falta de control emocional. Según informan las maestras, y según datos recogidos en este trabajo de investigación, hay NN que pasan bastante tiempo conectados a Internet sin una supervisión adulta apropiada, jugando a videojuegos no indicados para sus edades (esta información coincide con la recogida también en la entrevista grupal realizada a los NN de 5A y algunas conversaciones con niños de 4 años). Así mismo, durante el horario no escolar, quedan al cuidado de hermanos o primos adolescentes, y otros pasan largas temporadas sin ver a sus padres o madres por temas laborales, estancias carcelarias o por el abandono de la figura paterna.

La diversidad sociocultural del alumnado es la principal característica del centro escolar. Cuentan con niños de más de 26 nacionalidades distintas, de diferentes orígenes, culturas, religiones y un alto porcentaje de etnia gitana. A la escuela asisten NN que han nacido o sus familias proceden de países como: Portugal, Ucrania, Rumanía, Argentina, Bolivia, Honduras, Perú, Venezuela, Colombia, Brasil, Ecuador, Filipinas, China, Libia y Senegal. También, aunque es difícil conseguir información exacta sobre ello, hay familias que profesan confesiones religiosas diferentes a la católica (islámica y evangelista), así como otras que no son religiosas.

16.3.4. El Patio de Recreo

Ilustración 17: Patio de Recreo de la Escuela Infantil



El patio se configura como un teatro con diferentes escenarios especialmente rico para escuchar, participar y co-construir historias con los actores principales. Tras un tiempo de inmersión, se han podido descubrir rincones donde NN traman acciones, planifican sus actividades de juego y distribuyen sus roles; o se esconden para estar en calma o en solitario, en parejas o en grupos pequeños. También construyen o decoran sus propios escenarios lúdicos con la poca variedad y cantidad de materiales que disponen (cubos, bloques, palas de plástico y arena), con ellos son capaces de tales montajes que los llevan a otros mundos imaginarios: la playa, un barco pirata que recorre mares en busca de islas del tesoro o las calles de una ciudad donde los policías persiguen a los ladrones. También recrean físicamente juegos virtuales como Minecraft o Fortnite, a los cuales juegan en casa con sus hermanos/as o primos/as adolescentes sin que los adultos siempre lo controlen. De esta manera, el patio se convierte en un gran escenario donde un grupo de zombis, brujas u otros seres extraordinarios persigue a otro grupo de NN, y estos construyen guaridas o cuevas secretas para resguardarse y estar a salvo, o convierten las palas y los cubos en espadas, hachas o pistolas para luchar, matar y ganar puntos. Otras veces, dependiendo del proyecto que estén trabajando en su clase pueden llegar a ser dinosaurios, astronautas; viajar, vivir y cazar en el paleolítico o el neolítico, convertirse en cazadores de bichos, particularmente de hormigas que recogen en la arena con las manos, las más atrevidas, o con las palas, depositándolas con gran entusiasmo en los cubos.

Si se observa con atención e interés, poco a poco, ese gran escenario que es el patio que los primeros días de investigación era un lugar caótico, lleno de NN que iban corriendo de un lado para otro, chocándose, cayéndose, gritando, llorando, riendo y jugando a no se sabía qué; se empieza a transformar en un contexto social de interacciones y relaciones dinámico, con su particular orden, sus reglas y una distribución de zonas por edades y tipos de juegos. En estos escenarios NN crean sus propios guiones y son los actores protagonistas, más o menos lejos de la vigilancia de los adultos. Este contexto relacional y la creación, desarrollo y participación en las actividades lúdicas van conformando un mundo social y cultural infantil dinámico, complejo y rico en experiencias compartidas. Podríamos pensar que esta complejidad es una complicación, pero de acuerdo con Morin et al. (2002):

> La complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir, de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre (p. 40).

Dentro de este patio de recreo escolar encontramos las siguientes zonas, cuyas líneas no están marcadas físicamente pero que NN conocen perfectamente. Fronteras más o menos flexibles, dependiendo de los casos, que están delineadas por las actividades, intereses, edades y tipos de juegos de NN.

Zona A. Está próxima a la puerta de salida al patio de la clase 5A, se configura como un rincón pequeño con dos árboles. Esta es la zona de los mayores, es decir, los de 5 años; rara vez se ve por ahí a NN de 4 años y prácticamente nunca a los de 3 años. Esto es un hecho que NN de las clases de 5 y 4 años me han comentado, lo dan por sentado y lo respetan (información recogida en las entrevistas grupales con los estudiantes y a través de la observación). Normalmente aquí, se reúnen y planifican sus juegos al inicio del recreo algunos grupos, diadas o tríadas. También lo ocupan quienes no han terminado la merienda antes de la hora de salir al patio. Por otro lado, suele ser el espacio habitual de aquellos que eligen estar solos o tranquilos y los que no tienen con quien jugar.

Ilustración 18: Zona A del Patio de Recreo 1



Zona B. Localizada junto a la salida de las aulas de 3 y 4 años. Está situada entre un muro que da a una calle exterior y las paredes de las aulas. Aquí, sentados junto al muro o la pared, suelen estar los de estas edades que no han terminado su merienda, aunque algunos de NN de menor edad suelen pasarse ahí todo el tiempo del recreo. Son aquellos y aquellas que les da miedo transitar por el patio, porque dicen que les empujan los otros niños cuando van corriendo de un lado para otro. Al principio de curso también se puede observar algunos niños o niñas llorando, llamando a su mamá o diciendo que se quieren ir a casa. Ante estas situaciones las maestras que les toca vigilar el patio suelen prestarle algo de atención y tratan de animarlos para que se incorporen a la vida del patio, pero no se lleva a cabo ninguna acción planificada dentro del plan de adaptación al colegio con el objetivo de integrarlo en las dinámicas del recreo. Por ejemplo, el caso observado más extremo es el de un niño que durante el primer trimestre del curso, se le ha visto llorando y sentado junto a la pared o cogido de la mano de la persona adulta a cargo de la vigilancia. En otras ocasiones, cuando algún niño o niña llora un día por otras razones, es fácil ver como alguna compañera se sienta a su lado y lo acompaña. Si le preguntas, ellas suelen saber lo que le pasa al otro, aunque no siempre. En principio no hacen nada más que estar a su lado, pero si te pasas un rato después, esa compañía suele ser efectiva pues el niño o la niña ha dejado de llorar e incluso los puedes llegar a ver cogidos de la mano y paseando o jugando.

Ilustración 19: Zona B del Patio de Recreo 1



Zona C. Está situada entre la zona A y B y se abre hacia la zona más ancha del patio. Este espacio suele estar ocupado por NN de tres que normalmente juegan con la arena sentados en el suelo. Casi siempre es juego paralelo, se los puede ver jugar solos, o agrupados en diadas o tríadas, cada uno o una con su cubo y su pala, pero rara vez interactúan. Suelen llenar los cubos de arena, hacer hoyos o montañas. Sus principales conflictos son a causa de la obtención y robo de este material o porque alguno, normalmente sin intención golpea a otro con la pala al hacer algún movimiento. Para solucionarlo normalmente buscan la intervención del adulto al que se dirigen llorando para decirles que les han quitado la pala, el cubo o que les han golpeado. Los mayores y los de 4 años a veces corretean por esta zona durante sus juegos o merodean a ver si pueden coger materiales. En este sentido, dependiendo de quién sea o de la urgencia en conseguirlo para continuar con su actividad lúdica, puede que lo pidan o puede que sustraigan sin permiso del que lo está utilizando. También hay estudiantes de 3 años que suelen acumular materiales y no siempre es fácil convencerles para que se desprendan de ellos.

Ilustración 20: Zona C del Patio de Recreo 1



Zona D. Espacio delimitado por un edificio desocupado, un muro que separa el colegio del exterior, una caseta pequeña donde hay un aseo y un espacio para guardar las cajas con el material de juego y dos líneas imaginarias que lo separan de la zona C y la zona E. Es la zona reservada para jugar al fútbol. En este juego suelen participar un grupo estable de los de 5 años y en ciertas ocasiones se incorpora algún niño o niña de 4 años. Esta es una zona interesante en la vida relacional y social del grupo de los mayores. En general y de manera resumida, se ven muchos de los beneficios que aporta el juego al desarrollo y aprendizaje social y cívico de NN, pues en él, aparte de la actividad física, desarrollan habilidades sociales y democráticas, pues negocian y consensuan las normas y el no respetarlas supone un conflicto que suelen abordar entre todos. Cuando alguien no respeta alguna norma, el juego se para y si el conflicto no se soluciona impide continuar, lo cual une al grupo contra la persona infractora, ya que impide el objetivo común de disfrutar con el juego, y esto es un asunto muy serio para NN. Concretamente, en este grupo hay dos líderes respetados por el grupo: Nayi y Fatou. Son los que mejor juegan, tienen habilidades motoras buenas, les gusta el fútbol por encima de muchas otras cosas, y respecto a esta preferencia narran historias muy diferentes. Nayi es una niña de etnia gitana y en su entorno familiar no le permiten ir a entrenar al fútbol en actividades extraescolares como sí puede hacerlo su hermano. Fatou, es un niño que llegó recientemente desde Senegal con su madre, su padre se quedó allí y tiene hermanos mayores en Francia. Está entre preocupado y emocionado porque según expresa “van a tener bebés y tengo que irme a Francia para cuidarlos”.

Respecto al fútbol, dice que él es muy bueno jugando, porque corre muy rápido y tiene mucha fuerza. Es seguidor del Real Madrid y gran admirador de Ronaldo. Entre ambos líderes del grupo hay conflictos y a veces rivalidad, pero también admiración o respeto del uno por el otro. Uno de los principales problemas que surgen entre ellos es que Fatou suele lanzar muy fuerte y el balón se cuela por el muro de la calle. Nayi suele tener una conciencia moral desarrollada, respeta y hace respetar a los otros las normas. La acción de Fatou, además de saltarse una norma establecida, la de no dar al balón muy fuerte y no lanzarlo a la calle, produce que el juego se pare. Estos dos aspectos hacen que Nayi se enfade mucho. Suelen solucionar sus conflictos entre ellos, procurando evitar la intervención de los adultos, aunque el resto del grupo cuando se cansa de esta actitud suele comentarlo con la tutora. Por otro lado, comparten otros gustos comunes y es fácil verlos, además de jugar al fútbol, hablar y jugar a los superhéroes por algún rincón del patio.

Ilustración 21: Zonas D y E del Patio del Recreo 1



Zona E. Es el área más pequeña y está localizada al fondo del patio, lindando con una plaza, de la cual está separada por un murete no muy alto y una gran valla de alambre. También tiene un rincón pequeñito en un extremo, entre la valla y el edificio circular, donde algunos niños o niñas se meten para jugar escondidos o sentarse y hablar. Aquí dependiendo de los días suele haber niños y niñas de 4 y 5 años, aunque, según avanza el curso también se acercan algunos de 3 años. No suele estar muy concurrida salvo cuando aparecen por la plaza un grupo de adolescentes. Si estos se sitúan cerca de la valla se monta revuelo y empiezan a llegar NN de los 3 niveles, hablan con ellos, les tiran arena o dan gritos para llamar su atención.

La escuela también cuenta con un espacio alternativo que hace las funciones de patio de recreo los días de lluvia o cuando las temperaturas son bajas y las maestras

consideran que hace frío. Esta zona corresponde a la entrada a la escuela donde las familias y NN esperan para entrar y salir del colegio. Tiene forma de porche amplio a donde abren todas las puertas de entrada a las diferentes clases de la escuela infantil. El suelo es de baldosas, en donde hay algunas zonas hay dibujadas rayuelas o diferentes formas geométricas para fomentar juegos tradicionales; actividades que solo se han observado hacer a NN un día y a un solo grupo. Cuando los recreos son en esta zona no se proporciona a NN los materiales de juego, de manera que NN suelen utilizar las columnas, los poyetes y las vallas que separan la escuela de la calle.

La vigilancia por parte de los adultos, al igual que en el otro patio, la realizan siempre dos docentes. Para esta tarea se organizan por turnos y en parejas estables.

Ilustración 22: Entrada Escuela Infantil y Patio de Recreo 2



16.4. El Método

Para dar cumplimiento al objetivo general y objetivos específicos de esta investigación, la metodología utilizada es de corte cualitativo. Concretamente se lleva a cabo un estudio de caso (Stake, 2007) exploratorio y descriptivo que, siguiendo a Yin (2009), consiste en una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, basándose en múltiples fuentes de evidencias, con datos que convergen en una triangulación metodológica. Esta implica el uso de más de un método para reunir datos: observación participante, entrevistas individuales y grupales, estudio documental (documentos del centro y producciones de NN), conversaciones y estudio sociométrico.

Esta investigación se realiza bajo el planteamiento ético-metodológico de los Estudios de la Infancia y de las “Voces de los Niños y de las Niñas”, lo que conlleva una estrategia

metodología de empoderamiento, llevando a la investigadora a reflexionar sobre las técnicas y procedimientos metodológicos que son apropiados para investigar con y para NN.

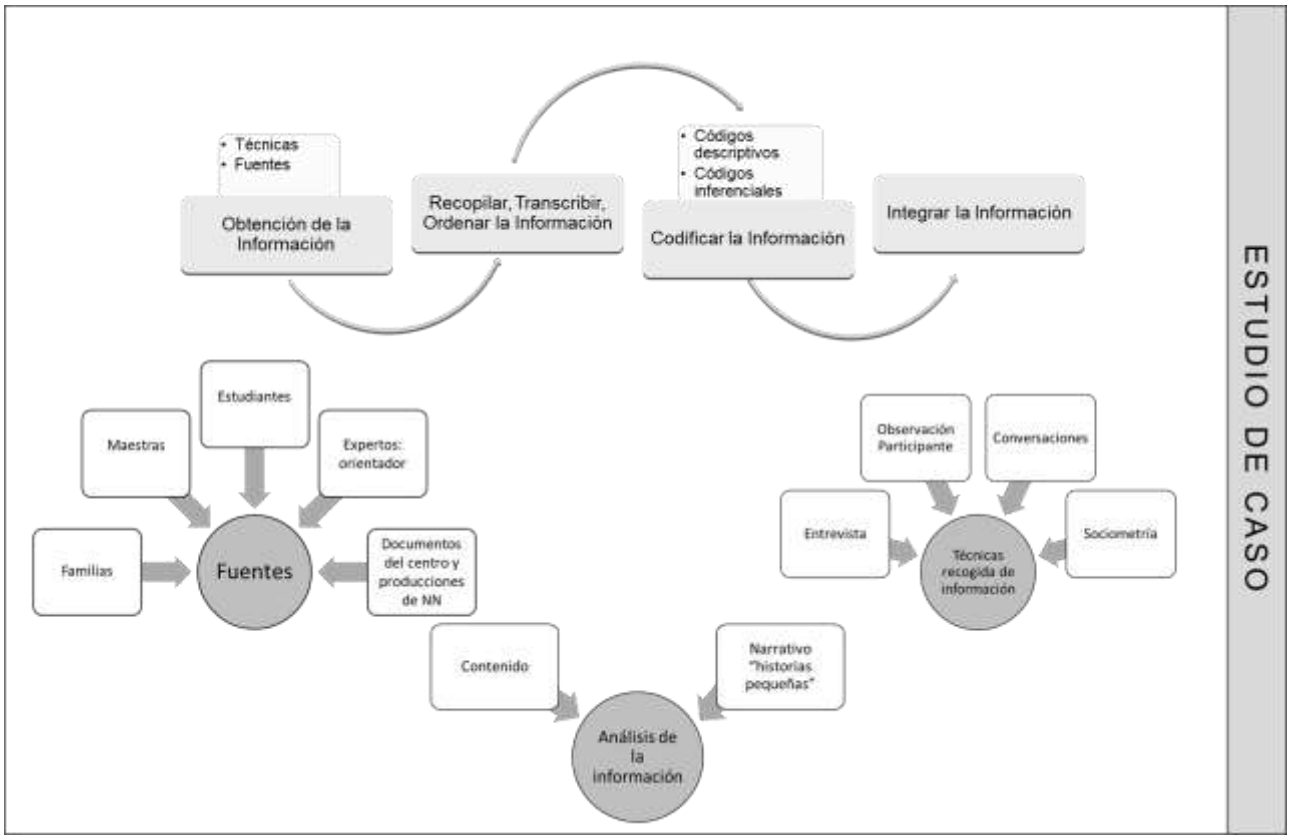
Los métodos de investigación a nivel micro que utilizan técnicas de recogida de información como las entrevistas formales e informales y la observación etnográfica, están especialmente indicadas para documentar y apreciar las RRII y la cultura de NN, así como para mostrar cómo dan sentido y contribuyen a los procesos de reproducción y cambio social. Estos métodos, usados adecuadamente permiten poner la mirada, escuchar atentamente y dar voz a los intereses y las preocupaciones de NN, y facilitan descripciones e interpretaciones más detalladas de cómo viven sus infancias. Estos métodos dejan a parte el cómo NN llegan a ser adultos, lo cual ha sido el objetivo de las investigaciones tradicionales sobre socialización. En su lugar, tratan sobre aquello que NN pueden enseñarnos y decirnos sobre sus propias experiencias de vida compartidas, sobre sus esfuerzos por obtener algo de control sobre los adultos en situación de poder y sobre las reglas que estos establecen (Corsaro, 2017).

Teniendo en cuenta las premisas anteriores se han utilizado técnicas y herramientas acordes con los estudios de enfoque cualitativos. La recolección de datos se ha realizado mediante la asistencia regular a una escuela de educación infantil, participando en la vida escolar de 3 aulas con NN de 4 y 5 años (2º y 3er nivel del segundo ciclo de Educación Infantil), entre octubre y abril del curso académico 2018-2019, asumiendo el rol de investigadora y observadora participante, manteniendo interacciones cercanas y cotidianas con NN y las maestras tutoras de los 3 grupos-clase como sujetos de investigación y junto a los que se investiga.

16.4.1. El Proceso de Investigación Cualitativa y El estudio de Caso.

El proceso de investigación para la realización del estudio cualitativo ha seguido los siguientes pasos: 1) obtener la información; 2) recopilar, transcribir y ordenar la información; 3) codificar la información; 4) integrar la información.

Ilustración 23: Proceso de Investigación Cualitativa: Estudio de Caso



- Obtención de la información. Ha conllevado el registro sistemático de notas de campo, de la obtención de los diversos documentos necesarios, de realización de observaciones, entrevistas individuales y grupales, conversaciones informales, documentos gráficos (fotos, imágenes).
- Recopilación, transcripción y organización de la información. La recogida de la información se llevado a cabo mediante diferentes medios:
    a. Observaciones: notas de campo manuscritas, hojas de registro y grabaciones de audios.
    b. Conversaciones informales: registro en notas del cuaderno de campo.
    c. Entrevistas individuales y grupales: registro en notas y grabación de audio.
    d. Documentos: consulta de material original, fotocopias, escaneo y descargas.
- Codificación de la información. Tras el paso anterior, se procedió a intentar dar sentido a la complejidad contenida en la información transcrita, para lo cual ha sido necesario utilizar un proceso de codificación que permita desarrollar una

clasificación o sistema de códigos con el fin de manejar apropiadamente los datos (Patton, 2002). Mediante este proceso de codificación se han agrupado los datos empíricos obtenidos en categorías que unen las ideas, conceptos o temas similares hallados por la investigadora, así como los pasos o fases dentro de los procesos (Rubin y Rubin, 2011). La asignación de códigos supone etiquetar, permitiendo asignar unidades de significado a la información descriptiva e inferencial recolectada durante el estudio empírico. De acuerdo con la tipología establecida por Miles y Huberman (1994) se han utilizado códigos descriptivos e inferenciales. Los primeros implican la atribución de una clase de fenómeno a un segmento de texto, y los segundos son más explicativos y se refieren a patrones, temas, vínculos causales o leitmotivs, surgidos a partir de la lectura y análisis de las narrativas recogidas como "historias pequeñas".

- La codificación de la información conlleva la tarea de crear códigos. De acuerdo con Cisterna Cabrera (2005), es la investigadora quien otorga significado a los resultados de su estudio cualitativo, y uno de los elementos básicos para tener en cuenta es la elaboración y distinción de temas a partir de los que se recopila y organiza la información. Para ello, es necesario distinguir entre categorías, que denotan un tema en sí mismo; y las subcategorías, que detallan dicho tema en aspecto más concretos. Tanto unas como otras pueden ser construidas de manera previa a la recolección de la información; o ser emergentes, las cuales "surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación" (p 64). Concretamente, en este trabajo, la creación de códigos responde a un proceso mixto (deductivo e inductivo), dado que inicialmente se crearon unas categorías y códigos derivados de las preguntas y objetivos de investigación, así como del marco conceptual. Estas se refieren concretamente al grado de homogeneidad y heterogeneidad en la constitución de las agrupaciones de NN en las actividades en las que participan en el patio y en el aula, así como en las formas y los contenidos de sus juegos. Pero, a su vez, el propio objetivo de investigación y el paradigma que lo sustenta conlleva ir al campo de investigación con una mente abierta y sin prejuicios, de manera que se pueda capturar la verdadera naturaleza de los puntos de vista e interpretaciones de las personas que conforman el grupo que se está investigando, dentro del cual se integra la investigadora. Por tanto, se ha dado paso a la incorporación de códigos inferenciales emergentes según han ido surgiendo durante el trabajo de campo y el análisis de la información, centrados

en los campos de valor que cobran significado dentro de las RRII. Este proceso inductivo ha permitido identificar temas (Ryan y Bernard, 2003) relevantes para NN y sus relaciones dentro de su mundo social y cultural particular dentro de la escuela.

- La codificación ha llevado las siguientes tareas asociadas: identificar el corpus de textos acorde al propósito de la investigación, y dentro de estos seleccionar las unidades de análisis. Una vez establecida la muestra de textos se ha procedido a identificar las unidades básicas de análisis. En una primera fase se han identificado textos enteros como: el Proyecto Educativo del Centro, notas del cuaderno de campo, entrevistas, conversaciones y narraciones de NN y de las maestras. Y en una segunda fase, se han identificado unidades temáticas (trozos de textos que reflejan temas concretos de interés). Este proceso de identificación se ha realizado en distintos momentos a lo largo del trabajo de campo: antes, durante y después de la recolección de datos. Teniendo esto en cuenta, el libro de código se configura desde su inicio como un documento abierto a cambios y modificaciones, dado que la codificación no debe ser un proceso rígido, sino que se va refinando según avanza la investigación.
- Integración de la información. Este paso supone la relación de las categorías obtenidas en el paso anterior tanto entre ellas como con los fundamentos teóricos de la investigación. El material empírico se somete a un proceso de comparación entre las distintas categorías, buscando los vínculos que pueden o no existir entre ellas.

16.4.2. Criterios de Calidad en la Investigación

De acuerdo con Salgado Lévano (2007), expertos en investigación cualitativa afirman que los estándares necesarios para evaluar los estudios cuantitativos y cualitativos difieren, siendo los primeros inapropiados para evaluar el rigor metodológicos de los segundos. En este sentido, según los criterios que con más frecuencia se proponen, la calidad del proceso de investigación realizado en este estudio ha atendido a los criterios de dependencia, credibilidad y conformabilidad, tratando así de evitar sesgos por parte de la investigadora.

Dependencia. Comparación de datos con otras investigaciones, revisión del procedimiento y análisis con directora de tesis.

Credibilidad. Estancia continuada en el contexto de estudio de octubre de 2018 a abril de 2019 (2 sesiones por semana); triangulación de datos obtenidos a través de diferentes fuentes y de técnicas de recogida de información.

Conformabilidad. Además de los aspectos tenidos en cuenta respeto al criterio de credibilidad, los datos obtenidos durante la estancia en el contexto de investigación se fueron poniendo en común con las maestras; además se reflexionó con NN sobre temas de interés que iban surgiendo a lo largo de la observación participante, fundamentalmente sobre las cuestiones y fenómenos surgidos en las dinámicas sociales del patio de recreo y en los juegos.

Al ser un estudio de caso concreto no se busca generalizar resultados que se puedan transferir a cualquier contexto escolar de educación infantil. No obstante, pueden servir de orientación para la comparación, la reflexión y el análisis de fenómenos parecidos a los que aquí se exploran y describen en contextos con características similares. Dado que se trata de un estudio exploratorio y descriptivo, los resultados que se aportan abren cuestiones de investigación más concretas sobre las que será necesario indagar en futuros trabajos.

16.4.3. Los y Las Participantes en el Estudio de Casos

La muestra es de conveniencia y homogénea, ya que se buscaba llevar a cabo el estudio de casos en un centro de educación infantil al que se pudiera tener acceso, y con la finalidad de estudiar el tema objeto de esta investigación a través de situaciones, sucesos y dinámicas relacionales en un grupo social compuesto por NN de entre 4 y 5 años, con un alto nivel de diversidad sociocultural. Los participantes que componen este grupo muestral son: 55 estudiantes, de los cuales 24 son niñas y 31 son niños, pertenecientes a 3 clases de la etapa del 2º ciclo de Educación Infantil: dos del 2º curso y una del 3º.

Gráfico 3: Distribución y Total de la Muestra de NN Participantes



Además del género de NN participantes en el estudio de caso, es importante, de acuerdo con el objetivo de investigación, la información sobre sus países de origen, según se muestra en la tabla y gráfico-mapa siguientes:

Tabla 7: Distribución Muestra por Grupo_clase y País de Origen

País de origen	Nº de NN Grupo 5A	País de Origen	Nº NN Grupo 4A	País de origen	Nº NN Grupo 4B
Argentina	1	Ucrania	1	Bolivia	1
Bolivia	1	Filipinas	1	Honduras	2
Ecuador	3	España	6	Ecuador	1
España	12	Perú	1	China	1
Italia	1	Ecuador	1	Perú	2
Libia	1	Rumanía	1	Brasil	1
Perú	1	Colombia	1	España	8
Portugal	1	Bolivia	2	Total	16
Rusia	1	Senegal	1		
Senegal	1	Total	15		
Venezuela	2				
Total	25				

Ilustración 24: Distribución Muestra Según Grupo-clase y País de Origen



Por otra parte, se ha contado con una muestra de conveniencia cuyas participantes han sido las tres maestras tutoras de las clases observadas. Así mismo, antes de finalizar el trabajo de campo, se ha contado con una muestra confirmativa para corroborar o desaprobar hallazgos. Esta muestra corresponde a 7 familiares (padres, madres y una tía de los/las estudiantes) que han participado en una entrevista grupal, así como con el orientador del centro educativo al que se le hizo una entrevista semiestructurada.

Todas las muestras del estudio de caso son no probabilísticas. Estas quedan representadas en el siguiente gráfico.

Gráfico 4: Muestras de los y las Participantes en el Estudio de Caso



16.4.4. Cuestiones Éticas en el Proceso de Investigación con Niños y Niñas

Durante el proceso de investigación se han tenido en cuenta las cuestiones éticas que deben orientar cualquier investigación con NN. De manera que se ha tenido presente su seguridad, libertad y capacidad para decidir sobre su participación en las conversaciones con la investigadora, en las entrevistas grupales y sociogramas. Ellos y ellas han ido decidiendo el grado de interacción y de relación que querían establecer con la investigadora, así como el nivel de confianza para compartir sus historias y sus opiniones. Para mantener el anonimato y confidencialidad de la información aportada por los participantes, sus nombres han sido sustituidos por otros ficticios o por iniciales.

El consentimiento informado de las familias de NN se obtuvo a través de la dirección del colegio, el cual autorizó previamente el acceso a la escuela infantil. El director del centro

y la coordinadora de etapa de Educación Infantil informaron a las familias sobre mi presencia y objetivos de investigación, solicitando su aprobación y consentimiento.

Aunque se contaba con la autorización del equipo directivo del centro, con quién se negoció la entrada al campo de investigación, también se consultó de manera específica a cada una de las maestras de las clases donde se ha llevado a cabo la observación participante, obteniendo su aprobación y su permiso para acceder y participar en sus clases, siempre bajo su supervisión y colaboración.

Desde la perspectiva que guía este estudio, era absolutamente necesaria la obtención del consentimiento NN, con independencia del de sus familias y del centro escolar. Por tanto, se ha tratado de exponer y explicar el objetivo de esta investigación de manera comprensible para ellos y ellas, solicitando su colaboración con la investigadora, pues su participación libre es parte imprescindible que ha determinado la realización y el proceso del estudio. Por tanto, el primer día como observadora en cada clase se informó directamente a NN y se pidió su consentimiento. Dado que la comprensión de todo ello podría no haber quedado clara, se ha seguido haciendo un esfuerzo por explicarles la finalidad de la presencia de la investigadora y su participación en la escuela siempre que han dudado o preguntado.

Para evitar confusiones, también se ha tratado de que no se me adjudicase un rol de maestra. Dado que la investigación se ha ido realizando a través de mi participación continuada en la escuela durante un periodo de tiempo, NN han podido ir decidiendo día a día cuando han querido interactuar más o menos con la investigadora. En cuanto a las intervenciones puntuales como las entrevistas grupales y los sociogramas, se les ha pedido expresamente su participación y se ha respetado su decisión de participar o no de manera libre y voluntaria.

Durante el proceso de investigación también se ha tratado de ir compartiendo de manera individual o grupal, tanto con NN como con las maestras la información que se ha ido recogiendo y algunos resultados. No obstante, queda pendiente el envío del informe final, que se corresponde con este trabajo de tesis.

16.4.5. Técnicas de Recogida de Información

Teniendo en cuenta las aportaciones metodológicas sobre la investigación con y para NN, de los autores mencionados anteriormente, en este estudio de casos se han utilizado como principal técnica de recogida de información la observación participante, complementada con otra variedad de técnicas que permiten la comparación y triangulación de datos. Estas son: el estudio documental, la entrevista, las conversaciones y la sociometría. La complementariedad de los datos recogidos a través

de diferentes técnicas y fuentes ha permitido un proceso de triangulación metodológica, que tiene como objetivo incrementar la consistencia de los hallazgos obtenidos (Flick, 2004).

A. La Observación

La observación A ha sido la principal técnica para la recogida de material empírico utilizada en coherencia con los objetivos de investigación de este estudio de casos. Al tratar de explorar y describir aspectos de una cultura particular y única de iguales, se ha tomado como referencia la técnica de observación participante bajo un enfoque etnográfico, ya que ayuda a desarrollar una propuesta descriptiva cultural (Wilcox, 2007). Se trata de poner la observación al servicio de una exploración y descripción minuciosa y detallada de la complejidad de los fenómenos que operan en las prácticas sociales, que ocurren en el contexto sociocultural del patio de recreo y su relación con el aula, de manera que se pueda establecer qué impacto tiene lo que sucede en este contexto formal en los comportamientos y dinámicas sociales de NN cuando actúan libremente en un ámbito natural y sin ser dirigido por los adultos, es decir, en su propio mundo social infantil. Por otro lado, la idoneidad de esta técnica en el contexto de investigación propuesto también está ampliamente justificada por importantes teóricos e investigadores del estudio del desarrollo infantil como Bronfenbrener (1987) y de la sociología de la infancia como Corsaro (2017).

Desde un enfoque etnográfico, se trata de desarrollar una mirada que reconoce al otro, que se extraña ante lo que ve o percibe. Esto implica hacer una inmersión en la vida de NN y de los agentes significativos en su entorno escolar concreto, estar con ellos y ellas, comprender su mundo de significados, escudriñar las prácticas cotidianas. Se trata de documentar lo no documentado, lo cual en sí mismo ya hace una aportación, pero además se intenta hacer emerger temas que no se habían tenido en cuenta.

En primer lugar, siguiendo a Diaz de Rada (2011), la observación no se lleva a cabo de forma aislada, sino dentro de un contexto concreto del proyecto que se va a llevar a cabo. La observación junto con las otras técnicas utilizadas, no tratan de sumar materiales empíricos, sino de que se busca la integración en una trama de intenciones teóricas y metodológicas. “La técnica, … está al servicio del conjunto”. Por tanto, “una observación concreta es siempre algo más que mirar por los ojos, del mismo modo que una entrevista concreta es algo más que escuchar con los oídos” (p 9).

Desde la perspectiva metodológica de la etnografía, observar es esencialmente convertir en “objeto” de los sentidos de la investigadora, un conjunto de comportamientos humanos que se producen en un ámbito de acción, en una situación

social o en un conjunto de situaciones sociales particulares. El producto de esa acción de observación es un texto que ofrece una "realidad" tal como es representada por la investigadora. Aquí la observación participante se refiere a la posición general de la investigadora en el campo. Este concepto enfatiza la idea de que estar presente en un campo de acción social como investigadora involucra cierta forma de relación significativa con los agentes de ese campo. "Puesto que el etnógrafo está *ahí*, donde ocurre la acción social, no puede dejar de ser de una manera o de otra *partícipe* de esa situación" (Díaz de Rada, 2011, p 10). Por tanto, esa posición la hace copartícipe, independientemente de la relevancia que pueda parecer tener su participación.

Este enfoque de la observación participante conlleva considerar que toda forma de registro de la información generada en el campo, incluido el material verbal obtenido a través de diálogos, conversaciones o entrevistas, así como el material documental, tiene que ser interpretado e incorporado bajo el concepto general de la observación expresado anteriormente.

El proceso de investigación se ha realizado bajo las siguientes premisas:

- Concentración en un ámbito de trabajo – las RRII en una escuela de educación infantil socioculturalmente diversa.
- Revelar qué ocurre en ese ámbito.
- Llevar a cabo un proceso continuado de trabajo en el que se han seguido las siguientes normas: intentar dejar de lado las preconcepciones y estereotipos y explorar el ámbito tal y como los participantes lo ven y lo construyen; intentar convertir en extraño lo que es familiar; asumir que para comprender por qué las cosas suceden de cierta manera, se tiene que observar las relaciones existentes entre el ámbito y su contexto; utilizar el conocimiento teórico acumulado para guiar e informar las propias observaciones.

El trabajo se inició con una pregunta general en su enfoque. Se ha intentado comprender un sistema en sus propios términos, con sus propios criterios de significación, dado que no se podía predecir con anterioridad qué aspectos serían significativos o qué tipo de significados tendrían. En síntesis, siguiendo a Erickson (1977), dentro de la misión de este estudio se ha tratado de descubrir lo que tiene sentido, lo que es significativo, aquello que es importante observar.

Esto precisa de un proceso sostenido en el tiempo de investigación en el campo, lo que implica: mantener y desarrollar una relación con las personas para asegurar la afluencia de información; emplear una serie de técnicas de investigación para recoger datos en

abundancia; y permanecer en el campo el tiempo suficiente para asegurarse de que se han observado los sucesos, prácticas o actividades con una frecuencia adecuada, de tal forma que permite distinguir entre lo que es regular y rutinario y lo que es irregular y extraordinario, de manera que se pueda interpretar de manera correcta.

Con todo ello, se tiene que aplicar constantemente las aportaciones teóricas de conocimiento más relevantes, valorar el significado de lo que se ha visto y escuchado, para desarrollar categorías de observación y para redefinir continuamente el tema, depurando el proceso de estudio.

B. El Estudio Documental

Se ha realizado mediante la lectura detenida de los documentos del centro (Proyecto Educativo), documentos organizativos (horarios de clase), fichas de trabajo y producciones académicas de NN. Los fragmentos de textos seleccionados se han codificado atendiendo a criterios descriptivos relacionados con los objetivos de investigación: valores, metodologías docentes y tipos y organización de actividades en el aula.

C. Las Entrevista Formal Individual Semiestructurada

Esta técnica se ha utilizado para recoger la percepción del orientador del centro escolar. Para lo cual se realizó un guion semiestructurado de preguntas abiertas, permitiendo a su vez la emergencia de temas en el transcurso de la conversación. Se realizó antes de la finalización de la estancia del trabajo de campo. Aunque su intervención en la etapa de Educación Infantil es más ocasional que en el resto de las etapas educativas del colegio, interesaba conocer su perspectiva de la atención a la diversidad y su modelo de trabajo con las maestras; además, recoger información sobre algunas intervenciones de orientación relacionadas con ciertos niños a nivel individual, así como una intervención para prevención de acoso a nivel grupal en una clase del 2º nivel. Estos cuatro temas son los que guiaron las preguntas y la conversación mantenida a través de la entrevista.

D. La Entrevista Formal Grupal Semiestructurada con las Familias

Esta actuación se coordinó a través de la directora de Educación Infantil y Primaria. Respetando la decisión del colegio, fueron las maestras las que informaron y convocaron a los padres, madres u otros familiares a cargo de NN para la reunión donde se realizó la entrevista grupal. Esta estuvo orientada bajo un guion semiestructurado de preguntas abiertas. La muestra conseguida fue de 7 participantes de un total de 55

familias. Los temas abordados estaban en relación con las perspectivas, opiniones y creencias sobre la importancia de la Educación Infantil, de la asistencia diaria de sus hijos o hijas a la escuela y del juego, la educación en valores en esta etapa y la diversidad sociocultural en el aula.

E. Las Entrevistas Grupales a los y las Estudiantes

Desde esta perspectiva, las entrevistas individuales y grupales con NN son una técnica potente para explorar la interpretación que ellos hacen de sus vidas y su entorno. Estas entrevistas pueden permitir abordar temas sensibles (violencia, conflictos, las relaciones familiares, etc.) sobre los que normalmente no se conversa en las interacciones cotidianas del aula. Sin embargo, la investigadora debe ser consciente de que, como en cualquier otro método de investigación, el desequilibrio de poder entre ella y el informante en estos casos es mayor a causa de la edad y el estatus. Una manera de reducir esta diferencia de poder es hacer entrevistas grupales, creando un contexto natural, utilizando múltiples métodos y participando de manera recíproca (Eder y Fingerson, 2002).

Se realizó 1 entrevista grupal por cada uno de los 3 grupos-clase y, con el consentimiento de las maestras y de los NN, quienes pudieron participar voluntariamente según su interés en los temas propuestos. Se realizaron en horario de clase, atendiendo al tiempo adjudicado para ello por las tutoras. El contexto donde se realizaron las entrevistas fue el aula, a modo de asamblea, concretamente en la zona de la alfombra, lo cual aportó seguridad a NN para participar sin someterlos a una situación extraña. Se presentó la actividad como parte de la investigación, de la cual NN ya estaban informados desde el primer día en que comenzó. Se les preguntó si querían colaborar con la investigación y participar en la entrevista grupal.

Los temas de la entrevista estaban relacionados con lo que sucede en el patio de recreo, los juegos que les gustan, con quién juegan, a qué y quién juega en cada zona del patio, sobre NN que juegan solos, los conflictos (por qué lloran o por qué se pelean NN), así como sobre el patio de recreo que les gustaría tener; no obstante, también surgieron temas a partir de lo que NN tuvieron interés por compartir o preguntar. Para situarlos mejor y facilitar la elicitación de sus perspectivas y conocimientos, se les fueron mostrando fotografías de las diferentes zonas del patio, a partir de ahí se les fue preguntando y contrastando sus respuestas con la información recogida previamente a través de la observación participante. Poner en común esta información con NN sirvió para confirmar, contradecir y aclarar los datos, consiguiendo con ello captar mejor la

perspectiva de NN sobre su mundo social; lo cual es un objetivo fundamental de este estudio.

F. Las Conversaciones

Otra técnica relevante, son las “conversaciones de investigación”. De acuerdo con Mayall (2000), esta consiste en organizar y participar en conversaciones con grupos pequeños de NN durante actividades escolares cotidianas. De esta manera, estos pueden sentirse más seguros y participar en las conversaciones como cuando hablan de manera natural con sus compañeros en los tiempos de transición en los pasillos, en las entradas y las salidas de la escuela, o en el patio de recreo. Los propios NN seleccionan el tema y controlan el ritmo y la dirección de la conversación. Así, se puede llegar a comprender qué es importante para ellos, en lugar de exponerlos directamente a preguntas hechas por la investigadora.

Las conversaciones en este estudio de caso se han mantenido con las maestras y NN en diferentes momentos y espacios de la escuela durante las sesiones de observación participante. Generalmente, son conversaciones cortas que han ido surgiendo en relación con temas de interés de la investigadora, las maestras y/o de NN. Suelen ser de corta duración, dado que se han producido en los lapsos de tiempo libre que dejan el ritmo establecido en la planificación diaria de las rutinas y las actividades de enseñanza y aprendizaje del aula. Muchas de ellas se han dado a la entrada o salida de la escuela, en las transiciones entre actividades y en el patio de recreo. Los diálogos mantenidos con las docentes han servido para poner en común y reflexionar conjuntamente sobre diversos temas de interés, así como sobre dificultades y dilemas a los que tenían que hacer frente habitualmente en su desempeño docente, o situaciones complejas que se han dado en este contexto escolar. Además, han sido útiles para realizar intercambios rápidos de información individual sobre NN y las familias, y sobre las relaciones entre los iguales de la clase. Con NN, además, se ha podido conversar mientras realizaban tareas, actividades, juegos libres o lectura en las mesas de equipo o en la alfombra. Todas estas conversaciones han sido de gran ayuda, pues sus palabras, sus historias y sus preguntas han ido mostrando la complejidad de las relaciones y, sobre todo, la riqueza que muchas veces pasa desapercibida ante los ojos de las personas adultas, de lo que significa estar y aprender con los iguales dentro del entorno escolar. De manera que NN, con su participación junto con la investigadora, también han ido guiando los temas y actividades de observación.

Las entrevistas formales, así como algunas de las conversaciones con NN en el patio de recreo fueron grabadas en audio, analizadas y codificadas con la ayuda del software

Atlas.ti que permite este formato, así como codificar citas en formato de voz. Posteriormente se han transcrito las citas o partes de cada documento más relevantes.

G. La Sociometría

La experiencia social para la mayoría de NN incluye agruparse en grupos, normalmente con otros dos o tres NN, aunque a veces pueden ser más.

Las dinámicas relacionales de NN con sus iguales en el contexto escolar infantil van a permitirles no sólo a aprender a ponerse en la perspectiva del otro y a comprenderlo mediante determinadas habilidades sociales que han de desarrollar, además, a través de las interacciones van a adquirir cierta posición dentro del grupo social de pares cuyo impacto puede tener consecuencias a corto, medio y largo plazo (Ortega-Ruiz et al., 2013).

La aceptación o no aceptación por parte de los demás dentro de los grupos de iguales sitúa a cada niño o niña en un lugar respecto del resto de los componentes del grupo. Así pues, a estas edades de iniciación en un mundo social que se amplía de la familia a la escuela, se comienzan a perfilar diferentes niveles de preferencia y rechazo dentro de los grupos de iguales. En este sentido, la evaluación sociométrica es un instrumento de valor que permite aproximarse al conocimiento de la posición que ocupan NN dentro de su grupo de referencia y las estructuras sociales que se configuran en este contexto. En sociometría se pueden encontrar, entre otras, el método de nominaciones a determinados miembros del grupo, o los sociogramas dirigidos a identificar a todos y cada uno de sus integrantes (Ortega-Ruiz et al., 2013). Numerosas investigaciones han establecido la diferenciación entre niños y niñas populares, rechazados y medios (p. ej., ver Rieffe et al., 2005).

El sociograma es un instrumento extensamente utilizado para el análisis de los patrones de interacción y las relaciones entre iguales que se producen entre NN del grupo-clase. Esta exploración se realiza a través de elecciones en función de emociones de aceptación y rechazo, dando a conocer la estructura social del grupo desde las nominaciones de los propios NN. De acuerdo con Bolívar (1995), este conocimiento sociométrico permite incidir e intervenir en la integración y cohesión del grupo clase. No obstante, para compensar las limitaciones que pueden presentar la aplicación y resultados de esta técnica sociométrica, se requiere de la implementación conjunta de la observación directa de los grupos y los contextos concretos que se exploran (Ladd, 2011; Schneider, 2014). De hecho, los indicios aportados por los sociogramas pueden ayudar a centrar la observación y a triangular los datos recogidos a través de esta sobre las dinámicas sociales entre iguales, tanto en el contexto formal del aula como en los

contextos informales de la escuela (p. ej. patio de recreo), y tanto en dinámicas de trabajo académico como en las del juego y de actividades de recreación que NN realizan en sus tiempos libres.

El contexto sociocultural escolar objeto de esta investigación tiene sus propias características y dinámicas sociales, y está conformado por NN con rasgos personales únicos, con orígenes nacionales y lenguas maternas diferentes; así mismo sus familias pueden estar integradas en diferentes comunidades culturales y religiosas. Todos estos factores pueden afectar a la creación de redes o sistemas de interacciones y relaciones particulares. Por tanto, resulta fundamental investigar sobre la interacción del estatus, las estructuras sociales donde operan categorías como etnia, país de origen, confesión religiosa, etc., y las primeras relaciones de amistad en edades donde NN empiezan a formar sus redes sociales en el ámbito escolar, interactuando a diario con iguales diferentes a ellos y ellas.

Con el uso de la técnica sociométrica, se pretende explorar las estructuras sociales de los 3 grupo-clase donde se ha llevado a cabo la observación participante. El análisis de los resultados a nivel del grupo-clase ha permitido conocer en cuál de las siguientes categorías de estatus sociométricos se incluyen los diferentes NN: medio, popular, rechazado/a, aislado/a, así como las agrupaciones diádicas y triádicas intragrupales. Dado que solo se pregunta sobre las preferencias positivas de NN, la información aportará una idea de con qué compañeros o compañeras juegan o trabajan y con qué NN les gustaría hacerlo.

Las configuraciones sociométricas son supraindividuales y están interrelacionadas, al menos entre dos sujetos. Concretamente en este caso se utilizarán:

- La diada: dos sujetos se eligen mutuamente entre sí.
- La tríada: suelen formar un grupo de tres miembros muy unido y compacto.

El procedimiento llevado a cabo para la aplicación de los sociogramas ha seguido los siguientes pasos consecutivos:

a) *Reunión con las maestras de los tres grupos-clases para acordar fechas y formas de aplicación de los sociogramas*. Se determinó la fecha y las horas en las que se podría desarrollar la actividad, se consensuó el tipo de preguntas sobre las elecciones que debían completar NN y el formato en el que se les presentarían los compañeros y compañeros entre los que podían hacer sus elecciones (una hoja con las fotografías de todos los miembros de la clase).

Ilustración 25: Modelo Tipología Hoja de Respuestas Sociograma



Así mismo, siguiendo lo consensuado con las maestras, dadas la edad y las características personales de NN de los 3 grupos, se decidió que sólo se harían preguntas en positivo y no de rechazo. Finalmente, las preguntas y el número de elecciones por cada una de ellas fueron las siguientes:

- ¿A qué tres compañeros o compañeras de clase elegirías para jugar en el patio del recreo? Rodea con un círculo de color rojo las fotos de los tres compañeros/as que quieres elegir. (Jugar Recreo – 3 elecciones).
- ¿Quién te gustaría que fuese tu pareja cooperativa de clase? Rodea su foto con un círculo de color verde. (Pareja Coop. – 1 elección).
- ¿A qué tres compañeros/as elegirías para formar tu equipo de mesa con el que trabajar en clase? Rodea sus fotos con un círculo de color azul. (Equipo de Mesa – 3 elecciones).
- ¿A que compañero o compañera de clase invitarías a jugar a tu casa para jugar? Rodea su foto con un círculo en color morado (Clase 5A) color naranja (Clases 4A y 4B) (Jugar en casa/parque – 1 elección).

b) *Aplicación de la técnica sociométrica a nivel del grupo-clase*. Se realizaron sociogramas en cada clase en el mes de marzo. Dado que la gran mayoría de NN no había adquirido aún los conocimientos de lectura para poder leer todos los nombres de sus compañeros y compañeras se decidió proporcionarles las fotos junto con el nombre escrito debajo.

c) La dinámica de aplicación fue igual en los tres grupos. En primer lugar, se introdujo la actividad, se mostraron y repartieron los materiales necesarios (hoja de respuestas con las fotos y nombre de NN del grupo-clase y 4 lápices de colores), se les explicó las consignas que se iban a ir dando en cada paso de la actividad, y se realizó un ejemplo. Tras comprobar que el procedimiento se había comprendido, se pasó a realizar las preguntas una a una.

d) Anotación de los datos en matrices sociométricas, cálculo, asignación de roles y representación gráfica. Una vez recogidas las hojas de respuestas, se trasladaron los datos a matrices sociométricas (una por criterio), de manera que se han obtenido 4 sociomatrices por grupo-clase atendiendo a las siguientes categorías y número de elecciones por miembro del grupo:

- Jugar Recreo – 3 elecciones
- Pareja Cooperativa – 1 elección
- Equipo de Mesa – 3 elecciones
- Jugar en casa – 1 elección

Las sociomatrices indican en la primera columna los nombres de los estudiantes que han sido nominados y en la primera fila el nombre de quien ha nominado.

NN participantes realizaron el mismo número de elecciones personales, atendiendo a lo que se les había pedido, por lo que los datos de la nominación de los iguales fueron anotados, evaluados y NN fueron asignados a uno de los tres roles establecidos según los criterios que se detallan en la tabla siguiente:

Tabla 8: Valores para la Asignación Roles Sociométricos según Número de Nominaciones

Categorías con 3 elecciones: Jugar Recreo y Equipo Mesa

Roles	Aislado/a	Rechazado/a	Medio	Popular
Criterios	= 0	<3	3	>3

Categorías con 1 elecciones: Pareja Coop. y Jugar en Casa

Roles	Aislado/a	Medio	Popular	
Criterios	<1	1	>1	

e. Anotación, análisis de los datos y obtención de resultados. Se procedió a anotar los datos en sociomatrices, a asignar los roles o posiciones a cada niño y niña de los tres grupos-clases y a representar gráficamente los sociogramas. A partir de esta información se realizó el análisis y se extrajeron los resultados.

16.4.6. Técnicas de Análisis de Información

La información recogida durante el trabajo de campo, a través de la observación, las entrevistas, las conversaciones, el estudio documental, y la sociometría se han sometido a dos análisis guiados por diferentes enfoques. Los resultados se integran según las categorías resultantes.

Por un lado, se ha hecho un análisis de contenido cualitativo (Mayring, 2004), mediante codificación por saturación de categorías descriptivas, y, por otro lado, se ha llevado a cabo un análisis narrativo bajo en enfoque de "historias pequeñas" de Bamberg & Georgakopoulou (2008), de cuyo estudio y reflexión han aflorado categorías emergentes que describen los campos que cobran valor en las RRII de NN, y de los factores contextuales que pueden influirlas. Ambos tipos de análisis se complementan y se integran para tratar de dar una mayor consistencia a los resultados obtenidos.

Teniendo en cuenta las aportaciones de los enfoques teóricos revisados en el estudio documental de la primera parte de esta tesis, los análisis realizados están guiados por los marcos teórico ecológico-culturales, contextuales, socioculturales y de la sociología de la infancia respecto al desarrollo y aprendizaje social de NN a través de las relaciones con sus iguales dentro del contexto escolar. De manera que la información recogida a través de las voces y las narraciones de NN mediante la observación participante en sus actividades, las entrevistas grupales, las conversaciones y los sociogramas, se contrastan con los datos obtenidos de las voces de las maestras (observación participante en sus actividades y conversaciones), familias (entrevista grupal) y el orientador del colegio (entrevista individual de expertos). También se añaden las notas de observación más descriptivas realizadas por la investigadora y narradas en su cuaderno de campo, las cuales incluyen también la información relevante del estudio de los documentos pedagógicos del centro y de las producciones de NN en el aula.

Así mismo, a la hora de explorar el tipo de dimensiones o categorías que cobran valor para NN, se toman como referencias teóricas las propuestas sobre los campos de valores en Educación Infantil de Johansson (2018), el marco de valores inclusivos de Booth y Ainscow (2015), así como los fenómenos y habilidades relacionales más estudiados en el ámbito de estudio de las RRII de NN en la primera infancia. Todo ello ha hecho que la observación e indagación se haya dirigido a explorar y describir cómo aparecen y que valor cobran en las dinámicas relacionales los comportamientos individuales, diádicos y grupales que se dan en las actividades lúdicas entre iguales en el patio del recreo con contexto natural de socialización entre iguales.

El juego cobra especial interés como objeto y sujeto de investigación, ya que se indaga en la participación de NN en su mundo relacional que manifiesta fundamentalmente en

un contexto de actividad lúdica; y a su vez, sobre el valor que cobra el juego en la caracterización de su propia cultura de iguales como inclusiva o excluyente.

Así mismo, teniendo en cuenta que el patio de recreo forma parte de un contexto escolar más amplio, se tiene presente la existencia de interrelaciones entre el mundo social de NN y las actividades de aula (los valores que se fomentan, las dinámicas sociales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los valores que expresan implícita o explícitamente las maestras).

Aun nivel contextual más amplio también se estudia el nivel de inclusividad de la cultura escolar, siguiendo los indicadores establecidos por Booth y Ainscow (2015).

En cuanto al estudio de los documentos del centro, se ha realizado un análisis de contenido para recoger los principios y los valores educativos del centro, las actividades socioculturales propuestas y los factores que fomentan o inhiben las RRII de calidad y el juego social en la escuela.

La información recogida a través de los sociogramas se analiza a través de técnicas sociométricas, según se expone en su apartado y sus resultados pasan a formar parte del análisis de contenido cualitativo.

Finalmente, respecto al análisis narrativo, se recogen y analizan las “historias pequeñas” cotidianas que narran NN de manera individual o colectiva, las cuales expresan su percepción e interpretación de su mundo social, de sus encuentros con los otros y de sí mismos a través de diferentes modos de comunicación y lenguajes. Además, se recopila información de los diferentes contextos dentro de los cuales se producen estas narraciones y las acciones a los que hacen referencia, así como de otros agentes educativos con los que, tanto NN como contexto, se interrelacionan directa o indirectamente y produciéndose un impacto o modulación bidireccional.

Las narrativas analizadas recogen las experiencias, intereses, ideas, preocupaciones, prácticas sociales y juegos de los participantes con sus iguales como actividad sociocultural principal de NN. De la misma manera se tratan las descripciones y las narraciones recogidas por la investigadora en el cuaderno de campo. Todas ellas se sitúan en diferentes espacios y tiempos: las entradas y salidas del centro, el aula y en el patio de recreo. Finalmente, estos textos y sus correspondientes contextos son analizados e interpretados como pequeñas historias, adaptando la propuesta metodológica de Bamberg y Georgakopoulou (2008) expuesta en el apartado de Consideraciones Teóricas. La lectura cuidadosa de una franja de interacción como una historia pequeña permite captar y revelar elementos o fenómenos que cobran valor en la co-construcción de una cultura de iguales concreta, que de otro modo podrían pasar desapercibidos.

Para realizar el análisis de contenido cualitativo se ha utilizado un sistema de dimensiones y de categorías apriorísticas con códigos descriptivos. Así mismo se han ido añadiendo dimensiones y categorías que han ido emergiendo a lo largo del proceso de investigación y del análisis narrativo. La matriz resultante se muestra en la Tabla 9. Como se puede ver en los resultados que se exponen posteriormente, estas dimensiones y categorías aparecen interrelacionadas pues forman parte de la complejidad de las relaciones y dinámicas involucradas en el mundo social de NN en la escuela infantil.

Tabla 9: Dimensiones y Categorías de Análisis del Estudio de Caso

Dimensiones	Descripción	Categorías	Codificación
1. Diversidad	Categorías socialmente construidas que diferencian y agrupan a las personas según criterios de: género, etnia, nacionalidad, religiosidad/espiritualidad, capacidades. Los resultados se expresan en términos de homogeneidad o heterogeneidad.	1.1. Diversidad sexual	Niño/s, niña/s
		1.2. Diversidad étnica	Perteneciente a etnia gitana No perteneciente a etnia gitana
		1.3. Origen Nacionalidad	Países de origen de NN o de sus progenitores.
		1.4. Diversidad según la asignación a grupo-clases en la escuela	Pertenencia del/los/las participantes a los grupos-clase 4A, 4B, 5A
		1.5. Diversidad religiosa y/o espiritual	Confesiones religiosas: católica, evangelista, islámica, judaica Otras formas de espiritualidad no asociada a la religión
		1.6. Diversidad de Capacidades	Presencia de diferentes capacidades funcionales a nivel individual
2. Amistad	Vínculo afectivo entre una diada de NN y tiene tres componentes necesarios: preferencia mutua, disfrute mutuo y la capacidad de participar en una interacción competente.	2.1. Relaciones recíprocas de amistad entre NN	Estabilidad en las interacciones. Reciprocidad Características en su composición
3. Convivencia entre iguales	Se consideran los campos de valor que cobran significado para NN (fenómenos, actividades, interacciones, relaciones y habilidades sociales) en sus dinámicas sociales entre iguales, incidiendo en la convivencia que generan en su contexto relacional del patio escolar.	3.1. Las normas	Respeto por las normas Participación de NN en la toma de decisiones sobre las normas que rigen los procesos sociales y educativos.
		3.2. Las habilidades prosociales	Aparición y utilización de comportamientos relacionados con: ayuda, compartir, consuelo, cuidado, empatía y cooperación
		3.3. Los conflictos	Temas que ocasionan conflictos entre los pares Factores individuales y contextuales que intervienen en los conflictos. Formas de resolución de conflictos: dialogar, pedir perdón, violencia física o verbal, buscar la ayuda del adulto.
		3.4. Sesgos intergrupales	expresión, actitudes y comportamiento prejuiciosas o estereotipadas relativas al género, etnia, nación o capacidades en las interacciones, relaciones, actividades de NN y en las prácticas docentes de las maestras. Comportamientos discriminatorios basados en prejuicios.
		3.5. El poder en las RRII	Situaciones donde aparecen comportamientos de poder. NN o grupos en los que aparece.
		3.6. El rechazo entre iguales	Situaciones donde se produce. Causas que producen el rechazo. Efectos del rechazo.

Dimensiones	Descripción	Categorías	Codificación
4. El patio de recreo como contexto lúdico, sociocultural y cívico.	Se contempla como un contexto sociocultural inserto dentro de la escuela, determinado por características ambientales, espaciales, temporales, culturales y sociales, donde se desarrollan actividades y juegos entre los NN de manera libre y sin la dirección y organización de los adultos. Es el entorno de socialización entre iguales, donde los NN co-construyen su cultura de pares, siendo el juego social su principal actividad.	4.1. Juego social	Tipos de agrupamientos (diádicos, triádicos o grupos) Diversidad en los agrupamientos (homogénea o heterogénea) Tipos de juegos Temas de los juegos Juego en solitario Otras actividades
		4.2. Factores que impactan negativamente en la participación social entre iguales	Factores ambientales-arquitectónicos y la seguridad en el patio de recreo Absentismo
5. Factores contextuales que influyen en las RRII de NN	Factores sociales, culturales y educativos del contexto de escolar y familiar impactan en la cultura de pares.	5.1 La cultura escolar	Valoración de la inclusividad de la cultura de la escuela infantil Barreras para la mejora de la cultura inclusiva escolar
		5.2. La participación de las familias en la escuela infantil.	Interés de las familias en la participación en el aula Situaciones y contextos de participación de las familias en el aula.
		5.3. Fomento de las RRII en el aula: Organización didáctica de las actividades de enseñanza y aprendizaje.	Actividades de enseñanza y aprendizaje e interacciones entre iguales en el aula Organización didáctica de las actividades de participación de NN en el aula: Tipos de agrupaciones: individual, grupo pequeño, grupo clase Organización espacial de las actividades en el aula.
		5.4. El clima del aula, la relación maestra-estudiante y el modelo de las docentes	El clima de aula que se establece para la pertenencia, participación y aprendizaje de NN y el fomento de las RRII Características de la relación que la docente establece con NN El modelo docente que se expone a NN en el aula, así como el modelo de trabajo del equipo docente: individualista o cooperativo
		5.5. Valores fomentados y expresados por las docentes en el aula	Valores que expresan y fomentan las docentes en el aula a través de su práctica docentes y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que organizan y dirigen
		5.6. Retos y dilemas éticos en la cotidianidad de la práctica docente	Dilemas éticos cotidianos a los que se enfrentan las docentes en su desempeño con los NN y las familias, cuyos resultados puede impactar en los comportamientos y relaciones de NN con sus iguales en la escuela
		5.7. La educación en valores a través de la Educación Religiosa	La enseñanza de valores a través de la religión católica en un contexto de aula y escolar multirreligioso. Actividades y rutinas en el aula con contenido religioso Simbología, celebraciones religiosas, ritos, … Interés religioso percibido en NN a través de sus expresiones, actividades y juegos.

16.4.7. Procedimiento: Observar, Escuchar, Conversar, Participar y Co-construir Historias Pequeñas

El procedimiento seguido ha constado de diferentes fases, empezando por el primer contacto con la escuela infantil, de interés por sus características como contexto socioculturalmente diverso y por su disposición a permitir la entrada en el campo para realizar este estudio.

Tras el contacto y los acuerdos para llevar a cabo la investigación, se realizó la entrada en el campo, pasando a tomar contacto con el contexto (espacios, tiempos, maestras y NN) y comenzando, a partir de ahí, a crear una relación de confianza y respeto que se fue estableciendo poco a poco y sin complicaciones tanto con las maestras como con NN.

La inmersión en la escuela se ha tratado de hacer desde un rol diferente al de las maestras, presentándose como investigadora a NN y explicándoles cuál era el objetivo de investigación desde el principio, lo que han ido comprendiendo a su manera y en diferentes grados según se ha ido interaccionando y estableciendo una relación horizontal y de confianza. Esto se ha llevado a cabo a través de la estrategia de ocupar sus posiciones en el aula, tomar asiento en la alfombra durante las asambleas y otras actividades, participar con ellos y ellas en los equipos de mesa, ayudando a quienes tenían más dificultad para realizar tareas y conversando sobre sus temas de interés, siempre con actitud de respeto, honestidad y sin emitir juicios.

En el patio de recreo la investigadora comenzó observando con un nivel bajo de participación (evitando intromisiones en el mundo social de NN), acompañando, conversando o respetando los silencios de NN que no jugaban. Dado que prácticamente siempre ha estado acompañada por NN, el nivel de participación se fue incrementando, pasando a ser una compañera habitual en el patio. De esta manera NN han permitido el acceso a y la participación en sus conversaciones, juegos, conflictos y en la planificación de actividades lúdicas o de cualquier otro tipo. Así mismo, NN han acudido a la investigadora para narrar voluntariamente sus historias. Un indicador de que la investigadora llegó a formar parte de su comunidad del patio fue su representación y presencia en los dibujos y las narraciones que hicieron NN sobre sus producciones. Este fue el resultado de una tarea realizada en clase donde se les pidió que hicieran un dibujo de su patio de recreo, incluyendo con quién jugaban. La transcripción de la descripción que NN hicieron de sus dibujos y algunos de ellos se adjuntan en el Anexo II.

Durante cada sesión de observación en la escuela, el material empírico se recogió a través del cuaderno de campo, en donde se anotaron datos descriptivos, conversaciones con NN y con la maestra, información extraída de los documentos del

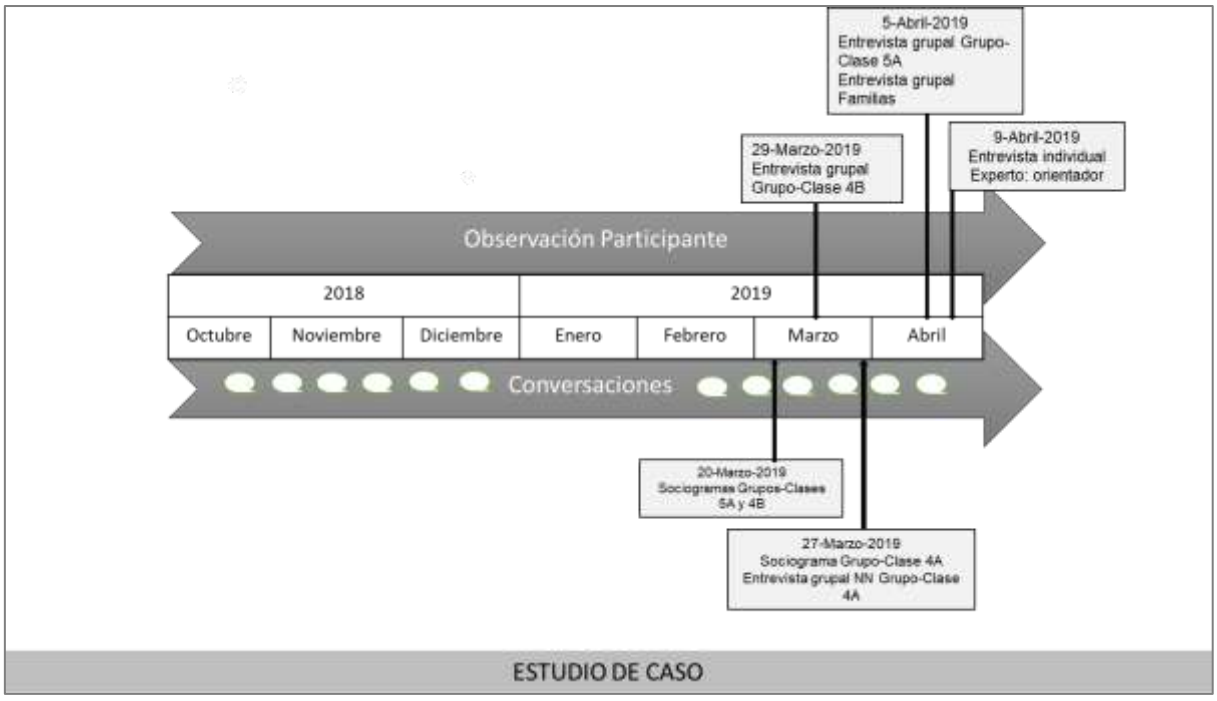
centro. Asimismo, se añadieron fotografías de los espacios, de los trabajos y de producciones grupales de algunas actividades realizadas por NN en el aula. Además, se incluyen las reflexiones de la investigadora.

Dada la complejidad que ofrece el contexto social del patio, hubiera sido necesario la grabación en vídeo de situaciones y actividades con mayor profundidad. Esto no se ha podido realizar dado que no se consiguió el permiso pertinente por parte del equipo directivo del centro escolar. No obstante, se han podido visionar aquellos vídeos e imágenes que el equipo docente y de coordinación de educación infantil han ido mostrando durante el curso en la página web del centro escolar y en las redes sociales. Lo que sí se ha podido hacer es grabar audios de conversaciones con NN en el patio.

El trabajo de campo se ha desarrollado en 34 sesiones de observación participante dentro de los contextos formales e informales de la escuela, entre 26 de octubre de 2018 y el 10 de abril de 2019, más una sesión realizada el 09/09/2019 (Tabla detallada en el Anexo I). El número de observaciones de cada grupo no siempre ha dependido de la planificación de la investigación, dado que en muchas ocasiones se han seguido las sugerencias o peticiones de las maestras ante la necesidad de apoyo en alguna clase o para llevar a cabo algunas actividades.

En cuanto a las entrevistas grupales e informales con los diferentes grupos o personas participantes, se realizaron en las fechas que se reflejan en la siguiente ilustración.

Ilustración 26: Temporalización de la Aplicación de las Técnicas de Recogida de Información



De acuerdo con la perspectiva expuesta sobre los estudios narrativos con NN, el procedimiento ha consistido en *participar, escuchar, conversar y co-construir historias pequeñas*. La finalidad fue escuchar y participar con NN de manera receptiva y con sensibilidad ética para generar conocimientos sobre los valores relevantes en sus encuentros, sus experiencias y actividades socioculturales. El proceso de investigación fue holístico, vinculando la recopilación de material, el análisis y la interpretación (Butler-Kisber, 2010).

Las historias recogidas cubren múltiples y variadas situaciones cotidianas para los participantes: entrada y salida del centro, encuentros de conversación, situaciones de juego, actividades dirigidas por adultos y actividades libres en el recreo y en el aula. Sin duda, muchas de las historias no cumplen con los criterios tradicionales por lo que se define una narrativa (Bamberg y Georgakopoulou, 2008). La mayoría de las historias incluidas tienen un carácter emergente: incidencias breves, incluso mínimas; son fragmentarias; involucran narración multimodal; y se crean en colaboración entre NN y otros interlocutores. Las historias tienen en común el protagonismo de NN en espacios colectivos escolares donde se relacionan; asimismo, estas tienen una intención narrativa, expresada por NN, las maestras o la investigadora. Como resultado, las historias hacen eco de las voces de NN de diferentes formas:

Historias pequeñas de los niños y las niñas. El material empírico contiene historias pequeñas en las que las NN tienen un papel activo como narradores. Estas surgieron a partir de su necesidad de compartir sus eventos pasados, en desarrollo o futuros. Frecuentemente, las historias también evolucionaron en co-construcción entre dos o más personas, de manera que se entrelazan las voces de varios actores. También es interesante considerar los espacios, pues las historias de NN, sus contenidos, formas de construirlas/co-construirlas y de contarlas cambian dependiendo del escenario y de la audiencia.

El patio escolar, por ejemplo, contiene múltiples y variados escenarios que conforman un contexto social y cultural especialmente rico para escuchar, participar y co-construir historias con los actores principales. Llegar a formar parte de este contexto ha supuesto una tarea de apertura y resocialización en un mundo infantil dinámico, complejo y rico en experiencias compartidas, donde NN narran y construyen su identidad, sus valores y creencias con sus múltiples lenguajes, silencios y juegos. A continuación, se muestra un ejemplo de *historia de niñas.*

[Nota de observación y transcripción de un extracto de audio. Observación recreo en el Patio 1, del 26-03-202. Clase 5A]

Cuando he llegado a la zona A, donde suelen jugar NN 5 años, me he encontrado a Nayi, Lara y Cindy en grupo, hablando y muy centradas en algo. Nayi está enfadada con Fatou y trama una acción contra él. Las otras dos chicas la ayudan a llevar a cabo lo que ha planificado.

Nayi me ha contado que Fatou se enfada cuando ella le mete goles jugando al fútbol. Dice que no sabe por qué, que se pone nervioso y se mete con ella. Toda esta trama la desarrollan en parte como si fuese un juego, pero se lo toman muy en serio. En el plan que Nayi está tramando para darle un escarmiento a Fatou, consigue la ayuda de Lara para escribir una nota (esta niña es la que tiene un mayor conocimiento en lectoescritura de la clase y además mantienen una relación de amistad muy estable) y de Cindy, otra de sus compañeras habituales de juego. Nayi quiere que Lara le escriba una nota con un mensaje de amenaza y de no perdón dirigida a Fatou. Según me cuenta, su plan es que Lara la escriba, luego esconderla, decirle a Fatou que tiene que buscar la nota como si fuese una noticia y que cuando la lea, se ponga de mal humor.

Nayi: pon “no te perdonaré”. “Fatou por hoy no te perdonaré”

Prado (investigadora): pero ¿qué pasa? Cuando estáis jugando al fútbol ¿él se mete contigo?

Nayi: si, porque se pone …

Prado: se pone ¿cómo?

Nayi: no sé, porque de repente, un día la cogí, y estaba así, con cara enfadado, no se…

Cindy: pues voy a ir a hablar inmediatamente con él (sale dispuesta y muy determinada a buscarle)

Prado: entonces, ¿quieres escribirle una nota con las cosas que le quieres decir?

Nayi: no sé, a ver, léelo tú mientras que ella vaya escribiendo.

Prado: vale

Nayi: pero en alto

Prado: osea, ¿tú dices lo que hay que escribir, Lara lo escribe y yo lo leo en alto?

Nayi: sí, vale

(Lara está escribiendo lo que le había dicho Nayi)

Prado: ¿qué le has dicho que ponga? No puedo verlo

Nayi: que “Fatou nunca te perdonaré”

Lara: “por hoy no te perdonaré”. (pone énfasis en la referencia temporal)

Prado: lo mismo “nunca” es muy fuerte.

Cindy: ¿Prado me dejas un hueco?

Nayi: venga que te digo algo más, Lara.

Nayi: venga, Lara.

Prado: si, espera te dejo un hueco aquí, que, si no, no veo lo que tengo que leer. Leo “Fatou por hoy no te perdonaré”

Lara: si “por hoy no te perdonaré”

Nayi: ahora quiero que escribas: “Fatou, lo siento muchísimo, pero hoy la tendrás conmigo” (repite) “Fatou, lo siento muchísimo, pero hoy la tendrás conmigo”

Lara: ¿me dejas el tuyo? (El bolígrafo multicolor de Lara parece que no escribe)

Prado: si, te dejo el mío, pero es negro

Nayi canturrea: “la tendrás conmigooooo. La tendrás conmigo oo ooo” Pon eso, “la tendrás conmigo”.
Nayi: ¿ya L.? Venga que lo tenemos que esconder
Prado: ahora ¿qué tenéis que hacer?
Nayi: ¡ah! Eso, la hoja y ya
Cindy: pues eso, esconderlo.
Prado: ¿qué vais a hacer con la hoja?
Cindy: por aquí en el patio
Nayi: para que no la vea y… así significa que he sido yo, para que él se ría un poco, pero luego ya que se enfade. Porque primero risa y luego enfado (se ríe)
Prado: a ver, que creo que no me estoy enterando ¿Qué hacéis ahora con la hoja?
Nayi: esconderla
Prado: y ¿quién la encuentra?
Nayi: Fatou
Prado: y ¿cómo sabes que la va a encontrar?
Lara: se la tendremos que dar, ¿no?
Nayi: noooo, la tendremos que esconder y le tenemos que decir que encuentre una noticia o algo de eso. Porque le decimos que lo hemos escondido por ahí y luego cuando él la esté ya excavando, nosotras nos vamos corriendo a escondernos y él la encuentra y la lee …
Prado: la lee y ¿qué crees que le va a pasar?
Nayi: bueno claro, con ayuda porque él no sabe
Lara: pues que nos hará otra nota él a nosotras, yo creo
Prado: ¡aaaah!
Lara: (lee lo último que está escribiendo) “la tendrás conmigo”
Nayi: si, “la tendrás conmigo”
Lara: ¿qué más?
Nayi: ya, ya, ya, nada más
Prado: ¡aah! Como estás enfada, hoy no has jugado al fútbol. ¿No?
Cindy: si, está jugando (señalando a Fatou)
Prado: no, digo a Nayi
Nayi: ah sí
Prado: hoy no has jugado ¿no?
N: (seria) no
Prado: ¿por eso?
Nayi: sí.
Lara: ¡ya está, hombre! (da por terminada la nota)
Nayi: ¿Ya?
Lara: ya. Toma Prado (me devuelve el boli)
Nayi: ya, pues venga venir
Lara: espera voy Nayi, que la voy a cortar

Nayi: ¿ahora la vas a cortar? (Lara intenta arrancar la hoja del cuaderno con cuidado y sin que se rompa)
Nayi: date prisa que va a terminar el patio
Cindy: venga que va a terminar el patio
Lara: toma Prado (devuelve el bolígrafo que le había prestado)
Nayi: se va a terminar el patio
Cindy: corre que se va a acabar el patio. (unos segundos) ¡Chica, que se va a terminar el patio!
Nayi: eee Cindy no le pongas prisa, hay mucho tiempo.
Lara: es que si no se va a romper la carta y tenemos que hacer eso.
Nayi: no le pongasss. Vete a jugar. Venga fuera (se lo dice como una orden a Cindy).
Nayi después de unos 20 segundos: venga Lara (se lo dice tranquila)
Lara sigue intentando rasgar la hoja con cuidado para que no se rompa y va superdespacito.
Lara: Nayi, se me ha roto un poco por aquí, pero bueno, ¿vale?
Nayi: vale (no le preocupa)
Lara: no pasa nada
Nayi: vale. Pues venga dame la hoja, dame la hoja. (Se van corriendo a esconder la nota y las pierdo de vista)
Al final del recreo esto ha pasado a ser un suceso, en el que la mitad de la clase participaba como observadores. Intervienen porque quieren leer la nota y saber lo que Nayi le dice en ella a Fatou. Ramón muestra mucha curiosidad y me dice “es que quiero saber que dice”. También se acercan donde Fatou y Nayi se han puesto a hablar seriamente. Al final se forma un corrillo alrededor de ellos. NN van y vienen por los distintos lugares donde se han ido desarrollando los hechos relacionados con el suceso: la pared exterior de la clase (cerca de los escalones de la puerta. Zona A) y por la caseta donde está la papelera en la que han escondido la nota (Zona C).
A Lara se la ve muy apurada con la situación, parece que el conflicto la perturba y se encuentra muy incómoda. Me dice que quiere destruir la nota. Es como si lo que antes le parecía un juego ahora se ha convertido en un conflicto real, en el que ella ha participado escribiendo la nota. Finalmente coge la nota, la rompe y la tira a una papelera “para que ni Fatou ni nadie la lea”. Quiere a toda costa evitar que el conflicto sea mayor y que alguien se sienta mal. Parece que se ha visto atrapada entre atender a la demanda de su amiga, hacer algo que le gusta y darle uso al cuaderno que lleva todos los días al recreo, y un dilema moral sobre si lo que estaban haciendo era correcto o no.
Por su parte, Cindy recoge los trozos de papel rotos de la papelera y se los vuelve a llevar a Lara. Ramón sigue insistiendo a Lara para que le diga que ponía en la nota.
Llega el final del tiempo del recreo y la maestra llama al grupo para que entre el aula.

Participar en esta historia, el conocimiento cercano de las chicas y de su contexto relacional, de las situaciones que han vivido previamente, las que se muestran en el momento captado y el desenlace posterior, nos acerca a los campos de valor

importantes para ellas. Por ejemplo: amistad entre las chicas; cuestiones morales, que se van viendo según transcurre y termina la historia; conflicto y rivalidad; la capacidad de planificación, anticipación, el conocimiento del otro y la capacidad de ponerse en su lugar para presuponer su respuesta. Una lectura reflexiva y analítica posterior nos proporciona conocimiento directo de los intereses, preocupaciones, conflictos, las habilidades que ponen en funcionamiento en sus dinámicas sociales y los valores que sustentan sus intenciones y acciones.

Pequeñas historias sobre niños y niñas. Estas se basan principalmente en las observaciones realizadas por la investigadora sobre las situaciones cotidianas de NN. Ella es la narradora principal, mientras que la intención narrativa de NN pasa a un segundo plano. NN vivieron estas historias en lugar de contarlas (Clandinin, et al., 2009). Un ejemplo:

*[*Diario de Campo. 13-03-2019. *Clase 5 Años. Actividad de aula en la alfombra*]

Noa y Nayi hablan con gestos y hacen referencia o señalan a 4 chicas (Ana., Noa, Nayi y Lara). Parece que están organizando algo. Entremezclan los gestos con los que se comunican con otros diferentes, sin contenido, como jugueteando con la propia acción de gesticular (les resulta divertido). Están pendientes de su juego, de lo que se están comunicando y de lo que la maestra está preguntando sobre la actividad en desarrollo. Cuando la maestra solicita a la clase que cuenten, ellas siguen el ritmo de la clase y se ponen a contar. Luego continúan con sus asuntos. Ana se cambia de sitio junto a Noa que la estaba llamando por la espalda. Noa suele estar pendiente de cuando la maestra se despista para cambiarse o que su amiga se cambie de sitio para sentarse juntas. Lo ha hecho hoy con Ana, pero otros días también con Cindy.

Lara, aunque está sentada con ellas, no participa en estas conversaciones y parece estar centrada en la actividad y pendiente de la maestra. Nayi se levanta de la alfombra y va al baño. Un minuto después Noa pregunta a la maestra: "¿puedo ir al baño?". La maestra centrada en lo que está contando, asiente con la cabeza. (Creo que no era consciente de que Nayi estaba en el aseo). En el baño, las dos chicas se ponen a hablar. Me acerco a verlas y me cuentan que están hablando sobre el juego de La Granja. Empezaron a jugar ayer en el recreo. Nayi me dice "lo inventé yo y es muy chulo". Les pregunto si van a jugar en la clase y Noa me dice: "nooooo, en el recreo. En la clase solo jugamos cuando lo pone, cuando toca". Luego volvemos a la alfombra.

Tras contar el cuento, la maestra hace preguntas, todos prestan atención y participan en las respuestas. Unos días antes el grupo-clase hizo una visita a una granja.

Historias de vida de los niños y las niñas. El alumnado participante está en las primeras etapas de su vida, pero desde su nacimiento o desde su gestación, cuentan con una historia de vida. Muchos de ellos tienen orígenes nacionales, étnicos, culturales y

familiares diferentes, y teniendo en general trayectorias de vida que difieren entre sí. Las maestras, poco a poco han ido narrando a la investigadora pequeñas historias de NN, aportando datos esporádicos sobre sus familias y su pasado; muchas veces en conversaciones cortas y asociadas a lo que ellas consideran algún problema de desarrollo, de aprendizaje o para explicar ciertos comportamientos. NN también han compartido información sobre sus historias de vida en conversaciones con la investigadora: conocer sus orígenes, condiciones de vida, información sobre los familiares con los que conviven, etc. Así mismo, el orientador, durante la entrevista, fue aportando algunos datos con mucha discreción y sin muchos detalles, especialmente para explicar el posible origen de algunos comportamientos o dificultades en los procesos de aprendizaje.

A continuación, se expone un ejemplo que forma parte de la historia de vida de 2 alumnas de 4 años. Narración de una maestra en conversación con la investigadora:

> [Cuaderno de Campo. Clase 4B. Febrero-2012]
> M (maestra clase 4B) me ha contado que la semana pasada, A. y K., dos alumnas de 4 años (son primas y viven juntas con sus madres) han vivido la experiencia de ser desahuciadas de su casa. La asistente social vino a informar al orientador. Según me ha contado D. (maestra de la clase 3A), las madres podrían dedicarse a la prostitución (es una sospecha o suposición). Son originarias de Perú, han tenido los documentos de residencia, pero no los han renovado cuando debían de hacerlo. Las profesoras creen que una de ellas tiene una relación con un hombre que se dedica al tráfico de drogas, "por eso las niñas siempre vienen bien vestidas". Él las mantiene económicamente. M., cree que no renuevan los papeles de residencia, porque creen que corren el riesgo de que empiecen a investigar al hombre que está con ellas. Ese sería el motivo de que no lo tramiten. Dice que es una pena, porque al haberlos tenido ya y contando con que las niñas están escolarizadas, no tendrían problemas para obtener la residencia nuevamente […]

Otras historias de vida narran la migración de NN desde Senegal, Argentina o Venezuela. También historias de nacimientos de hermanos; del desconocimiento de la lengua española en algunas familias de NN, los cuales no se comunican ni participan mucho en clase, así como las dificultades en la comunicación entre familia y escuela; otra sobre la ausencia de un padre de etnia gitana que está en la cárcel y que su situación normal es que "entra y sale"; o historias con constantes referencias a las creencias, valores y costumbres de las familias gitanas, las cuales no llevan a sus hijos al colegio con asiduidad porque no consideran que la escuela sea importante o necesaria para ellos. Con ello, surgen muchas cuestiones. Por ejemplo: ¿Cómo impactan estas situaciones o sucesos históricos en NN? ¿Cuántas infancias hay? ¿La educación centrada en el logro de estándares de aprendizaje atiende a todas ellas?

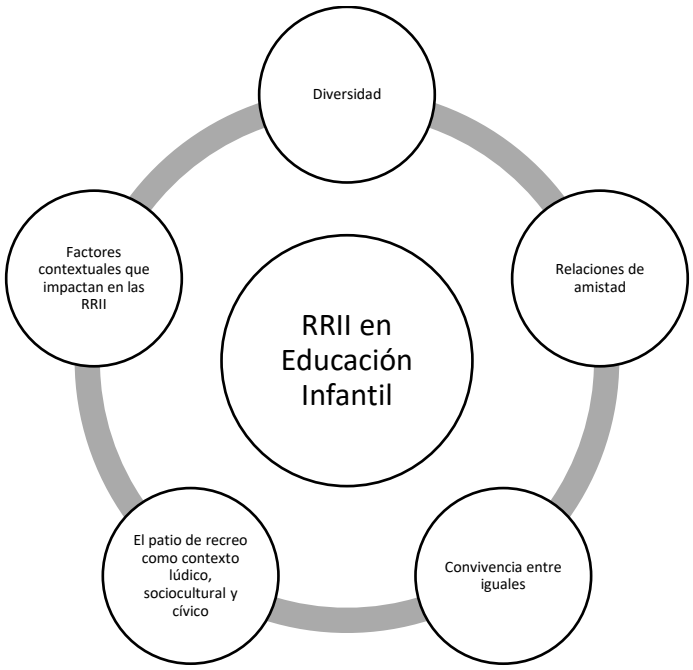
¿Qué cambios son necesarios para ofrecer una educación escolar para lograr que sus historias de vida se vayan construyendo en una trama social y educativa más justa y equitativa?

Meta-narrativas. Cada historia pequeña se hace eco de meta-narrativas (Zilber et al., 2008). Estas son sistemas de significados culturales compartidos, que afectan a la construcción de las narrativas y dan sentido a las historias. No son reconocidos conscientemente por los narradores y rara vez aparecen de manera explícita en los textos narrativos. Por ejemplo, el extracto del diario de campo plasmado anteriormente nos lleva a reflexionar sobre la meta-narrativa de las creencias y valores que fundamentan las políticas de la infancia; cuándo, cómo y quién las hacen efectivas; al igual que los derechos de NN.

16.5. Los Resultados

Los resultados del estudio de casos se presentan estructurados en 5 dimensiones de análisis, las cuales se han descrito en la Tabla 9.

Ilustración 27: Dimensiones de Análisis



16.5.1. La Diversidad

Los resultados en relación con la diversidad en las RRII de NN participantes se han extraído del análisis de la información obtenida a través de la observación participante, las entrevistas grupales, las conversaciones con NN y la sociometría. Su finalidad es ver la diversidad existente con relación a las categorías expuestas en el sistema de dimensiones mostrado anteriormente (Tabla 9), cómo se refleja en las agrupaciones que NN conforman para jugar y realizar otras de actividades en el patio de recreo, y qué valor cobra esta diversidad para NN.

A. Homogeneidad y Heterogeneidad en las Relaciones entre Iguales

La diversidad en los grupos de NN que se forman en el patio para jugar y realizar otras actividades de su interés se ha analizado mediante una codificación descriptiva del contenido de la información cualitativa recogida a través de la observación participante, las entrevistas grupales, las conversaciones con NN y la sociometría. Tras su análisis se ha obtenido la heterogeneidad u homogeneidad de los agrupamientos de NN dentro del patio escolar, según las siguientes categorías:

Tabla 10: Categorías Descriptivas Apriorísticas para el Estudio de la Diversidad Sociocultural en las Agrupaciones de NN Participantes

Categoría	Diversidad en el agrupamiento
1. Sexo/Género	▪ Heterogéneos: mixtos (presencia de niños y niñas en la misma agrupación). ▪ Homogéneos: presencia de solo niñas o solo niños.
2. Etnia	▪ Heterogéneos: presencia de NN de etnia gitana junto a otros. ▪ Homogéneos: no presencia de NN de etnia gitana o solo presencia de NN de etnia.
3. Origen nacional	▪ Heterogéneo: presencia de NN con países de origen diferentes. ▪ Homogéneo: presencia de NN con el mismo país de origen.
4. Edad	▪ Heterogéneo: NN de diferentes edades. ▪ Homogéneo: NN de la misma edad.
5. Grupo-clase	▪ Heterogéneo: presencia de NN de diferentes grupos-clase. ▪ Homogéneo: presencia de NN del mismo grupo-clase.

La composición de las agrupaciones de NN en el patio según *género*, *país de origen*, *etnia*, *edad* y *grupo-clase* es variada, presentándose algunas de estas características más relevantes que otras. Además, es necesario tener en cuenta que los grupos que corresponderían a estas categorías sociales no presentan una representación proporcional entre clases, ni dentro de cada una de ellas.

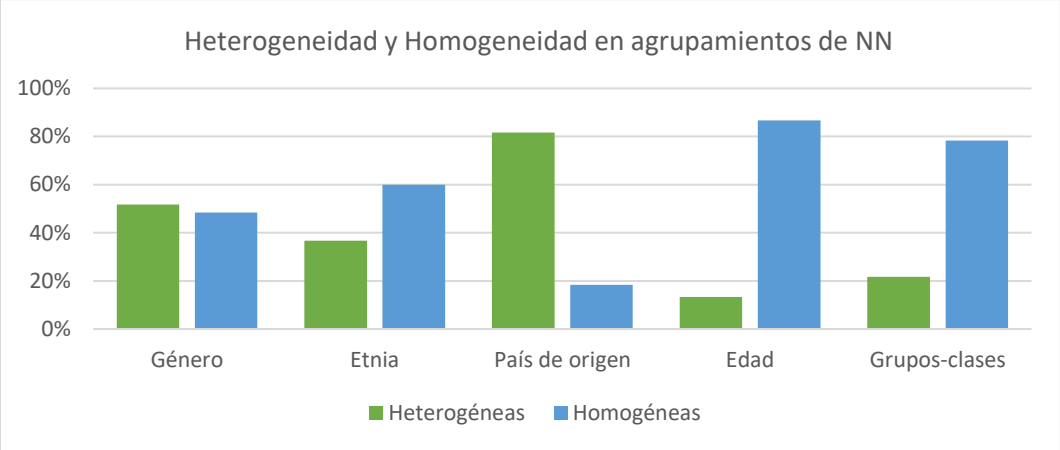
Los datos que se ofrecen son el resultado de codificar las agrupaciones de NN observadas en el patio de recreo y anotadas en el cuaderno de campo. Atienden a tiempos, espacios y actividades concretos del patio de recreo donde la investigadora estaba observando o participando. No recogen la totalidad de lo que sucede cada día en este contexto; trabajo que entrañaría una complejidad extraordinaria, dado el dinamismo y la complicación que lo caracteriza. Esto se podría haber realizado de manera más completa con la grabación de videos, pero no se ha obtenido permiso para hacerlo, por lo que se tiene en cuenta como una limitación.

De toda la información recogida se han codificado 60 registros que contienen datos sobre agrupaciones de NN en el patio de recreo, a partir de los cuales se presentan los siguientes resultados. Estos datos dan una imagen orientativa, pues no hay un registro equivalente de agrupamientos de juego o actividades lúdicas por cada clase.

Tabla 11: Heterogeneidad y homogeneidad en las agrupaciones de NN observadas

Categorías	Agrupaciones Heterogéneas		Agrupaciones Homogéneas	
Género	31	52%	29	48%
Etnia	22	37%	36	60%
País de origen	49	82%	11	18%
Edad	8	13%	52	87%
Grupos-clases	13	22%	47	78%

Gráfico 5: Homogeneidad y Heterogeneidad en las Agrupaciones de NN en el Patio de Recreo



La heterogeneidad en el total de registros (Tabla 11) cobra mayor valor en cuanto a "país de origen". Respecto a la categoría "género", teniendo en cuenta todos los registros, no se observan grandes diferencias entre los porcentajes de agrupaciones heterogéneas y homogéneas observadas; es decir, grupos formados solo por niñas o por niños y grupos mixtos. No obstante, la heterogeneidad no se da de igual manera en todos los grupos-clase, como se expone más adelante.

Según el número de componentes, las diadas observadas atienden más a criterios de homogeneidad de género, aunque, en menor medida, o dependiendo de los grupos-clases se pueden ver algunas diadas formadas por una niña y un niño.

En relación con la **"**diversidad étnica", se tiene en cuenta la presencia o no en los agrupamientos de niños o niñas de etnia gitana, obteniendo como resultado una tendencia algo mayor hacia la homogeneidad. A la hora de analizar estos resultados es necesario tener en cuenta que el número de NN de esta etnia en relación con el resto es mucho menor: en la clase 5A, 7 estudiantes son de etnia gitana de un total de 25, de los cuales 3 son absentistas, 1 suele faltar a clase alguna temporada y el resto suele tener una asistencia más regular; en el grupo-clase 4A, 3 estudiantes son de etnia gitana

de un total de 15, de los cuales 1 niño asiste regularmente, 1 niña los 2 primeros meses apenas fue a clase, pero a partir de ahí su asistencia fue habitual, y 1 niño asiste de forma más irregular; en el grupo-clase 4B con una ratio también de 16 NN, hay 4 niñas de etnia gitana, de las cuales 3 faltan a clase con bastante asiduidad y 1 asiste regularmente. NN de etnia gitana suelen interactuar y relacionarse entre sí, pero normalmente juegan y participan en actividades con el resto de NN, sin segregarse. Las excepciones se pueden encontrar en alguna pareja de NN absentistas, que suelen estar juntos paseando o conversando en el patio, dado que no acceden fácilmente a los grupos de juegos estables.

En relación con la observación de la categoría “país de origen”, se observa una gran heterogeneidad en todas las agrupaciones. La excepción está en un grupo de 2 niñas y 1 niño de origen ecuatoriano que juegan o pasan tiempo juntos en el recreo, no obstante, a veces juegan con otros niños de su grupo-clase.

La “edad” parece ser un factor importante en las interacciones y relaciones entre NN, dado que en su mayoría NN suelen agruparse con iguales por edad, existiendo poca heterogeneidad. En las interacciones y relaciones de NN en el patio de diferentes edades siempre existe una relación de parentesco (diadas de primos o primas). También en algún caso puntual se ha observado la inclusión de una niña o un niño de etnia gitana de menor edad por parte de una niña mayor en su grupo de juego. No obstante, según fue avanzando el curso se observó que la interacción entre NN de diferentes edades se iba incrementando levemente durante algunos espacios cortos de tiempo en el patio, siendo siempre minoritarios. Por ejemplo, en la incorporación de NN de 4 años a los equipos que jugaban al fútbol, algunos días.

Dado que la “edad” tiene influencia en las RRII de los grupos observados, las interacciones entre los “grupos-clase”, organizados por agrupaciones de NN de igual edad, también son más escasas. La excepción está en los 2 grupos de las clases 4A y 4B (NN de 4 años). NN de estas clases además de tener edades similares, comparten actividades de aula regularmente: una asamblea a la semana, actividades concretas de los proyectos, y otras contempladas en las programaciones didácticas. Todo ello puede intervenir en que interactúen y se relación más habitualmente en el patio escolar.

Así mismo se ha analizado la información en función del *número de componentes* que forman las agrupaciones más habituales de NN en el patio. Los códigos utilizados han sido en función del número de NN que se reúnen habitualmente en los juegos y actividades del patio escolar: diadas, tríadas, grupos (agrupaciones a partir de 4 NN) y solo/a.

Las agrupaciones, al igual que otros aspectos que conforman las dinámicas sociales y de juego que se dan en este contexto, pueden cambiar de número de componentes y variar en su diversidad a lo largo de los 30 minutos de recreo. No obstante, se ha observado estabilidad en diadas, tríadas y grupos a lo largo de las sesiones de observación.

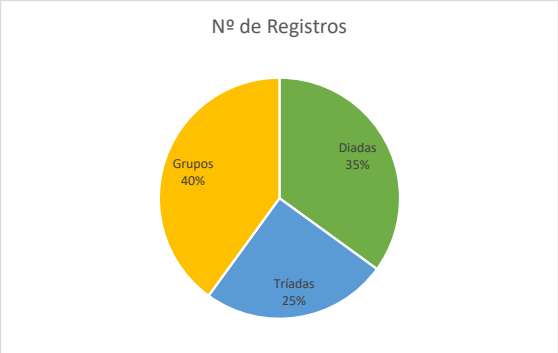
En cuanto al análisis *del tipo de agrupaciones* más frecuentemente observadas según el número de componentes, los resultados muestran la existencia de diadas, tríadas y grupos de entre 4 y 8 NN (Tabla de análisis sobre la diversidad de género, étnica, nación, edad, grupo-clase en el Anexo III). Cuanto mayor es la edad de NN (lo que se observa, en este caso, atendiendo a la categoría "grupo-clase"), los agrupamientos contienen más unidades, es decir, tienden a jugar más en agrupaciones más numerosas. Así encontramos un número mayor de grupos (24), seguido de diadas (21), y finalmente de tríadas (15). También se han observado algunas agrupaciones, pero en menor medida, constituidas por NN de pertenecientes a grupo-clase de distinto nivel (4A y 5A).

Conectando los criterios del tipo de agrupación según el número de componentes y la diversidad en cuanto heterogeneidad y homogeneidad de las categorías ya mencionadas, se obtienen los expuestos en la Tabla 12 y Gráfico 6.

Tabla 12: Número total de registros codificados según tipo de agrupación

	Nº de Registros	Porcentaje
Diadas	21	35%
Tríadas	15	25%
Grupos	24	40%
Total	60	100%

Gráfico 6: Nº de Registros por tipo de agrupamientos NN en el patio.



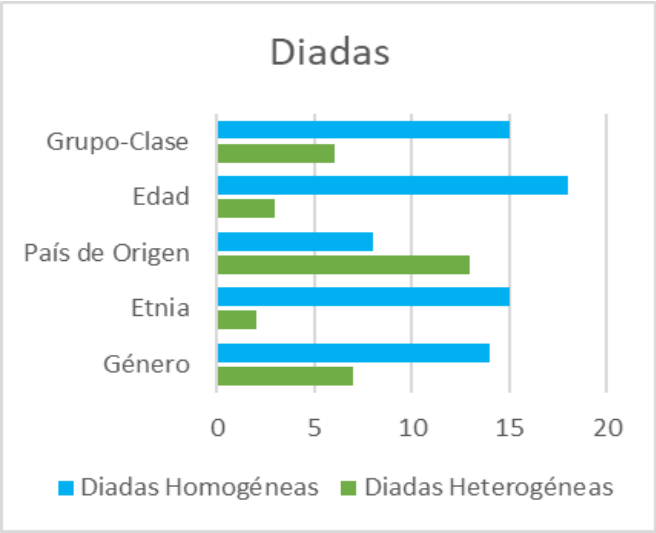
Diadas

En cuanto a las diadas (Tabla 13 y Gráfico 7), la categoría que más interviene en su heterogeneidad es la del "país de origen" y las que menos son las "edad" y la "etnia". La homogeneidad se presenta mayormente en cuanto a la "edad", el "genero" y la "etnia" (no presencia de NN de etnia gitana). De esta última, del total de 15 parejas estables de juego observadas, 4 están formadas solo por NN de etnia gitana y 11 por NN no pertenecientes a este grupo étnico.

Tabla 13: Resultados de la diversidad en las diadas de NN en el patio

	Diadas Heterogéneas		**Diadas Homogéneas**		**Diadas Homogéneas Et. Gitana**	
Categorías	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Género	7	33	14	67		
Etnia	2	10	15	71	4	19
País de Origen	13	62	8	38		
Edad	3	14	18	86		
Grupo-Clase	6	29	15	71		
Parentesco			3 (primos/as)			

Gráfico 7: Heterogeneidad y homogeneidad en las diadas de NN



Tríadas

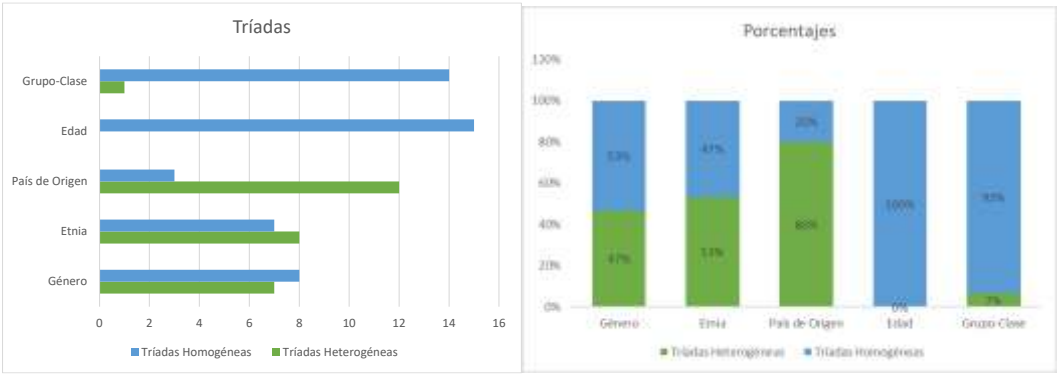
En cuanto a las tríadas observadas (Tabla 14 y Gráfico 8), sucede lo mismo que en las diadas; se presentan con un alto nivel de heterogeneidad según la categoría "país de origen", pero a su vez cobra relevancia la categoría "etnia", que aumenta respecto al

tipo de agrupamiento anterior. Según la categoría “edad” el 100% de las tríadas están conformadas por NN de la misma “edad”, y el 93% pertenecen al mismo grupo-clase, caracterizándose por ser muy homogéneas respecto a estos dos aspectos. En relación con el “genero”, es algo más frecuente la presencia de niños o niñas (53%) que las mixtas (47%). Lo que revela que la segregación por género no se da en un alto grado, y que hay tiempos a lo largo del recreo donde niños y niñas participan juntos en actividades lúdicas compartidas.

Tabla 14: Resultados de la diversidad en las tríadas de NN en el patio

	Tríadas Heterogéneas		Tríadas Homogéneas	
Categorías	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Género	7	47	8	53
Etnia	8	53	7	47
País de Origen	12	80	3	20
Edad	0	0	15	100
Grupo-Clase	1	7	14	93

Gráfico 8: Hetereogenidad y homogeneidad en las tríadas de NN



Grupos

Los grupos que forman los NN en el patio para jugar (Tabla 15 y Gráfico 10) se caracterizan de manera similar a las agrupaciones anteriores. Se presentan muy heterogéneos en cuanto a “país de origen” y aumenta en este sentido en la categoría “género”. En cuanto a la “etnia” las frecuencias de grupos con presencia de NN de etnia gitana es algo mayor que los que son homogéneos (sin presencia de NN de etnia gitana). No se ha observado ningún grupo de 4 o más componentes que solo esté formado por NN de esta etnia. La homogeneidad también se presenta en las categorías “edad” y “grupo-clase” con cifras muy parecidas.

Tabla 15: Resultados de la diversidad en los grupos de NN en el patio

Categorías	Grupos Heterogéneos		Grupos Homogéneos	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Género	17	71	7	29
Etnia	13	54	11	46
País de Origen	23	96	1	4
Edad	5	21	19	79
Grupo-Clase	6	25	18	75

Gráfico 9: Heterogeneidad y homogeneidad en los grupos (4 o más NN)

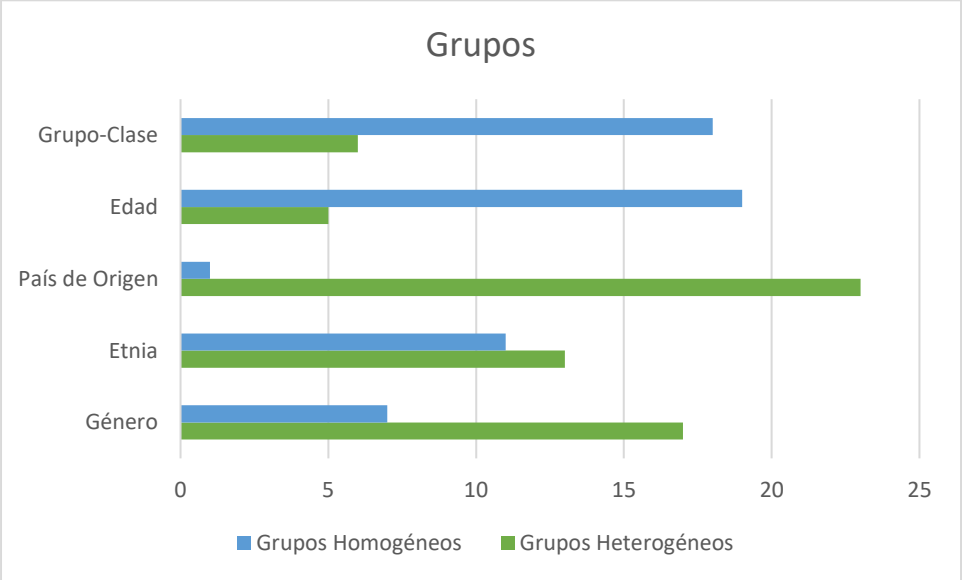
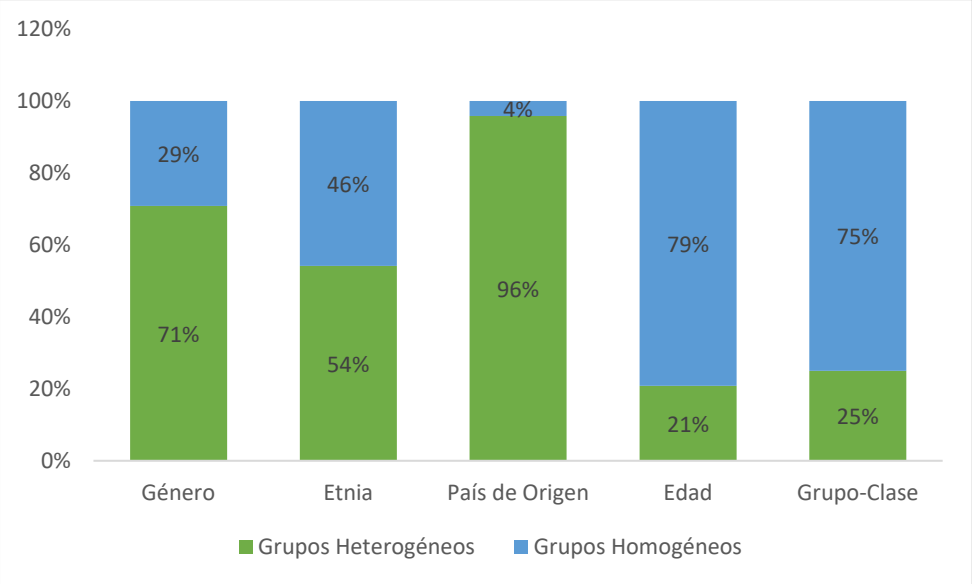


Gráfico 10 Porcentajes Composición Grupos NN en el Patio



NN Solos

Por otro lado, se ha analizado la observación sobre la presencia de NN que juegan o realizan actividades en el patio en solitario (Tabla 16). Teniendo en cuenta que las categorías “grupo-clase” y “edad” son importantes en la formación de agrupaciones de NN en el patio, los resultados se han organizado en función del grupo-clase a los que pertenecen los NN que se han observado en soledad durante el recreo. Así, el porcentaje mayor de NN que están solos o solas en el patio corresponde a la clase 4B, seguida de la clase 5A. En menor medida, juegan o están solos en el patio NN de la clase 4A.

Es necesario aclarar, que, con base en las conversaciones y a la entrevista grupal de NN, de todos los que se exponen en la Tabla 16, hay NN que eligen estar o jugar en soledad en momentos determinados, pero también se los ve jugando o conversando con compañeros y compañeras en otras ocasiones. Sin embargo, también hay NN que el juego o la actividad en soledad es lo habitual cuando están en el patio, de manera que, si se compara con los resultados de los sociogramas, coinciden con los o las que tiene rol de aislado/a o rechazado/a.

Tabla 16: Resultados observación NN solos/as en el patio de recreo

Juego/actividad en solitario

Clase 4A			Clase 4B			Clase 5A		
Estudiante	Género	Total	Estudiante	Género	Total	Estudiante	Género	Total
A.	Niño	4 26,6%	Al.	Niño	9 56,2%	Es_17	Niño	8 33,3%
J.	Niña		C.	Niño		Es_7	Niño	
Jh.	Niña		I.	Niño		An.	Niña	
S.	Niña		J.	Niño		C.	Niño	
			L.	Niño		A.	Niño	
			M.	Niña		S.	Niño	
			N.	Niña		T.	Niño	
			R.	Niño		Y.	Niña	
			S.	Niño				

B. Estatus de NN Participantes en los Grupos de Iguales y Diversidad en las Relaciones Recíprocas

Los resultados en relación con el estatus o rol que se le asigna a NN en función de las nominaciones de sus iguales en el grupo-clase se derivan del análisis sociométrico. Así mismo, se han extraído resultado de las categorías comprendidas dentro de la dimensión “Diversidad” en las agrupaciones recíprocas resultantes de los sociogramas.

La anotación de datos recogidos a través de los sociogramas y los resultados de su análisis se muestran mediante sociomatrices, gráficos y distintas tablas sobre los totales de NN asignados a cada posición, así como las diadas y tríadas recíprocas resultantes de sus elecciones. Todos estos datos se presentan agrupados por cada grupo-clase: 5A (5 años), 4A (4 años) y 4B (4 años), y dentro de ellos por las 4 categorías correspondientes a las 4 preguntas realizadas a NN.

Es necesario tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados, el número de opciones que se les dio a las NN en cada pregunta correspondiente a las 4 categorías que abordan los sociogramas. El número de aislados en las categorías "pareja cooperativa" y "jugar en casa" siempre es mayor, dado que NN solo podían elegir a una persona de su grupo-clase, por lo tanto, no hay rechazados. En el caso de las categorías "jugar en el recreo" y "equipo de mesa", NN tenían que elegir a 3 iguales, lo que da lugar a otra variedad de datos. No obstante, esta cuestión del número de nominaciones resulta problemática y puede que limite los resultados obtenidos. Dada la edad de NN participantes, se consideró que sería más eficaz darles un número de elecciones prefijados, de manera que todos pudieran seguir por igual una regla clara.

Los resultados se han extraído en función de la asignación de roles a cada participante de cada grupo-clase; además, se ha explorado la composición de las agrupaciones recíprocas (diadas y tríadas) en relación con 3 dimensiones: género, etnia y país de origen familiar.

B.1. Grupo-Clase 5A[25]

Categoría: "jugar en el recreo"

De especial interés, en este apartado y en este grupo de participantes, resulta la categoría de la sociometría "jugar en el recreo". Los resultados según las nominaciones de NN del grupo-clase 5A (Tabla 17), muestran que el niño más popular en el recreo es Fatou[26] (Es_12, niño senegalés, religión islámica[27]). El segundo con más nominaciones es Toni (Es_3, niño español, religión católica). Ambos lideran dos grupos de juegos habituales en el recreo. En el primer caso se trata del grupo que juega al fútbol, y en el segundo suelen agruparse para jugar a policías y a tipos de juegos simbólicos que

[25] Es necesario tener en cuenta la existencia de un menor porcentaje de niñas (27,3%) que de niños (72,7%) en la muestra que configuran los y las participantes de este grupo. Así mismo sucede con NN de etnia gitana, que representan un 28% de la clase, de quienes 3 son absentistas, dado que su familia los lleva de manera muy irregular a la escuela.

[26] Los nombres ficticios de NN utilizados aquí son los mismos que se les ha adjudicado en las narraciones y transcripciones.

[27] La confesión religiosa asignada a cada niño o niña hace referencia a la de su familia. Esta información se ha obtenido a través de las conversaciones con las maestras. NN en general no han expresado en ningún momento ningún dato sobre sus creencias religiosas o espirituales.

involucran acción y movimiento. En la época en la que se hizo el sociograma, Toni organizaba juegos basados en los con contenidos los juegos virtuales Minecraft y Fortnite, con bastante éxito entre los compañeros. Por otro lado, la niña más popular es Noa (Es_15, niña de etnia gitana, religión evangelista), la cual también es bastante activa socialmente y organiza habitualmente juegos sociales en el patio.

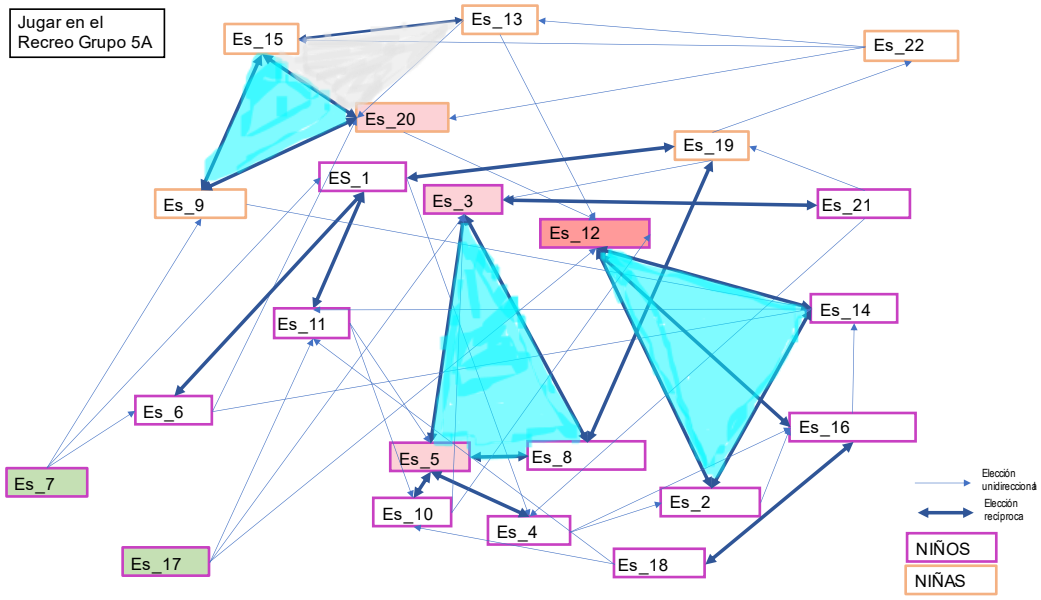
El rol de aislado (Tabla 17) recae sobre Aram (Es_17, niño libanés, religión islámica) y sobre Nicola (Es_7, niño italiano, religión católica), lo cual coincide con los resultados del análisis de contenido de la información obtenida a través de la observación participante. Además, resulta relevante que Aram (Es_17) no es nominado en ninguna de las otras categorías que se recogen en el sociograma, por lo que tiene un rol de aislado tanto en las actividades de juego social dentro y fuera de la escuela, como en las categorías de trabajo en el aula.

Tabla 17: Sociomatriz de la categoría "jugar en el recreo". Grupo-clase 5A

	Es_1	Es_2	Es_3	Es_4	Es_5	Es_6	Es_7	Es_8	Es_9	Es_10	Es_11	Es_12	Es_13	Es_14	Es_15	Es_16	Es_17	Es_18	Es_19	Es_20	Es_21	Es_22	Total	Rol
Es_1						X	X				X												3	Medio
Es_2				X								X		X									3	Medio
Es_3					X			X		X							X		X		X		5	Popular
Es_4	X				X																X		3	Medio
Es_5			X	X				X		X	X												5	Popular
Es_6							X																1	Rechazado
Es_7																							0	Aislado
Es_8			X		X														X				3	Medio
Es_9							X								X					X			3	Medio
Es_10											X							X					2	Rechazado
Es_11	X													X			X	X					4	Popular
Es_12		X								X			X	X		X	X			X			7	Popular
Es_13															X							X	2	Rechazado
Es_14		X				X			X			X				X							5	Popular
Es_15									X				X							X		X	4	Popular
Es_16		X		X								X						X					4	Popular
Es_17																							0	Aislado
Es_18																X							1	Rechazado
Es_19	X							X													X		3	Medio
Es_20						X			X				X		X							X	5	Popular
Es_21			X																				1	Rechazado
Es_22																			X				1	Rechazado

En cuanto a los resultados que muestran las relaciones recíprocas (diadas y tríadas) según las elecciones de NN, se pueden observar representadas en la Ilustración 28 con flechas de doble punta y de mayor grosor.

Ilustración 28: Representación gráfica de los resultados sociométricos "Jugar en el Recreo" del Grupo 5A.



El análisis de estas agrupaciones, teniendo en cuenta las categorías “género”, “etnia” y “país de origen” correspondientes a la dimensión “Diversidad”, muestra los siguientes hallazgos.

Género. Los resultados del análisis sociométrico en cuanto a diadas y tríadas recíprocas en el grupo-clase 5A señalan la existencia 19 diadas recíprocas en la categoría “jugar en el recreo”. 13 están formadas por niños, 4 por niñas, y 2 parejas están constituidas por un niño y una niña (heterogéneas). Asimismo, se han hallado 3 tríadas, de las cuales 2 son de niños y una de niñas (homogéneas). Estos resultados muestran una tendencia mayoritaria de NN, a la hora de elegir con quién les gustaría jugar, a seleccionar a iguales de su mismo género. No obstante, las observaciones en el patio confirman las relaciones recíprocas resultantes, pero, además, ofrecen una mayor información de cómo niños y niñas se interrelacionan en determinados momentos y comparten actividades lúdicas en el tiempo de recreo; así mismo, permite acceder a un mejor conocimiento de la complejidad de las relaciones y dinámicas sociales entre ellos y ellas.

Etnia. Teniendo en cuenta la presencia de NN de etnia gitana, los datos sociométricos muestran que 6 de las diadas recíprocas están formadas por una parte perteneciente a este grupo étnico y la otra no, y 2 por NN de esta misma etnia, por lo que se observa una mayoría de diadas recíprocas heterogéneas en este sentido.

País de Origen. Respecto a esta categoría, los resultados muestran que también existe una mayoría de 16 parejas recíprocas heterogéneas en cuanto a las elecciones de pares para jugar en el recreo (3 formadas por niñas, 2 por niño-niña y 11 formadas por niños),

frente a 3 compuestas por NN origen español (homogéneas). De estas últimas, 1 está formada por niñas de etnia gitana, al igual que otra de niños.

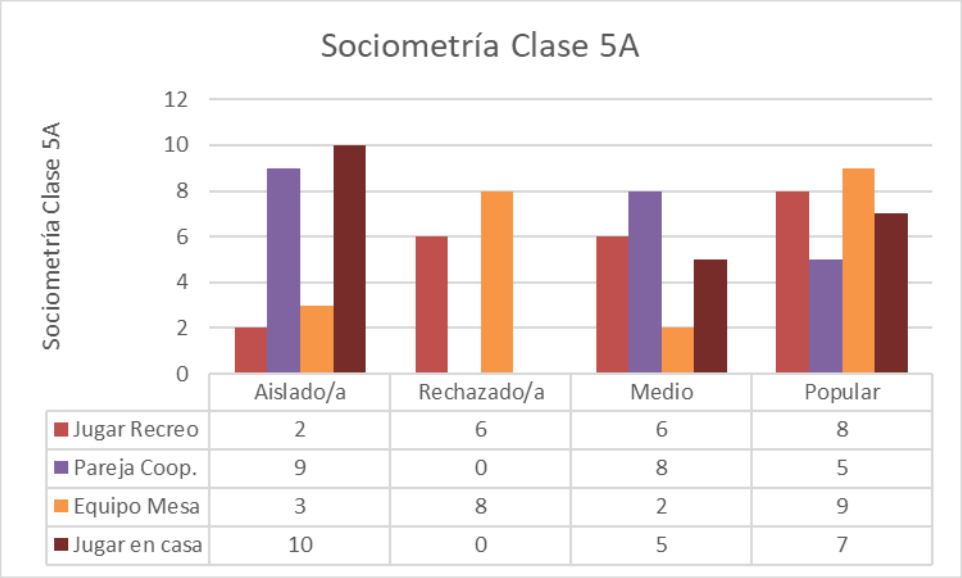
Tabla 18: Resultados sociométricos sobre diadas y tríadas en las categorías "jugar en el recreo". Grupo-clase 5A

Jugar en el Recreo Clase 5A				
Diadas Recíprocas			Tríadas	
Niña-Niña (4)	Mixtas (2)	Niño-Niño (13)	Niñas (1)	Niños (2)
Es_15 - Es_20	Es_1 - Es_19	Es_1 - Es_11	Es_15-Es_20-Es_9	Es_3-Es_5-Es_8
Es_20 - Es_9	Es_19 - Es_8	Es_1 - Es_6		Es_12-Es_14-Es_2
Es_9 - Es_15		Es_3 - Es_21		
Es_15 - Es_13		Es_3 - Es_5		
		Es_3 - Es_8		
		Es_8 - Es_5		
		Es_5 - Es_10		
		Es_12 - Es_2		
		Es_2 - Es_14		
		Es_14 - Es_12		
		Es_12 - Es_16		
		Es_5 - Es_4		
		Es_16 - Es_18		

Categorías “pareja cooperativa”, “equipo de mesa” y “jugar en casa”

Para extraer los resultados del resto de categorías contempladas en los sociogramas, se ha seguido el mismo proceso. Cada una de ellas tiene sus sociomatriz y su representación gráfica correspondiente (se adjuntan en el Anexo IV). De manera resumida, se presentan en el siguiente Gráfico 19 el número total de NN a los que se les ha asignado el rol correspondiente, según en número de nominaciones en cada una de las 4 categorías.

Tabla 19: Distribución de roles según nominaciones recibidas. Grupo-clase 5A



	Aislado/a	Rechazado/a	Medio	Popular
Jugar Recreo	2	6	6	8
Pareja Coop.	9	0	8	5
Equipo Mesa	3	8	2	9
Jugar en casa	10	0	5	7

En cuanto a la categoría “equipo de mesa” donde NN pueden hacer un mayor número de elecciones, los resultados muestran que hay 3 niños en el grupo-clase con el rol de aislado, es decir, ningún compañero o compañera los elige para trabajar en las actividades de enseñanza y aprendizaje cooperativas, o para tenerlo como compañero en la mesa dentro del aula.

Los niños o las niñas con estatus de populares en este grupo-clase según categorías son:

- Equipo de Mesa: Lara (Es_9, niña de padre español y madre boliviana, religión católica).
- Pareja Cooperativa:
    - Toni (Es_3, niño español, religión católica)
    - Lara (Es_9, niña española-boliviana, religión católica)
    - Cindy (Es_13, niña portuguesa, religión evangelista)
    - Nayi (Es_20, niña de etnia gitana, española, religión evangelista).
- Jugar en Casa:
    - Es_20 (Nayi → niña de etnia gitana, española, religión evangelista).

Según los resultados expuestos, Lara (Es_9) obtiene un rol popular en el ámbito del trabajo en el aula (pareja cooperativa y equipo de mesa). Nayi (Es_20) tiene rol de popular en dos categorías, que hacen referencia al ámbito del aula (pareja cooperativa) y externo a la escuela (jugar en casa). Mientras que el único niño que repite estatus

popular en dos categorías es Toni (Es_9), relacionadas con el juego en el recreo y el trabajo en el aula dentro del equipo de mesa.

Por tanto, en un grupo donde hay una mayoría de niños, las niñas resultan más populares, y son elegidas tanto por compañeras como por compañeros.

NN con estatus de popular, tienen en común un alto nivel sociocognitivo y cognitivo. No presentan problemas de autoestima, tiene un buen control emocional y de autodeterminación. En cuanto a los más nominados para jugar en el recreo, muestran además una buena competencia para planificar, organizar y dirigir las actividades lúdicas o deportivas, en las que muestran un gran entusiasmo e interés. Respecto a NN más nominados para los ámbitos de trabajo en el aula, se caracterizan por ser responsables, interesarse y participar habitualmente en las actividades, ayudar a sus iguales, respetar las normas de clase y preocuparse porque los demás las cumplan. Así mismo tienen un buen desempeño en los trabajos académicos.

NN aislados, presentan diferentes características individuales, las cuales se exponen en el apartado de Rechazo entre Iguales.

Por otro lado, el análisis de las agrupaciones teniendo en cuenta “género”, “etnia” y “país de origen” arrojan los siguientes resultados.

En la categoría “jugar en casa” se han encontrado diadas homogéneas en cuanto a “género”: 2 de niños y 1 de niñas. Respecto a las categorías relacionadas con la dimensión de trabajo en el aula, en “equipo de mesa” se muestran 10 diadas, 5 formadas por niñas y 5 por niños, además de 1 tríada compuesta por niñas. Por tanto, en cuanto al género, existe una total homogeneidad en estas 2 categorías.

En relación con las elecciones de “pareja cooperativa” hay una frecuencia mucho menor, encontrando 1 pareja recíproca de niñas homogénea en cuanto a etnia gitana y otra de niños heterogénea, pues son de diferente etnia y país de origen.

Respecto a las elecciones sobre con quién “jugar en casa”, el análisis arroja los siguientes resultados: 1 pareja de niñas de la misma etnia, la cual coincide con encontrada en la categoría anterior (homogénea), y otra diada compuesta por niños de distinto país de origen (heterogénea).

Finalmente, respecto a la categoría “equipo de mesa” aparecen 2 diadas homogéneas en cuanto a etnia y país de origen con miembros de la misma etnia y mismo origen nacional (1 de niñas y otra de niños); 6 parejas compuestas por NN de diferentes etnias (4 de niñas y 2 de niños); 2 donde los pares comparte país de origen (1 de niños y otra de niñas); y 8 diadas mixtas en cuanto origen nacional (4 de niñas en las que también

coinciden que son heterogéneas en cuanto a etnia, y 4 de niños en las que 1 de ellas también es heterogénea respecto a la etnia).

Las tríadas aparecen en dos de las cuatro categorías. Por un lado, en relación con “jugar en el recreo”, se dan 2 conformadas por niños y 1 por niñas. Su composición es heterogénea en cuanto a “país de origen” en los 3 casos y, además, en uno de ellos hay diversidad étnica. Respecto al “equipo de mesa”, solo aparece una tríada formada por niñas, la cual coincide con la de la categoría anterior.

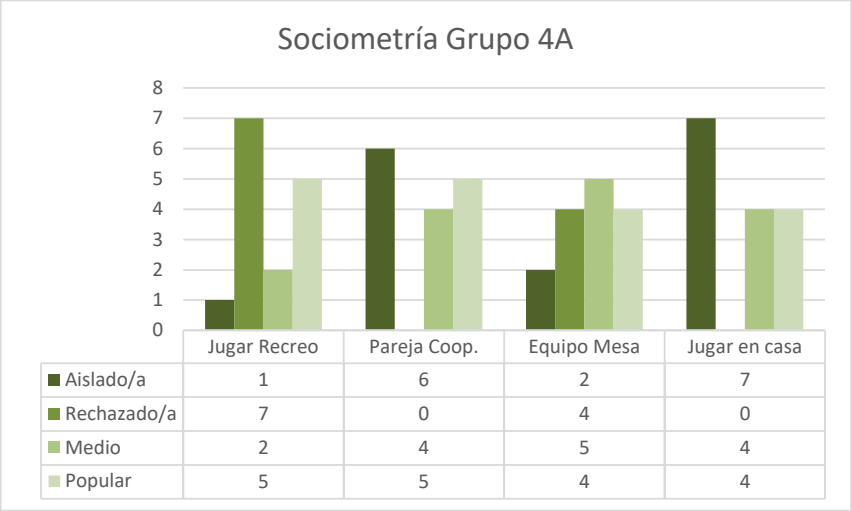
En cuanto a las agrupaciones recíprocas se observa en los resultados cómo las relaciones recíprocas en las niñas parecen ser más estables, ya que sus diadas y triadas aparecen repetidas en más de una categoría, mientras que en el caso de los niños ninguna diada se repite. Los mismo sucede con la tríada Es_15-Es_20-Es_9 que es recurrente en las dos categorías donde NN pueden hacer tres elecciones. Las componentes de estas diadas y tríadas tienen roles populares o roles medios en las distintas categorías.

Por lo general, se observa una gran diversidad nacional y étnica en la composición de las diadas y triadas reciprocas. Además, existe cierta tendencia de las niñas de etnia gitana a elegirse mutuamente, aunque también nominan a otras niñas que no son de su etnia, ni de su mismo país de origen. En los niños existe una mayor variedad, aunque también los niños de etnia gitana suelen elegirse en algunas categorías, sin dejar de tener preferencias por el resto de NN. En cuanto a las diadas según la categoría “género”, presentan una gran homogeneidad, con alguna excepción.

B.2. Grupo-Clase 4A

Los resultados sociométricos en relación con los roles obtenidos por NN en las 4 categorías en el grupo-clase 4A (sociomatrices, representaciones gráficas y tablas de análisis se adjuntan en el Anexo IV) se pueden ver recogidos en el Gráfico 11.

Gráfico 11: Distribución de roles según nominaciones recibidas. Grupo-clase 4A



	Jugar Recreo	Pareja Coop.	Equipo Mesa	Jugar en casa
Aislado/a	1	6	2	7
Rechazado/a	7	0	4	0
Medio	2	4	5	4
Popular	5	5	4	4

Como se puede observar en los datos, el número de NN aislados en las categorías "pareja cooperativa" y "jugar en casa" es alto, pero en estos resultados puede influir el hecho de que NN solo tenían la posibilidad de nominar a una persona.

Los resultados de los roles o estatus asignados en las 4 categorías del sociograma muestran que Jade (Es_3, niña boliviana, no consta confesión religiosa de la familia) es la única niña que obtiene el rol de aislada en relación con "jugar en el recreo". Por otro lado, el rol de más popular recae sobre Nayi (Es_12, niña colombiana, religión católica).

En la categoría "pareja cooperativa", la niña más popular es Ali (Es_1. Niña ucraniana, no consta confesión religiosa de la familia). NN con la asignación de rol de aislados han sido: Paty (Es_2 niña filipina, no consta confesión religiosa de la familia); Jade (Es_3 niña boliviana, no consta confesión religiosa de la familia); Kina (Es_5 niña ecuatoriana, religión católica); Mai (Es_6 niña senegalesa, religión islámica); y Ferrán (Es_8 niño ecuatoriano, religión católica).

En la categoría "equipo de mesa", el estatus de más popular lo tiene Rosa (niña española, religión católica), seguida de Ibai (Es_11, niño de etnia gitana, confesión religiosa familiar evangelista). Por otro lado, el rol de aislados lo comparten Ferrán (Es_8, niño ecuatoriano, religión católica) y Mai (Es_6 niña senegalesa, religión islámica).

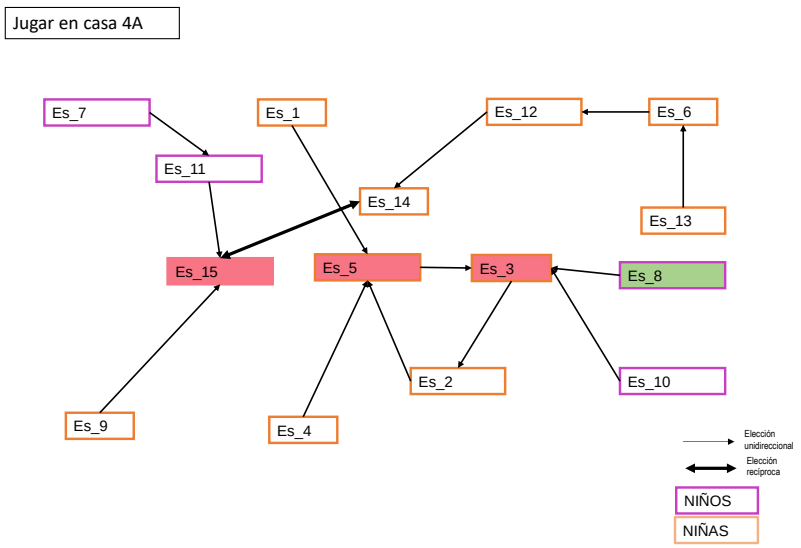
Finalmente, en cuanto a "jugar en casa", resultan relevantes los resultados relativos a NN que han obtenido puntuaciones que les asignan un estatus popular, pues no tienen este rol en ninguna de las otras categorías y comparten ciertas características individuales y temperamentales parecidas. Concretamente, se trata de dos niñas y un niño: Jade (estatus de aislada para jugar en el recreo), Kina (Es_5. Niña ecuatoriana,

religión católica), e Israel (niño español de etnia gitana, confesión religiosa familiar evangelista, asiste de manera irregular a clase, aunque en el segundo y tercer trimestre ha aumentado su asistencia). Los tres son tímidos, no conflictivos. En el aula, prestan atención y hacen las tareas de clase, les cuesta participar para dar su opinión, aportar ideas, etc. en actividades organizadas en grupo-clase. Por el lado contrario, el rol de aislado/a ha sido asignado a: Ali (Es_1 niña ucraniana, no consta confesión religiosa de la familia); Rosa (Es_4 niña española, religión católica); Greby (Es_7 niño boliviano, religión católica); Ferrán (Es_8 niño ecuatoriano, religión católica); María (Es_9 niña rumana, no consta confesión religiosa de la familia); Iván (Es_10 niño español, no consta confesión religiosa de la familia); Ariadna (Es_13 niña española, no consta confesión religiosa de la familia). Ese grupo de aislados presentan una gran diversidad de características individuales y culturales.

Tabla 20: Sociomatríz categoría "jugar en casa" Grupo-clase 4A

	¿A quién invitarías a casa a jugar?																
	Es_1	**Es_2**	**Es_3**	**Es_4**	**Es_5**	**Es_6**	**Es_7**	**Es_8**	**Es_9**	**Es_10**	**Es_11**	**Es_12**	**Es_13**	**Es_14**	**Es_15**	**Total**	**Roles**
Es_1																0	Aislada
Es_2			X													1	Medio
Es_3					X			X		X						3	Popular
Es_4																0	Aislada
Es_5	X	X		X												3	Popular
Es_6													X			1	Medio
Es_7																0	Aislado
Es_8																0	Aislado
Es_9																0	Aislada
Es_10																0	Aislado
Es_11							X									1	Medio
Es_12						X										1	Medio
Es_13																0	Aislada
Es_14												X			X	2	Popular
Es_15									X		X			X		3	Popular

Ilustración 29: Representación gráfica resultados sociograma Grupo 4A. "Jugar en Casa"



Teniendo en cuenta los resultados de las nominaciones en conjunto, se encuentra que el niño Es_8 no obtiene nominaciones en tres de las categorías y en la de “jugar en el recreo” solo obtiene una, por lo que sus roles son aislado y rechazado. La niña Es_3 ocupa la posición de aislada en dos categorías (“jugar en el recreo” y “pareja cooperativa”) relacionadas con el ámbito de juego y de trabajo en el aula, pero a su vez, tiene un estatus popular en la categoría de “jugar en casa”. Finalmente, también se desataca que la niña Es_6 ocupa la posición de aislada en las dos categorías relacionadas con el aula (pareja cooperativa y equipo de mesa).

El rol de popular varía en cada una de las 4 categorías, ocupando esta posición con mayor frecuencia las niñas, excepto en el caso de un niño que junto a otras 2 compañeras es el más popular en la categoría de “jugar en casa”. Dada la variedad de resultados en los estatus que cada estudiante ha obtenido, es difícil comprender a qué atienden las nominaciones. A través de la información obtenida mediante la sociometría en este grupo-clase, no se puede establecer unas características concretas compartidas por NN aislados y populares.

Por otro lado, teniendo en cuenta el “género”, la “etnia” y el “país de origen” en la composición de las agrupaciones recíprocas resultantes de los sociogramas se han encontrado lo siguientes resultados.

Género. La tabla 10 muestra las diadas resultantes de la información obtenida, clasificadas por su composición en cuanto al género de los miembros que las componen, así como según las cuatro categorías que se abordan desde la sociometría.

Tabla 21: Resultados de las agrupaciones recíprocas según sociogramas del grupo-clase 4A

Jugar en el Recreo Clase 4A			**Pareja Cooperativa Clase 4A**	
Diadas Recíprocas			Diadas Recíprocas	
Niña-Niña (3)	Mixtas (3)	Niño-Niño (1)	Niña-Niña (1)	Niño-Niña (1)
Es_1 - Es_13	Es_2 - Es_7	Es_10 - Es_11	Es_1 - Es_13	Es_15 - Es_14
Es_12 - Es_6	Es_13 - Es_10			
Es_12 - Es_9	Es_12 - Es_10			
Equipo de Mesa Clase 4A			**Jugar en Casa Clase 4A**	
Diadas Recíprocas			Diadas Recíprocas	
Niña-Niña (2)	Mixtas (4)	Niño-Niño (0)	Mixta (1)	
Es_4 - Es_3	Es_7 - Es_1		Es_15 - Es_14	
Es_9 - Es_2	Es_4 - Es_10			
	Es_11 - Es_5			
	Es_15 - Es_14			

Los resultados sobre el grupo-clase 4A en relación con la diadas recíprocas dentro de la categoría “jugar en el recreo”, señalan la existencia de 7 diadas, de las cuales 3 están formadas por niñas, 1 por niños (ambas homogéneas) y 3 por niño-niña (heterogéneas). Lo que marca una diferencia en cuanto a la homogeneidad existente en esta categoría en el grupo-clase 5A. En cuanto a la categoría “equipo de mesa”, se han hallado 6 diadas, 4 de las cuales son heterogéneas y 2 homogéneas al estar formadas solo por niñas. También se observan dos diadas en la categoría “pareja cooperativa”, una heterogénea y otra homogénea compuesta por dos niñas. Respecto a la elección de un compañero o compañera para “jugar en casa”, solo se ha dado una pareja heterogénea recíproca. Finalmente, los datos sociométricos de este grupo no reflejan la existencia de ninguna tríada recíproca.

Etnia y País de origen. En la categoría “jugar en el recreo” no se ha encontrado ninguna diada de NN que compartan el mismo grupo étnico de pertenencia, mientras que existe 1 heterogénea en este sentido, formada por un niño de etnia gitana y otro que no lo es. En relación con el “país de origen”, se han hallado una mayoría de parejas compuestas por pares de distintos países, concretamente son 6 diadas heterogéneas. Por otro lado, se han encontrado 2 diadas recíprocas que comparten país de origen (homogéneas).

Respecto a las elecciones para la formación de los “equipo de mesa”, los análisis arrojan los siguientes resultados: 1 diada cuyos componentes comparten etnia y mismo país de origen, coincidiendo con que son la única pareja de este grupo-clase que se elige mutuamente para “jugar en casa”, además de hacerlo como “pareja cooperativa”. Este caso concreto está formado por una niña y un niño que tienen una relación de parentesco (primos). Dentro de la categoría “equipo de mesa” también se han hallado 1 diada que no comparten ni país de origen, ni etnia, ni género y 2 parejas recíprocas, ambas formadas por niñas de distintos países. Finalmente, como “pareja cooperativa” se han elegido con reciprocidad 2 parejas: 1 de niñas de distinto origen nacional, y la comentada anteriormente.

Dentro de las parejas homogéneas por género, una de ellas formada por niñas (Es_1-Es_13) se repite en las categorías “jugar en el recreo” y “pareja cooperativa”, una heterogénea (Es_14-Es_15) que tan solo no se repite en la categoría “jugar en el recreo”. Finalmente, no se ha hallado ninguna diada de niños que sea recurrente en más de una categoría.

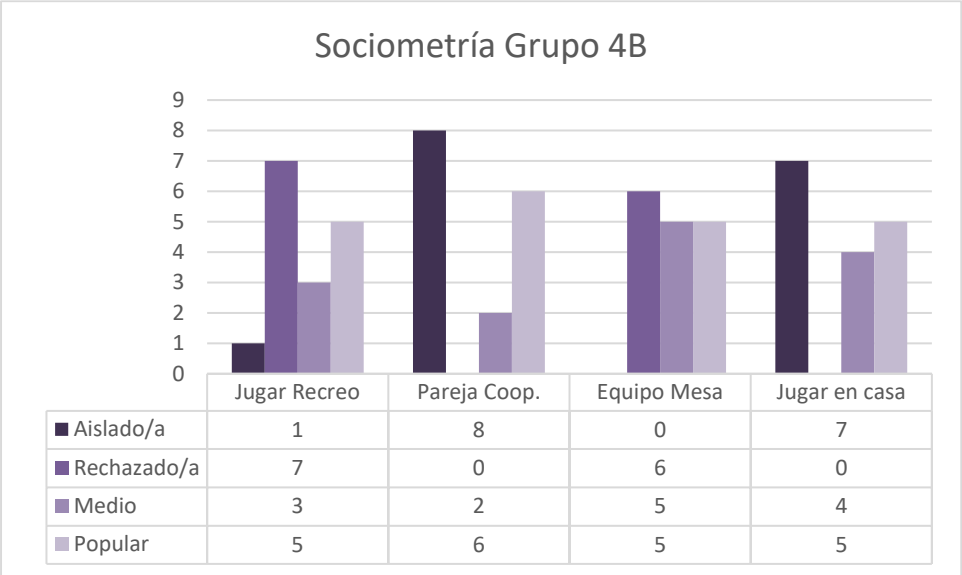
La reciprocidad y estabilidad en este grupo es menor que en el grupo de NN de 5 años y mayor que en el otro grupo de 4 años. No aparece ninguna triada en ninguna de las categorías.

En este grupo-clase se puede destacar una mayor presencia de heterogeneidad en la composición de las agrupaciones con respecto al "género", de las 13 parejas recíprocas diferentes que aparecen entre todas las categorías, 7 son heterogéneas respecto al género, frente a 2 homogéneas de niñas y ninguna de niños. En este caso el porcentaje de la muestra es mayor en el caso de las niñas (66,7%) que en el de los niños (33,3%).

B.3. Grupo-Clase 4B

Los resultados sociométricos en relación con los roles obtenidos por NN en las 4 categorías en el grupo-clase 4B (las sociomatrices, representaciones gráficas y tablas de análisis se adjuntan en el Anexo IV), se pueden ver recogidos en el Gráfico 12.

Gráfico 12: Distribución de roles según nominaciones recibidas. Grupo-clase 4B



	Jugar Recreo	Pareja Coop.	Equipo Mesa	Jugar en casa
Aislado/a	1	8	0	7
Rechazado/a	7	0	6	0
Medio	3	2	5	4
Popular	5	6	5	5

En la categoría "equipo mesa" no hay ningún niño o niña que no reciba al menos una nominación, por lo que nadie del grupo tiene el rol de aislado/a. En la categoría "jugar en el recreo" es donde más rechazados/as aparecen. Así mismo, como sucede en los resultados de los grupos-clases anteriores, en las categorías donde solo pueden elegir a una persona, los resultados en cuanto al estatus de aislado son mayores.

El análisis de los datos para la asignación de roles o estatus a NN de este grupo-clase en las 4 categorías del sociograma (las sociomatrices, representaciones gráficas y tablas de análisis se adjuntan en el Anexo IV) muestran los siguientes resultados.

En la categoría "jugar en el recreo" el rol de aislado recae sobre Bastian (Es_6, niño español, no consta confesión religiosa de la familia). El rol de más popular en esta categoría lo tiene Jacqueline (Es_4, niña brasileña, religión católica), que tiene un carácter fuerte, se muestra autoritaria con sus iguales en los juegos, le gusta organizar

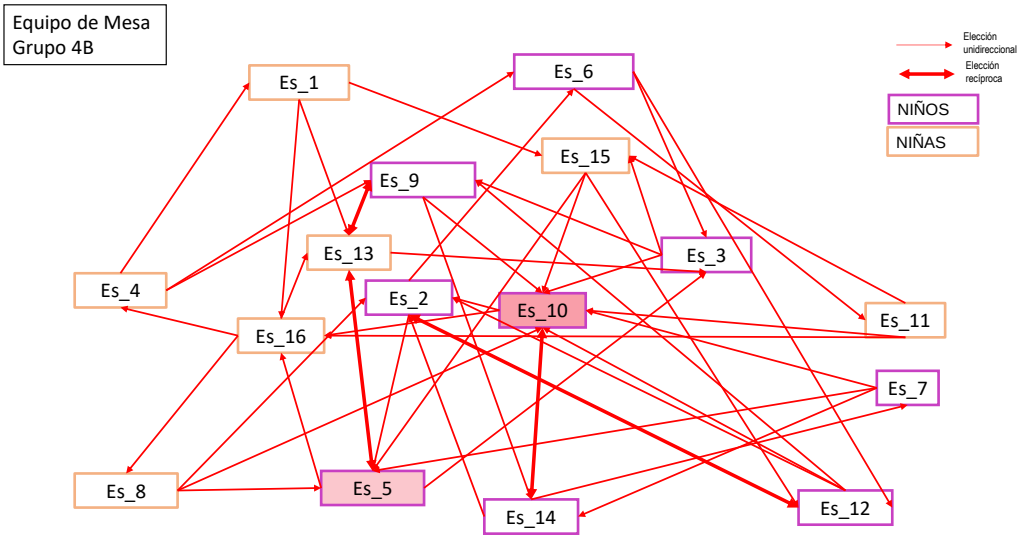
las actividades lúdicas y tomar decisiones por los demás, pretendiendo que siempre sean acatadas, esto le ocasiona conflictos con aquellas niñas que no siguen sus deseos o que la rechazan cuando tienen intereses distintos. El trato a una de sus compañeras de clase durante algunas semanas llevó a su tutora junto con el orientador a realizar una intervención para la prevención del acoso escolar.

Los resultados de las nominaciones, asignan el rol de aislados en cuanto a "pareja cooperativa" a los siguientes estudiantes: Ronny (Es_2 niño hondureño, religión católica), Carlos (Es_3 niño venezolano, no consta confesión religiosa de la familia), Enmanuel (Es_9 niño español, religión evangelista); Pablo (Es_10 niño español, no consta la confesión religiosa de su familia), Lucas (Es_12 niño hondureño, no consta la confesión religiosa de su familia), Lola (Es_13 niña hondureña, no consta la confesión religiosa de su familia), Alexia (Es_15 niña ecuatoriana, religión católica) y Yamiley (Es_16 niña española de etnia gitana, no consta la confesión religiosa de su familia. Suele asistir a la escuela con mucha irregularidad).

Por otro lado, los más que más elecciones han recibido han sido Estela (Es_8 niña española de etnia gitana, no consta confesión religiosa de su familia) y Jianming (Es_14 niño chino, no consta la confesión religiosa de su familia). Estos iguales tienen muy pocas características culturales en común. A nivel individual se podría decir que son alegres, sociables y no conflictivos. La niña tiene un alto nivel sociocognitivo y comunicativo, mientras que el niño, presenta dificultades con el idioma vehicular, ya que en su familia no hablan a penas castellano y, aunque él no presenta problemas para entenderlo, aún le resulta complicado expresarse en esta lengua.

Respecto a la categoría "equipo mesa", no aparece ningún niño o niña al que se le pueda asignar el estatus de aislado (Ilustración 30). El más popular es Pablo (Es_10 niño español, no consta confesión religiosa de la familia), que suele mostrar comportamientos de ayuda, cuidado y colaboración hacia sus pares del grupo-clase.

Ilustración 30: Representación gráfica resultados sociograma Grupo 4B. "Equipo de Mesa"



Con relación a la última categoría, “jugar en casa” (Tabla 22), NN con roles de aislado, es decir, sin ninguna nominación son: Ronny (Es_2 niño hondureño, religión católica), Carlos (Es_3 niño venezolano, no consta la confesión religiosa de su familia), Leonel (Es_5 niño peruano, no consta la confesión religiosa de su familia), Enmanuel (Es_9 niño español, religión evangelista); Pablo (Es_10 niño español, no consta la confesión religiosa de su familia); Makarena (Es_11 niña española de etnia gitana, no consta la confesión religiosa de su familia); Alexia (E_15 niña ecuatoriana, religión católica), y Yamiley (Es_16 niña española de etnia gitana, no consta la confesión religiosa de su familia).

Los más populares en esta categoría son Jianming (Es_14 niño chino, no consta la confesión religiosa de su familia) y Lucas (Es_12 niño hondureño, no consta confesión religiosa de su familia).

Tabla 22: Sociomatríz resultados categoría "jugar en casa" Grupo-clase 4B"

	Es_1	Es_2	Es_3	Es_4	Es_5	Es_6	Es_7	Es_8	Es_9	Es_10	Es_11	Es_12	Es_13	Es_14	Es_15	Es_16	Total	Roles
Es_1						X											1	Medio
Es_2																	0	Aislado
Es_3																	0	Aislado
Es_4												X				X	1	Medio
Es_5																	0	Aislado
Es_6			X		X												2	Popular
Es_7									X				X				2	Popular
Es_8											X						1	Medio
Es_9																	0	Aislado
Es_10																	0	Aislado
Es_11																	0	Aislada
Es_12	X									X				X			3	Popular
Es_13				X											X		2	Popular
Es_14		X					X	X									3	Popular
Es_15																	0	Aislado
Es_16																	1	Medio

En general, el rol de popular varía en cada una de las 4 categoría, siendo ocupados por 3 niños y 2 niñas. El estudiante Es_14 aparece como popular en dos categorías tanto de juego como de trabajo en el aula (“jugar en casa” y “pareja cooperativa”). En cuanto a los resultados sobre la posición de aislado/a es significativo el estudiante Es_6, el cual es el único que no obtiene ninguna nominación en la categoría “jugar en el recreo”.

Los resultados en el grupo-clase 4B, relacionados con las diadas y tríadas recíprocas y su composición en cuanto a cuento a las categorías de la dimensión Diversidad: “género”, la “etnia” y el “país de origen” son los que se muestran en la Tabla 23.

Tabla 23: Resultados de las agrupaciones recíprocas según sociogramas del grupo-clase 4B

Jugar en el Recreo 4B				**Equipo de Mesa 4B**	
Diadas Recíprocas			Tríadas	Diadas Recíprocas	
Niña-Niña (4)	Niña-Niño (1)	Niño-Niño (1)	Niñas (1)	Niña-Niño (2)	Niño-Niño (2)
Es_4 - Es_15	Es_9-Es_11	Es_5-Es_12	Es_15-Es_16-Es_4	Es_13-Es_9	Es_2-Es_12
Es_16 - Es_4				Es_13-Es_5	Es_10-Es_14
Es_16 - Es_15					
Es_15 - Es_8					

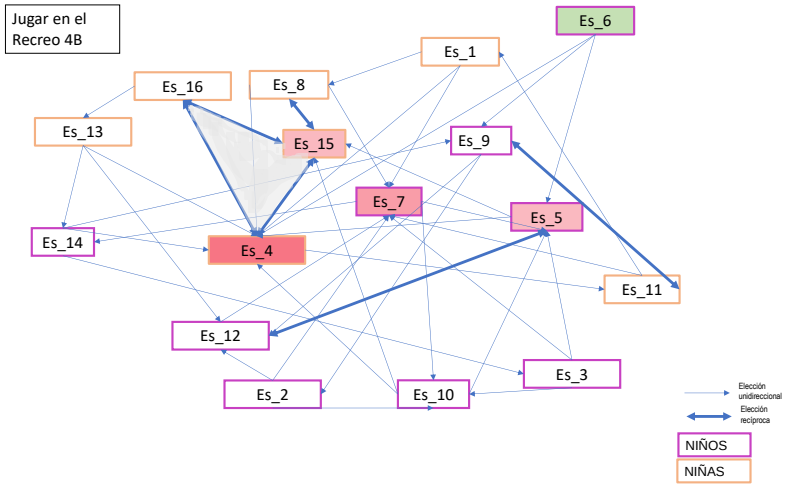
Como se puede observar en la Tabla 24, las categorías “jugar en casa” y “pareja cooperativa”, no aparecen dado que no se ha hallado ninguna agrupación recíproca en ellas.

Género. Los resultados más destacados respecto a las diadas en el grupo-clase 4B se encuentran en la categoría “jugar en el recreo”, donde los datos indican la existencia de 6 diadas recíprocas, de las cuales, la mayoría (5) son homogéneas; 4 de ellas formadas por niñas y una por niños. Solo aparece 1 diada heterogénea. Respecto a la formación del “equipo de mesa” hay 2 diadas heterogéneas por género y otras 2 formadas por niños.

Etnia y País de Origen. Dentro de este grupo-clase se han encontrado 5 parejas en la categoría “jugar en el recreo” cuyos componentes son de distinto países de origen; 4 de ellas además están formadas por NN de etnia diferente. En cuanto a los resultados de la categoría “equipo de mesa”, estos muestran la existencia de 4 diadas heterogéneas en cuanto al país de origen de sus componentes, las cuales no coinciden con las halladas en las elecciones hechas por NN para “jugar en el recreo”.

Por último, el análisis sociométrico señala la formación de una tríada de 3 niñas elegidas mutuamente para “jugar en el recreo”. Cada una de ellas es de un país de origen diferente y una de etnia gitana.

Ilustración 31: Representación gráfica resultados agrupaciones Grupo 4B. "Jugar en el Recreo"



En general, los resultados muestran que hay menos reciprocidad entre los grupos de 4 años y el de 5, tanto en las diadas como en las tríadas. En todos los casos, aunque con distinta frecuencia se dan parejas heterogéneas por género, predominando las diadas y tríadas segregadas por género entre NN del grupo-clase 5A. La diversidad cultural y social que caracteriza estos grupos-clase también se refleja en las elecciones de NN, donde no se puede decir que las categorías como “la etnia” o “el país de origen” intervengan de manera negativa en sus deseos o intereses de elección con quién quieren jugar o trabajar en el aula.

En las diadas recíprocas, las cuales son más frecuentes en los resultados, se puede observar en la siguiente tabla comparativa los datos resumidos que vienen a mostrar la heterogeneidad o homogeneidad que caracteriza cada categoría según los grupos-clase estudiados.

Tabla 24: Resultados sociométricos en relación con la diversidad en la composición de las diadas.

Composición Diadas - Juego en el Recreo				
		Grupo 5A	Grupo 4A	Grupo 4B
Género	Niña-Niña	4	3	4
	Niña-Niño	2	3	1
	Niño-Niño	13	1	1
Etnia	Misma Etnia (Gitana)	2	0	
	Diferentes Etnias	6	1	4
País de origen	Mismo País	3	2	0
	Distinto País	16	6	5

Composición Diadas - Equipo de Mesa				
		Grupo 5A	Grupo 4A	Grupo 4B
Genero	Niña-Niña	5	2	0
	Niña-Niño	0	4	2
	Niño-Niño	5	0	2
Etnia	Misma Etnia (Gitana)	2	1	0
	Diferentes Etnias (Gitana-otra)	6	1	0
País de origen	Mismo País	2	2	0
	Distinto Pais	8	3	4

Composición Diadas - Jugar en Casa				
		Grupo 5A	Grupo 4A	Grupo 4B
Genero	Niña-Niña	1	0	0
	Niña-Niño	0	1	0
	Niño-Niño	2	0	0
Etnia	Misma Etnia	1	1	0
	Diferentes Etnias	0	0	0
País de origen	Mismo País	0	0	0
	Distinto Pais	1	0	0

Composición Diadas - Pareja Cooperativa				
		Grupo 5A	Grupo 4A	Grupo 4B
Genero	Niña-Niña	1	1	0
	Niña-Niño	0	1	0
	Niño-Niño	1	0	0
Etnia	Misma Etnia	1	1	0
	Diferentes Etnias	1	0	0
País de origen	Mismo País	1	1	0
	Distinto Pais	1	1	0

C. La Diversidad en las Historias Pequeñas

Los resultados del análisis narrativo de las historias pequeñas, junto a los del análisis de contenido expuesto, muestran la riqueza de la diversidad social y cultural a la que NN están expuestos en su contexto de iguales dentro de esta escuela. Cada uno de ellos o ellas aporta conocimientos que amplían la mirada sobre el mundo de sus compañeros y compañeras. A través de sus interacciones, relaciones y participación en sus actividades lúdicas y conversaciones, comparten una gran cantidad de información social y cultural relativa a: viajes a distintos países donde han ido o van a ir a ver a sus familiares, prácticas culturales propias de sus países de origen, costumbres familiares; así como la diversidad estructural de las familias (extensas, monoparentales, nucleares, compuestas, más o menos estructuradas). Así mismo, NN comparten información personal sobre costumbres, tradiciones, rutinas, gustos y habilidades individuales. El único aspecto sobre el que no aparecen resultados es la puesta en común entre NN de expresiones, prácticas y ritos religiosos o espirituales. Estas solo aparecen en las clases de religión como contenido ofrecido por la maestra.

Normalmente, ante toda esta información, mayoritariamente en sus tiempos libres o de recreo, NN presentan curiosidad y suelen animarse a comparar o contar aquello que les gusta, les interesa o hacen fuera de la escuela.

Por ejemplo, en una conversación entre Noa, sus amigas cercanas y la investigadora, esta niña narró que su abuela estaba de luto y que en estas situaciones las mujeres viudas no ven la televisión, y terminó diciendo: “así que ahora mi abuela se aburre un poco”.

Otra conversación de la investigadora con Dani y Santi en el Patio 2, los niños comentaron y pusieron en valor lo ricas que están las salchichas alemanas y argentinas,

respectivamente. Otro día, Dani también compartió información sobre su familia y emociones personales con el equipo de mesa.

Observación 23 de enero de 2019. Clase 5A

> Dani: Yo no tengo hermanos, pero tengo primos que están en Georgia.
> Prado: ¿de dónde son tus padres?
> Dani: de Alemania. No he ido nunca.
> Prado: yo tampoco.
> Dani: echo de menos a mi papá, está trabajando y siempre está malito. Siempre va al médico después del trabajo.

La conversación fue seguida por dos compañeros de mesa, que pudieron acceder a información sobre Dani y su familia, así como a sus emociones por la falta de la presencia de su padre.

Los tiempos de espera en la alfombra y en las mesas antes o entre actividades también da lugar a conversaciones entre NN, donde comparten mucha información, personal, emocional y cultural.

Observación del 10 de abril de 2019. Clase 4A.

> [Tiempo de espera en la alfombra hasta que llegan todos a clase y empiezan con las rutinas]
>
> [Como casi siempre el grupo de I. (niño) y S., R, N, M., (niñas) se colocan tranquilamente en la alfombra y empiezan a conversar. Esta mañana el tema es la edad de los abuelos. I. ha comentado que hoy era el cumpleaños de su abuelo y que iba a cumplir 49 años. A partir de ahí, varios han empezado a compartir las edades que tienen sus abuelos y abuelas y a sorprenderse por lo mayores que son, entre otros comentarios. Luego S. dice que su abuela está en Rumanía y que en Navidades fue a verla en avión]

Observación del 6 de marzo de 2019. Clase 5A. Nota del cuaderno de campo.

> [Fatou en el equipo de mesa, durante el tiempo de transición a la salida al patio, nos ha contado que vino de Senegal con su madre (suele repetirme muchos días que es de Senegal). Su padre se quedó allí y sus hermanos mayores están en Francia. Lleva varios días diciendo que se va a marchar a Francia, porque tiene que cuidar de los bebés de su hermano. También nos dice algunas palabras en senegalés, y Cindy dice que ella sabe francés. Ante mi incredulidad, me dice una pequeña frase en este idioma, sorprendiéndome pues ella es de origen portugués]
>
> [También, en las asambleas de las clases de 4 años se da algo de tiempo para que NN compartan información sobre lo que han hecho el fin de semana, en vacaciones, si les ha pasado algo importante, etc.]

Observación del 31 de octubre de 2018. Clase 4B

> [En la clase de 4B, G. (niño) durante la asamblea ha contado que este fin de semana había hecho un bizcocho con su mamá. Lo han hecho como se hace en su país. Así que, aprovechando la anécdota, la maestra lo saca de la alfombra, lo sitúa enfrente del grupo en una silla para que nos cuente cómo hizo el bizcocho.]

Este tipo de conversaciones se dan tanto dentro del aula como en el patio, en donde, por ejemplo, un día un grupo de amigas de 4 años estaban haciendo coreografías de bailes y cantando. Nayi (4A) les estaba enseñando un tipo de baile latino, cuando la investigadora le pregunto por esto, la niña le explicó que era un baile colombiano (moderno) y que escuchaba y bailaba este tipo de canciones con sus hermanas mayores. Su familia migró a España cuando era bebé.

NN también suelen compartir algunos aspectos o temas culturales en los guiones de juego y en las formas de hacer. Algunos de ellos quedan expuestos en las narraciones de escenas de juego social en los rincones del aula, o en el patio expuesta a lo largo de los resultados de este estudio de casos.

Según los resultados obtenidos a través del análisis de contenido sobre las agrupaciones y formas de juego, así como las relaciones reciprocas halladas a través de los sociogramas, se puede establecer que la diversidad social y cultural impregna la vida social de NN en esta escuela. Todas las agrupaciones que se conforman para participar en las distintas actividades, tanto dentro del aula como el patio, son en su mayoría heterogéneas. La homogeneidad cobra una mayor relevancia en las agrupaciones de NN en relación con las categorías de género, edad y de grupos-clase, aunque según va pasando el curso se observa algunas interacciones lúdicas entre niños de clases de 4 y 5 años, siendo siempre minoritarias.

NN de 4 años suelen agruparse en diadas y tríadas y los de 5, además, suelen formar grupos de entre 4 y 8 niños, niñas o mixtos, especialmente en actividades lúdicas más complejas, como en los juegos de reglas deportivos (fútbol) o cuando sucede un acontecimiento o conflicto que implica a varios NN del grupo clase.

El tipo de agrupaciones observadas más frecuentemente son los grupos, que pueden estar formados entre 4 y 8 componentes. Menos numerosas, pero también con bastante presencia son las diadas, siendo las tríadas las que aparecen en menor medida.

El grupo-clase 5A, parece presentar una mayor cohesión, dinamismo y complejidad en las redes sociales que conforman a través de sus interacciones y relaciones. En menor grado sucede en el grupo 4A, el cual, a su vez, parece ser un grupo más cohesionado que el de 4B, donde en general apenas aparecen relaciones recíprocas.

En cuanto a la diversidad de capacidades, NN no muestran tampoco ningún tipo de sesgo o influya en sus relaciones de manera general. Algunas características individuales que tienen en común NN con roles de aislados, según los resultados de la sociometría, no resultan problemáticas en otros para interaccionar y relacionarse con sus pares. Por ejemplo, hay niñas introvertidas, que cuando quieren encuentran compañeros o compañeras para jugar, o niños que tienen dificultades con el lenguaje oral y participan activamente en el contexto social del patio de recreo. No obstante, hay una minoría de NN que pasan tiempo solos o solas, sin que esto parezca atender a una decisión personal. De alguna manera no son aceptados o aceptadas por sus compañeros o compañeras, lo cual, independientemente de que sean pocos o muchos, es un problema que se ha de atender, pues tiene impacto en la calidad de su vida diaria y en su desarrollo, así como tener posibles consecuencias negativas a medio y largo plazo.

Por otro lado, se ha observado que tanto los niños como las niñas de etnia gitana suelen interaccionar y relacionarse entre ellos y ellas, tanto en el patio como en el aula, sin que eso impida que lo hagan con el resto de iguales en las actividades y rutinas escolares o que tengan más conflictos. Están muy integrados en el grupo-clase.

16.5.2. La Amistad

La amistad como relación estable aparece más entre las niñas que los niños, las cuales, además, se caracterizan por tener un buen nivel en habilidades sociocognitivas y emocionales. En los chicos se observa en menor grado, aunque si se dan relaciones habituales como compañeros de juego. No obstante, resulta complejo determinar si estas relaciones son de amistad o no.

Quienes parecen mantener una relación de amistad suelen jugar y compartir más tiempo y actividades: se buscan, se reúnen y conversan en las transiciones y al llegar a la escuela; asimismo se prestan ayuda cuando lo necesitan. Además, se defienden y cuidan, pero a su vez, tienen más conflictos entre las partes que intervienen en la relación de amistad, sintiéndose mucho más afectadas o afectados emocionalmente cuando esto ocurre, que cuando las disputas o peleas son con otros pares. También, en algunas ocasiones la amistad se utiliza para presionar a la pareja a hacer lo que la otra quiere o le parece que debe hacer, mostrando actitudes de poder o presión social. En general a casi todos/as les resulta ofensivo o se entristecen cuando un compañero/a les dice “ya no voy a ser tu amiga/o”.

Ariadna, María y Mai son tres niñas del grupo clase 4A. Tienen una relación bastante estable, juegan juntas habitualmente en el recreo, conversan en los tiempos de

transición, y se sientan juntas en la alfombra durante las actividades de aula con mucha frecuencia. Un pequeño ejemplo de cómo interaccionan en sus relaciones dentro del aula se muestra en el siguiente extracto de la observación del 3 de diciembre de 2018.

> Ariadna a María.: “te ayudo”
>
> María: “bueno, tranquila”
>
> Mai con cara de preocupación le comenta a María: “Nayi está llorando” (Nayi es otra niña que suele estar habitualmente con ellas)
>
> [Ariadna al final ayuda a Sofia a buscar la ficha en el libro]

En este mismo grupo de amigas se observa la siguiente situación de preocupación cuando una niña detecta un estado emocional negativo de su amiga dentro del aula:

> [Mai tiene cara de enfadada o triste (no se identifica muy bien). Sofia, como casi siempre está sentada a su lado en la alfombra y, con cara de preocupación, le pregunta: “¿qué te pasa?”]

Otra escena de cuidado y acompañamiento entre amigas durante el recreo puede verse en la siguiente cita anotada en el cuaderno de campo:

> [Nayi (4A) se ha chocado con alguien y se da un golpe fuerte en la zona del ojo. Rosa (4A) se acerca rápidamente preocupada por ella, la coge de la mano, se sienta junto a ella y le hace compañía. Iván (clase 4A) y Jacqueline (clase 4B) se acercan como preocupados y preguntan qué le pasa, están un par de minutos, pero luego se marchan y dejan a las dos amigas solas] Observación Patio 2 del 3 de febrero de 2019

En una actividad lúdica grupal desarrollada en el Patio 1 se genera un conflicto y dos amigas quedan separadas en grupos opuestos, la amistad aparece como amenaza o para hacer presión por parte de una de ellas, y como esta tiene un rol de líder en el grupo de amigas, el resto la sigue.

> Nayi a Lara: “y tú ¿no ibas con nosotros? y ahora te vas con los otros. Pues ya no seré tu mejor amiga, ni me sentaré contigo en la alfombra”
>
> Noa: “ni yo, nunca”
>
> Anhelis: “ni yo”
>
> Noa: “y también se lo voy a decir a Cindy cuando venga”

Mientras que para las acompañantes que siguen a Nayi la situación puede tener un significado más superficial, para Nayi según la observación de toda la escena completa del conflicto, se la ve cada vez más incómoda con que Lara esté en el otro grupo, con el que están compitiendo y discutiendo.

La cooperación también se da más en actividades lúdicas en las que participan diadas y tríadas de niñas que mantienen relación de amistad. Por ejemplo, en tiempos de clase para juego libre por rincones.

> [Mai, Rosa y Nayi juegan a hacer un puzle entre las tres. Van buscando y poniéndose de acuerdo para poner las piezas. Cuando se acerca la maestra, una de ellas la llama insistentemente y le dice con alegría: "A., A., A. (maestra) mira el puzle, ya casi lo hemos terminamos".]

La niña habla en plural ("hemos") mostrando conciencia del trabajo conjunto y del logro de común de las tres amigas.

Se han observado en numerosas ocasiones y en los 3 grupos-clase, muestras de tristeza que muestran NN cuando perciben que la amistad no es recíproca.

Observación clase 4A del 27 de marzo de 2019

> [En la alfombra, María se pone triste porque Ali no quiere sentarse a su lado, quiere sentarse con Iván. María asocia la preferencia de Ali con que no quiere ser su amiga. Antes de salir al patio 2 para hacer los ejercicios psicomotrices del programa PDB se da la siguiente situación: todos salen corriendo del aula hacia afuera, animados por la maestra, pero María se queda rezagada en el aula con cara triste.]
>
> Ali: "¡Iván, espérame!" [sale corriendo detrás de él]
>
> [Me quedo esperando a María y antes de salir del aula]
>
> María me dice: "es que no es mi amiga" [lloriqueando, pero sin lágrimas]
>
> Prado (investigadora): "¿quién no es tu amiga?"
>
> María: "Ali"
>
> Prado: "¿qué ha pasado?"
>
> María: "es que antes estábamos ahí, y luego es que Ali no quería estar a mi lado"
>
> Prado: "¿quería ponerse al lado de Iván?"
>
> María: "sí"
>
> Prado: "bueno, lo mismo es solo un ratito, hoy le apetecía cambiar de sitio y ponerse con Iván, pero eso no quiere decir que ya no sea tu amiga"
>
> [En todo este conflicto Iván se ha mantenido al margen]

No obstante, Ali suele mostrar con claridad a quién considera su amiga y a quién no.

Observación del 3 de diciembre de 2018. Recreo en el Patio 2.

> Jacqueline: "Prado, Ali dice que no es mi amiga"
>
> Ali: "me ha empujado"
>
> Jacqueline: "todas somos amigas"

Ali: “nooo, mi amiga es Jade”

En cuanto a la diversidad, la composición de los grupos, tríadas o parejas de amistad suele ser homogénea respecto al género y heterogénea en cuanto a origen nacional, etnia, confesión religiosa familiar, y a características individuales. En secuencias de juego social y de conflictos que se muestran posteriormente se pueden ver cómo funcionan y se interrelacionan algunos aspectos o fenómenos que cobran valor o intervienen en las relaciones de amistad de NN (p. ej., ver transcripción del juego “La Granja” o del conflicto en el juego de “Los Fantasmas”, expuestas más adelante)

Las narraciones de las observaciones y de las conversaciones documentan que según avanza el curso la palabra “amistad” es más utilizada por NN. “Amigo o amiga” aparece frecuentemente cuando una diada tiene algún conflicto. Tras la observación de las relaciones e interacciones, y el uso que NN hacen de este término en sus narraciones, historias o conversaciones, podría entenderse que tiene un gran valor, pero sería necesario indagar con más detenimiento en los significados que NN le dan, ya que pueden ser variados. Por ejemplo, Mateo (niño de la clase 5A) piensa que no tiene que ser amigo de alguien que utiliza la violencia física.

Nota de observación del 14 de diciembre de 2018. Clase 5A

[Santi ha agarrado a Nicola y le ha hecho daño. Nicola empieza a llorar. Mateo le dice que *no va a ser su amigo* porque pega en el patio]

La palabra “amigos” también es frecuente en las prácticas de las maestras, además la amistad es uno de los valores fundamentales en el ideario educativo del colegio. A continuación, se muestran algunas citas donde aparece esta palabra dentro del discurso de las maestras al que se exponen cotidianamente NN.

Observación Clase 5A. Sesión de Grupos Interactivos. 16 de noviembre de 2018.

[La maestra y NN están en la alfombra para realizar la evaluación de las actividades propuestas para la sesión de grupos interactivos]

La maestra pregunta: “¿qué actividad os ha gustado más? ¿por qué?”

Santi: “el parchís”

Maestra: “Santi y ¿has felicitado al *amigo* que ha ganado?”

Observación asamblea conjunta clases 4A y 4B. 19 de noviembre de 2018.

[Una de las maestras acaba de contar el cuento “Las jirafas no pueden bailar”, con el objetivo de trabajar el valor de las diferencias, la autoestima y la valoración de uno mismo, por lo que siempre hay que intentar hacer las cosas que uno quiere, sin renunciar a ello,

pese a que las personas del contexto donde se esté no te valoren, entiendan o no vean tus capacidades. También tratan el tema de las emociones a través de este mismo cuento. En general NN reconocen la tristeza de la jirafa. Cuando las maestras les preguntan que cómo se sentía la jirafa, la mayoría de NN dicen: "está triste". En la conversación que se establece tras la lectura del cuento la maestra pregunta a su grupo-clase]

Maestra: "cuando un *amigo* tiene dificultades ¿qué hacemos?"

Ibai: "ayudarle"

Observación Clase 5A. 30 de noviembre 2018

[Mateo y Carlos, han tenido un conflicto y se han pegado en el Patio 2. La maestra que vigilaba el patio ha informado a su tutora cuando tras finalizar el recreo. Dentro del aula, su maestra habla con ellos y los coloca juntos en la mesa de equipo y les dice: ahora tenéis que hablar y *volver a ser amigos*]

Observación Clase 4A. 17 de diciembre de 2018.

[NN están sentados en sus mesas de equipo, pero el trabajo que van a realizar es individual. Van a escribir la carta a los Reyes Magos. Concretamente, la actividad consiste en rellenar una ficha con su nombre, su edad y dibujar en un recuadro a amigos o amigas y en otro recuadro un cuento. A partir del dibujo que han hecho, la maestra les he preguntado ¿a qué *amigos* has dibujado en la ficha de los Reyes Magos?]

Observación 13 de marzo de 2019. Clase 5A.

[Se han producido varios conflictos entre iguales a la hora de sentarse en la alfombra. La maestra les está llamando la atención sobre este tema con el siguiente discurso]

[…] "Pues mirad, yo he estado el otro día en la clase de tres y ni siquiera los de tres se pelean por el sitio. Se sientan donde toca. *Hoy con un amigo, mañana con otro amigo* y se sientan a escuchar, Gago siéntate ahí. […]"

Observación 15 de marzo de 2019. Clase 4B

Maestra: "Nazan como habéis cogido tantos palos no quedan para *los amigos*"

Observación 23 de enero de 2019. Clase 5A.

[Clase de Religión. La maestra les indica que van a decir una oración de Mary Ward: "saludamos a Jesús. Le damos las gracias por este proyecto que vamos a hacer con nuestros *amigos*"]

Observación 21 de marzo de 2019. Clase 5A.

[Empiezan las rutinas diarias con Religión. La maestra recita una oración y el grupo clase repite lo que la profesora va diciendo por frases. Hoy empiezan diciendo: "*gracias por los amigos"*]

Observación 4 de abril de 2019. Clase 5A.

[Clase de Religión]

Maestra: "Jesús, aunque no está aquí, es verdad, que cuando cuidamos a algún *amigo* es como si le estuviésemos cuidando a él. *Si cuidamos a un amigo, cuidamos a Jesús*".

Tras el análisis de todas las citas extraídas sobre el tema de la amistad y las narraciones de las maestras, se puede observar que tratan de poner en valor la amistad, pero frecuentemente, el término "amigos o amigas" se asimila a "compañeros o compañeras" de clase. Sin embargo, para NN parece que existen diferencias entre estos dos conceptos.

En la entrevista grupal a NN sobre el patio y el juego, cuando se les preguntó si jugaban con todos o tenían amigos con los que jugaban más contestan lo siguiente:

Extracto de la entrevista grupal grupo-clase 4A.

P. (entrevistadora): "antes me habéis dicho una cosa muy buena, y es que el patio es de todos, pero ¿os gusta jugar con todos o tenéis amigos o amigas con los que jugáis más?"

Varios NN a la vez: "tenemos amigos"

[Tres niños no dicen nada. Silencio que también es significativo]

P.: […] "A ver, K. ¿tú con quién juegas? ¿siempre con los mismo amigos y amigas o te gusta cambiar?"

K.: [piensa unos segundos] "cambiar"

P.: "¡ah! A ti te gusta cambiar. O sea, unos días juegas con unos niños o niñas y otros días con otros niños"

M.: "y niñas"

P.: "si, y niñas, ¿sí?"

K: "asiente con la cabeza"

P.: "¿y quién juega siempre con el mismo grupo de amigos o amigas?"

[Levantan la mano y los voy nombrando. En total 8 NN de 15 afirman que tienen grupos estables de amigos o amigas para jugar]

Desde otra perspectiva se les pregunta también sobre NN que juegan solos o solas y la amistad.

Prado: "¿hay niños o niñas que les gusta jugar solos o solas?, ¿habéis visto a niños o niñas que juegan solos o solas en el patio?"

Niña 1: "Pues yo sí"

Niño 1: “yo no”

Niña 2: “no”

Niña 3: yo no

Maestra: “y tú R. (niña 1) ¿a quién has visto?”

Prado a Niña 1: “tú que has visto a niños que juegan solos, ¿crees que juegan solos porque les gusta o porque no tienen amigos?”

Niña 1: “porque no tienen amigos o amigas”

Prado: “y ¿a alguien le puede gustar jugar solo o sola un ratito?”

Niña 1: “no”

Niño 1: “no”

Varios NN: “niegan con la cabeza”.

Niño 3: “no, con amigos”

Prado: “¡aah! Siempre con amigos y amigas”

Niño 4: yo, yo juego un poquito solo

Prado: “G. (niño 4) a veces juega solo y no pasa nada”

Niña 4: pues yo a veces me pongo sola y me invento juegos para jugar.

En la entrevista grupal de la clase 4B, ante una pregunta parecida se dan las siguientes respuestas:

[…]
Jacqueline: “yo quería jugar con todos”

Prado: “¿en el patio jugáis siempre con los mismo amigos y amigas o cambiáis?”

Carlos: “tenemos grupos de amigos”

Prado: “¿jugáis niños y niñas juntos o solo niños y solo niñas?”

Niños y niñas a la vez:

“Sií”

“Solos”

“Niños”

“Jugamos niños y niñas juntos”

“Noo”

Pablo: “juego con Greby”

Jacqueline: “y con Jade, que es tu amiga o tu hermana”

Nazan: “no es su prima”

Lucas: “con Jianming”

Maka: “con Nazan, jugamos a que yo soy la bruja y Nazan es el bebé de la bruja”

Jacqueline: “policía, a las reinas, a las brujas”

Estela: “a mí me gusta jugar a las princesas”

Alexia: “yo juego con Maka, Estela y Kina”

Jacqueline: “y conmigo”

Alexia: “y con Jacqueline”

Prado: “a veces veo a un niño que está solo o sola ¿sabéis si es porque quieren estar solos o porque no tienen con quien jugar o amigos y amigas?”

Carlos: “porque no tienen amigos”

Estela: “porque le gusta estar solo”

Jacqueline: “no, porque no tienen amigos”

Lucas: “porque no tienen amigos”

Prado: “¿a alguien le gusta jugar solo a veces?”

Pablo: “yo”

Estela: “a mí no, pero nada sola”

Prado: “yo he visto a Jacqueline algunas veces que juega sola”

Nazan: “y yo con las palas”

Pablo: “y yo”

[Los que contestan a las preguntas en este grupo son NN que no son rechazados, que participan en actividades sociales del patio y que normalmente se les ve jugando en diadas o tríadas, aunque también pueden pasar algún tiempo solos. Sin embargo, entre los que no contestan (generalmente niños), están los que muestran rasgos de timidez para participar en la conversación grupal, y un niño se le ha observado con mayor frecuencia solo, lo cual coincide con el niño que tiene el rol de aislado en la categoría “jugar en el recreo” de la sociometría. Cuando en la entrevista se le ha preguntado que con quién juega, él no ha dicho nada, pero Lucas ha respondido diciendo que a veces juega con él.]

En el caso de NN de 5 años, la mayoría de los que responde, dan un listado de NN con los pares que juegan habitualmente, incluso Cindy incluye a la investigadora dentro de su grupo de amigas “Cindy: con Lara, Noa, Nayi y con Prado … y con nadie más”. Las excepciones están en algunos niños que no contestan, en otro que dice “unos días con unos y otros días con otros, voy cambiando”, y uno que responde: “yo, yo juego con una chica”, pero en las observaciones se ve que suele pasar tiempo bastante tiempo solo en el recreo y que no parece tener relaciones de amistad recíprocas. La mayoría de estos últimos, en los resultados del sociograma están entre los aislados o menos nominados.

En su mayoría, NN piensan que los que juegan solos o solas en el recreo es porque no tienen amigos o amigas. Los que tienen experiencias de jugar o estar en soledad por decisión propia en ciertos momentos, contestan con firmeza que juegan a veces solos o solas, mientras que los que realmente podrían tener dificultades para acceder a los grupos de juego, interaccionar con sus pares y establecer relacionarse de amistad, no suelen decirlo. Su silencio puede ser un indicador importante.

Por otro lado, parece que NN de menor edad asocian la amistad con los compañeros de juegos, mientras que NN de 5 años ya empiezan a diferenciar entre las relaciones de amistad y las que se producen por interacciones en determinados momentos y juegos, no siendo estás ultimas tan estables como las primeras.

Independientemente de las distintas percepciones entre los NN, para todos parece cobrar importancia la amistad, pues es una constante en sus narraciones. También se observa como a lo largo del curso las interacciones son más habituales entre algunos iguales, confluyendo especialmente en los juegos y actividades del patio y buscando su compañía en el aula, en las entradas a la escuela y en los tiempos de transición. En este proceso relacional van construyendo su amistad.

16.5.3. La Convivencia entre Iguales

El estudio de la convivencia que se genera entre iguales de los NN participantes en este estudio de caso ha dado como resultado las categorías expuestas anteriormente en la Tabla 9. Algunas de ellas se habían definido previamente al trabajo de campo y otras han ido emergiendo, por el significado que tomaban en las dinámicas relacionales de NN. A continuación, se exponen los resultados de cada una de estas categorías.

A. Las Normas

El campo de valor del respeto por las normas que rigen el funcionamiento del contexto social NN, tanto en el patio de recreo como en el aula, surge necesariamente dentro de la dimensión “Convivencia”.

NN conocen las normas específicas establecidas en el aula y a nivel más general en la escuela infantil. Con relación a la participación de NN en el establecimiento de normas en el aula, no se ha observado que se los involucre o se les consulte. Estas son explicadas y recordadas por las maestras cuando no se cumplen. No suele haber sanciones fuertes en estos casos, más bien se les recuerdan y se les habla de la importancia de cumplir las reglas establecidas. Algunos de los escasos castigos observados son enviar al niño o la niña a otra clase de un nivel inferior, sacarles de la actividad cuando es en grupo y ponerlo a pensar en una mesa de equipo solo o sola, y en el grupo 5A, restarles puntos de los acumulados en el programa de refuerzo.

Normalmente no suele haber grandes conflictos en esta dimensión de valor dentro del aula. Por otro lado, las reglas cobran un valor mayor en el patio de recreo, donde NN consensuan y deciden las normas bajo las que juegan y se establecen las dinámicas sociales entre los distintos grupos de edad o clases. Por ejemplo, en los juegos sociales (generalmente simbólicos, de simulación y de roles) más complejos o en el fútbol, NN

consideran muy importante respetar las normas que se han negociado y decidido conjuntamente, y en otros casos aceptan las establecidas por el o la líder de un juego concreto (normalmente es quien inventa o propone el juego en cuestión). No respetarlas supone conflictos entre los participantes en la actividad y que la actividad lúdica pare, lo que suele ser molesto para el resto del grupo, por lo que, en ocasiones, hacen presión para que esto se solucione. A veces las normas se van cambiando a lo largo del desarrollo del juego.

Se ha observado relación entre niñas con un desarrollo moral, social y cognitivo mayor y el respeto por las normas, especialmente en la clase de 5 años. No solo atienden a su cumplimiento, sino que además llaman la atención a los compañeros o compañeras que no lo hacen. En este sentido destaca una niña, que en este estudio se le ha puesto el nombre ficticio de Lara. En la siguiente secuencia de una conversación de la investigadora con un niño y varias niñas entre las que se encuentra ella, se muestra como participa en el tema de conversación, a su vez está pendiente de que Aram (niño, compañero de su clase) lleve bien puesta la chaqueta y respete las normas, además está pensando en qué dibujo le va a hacer a Ramón porque ese día es su cumpleaños.

Extracto transcrito de conversación NN del Grupo 5A. Observación del 10 de abril de 2019. Patio 1.

[…]

[En la transición del recreo al aula, mientras se hace la fila y se quitan la arena de las zapatillas]

Lara: "Aram te vas a manchar la chaqueta"

[Lo he visto durante todo el recreo intentando quitarse el abrigo porque tiene calor, pero las maestras que vigilan el patio le han llamado varias veces para que no lo haga. Cuando Lara le habla, la lleva medio quitada y arrastrándola por el suelo]

Prado (investigadora): "¡qué frio tengo Jony!"

Jony: "¿qué me ibas a decir antes?"

Prado: "¿qué quién te ha hecho esos dibujos en el pelo?" [Los dibujos los lleva en una parte rapada, son complejos y están bien hechos. Muchos días no trae el uniforme del cole y lleva chándal negro con letras blancas]

Jony: "mi papá"

Prado: "pero te lo hace con una maquinilla"

Jony: "sí"

Prado: "¡ah! Muy chulo, ¿has elegido tú los dibujos o los ha elegido él?"

Jony: "lo he elegido yo"

Prado: "el corte de pelo ¿lo has elegido tú?"

Jony: "pero me lo ha cortado mi papá"

Prado: “que suerte. Y tú Noa ¿te quieres cortar el pelo?”

Noa: “jejeje, pero ¡cómo me lo voy a cortar!” [me mira como diciendo “qué cosas tienes”]

Prado: “oye, que lo llevo cortito y no pasa nada”

Lara: “Aram, no te puedes subir ahí. Bájate”

Prado: “a ti ¿te gusta largo?”

Noa: “sí”

Prado: “ya, cada una lo lleva como le gusta”

Noa: “el martes me voy a cortar las puntas”

Prado: “pero he visto que todas lleváis el pelo muy largo ¿os gusta así?”

Ana, Lara y Noa: “síí”

Lara: “yo no me voy a cortar las puntas porque me ha dicho mi madre que me lo voy a dejar crecer hasta aquí” [señala la cintura]

Jony: “yo también lo tengo muy largo” [lo lleva largo por la parte superior de la cabeza y recogido en un moñito, los laterales y la parte de atrás del centro hasta el cuello rapada y con dibujos]

Ana: “a mí me van a cortar las puntas porque quieren que me llegue hasta aquí”

Jony: “hasta ahí no existe, Ana”

Noa: “pues hay una niña que le han cortado el pelo y la han dejado calva, sin un pelo, y se pone un pañuelo”

Lara: “para que no se den cuenta, claro”

Prado: “y así, como yo, corto ¿no os gusta?”

Jony: “sí”

[Las chicas se quedan dudando y al final dicen que sí]

Prado: “¿os lo cortaríais o no?”

Jony: “pero tú te lo puedes cortar como Adrián (el maestro). Tú lo tienes como Adrián”

Prado: “Nayi también lo tiene muy largo”

Ana: “síí y mucho más que nosotras”

Jony: “porque le llega hasta el culete”

Prado: “y Ramón también lo tiene superlargo”

Ana: “síí y mi hermana”

Lara: “a ver ¿qué le puedo dibujar a Ramón?”

[La conversación sigue hasta que entramos a clase]

Por otro lado, las niñas y uno de los niños de etnia gitana de esta clase, muestran un mayor conocimiento del funcionamiento social y de las reglas, controlan los espacios, los tiempos y observan a la docente para saber cuándo pueden infringirlas en el aula sin ser descubiertos. En el extracto aportado sobre el desarrollo del juego de “La Granja”, se observa como las dos niñas se organizan para quedar en el baño y poder hablar sin

que la maestra se dé cuenta de que han ido las dos. La norma de clase dice que cuando están realizando una actividad que implica al grupo-clase, no pueden ir dos niños o niñas juntas al aseo.

B. Habilidades Prosociales: Ayuda, Empatía, Consuelo y Cuidado de los Otros

Los comportamientos de ayuda, compartir, la preocupación y el cuidado del otro, el consuelo y la empatía, asociados a habilidades prosociales, surgen en situaciones relacionales entre iguales de NN participantes en el estudio de casos. En múltiples situaciones de manera relacionada, pues dichos comportamientos, para llevarlos a cabo, implican tomar la perspectiva del compañero o compañera, identificar sus emociones y necesidades; en definitiva, ponerse en su lugar para después realizar una acción que lo ayude, lo haga sentirse mejor, o simplemente acompañado en ese mal trago que está experimentando en cierto momento. NN no son ajenos a los que le rodean y en numerosas ocasiones, en mayor o menor medida, y dependiendo de la capacidad individual, empiezan a implicarse en los asuntos de los demás, estas habilidades prosociales van cobrando valor en sus interacciones y relaciones.

La aparición de estos comportamientos denota el comienzo del desarrollo de la responsabilidad social entre NN, expresándose en mayor medida dentro de las relaciones de amistad, aunque también entre compañeros y compañeras del aula; así mismo según van interactuando, encontrándose en el patio, y participando en actividades internivelares, también se empieza a observar entre NN de los distintos niveles. No siempre comprender el estado emocional de un igual lleva a NN a actuar, o se pueden dar uno o varios comportamientos en diferentes grados. Por ejemplo, la preocupación por lo que le pasa a un igual, puede llevar a tomar acciones en algunos NN, pero otros solo observan o comentan su situación.

Así mismo, el fomento de estas habilidades y comportamientos sociales también se ven potenciados por las prácticas docentes y por el modelo y valores que las maestras expresan dentro del aula. No obstante, no se hace un seguimiento de NN en función de cómo se pueden entender, valorar y expresar este tipo de habilidades en función de la diversidad de culturas que están representadas en el aula. Lo que puede llevar a las maestras a interpretaciones erróneas sobre el desarrollo de la prosocialidad en sus estudiantes. Para ello, haría falta que las docentes tuviesen un mayor conocimiento de la cultura familiar de NN y una mayor formación sobre como los contextos culturales producen variaciones en las formas de fomentar el desarrollo social de NN.

B.1. La Ayuda

Se han observado un gran número de situaciones donde NN se ofrecen ayuda entre ellos y ellas. En mayor medida se da entre diadas y a veces entre los miembros de tríadas o grupos de 4 componentes que mantienen relaciones de amistad (especialmente entre las niñas de 5 años), pero también entre compañeros y compañeras de clase y de juego. No se ha observado que NN muestren dificultad en prestar ayuda cuando alguien se la requiere.

Las acciones de ayuda observadas con mayor frecuencia han sido en el aula, en las transiciones entre actividades o para entrar y salir al patio de recreo o de la escuela. Las principales acciones de ayuda observadas han sido para: abrochar el abrigo, las zapatillas, el baby, terminar alguna tarea o buscar la página del libro donde está la ficha que tienen que hacer. En el patio de recreo también se han observados algunas acciones de ayuda para solucionar conflictos a través de la mediación de iguales (NN de 5 años) o buscando a algún adulto para que intervenga (esto sucede con mayor frecuencia entre NN de 3 años, en algunos casos en los de 4 años y en menor medida en los de 5 años). Durante los juegos sociales, cuando ven que para realizar una acción que corresponde al compañero o compañera necesitan, por ejemplo, algún material, en ocasiones se ofrecen para ir a buscárselo, o cuando van corriendo y se tropiezan cayendo al suelo, se ayudan a levantarse. Por tanto, en general predomina la ayuda entre iguales no instrumental frente a la instrumental.

Un ejemplo de los más comunes es el recogido en este extracto del cuaderno de campo:

Observación del 18-noviembre-2018. Clase 4B.

> [Se están preparando para salir al patio. I. (niño 4 años) le ofrece ayuda a E. (niño 4 años) que no puede abrocharse el abrigo y le va explicando cómo se hace.]

Extracto de transcripción de la conversación con niñas de 5A en el Patio 1

> Lara me pregunta: “Prado ¿has visto a Cindy (amiga)? Es que ha ido a ver a Santi que estaba llorando”
>
> Veo a Cindy y le pregunto: “¿has ido a ver a Santi?”
>
> Cindy: “si, ya le han perdonado. Quería saber que había pasado”
>
> Prado: “pero ¿has ido a verle porque querías saber lo que había pasado y enterarte, o querías ayudarle?”
>
> Cindy: “para ayudarle” [lo dice con seriedad]

Dentro del aula y de las estrategias docentes, la ayuda entre iguales se fomenta a través de las siguientes consignas que la maestra da cuando están trabajando en equipo-mesa. Las maestras de las clases 4A y 4 B las suelen recordar siempre que van a realizar trabajo cooperativo.

Observación Clase 4A del 3 de diciembre

> Maestra de 4A dirigiéndose al grupo-clase. “Cuando estamos trabajando y necesitamos ayuda ¿qué hacemos? Primero pido ayuda a mi pareja, segundo pido ayuda a mi equipo de mesa, y tercero pido ayuda a la profesora”

B.2. El Cuidado del Otro

Este campo conlleva situaciones de: ayuda, responsabilidad del otro, acompañamiento cuando alguien está triste, enfadado o dolido emocional o físicamente; preocupación y apoyo ante un conflicto; cuidados tras una caída o golpe. Generalmente, las actitudes y acciones de cuidado se dan más en las niñas que en los niños en todos los grupos. Por ejemplo:

Cuaderno de campo. Descripción de la relación entre N. (niña) y S. (niño), son pareja cooperativa en la Clase 5 A

> [Santi muestra frecuentemente comportamientos disruptivos en clase y de llamada de atención. Ante uno de sus comportamientos molestos para los demás y que rompe el ritmo de la clase, Nayi le dice: “como hagas eso no vas a jugar más Santi”. A lo largo del cuatrimestre la niña ha ido mostrando una gran responsabilidad y cuidado de su compañero, suele estar pendiente de él en el aula y en el patio, aunque no son compañeros habituales de juego. Se preocupa, tiene paciencia con él, le habla en tono condescendiente a veces, le dice lo que tiene que hacer y le busca cuando tienen que ir juntos a la fila. También le defiende o le regaña, dependiendo del caso, ante situaciones de conflicto, y le cuida cuando llora o se cae.]

Dentro del aula, parece ser consciente de sus dificultades en relación con sus comportamientos disruptivos. En ocasiones parece como si tomara bajo su responsabilidad el ayudarle a mejorar, actuando como una persona adulta con un niño.

Observación de la Clase 5A del 14 de diciembre de 2018

> Santi sigue disruptivo. Nayi le dice: “¡Santi! ¿Qué te he dicho? Que si no te portabas bien no te regalaba el dinosaurio. Te estás portando fatal”

Un ejemplo, dentro de una de las transcripciones expuesta que narra el conflicto entre Dani y Santi durante el juego de “Los Fantasmas”, da cuenta del tipo de cuidado que ejerce Nayi con Santi. Ambos tienen orígenes y pertenecen a comunidades culturales muy diferentes. Santi es de Argentina y hace unos meses que ha llegado a España para reunirse con sus progenitores que habían migrado anteriormente y Nayi es de nacionalidad española y de etnia gitana. Nada de esto incide en su relación.

[Nayi (pareja cooperativa de Santi) viene corriendo, desacelera antes de llegar, pone cara de tranquilidad y muestra una actitud de adulta comprensiva hacia un niño. Santi empieza a contarle cosas de manera atropellada]

Nayi: “no te entiendo Santi, dilo bien, dilo sin llorar, sin enfadarte, dilo bien”

Santi: “no estoy llorando”

Nayi: “pero dilo bien”

Santi: “que no estoy llorando”

Nayi: “ya lo sé que no estás llorando, pero dímelo bien, venga, ¿qué te ha pasado?”

Santi: “que no estoy llorando”

Nayi: “vale, ya sé que no está llorando”

[Nicola trata de explicarle a Nayi lo que ha pasado]

Nicola: “que él le ha dicho cara de caca y luego le ha dicho unas palabrotas”

[Santi se va caminando. Nayi y Nicola van detrás de él hablando de lo que ha pasado]

Nicola: “es que ha empujado a Dani”

Nayi: “Santi la gente sabe que te ha empujado él”

Nicola: “ha sido Santi que ha empujado a Dani”

Nayi: “¡aah!” [lo dice como diciendo vale, ya entiendo lo que ha pasado]

[Siguen caminando hasta los escalones de entrada a un aula.]

[Nicola y Nayi se van. Parece como si Nayi hubiera comprendido que la culpa es de Santi y que ya no había nada que hacer. Se va.]

Otro ejemplo de una niña que muestra actitudes y comportamiento de cuidado por los demás, extendiéndolo a cualquiera de sus pares, es el de Yanai. Es una niña de Ecuador que vive con su madre. Uno de los ejemplos que se han observado es el que se describe en la siguiente nota del cuaderno de campo del 16 de noviembre de 2019.

[Estoy sentada con el equipo de mesa de Gago, Fatou y Yanai (hoy falta un miembro del equipo y ocupo su lugar). Gago nos cuenta que hoy está triste, e inmediatamente Yanai le mira con cara de preocupación y le da plastilina, según me dice es “para que se ponga contento”]

[Yanai es una niña introvertida y según me ha contado, le gusta estar sola y tranquila en el recreo, aunque no tiene problemas para jugar con iguales cuando le apetece. No es conflictiva y no se observa que ningún par de su clase la rechace. Los resultados del sociograma muestran que tiene relaciones recíprocas de amistad o con compañeros de juego, y recibe alguna nominación para el resto de las categorías: “jugar en casa”, “pareja cooperativa” y “equipo de mesa”. Suele mostrar siempre preocupación por NN que les pasa algo a su alrededor, los acompaña y consuela, tanto en el patio como en la clase. Muestra bastantes signos de empatía tanto con su grupo de iguales más cercanos como con los otros]

Observación del 30 de noviembre de 2018. Patio 2

> [Se ha producido un conflicto entre Mateo y Carlos. Este último llora y tiene un golpe fuerte en la cara. Interviene la maestra encargada de vigilar el patio. Mateo, aunque no parece tener ningún golpe o herida, llora mucho y la maestra le manda ponerse junto a la pared. Yanai se acerca a Mateo, le coge de la mano y le sienta junto a ella en el suelo, haciéndole compañía hasta el final del recreo]

Así mismo, en los juegos en los que participa representa roles de cuidadora.

Observación del 23 de noviembre de 2018. Patio 2.

> [Fatou y otros dos niños juegan con Yanai. Ella les cuida y les da de comer. Me dicen que son animalitos (luego me aclaran que son perros)]

En los grupos de amigas es muy frecuente ver actitudes de preocupación y cuidado entre ellas. Por ejemplo, en un grupo de la clase 4A se pudo observar la siguiente escena en el patio 2 descrita en el cuaderno de campo.

> [Paty (4A) se ha caído y ha empezado a vomitar. No se queja ni dice nada, pero Rosa y Jade la hacen compañía todo el tiempo, no se separan de ella. Jade pone cara de pena cada vez que mira a Paty]

Dado que el patio es compartido por NN de 3 años, también se han observado algunas escenas en las que se hacen compañía ante una situación triste.

Nota cuaderno de campo. Observación del 12 de noviembre de 2018. Patio 2

> [Hay un niño de 3 años que llora y constantemente repite “mi papá”, “mi papá”. Una niña lo coge de la mano y lo pasea. (Este patrón de comportamiento se repite muchas veces. NN que lloran son acompañados por una o dos niñas que se encargan de informar a la maestra que está vigilando el patio, así como de hacer compañía al que llora. Le cogen de la mano y pasean por el patio o se quedan junto a él o ella apoyados en alguna pared o sentados en el suelo, retirados del bullicio del resto de patio).]

B.3. La Empatía

Las conductas o muestras empáticas se han observado principalmente en las niñas de 5 años, ante una situación de dificultad, rechazo, tristeza o dolor físico de algún igual, como se ha podido ver en algunas de las citas anteriores.

Una forma de entender la empatía con el otro también podría verse en como un grupo de NN acoge en su mesa de trabajo a una niña que no asiste a clase de manera regular y que además ese día estaba sola en su equipo.

Observación de la Clase 5A. 13 de marzo de 2019

[Anhelis hoy está sola en su mesa, no ha venido nadie de su equipo, así que la maestra le dice que se cambie a la mesa del equipo de Nayi, Nicola y Aram, donde hay un sitio libre. Ana al ser absentista se la ve en muchas ocasiones, como en esta, desconectada de la clase y de las rutinas. El grupo donde se cambia la reciben con gestos de cariño. Nicola la abraza y Nayi le da las manos. Pareciera que intentan que se sienta bien recibida y acogida ante la cara de seriedad y de incertidumbre que tiene la niña.]

Tanto niños como niñas parecen capaces de expresar cierta empatía hacia personajes que aparecen en videos o cuentos utilizados por las docentes como recursos en actividades del aula para trabajar valores. Una situación educativa del aula que puede ejemplificar esto, fue observada en una clase de religión del grupo 5ª.

Notas de observación clase 5A. 21 de marzo de 2019

[NN están sentados en sus mesas de equipo. El tema que van a tratar según anuncia la maestra es “Hay que saber querer”. Durante la sesión de religión de hoy les ha puesto un video musical de Manuel Carrasco con la canción “Qué bonito es querer” y posteriormente han pasado a ver un cortometraje.]

Maestra: “ahora vamos a ver un cortometraje, un video con la historia de un niño”

Mateo: “¿el de San Mateo? ¿el del Samaritano?” [Es el único niño que hace referencias religiosas]

[En el cortometraje de animación se cuenta la historia de un niño que está solo y en situación de pobreza. Solo tiene un zapato viejo porque el otro está roto. Cuando este niño está deambulando por las calles, aparece otro chico, más o menos de su edad, con su padre. Va bien vestido y lleva unos zapatos relucientes. Se dirigen a coger un tren. El primer chico lo ve y observa sus zapatos. Cuando el niño va a subir al tren con su padre, el pequeño se tropieza con un escalón y se le cae un zapato, pero el tren se pone en marcha y no puede cogerlo. Entonces el niño sin zapatos, que lo estaba observando, corre a cogerlo y sale tras el tren para dárselo a su propietario, pero el tren sigue avanzando cada vez más deprisa y por mucho que este corre no alcanza a llegar hasta la puerta donde está el otro chico, el cual viendo que el niño no va a poder llegar, se quita el zapato que le queda y lo lanza para que el que no tenía zapatos se quede con el par completo.]

Mientras veían el video, NN de la clase han puesto caras que expresaban diferentes emociones y se observaba que daban significado a los sentimientos y emociones que podrían sentir los protagonistas. Por ello, podríamos pensar que expresaban una actitud empática, especialmente hacia el niño en situación de pobreza.

Durante el visionado del video, algunos han comentado expresiones con tono triste, como: “es pobre”, “no tiene mamá”.

[También han especulado sobre lo que el niño iba a hacer con el zapato, si se lo quedaría, si llegaría corriendo a dárselo a su propietario, etc. Cuando al final, el niño del tren tira su zapato para que se quede con el par el otro chico y termina la historia, NN del aula dicen expresiones como las siguientes.]

Rubén: “¡qué amable!”

Mateo: “pero no tenía mamá”

Aram: “el niño no tenía a nadie que le cuida”

Lara: “o se habían muerto sus padres”

[En la conversación posterior al visionado muchos niños y Lara han participado, en general, identificando y expresando la situación de soledad y de pobreza del niño que no tenía zapatos. El resto de las niñas que estaban hoy en clase no han comentado, ni aportado nada al diálogo posterior. Lo cual llama la atención porque normalmente muestran más habilidad de empatía que los niños. Quizá su silencio también es significativo. Pero difícil de interpretar]

En las clases de 4A y 4B las maestras de manera coordinada han llevado a cabo una propuesta educativa que pretende fomentar la bondad y comportamientos asociados a esta, para ello han hecho aparecer un Bote de la Bondad en sus aulas.

Observación Clase 4A. 27 de febrero de 2019

Ilustración 32: Actividad de aula “El Bote de la Bondad”



[En la alfombra, tras las rutinas (el tiempo, el día de la semana, mes, estación del año, quiénes han faltado, etc.), la maestra les comenta a NN que ha aparecido en la clase un “Bote de la Bondad”.]

Maestra: “¿qué será la bondad?”

Algunos NN dicen: “boda, banda, bola” [lo relacionan con palabras que empiezan por letras parecidas.]

Maestra: “este bote es para meter bolitas. Vamos a investigar que es la bondad. Les va mostrando unos carteles que han venido junto con el bote”

Maestra: “vais a llenar el bote con estas bolitas cada vez que hagáis algo bueno. Bondad es bueno. Por ejemplo, lo hacemos cuando ayudo, ¿qué más cosas?”

Alumna: “cuando recojo”

Alumno: “porque cuando alguien se cae le ayudamos”

[La maestra muestra los carteles de uno en uno. Lee y explica lo que pone en cada uno de ellos: digo cosas bonitas a los demás (cuando felicitamos al compañero porque ha hecho algo bueno); cuido a los demás (dar abrazos, dar besos); respeto el turno de palabra; compartir; y escuchar.

Varios NN: “pedir perdón”

Alumno: “R. (niña) un día compartió conmigo un coche”

Alumna: “a mí me gusta compartir”

Mai: “abrazar”

En observaciones posteriores tanto en esta clase como en la del grupo 4B, se ha visto como las maestras premian a NN cuando realizan alguna acción relacionada con las con la bondad, diciéndoles que pueden coger una bolita y meterla en el Bote de la Bondad. Con ello ponen énfasis de manera pública sobre estas acciones en el momento que ocurren, y el niño o niña que la ha llevado a cabo se siente protagonista y reforzado de manera positiva. Esto también produce un efecto en NN con afán de protagonismo o de llamar la atención, de manera que hacen alguna de estas acciones, como ayudar o compartir, para luego decírselo rápidamente a la maestra y poder meter una bolita en el bote.

Observación Clase 4B. 10 de abril de 2019.

[El grupo-clase está en la alfombra con la maestra haciendo problemas lógico-matemáticos. La maestra observa a la pareja formada por N. (niña) y L.(niña) mientras están negociando quién es el número 1 y quién el número 2 (esto es parte de la actividad). N. tienen un temperamento fuerte y siempre quiere mandar y decidir ella. Por el contrario L. es tímida y discreta. Se ponen a hablar y L. cede ante lo que N. le expone y se queda con el número 2. La maestra, que conoce como suele actuar N., a veces de manera intimidatoria con sus iguales, resalta el comportamiento de L. por ceder en la negociación y no entrar en una disputa con su compañera. La premia por este comportamiento y le dice que puede meter un pompón en el Bote de la Bondad. Jacqueline se queda pensativa cuando lo oye.]

Cuando terminan la actividad N. abraza a L. y dice: “Mira E. (maestra)”

Maestra: “muy bien N.”

[Finalmente, Jacqueline se queda mirando al Bote de la Bondad, pero comprueba que su estrategia no ha tenido éxito.]

B.4. La Cooperación

La mayoría de los campos de valor señalados cobran una especial relevancia y sentido en la cooperación, puesto que esta los involucra.

Las narraciones de NN (especialmente los de 5 años) expresan el valor que cobra la cooperación, pues la necesitan de manera particular en la organización y el desarrollo de sus juegos en el patio de recreo. Cooperan haciendo construcciones con la arena, recogiendo materiales para llevar a cabo sus juegos, se escuchan, reparten roles, crean guiones de juego de manera conjunta, coordinan sus acciones, dialogan y consensuan reglas. Todo ello con el objetivo común de divertirse y de que los juegos se desarrollen de manera óptima. No obstante, en muchas ocasiones, cooperar supone a NN un reto, que no dejan de abordar, y en ese proceso van tomando conciencia y adquiriendo las habilidades necesarias para ello, a pesar de que no siempre sean capaces de tener buenos resultados.

La cooperación entre los iguales se presenta en menor medida, o de manera menos espontanea, en los procesos de enseñanza y aprendizaje del aula, aunque las maestras utilizan diferentes estrategias didácticas para fomentarla, incidiendo en distintas habilidades que precisa la cooperación: participar en las actividades comunes, dialogar, consensuar, respetar las opiniones de los demás, ponerse en el lugar del otro, reconocer las habilidades y aportaciones de los otros, el respeto del turno de palabra en las conversaciones con el grupo-clase en las asambleas y otras actividades, etc. Así se observa en los objetivos y contenidos actitudinales bajo los que se planifican, por ejemplo:

- *Las parejas cooperativas*. El propio objetivo de este tipo de organización de NN en parejas conlleva la cooperación entre ellos y ellas. De manera que está implícita en la forma de trabajo que implica y las interacciones que se producen, por ejemplo, entre de los *helpers*[28] (tomar decisiones conjuntas, ayudarse, distribuirse las diferentes tareas, decidir quién habla o comenta algunas de las partes de la rutina de la asamblea como ¿qué tiempo hace hoy? ¿cuántos hemos venido a clase o quiénes han faltado?, poner la fecha en la pizarra, etc.), y las parejas de lectura.

[28] *Helpers* son la pareja cooperativa que cada semana se encarga de ayudar a la docente a llevar a cabo las rutinas de la asamblea, así como otros trabajos que puedan surgir en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la clase.

- *Los grupos interactivos*. Estrategia docente que conlleva el objetivo de desarrollar la habilidad de cooperación entre iguales del equipo-mesa a través del objetivo común de dar solución a un trabajo académico. Las tareas propuestas exigen la participación de todos los miembros del grupo, escuchar a los iguales, comunicarse, llegar a acuerdos sobre posibles soluciones y la acción por turnos para conseguir el objetivo común de dar una respuesta correcta. No obstante, muchas de las actividades son fichas con contenidos académicos descontextualizados que no parecen despertar interés en NN. Se pone más énfasis en los aprendizajes académicos que en los sociales que conlleva este tipo de metodología docente y, finalmente no se evalúa el proceso de enseñanza y aprendizaje ni los resultados de una manera sistemática que ayude a realizar propuesta de mejora futuras. Las sesiones de grupos interactivos observados, en las que la investigadora ha participado como voluntaria para dinamizar la participación en los grupos, dan cuenta de que la cooperación entre NN se produce de manera poco frecuente. Sus actitudes, comportamientos y acciones contrastan con las que despliegan en contextos de juego social y otras actividades que desarrollan en el patio de recreo sin dirigir por adultos, dado que todas las habilidades requeridas se dan en menor medida cuando participan en los grupos interactivos.
- *El juego libre por rincones del aula*. En un apartado anterior ya se ha narrado como un grupo de niñas coopera durante un tiempo de juego libre, en el que eligen hacer un puzle de manera colectiva. Por otro lado, aunque no se les adjudica mucho tiempo en la planificación docente del aula, los juegos sociodramáticos en los rincones temáticos se constituyen en actividades colectivas de gran interés para NN. La organización y desarrollo de esta forma de juego en los rincones requiere que NN tengan que decidir quién asume cada rol, qué guion de acción y representación van a seguir, aceptar o debatir los cambios sugeridos por algún componente del grupo, establecer unas normas que normalmente suelen ser representativas de las situaciones reales que simulan, pero que en muchas ocasiones adaptan, además de introducir nuevos elementos. De esta manera, se ha observado que NN que participan socialmente en juegos simbólicos (de simulación o roles) en un ambiente lúdico apropiado promueve las RRII de calidad, en base a sus propios intereses.

  Observación del 19 de noviembre de 2018. Clase 4B. Tiempo en el aula para juego libre.

[Jacqueline y Alexia han decidido irse juntas al rincón de los cuentos. En lugar de coger un cuento y verlo, han creado su propio juego sociodramático. Jacqueline es la madre y está acostando a su hija pequeña que es Alexia, pero también incorporan a Robot (un robot de cartón que tienen colocado en ese rincón). Juntas construyen la cama de la hija con los cojines y la alfombra que forman parte del rincón. Posteriormente se colocan en sus posiciones, Alexia tumbada en la cama y Jacqueline sentada a su lado.]

Jacqueline: “hija te voy a contar un cuento”

[Así inician su escena construida y desarrollada de manera conjunta]

Observación del 13 de diciembre de 2018. Clase 5A. Notas cuaderno de campo.

[Hoy realizo la observación en horario de tarde y es la primera vez que observo que los NN de esta clase tienen tiempo para juego libre dentro del aula.]

[Noa organiza el juego y llama a Cindy y Nayi para que se unan a ella en el Rincón de la Cocina. Me dicen: estamos jugando a las casitas.]

Noa: “yo soy la mamá”

[Cindy y Nayi hacen de hijas]

Nayi a Cindy: “hermana vámonos a comprar” [coge el carrito de la compra]

Nayi: “¡Oh my God!” [dice viendo que el carro está muy lleno y se le van cayendo las cosas]

Nayi a Noa: “ya hemos vuelto”

Noa mientras está vistiendo a un bebé, y les dice: “colocad todo superbién. No lo coloquéis como siempre hacéis en vuestro cuarto. No os peleéis”

[Nayi y Cindy se ponen a colocar todo lo que han comprado en un mueble]

Noa: “Cindy”

Cindy: “¿qué?”

Noa: “ven, ayúdame a vestir al bebé”

Cindy: “Prado (investigadora) ¿me ayudas?”

Prado: “sí, ya voy”

[Lara que había estado viendo un cuento ahora se une con el rol de hija también.]

Nayi está meciendo a los muñecos: “oye chicas, voy a lavar la ropa”

[Lara la releva y ahora los mece ella.]

Cindy: “no nos podemos pelear y somos amigas. Luego coge un peine y dice: lo importante para ir al cole es peinarse. Bueno y vestirse porque no nos pueden ver los chicos”

Lara: “ni las chicas”

[Nayi ha preparado la cena, cambiado de rol y ha pasado de ser hija a ser la madre]

[Cindy y Lara se sientan para cenar (han incorporado una mesa y sillas del aula al rincón), pero al instante se levantan y comienzan a poner la mesa, como si las dos a la vez hubieran caído en que no lo habían hecho y tenían que hacerlo.]

Nayi las ve y les dice: “la madre pone la mesa”

- *El rincón de la lectura y tiempos libres para lectura*. Esta es una estrategia docente que trata de fomentar la lectura en NN, dado que en sus hogares gran parte del alumnado carece de recursos culturales que la promueva. Así mismo, se relaciona con objetivos de adquisición de la habilidad de cooperación y se les propone realizar esta actividad en parejas cooperativas. Se suele ofrecer a NN en tiempos que quedan libres tras realizar otras actividades de clase incluidas en la programación de aula (antes de la hora de la comida, mientras vienen los familiares a recoger a NN, cuando sobra tiempo, etc.), por lo que no hay tiempos concretos en la programación didáctica. La maestra suele sugerir y reforzar positivamente esta actividad ante todo el grupo-clase,

Observación del 1 de febrero de 2019. Clase 5A

[La maestra hoy a dado un punto extra a. y M., y los felicita públicamente porque han ido al rincón de lectura en pareja cooperativa. Premia esta actitud y la ensalza en voz alta. Utiliza esta estrategia y el programa de puntos de refuerzo para promover la motivación y la imitación de estas acciones y comportamientos.]

El procedimiento de la lectura en “pareja cooperativa” consiste en que los y las estudiantes tienen que ir al rincón de la biblioteca, elegir conjuntamente un cuento o libro para leer o ver con su pareja cooperativa. Tienen que ponerse de acuerdo y consensuar la elección del cuento, el lugar del aula donde situarse y compartir el proceso de lectura. Esto motiva el diálogo y la toma de decisiones conjunta con el objetivo común de disfrutar de las historias contenidas en el cuento.

- *El trabajo por proyectos*. En todos los niveles se programa un proyecto por trimestre más algunos específicos de menos duración, como pueden ser los de Halloween, Navidad, la semana de Mary Ward o carnavales. La temática del proyecto es decidida por las maestras, sin involucrar la participación o intereses concretos de NN que conforman cada grupo-clase. Según lo observado, el desarrollo de proyectos en esta escuela involucra trabajo individual (aportaciones de trabajos en casa realizados con los padres y fichas de trabajo), trabajos en pareja cooperativa y grupales (hacer murales y materiales relacionados con los contenidos que se trabajan a través de los proyectos), también se incluyen cuentos, libros y videos temáticos para introducir el proyectos y nuevos contenidos, así como repasar los ya estudiados. Los

lugares del aula donde se desarrollan los trabajos son las mesas (trabajos individuales), en la alfombra (trabajo de todo el grupo-clase), el espacio del aula para hacer murales (se distribuyen en grupo pequeño por el suelo, la alfombra y las mesas) o ensayar coreografías y canciones. En estas actividades se promueve la cooperación y NN se muestran motivados hacia el trabajo en grupo en mayor grado que en las actividades de los grupos interactivos. No obstante, están muy dirigidos y estructurados por las maestras, con poco margen de decisión para NN, además en ocasiones incluyen un exceso de tareas individuales, las cuales no están dirigidas a contribuir directamente en la realización de un objetivo común. Todo ello contraviene los principios de esta metodología de aprendizaje.

Ilustración 33 Actividades y agrupaciones trabajo por proyectos



- *Actividades internivelares*. A lo largo del curso, las programaciones de aula incluyen algunas actividades que involucran la participación de NN de los distintos niveles educativos y por tanto de distintas edades (3, 4 y 5 años). No se trabaja en todas de manera cooperativa, pero si fomentan el conocimiento de la diversidad que hay en la escuela, el cuidado por NN de menor edad y la puesta en común de los trabajos realizados en cada aula. Un ejemplo que aúna

cooperación, ayuda, cuidado y responsabilidad, se realizó dentro de las actividades programadas en la Semana de Mary Ward.

Observación del 25 de enero de 2019. Clase 5A y actividad internivelar.

> La maestra recuerda y explica a NN cómo va a ser la dinámica de esta sesión: "vamos a estar en las clases que a cada uno le ha tocado. Dani ¿dónde te ha tocado?"
>
> Dani (hijo único): "con A." [maestro de apoyo]
>
> Maestra: "¿quién es tu pareja cooperativa?"
>
> Dani nombra a un niño de 3 años y termina diciendo: "pero me estoy pensando si quiero estar con él"
>
> Maestra: "si porque es más pequeño y tendrás que ayudarle mucho"
>
> [Dani pone cara de no estar muy convencido.]
>
> La maestra reitera: "hay que ayudar a nuestro compañero de 3 años".
>
> [Antes de comenzar la actividad, algunos NN muestran entusiasmo, otros nerviosismo o inseguridad ante la incertidumbre de una actividad nueva que implica acciones e interacciones que no son habituales en sus rutinas. También se ven a NN alegres por compartir tiempo con NN de los grupos de menor edad, otros muestran actitudes y comportamientos que expresan que se sienten mayores.]

Durante el desarrollo de la actividad compartida entre los grupos-clase, el comportamiento de NN ha sido variado, unos han mostrado entusiasmo, así como diferentes grados de cuidado y ayuda hacia su pareja de menor edad. Ciertos NN que son hijos o hijas únicos, o que en sus comunidades no interaccionan o juegan dentro de grupos de edades mixtas, se les ha visto menos activos y cooperativos con su pareja. Otros, tanto niñas como niños que tienen hermanos o hermanas o que participan en actividades culturales dentro de sus comunidades de pertenencia (como migrantes que se reúnen con familias de su mismo país o los de etnia gitana), se les ve actuar con más seguridad. No obstante, en ningún caso se han producido rechazos o conflictos.

Por otro lado, esta actividad ha permitido observar quienes muestran más actitudes y comportamientos cooperativos, de cuidado, ayuda y responsabilidad hacia el otro, a quién no conocen de manera cercana y con quién no interactúan de manera habitual. Todo ello puede proporcionar una información importante si se tiene intención de trabajar la adquisición de estos comportamiento, actitudes y valores en el aula y mejorar las RRII de calidad en la escuela.

Ilustración 34 Actividad de enseñanza y aprendizaje cooperativa internivelar



Ilustración 35: Parejas Cooperativas: niñas de 4 y 3 años; niño de 5 años y niña de 3 años.



Se ha expuesto la importancia que cobra la cooperación en el juego simbólico (de roles, de simulación en el patio y en los rincones del aula). En estas actividades con sentido para NN, cobran valor todas las habilidades y comportamientos nombrados (ayuda, escucha, coordinación entre el grupo, diálogo, etc.). No están exentas de la aparición de conflictos, lo cual es normal en las relaciones donde se ponen en juego diferentes puntos de vista e intereses. Estos suelen solucionarlos sin la intervención de la maestra y se convierten en experiencias de aprendizaje entre iguales, pues se ha visto como a lo largo del curso NN van mejorando en la resolución de sus conflictos para seguir jugando e interactuando socialmente con sus pares.

La experiencia de la investigadora en alguno de estos juegos, como el de las niñas en el Rincón de la Cocina, asumiendo un rol de jugadora, no siendo intrusiva, sino dejando que las niñas la incorporen a su actividad, le ha permitido aproximarse a ellas, a conocer cómo expresan sus valores, creencias, costumbres, tanto a nivel individual como grupal; observar cómo imaginan y recrean sus mundos sociales y relaciones. Por tanto, la observación y la participación de la persona adulta como una compañera de juego más en estas actividades, sin quitar protagonismo a NN y sin ser directiva, podría resultar relevante para conocer el tipo de interacciones y comportamientos que se despliegan. Además, se da opciones de introducir elementos, ideas o materiales que enriquezcan estos ambientes, proporcionando a NN más posibilidades de explorar y expresar diferentes significados, de imaginar nuevas situaciones, experiencias, símbolos culturales; y experimentar formas diferentes de relacionarse. Todo ello puede ayudarles al desarrollo de sus procesos de identificación personal y social, construir intersubjetividades, a ampliar su mirada del mundo y de su lugar en él con los otros.

C. Los Conflictos

El análisis de este campo de valor en la convivencia entre iguales es complejo, dado que en muchas ocasiones es difícil conocer cuándo y por qué tienen su origen, o qué lo causa, incluso cuántas personas han intervenido en el proceso. No obstante, es de gran interés y fuente de muchos aprendizajes sociales para NN.

Normalmente, en NN de 4 años se han observado que las dinámicas que se desatan en los conflictos son menos complicadas y duraderas en el tiempo que las de NN de 5 años. No se puede decir si esto podría estar asociado con la edad o a la relación que se establece entre esos miembros concretos del grupo, y con cómo se fomentan en la escuela las RRII, la cohesión y la convivencia del grupo-clase: así como la resolución de conflictos por parte de cada maestra. En general, según la percepción de las maestras de las tres clases que forman parte de este estudio de caso, se generan menos conflictos entre NN de los grupos-clase que en otros de años anteriores.

Conversación con la maestra de la clase 4A. 3 de diciembre de 2018

> A. (maestra) me comenta que este año no hay muchos conflictos entre los alumnos y alumnas de su clase: “es un grupo que funciona bastante bien. El año pasado fue más complicado y tenía que gastar más tiempo resolviendo conflictos entre los niños y las niñas del grupo que tenía”

Conversación con la maestra de la clase 5A. 1 de febrero de 2019

E. (maestra) está contenta porque el grupo-clase funciona bien, sin que se produzcan conflictos importantes. Me dice que “aunque hay grupos de amigos de juegos, todos se relacionan bastante bien”.

La cohesión del grupo es algo importante que las maestras tratan de trabajar en el aula, lo cual se va percibiendo a lo largo del curso. Es un proceso lento en la primera infancia, pero su trabajo parece que es efectivo.

C.1. Conflictos más comunes en el aula

Los conflictos más comunes que se han encontrado dentro del aula se dan, por un lado, por temas relacionados con la dificultad en compartir los materiales escolares en el equipo mesa (lápices de colores, rotuladores, goma de borrar, …), entrando en conflicto el interés por los mismos materiales, como por ejemplo los lapiceros que tienen más punta. Por otro, está las posiciones que ocupan o quieren ocupar en la alfombra o en las filas para entrar o salir del aula. Esto, en ciertas ocasiones conlleva rechazo, lo que afecta emocionalmente al niño o la niña afectada.

La insistencia de las maestras a través de los “lemas” que expresan en el aula produce cierta motivación, y que NN comuniquen que han hecho alguna acción relacionada con ello. Por ejemplo:

[En la sesión de evaluación de una sesión de grupos interactivos con NN, la maestra les pregunta qué actividad les había gustado más, de esta manera inician una conversación sobre situaciones que se han dado. En este caso han tenido que ampliar un grupo para que otra niña no se quedase sola, y una compañera señala:

Yeli: “He compartido con Noa porque no había más colores”.]

Cuando esto ocurre suelen ensalzarlo ante el grupo, para evitar conflictos en este sentido.

Como se ha dicho, otro motivo recurrente que origina conflictos son las peleas y discusiones por sentarse en un sitio concreto en la alfombra, junto algún igual en particular, o en la fila para entrar y salir del aula.

Observación en el aula del grupo-clase. Alfombra. Grupo 5A. 13 de marzo de 2019

Nicola: “Mateo me ha apretado”.
Mateo: “es que no me deja sitio”

[Vuelven a producirse algunos conflictos con los sitios en la alfombra y la maestra se dirige a todo el grupo-clase, haciendo el siguiente comentario al respecto]

Maestra: “Estoy tan harta de los niños que se pelean por ponerse en un sitio y ponerse en otro sitio que me voy a acabar enfadando. A. (niña) ponte aquí al lado de M (niño)”.

"Chicos yo no sé cómo decirlo. No nos peleamos por el sitio, todos los sitios son estupendos". (Mientras alguien trata de cambiarse). "¡Ehhe!, no, ahí, nadie se puede cambiar ya. Eso de cambiarse cada rato, pues ¡nooo! Todos los sitios son estupendos ¿Por qué os peleáis por un sitio y por otro sitio? Chicos ¿tenéis tres años?"

Todos: "nooooo"

Maestra: "pues mirad, yo he estado el otro día en la clase de tres y ni siquiera los de tres se pelean por el sitio. Se sientan donde toca. Hoy con un amigo, mañana con otro amigo y se sientan a escuchar". … "T. siéntate ahí. T. no te lo digo más. Vale ya, siéntate bien. Estás molestando a M., ponte en el hueco de ahí".

En la clase 4A también sucede lo mismo, se repite el mismo conflicto entre dos iguales por ocupar un sitio en la alfombra. Es menos frecuente que entre los iguales de 5 años. Aquí la maestra suele darles consignas para que lo solucionen de manera dialógica y logren llegar a una solución. Lo que sucede en algunas ocasiones y en otras no. Pero van incorporando esta actitud de diálogo en un proceso lento a lo largo del curso, unos con mayor éxito que otros.

Observación clase 4A. 23 de noviembre de 2019

[Paty empieza a llorar porque no puede sentarse donde ella quiere. Kina no le hace sitio]

Maestra: "Hablad y pídele por favor que te haga un sitio".

[Finalmente, la maestra tiene que intervenir para que Paty deje de llorar]

Otra situación parecida en la misma clase, pero con un desarrollo diferente, donde finalmente una de las partes implicadas cede para terminar con el conflicto*:*

Observación clase 4A. 15 de enero de 2019.

[NN están colocándose en la alfombra para iniciar una actividad.]

Ali: "Iván me ha quitado mi sitio"

Maestra: "habla con Iván"

Ali: "Iván ese es mi sitio"

Iván: "no, yo estaba aquí antes"

Maestra: "bueno, dejadle un sitio ahí, hacedle un hueco"

[Ali está de pie, justo delante de Iván mirándole con cara muy seria. No cede y quiere sentarse donde está Iván sentado porque considera que ese es su sitio. Ali tiene un carácter fuerte y actúa con decisión y seguridad. Al final Iván se mueve hacia un lado y Ali termina sentándose donde ella quería. A partir de ahí se termina el conflicto.]

Los conflictos de este tipo no se producen en la clase 4B, dado que las posiciones de NN en la alfombra están establecidas por la maestra cuando empieza el curso, cambiándoles de lugar una vez cada trimestre.

Por otro lado, otra situación donde se dan escenas de conflictos entre los pares del grupo-clase es la formación de filas en las transiciones de entradas y salidas del aula también

Nota de observación. Grupo 5A. Transición del aula al comedor. 16 de noviembre de 2018

[NN que hoy van al comedor se preparan, se ponen el baby y se disponen para hacer la fila frente a la puerta. Fatou elige a Santi de pareja para ir al comedor en lugar de a Dani que es quien se le había asignado. Dani se ha entristecido al sentirse rechazado y se ha puesto a llorar. A partir de ahí se desencadena un conflicto entre ellos donde termina interviniendo la auxiliar de apoyo que acompaña a NN al comedor. Finalmente se resuelve imponiendo a Fatou que se ponga con Dani que es su pareja cooperativa, dado que esas son las normas establecidas]

Así mismo, los conflictos entre NN por ocupar un lugar determinado o estar al lado de alguien se producen en la fila de espera hasta que les toca su turno, que conlleva la actividad PDB (programa de psicomotricidad que se hace rutinariamente a primera hora de la mañana en todas las clases). En la siguiente secuencia puede observarse este conflicto, la intervención de la maestra y de algún compañero o compañera del grupo-clase y cómo influye en el desarrollo de la dinámica de la clase.

[Santi pega a Mateo]

Mateo repite varias veces: “Santi me ha pegado”

Maestra: “habla con él. Santi, vamos a ver, que estabas haciendo las cosas muy bien. ¿Qué está pasando?”

[Mateo sigue quejándose a la maestra de Santi]

Santi empuja a Rubén y le dice: “Rubén, tú no estás ahí”

[Después de unos minutos le pega un manotazo, llama Aram y le coloca entre Rubén y Mateo]

La maestra interviene: “Santi, siéntate un rato. No me voy a meter en el problema, lo vais a solucionar vosotros”

Santi: “es que él no está en la fila” (lloriquea)

[La maestra los manda a otra parte de la clase (junto a la pizarra) a que hablen y solucionen el conflicto por sí mismos. Se van. No se miran a la cara y los dos están serios.]

Rubén: “perdón”

Santi: “no te perdono mucho. Estúpido” [es como si estuviera manteniendo una lucha interior, pero le supera el enfado, no soporta que le lleven la contraria, y el tema de la

posición en la fila le afecta bastante, no lleva bien que alguien que está a su lado se cambie de sitio.]

[Rubén sigue callado y serio]

Maestra: “solucionadlo y hablad. Cuando terminéis venid”

Rubén: “es que me ha llamado estúpido”

Maestra: “hablad y solucionadlo, porque si lo soluciono yo, lo haré de otra manera”

[Parece que se ponen a dialogar]

Santi: “tú es que tienes que estar en la otra fila. Es que ese no es tu sitio”

Rubén: “tú no me tienes que llamar estúpido”

Santi repite: “pero tú tienes que estar en tu fila”

Rubén: “es la fila de todos”

Maestra: “¿lo habéis arreglado ya?”

Rubén: “es que la fila es de todos” [habla muy bajito y mirando al suelo]

Santi: “es que él es un tramposo”

[Lara explica lo que está diciendo Rubén, porque casi no se le entiende]

Santi: “es que él es un tramposo que se cambia de fila”

Maestra: “la fila es de todos”

Santi insiste: “él es un tramposo”

[Han terminado ya la actividad anterior y van a iniciar otra en la alfombra]

Maestra: “bueno, ya lo habéis hablado muy bien. Venid a sentaros y a hacer la actividad”

[Santi se va a su sitio llorando, siente que no ha salido como él quería y de verdad piensa que tiene razón]

Lara: “Santi no llores”

Cindy: “Santi no llores, no pasa nada”

[Santi continúa llorando en la alfombra]

La maestra aprovecha cuando tiene que elegir a alguien para que participe en la actividad y lo nombra: “Venga le toca a Santi, que nunca se enfada” [haciendo mucho énfasis en esta parte].

[Santi muestra muy poca flexibilidad mental y le cuesta ponerse en el lugar del otro o intentar comprender la perspectiva de los demás. Cuando cree que tiene razón en alguna cuestión es muy difícil que escuche los argumentos de los iguales con los que interacciona, y que cambie de opinión. La intervención individualizada de la maestra va produciendo efectos en un proceso lento, lo que a veces le cuesta asumir y cuestionarse a sí misma sobre lo que puede hacer y si lo está haciendo bien.]

Ramón: “Santi está llorando”

Maestra: “si quieres participar tienes que estar atento”

[Santi sigue con la cabeza entre las rodillas y llorando. Rubén ya se ha integrado en el grupo y participa activamente en la actividad. Ahora ya nadie repara en que Santi continúa llorando]

Tras unos minutos, la maestra le dice: “Santi si no dejas de llorar no puedes participar. Ve al baño y sécate las lágrimas”

Gago: “yo tengo un pañuelo”

Maestra continúa con la actividad de la clase. “Santi, atento que te va a tocar ahora”

[Tras un par de minutos]

Maestra: “Santi ¿quieres participar ahora?”

Dani: “Le toca a Santi, ¡hurra!”

Maestra: “tienes que sacar la regleta más pequeña”

[Santi saca una regleta]

Maestra pregunta al grupo: “¿lo ha hecho bien?”

Cindy: “síí”

Varios del grupo clase: “¡Enhorabuena Santi!”

[Santi hace la actividad que le toca]

Maestra: “¿lo ha hecho bien?”

Varios: “síí”

[Santi ya está incorporado en el grupo y en la actividad]

C.2. Conflictos más Habituales en el Patio de Recreo

Durante el recreo, los conflictos más habituales tienen que ver con el acceso al material lúdico (palas, cubos, bloques). Además, se producen algunas disputas en relación con consensuar las reglas de juego, su incumplimiento o porque no se aceptan los resultados que se van produciendo en el proceso de la actividad lúdica. Por otro lado, en ocasiones los juegos de fuerza derivan en enfados y peleas con una mayor violencia física, lo cual produce daños, caídas o heridas en alguno de los miembros del grupo o pareja que desarrolla este tipo de juego. También, NN suelen enfadarse cuando alguien destroza sus construcciones de arena que han hecho en grupo o en solitario. Y finalmente, también se originan conflictos por malentendidos entre NN, sobre acciones sin intención que dañan a alguien y este o esta lo interpreta como un ataque (tirar arena, dar con la pala, empujar cuando van corriendo, etc.).

Respecto al acceso y disposición de materiales de juego, tras las observaciones realizadas a lo largo de todo el trabajo de observación, se puede decir que este campo cobra valor en el patio en relación con NN de todas las edades (de 3 a 5 años) y plantea conflictos diariamente. NN no cuentan con muchos materiales y variados. Posiblemente, debido a esto, el reparto o la distribución lleva a conflictos entre los iguales y entre NN

de diferentes edades. Este fenómeno provoca acciones diversas, donde se expresan actitudes y comportamientos de negociación, de solidaridad cuando los comparten, de abuso y de violencia física. Los conflictos aquí se suelen solucionar entre iguales en NN mayores, y los de 4 y 3 años suelen demandar más la intervención de los adultos.

El conocimiento por parte de NN de los temas que implican peleas y conflictos se ve en lo que cuentan en la entrevista grupal sobre el patio.

Extracto de la transcripción de la entrevista grupal realizada a NN del grupo-clase 4B

> Prado (entrevistadora): "sabéis una cosa, a veces veo en el patio a un niño o una niña llorando, otros peleándose, o tristes. Vosotros sabéis por qué pasan esas cosas, por qué se pelean"
>
> A. (niña): "porque no quieren jugar contigo, y hoy Maka me ha tirado una piedra y me ha dado aquí"
>
> Prado: "y ¿por más cosas?"
>
> I. (niño): "yo lo sé. Porque no quieren jugar con nadie y luego pegan con la pala, porque yo veo a veces que pegan con la pala"
>
> Prado: "a veces pegan con las palas. ¿tú alguna vez lo has hecho?"
>
> I.: "noo"
>
> C. (niño): "síí, I., que yo te he visto"
>
> N. (niña): "síí"
>
> C.: "algunos días"
>
> I.: "algún día"
>
> Maestra: "¡aaah! Algunas veces. Vale, porque ya estaba pensando que se te había olvidado"
>
> I.: "N. (niña) también pega"
>
> Prado: "bueno, yo estoy hablando en general, no para que me digáis los nombres de los niños o niñas que pegan. Solo quiero saber qué pasa"
>
> I.: "N. y yo y su amiga A., un día tiramos palas así uuuuuu para arriba, pero no estaba nadie, estábamos solos. Mira pon la otra foto, ahí estábamos y los niños estaban por allí"
>
> N.: "es que a veces A. (niña) me pellizca"
>
> Prado: "le has preguntado por qué"
>
> N.: "porque ella sabe que no me gusta, no me gusta"

En la entrevista grupal a NN del grupo 5A, la pregunta directa sobre las peleas en el patio no produjo ninguna respuesta. Según avanzaba la conversación, se introdujo el tema de otra manera.

Extracto transcripción entrevista grupal grupo-clase 5A

> […] Prado (entrevistadora): "¿qué pasa en el patio cuando hay peleas? ¿Por qué se pelean los niños o niñas en el patio?"

[Nadie contesta. Pasamos a hablar de otros temas durante unos minutos, para luego retomar los conflictos desde otra perspectiva]

Prado: “¿qué pasa cuando lloran o se enfadan algunos niños o niñas en el patio? ¿Vosotros sabéis por qué?”

Mateo: “síí, porque nos estamos pegando”

Prado: “¿por qué os pegáis?”

Mateo: “nos pegamos … pero es que no sabemos nada, … es que tenemos que perdonar”

Dani: “porque no nos cuidamos bien. Es que lo que pasa con las niñas de 3 años pequeñas … me muerden los dedos”

Prado: “y tú ¿qué haces cuando te muerden los dedos?”

Dani: “pues quitarle un ladrillo (bloque) porque está jugando con el ladrillo y yo se lo tiro”

Prado: “y ¿Fatou?”

Fatou: “no”

Mateo: “yo sí”

Cindy: “a veces cuando están los niños enfadados se dan una patada, o empujan o le empujan o le pegan”

Nicola: “se estaban peleando y empujando y tirando arena”

Prado: “pero ¿por qué se empujan, se tiran arena, porque se pelean por las palas o por qué?”

Nicola: “se pelean por las palas y se tiran arena”

Prado: “¿las dos cosas?”

Nicola: “si”

Prado: “¿qué hacéis vosotros cuando hay un problema o conflicto en el patio? ¿lo solucionáis vosotros solos?”

Cindy, Lara y otros: síií

C.4. Intervención de las Maestras en los Conflictos de NN

Dentro del aula hay una mayor intervención adulta en la resolución de conflictos entre los iguales que en el patio. Aunque también se tratan dentro del aula conflictos que han ocurrido durante el recreo. Algunos se abordan de forma aislada con NN implicados (diadas generalmente), y otros con el grupo-clase, como por ejemplo: durante un partido de fútbol, el golpear la pelota muy fuerte y lanzarla fuera de la escuela, lo cual crea malestar en un grupo grande de la clase de 5ª, que juega habitualmente a este deporte; también, cuando se han producido varia peleas en el patio, con golpes fuertes y heridas, la maestra conversa con el grupo sobre lo que ha pasado en el patio y las consecuencias negativas que tienen este tipo de comportamientos.

NN no siempre buscan la intervención de los adultos para solucionar sus conflictos. Dentro del aula, al ser testigos de muchas de las dinámicas sociales entre los iguales, las maestras intervienen con más frecuencia que en el patio, donde no están presentes si no les toca turno de vigilancia, aunque suelen ser informadas por las vigilantes cuando sucede algún conflicto importante. Pero según aumentan la edad de NN la implicación de los adultos disminuye, llegando el caso de algunos grupos de 5 años, que tratan incluso de ocultarlos.

Algunas situaciones conflictivas en las que intervienen las maestras dan cuenta de la importancia que les otorgan y de las estrategias que utilizan para tratarlos en el aula.

> Observación Clase 4A. 1 de febrero de 2019.
>
> [Paty mira enfadada a María. Ambas están sentadas en la alfombra]
>
> La maestra le dice a Paty: “te puedes adelantar para ver”
>
> [Paty empieza a llorar. Normalmente le cuesta mucho verbalizar lo que le pasa. Aparte de su carácter tímido, esta niña no es española y en su familia no dominan el idioma. La maestra habitualmente trata de fomentar que hable y se exprese en actividades del grupo-clase y de exteriorice más lo que le pasa o siente.]
>
> Maestra a Paty: “tú me lo explicas y yo te puedo ayudar. Vamos a respirar para tranquilizarnos”. [La ayuda a guiar la respiración para que deje de llorar]
>
> Maestra: “¿qué ha pasado?” [Paty no contesta] María ¿tú sabes que ha pasado?
>
> [María levanta los hombros y no dice nada]
>
> Iván: “yo sé lo que ha pasado”
>
> Maestra: “ya, pero quiero que lo me cuente ella (Paty) cuando quiera. Te espero aquí”

En la clase de NN de 5 años, cuando se ha producido algún conflicto que ha derivado en un comportamiento negativo o inadecuado, la maestra utiliza el programa de puntos de refuerzo, con el que premia las buenas conductas y acciones sumando puntos o castiga los comportamientos conflictivos restando puntos.

> Maestra: “Dani, ¿qué crees que tengo que hacer?”
>
> Dani: “quitarme un punto”
>
> Maestra: “¿qué ha pasado? A ver, pelearme con un compañero ¿cuántos puntos tengo que quitar?
>
> Dani: “2 puntos”. A Carlos también.
>
> [A Santi le quita 2 puntos por no sentarse en la silla y jugar a las peleas]
>
> La maestra termina diciendo: “pensad sobre lo que ha pasado. Los niños que no saben jugar a todos los juegos que sabemos y se pelean pierden puntos.*”* [Hace referencia a los juegos que aprendieron al principio de curso en un proyecto concreto sobre juegos tradicionales]

C.5. Las Características Individuales de NN en la Generación, la Participación y la Solución de Conflictos

En los grupos-clase algunos niños (más que niñas), muestran comportamientos y actitudes que generan habitualmente más conflictos. Por ejemplo, Santi en la de clase 5A, o Nazan en la clase 4B, suelen tener conflictos a diario. En las causas, el desarrollo y su resolución intervienen las características individuales y las condiciones familiares particulares que influyen en su desarrollo socioemocional. Ambos comparten características de temperamento comunes, aunque tienen situaciones y experiencias de vida muy diferentes. Suelen mostrar comportamientos que se corresponden con un nivel muy bajo a la frustración, de manera que se impacientan y enfadan cuando no se les de la palabra cada vez que levantan la mano para participar. Tratan de llamar la atención de la maestra con mucha frecuencia. Sus tutoras suelen mostrar paciencia y piensan que esta dificultad tiene origen en su temperamento, y en ciertas circunstancias que se dan en el contexto familiar que han ido configurando la historia de vida de estos niños. Por otro lado, aunque a veces solucionan sus conflictos pegando a algún compañero, sus relaciones sociales con los iguales en el aula y el patio no suele ser problemáticas, juegan y trabajan con los demás sin dificultad.

Poniendo el foco en sus historias de vida; en el caso de Santi que vino a España desde Argentina justo antes de empezar el curso para vivir con su padre y su madre, los cuales se habían visto obligados a migrar de su país por cuestiones económicas y laborales dejándole al cuidado de sus abuelos. [Historia narrada por la maestra en una conversación en la que comparte conmigo su preocupación por los comportamientos del niño y la búsqueda de estrategias para que los supere]. Además, según el orientador, el modelo conductual que ofrece su padre es parecido al del hijo, lo cual dificulta que se puedan producir cambios. Por otro lado, las niñas y alguno de sus compañeros de su clase suelen ser bastante comprensivas y tolerantes con él, como si creyesen que muchos de sus comportamientos no son intencionados, sino que no tiene mucho control sobre ellos. Un ejemplo claro, es su pareja cooperativa Nayi, la cual suele estar pendiente de él, acude a ver qué pasa cuando tiene conflictos en el recreo, cuando lo ve llorando, o le regaña cuando hace algo que no es correcto o incumple alguna norma. Esta tarea, asumida por Nayi, la ha hecho desarrollar y adquirir un sentido de responsabilidad y de cuidado hacia su compañero.

En el ámbito del contexto social de iguales del patio, Santi parece que hace un mayor esfuerzo por solucionar sus conflictos con los compañeros de manera autónoma. En la siguiente secuencia se puede observar un conflicto originado porque no acepta un

resultado del juego en el que estaba participando. Durante la escena se puede observar cómo se enfada, y su forma de expresar ese enfado y frustración, intenta exponer su punto de vista de lo ocurrido, hace un esfuerzo por dialogar con su compañero, y cómo poco a poco van solucionando la disputa. Parece que ante todo lo que les importa es seguir jugando juntos, el juego les une y les proporciona una experiencia divertida. Por otro lado, aparece la intervención de su pareja cooperativa, así como la de un niño observador.

Conflicto entre Santi y Dani (ambos 5 años). Juego “Los Fantasmas”. 23 de enero de 2019.

[Se observa a Santi y Dani jugando a algo relacionado con fantasmas junto a otros chicos de su clase. Van corriendo y persiguiéndose por el patio. Dani es quien ha planteado el juego y representa un rol de líder en la actividad lúdica grupal.]

[Unos minutos después se presencia la siguiente escena en la Zona A del patio]

Dani: “ya no somos amigos Santi. Te he pillado antes”
Santi: “no”
Dani: “si”
Santi: “no”
Dani: “si, y no te perdono jamás”
Santi: “no, no me has pillado”
Dani: pues te quedas ahí, que tú no vas a jugar ahora.
Santi (lloriqueando): tú eres una caca, pequeñísimo.
[Dani se retira del árbol y va andando en dirección hacia el centro del patio. El grupo de juego se disuelve]
Carlos (niño 5A) le dice algo a Santi: “puedes jugar” [mientras le toca amablemente la espalda, pero Santi no le contesta. Santi me ve sentada en los escalones y se dirige hacia mí]
Santi: “pero mis amigos no quieren jugar conmigo, son estúpidos” [lloriquea]
Dani vuelve rápidamente y dice: “y yo no soy una caca”
Santi: “sí que lo eres”
Dani le empuja de frente y le dice: "yo no soy una caca", [y sale corriendo]

[Santi con cara de enfado, sale detrás de Dani, le coge de la chaqueta por la espalda y luego le suelta. Dani se voltea e intenta darle con la pala amarilla, pero no le da. Como empieza a ponerse serio el asunto y empieza a haber violencia física, llamo a Santi]
[Dani se controla y se va]

Santi mira al suelo, coge algo y grita a Dani que ya se ha alejado: “Caca de cara”

[Nicola (niño 5A) que está a medio camino entre Dani y Santi, se vuelve a mirar a Santi cuando oye lo que dice]

Santi le dice: “no, a ti no, a Dani”

Nicola se acerca a Santi. Ha estado deambulando por la zona observando lo que pasaba y le dice: “¿qué ha pasado Santi? Por su expresión y tono parece que muestra preocupación por él, como si quisiera acompañarle en el mal rato que está pasando”

[Nayi (pareja cooperativa de Santi) viene corriendo, desacelera antes de llegar, pone cara de tranquilidad y muestra una actitud de adulta comprensiva con él.]

Santi: “empieza a contarle cosas de manera atropellada”

Nayi: “no te entiendo S., dilo bien, dilo sin llorar, sin enfadarte, dilo bien”

Santi: “no estoy llorando”

Nayi: “pero dilo bien”

Santi: “que no estoy llorando”

Nayi: “ya lo sé que no estás llorando, pero dímelo bien, venga, ¿qué te ha pasado?”

Santi: “que no estoy llorando”

Nayi: “vale, ya sé que no está llorando”

Nicola trata de explicarle a Nayi lo que ha pasado: “que él le ha dicho cara de caca y luego le ha dicho unas palabrotas”

[Santi se va caminando. Nayi y Nicola van detrás de él hablando de lo que ha pasado]

Nicola: “es que ha empujado a Dani”

Nayi: “Santi la gente sabe que te ha empujado él”

Nicola: “ha sido Santi que ha empujado a Dani”

Nayi: "¡aah!! [dice como diciendo vale, ya entiendo lo que ha pasado]

[Siguen caminando hasta los escalones de entrada a un aula]

[Nicola y Nayi se van. Parece como si Nayi hubiera comprendido que la culpa es de Santi y que ya no había nada que hacer. Se va.]

Santi me mira y me dice: “no, Dani es bueno, tiene que dejarme jugar. De verdad”

Prado (investigadora): “por qué no vas a hablar con él, a ver que te dice”

Santi: “pero le dije: nene estúpido"

[Dani se acerca por detrás, viene corriendo despacio desde el otro lado del patio. Se pone a nuestro lado]

Prado: “Dani creo que Santi quiere hablar contigo. Pero tenéis que hablar bien, como compañeros e intentar solucionar lo que os ha pasado”

Dani: “es que me ha empujado y no quería que yo jugara”

Santi: “y yo le dije que no le ha pillado un fantasma”

Dani: “es que yo era, es que yo era el fantasma. Los fantasmas deben pillar”

Santi: “no, los fantasmas no pueden. Es que … (dice algo que no se entiende), lo fantasmas no pueden pillar”

[El tono de enfado va remitiendo y se va convirtiendo en algo más parecido a una conversación sobre fantasmas]

Dani: “vale Santi, tú juegas, pero es la última oportunidad”

Santi: “no. Nada de oportunidades”

Dani: “vale” [se va caminando, y ya no se entiende lo que va diciendo]

[Santi se queda en los escalones, porque lo de la oportunidad no le ha convencido. Lloriquea otra vez.]

Santi: “me ha dicho que no puedo jugar”

Prado: “te ha dicho que sí puedes jugar, que te da una oportunidad”

Santi: “pero me dice y yo no quiero una oportunidad”

Rubén (5A) interrumpe la conversación: "Prado, Leo me ha empujado". [A Leo (niño 4B) no se le ve por allí, solo se ve como Cristopher que pasa cerca de Rubén que está en el suelo, pero no se ve que le haya empujado]

Prado a Rubén: “¿dónde está? Habla con él”

Rubén: “está corriendo”

[Mientras Santi, que ha visto pasar a Dani e Mateo (niño 5A del grupo del juego “Los fantasmas”), los cuales van corriendo y siguen jugando, se separa de nosotros y llama a Dani]

Santi: “Dani, Dani ¿me has dicho que puedo jugar de verdad?”

[Vuelven a reunirse en los escalones.]

[Mateo se acerca también y le toca cariñosamente la cabeza a Dani, (no sé si es como una señal de apoyo al líder de juego)]

[Dani se levanta de los escalones donde estamos sentados, se dirige a Santi]

Dani: "Santi, venga corre" [y salen los tres corriendo. Dani va mirando hacia atrás para ver si los persiguen los otros con los que estaban jugando. Se alejan todos ya metidos de nuevo en la dinámica del juego]

El conflicto entre los dos compañeros de juego se convierte en una situación en la que se pone de manifiesto el temperamento de cada niño, la lucha entre el interés particular y las demandas sociales del juego y sus reglas. Surge la necesidad de negociar en relaciones más horizontales y menos complacientes con los deseos, al contrario de lo que ocurre en el ámbito familiar. Los iguales son menos benevolentes que los padres o las madres. También se pone en juego la lucha interna entre abandonar la actividad porque ha ocurrido algo que no es acorde con lo que se quiere y el interés por seguir participando en el juego; la incomodidad y las emociones ante el conflicto con un amigo que impide dejar ese juego y pasar a otro sin solucionarlo. Se despliegan las habilidades que cada parte tiene para dialogar, escuchar al otro, argumentar, expresarse y comunicarse entre iguales sin la mediación adulta.

Dentro de un contexto social como el patio, los conflictos entre diadas están expuestos a observadores que se sienten atraídos por lo que sucede, preocupados o responsables por los implicados. Cada uno se acerca desde diferentes posiciones.

Nicola está solo, en ese momento no tiene una ocupación y ha estado observando el suceso. Cuando ve llorar a Santi y quedarse solo, le acompaña y se preocupa. Nayi se

hace eco de que Santi tiene un conflicto, lo que muestra que, aunque no son compañeros de juego habituales en el patio, está pendiente de lo que hace, y actúa cuando ve que algo no va bien. Como pareja cooperativa ha desarrollado un sentimiento de responsabilidad hacia Santi muy fuerte y acepta que tiene comportamientos disruptivos y conflictivos, pero eso no deriva en rechazo, sino en responsabilidad hacia él. Por su parte, Mateo aparece en cierto momento y se preocupa por mostrar que está de lado del líder, pero no muestra ninguna preocupación por el conflicto y los implicados. También hay observadores que no se involucran de ninguna manera. Pasan por allí, se acercan, observan un poco y continúan con sus actividades.

La escena relatada también muestra como NN de 5 años intentan solucionar sus propios asuntos en un contexto natural, no dirigido, no estructurado y sin la intervención de las maestras, para quienes esta escena ha pasado totalmente desapercibida.

El temperamento y el control emocional de cada niño o niña incide en los conflictos. Se ha observado que NN (generalmente niños) con más conflictos, suelen mostrar poco autocontrol emocional, un nivel muy bajo a la frustración, impulsividad y agresividad cuando están alterados. También son niños con unas circunstancias familiares complejas que podrían tener consecuencias en este tipo de conductas y respuestas, produciéndolas o fomentándolas, según la información aportada por las maestras en algunas conversaciones, y por el orientador del centro en la entrevista individual que se le hizo. A lo largo del curso las maestras tratan de trabajar estos aspectos de manera individual siguiendo las pautas que les ofrece el orientador, así como el conocimiento mayor o menor en cada caso que les da su experiencia como docentes. Tienen en cuenta que en ciertos casos no cuentan con la disposición de los padres y las madres para llevar este trabajo de manera colaborativa. Así mismo se han encontrado barreras en la falta de tiempo para una atención más individualizada, como pueden ser: una ratio alta y la falta de apoyos en el aula, además de una concepción psicologizada de la atención a la diversidad. En ocasiones, varios campos de valor entran en tensión, viéndose en la necesidad de enfrentar dilemas que las hacen elegir entre seguir el ritmo y rutinas de clase establecidas en la programación, o parar y atender temas sociales y morales que surgen en las dinámicas relacionales entre los iguales. Así mismo, el dedicar más tiempo a un niño o una niña, les pone en la disyuntiva de desatender al resto del grupo.

La perspectiva del orientador respecto a este tema viene expresada en la siguiente narración de la entrevista que se le realizó.

[Extracto de la entrevista realizada al orientador del colegio con fecha 09-04-2021]

Orientador: a mí me parece muy bueno (el trabajo de las maestras de educación infantil en el aula), el problema es cuando tú tienes la expectativa, o te culpabilizas cuando los niños no son como los demás. Por ejemplo, Santi (niño del grupo 5A del que se viene hablando) tiene muy baja tolerancia a la frustración, el padre, yo he hablado con los padres, y el padre me ha dicho que él era igual. Por tanto, también tiene un bajo nivel de reconocimiento de la dificultad que eso supone.

También Santi ha venido de Argentina, donde estaba con sus abuelos, y en un entorno escolar muy permisivo, y cuando vino, cuando tuvimos la primera entrevista con los padres de Santi, a Santi le daban café para desayunar y el padre de S. mostró en el cole conductas parecidas a las de Santi. Te lo digo, porque ahí suelo manejar una diferencia con ellas (maestras). Ellas quieren que se arregle el problema este año. Yo que luego los veo hasta secundaria, sé que como te equivoques y que las variables ambientales psicológicas son muy importantes. Te lo digo, porque a mí, hay muchos profesores que me insisten mucho en la medicación y en el diagnóstico. Entonces, Santi. debe ser muy difícil en clase y debe ser…, por ejemplo, yo doy clase este año en 4º de la ESO, tenemos este año, que es el segundo curso más difícil, entonces tenemos alumnos con problemas de conducta y yo no espero que esos alumnos se porten como los que no tienen problemas de conducta.

Yo creo que con Santi hay que hacer un modelo y un ejercicio de flexibilidad con él, sabiendo que muchos días va a acabar con tu paciencia, pero lo único que veo es ejercitar, lo digo porque se me pide un pocooo…, igual que Nazan. (niño del grupo 4B), que se me ha demandado que se le derive (servicios de evaluación psicopedagógica). El año pasado se le llevó al médico y dijo que no tenía nada. Yo vi a la madre y las conductas de Nazan son perfectamente compatibles con lo que pasa en su casa, en su familia. (Nazan vive con su madre y su hermana de 6 años. Su padre es de etnia gitana y su madre no. Su padre pasa tiempo en la cárcel y su madre tiene una historia de vida compleja y difícil. Además, trabaja en un turno de noche) si tiene un déficit de atención es que con lo que pasa en su casa, para mí, ese déficit no tiene ninguna importancia, ¿me explico?

Porque yo he visto niños en unos entornos buenos con hiperactividad y son niños pesaos, no son como lo que a veces ves, que son niños que tienen vínculos o apegos inseguros, entonces están llamando la atención, que están … no lo sé. Y si se les trata como si tuvieran ummm, yo creo que nos equivocaríamos, les meteríamos en un problema gordo.

Yo fíjate, aún a riesgo de equivocarme, lo que normalmente veo en infantil, son problemas de comportamiento, o como muy dependientes y apegados, y la mayoría de las veces yo investigo, y lo que me encuentro son familias que les dejan toda la tarde con el móvil porque están agotadas, porque yo hoy llegaré a casa agotado, pero prefiero esto a estar limpiando portales, …

Entrevistadora: y además son familias que no tienen una vida sencilla y arrastran más problemas

Orientador: Si, y que generan problemas en las parejas también, problemas familiares, y eso genera… y entonces, lo digo porque yo cuando veo que se toca el tema familiar, ese problema de conducta desaparece. Si no desaparecen, yo es ahí cuando me lo planteo. Pero estando en el entorno donde están, yo voy lo primero a lo familiar y a lo contextual, luego lo otro. A no ser que haya unas características muy claras.

Por otro lado, no se han observado comportamientos de este estilo y de manera continuada asociados a los conflictos en ninguna niña. Lo que no quiere decir que no se hayan observado interacciones agresivas físicas y verbales por parte de algunas niñas involucradas en conflictos con iguales, pero se cree que atienden a otras características tanto individuales, como culturales.

C.6. Características Culturales en el Origen, Desarrollo y Solución de los Conflictos

Los resultados de la observación y participación con NN en su mundo social del patio muestran que, en cuanto a los conflictos, además de las características individuales de cada niño o niña, pueden intervenir costumbres, actitudes y comportamientos adquiridos culturalmente en los ámbitos familiares o comunitarios. A continuación, se muestran dos ejemplos de situaciones conflictivas, uno entre niñas de etnia gitana y otro en una tríada heterogénea (2 niñas y un niño) que comparten país de origen, los tres son de ecuador.

Se ha observado que las niñas de etnia gitana suelen tener más conflictos entre ellas que los niños de esta misma etnia. Sus reacciones en los conflictos conllevan agresividad física en muchas ocasiones, intimidación, gritos, amenazas, insultos y gestos y palabras no apropiados que no se han observado en el resto de NN. En definitiva, parece que reproducen patrones más adultos relacionados con su comunidad cultural de pertenencia. Aunque no son explícitos, según la observación y el conocimiento adquirido de estas niñas y de sus relaciones, en muchas ocasiones los temas que podrían subyacer en los conflictos son celos de alguna compañera por acaparar la atención de otra componente del grupo y en especial de la que tiene un rol de líder, y por tener el control de la organización de las actividades lúdicas en las que participan.

Algunas situaciones concretas, según se ha podido extraer de las conversaciones con ellas, el conflicto se va fraguando desde su entorno comunitario fuera del colegio y estalla, se retoma en el patio a través de rechazos o impedir el acceso al grupo de juego, intentando buscar apoyos en las demás. También se caracterizan por no buscar la

intervención de los adultos en la solución de sus conflictos, es más, tratan de que no se enteren. Solo se alcanza cierto nivel de acceso a sus historias cuando consideran que realmente pueden confiar en ti y están seguras de que no vas a actuar como lo haría el personal docente de la escuela.

A continuación, se exponen algunas secuencias de las interacciones y relaciones entre niñas de etnia gitana en el patio de recreo, en donde se pueden percibir diferentes elementos que intersectan en algunas ocasiones y que muestran la complejidad de sus relaciones e intereses personales.

Observación 30 de noviembre de 2018. Grupo clase 5A. Conflicto entre Sonia y Noa.

> [Ambas niñas son vecinas, de etnia gitana y según me han contado suelen jugar "juntas desde pequeñas en el parque o fuera del colegio". Sonia no suele venir apenas a la escuela, de hecho, en todas las sesiones de observación realizadas en este estudio, tan solo ha asistido 2 días. Noa me ha dicho "Sonia viene poco al colegio porque se va donde sus tías o a otros sitios".]
>
> [Me cuentan que se pelean porque Noa no quería jugar con Sonia, y mientras me lo cuentan empiezan a discutir entre ellas. Utilizan las mismas expresiones verbales, los gritos, los gestos y la agresividad física (tirarse del pelo y empujarse) que personas adultas.]
>
> [Noa se muestra más agresiva que Sonia, la cual trata de hablar más. Ninguna se detiene.]
>
> Sonia: "es que la Noa me ha hecho esto" [gesto con la mano de una peineta]
>
> Noa: "y ella también me lo ha hecho".
>
> [Por lo que cuentan el enfado viene desde que estaban en clase, antes del recreo, porque las dos querían sentarse con Nayi. Al final una de ellas le ha dicho a la otra "gilipollas" y la otra se lo ha repetido. Discuten y se pelean de manera diferente a NN de la escuela, despliegan más argumentos, un vocabulario más amplio, verbalmente son más agresivas y no tienen problemas en llegar a la violencia física. También dicen palabras malsonantes que no he oído decir a otros niños o niñas. A mediodía he vuelto a ver a Sonia cuando iba al comedor, y al verme me llama y me dice: "oye, que ya se me ha pasado".]

Conversación con Noa, Lara y Ana. Observación 10 de marzo de 2019. Patio 1.

Conflicto entre Noa y Ana, ambas de 5 años y de etnia gitana.

> [Ana está enfadada y se ha quedado de pie sola apoyada en la pared exterior de su clase. Ana al igual que Sonia, la niña del ejemplo anterior, es absentista, pero en menor grado.]
>
> [Me encuentro con Noa]

Prado (investigadora): “¿estás sola?”

Noa: “no, ahora viene Lara”

Prado: “¿me cuentas lo de Ana? que no me he enterado antes ¿está enfadada o qué?”

Noa: “porque nosotras estábamos jugando y no nos hemos dado cuenta, nos hemos ido corriendo y no nos hemos dado cuenta de que ella había salido ya, y ahora ya, ella está enfadá con nosotras, y nos quería pegar con la pala, y nos hemos escondido aquí”

Prado: “¿y cómo se sentirá? ¿tú que crees?”

Noa: “prrrrrr, creo que se sentirá mal”

Prado: “no lo sé” [Llega Lara]

Prado: “Lara, estamos hablando de Ana, que no sabemos qué le pasa ¿Qué le ha pasado?”

Noa contesta rápidamente sin darle tiempo a Lara: “es que no quiere jugar, ¿a qué no?”

Lara: “no quiere”

Prado: “pero ¿por qué?”

Lara: “no sé”

Noa: “no sabemos. Es que, a mí, ayer vino a mi casa y estaba con una cosa muy rara, me quería pegar con la pala, una que tenía”

Prado: “¿ayer en tu casa? ¿vivís cerquita?”

Noa: “sí, porque somos vecinas”

Lara: “yo sé dónde vive”

Prado: “¿sois primas o vecinas?”

Noa: “vecinas”

Prado: “no sé, lo mismo si intentáis hablar con ella … o le decís ¿te vienes a jugar con nosotras? … No sé, ¿funcionaría?”

Lara: “podemos intentar hablar con ella de algo, ¿no, Noa?”

Noa: “es que yo ayer estaba intentando hablar con ella, pero ella se tapaba los oídos”

Lara: “vamos a intentarlo otra vez, Noa”

Noa: “¡eeh!, vosotras os tenéis que quedar aquí”

[Quiere ir a hablar con ella sola, pero Lara y yo vamos detrás de ella. Llegamos donde están Ana]

Ana a Noa: “porque ya no te junto”

Noa: “¿por qué?”

Prado: “Ana, es que quieren hablar contigo para ver qué es lo que te pasaba”

Lara: “¿qué te pasa?”

Noa: “¿por qué no nos ajuntas?”

Ana: “la que no ajunto es a Noa, porque no me gusta el fútbol”

Prado: “¡aah! Porque no le gusta el fútbol. Ese es el problema. Pero ¿por lo demás no hay ningún problema?”

Lara: “me puedes ajuntar, pero a lo mejor luego cuando juegue al fútbol …”

Noa: “pero es que, si estoy jugando al fútbol y quiero jugar al fútbol, puedo jugar al fútbol, pero si tú no quieres, no juegues”

Aparece la maestra de 5A y me cuenta: “¿tú crees? A. [niño de 3 años, hermano de J. niño de su clase, etnia gitana] les ha hecho a las maestras tres peinetas seguidas”.

[Ella quiere ir a hablar con Santi y Gago porque han tenido un conflicto (no sé cuál es), pero por el camino la van abordando niños o niñas y no es capaz de llegar hasta donde están los dos niños de su clase con los que quiere hablar]

[Mientras Lara, Noa y Ana se quedan juntas hablando. No sé lo que ha pasado durante mi conversación con la maestra]

Lara: “ya, Prado”

Noa: “no quiere hablar. Te esperamos en el barco” [les había prometido que hoy jugaba al barco con ellas.]

Al contrario que la mayoría de NN de la escuela infantil, los y las que pertenecen a una comunidad de etnia gitana mantienen encuentros fuera del colegio. Conocen sus vidas, juegan juntas y traen a la escuela sus propios conflictos o asuntos. Al interaccionar con el resto de iguales, hacen explícitos sus valores, creencias, prácticas culturales y formas de comportarse acorde a estos. La interacción con Lara, por ejemplo, produce un efecto de regulación en Noa, la cual no estaba dispuesta a hablar con Ana, ni preocuparse por ella, dado que estaba interesada en jugar hoy al fútbol para estar con Nayi. Lara y Noa normalmente no suelen participar en este juego. Noa suele crear situaciones de disputas o conflictos con sus compañeras, intenta manipularlas y a veces ejerce actitudes de poder ante sentimientos de celos, cuando ve que no acapara la atención de Nayi, que, por otro lado, se muestra bastante independiente y menos conflictiva, manteniendo normalmente buenas relaciones con sus pares del grupo-clase.

En el caso anterior los conflictos se daban en un grupo homogéneo según etnia y género. Ahora se presenta un segundo caso entre una tríada (2 niñas y 1 niño) que comparten país de origen y mantienen una relación de amistad. Sus comportamientos y actitudes difieren de las protagonistas anteriores.

Observación y conversación del 23 de enero de 2019 en el Patio 1. (Tríada: Yanai, Yeli y Antón)

[Yanai (niña 5A) está sola sentada junto a la pared (zona B) y se le acercan dos niñas (4A). Luego se vuelve a quedar sola. No se mueve de donde está en un buen rato.

Ramón (niño 5A) que está solo, merodeando por allí, se acerca y se pone a su lado. Ramón es un compañero de clase de Yanai, es de etnia gitana, siempre es amable y alegre con los demás, con disposición para ayudar a cualquiera, muestra mucha sensibilidad ante los problemas y los conflictos que tienen sus iguales. Mantiene buenas relaciones sociales con los adultos y NN de la escuela.

También se acerca Yeli, pero cuando me ve se viene a hablar conmigo, me enseña la pera que tiene en su táper para la merienda y me cuenta cuáles son sus frutas favoritas]

Yeli, Yanai (niñas) y Antón son un grupo estable que mantienen una relación de amistad, pero parecen surgir ciertos aspectos de celos y de dominio de unos sobre otros, especialmente entre Yanai y Antón. Los tres son de origen ecuatoriano. En febrero, Yeli tuvo que dejar esta escuela, pues su madre (familia monoparental) encontró trabajo fuera de Madrid y se trasladaron a vivir a otra ciudad. Esto causó tristeza en Yanai, aunque como es muy introvertida, no lo comunicaba explícitamente. Respecto a esto, dado que la niña suele pasar desapercibida, siempre tiene buen comportamiento, no es conflictiva e intenta no llamar la atención ni en el aula ni el patio, no se observó que nadie se ocupara de atender cómo afectó este hecho a la niña.

En la siguiente secuencia también aparece Antón, que suele jugar o estar conversando habitualmente con Yeli y Yanai. En el aula se sientan juntos en la alfombra de manera regular. Se puede decir que tienen una relación estable, pero en algunas ocasiones sus intereses de juego no coinciden, y comparten tiempo y actividades con otros compañeros de clase.

La siguiente secuencia presenta una conversación con esta tríada tras una situación de conflicto entre dos de ellos.

Prado (investigadora): “Yeli, y en el patio ¿a qué te gusta jugar?”

Yeli: “a policías”

Prado: “¿con quién juegas?”

Yeli: “con Antón, perooo” [se da la vuelta y vuelve la mirada hacia donde está Yanai con cara preocupada]

[Antes he visto a Toni (niño 5A) jugando con Antón y con alguien más, iban corriendo por el patio, se persiguen unos a otros. Probablemente están jugando a policías.]

[Mientras hablamos Yanai está excavando con las manos en la arena cerca de los escalones donde estamos sentadas.]

Prado: “Nayai ¿a qué te gusta jugar?”

Yeli: “Nooo, no se llama Nayai [No perdonan que me equivoque con los nombres]

Prado: “¡ay! Es que se me olvida y me lio siempre con vuestros nombres”

Yeli: “Yanai, se llama Yanai”

Prado: “vale, Y… ¿a qué te gusta jugar?”

Yanai: “es que estaba jugando con Toni, pero era, peroooo, pero estábamos jugando con Antón y Toni”

Prado: “¿qué ha pasado?”

Yanai: “yo le dije (a Antón) que quería ser pareja de Toni., y, y, y solo podían ser dos. Y se puso a llorar”

Prado: “¿quién?”

Yanai: “Antón”

Prado: “¿por qué? ¿por qué no quería que tú jugases o qué?”

Yeli: “no, no, [con disposición de explicarme la situación porque ve que no me entero bien de qué va el asunto] porque me parece que quiere estar más con Yanai, que, porque Yanai quiere estar más con Toni, pero es que Yanai ha elegido la pareja de Toni, pues entonces claro”

Prado: “a ver, entonces Antón y Toni estaban jugando, y tú querías jugar con ellos”

Yanai: “pero yo elegí a Toni”

Prado: “pero Antón eligió a Toni”

Yanai: “nooo, yo elegí a Toni”

Prado: “¡aaah! ¿y los 3 no podíais jugar juntos?”

Yeli: “Noooo”

Prado: “¿por qué?”

Yeli: “porque no podían ser la pareja los tres”

Prado: “¡aaah! Porque tenían que ser pareja”

Yeli: “solo dos”

Prado: “pero pareja ¿para jugar a qué?”

Yeli: “a policías”

Yanai: “los dos tienen …” [no se la entiende cómo termina la frase]

Yeli: “Antón solo llora por Yanai, por nadie más”

Yanai: “porque, porqueee”

Yeli: “porque le gusta Yanai” [interrumpe a Yanai]

Yanai: “porque se lo chiva de nosotras”

Yeli: “solo de nosotras dos, no de alguien más”

Prado: “¡aah!”

Yeli: “a mí un día me dijo: “¿por qué me has dicho caca? Se lo voy a chivar a….” Y yo no le he dicho eso”

Yanai: “cuando estábamos en el comedor, cuando estábamos en el cole, eeee, le estaba apretando Antón”

Yeli: “a mí me estaba apretando porque yo me senté primera, porque yo quería, porque Yanai me dijo que me sentara, que me siente aquí con Yanai …”

Yanai: (interrumpe) “anda, ya veo a J.” (niño 3 años)

Prado: “¿a quién?”

Yanai y Yeli, las dos a la vez: “a J.”

Prado: “¿J. es tu hermano?” [señalando a Yanai)]

Yanai: “nooo”

Yeli: “es mi hermano. Ahí viene Antón”

Prado: “Hola Antón, ¿qué tal?”

Antón: “bien” [lo dice con timidez y cabizbajo]

Prado: “estábamos hablando de con quién os gusta jugar en el patio, ¿con quién te gusta jugar a ti en el patio?”

Antón: “¿a mí? Con Yanai, peroooo”

Prado: “pero ¿qué pasa?”

Antón: “pero es que Yanai se enfada siempre”

[Viene Toni (el otro niño que jugaba a policías) y se pone al lado de Antón]

Antón: “es que pone esa cara siempre cuando vengo, siempre pone esa cara cuando vengo (repite). [Otro día en clase sentados en la alfombra estaba enfadado y me contó que era “porque Yanai me mira con esa cara”]

Prado: “¿siempre pone esa cara?”

Yanai: “noooo”

Prado: “pero ¿sois amigos?”

Yanai: “¡no estoy enfadada!” [con tono de lloriqueo]

Yeli: “¿ves? No está enfadada y él dice que está enfadada”

[Ahora Yanai se ha puesto de pie mirando de frente a Antón, él la mira y baja la cabeza]

Yeli: “eso es mentira. Yo a mi madre nunca la he mentido. Antón no debes de mentir por nosotras”

Antón sigue mirando al suelo y con cara triste: “es que quiero jugar solo, porque ellas siempre me miran así”

Prado: “¿te miran así? ¿cómo?”

Yanai: “el collar está al revés” [señala al collar que tiene Antón puesto]

Prado: “ya, pero Antón si luego siempre estás aquí jugando con ellas”

[Antón niega con la cabeza]

Prado: “¿no?”

Yanai: “no, a algunas cosas, algunas veces jugamos sin él y a otras, algunas veces con él”

Prado: “ya, claro. A veces se juega con otros amigos o cambiamos de grupo. ¿a veces cambiáis de grupo o de compañeros para jugar?”

N: “nooo, a veces cambiamos con otros, con otros amigos, porque así, porque un ratito jugamos con ellos y luego decimos ¡eh! ¿queréis jugar con ellos? Y ellos dicen que sí, pues jugamos con ellos”

Prado: “claro Yeli”

[Antón se va hacia otra parte del patio]

En las reacciones y estrategias que NN utilizan para atacarse o defenderse en los conflictos no se ha observado la utilización de expresiones relacionadas con estereotipos o prejuicios de género, etnia, país de origen o capacidades. No obstante, algunos niños o algunas niñas utilizan ciertas burlas o insultos que pueden haber

aprendido en su entorno familiar o comunitario, dado que en la escuela nadie los utiliza (como se ha podido ver en algunas de las secuencias expuestas anteriormente). Además, en ciertas ocasiones, NN utilizan aquello que saben que molesta especialmente a la otra persona.

Notas y conversación con Santi, Mateo y Aram (5A). Observación del 10 de febrero de 2019. Patio 1.

[Santi entrando al aula le da un codazo a Aram]

Prado: “Santi, te he visto dar ese codazo, ¿y eso?”

Mateo: “es Aram, que me ha dado un codassso”

Aram: “es que me estaban arrastrando por la arena” [Antes de entrar al patio los he visto que lo han cogido por la chaqueta y lo han tirado al suelo]

Mateo: “nooo”

Aram: “síí, Mateo ha hecho un agujero cuando estábamos jugando al fútbol

Mateo: “pero él me pegó con la pala. Me dijo tonto”

Aram: “sí, porque …”

Mateo: “no me llames tonto**”**. [Esto ofende mucho a Mateo que siempre está intentando demostrar todo lo que sabe en clase]

Observación del 22 de febrero de 2019. Patio 1. Nota del cuaderno de campo.

[Mateo llora desconsoladamente porque Jony lo ha expulsado del juego y “le ha dicho que es tonto**”**. Se le ve muy afectado.]

Otro ejemplo de expresiones que utilizan algunas de las niñas de etnia gitana del grupo 5A:

Observación Patio 1. 13 de marzo de 2019. Cuaderno de Campo

Nayi: *“*adiós cejas” [se lo dice a un niño de su clase que está dentro de un grupo de juego con el que están teniendo un conflicto]

Noa: “adiós “caraculo”. Vete, corre tú también Fatou que esto no es una pelea tuya, asin que no te metas. ¿A qué no, Nayi?”

C.7. El Perdón

En múltiples escenas sobre conflictos diádicos y en alguna grupal se ha observado el uso de la palabra “perdón” por parte de NN.

Observación Evento 26 de noviembre de 2018.

[Estamos sentados en unos bancos de la capilla del colegio, se celebra un evento relacionado con un proyecto de sostenibilidad llevado a cabo en todos los niveles de Educación Infantil. El evento tiene el objetivo de celebrar el final del proyecto, compartiendo lo que cada clase ha realizado.]

Conversación con N. (niña de 5 años) sobre ¿qué es el perdón?

[R. (niño 5A) se ha burlado de A.C. (niño 5A) y este está enfadado porque R. no le pide perdón. N. y yo estamos sentadas a su lado, siendo testigos del conflicto.]

Prado: “Yeli ¿tú sabes qué es el perdón?”

Yeli: “perdón es decir lo siento, que siento lo que he hecho”

Prado:” pero ¿por qué lo que he hecho estaba bien, regular o mal?”

Yeli: “pues porque estaba mal”

Se sabe que, desde una edad muy temprana, NN están expuestos a las palabras de los adultos significativos (familiares y docentes) que les sugieren o exigen pedir perdón cuando han agraviado o dañado a otro niño o niña. En las aulas de esta escuela, las docentes también suelen llevar a cabo esta práctica y es bastante usual oírlas decir “pídele perdón”. No obstante, no se conoce de igual manera, qué sentido van dando NN a esta expresión cuando la utilizan en sus conflictos.

El análisis de la información recogida a través de la observación señala que el perdón dentro de las situaciones conflictivas entre NN cobra valor, pero de diferentes formas según cada niño o niña.

En un ejemplo narrado anteriormente, el enfado de un niño parece atender más a que su compañero no le pide perdón, que a la burla en sí misma. El seguimiento de este niño hace comprender que cuando él se siente agraviado o dañado de alguna forma, necesita que se le pida perdón, de no ser así se enfada, se entristece, permanece con esa actitud y no da por solucionado el conflicto hasta que esto sucede. Se podría pensar que, para este niño, el perdón es necesario para la reconciliación entre los iguales que han tenido un conflicto.

Nota observación del 23 de noviembre de 2018. Sesión de Grupos Interactivos Clase 5A.

[El grupo siguiente viene hacia la mesa donde estoy haciendo de voluntaria y dinamizando las actividades propuestas para los Grupos Interactivos. Dani viene discutiendo con Antón por un tema que no me han querido contar, se sientan en la mesa, y Aarón le exige a Dani, con tono serio: “pídeme perdón”.]

Otro caso, en el que se escucha a NN pedir perdón, es cuando de manera no intencionada golpean o dañan a algún par. Así muestran la toma de conciencia inmediata de que su acción o comportamiento ha podido causar un daño a una compañera o un compañero, aunque no había una mala intención.

Observación clase 4B.

> [I. (niño 4B) y N. (niña 4B) se han chocado y se han hecho daño. I. inmediatamente le pide perdón. N. le perdona, le mira con cara muy enfadada y da la sensación de que se va sin estar convencida.]

Observación clase 4B. Tiempo libre de juego en el aula.

> [C. (niño) está moviendo los brazos y le da accidentalmente a A. (niña) que se le estaba acercando por detrás. C. rápidamente le dice preocupado: "perdón, perdón". A. le perdona con una buena actitud, haciendo pensar que entiende la situación.]

También sucede, que hay NN (más niños que niñas) en el patio que van corriendo o están jugando de manera brusca, sin prestar atención a quién hay a su alrededor, de manera que es fácil que empujen o golpeen a alguien que esté cerca o se cruce en su camino. En estas situaciones NN no toman conciencia de que su comportamiento o acción está molestando o dañando a otros iguales. Cuando se les reclaman que pidan perdón, no entienden por qué han de hacerlo. En cuanto a esto hay niños más sensibles que otros ante las consecuencias de sus actos y, por tanto, diferentes niveles de reflexión inmediata cuando sucede esta situación. Si posteriormente, se analiza con ellos o ellas lo que ha pasado, la mayoría suelen comprender lo que ha pasado y admitir que hay que tener cuidado cuando se juega en un espacio compartido.

"Pedir perdón" también es utilizado por algunos NN como estrategia para poner fin a un conflicto cuando interviene una persona adulta que ha sido testigo de lo sucedido. Algunos NN, parecen pensar que es una fórmula que funciona bien para salir de la situación conflictiva, zanjar el asunto, seguir jugando o librarse de castigos, dado que son conscientes de que hay testigos de lo que ha pasado y no pueden desmentirlo. El perdón en este sentido, más superficial, se suele dar cuando la situación implica a dos pares que no tiene una relación muy cercana, y no se implican tanto emocionalmente.

Por el contrario, en relaciones de amistad o de compañeros habituales de juego, el perdón cobra un mayor valor. El que un par pida perdón, o que el otro lo reclame, se hace con un mayor sentimiento y necesidad para restaurar la relación. Así mismo, el no perdonar se convierte en una manera de castigar al compañero de juego durante un conflicto.

Observación del 23 de enero de 2019. Patio1

> [D. (niño 5A) y S. (niño 5A) son compañeros habituales de juego en el patio. Están discutiendo sobre un conflicto que han tenido mientras jugaban a Los Fantasmas junto a otros compañeros. D. estaba liderando el juego. El juego se ha parado y ahora están debatiendo en una zona retirada junto a un árbol.]

Extracto de la conversación

Dani: "ya no tengo amigos Santi. Te he pillado antes"

Santi: “no”

Dani: “sí”

Santi: “no”

Dani: “si, y no te perdono jamás”

Santi: “no, no me has pillado”

También se han visto situaciones en las que se consigue el perdón a través del chantaje.

Observación del 16 de noviembre de 2018. Clase 5A

[M. y A.C. (niños 5A) han discutido o han tenido un conflicto. Están en la misma mesa de equipo dentro del aula.]

M.: “si tu no me perdonas no te voy a dar otras cosas”

A.C.: “vale, te perdono”

En la secuencia narrada sobre el “Bote de la Bondad” en la clase 4A, cuando la maestra explica que la bondad también es cuidar a los otros, entre las cosas que NN expresan asociadas a este concepto, uno de ellos dice “pedir perdón”. Por tanto, se podría pensar que NN pueden tener conciencia de que para que el otro se sienta bien y cuidado, el perdón es necesario.

Otra escena donde se ve claramente que el perdón pone solución a los conflictos de NN de 5 años, es en el final del conflicto originado en el juego de La Granja. Concretamente se les pregunta a NN de uno de los grupos implicados, que cómo lo han solucionado, y las niñas responden: “han venido y nos han pedido perdón”.

Como se puede ver, el significado y uso del perdón es variado para NN participantes en este estudio. Pero lo cierto es que aparece con mucha frecuencia en sus interacciones y relaciones. Sería interesante indagar más sobre la concepción que tienen NN del perdón, los modelos adultos a los que están expuestos (docentes y familiares), analizar cualitativamente las situaciones en las que participan y aparece el perdón o qué se les enseña sobre ello.

Finalmente, también es necesario destacar que una de las consecuencias de los conflictos que no se solucionan bien, es que dentro del aula derivan con frecuencia en la falta de atención y de participación de NN afectados en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Nota de observación clase 5A. 13 de marzo de 2019

[Santi y Fatou, son compañeros en el equipo de mesa, se han enfadado y no participan en la actividad, ni prestan atención. Según pasa el tiempo parece que a veces sí lo hacen y otras no]

Nota cuaderno de campo. Observación del 23 de enero de 2019. Clase 5A

[Cindy y Noa mantienen una relación de amistad estable y pertenecen al mismo grupo de amigas. Hoy, en la alfombra del aula, durante una actividad de enseñanza y aprendizaje, Cindy se ha cambiado de sitio para ponerse junto a Noa. Parece que tienen algún problema y que están discutiendo. Ponen caras de enfado y no paran de hablar entre ellas. Mientras la actividad sigue su curso, hasta que la maestra se ha dado cuenta y las ha separado]

Por tanto, tratar los conflictos entre iguales en el aula puede ser necesario para fomentar que NN adquieran o desarrollen sus habilidades para su resolución y para mejorar su bienestar socioemocional, su aprendizaje en el aula y la convivencia.

D. El Poder

El abuso de poder es otro factor que puede incidir en la calidad de las RRII y por tanto de la convivencia. En este estudio, las situaciones de poder más destacables se han observado entre miembros de un par de grupos de NN 5 años. Lo muestran en la toma de decisiones y la organización de las actividades lúdicas, así como en los partidos de futbol. Algunas niñas rivalizan y expresan celos hacia alguien que se entrometa en la relación en la que consideran líder del grupo. El o la líder de un juego (normalmente quien que lo ha ideado) trata de decidir quien juega y quién no, aunque en ocasiones se levanta alguna voz en el grupo que evita la exclusión de alguien que quiera jugar, de manera que regula el abuso de poder que puede surgir. También se ha observado actitudes de dominio de algunas de las niñas o los niños mayores sobre NN de menor edad en relación con la ocupación de espacios en el patio o la disposición de material para jugar (cubos, palas, bloques). Quienes realmente se ha observado que tienen un rol de líder en los grupos-clase, o en grupos de juegos, no suelen abusar habitualmente de su posición, mostrando comportamientos de poder sobre sus pares.

Por otro lado, de manera concreta, se ha visto que las niñas de etnia gitana de 5 años muestran una actitud de respeto hacia la autoridad de un niño de esta misma etnia y de su mismo grupo-clase. Sin embargo, intragrupalmente, la excepción a esto es Nayi, que como ya se ha comentado, es bastante autónoma e independiente.

Observación del 10 de abril de 2019. Patio 1.

[Unos 5 o 6 NN de 5 años están en la Zona D, en donde se juega al fútbol. Se ha producido un conflicto porque Fatou ha lanzado muy fuerte la pelota y ha caído fuera de la escuela. Nayi y parte del grupo se han enfadado, ante el conflicto y el parón del juego, se han dispersado por el patio. Tras un rato de discusión y negociaciones están intentando hacer nuevos equipos, pero nadie quiere estar ahora en el equipo de Fatou. Jony quiere buscar niños o niñas que se unan a ese equipo, pues él siempre va con Fatou. Noa se acerca por allí a ver que está pasando y se pone junto a Jony. Durante unos minutos trata de convencerla para que juegue con ellos, pero Noa no suele tener mucho interés por jugar al fútbol. Finalmente, Jony pone cara de enfado y empieza a caminar hacia otro lado. Entonces sucede la siguiente escena]

Noa: "Jony, Jony" [lo llama a voces]

Jony se vuelve y muy serio le dice: "si no puedes ser del equipo de Fatou no te hablo"

Noa: "vale, voy a ser del equipo de Fatou"

Por otro lado, en otras observaciones esta misma niña es capaz de ejercer poder e intimidación sobre niñas más pequeñas de su misma etnia, cuando no quiere que accedan o se entrometan en los juegos o actividades con su grupo de amigas. Por ejemplo:

Observación del 10 de diciembre de 2018. Patio 1. Nota del cuaderno de campo y conversación con Noa, Cindy, Ana y niñas de 3 años.

[Salgo del aula 5A, y veo en la zona B del patio, donde suelen estar NN de 3 años a Cindy (5A) y a N. (3A, niña de etnia gitana) hablando junto a una pared, parece que discuten. Me acerco, se callan y no quieren contarme nada, lo respeto y me voy. Unos minutos después me encuentro con Noa, Ana (etnia gitana) y con Cindy. Están hablando con 2 niñas de 3 años, entre ellas N., con la que había estado hablando antes Cindy. Parece que las están intimidando. Noa les grita con cara de enfado, gesticulando mucho.]

[Noa sabe que la he visto y viene hacia donde estoy.]

Prado: "¿qué pasa Noa?" [en tono neutro]

[Noa se apresura a darme explicaciones: es que ellas (niñas de 3 años) nos están molestando. Es que estamos haciendo una cosa y ella nos está molestando.]

Ana: "es que estamos haciendo una página para ella"

Noa: "y están todo el rato …"

Prado: "¿una página de qué?"

Ana: "de Lara" [niña de 5A, que ahora siempre lleva un cuaderno y bolígrafo en el recreo]

Noa y Ana a la vez: "para apuntarnos"

Ana: "a mí ya me ha apuntao"

Prado: "una página, pero ¿cómo es esa página?"

Noa: “¡ehhe! pues como un libro, como el tuyo, pero de muñecas, de esos que se apuntan”

Ana: “de Nancy”

Prado: “¡aaah! Y os apuntáis ahí”

Prado: “¿qué ha pasado?”

Noa: “es que ellas se enfadan todo el rato, viniendo su amiga y ella, y estaban todo el rato ahí, y nosotras estábamos jugando”

Ana: “Noa, ha dicho Lara que vayas”

[Se van corriendo donde está Lara, en la pared del edificio circular que está aparte, entre la Zona B y Zona D]

[Me quedo con las niñas de 3 años que se han unido a nosotras]

Prado: ¿qué ha pasado chicas?

N. (niña 3A): “nada, no la he molestao, eeee, solo estábamos jugando aaa y la Noa no nos deja, nos regaña”

[Aunque hay dos niñas de 3 años, Noa siempre dirige sus órdenes y gritos a la que es de etnia gitana.]

Teniendo en cuenta estas situaciones y cómo interaccionan NN de etnia gitana entre ellos y con los demás, parecería que mantienen ciertas reglas culturales que rigen sus relaciones, diferenciándolas de alguna manera del tipo de interacciones que mantienen con otros iguales. No se segregan, participan en juegos y actividades de manera natural con el resto de los pares; en general los grupos de juego y de amigos son muy heterogéneos, pero hay ciertos aspectos que los caracteriza como grupo con ciertas dinámicas intragrupales. Esto se puede ver en sus conflictos, en cómo se defienden entre ellos y ellas cuando son atacados por otros o ejercen dominio a la vez que protección sobre NN de su misma etnia de menor edad.

E. Los Estereotipos

Dada la importancia que cobran los sesgos intergrupales en los encuentros, establecimiento de relaciones sociales y la convivencia, este estudio también ha prestado atención a la aparición de estereotipos en NN de las 3 clases observadas. Contexto que se configura como una gran oportunidad para observar cómo NN en un contexto de diversidad perciben y dan valor a las diferencias étnica, nacionales o de género.

El análisis de las observaciones indica que, entre NN de 4 y 5 años participantes en el estudio, apenas aparecen expresiones, actitudes o comportamientos relacionados con estereotipos negativos, prejuicios y discriminación. Según narran las maestras en algunas conversaciones, es un tema que tratan de trabajar transversalmente,

otorgándole bastante importancia y poniendo en valor la diversidad que representa cada compañero o compañera en la escuela. Todo ello se ha visto en la mayoría de las prácticas docentes, y en actividades puntuales donde se ha hecho más énfasis, como el Día de la Mujer, en el que se abordado la igualdad de género.

Por ejemplo, el Día de la Mujer en las clases de 4 años se realizó una actividad utilizando como recurso un cuento que lleva por título “Cuando las niñas vuelan alto”. Tras leer el cuento y conversar sobre la historia que narra, se pasó a preguntar a NN sobre lo que les gustaría ser de mayores, con el objetivo de detectar posibles estereotipos de género que atribuyen NN a las profesiones. Los resultados de las respuestas ofrecidas por NN que quisieron participar fueron los expuestos en la Tabla 25.

Tabla 25: Profesiones elegidas por NN de los grupos-clase 4A y 4B

Clase	Participantes	Respuestas
4A	3 niños	2 policías, 1 piloto
	5 niñas	Bombera, profesora o cocinera, conductora de ambulancias, policía, conductora de autobuses
4B	8 niños	2 policías, 2 bomberos, 2 conductores de ambulancia (uno de los niños primero dice que “valiente” y cuando todos han termiando de responder, añade que quiere ser conductor de ambulancias), conductor de tren, conductor de ambulancia.
	2 niñas	Doctora, Cocinera.

También se han analizado las producciones de NN en relación con los contenidos de una unidad didáctica sobre “Las Profesiones” en la clase 5A. En los dibujos los niños se representan a ellos mismos u otras personas de género masculino siendo bomberos (3), médicos (3), pilotos de avión (2) y conductor de ambulancias (1). Por su parte las niñas dibujan a mujeres o a ellas mismas siendo pilotos de avión (3), doctoras (2).

Ilustración 36 Dibujos de NN. Género y Profesiones



Los resultados muestran que entre las niñas no parecen existir estereotipos de género asociados a las profesiones, y entre los niños se observa que ninguno elige alguna profesión tradicionalmente asociada a mujeres.

La maestra del grupo-clase 5A, que cuenta con 30 años de experiencia como docente en Educación Infantil, expresa que

Conversación del 8 de marzo de 2019

> "NN de la clase funcionan bien, no suele haber problemas graves entre ellos. A pesar de haber mucha diversidad entre ellos no se dicen nada relacionado con el color de la piel o cualquier otra característica."
>
> "Las cosas han cambiado mucho en los últimos años. Hace 20 años había mucho más uso de los estereotipos entre las familias y los niños. Las cosas han cambiado y se da mucho menos."

No obstante, durante la estancia en las aulas y en las conversaciones con NN, se ha detectado alguna creencia relacionada con estereotipos de género. Concretamente en un niño de manera reiterada, y un comentario de una alumna respecto a los colores que son de niñas.

Observación del 27 de febrero de 2019. Clase 4A. Notas del cuaderno de campo y conversación con NN

> [Hoy todos NN vienen vestidos de negro para ponerse el disfraz de coche encima de la ropa y que esta no destaque. Van a celebrar el Carnaval.]
>
> [Estamos sentados en la alfombra durante el tiempo de transición de entrada al aula a primera hora de la mañana. NN que van llegando se sientan mientras llega el resto y dejan los abrigos y las mochilas en el perchero.
>
> [Estoy con un grupo 3 niñas y un niño que suelen conversar en estos tiempos previos al inicio de la actividad del aula.]
>
> Prado (investigadora): "¿de qué color habéis pintado vuestro coche?"
>
> R.: "rosa"
>
> M.: "rosa"
>
> S.: "rosa"
>
> Prado: "los tres iguales. ¿por qué habéis elegido ese color?"
>
> S.: "porque es de chicas"
>
> I.(niño): "pues el mío es amarillo y rosa"

Observación 12 de noviembre de 2018. Clase 5A. Nota cuaderno de campo.

Trabajo por Proyectos→ Neolítico. Distribución: Mesas - Grupo clase

[Actividad: La maestra proyecta durante un tiempo una imagen con una escena del neolítico, NN tienen que fijarse en cosas propias del neolítico que han ido viendo durante el tiempo que llevan trabajando en el proyecto. Tras unos minutos, la profesora quita la imagen y NN tienen que acordarse de cosas que hayan observado en esta sobre el tema. Tienen que conseguir acordarse de 10 cosas entre todos. Según van diciéndolas la maestra va apuntándolas en un papel continuo que ha pegado en la puerta. Esta actividad lleva por nombre "10 de 10". Los objetivos de esta actividad llevan asociado conocer qué han aprendido hasta ahora, repasar algunos conceptos o temas sobre lo aprendido, explicitar lo que saben o han observado, respetar su turno de palabra y la escucha activa del otro para no repetir lo que ya se ha dicho.]

Alumno: "había un señor haciendo un telar"

Maestra: "puede ser un señor o una señora porque como no se cortaban el pelo podrían ser señor o señora, no lo sabemos"

La maestra en su comentario asocia a que en la actualidad los hombres se cortan el pelo y lo llevan corto. Resulta curioso, dado que en la clase hay varios niños (especialmente de etnia gitana) que llevan el pelo largo y diferentes peinados donde lo recogen en moños, coletas o trenzas. Por tanto, también se ve cómo los propios niños rompen con estereotipos. Uno de estos niños con el pelo largo, me contó en una pequeña conversación, que su madre quería cortárselo, pero que a él le gustaba así.

También otra niña de etnia gitana en la siguiente situación comenta algo que rompe con costumbres estereotípicas asociadas a hombres o mujeres. Además, narra algunos rasgos culturales de su familia.

Observación 27 de febrero de 2019. Clase 4B. Nota cuaderno de campo.

[Tras entrar del patio cada equipo de mesa tiene un/a encargado de limpiar la mesa y luego todos van al aseo por turnos a lavarse las manos.]

A Estela (niña de etnia gitana) le toca limpiar la mesa y me dice: "sabes, los chicos también limpian, barren, friegan el suelo. Y los chicos también se pueden vestir de princesas y de hadas. Mi abuelo tiene pendientes y collares y pulseras"

[Me sorprende el comentario, porque yo no he sacado el tema. Lo mismo está pensando en algo que haya oído o le haya pasado en casa o en la escuela]

Prado (investigadora): "tú no llevas pendientes".

Estela: "no, yo si quiero, pero mi madre no quiere".

Observación 15 de marzo de 2019. Clase 4 B. Conversación con NN en el tiempo de juego libre dentro del aula.

Lola: “puedo sentarme aquí”

Prado: “hola, Lola”

Nazan: “nooo, en tu mesa”

Prado: “la he dejado yo que se venga aquí”

Nazan: “E. (maestra) ¿le has dejado tú que se ponga aquí Lola?”

Maestra: “no me ha pedido permiso, peeero bueno vale. Hay que pedir permiso, ¿vale?”

Nazan: “es que ella quiere jugar a los chicos”

Leo: “y puede volar sin alas” [sigue jugando a su juego y me estaba contando las habilidades del muñeco que ha hecho cuando ha llegado Lola]

Prado: “espera Leo, ahora me lo cuentas, que me acaba de decir una cosa Nazan y quiero que me la explique”

Nazan: “los chicos quieren jugar con los chicos. Lola quiere jugar conmigo a los chicos”

Prado: “a ver, ¿cómo es eso de “jugar a los chicos o a las chicas” explícamelo?”

Nazan: “porque los transformers hay chicos solos”

Prado: “¿no juegan las chicas a los transformers?”

Nazan: “solo hay tres, noooo solo hay una perooo”

Prado: “si yo soy transformer y chica ¿no puedo jugar?”

Nazan: “es que, es que solo son pequeñas. Son muuu pequeñas”

Prado: “ósea, que por ser chica y mayor ya no puedo jugar a los Transformers”

Maestra: “para que luego digan que los modelos no influyen, eh [está en otra mesa, pero está pendiente de la conversación]. Con los modelos de chicas y chicos que ofrecen en la tele no se pueden combatir las ideas estereotipadas de género. Cuando yo era pequeña quería ser maestra o peluquera. Pero claro, ¿por qué no quería se otra cosa diferente como científica?, pues porque no conocía a ninguna mujer científica”

En cuanto a estereotipos étnicos, solo se ha observado una situación que fue relevante para tomar conciencia de cómo se empiezan a construir estos desde edades tempranas y la influencia que tiene el contexto tanto para promoverlos como para prevenirlos.

Observación 27 de marzo de 2019. Clase 4A.

> [Tras la entrada al aula, en la transición hacia la primera actividad del día, NN de la clase están conversando agrupados de diferente manera y en distintos sitios (alfombra, mesas, algún rincón, etc.). R. (niña) siempre llega muy parlanchina y risueña al colegio, y tiene cosas que contar o preguntar. Hoy comenta en su mesa de equipo "los gitanos son gente mala". Su equipo lo forman dos niñas, una de origen rumano y otra peruana, y un niño español de etnia gitana. El comentario me llama mucho la atención por dos cuestiones: la primera, es el primer comentario que oigo entre NN relacionado con estereotipos étnicos y, la segunda, su compañero de mesa es de etnia gitana y la relación que mantienen es bastante buena.]
>
> [Cuando la maestra ha oído el comentario le pregunta a R. que dónde ha escuchado eso, y ella responde que lo ha dicho su mamá en casa. La acción posterior realizada por la profesora es hablar con la madre de R. cuando esta viene por la tarde a recogerla al colegio. Según lo comentado por la profesora, la madre no le dio mucha importancia y le dijo "que ya sabemos cómo son los gitanos".]
>
> [Con posterioridad le he pedido a la maestra si me puede relatar de nuevo el suceso y cómo trataron el tema posteriormente. Me envía un WhatsApp con la siguiente información]
>
> > Maestra: "Jo, no recuerdo si lo comentó con I., S. y K., que estaban en su mesa de grupo base. Hablando con la mamá me dijo que un poco de razón tenía... (yo me quedé alucinada claro y hablé con ella sobre la importancia de no tratar esos temas con NN delante y promover la igualdad, multiculturalidad...) la hermana mayor debía haber tenido malas experiencias en primaria. Por lo que entendí que R. reprodujo lo que había escuchado en su casa. Tuvimos una tutoría y sí que es verdad que se disculpó hacia mí. Aunque yo hubiera preferido que se hubiera disculpado hacia la familia de I., ya que I. se lo había comentado también a su familia. I. le preguntó a su madre: "mamá, ¿somos gitanos? Dice R. que los gitanos son malos...". Hablé con ambas familias y en clase hicimos una tutoría de asamblea con NN. No ha vuelto a pasar."

En resumen, los resultados de la información analizada muestran que, en este contexto con un alto nivel de diversidad sociocultural, NN no han creado estereotipos étnicos, nacionales o sobre diferentes capacidades funcionales que pueden tener los iguales. En cuanto al género, se empiezan a observar algunos casos de niños o niñas que asocian ciertos juegos o colores con lo que es femenino o masculino, pero es puntual, no estando extendido a la mayoría de los grupos.

En ningún momento se han detectado actitudes prejuiciosas y comportamientos discriminatorios entre los iguales, derivados de los tipos de estereotipos explorados. En

general, las maestras y el entorno escolar, parece estar libre de expresiones estereotipadas y prejuiciosas, lo que se toma como un factor altamente positivo para contrarrestar posibles influencias negativas de contextos familiares o comunitarios.

F. El Rechazo

El rechazo entre iguales no suele ser mayoritario en las prácticas sociales de NN. En cuanto a situaciones ocasionales y pasajeras los casos más habituales son: no permitir sentarse a su lado en la alfombra del aula en alguna actividad o día concreto, no dejar jugar o expulsar del juego en el recreo, no querer que alguien participe en una actividad libre entre iguales dentro del aula, y no dar la mano o admitir a alguien para hacer la fila por parejas. Algunas citas que ejemplifican estas situaciones se han expuesto en el apartado de conflictos, dado que las actitudes de rechazo derivan en conflicto frecuentemente, no obstante, se muestran aquí otras situaciones.

Observación del 26 de noviembre. Patio 2

> Jacqueline viene lloriqueando: “No quieren ser mis amigas [se refiere a K. y A., dos niñas de su clase]. Me voy a quedar aquí aburrida”.

Observación del 22 de febrero de 2019. Patio 1. Notas del cuaderno de campo.

> [Mateo (5A) llora desconsoladamente porque Jony lo ha expulsado del juego y le ha dicho “eres tonto”. Se le ve muy triste. Pero no responde a Jony]

Observación 26 de noviembre de 2018. Patio 2. Notas del cuaderno de campo.

> [Grupo niñas clase 4B) Jacqueline no deja que Alexia juegue con ella y con Estela. Alexia se enfada y la empuja]

Observación del 6 de marzo de 2019. Patio 2.

> [Pablo (4A) se me acerca y me dice: “Nazan no quiere jugar conmigo” según me lo dice, lo vuelve a ver y sale corriendo tras él para insistir]

Las reacciones o respuestas de NN ante rechazos puntuales suelen variar. Como puede verse en las citas expuestas, algunos buscan al adulto para comunicárselo, otras muestran sus propias respuestas directas contra la persona que las rechaza, y otros se sienten afectados emocionalmente y no hacen nada.

De manera excepcional se ha dado un caso que se ha tratado como inicio de acoso escolar por parte de una niña de 4 años a una compañera. Se llevó una intervención en el aula con el orientador y la tutora para intentar atajarla. Según informó la tutora, en unos días esta actitud y las acciones llevadas a cabo por la acosadora fueron cesando,

lo que coincide con los resultados de la información recogida mediante la observación participante.

No obstante, para indagar más en el tema, se trató de recoger más información y la perspectiva del orientador en la entrevista individual que se le realizó. Quedó recogido de la siguiente manera:

Extracto transcrito de la entrevista individual al orientador del colegio.

E (entrevistadora): "¿Alguna vez has visto o intervenido en algún tema de acoso o inicio de conducta de acoso escolar en los niños y niñas de Infantil?"

O (Orientador): "En infantil eee (se queda pensando). Bueno con E. (maestra de la clase 4B) ¿Te lo ha contado?"

E.: "Me dijo que habíais hecho una intervención con N." (niña 4 años).

O.: "No me acuerdo del nombre."

E.: "Si N., que es una niña alta, brasileña."

O.: "Sí, sí, sí."

E.: "Y, no sé si habéis hecho algo más."

O.: "Yo con ellas solo he hecho eso."

E.: "Bueno, es que no hemos profundizado sobre el tema. Si ellas lo ven como un principio de lo que puede ser acoso escolar. Las estadísticas actuales, como la de la Fundación Anar, dicen que ya hay casos de acoso con NN de 7 años. Entonces, me preocupa si estos comportamientos ya se pueden empezar a generar en la etapa de infantil y en las relaciones grupales que empiezan a establecer; y si esto se da sobre los grupos sociales como los migrantes, niños con discapacidad, por razones de etnia, etc."

O.: "Pues, pues, no lo sé, ahora que lo dices. He tenido dos pensamientos: uno que probablemente habría que ver, porque cuando hay una estadística queeee. Luego he tenido otro sentimiento, un poco de tranquilidad porque la sensación que tengo es que los profesores de este cole están muy sobre lo cotidiano, sobre el detalle y que por eso yo creo que E. (maestra) se enteró de lo que se enteró. Por ejemplo, a E. (maestra de la clase 5A) no se le escapa una en ese sentido. Es decir, que cuando les preguntas por las relaciones que tienen, enseguida ... Pero ese es el tema, que vas a ver a Santi, a Gago, y a lo mejor lo cotidiano, ... Por ejemplo, yo, a mí me gustó mucho, la intervención no fue perfecta, pero la intervención que hicimos con E. fue… y me parece que se puede hacer en todos los cursos, porque al final lo que hicimos es contar un cuento para la prevención del acoso, que se llama "La niña más pequeña de la escuela". Lo tengo por aquí (se pone a buscarlo en el ordenador). Es un cuento que yo lo conocí por mis hijos, porque mis hijos son de 3 y de 5."

E.: "Y, la intervención ¿en qué consistió?"

O.: "Pues fue contar el cuento y relacionar el cuento con lo que pasa en la clase. A ver yo le hubiese dado más continuidad y yo, por ejemplo, una cosa que se me hubiese ocurrido es hacer un dibujo del personaje en grande para tenerlo puesto, que lo coloreasen entre todos. Porque así el personaje siempre está presente. El personaje del cuento es una niña, que es como muy pequeñita, que nadie repara en ella, pero ella repara en todo lo que pasa, y repara en pequeñas

cosas que, pequeños maltratos que se dan entre los compañeros. Entonces, de alguna manera, al final ella que era una persona irrelevante se convierte en una persona que pone la atención en que hay que ser amables, en que hay cosas que asustan y hacen daño yyyy, … te lo voy a buscar."

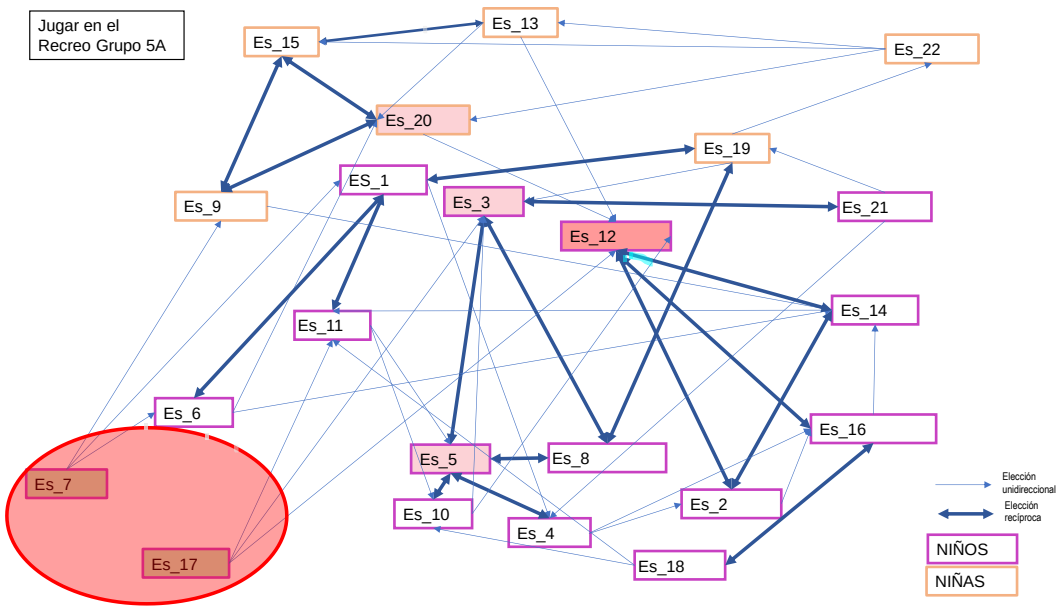
E.: "Sí, te lo agradezco."

O.: "Se lo envié a…, lo trabajamos también y funcionó muy bien en 2º de Primaria, porque había un niño que no se querían sentar con él, le llamaban "comemocos" todo el tiempo. Estuvo muy bien porque al principio los niños vinculaban eeeh … espera un momento, perdón … Porque vinculaban mucho el daño a lo físico, quién pega a quién, y entonces les dijimos "pero anda y cuando, cuando no os queréis sentar con alguien, ¿no creéis que eso también es hacer daño?" y no, ellos no habían caído en eso. Y a raíz de eso, luego le hice una tutoría a la tutora, una tutoría que parece ser muy famosa que yo no la conocía, que es de una manzana, que tienes dos manzanas, que una la tiras entonces ves que la manzana por dentro está mal. Y eso lo hizo para continuar con lo del daño físico" […]

Teniendo en cuenta los resultados de la sociometría (Ilustración 37), se podría decir que el número de NN que realmente sufren rechazo continuado son aquellos con roles de aislados en la categoría de "Jugar en el Recreo" o "Equipo de Mesa", y los que repiten en varias categorías. Por grupos-clase, la sociometría arrojó los siguientes resultados en cuanto a NN que tiene el rol de rechazado o rechazada bajo el criterio de no ser nominados por sus compañeros o compañeras de clase.

En el *grupo-clase 5A,* el rol de aislados en la categoría "jugar en el recreo" recae sobre dos niños (Señalados con una elipse roja en la ilustración 37).

Ilustración 37: Resultados Sociométricos Grupo 5A Categoría "jugar en el recreo".



NN aislados en el patio de recreo, presentan diferentes características individuales. Un de ellos es muy tímido y con un nivel comunicativo bajo. El otro presenta dificultades en

mantener la atención, comportamientos impulsivos, dificultad con el lenguaje y, según información recogida en conversaciones con la maestra y con él, tiene un contexto familiar complejo y poco favorable para su aprendizaje y desarrollo, lo que lo pone en una situación de vulnerabilidad.

Dentro de la categoría “equipo de mesa”, los resultados expuestos en la sociomatriz (tabla 26) muestran que hay 3 niños (Es_1, Es_5, Es_17) en el grupo-clase con el rol de aislado, es decir, ningún compañero o compañera los elige para trabajar en las actividades de enseñanza y aprendizaje cooperativas o tenerlo como compañero en la mesa dentro del aula.

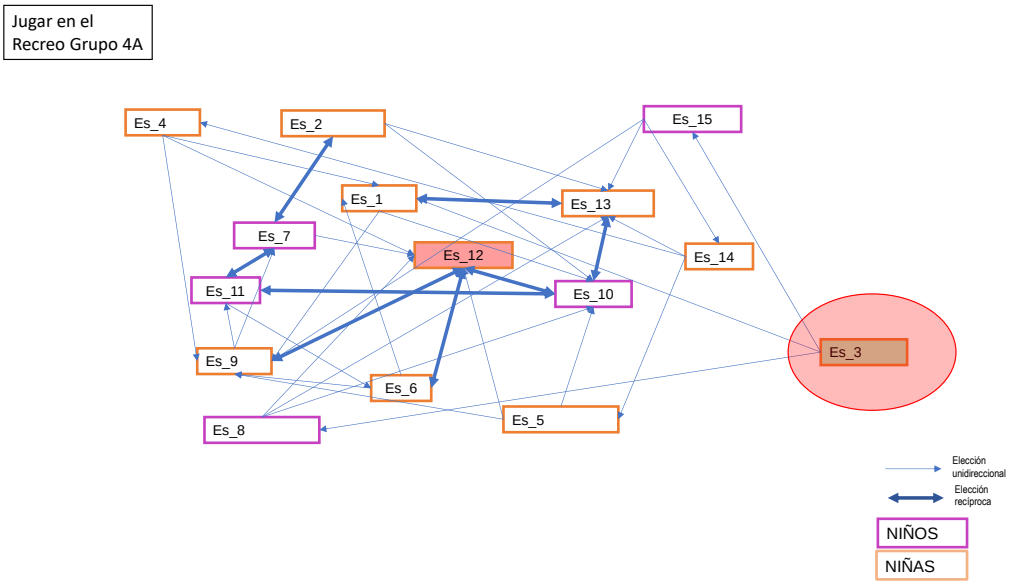
Tabla 26: Sociomatriz resultados categoría "equipo de mesa" grupo-clase 5A.

	¿Quién te gustaría que estuviera en tu mesa de equipo?																							
	Es_1	Es_2	Es_3	Es_4	Es_5	Es_6	Es_7	Es_8	Es_9	Es_10	Es_11	Es_12	Es_13	Es_14	Es_15	Es_16	Es_17	Es_18	Es_19	Es_20	Es_21	Es_22	Total	Rol
Es_1																							0	Aislado
Es_2					X		X																2	Rechazado
Es_3		X																					1	Rechazado
Es_4						X																	1	Rechazado
Es_5																							0	Aislado
Es_6				X															X				3	Medio
Es_7	X																						1	Rechazado
Es_8				X		X																	2	Rechazado
Es_9			X			X				X			X		X				X	X			7	Popular
Es_10					X		X									X	X						4	Popular
Es_11								X				X		X		X							4	Popular
Es_12	X				X						X						X	X					5	Popular
Es_13				X											X						X	X	3	Medio
Es_14			X						X			X				X		X					5	Popular
Es_15		X							X	X			X							X		X	6	Popular
Es_16								X			X	X		X									4	Popular
Es_17																							0	Aislado
Es_18	X		X					X			X										X		5	Popular
Es_19																				X			1	Rechazada
Es_20									X	X			X		X		X		X		X	X	7	Popular
Es_21		X																X					2	Rechazado
Es_22							X																1	Rechazada
Es_23														X									1	No Participó

Resulta relevante que el niño Es_17 no es nominado en ninguna de las otras categorías que se recogen en el sociograma, por lo que tiene un rol de aislado tanto en las actividades de juego social dentro y fuera de la escuela, como en las categorías de trabajo en el aula.

En el *grupo-clase 4A*, los resultados de los roles asignados muestran que la estudiante Es_3, es la única niña que obtiene el rol de aislada en relación con “jugar en el recreo” (Ilustración 38). Se ha observado a esta niña jugar o estar sola en el recreo, o en ocasiones, estar acompañada de su primo que es del grupo-clase 4B. Entre sus características individuales destaca su timidez y sus dificultades con el lenguaje. Este último lo va mejorando desde que es atendida por una logopeda fuera de la escuela.

Ilustración 38: Resultados Sociométricos Grupo 4A Categoría "jugar en el recreo".



Con relación a la categoría “equipo de mesa”, el rol de aislados lo comparten el niño Es_8 y la niña Es_6. En este caso, no comparten características personales en cuanto a temperamento y disposiciones. Es_8 es un niño tímido, sensible y poco activo, además le cuesta participar en las actividades sociales con sus iguales y en el aula. Por el contrario, la niña Es_6, es extrovertida, tiene un carácter fuerte, pero conversa y juega habitualmente con su grupo de amigas y pares de clase, tanto en el aula como en el patio.

Tabla 27: Sociomatriz resultados categoría "equipo de mesa" grupo-clase 4A.

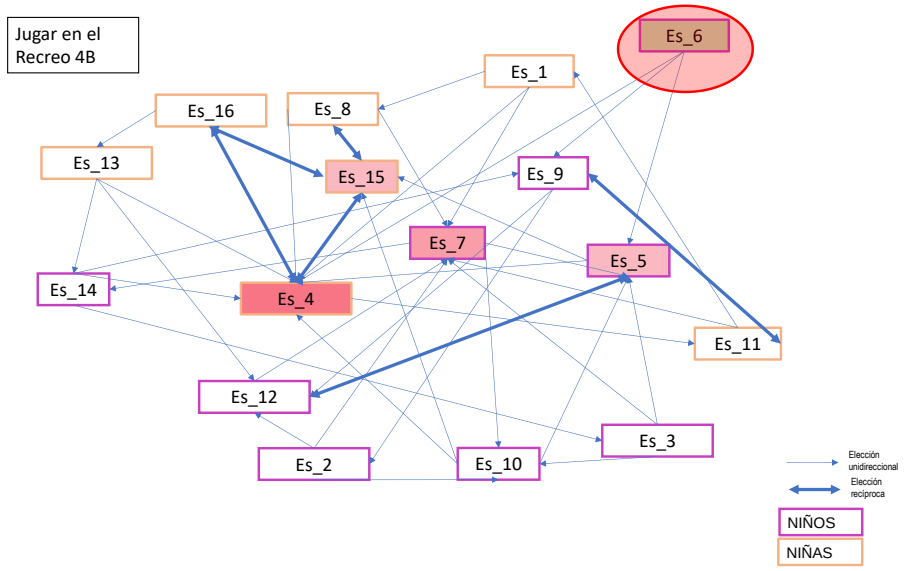
	¿Quién te gustaría que estuviera en tu mesa de equipo?																
	Es_1	**Es_2**	**Es_3**	**Es_4**	**Es_5**	**Es_6**	**Es_7**	**Es_8**	**Es_9**	**Es_10**	**Es_11**	**Es_12**	**Es_13**	**Es_14**	**Es_15**	**Total**	**Roles**
Es_1							X				X			X		3	Medio
Es_2					X			X	X							3	Medio
Es_3	X			X		X					X					4	Popular
Es_4	X	X	X		X			X		X		X	X			8	Popular
Es_5			X				X			X	X	X				5	Popular
Es_6																0	Aislada
Es_7	X									X					X	3	Medio
Es_8																0	Aislado
Es_9		X						X								2	Rechazadas
Es_10				X					X							2	Rechazado
Es_11		X		X	X	X	X							X		6	Popular
Es_12														X	X	2	Rechazado
Es_13						X			X			X				3	Medio
Es_14			X										X		X	3	Medio
Es_15														X		1	Rechazado

De los resultados de esta clase es relevante señalar que el estudiante Es_8 tiene rol de aislado en 3 categorías, y rol de rechazado (con una nominación) en la categoría de “jugar en el recreo”.

Finalmente, los resultados sociométricos del *grupo-clase 4B* (Ilustración 39) señalan con el rol de aislado en la categoría “jugar en el recreo” al estudiante Es_6. Es un niño poco

comunicativo, que exterioriza poco sus emociones. Suele tener interés por juegos y actividades tranquilas, en el aula no participa por propia voluntad en las actividades en grupo-clase. Se relaciona con dos o tres compañeros y no presenta comportamientos conflictivos.

Ilustración 39: Resultados Sociométricos Grupo 4B Categoría "jugar en el recreo".



Respecto a la categoría “equipo mesa”, en este grupo no aparece ningún niño o niña al que se le pueda asignar el estatus de aislado.

La observación de NN que habitualmente están por el patio de recreo solos o solas y a los que les cuesta llegar a formar parte de diadas, tríadas o grupos de juego, hace sospechar que tienen dificultades para interactuar y relacionarse en este contexto con sus iguales. No suelen estar centrados mucho tiempo en una actividad, como aquellos y aquellas que eligen jugar, pasear o estar sentados durante algún tiempo solos. En ocasiones hacen intentos por acceder a los juegos, pero no se ve estabilidad en su participación. Por ejemplo, Gago es un niño de 5 años con unas características individuales particulares que preocupan a su tutora, de manera que ha consultado varias veces al orientador. Ella sospecha que tiene rasgos autistas, pero ni el orientador ni la investigadora hemos apoyado su tesis. Es muy introvertido, es fácil verlo tanto en el aula como el patio ensimismado y hablando solo, aunque también parece ser consciente de lo que sucede a su alrededor, pues cuando se le pregunta sobre algo que está en curso, suele contestar y saber sobre lo que se le está preguntando. No presenta problemas a la hora de realizar las tareas académicas y no suele tener conflicto con sus iguales. Este niño migró con su padre desde Perú y a sus 5 años ha vivido en varios países. Según ha informado la maestra, pasa bastante tiempo solo en casa. Por otro lado, Aram es un niño muy nervioso, busca la atención del adulto. Sus pares del grupo-clase no suelen

prestarle mucha atención, y se ha observado que un par de niños en el patio le han molestado, o no lo han aceptado en sus juegos. La familia de Aram es libanesa, vive con varios familiares de su madre, la cual se ausenta temporadas por motivos de trabajo, quedando al cuidado de una tía. Por las tardes suelen cuidarle sus primos adolescentes, ve mucho la televisión y juega a videojuegos en un teléfono. Un día conversando con él y su equipo de mesa sobre quién nos había puesto nuestros nombres, el comentó que "Aram es el mejor nombre que ha existido todo el día en la tierra". Nos cuenta que no tiene papá porque se fue, pero "tengo una hermana". "Mis padres se conocieron cuando eran pequeños y vivían en otra casa y luego se fue". Después me habla de su mamá que "ahora se va a trabajar para tener dinero y comprarme juguetes. Ahora no tenemos suficiente". Según la maestra, el padre los abandonó hace tiempo. Dentro del aula, a Aram le cuesta participar, se impacienta a veces, también muestra falta de atención, y cuando le toca el turno de hablar, sus compañeros y compañeras parece que no le prestan mucha atención. Tiene ciertas dificultades con la realización de algunas tareas de aprendizaje en el aula. En el patio, se le puede observar solo o jugando con NN de menor edad. Va y viene de una zona a otra, a veces deambulando y observando a los demás. En alguna ocasión ha logrado jugar con algunos de sus compañeros de clase, pero no forma relaciones estables.

Finalmente, quedan dudas sobre NN que juegan habitualmente solos en el recreo. Aunque hay NN que expresan que es por decisión propia, como Yanai, que en una conversación dijo "me gusta estar sola y tranquila en el recreo" o G. (niño 4 años) que en la entrevista grupal sobre el juego y el patio de recreo comentó "yo, yo juego un poquito solo". Conocer si el juego en soledad se da en NN que lo eligen libremente, porque no encajan con los demás o son rechazados, precisaría de un estudio más detenido.

En opinión de NN según los resultados del análisis de las entrevistas grupales, parece que una mayoría piensa que si un niño o una niña está solo o sola en el patio es porque no tiene amigos. Si se les pregunta sobre qué se podría hacer en estos casos, parecen sensibles al problema y proponen soluciones como las siguientes:

Extracto de la entrevista grupal NN Clase 4B.

> P (entrevistadora): "habéis pensado alguna vez que, si un niño o niña está solo y no tiene con quién jugar, ¿qué podríamos hacer nosotros?"
>
> Niño (4B): "podemos jugar con ellos"
>
> Niña (4B): "y también a ver qué les pasa a los niños que están super tristes y decirles: "¿qué te pasa? ¿Por qué estás aquí solo y triste?" Y el niño dice: "porque nadie quiere

jugar conmigo". Y dice el niño que ha venido a buscarle: ¿juegas conmigo? Y el niño que estaba triste se va y juega con el niño."

P: "¡ahh! pues es una buena solución. Primero le preguntamos qué le pasa y luego le decimos que si quiere jugar con nosotros."

Niño 2 (4B): "pues yo cuando P. no tenía pala, le lleve una pala. Un día."

Extracto de la entrevista grupal NN Clase 4A.

P (entrevistadora): "y, si veis alguna vez a alguna niña o niño solo ¿le decís algo?"

Niña: "que juegue con nosotros"

P.: "sí, porque a lo mejor es tímido y no se atreve a decir que quiere jugar. ¿creéis que se pondrá contento o contenta?"

Varios/as NN a la vez: "síí"

P: "¿qué es más divertido jugar muchos o jugar pocos?"

Niño: "muchos, muchos, muchos"

[Varios/as NN asienten]

Las maestras hacen un gran esfuerzo para cohesionar sus grupos-clase, e incluso interclases. Los beneficios de este trabajo se han ido observando a lo largo del curso, pudiendo decir que los tres grupos participantes tienen un buen funcionamiento y que van desarrollando un sentimiento positivo de pertenencia y de grupo. No obstante, como se ha visto, los conflictos y los rechazos siempre están presentes, como ocurre en cualquier contexto relacional. Las barreras con las que las docentes se encuentran para tratar los conflictos e implementar intervenciones para que NN adquieran habilidades que les permitan resolverlos adecuadamente, pueden encontrase en la falta de tiempo, y en el desconocimiento de lo que sucede en el patio entre iguales, donde NN interaccionan y se relacionan en su propio mundo social, fuera del control de los adultos. Las dinámicas sociales entre iguales, según se ha observado, cambian del contexto del aula al del patio de recreo, por lo que sería interesante que pudieran organizar acciones que no impliquen vigilancia o una intervención directiva en las actividades de NN. La presencia de NN aislados o rechazados en los grupos hace pensar que, aunque la percepción de las maestras sobre la cohesión y convivencia entre los miembros de sus grupos-clase sea buena, hay aspectos que mejorar, ya que inciden en la vida de NN, tanto en quienes sufren rechazo como quienes rechazan. La etapa en la que se encuentran NN participantes les sitúa en una posición inicial de aprendizaje social fuera del ámbito familiar, por lo que incidir desde su educación infantil en su desarrollo y aprendizaje social y cívico es fundamental para asentar bases fuertes.

16.5.4. El Patio de Recreo como Contexto Relacional de Aprendizaje Social, Cultural y Cívico

Para la mayoría de NN, la hora del recreo y el patio cobra un gran valor, para los menos puede ser simplemente una rutina más de la escuela, o incluso suponer un tiempo y un espacio desagradable por diversos motivos (inseguridad, miedos, apego inseguro, rechazo de los iguales, falta de habilidades sociales para conectar con los pares y participar en juegos y actividades sociales, etc.).

Al indagar desde las voces de NN**,** parece existir la concepción de que el patio es un contexto común donde se juega.

> P. (entrevistadora): "me gustaría saber ¿qué pasa en el patio? ¿qué hacen los niños y las niñas en el patio?"
>
> Niño (4A): "pues jugar"
>
> P: "¿juegan todos los niños y las niñas en el mismo sitio?"
>
> Niña (4A): "síí, porque es el patio de todos"

No obstante, NN llevan a cabo otras actividades: deambular en solitario, pasear en diadas y tríadas, conversar, tomar la merienda en alguna parte tranquila y cercana a la puerta de su aula, y observar sentados en el suelo o apoyados en alguna pared.

Por otro lado, NN han ido tomando conciencia de que ese espacio compartido ha de mantenerse en buenas condiciones y cuidarlo, aprendizaje que se puede haber desarrollado a partir de un fuerte impacto de programa de "Patrulleros", implementado por las maestras en las tres clases. Se trata de que en cada clase un niño o niña, semanalmente, se encarga de que sus compañeros o compañeras no tiren papeles, envases o plásticos al suelo, manteniendo el buen estado del patio. Así en las conversaciones y entrevistas con NN se les ha podido escuchar decir que quieren un patio limpio, lo mismo que piden también elementos naturales como, plantas, huerto, playas, etc. y más materiales lúdicos (columpios, toboganes, y especialmente palas, cubos y ladrillos para todos).

Extracto entrevista NN Clase 4B

> P. (entrevistadora): "¿cómo os gustaría que fuera vuestro patio?"
>
> Niña: "puesss, limpito y con bichos"
>
> Niño: "sobre el patio, quiero que haya columpios, palas, cubos, yyyy plantas. Yyy a verrr, como se llamabaaa, a sí, un tobogán, eeee ummmm y nada más"
>
> P.: "¡cuántas cosas! A ver, ¿alguién más?... I." [niño 2, levanta la mano]
>
> Niño 2: "que no tiren basura"
>
> P.: "claro, nos gusta tener un patio limpio"

Maestra: “por eso somos patrulleros”

Extracto entrevista grupal NN Clase 4B

Niña 1: “que tenga velas”

Niño 1: “y un tobobán y una barra para hacer así y así” [gesticula como para subir y bajar por la barra]

Niño 2: “que fuese cuadrado y limpio”

Niña 2: “que tenga un columpio con cesta para balancearse”

Niña 3: “con más palas, más cubos, más ladrillos”

Niño 3: “con un barco pirata y área”

Maestra: “¡aah!, es que Pablo va a un parque donde hay un barco pirata”

Niño 4: “con tobogán”

Niña 4: “con columpios”

Niña 5: “yo quería jugar con todos”

Extracto entrevista grupal NN Clase 4B

Niño 1: “pues que tenga lleno de agua y unas tablas para que pueda surfear por las olas”

Niño 2: “yo quería que yo no he contado nada. Yo quiero que el patio tenga todo un huerto. Que tenga todo el mundo y todas las cosas de un huerto”

Niño 3: “y, que haya una piscina”

Niña 1: “a mí me encantaría que sea un paisaje”

Niño 4: “con una piscina, y unos juegos para que me monte, con un balancín”

Niño 5: “yo quiero tener una playa”

Niño 6: “una piscina muy gigante y con una tabla”

Niño 7: “quiero que haya olas del mar”

Niña 2: “que no tiren papeles a la arena, ni guarrerías”

Niña 3: “ni las mondarinas”

Niño 8: “con más cubos, ladrillos y muchas más palas”

Niña 4: “síí, más palas”

Aunque parece existir un sentimiento de que el patio es de todos y todas, determinadas zonas suelen ser ocupadas por NN de mayor edad. No hay ninguna norma que establezca esto, pero la observación lo confirma y NN en las entrevistas grupales dejan constancia sobre el conocimiento que tienen de ello.

La distintas dimensiones y categorías de estudio cobran valor en el mundo social de NN que se crea y recrea cotidianamente en el patio de recreo, se entrelazan en las interacciones y las relaciones de NN, especialmente en relación y a través del juego

social. Todo ello va conformando la cultura de pares particular que el grupo de participantes en este estudio va co-construyendo. Por tanto, es difícil aislarlas.

A. El Juego Social en el Recreo. Interacciones, Relaciones y Dinámicas Sociales entre Iguales

En este apartado se reproduce una sesión de observación que empieza en el aula y continua en el patio de recreo. A través de este relato, se ponen en relación diferentes resultados que se van expresando y representado en diferentes momentos de una secuencia completa que se dan en un contexto específico. Muestra la observación de diferentes dimensiones y factores contextuales e individuales que entran en juego en las RRII de este grupo de NN; cómo se interrelacionan o intersectan en sus dinámicas sociales. El juego social aquí cobra un valor fundamental como actividad sociocultural para NN.

Un día de observación. Grupo-Clase 5A. 13 de marzo de 2019. Notas de campo y transcripción de las conversaciones

Aula 5A

[NN van entrando en el aula. Durante un rato de transición, hasta empezar la clase, se van quitando los abrigos, observan quién ha venido, se dirigen a hablar con sus compañeros o compañeras, otros permanecen en solitario y contendiendo con sus emociones, sus asuntos personales, o mirando materiales y trabajos expuestos por el aula. Algunos se mueven por todo el espacio del aula, otros se van sentando en sus mesas o en la alfombra hasta que la maestra da la consigna que les indica que van a empezar con las rutinas de trabajo. En este espacio de tiempo previo, ella ha estado colocando y preparando el material que van a utilizar, a la vez que va viendo entrar a NN y les da los buenos días.]

[Empiezan las rutinas haciendo la asamblea directamente en las mesas, por lo que la dinámica habitual de hacerla en la alfombra cambia. En primer lugar repasan la planificación de actividades para este día: Asamblea, Matemáticas, Cuento, Recreo, Ludiletras, Inglés, Comedor, Proyecto y Plástica]

La maestra le preguna a A. (niña de etnia gitana absentista): “¿por qué no viniste ayer?”

Ana: “porque me dormí”. [Un día me comentó que a veces no viene porque le gusta mucho dormir y por la mañana se queda dormida]

Lara: “Aram, pon bien el 12 que está torcido” [Esta niña suele estar muy pendiente de que todo esté en orden, y que sus iguales respeten las normas de clase. Pero siempre lo dice con un tono amable]

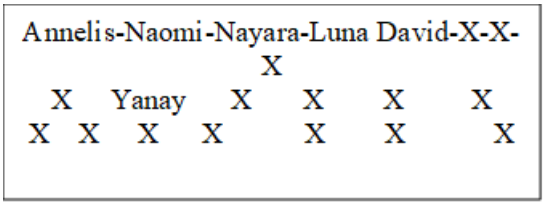
[Dentro de las rutinas de 1ª hora donde está la asamblea diaria, la maestra suele incluir algún tema u oración de Religión]

> Maestra: “hacemos la señal de la cruz y le mandamos un besito a Jesús”. Repetid la oración de hoy: “puedo ser más amable y decir las cosas con más cariño. A veces se me escapa una mentirijilla y quiero decir siempre la verdad a mamá, a papá y a todas las personas que me quieren. Ayúdame a hacer todas esas cosas fenomenal. Gracias”.

[Mientras, Noa habla por gestos con Ana que está en otra mesa. Si no está haciendo un trabajo de aula concreto, casi siempre mantiene contacto visual y se comunica por gestos con las chicas de su grupo]

[Tras la oración y el repaso de la programación del día pasan a colocarse en la alfombra. La actividad que se va a realizar son los Bits, la cual forma parte de las rutinas diarias del aula en todos los niveles (clases de 3, 4 y 5 años)]

[Noa organiza donde se sientan su grupo de amigas]



X = niño

[Entre los distintos temas que se incluyen en los Bits (banderas del mundo, obras de arte, marcas de coches, etc.), hay un bloque de imágenes que tienen que ver con la religión católica. Hoy ha sido “objetos de la iglesia”]

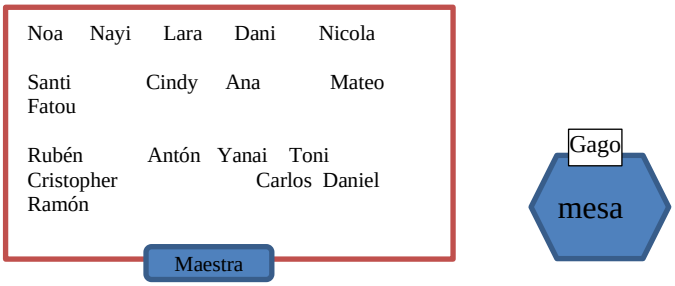
[Estoy sentada con Lara y Nayi en la alfombra. Nayi siempre me dice que tengo que venir a la hora de psicomotricidad, es su clase preferida.]

> Prado (investigadora): “¿cuándo tenéis psico?”
>
> Nayi.: “no se, no hay”
>
> Prado: “le preguntaré a A.” (maestro de educación física)
>
> Nayi: “le puedes preguntar a E. (maestra) o mirarlo en la tablet.”
>
> Lara: “ahí está puesto lo que hacemos, lo que nos toca. Es un libro.”
>
> Nayi: “no, es una tablet”

[Tras terminar de pasar los Bits, comienzan con otra rutina diaria “el programa PDB”. Hacen una fila en la alfombra y van saliendo uno a uno según la maestra les va nombrando y diciendo que tipo de movimiento tienen que hacer alrededor de la clase hasta volver al punto de salida en la alfombra. Mientras NN esperan su turno en orden suelen agruparse en diadas y conversar o juguetear.

[Cuando terminan la actividad se quedan en la alfombra para hacer problemas y juegos logicomatemáticos. La maestra explica y organiza una actividad donde todo el grupo-clase tiene que participar]

Distribución del grupo en la alfombra:



[Vuelven a surgir algunos conflictos a causa del sitio que NN quieren ocupar en la alfombra]

Ginno: “Mateo me ha apretado”

Mateo: “es que no me deja sitio”

[Fatou le está diciendo algo a Santi. Mañana es el cumpleaños de este último y siempre que algún niño o niña de clase va a cumplir años, los compañeros y compañeras interactúan más con él o ella. Ciertos NN, ante estos comportamientos se sienten protagonistas y el centro de atención, y se aprovechan, teniendo conocimiento de que esos días participan con sus iguales ejerciendo una mayor influencia en el grupo]

Santi a Fatou: “eres un pesao”

Fatou: “no, eres tú”.

Santi se vuelve hacia mí y me dice: “pero no voy a invitar a este”.

Noa: “Santi no te quites las gafas”

Lara: “dejad el maletín que se ha caido” [se lo dice a Dani y Cristopher]

Noa cuchichea con Nayi, le dice: “luego seguimos jugando a la granja”

La maestra se dirige a Gago que está en la mesa castigado: “¿quieres participar ya? Si no te vas a ir a 4 o 3 años”

[Lo de llevar a niños o niñas a las otras clases cuando tienen un comportamiento disruptivo o un conflicto con la profesora, es una práctica común en todos los niveles. Es más frecuente la amenaza de hacerlo que el hecho en sí. La maestra de la clase a la que se lleva al niño o la niña en cuestión, se encarga de dejarle pensar un rato en algún lugar del aula, mientras ella sigue con la dinámica de actividades con su grupo-clase. Normalmente cuando sus estudiantes están en las mesas trabajando, aprovecha para hablar con él o con ella sobre lo que ha pasado.]

[Al finalizar la actividad en la alfombra NN se van a su mesa de equipo correspondiente para hacer una ficha de manera individual sobre un contenido matemático que han trabajado en grupo-clase previamente. Cuando terminan de hacer la ficha de trabajo, NN pasan de nuevo a la zona de la alfombra. La maestra va a contarles un cuento. Se vuelven a producir algunos conflictos con los sitios en la alfombra. La maestra llama la atención a todo el grupo sobre esto.]

Maestra: “estoy más harta de los niños que se pelean por ponerse en un sitio y ponerse en otro sitio que me voy a acabar enfadando. A. (niña) ponte aquí al lado de M. (niño). Chicos yo no sé cómo decirlo. No nos peleamos por el sitio, todos los sitios son estupendos. (Mientra alguien trata de cambiarse) ¡eeeeeeh¡, no ahí, nadie se puede cambiar ya. Eso de cambiarse cada rato, pues nooo. Todos los sitios son estupendos ¿por qué os peleais por un sitio y por otro sitio? Chicos ¿tenéis tres años?”

NN: “nooooo”

Maestra: “pues mirad, yo he estado el otro día en la clase de tres y ni siquiera los de tres se pelean por el sitio. Se sientan donde toca. Hoy con un amigo, mañana con otro amigo y se sientan a escuchar. T. (niño) siéntate ahí. T. no te lo digo más, eh?, vale ya, siéntate bien. Estás molestando a M., ponte en el hueco, ahí. … ¿Ya estáis todos atentos? Pues vamos a ver el cuento. Vamos a añadir al rincón este cuento de La Granja. …. Ahora os lo cuento y luego cuando vayáis al rincón de los cuentos con un compañero, uno se lo cuenta y otro lo escucha]

[La maestra comienza a narrar y mostrar las imágenes del cuento, a la vez que les pregunta sobre lo que se ve y se cuenta, parándose en cada página. Santi y Fatou parece que están enfadados, no prestan atención y no participan en la actividad. Según pasa el tiempo lo van haciendo de manera intermitente. Mateo como siempre, se queja bastante por diferentes cosas, pero no deja de mostrar interés en la actividad y participa. Gago no participa, tampoco interactúa o se comunica con sus pares, parece que está muy abstraido en su mundo interior y hace unos gestos raros con la cara y las manos.]

[Noa y Nayi están comunicándose por gestos. Noa señala a tres chicas (Ana, Nayi, Noa) incluyéndose a ella misma. Hoy no ha venido Cindy, la cual forma parte de este grupo de amigas. Nayi rápidamente señala también a Lara, incluyéndola. Noa la mira y asiente con la cabeza, aunque no parece muy convencida.]

[Noa suele tender a acaparar la compañía de Nayi, sabe que Lara y Nayi mantienen una relación de amistad estable. Cuando lo he comentado con la maestra me dice que algunos conflictos entre estas niñas son debido a los celos de Noa, así como a las estrategias que lleva a cabo para que Nayi apoye lo que ella propone y esté con ella. Nayi y Lara además son muy respetadas y valoradas por el grupo-clase en general.]

[Posteriormente me entero de que Noa y Nayi estaban planificando cómo van a jugar en el recreo a “La Granja”, sobre lo que van a hacer y quién va a participar en este juego.

Siguen en la alfombra, mezclan gestos con los que se comunican sobre el tema del juego, con otros gestos que parecen no decir nada, pero la propia acción de gesticular les resulta divertida, se rien y pasa a ser un juego. Las dos niñas son capaces de estar pendiente de su juego, de lo que se están comunicando entre ellas y de seguir el proceso de la actividad de clase que está dirigiendo la maestra. Cuando esta solicita a NN que contesten a alguna pregunta o cuenten el número de animales que aparecen en una imagen del cuento, de manera automática las dos niñas se incorporan a la actividad, se ponen a contar y luego continuan con sus asuntos.]

[Ana se cambia de sitio junto a Noa que la estaba llamando por la espalda. Noa suele estar pendiente de cuando la maestra se despista para planear cambiarse de sitio, o que lo haga su amiga para ponerse a su lado. Lo ha hecho hoy con Ana, pero otros días también con Cindy. Por su parte, Lara, está sentada cerca de ellas, no participa de estas conversaciones, parece estar centrada en la actividad y pendiente de la profesora y del cuento.]

[Lara siempre presenta un comportamiento correcto y una actitud buena y entusiasta hacia el aprendizaje, respetando las reglas de clase con pulcritud, mostrando incomodidad cuando alguien no lo hace, y llamando la atención directamente al igual en cuestión, sin decir nada a la maestra. En muchos sentidos presenta un mayor desarrollo cognitivo, social y moral que sus iguales de clase. Tanto su padre como su madre participan en la escuela de manera regular y con mucho interés, lo que la diferencia de la mayoría de sus compañeras. También el nivel socioeconómico y cultural de su familia es más alto, situándose en la clase media.]

[Nayi (niña que estaba gesticulando con su amiga Noa) se levanta de la alfombra y va al baño sin decir nada. La maestra está centrada en la actividad con el grupo. Un minuto después Noa pregunta a la maestra: “¿puedo ir al baño?”. La maestra asiente con la cabeza, parece que no es consciente de que Nayi estaba allí. En el baño las dos chicas se ponen a hablar. Me acerco a verlas y me cuentan que están hablando sobre el juego de La Granja. Empezaron a jugar ayer en el recreo.]

Nayi: “me lo inventé yo. Es muy chulo”

Prado (investigadora): “¿dónde jugáis, en la clase?”

Noa: “nooooo, en el recreo. En la clase solo jugamos cuando lo pone, cuando toca”

[Volvemos a la alfombra.]

[La maestra ha terminado de contar y mostrar todo el cuento. Ahora hace preguntas sobre el contenido, todos parecen prestar atención. Mientras se escuchan unos a otros, Ana, niña absentista que no suele participar mucho en clase, se pone a tocarse el pelo y a hacerse trenzas. Noa que está junto a ella se pone a hacerselas también y a jugar a hacerse peinados]

[Cinco minutos antes del recreo la maestra termina la actividad. NN pueden coger sus meriendas para comérselas antes de salir al patio.]

Patio 1 de Recreo. El juego de La Granja

[Antes de salir al recreo la maestra de la clase 5A llama a Nayi y a Noa para decirles "esperad en la puerta de clase que quiero hablar un poquito con vosotras". La maestra me comenta que quiere hablar con las dos amigas sobre su comportamiento en clase y en el baño. Ellas esperan, pero se las ve impacientes para irse a jugar a La Granja. Les pregunto, que si van a salir al patio y Nayi me dice: "si, ahora, E. (maestra) quiere hablarnos."]

[Minutos más tarde, me voy hacia la Zona A del patio, donde suelen estar NN de 5 años. A partir de ahí se recoge la siguiente historia. Dentro de esta zona del patio hay dos árboles, uno en cada esquina. En uno están dos niñas y un niño sentados en un poyete por detrás del árbol. En el suelo tienen cubos y algunos materiales ludico más (palas y bloques). Un par de niños más están de pie o yendo y viniendo hacia ese rincón.]

Zona A del Patio 1 donde se desarrolla la acción del juego "La Granja"



Ana: "¡he cogido un cuuubo! [viene corriendo, anunciándolo a voces desde lejos a las otras chicas y con tono de triunfo. Cuando ya está con ellas lo repite]. He cogido un cubo"

Veo a Noa que ha terminado ya de hablar con la maestra y le pregunto: "¿estáis jugando a la granja o a qué?"

Noa: "no podemos porqueee…"

Lara (está en el rincón del árbol descrito): "es que nos está gritando y ellos y Ana y nos nos dejan quedarnos aquí a R. (niño 5A, etnia gitana), a mi, a él, a Yanai, a Diego. Nos están gritando y …"

Diego: "Noa coge eso y vámonos a la otra" (se refiere a la otra esquina, junto al otro árbol)

Noa: “es verdad, a la otra”

Varios NN: “a la otra, a la otra”

Lara me mira y me dice: “es que nos están quitando las cosas para que no juguemos”

Prado (investigadora): “¿las habíais traído vosotros?”

Yanai: “noo, lo había traido Toni (niño de su grupo). Estaban ahí jugando, nos habían traido esto”

Prado: “¡aah! Vosotros estábais jugando ya a La Fortaleza”

Lara: “no, a La Fortaleza no”

Prado: ¿a qué?

Yanai: “es que estabamos haciendo esto, pero antes vinieron ellas y nos dijeron que nos vayaramos”

Prado: “¿que os vayais?”

Yanai: “sí, de aquí"

Prado: “¿por qué querían quedarse con este sitio?”

Lara y Yanai a la vez: “síí”

Prado: “¿y con las cosas que había aquí?”

Lara y Yanai: “síí”

Prado: “¿no querían jugar con vosotras?”

Lara: “no, solo querían jugar ellas”

Prado: “¿quiénes son ellas?

Lara: “Nayi, Noa, Ana, Yamilei (4B) y Pablo. (4B)”

[Sospecho que Lara durante la clase se ha molestado, porque Noa no la incluía cuando estaba planificando el juego. Parece que Lara es consciente de todo lo que hablaban las otras dos compañeras en clase, aunque a ella se la veía atenta a la actividad del aula.]

[Nayi y Lara suelen sentarse habitualmente juntas en la alfombra de clase durante las actividades de aula. Tienen una relación de amistad y respeto. En el patio, Lara sabe que a Nayi le gusta jugar al fútbol y, a veces, a los superhéroes con los chicos. A ella parece no importales, lo respeta y nunca trata de persuadirla para que no juegue y se quede con ella. Cuando Nayi deja de jugar al fútbol, suele buscarla y conversan o juegan juntas, o con quienes hayan asistido ese día del grupo de amigas. Ambas son bastante autónomas e independientes. También, se suelen defender y prestar ayuda cuando lo necesitan. Noa, aunque no falta tanto a la escuela como otras niñas o niños de etnia gitana, no asiste con tanta regularidad como las otras dos, y siempre se muestra muy celosa de su relación.

Intenta acaparar a Nayi, tanto en el patio como en el aula, desplegando diferentes estrategias para hacerlo, algunas más explícitas que otras. Ana participa hoy en el grupo de juego, otros días le resulta más dificil interactuar o acceder a las actividades lúdicas de sus compañeros y compañeras de clase. Asiste muy poco a la escuela y eso tiene repercusión en las relaciones con sus iguales.]

[Ahora cada grupo está en un árbol de la Zona A. Los miembros del grupo que juegan a la Granja se dispersan, van y vienen por el patio buscando materiales: cubos, palas y bloques. El grupo de Lara y Yanai se queda en su árbol vigilando para que no les quiten los materiales que tienen. Algunos niños de la clase 5A (Nicola, Mateo y Dani) están por la parte más abierta de la Zona A jugando con la arena y las palas]

Prado: "¿a dónde vais?"

Mateo: "Prado, Prado me ha pegao"

Nayi: "pero jugando"

Mateo: "me ha dao con la pala"

Nayi: "pero si estaba jugando, si te pegao estaba jugando"

Mateo: "me ha pegao con la pala"

Prado: "Mateo, cálmate un momento y escúchala"

Nayi: "es que estaba jugando así, con la pala" [hace un movimiento repitiendo lo que hacía antes]

Mateo: "me ha golpeao"

Nayi: "nooo"

Prado: "creo que ha sido sin querer"

Mateo: "noooo"

Prado: "¿Tú querías hacerle daño?"

Nayi: "noo"

Mateo: "síí, me querías hacer daño"

Prado: "¿por qué crees que te quería hacer daño?"

Mateo: "porque ella quería darme una patada"

Nayi: "nooo, yo no le he dado ninguna patada"

Prado: "mira, yo lo he estado viendo. Ella estaba haciendo como que jugaba a hacer artes marciales, Kung fu o karate, entonces a lo mejor se le ha escapado un poquito la pala y te ha dado, pero creo que no quería hacerte daño"

[Noa está cerca del grupo de niños que estan jugando en la arena y me dice: solo le hemos quitado una pala]

Prado: "¿qué ha pasado?"

Mateo: "sin permiso, me la han quitao sin permiso"

Noa: "te he dicho: Mateo ¿me dejas una pala?, porfi"

Prado: “¿qué te ha dicho él?”

Noa: “que noo”

Yanai: “Noa, ¿por qué nos has quitado todo lo que nos han dado ellos?, de ahí”

[Un niño desde el fondo grita: eeeh! No robéis]

Cristopher: “eeeeh, oye que yo no soy malo, que soy bueeno”

Toni (niño 5A que ha estado llevando materiales a Yanai y Lara, dice a las chicas del grupo de la Granja): “si vosotros sois los que más robáis”

Noa: “mentira”

Ana: “mentira”

Yanai: “¿por qué nos habéis quitado todo lo que ellos nos han dado?”

Noa: “¡venga, venga, fuera!”

Fatou: “iros a vuestra casa”

Noa: “veros a vuestra casa (gritando). Nos habéis quitao y ahora nosotros estamos en esa”

Prado: “pero al final Noa ¿a qué estais jugando?”

Noa: “a la granja”

Ana: “a la granja”

Prado: “y ¿qué hacéis en la granja?”

Noa: “un cumple que es de Ana”

Prado: “¡aah! El cumple lo hacéis en la granja”

Noa: “pues claro”

Prado: “¿puede jugar a la Granja con vosotras todo el mundo o solo quiénes vosotros queréis?”

Cristopher [5A. Habitualmente no juega con Noa, Nayi y Ana, sino más bien con NN que están en el otro grupo]: “Nooo, na más nosotros”

Noa: “na más nosotros”

Ana: “na más nosotros”

Noa: “y Ramón” [niño de etnia gitana, que por ahora está con el otro grupo]

Ramón: “es que nos ha quitado todo lo que nosotros teníamos ahí”

Cristopher: “no los cojas Ramón”

[Siguen intentando quitarse los cubos y las palas entre los dos grupos. Todos están en constante vigilancia de los materiales que ha acumulado.]

Noa: “Ramón, si ya te has apuntado a este equipo, ya …” [Noa directamente mete en su grupo, porque no quiere que esté en el otro. Ramón no es nada conflictivo, siempre trata de mediar entre los iguales y de evitar entrar en conflicto]

Ana llega gritando: “¡Nos han robao! ¡Nos han robao!”

Cristopher: “nos han robao, nos han robao”

[Salen todos corriendo a ver que pasa. Se monta mucho revuelo y discuten a voces y hablando todos a la vez.]

Ana: “¡Yanai, ya está bien!”

Noa: “¿qué te he dicho?” [con un grito muy estridente]

Cristopher: “no podéis robar”

Ramón: “es que nosotros tenemos todo eso y nos lo han quitado todo”

Prado: “pero, por qué …”

Lara: “y a nosotras nos …”

Yanai: “sin pedir nada”

Nayi: “porque tú Lara …”

Noa se dirige a Ramón a gritos, enfadada y con actitud autoritaria: “es que estamos jugando y no te puedes cambiar. ¿Entiendes?”

Ramón: “síí, sí me puedo cambiar”

Noa: “noo, no te puede cambiar”

Nayi: “nosotros estabamos ahí, y vosotros allí, y ya” [Nayi ha estado por el patio buscando materiales y evitando aparecer en las discusiones anteriores. Hasta ahora, aunque es del grupo de la Granja, ha evitado entrar en conflicto con Yanai y Lara]

Toni: “¡Nayi!”

Nayi: “si no os cambiáis vosotros a esta”

Toni: “habéis robao nuestras cosas sin permiso”

Noa: “si porque yo a Mateo le he dicho “porfi, nos dejas un cubo” y él ha dicho que no”

Mateo: “me lo has robao sin permiso”

Ramón: “no habéis dicho nada”

Mateo: “lo has robao sin permiso”

Nayi a Lara: “y tú, ¿no ibas con nosotros? y ahora te vas con los otros. Pues ya no seré tu mejor amiga, ni me sentaré contigo en la alfombra”

Noa: “ni yo, nunca”

Ana: “ni yo”

Noa: “y también se lo voy a decir a Cindy” [otra amiga del grupo que hoy no ha asistido a la escuela]

Mateo: “atención, atención, viene un avión y se va a chocar hasta aquí. Viene un avión y se va a chocar. [Mateo alterna entre su actividad de juego en la arena y entrar en la discusión]

[Viene Yamiley (niña 4B, etnia gitana) y se queda delante de la barrera que tienen formada para que no entre a su rincón nadie que no sea del grupo. Los vigilantes no la dejan pasar. Pero Noa se da cuenta]

Noa: “no, ven Yamiley. Ven tú, cariño. Déjala pasar”

Ana: “corre pasa. Pasa Yamiley”

Prado: “¿a quién?”

Noa: “a ella”

Prado: “¿quién es ella?”

Noa: “pues, Yamiley” [me dice como sorprendiéndose de que no la conozca]

Prado: “Yamiley ¿es de 3 años? ¿es amiga vuestra?”

Noa: “es de 4”

[Se acerca Iván (4A) con un compañero]

Prado: “¿qué te pasa?”

Iván: “se ha caido”

Prado: “a ver, ¿te has hecho daño?” [Miro lo que le pasa y no se va nada más que un rasguño mínimo]

[Mientras los grupos opuestos en el juego de la Granja siguen con sus historias, cada uno posicionado en un árbol y manteniendo sus dispositivos de vigilancia. En el grupo de Noa dos vigilantes se quedan sentados en el poyete y con las piernas en horizontal apoyando los pies en el árbol para que no puedan pasar a coger los materiales que han ido acumulando. Los demás van y vienen intentando coger más materiales alrededor del patio. De vez en cuando se reúnen allí]

Toni: “danos un cubo nuestro, que lo necesitamos”

Yanai: “os hemos dado todo eso”

Noa: “y qué Yanai, ahora tu estás en esa y no puedes. Venga ciao, vete de aquí, porque Ramón se ha puesto aquí”

Nayi: “tomar”

Toni: “¡Noa!”

Nayi: “tomar, ya está, un cubo, tomar” [Le da un cubo a Toni y Yanai]

Toni: “este para mí”

Nayi: “ya está, na más uno”

Ana: “ya no nos podeis robar na”

Noa: “es verdad”

Nayi: “ya os he dado un cubo”

Mateo: “Prado, Prado, Rubén me ha gritao”

Rubén: “noooo”

Mateo: “síí”

Prado: “habla con él bien y dile que no te gusta que te grite”

Ramón: “podéis ser un poco más buenos, porfi, para que entren en ese rollo. Ya podiais ser un poco más amables, ¿no?”

[Parece que con la cesión de un cubo por parte de Nayi y la mediación de Ramón sosiega un poco el ambiente. Pero el conflicto en sí se ha convertido en parte del juego para algunas niñas]

Nayi: “ya os he dado un cubo. LLénalos con ellos”

Cristopher: “… es que hay que recoger ya”

Nayi: Adiós cejas [le dice a Toni niño del otro grupo]

Noa: “adiós caraculo. Vete, corre tú también Fatou, que esto no es una pelea tuya, asin que no te metas. ¿A que no Nayi?” [Fatou se ha mantenido bastante al margen y con poca participación]

Nayi: “no, … Deja pasar a lo que sean güenos, ¿vale?”

Noa gritando: “¡Los que sean buenos que vengan a este equipo!” [La forma de expresarse recuerda a las vendedoras de etnia gitana que se dedican a la venta ambulante en los mercadillos, y anuncian su mercancía a voces].

[Noa llama a Mateo que seguía jugando en esa zona pero con la arena]

Mateo: “yooo”

Noa: “sí,sí, sí”

Al poco se oye a Mateo: “Diego, Diego para, eso es para las chicas”

Mateo: “empujaaaaar, las palas”

Ana le dice a Noa: “ninguno de estos va a venir”

Nayi: “vale”

Noa: “nada más Ramón”

[Van de una esquina a otra, moviendose entre los dos grupos, parece que intentan negociar más. Noa trata de convencer a todos los niños y niñas que puede para que se vaya a su equipo. Me voy a ver al grupo de Yanai y Lara]

Prado: “¿qué ha pasado Yanai? ¿Han venido?”

Yanai: “si, pero para, eeeeee, que les perdonemos”

Prado: “¿que les perdonéis?”

[Vuelvo al grupo a ver a Nayi que la he notado un poco incomoda en todo el proceso del conflicto y el juego.]

Prado: “¿ya lo habéis solucionado?”

Nayi y Ana: “sí”

Prado: “entonces, ¿qué ha pasado?”

Nayi: “que a ellos dos les hemos dejado” [a Lara y Ramón]

Lara: “y a Yanai, le ha dicho también a Yanai”

[Yanai ha decidido quedarse en la zona donde estaba, mientras que Lara se ha venido al de la Granja]

Ana me dice: “pero nuestra cueva no es tan grande como la de ellos”. [Mira hacia donde está Yanai]

Prado: “Ana ¿cómo lo habéis solucionado?”

Ana: “no lo sé”

Lara: “es que nos han dicho, venid, podéis venid ¿nos perdonáis?”

Ramón: “es que Noa ha venido también”

Lara: “y les hemos dicho que si”

Prado: “¡qué bien!, me alegro un montón de que ya estéis bien y que juguéis todos juntos”

Nayi: “pues venga que aquí he traido el vaso que cogisteis”

[Por otro lado, fuera de esta escena está Santi. Este niño, que normalmente suele tener un conflicto por recreo, hoy ha estado tranquilo jugando a su aire. Viene hacia mi]

Santi: “Prado, estoy buscando bolitas de piedras y también piedritas”

Prado: “¿qué vas a hacer con todo eso?”

Santi: “jugar con la pelota” [Se vuelve a centrar en mirar al suelo buscando piedricitas]

[La dinámica del juego de La Granja sigue mientras tanto]

Toni: “Noa dame una pala y un cubo, porfa”

Noa: “¿me dejas esto un momento?”

[En la zona de la granja, donde tienen todos lo materiales, Ramón y Lara siguen sentados en el poyete con los pies sobre el árbol haciendo sus labores de vigilancia pero de manera pacífica. La amenaza de robo se ha terminado desde que han solucionado el conflicto.]

Ramón: “ya está subido” [lo dice tras ayudar a subirse al poyete a un compañero]

Lara susurra: “tenemos las cámaras secretas”

Noa: “vale”

[Siguen acumulando materiales que van recogiendo por el patio, cada uno usando estrategias distintas: pidiéndolos, cogiéndolos cuando NN de menor edad se descuidan, cogiendo las que son abandonadas en el suelo,…]

Prado: “y, con todo esto ¿qué vais a hacer?”

Cristopher: “hacer una granja”

Ramón: “dar la comida a los animales”

Lara: “hacer una granja”

Prado: “y ellas (Noa y Nayi), ¿por qué traen tantas cosas?”

Ramón: “para dar la comida”

Prado: “¡aaah! Nayi, Noa y Ana traen los cubos, las palas”

Diego: “nosotros también”

Prado: “¡aah! Que tú también estás jugando ahora a la granja”

Ramón: “y nosotros lo que hacemos es cortar para que nadie pase. Porque así los que lo traen, lo tiran aquí” [Empiezan a explicar los roles, contenido y estructura del juego]

Prado: “¿estáis de vigilantes?”

Lara: “sí, y después solo le abrimos cuando vienen a dejar el material y luego ponemos las piernas para arriba”

Ramón: “si viene uno de nosotros para arriba, si viene uno que no son de nosotros para abajo”

Lara: “así, para que no puedan pasar”

Ramón: “bueno, yo así es que no puedo, porque a mi siempre me ha dolido aquí cuando la he levantao tanto”. [Señala una parte del cuerpo]

Nayi: “hemos invitao a Yanai a una fiesta, ¿vale?”

Lara: “vale”

[Yanai sigue todo el tiempo en el otro árbol]

Lara: “¡uy! Que me caigo”

Prado: “anda, claro es que Yanai está allí. ¿la habéis invitado para que se venga aquí con vosotras a la fiesta?”

Lara: “¿la fiesta? Claro, yo decía que tantas cosas para la granja no vamos a tener, ¿no?”

Prado: “¡aah! Ya, es que todo esto también va a ser para la fiesta de un cumpleaños, creo que me ha dicho eso antes Noa”

Ana: “síí”

Prado: “¿la vais a celebrar en la granja?”

Lara: “la fiesta”

Ana: “mi cumpleaños”

Prado: “¿a quién vais a invitar?”

Lara: “a Yanai, a ti, a Ramón, a Ana, a Noa, a Nayi”

Ramón: “si porque nosotros lo estamos cuidando”

Lara: “nosotros invitamos a la gente, nosotros dos” [señala a Ramón]

Santi: “pero Prado, he invitado a todísimos” [Estaba por allí jugando solo, pero al parecer al tanto de lo que estábamos hablando. Cómo mañana es su cumpleaños y ha sido motivo de conversación en el aula, al oir de lo que estabamos hablando interviene]

Prado: “¿a todísimos?”

Lara: “nosotros, a Santi, a Nicola, a Ana, a Dani, a Noa, a Nayi, a Yanai, a Alberto ¡uy! a Alberto no que ya se fue del cole. A Carlos y Diego”

[Lara va haciendo la lista de invitados cada vez más grande, de manera que va incluyendo en ella todos los nombres de sus compañeros y compañeras de clase que va recordando]

Ramón: “porque Anhelis, mira, ven. Porque nosotros estamos protegiendo esto. Si alguien viene a robarnos pues ponemos los pies para abajo, pero si son de los nuestros para arriba”

Diego: “Prado, Prado aquí va a a ser para los animales”

Prado: “¡ah! ¿Eso también es para la granja?”

Diego: “síí”

Prado: “¡ah!, vale”

Diego: “es un camión”

[Lara se cae del poyete donde estaba vigilando]

Prado: “¿te has hecho daño?”

Lara: “no”

Prado: “¿seguro?”

Nayi: “he ido a la tienda de Gago para que me deje uno de esos” [5A. Este niño juega o está solo frecuentemente durante el recreo]

Lara: “a ver Ramón te corres para allá” [Lara trata de subirse donde estaba]

Ramón: “es que hay que poner unos pocos ladrillos ahí para bajar”

[Varios del grupo siguen jugando y moviéndose de un sitio para otro buscando y trayendo cosas. Cuando vuelven al árbol hablan con los vigilantes]

Diego: “lo pongo esto aquí, ¿no?”

Santi: “venid a la fiesta, venid a la fiesta” [lo va diciendo a gritos y sin dirigirse a nadie concreto]

Noa: “Antonio nos ha dejado una pala” [niño de 3A, de etnia gitana, hermano de Jony que hoy no ha asistido a la escuela]

Lara: “vamos Cristopher sube”

Lara: “te he dicho que vengas, sube”

[Mientras, en la área más abierta de la zona A del patio, Nicola está jugando solo con una pala y la arena]

Un niño de 3A viene llorando para decirme: “Prado, Prado, alguien me ha tirado arena”

Prado: “¿qué te ha pasado?”

Niño: “alguien me ha tirado arena”

Prado: “¿quién?”

Niño: “alguien”

Prado: “creo que lo que ha pasado es que Nicola estaba jugando con la pala y la arena, no ha visto que estabas detrás de él y te ha caido la arena que ha lanzado con la pala, pero no quería hacerte daño. Espera que te la voy ayudar a limpiarte”

[Cuando termino de ayudar al niño a quitarse la arena, levanto la cabeza y veo a Nayi que sigue buscando materiales y se lleva el cubo que tiene Carlos (niño 5A) sin decirle nada. Cerca de los escalones donde estoy ahora observando, están Toni, Ruben, Dani y Carlos (niños de 5A). Toni se ha cambiado de grupo y ha dejado de jugar a La Granja.]

Toni: “es la arena negra. ¿me vas a ayudar a coger la arena negra?”

Rubén: “vale”

Diego: “¿qué arena?”

Toni: “la negra, esta”

Noa: “¿me dejáis coger algo que os sobre?”

Rubén: “¿Que necesitabas?”

[Se oye la llamada del final de recreo y las maestras instan a NN a recoger todo el material lúdico que hay que depositar en unos cajones grandes y guardarlos en la caseta del patio]

[Nayi aprovecha el despiste y dice*: "sos cojo esto, ¿vale?",* y antes de que contesten se marcha con lo que ha cogido]

[Los que están en el poyete se disponen a bajar]

Prado: "Nazan (niño 4B) quitate de ahí abajo que te van a pisar al bajar"

Lara: "Nazan vamos a bajar"

[Lara organiza la maniobra para que vayan bajando todos lo que al final han ido sentándose en el poyete junto a ella: Ramón, a ver, pues bueno, Fatou baja primero, luego Ana baja, que me voy a ir corriendo para acá, …]

[Mientras, estoy pendiente de Nazan (niño 4A) que está justo debajo de los pies de los que se disponen a bajar del poyete. No se mueve de ahí]

Prado: "Nazan ven cariño, que te van a pisar"

Lara: "no, espera que me bajo por aquí y así no me hago daño"

[Lara se va desplazando sentada por el poyecte hasta que está en una parte donde no hay cubos, palas ni bloques debajo]

Prado: "venga, vale, yo creo que ahí ya puedes saltar"

Lara: "si, ya puedo"

[Ana, Noa, Nayi se van y dejan todo el material que han ido acumulando en el árbol. No hacen ni el intento de recoger y se van yendo hacia la puerta de entrada de la clase]

Les llamo y les digo: "chicas ¿hay que recoger el material o lo dejamos tirado en el suelo? "

Noa se vuelve con cara de pilla y un risita: "¡aaaah!" [se tapa la boca con la mano y pone cara de sorprendida] ¡Oh my God!
Prado: "ahora hay que recoger, ¿no?"

[Vuelven todas y todos los que han estado jugando y se ponen a recoger. Las maestras que han estado en el recreo, también les han indicado que tienen que recoger todos los materiales]

Noa: "palas, palas, palas" [Pasa al lado de Carlos y Diego, da sin querer a uno de ellos, porque según va gritando ¡palas, palas! las va moviendo hacia arriba y hacia abajo]

Carlos: "¡ayyyyyy!" [Se queja del golpe]

Ramón: "perdón, ha sido sin querer" [piensa que ha podido ser él sin darse cuenta]

Ramón: "es que no me había dado cuenta"

Prado: "mira, Ramón te está diciendo que ha sido sin querer"

[Ramón se muestra preocupado y le coge por los hombros]

Carlos: "pero, si ha sido Noa"

[Siguen un buen rato de un lado para otro recogiendo materiales y jugueteando.]

Nayi: "Prado ¿quieres que te escriba algo ahí? ¿papá, mamá o algo?"

Prado: "síí, a ver ¿el qué?"

Nayi: "algo que me sepa"

Prado: “bueno, si quieres ahora vamos un momento ahí, al escalón ¿Me escribes tu nombre?”

Nayi: “vale”

Prado: “o lo que te apetezca”

Nayi: “¿dos o uno?”

[Mientras nos sentamos en el escalón y le doy mi cuaderno de notas y el bolígrafo a Nayi, Nazan (niño 4B) pasa por delante de nosotras. Ha encontrado un bicho y directamente lo ha matado]

Aram: “jooo ¡Qué era un pobre bicho, era un saltamontes, tío!”

Rubén: “no porque tenía alas”

Nazan: “es que los saltamontes tienen alas para volar”. [Se va con el bicho muerto en la mano asustando a otras niñas y niños mientras los persigue]

Prado: “Nazan deja el bicho, te están llamando para que vayas a tu fila”

Nazan: “está muerto”

Prado: “ya, ya lo sé que está muerto, he visto cómo lo matabas”

[Vuelvo a prestar atención a Nayi]

Nayi: “venga, ¿te escribo algo?”

Noa a Nayi: “vente con Yamiley”

Nayi: “no pasa nada, luego jugamos”

Nayi: “Prado ¿qué quieres que te escriba?”

Prado: “¿qué te apetece escribir?”

Nayi: “¿yo?, ummmm, creo que “papá”. Si, “papá”

Prado: “vale”

[…]

El juego de la Granja ha llevado a NN ha combinar los contenidos de la visita que hicieron a la granja escuela y el tema de los cumpleaños. Dos temas recientes dentro del aula y con impacto para NN según se puede observar en las escenas del recreo narradas. Así mismo, el juego se ha convertido en un acontecimiento social, donde se han producido múltiples interacciones entre los dos grupos de NN que iniciaron el juego y NN de su grupo-clase que estaban alrededor, quienes han ido involucrandose en la actividad lúdica entrando y saliendo de ella; otros simplemente han sido observadores desde posiciones cercanas. Los roles que se han adjudicado también dan información de NN que son más activos y se dedican a buscar por el patio materiales para acumularlos en la granja, y NN que son más tranquilos se han adjudicado roles de vigilantes, sentados en los poyetes donde desarrollan guión como tales, explicando cuales son sus funciones, conversando entre ellos y con los que van y vienen. De manera que cada uno encuentra su lugar en la escena lúdica.

El desarrollo de las actividades lúdicas que se han expuesto, dan información sobre el dinamismo y los múltiples elementos y fenómenos que se ponen en juego dentro del mundo social de NN, los cuales aparecen a nivel individual, diadico, triadico, intragrupales e intergrupales. En ciertos momentos, el conflicto parece una parte más del juego, se va desarrollando en un proceso que termina con su solución por parte de NN sin ningún tipo de intervención de las maestras, para las cuales todo este acontecimiento ha pasado desapercibido. En los grupos las personas con mayor liderazgo y las que son menos conflictivas van regulando con ciertas intervenciones el conflicto que enfrenta a un grupo con otro, el cual comienza con un "nosotros" frente a los "otros" para finalmente terminar en un "nosotros" que une a los dos grupos.

Todos estos fenómenos sociales que aparecen en los conflictos entre los iguales pueden presentarse interrelacionados con otros aspectos y elementos de la cultura escolar particular del centro, e intersectan con características e intereses individuales y grupales. Cuando algunos valores entran en conflicto dentro de un contexto concreto, se suelen trasladar a otros. Por ejemplo, generalmente en relaciones diádicas, una discusión o rechazo en el aula influye en el estado emocional que la persona rechazada muestra en el patio, puede tener consecuencia en las dinámicas de juego o en los tipos de interacciones que se dan posteriormente, incluso llegando a implicar a sus grupos de amistades o pares de juego. Lo mismo puede pasar en la dirección patio-aula.

A. Diversidad y Tipos de Agrupamientos, Contenidos y Tipología de los Juegos en el Patio de Recreo

La experiencia social para la mayoría de NN en el patio de recreo incluye formar parte de grupos, normalmente con otros dos o tres NN constituyendo diadas y tríadas, así como agrupamientos más numerosos que pueden ir de 4 hasta 8 NN. Como se ha expuesto en el apartado de resultados "Diversidad", en el contexto de iguales estudiado, las agrupaciones son mayoritariamente heterogéneas en cuanto a país de origen, etnia y confesión religiosa de las familias. La homogeneidad destaca en relación con la "edad" y "el grupo-clase". En cuanto al género hay una tendencia mayor hacia la homogeneidad, y la gran mayoría de las diadas y tríadas recíprocas están formadas o bien por niñas o bien por niños; no obstante, en los agrupamientos de juego de 4 o más componentes se ha observado que niños y niñas interactúan en juegos sociales simbólicos y deportivos (fútbol).

Teniendo en cuenta los criterios del tipo de agrupamientos, tipos juego y contenido, se han obtenido los siguientes resultados extraídos del análisis de contenido de la observación participante en el patio de recreo (Tabla extensa de análisis en Anexo V).

Tabla 28: Resultados observación juegos en el patio: agrupamientos, tipología, contenidos y materiales

Agrupación / Juego	Tipología Juego	Contenido	Materiales
Diadas	Simbólico	Brujas	
		Princesas y castillos	
		Fortnite	Palas
		Superheroes	
		Superheroes malos	
		Policías	Palas
		Dinosaurios	
		Los buenos y los malos	Palas
		Cocineras: hacer tartas, comidas	Arena, cubos, bloques
	Movimiento	Pilla-Pilla	
	De fuerza	Jugar a Peleas	
	Construcción con arena	Excavar	Arena, Pala
Agrupación / Juego	**Tipología Juego**	**Contenido**	**Materiales**
Solitario	Simbólico con objetos	Carreras, filas de coches, crear historias con coches y/o camiones	Coches y camiones
	Simbólico	Dar de comer a las gallinas u animales domésticos	Cubo, arena
		La brujita Taty viajando en su escoba mágica	Palas
	Construcción con arena	Excavar, hacer montañas, un castillo	Palas, cubo y arena

Agrupación / Juego	Tipología Juego	Contenido	Materiales
Tríadas	Simbólico	Jugar a las fortalezas, castillos	Arena
		Simular a un grupo de amigas tomando el sol en la playa	Bloques
		Hacer circuitos simulando las clases de psicomotricidad	Bloques y cubos
		Zombies	
		Policías	Palas
		Amigas haciendo una fiesta de pijamas. Roles: padre, hija que es vampirina y amiga humana.	
		Barco pirata, búsqueda tesoro, cocinar en el barco, buscar comida en el mar	Cubos, palas, bloques, arena
		La brujita Taty viajando en su escoba mágica (Historia de los viajes de Taty y Mary Ward)	Palas
		Dinosaurios	
		Hombres del paleolítico y neolítico cazando	Palas
	Movimiento	Pilla-pilla	
	De fuerza	Jugar a Peleas	
	Construcción con arena	Hacer una montaña, excavar	Palas, cubo y arena

Agrupación / Juego	Tipología Juego	Co
Grupo	Tradicional	Escondite
	Simbólico	"Chuches, truco
		Enterrarse en la playa
		Fantasmas
		Policías
		Cuidadora de an comer y los cuid
		Superheroes
		Dar de comer a y
		Minecraft
		Recolectores/ca en la arena
		La Granja
		Hombres del pal cazando
	Movimiento	Pilla-pilla
		Correr agarradas haciendo una fila
	Juego de reglas físico	Fútbol
	Construccion con arena	Excavar, hacer h castillos con la a

En todos los tipos de agrupamientos observados (diadas, tríadas y grupos), la tipología de juego más frecuente es el juego simbólico, que a veces se combina con juego de construcción donde NN desempeñan sus roles para crear escenarios en los que se desarrollan los contenidos de las historias. No obstante, NN también llevan a cabo juegos de construcción con arena y con bloques, de movimiento, físicos-de-fuerza, y deportivos (fútbol).

El juego social simbólico y el deportivo aparece con mayor frecuencia en NN del grupo-clase 5A. Así mismo, estas tipologías de juegos los lleva a reunirse en agrupaciones más numerosos que NN de los grupos-clase 4A y 4B, los cuales suelen jugar en tríadas o diadas. NN de 4 años que excepcionalmente juegan con los mayores, se suelen caracterizar por tener una mayor habilidad para acceder a juegos en grupos más numerosos.

En los contenidos de juego, se encuentra una relación importante con algunos temas abordados en: el trabajo por proyectos dentro del aula (Los Dinosaurios, La Prehistoria, La Brujita Taty y Mary Ward, Bichos, etc.), talleres y charlas realizadas por personal externo (por ejemplo, la policía), y las salidas extraescolares (por ejemplo, la visita a La Granja que dio lugar a varios días de juego sobre el tema en grupos, tríadas y en solitario). La mayoría de estos contenidos han sido trabajados a través de metodologías cooperativas o en grupo-clase, a lo que hay que añadir lo extraordinario y atractivo que les supone que un profesional adulto vaya a verlos a la escuela para enseñarles cosas y conversar con ellos y ellas.

En los últimos meses de la estancia en el campo de investigación se empezó a observar también a un grupo de niños de la clase 5A que estaban incorporando un nuevo juego en los que se les veía perseguirse, correr por todo el patio, coger palas y bloques. Indagando en el tema, uno de los niños proporcionó información que indicaba que jugaban al Fortnite, y unos días más tarde se incorporó el Minecraft. Ambos son juegos digitales en línea muy populares en internet, permitidos para NN a partir de 16 años, por lo que el descubrimiento fue llamativo. Se observó que los niños transformaban un juego digital en físico, pasando de un contexto virtual al contexto presencial en el patio de recreo. Todo ello llevó a preguntar al grupo-clase en la entrevista que se les hizo sobre el patio de recreo, obteniéndose como resultado una larga conversación sobre quién conocía estos juegos, cómo y dónde los habían conocido, con quién jugaban y con qué dispositivos accedían a ellos.

Como resultado, se encontró que prácticamente todos NN habían oído hablar de estos juegos. Algunos accedían a ellos a través de sus hermanos y primos mayores

(adolescentes). También comentaron que ciertos padres jugaban en casa a este tipo de juegos con el móvil. Otros niños negaron jugar y comentaron que conocían el juego por la información que le había dado algún compañero de clase y de juegos. También aportaron información sobre su conocimiento de otros juegos parecidos. Por su parte las niñas dijeron no jugar ni al Minecraft ni al Fortnite. El tema resultó de gran interés para la maestra del grupo quien pasó a ser una participante activa de la entrevista.

Extracto de la entrevista grupal a NN de la clase 5A.

La conversación surgió a través de la pregunta ¿a qué os gusta jugar en el patio? Tras comentar algunos juegos, surgió la siguiente escena:

[…]
D. (niño): “también quieren jugar al Fortnite”
P. (entrevistadora): “yo no conozco ese juego”
I. (niño): “yo sí”
Otro grupo de chicos: “síí”
Varios dicen: “es que el Fortnite es de mayores”
R. (niño): “yo tengo un amigo”
P.: “a ver, D. ha dicho que a veces jugáis al Fortnite”
I.: “yo no juego”
A. (niño): “yo tampoco”
P.: “¿cómo sabéis que existe ese juego?”
I.: “porque los mayores de 18 años no nos dejan jugar porque somos pequeños”
E. (niño): “porque es de mayores”
Maestra: “I., ¿lo tiene tu hermano?”
I.: “noo”
Maestra: “¿lo tiene algún hermano mayor vuestro? ¿Nadie lo tiene en casa?”
I.: “nooo”
A.: “nooo”
Maestra: “pero tú tienes primos mayores ¿Lo tienen tus primos?”
A.: “no”
P.: “¿Quién lo tiene en su casa? M. (niño), ¿lo tienes en tú casa?”
M.: “sí”
P.: “¿quién juega al Fortnite en casa?2
M.: “mi hermano mayor”
P.: “y ¿te deja jugar con él?”
M.: “no, yo juego a otros juegos”
P.: “D., ¿lo tienes en tu casa?”
D.: “mi hermano mayor juega al Fortnite, pero yo le he enseñado, pero, pero, yo juego mejor a la Tablet y la Play”

P.: “A. (niño) además del Fortnite, creo que conoce otro juego, al que estaban jugando en el patio y me contó algo sobre él”
A.: “si, el Minecraft”
P.: “y ese juego ¿Cómo es o cómo se juega?”
A.: “yo también me lo sé”
Ad. (niño): “con cuadros”
A.: “que también puedes estar en “survival” o en “creativo”
P.: “¡aah! Tienes dos modos. Y ¿qué es lo que haces cuando juegas?”
A.: “si te pones en “survival” tienes que coger cosas, pero picando”
P.: “¿es para construir algo?”
A.: “para construir una casa tiene que necesitar un …” [no se entiende lo que termina diciendo]
P.: “¿quién gana en ese juego?”
A.: “nadie”
P: “y ¿qué hay que hacer al final?”
A.: “pues una casa para cuando se haga de noche y vengan los zombis, para refugiarte”
Ad.: “y también …”
P: “pero hemos dicho que el Fortnite es para mayores ¿sabéis por qué es para mayores ese juego?”
Ar (niño): “porque hay que matar”
M.: “porque hay que matar en el Fortnite”
[Varios asienten]
Maestra: “Ar., cuéntales por qué ese juego es de mayores”
Ar.: “porque hay que disparar a las personas y que se mueran”
Maestra: “y tú, en tu casa ¿tenéis ese juego?”
Ar.: “R.”
Maestra: “¿P. vive con vosotros en tu casa?”
Ar.: “no, es de la casa de Mamatuta”
Maestra: “y ¿cuántos años tiene R.?”
Ar.: “creo que 6”
Maestra: “pues si tiene 6 y juega a este juego tienes que hablar con Mamatuta, contarle lo que estás contando a las profes y a R. también” “¿Tú juegas a ese juego?”
Ar.: “yo juego a otras cosas”
L. (niña): “un amigo mío lo tiene porque ya tiene 11 años, es muy mayor porque tiene 11 años ya”
P.: “pero ¿es para mayores de 18 años?”
Ar.: “y mi hermano tiene muchos años”
I.: “en el patio pasa una cosa que estamos haciendo guerra, nos estamos pegando y haciendo casas para refugiarnos de los otros de las otras guerras. Estamos haciendo

una guerra mal, nos peleamos, tiramos palas, se le cae a un amigo en la cabeza y tiramos cubos y ladrillos"

P.: "pero ¿jugando?"

I.: "no, pegándose"

P.: "¿qué grupos juegan a eso?"

I.: "unos son de pegar y otros de dar patadas"

P.: "¿a quién le gusta jugar a estos juegos en el patio?"

I.: "ese es un problema muy grande, muy grave"

P: "y tú ¿has visto a niños que juegan, así como lo estás contado?"

M.: "sí, a Nazan y a todos los niños"

P.: "pero vemos a niños y niñas que juegan en el patio a otras cosas"

I.: "pero algunos se pegan"

P.: "Y. (niña), ¿tú juegas a esos juegos de peleas o a otros juegos?"

Y.: "a otros juegos"

P.: "¿a qué juegos? por ejemplo a … Y."

Y.: "no sé"

P.: "bueno, piénsalo y luego si quieres me lo cuentas"

D.: "Fortnite, que al Fortnite yo puedo jugar, pero mi hermano M. tiene la clave y yo puedo entrar. Yo es que quería jugar con él, pero no me dejó jugar y me quedé jugando al Minecraft"

Maestra: "es que ayer hablamos también con la abuela (de D. y C., hermanos gemelos) porque también jugaban ellos ¿verdad? Y parece …"

D.: "pero yo tengo el Wardcraf y otros dos juegos de matar"

Maestra: "¿otros dos juegos de matar? Y ¿juegas a esos juegos de matar?"

D.: "sí, pero para uno se necesita clave"

Maestra: "y ¿te dan la clave los mayores o no?"

D.: "no. Entra Da. y ya puedo jugar"

Maestra: "puedes jugar si entra un mayor, ¿no?"

D.: "sí, pero solo si estoy en la cuenta de Da., hay 3 cuentas"

P.: "¿Dani es su hermano mayor?"

Maestra: "es su primo. A ver D. ¿cuántos años tiene Da.?"

D.: "tiene 13"

Maestra: "y tu hermana ¿cuántos tiene?"

D.: "pues 13"

Maestra: "¿Da. es tu hermana?"

D.: sí

Maestra: "y ¿quién vive en casa que sea mayor y juega a estos juegos?"

D.: Gxx

Maestra: "¿cuántos años tiene Gxx?"

D.: "15"

I: “como el hermano de Toni”
D.: “y hay otro juego que es de matar pero que solo se puede jugar de uno”
Maestra: “¿tienes 3 juegos de matar que solo se puede jugar de uno en uno?”
Diego: “pero el Minecraft es de matar malos, a las arañas, a los entes, a las greñas pequeñas y a los zombis”
P.: “¿es divertido?”
D.: “es divertido. Hay que matar a la greña …”
Maestra: “¿dejamos a C. (gemelo de D.) que nos cuente algo más?”
C.: “en la casa de mi primo tiene Fortnite y lo puedes jugar y tengo un tío y… ellos juegan al Fortnite. Pero cuando me dejan solo yo veo”
Maestra: “¿te dejan mirar cómo juegan?”
C.: “sí”
Maestra: “¿cuántos años tienen tus tíos?”
C.: “no sé, son mayores”
Ar.: “también hay otro juego que es de matar”
P.: “¿cuál es?”
Ar.: “Rawl Start”
P.: “¿cuál?”
Varios a la vez: “Rawl Start”
I.: Rawl Star [me repite el nombre despacio porque lo pronuncio mal]
Maestra: “¿tú también tienes ese?”
D.: “es también de mayores”
I.: “Rawl Start es de matar zombis, y también tenemos que matar unas calaveras”
Maestra: “I., cuéntame una cosa cariño, y si en tú casa no lo tenéis ¿cómo es que te los conoces tan bien? ¿dónde los has visto?”
I.: “yo no los he visto [Se pone a la defensiva y baja el tono de voz y el entusiasmo al hablar]
Ar.: “es que jugamos en el patio”
Maestra: “¿has visto a algún mayor jugar?”
I.: “no”
Maestra: “y ¿quién te lo cuenta?”
[I. se calla y se pone a mirar hacia el suelo]
Maestra: “pero si no pasa nada, tus compis están contando lo que saben y lo que ven en casa”
I.: “pues yo juego a otras cosas, como el fútbol, juego con mi hermano”
Maestra: “eso me encanta. Pero ¿dónde has aprendido cómo se juega a estos juegos? ¿quién te lo ha contado?, ¿dónde has visto jugar a otras personas?”
I.: “nadie me lo ha contado”
Ar.: A. [compañero de la clase]
I.: “nadie me lo ha contado” [Se queda callado unos segundos] “Me lo ha enseñado A”

P.: “y, las chicas no contáis nada ¿es que no jugáis a estos juegos?”
I.: “es que son de niños mayores”
Maestra: “pero lo niños que juegan a esto no son mayores. Porque …. Hay unos juegos maravillosos para jugar vosotros”
Ar.: “pero también jugamos a juegos maravillosos como al escondite y al pillapilla”
Maestra: “me encanta”
P.: “a ver, que lleva mucho tiempo esperando para hablar Ci (niña)”
Ci.: “y mi padre juega a matar zombis”
Maestra: “¿tu padre tiene este juego en casa?”
Ci.: “sí, en el móvil”
Maestra: “y a ti ¿te deja jugar alguna vez?”
Ci.: “no”
Maestra: “no”
Ci.: “pero me va a enseñar”
Maestra: “¿tú crees que te debe enseñar? O mejor enseñarte a juegos para niños. ¿Qué crees?”
Ci.: “umm, umm, mejor otros juegos”
Maestra: “pues cuéntaselo a papá”
P.: “a ver, que Cr. (niño) tiene ganas de contar algo”
Cr.: “también conozco un juego de matar zombis, lo tiene papá en el móvil, y tiene otro que no es de matar”
Maestra: “y tú ¿juegas alguna vez en el móvil de papá con sus juegos?”
Cr.: “juego cuando viene papá y me deja el móvil”
Maestra: “¿a qué juegos?”
Cr.: “juego a una cosa que no sé cómo se llama”
P.: “¿de qué es? ¿en qué consiste?”
Cr.: “es de construir una casa para que no entre los zombis”
A. y otros niños a la vez: “ese es el Minecraft”
Maestra: “a ver, que ya nos vamos a ir al Recreo. Nos cuenta Ad. lo último que lleva un rato queriendo decir algo”
Ad.: “es que hay otro juego que es igual que el Minecraft … que cuando pegas a un enemigo con el pico, se vuelve …, está rojo y después … eso … … … …
O también si picas bloques que son de verdad, después tendrás bloque, podrás construir cualquier cosa. … … … ….. para hacer una espada, dos rocas y un palo son una espada”
P.: “y ¿para qué sirve la espada?”
Ad.: “para romper muchas cosas y también hay árboles”
Maestra: “ya el último D. Mirad todos a D. que nos va a contar algo”
D.: “yo juego a los Eurringings”
P.: “vamos a escuchar a T. (niño) que no ha hablado”

T.: “mi papá juega a los juegos de mieeedo” [hace mucho énfasis en esta palabra y pone tono lúgubre]
Maestra: “¿sí? ¿cuáles?”
T.: “de monstruosss”
Maestra: “y ¿tú juegas con él?”
T.: “no”
Maestra: “y ¿alguna vez te deja verlo?”
T.: “no”
Maestra: “él juega porque es mayor”
T.: “sí, es mayor”
P.: “y tú, ¿a qué juegas?”
T.: “yo juego a los coches bonitos”

Este extracto, entre otros aspectos que se podrían analizar a nivel individual de cada niño, proporciona una aproximación al interés que despiertan los juegos digitales de este tipo en los NN, el conocimiento que tienen y las estrategias que utilizan para acceder a ellos. Así mismo proporciona información de la influencia del contexto familiar de cada niño o niña; lo que observan y aprenden en lo llevan consigo a la escuela y a sus relaciones con sus iguales, donde se comparte y se transforma de manera colectiva. Lo que NN saben y les resulta de gran interés lo trasladan al patio de recreo y lo comparten a través del juego social, especialmente de tipo simbólico. Este resultado abre una línea futura de investigación, además por lo expuesto, por la necesidad de indagar en el valor y concepción que dan NN a lo que sucede en estos mundos virtuales, qué valor dan a las relaciones que establecen entre los personajes que aparecen, a la violencia, a quitar la vida, a la supervivencia, etc.

A partir del estudio realizado, también se puede establecer que en general, NN participantes tienen un gran conocimiento de lo que pasa en el patio y de las dinámicas sociales y juegos que se producen en este contexto. Así, cuando se les ha preguntado y conversado sobre cuestiones relativas al patio, dan a conocer información variada que a simple vista pasa desapercibida a las maestras. Tras escuchar a NN en las entrevistas grupales quedaron sorprendidas en relación con algunos aspectos que desconocían por completo.

Durante las entrevistas grupales a NN, cuando se les iba enseñando las fotografías de las distintas zonas del patio, preguntándoles sobre quién y a qué se jugaba ahí, aportaron información de lo que pasa en cada área de este contexto; así como los conflictos que surgen, el problema con los materiales lúdicos, y con las peleas (ver apartado sobre los conflictos).

Por ejemplo, cuando se les preguntó a los NN de 4 años que quién jugaba en la Zona A, claramente dijeron que NN mayores. Así mismo, se ve como algunas niñas empiezan a querer interactuar con niños de mayor edad, otro niño juega sin problemas al fútbol con los de 5 años y otros los ven como “supermayores” y lejanos.

Extracto de la entrevista grupal a NN de la Clase 4A. 27 de marzo de 2019.

> […] Prado (entrevistadora): “mirad, os enseño otra foto. ¿Sabéis quién juega en esta parte del patio?”
>
> Varias niñas: “los mayores”
>
> Prado: “¿jugáis a veces con los mayores?”
>
> I. (niño): “sí”
>
> G. (niño): “no, noo, porque son más grandes, son super grandes”
>
> Prado: “son supergrandes y ¿por eso no jugais con ellos?”
>
> Prado: “Iv., tú si que juegas con los mayores, ¿no?”
>
> I.: “si, con Jony con Fatou, con …”
>
> Prado: “¿a qué juegas?”
>
> I.: “al fútbol”
>
> [Empiezan a hablar todos a la vez]
>
> Maestra: “chicos, nos ponemos las orejas de escuchar, nos sentamos genial y …”
>
> Prado: “a ver, os enseño otra foto a ver que os parece”
>
> R. (niña): “a mi me parece bien, Prado”
>
> G.: “al fútbol” [habla por Ibai porque él nunca juega al futbol ni con los mayores]
>
> Prado: “en estos rinconcitos ¿os gusta jugar?” [Zona A de los dos arboles]
>
> Todos: “síií” [con mucho énfasis]
>
> Iv. (niño): “a mi no, ahí juegan los de 5”
>
> Prado: “ahí juegan los de 5”
>
> Iv.: “y no nos dejan”
>
> Prado: “¿los de 5 nos os dejan jugar en ese rincón?”
>
> Iv.: “ahí no”
>
> S. (niña): “ahí salen los de 5”
>
> Prado: “y en ese rinconcito ¿a qué se podría jugar?”
>
> R.: “al pillapilla”
>
> [Algún día he observado que el grupo de niñas M., R., S. y N. a veces van por allí para provocar a un niño del grupo-clase 5A y que las persiga. El niño es primo de M.]
>
> Prado: “a ver, entonces, para que yo me entere. En este rincón juegan los de 5”
>
> Iv.: “sí y no nos dejan jugar”
>
> A. (niña): “sí, no nos dejan jugal”

Prado: “y ¿lo habéis hablado con ellos?”

R. (niña): “yo un día si y los perdonamos”

Prado: “y, cuando los perdonas ¿Qué pasa? ¿te dejan jugar?”

M. (niña): “yo quiero decir una cosa”

Prado: “vale, cuéntanos”

M.: “pues un día que estabamos S., N. y yo [tríada de amigas] que Jony nos estaba persiguiendo” [ahora todos están callados y escuchando la historia de M.]

S. (niña): “es verdad, J.”

Prado: “pero era jugando”

M.: “síí”

Prado: “osea, que a veces también jugais con los de 5 ¿no?”

M. y S.: “síí”

Prado: “y ¿es divertido?”

M., S., N.: “síí”

La observación a lo largo de tiempo de estancia en la escuela infantil da cuenta de cómo NN han ido desarrollando las habilidades sociales, emocionales y cívicas necesarias para manejarse en este entorno social y relacionarse con sus iguales; de manera que se ha visto una progresión en la mayoría de NN en su adquisición de una mayor competencia en comunicación, organización de sus juegos, comprensión de la normas explícitas e implícitas, creatividad, confianza, seguridad y control sobre el ámbito físico, entre otras. Todo ello, lleva a una mayor participación en el patio de recreo. Además, la mirada curiosa de NN los abre al conocimiento de sus compañeros y compañeras, tanto con los que juegan habitualmente como del resto.

El contexto del patio de recreo, desde la perspectiva de NN también es un lugar de aprendizaje. Cuando se les preguntó en las entrevistas grupales comentan que:

Extractos entrevistas grupales NN grupos-clase 4A y 4B

P. (entrevistadora): “y ¿aprendéis cosas cuando estáis jugando?”

Niña (4A): “yo”

Niño (4A): “yo también”

Niña (4B): “síí, a excavar, a hacer barro, hacer muchas cosas”

Niño (4B): “y sobre los bichitos al sol”

Sintetizando, el contexto social del patio de recreo es rico en interacciones y relaciones, donde NN libremente son los protagonistas de amistades estables o pasajeras, de conflictos de poder o de celos, donde expresan emociones de alegría y tristeza, incertidumbre, miedos, frustración, etc. También muestran comportamientos y actitudes relacionados con la ayuda, el cuidado, la colaboración o la cooperación, la empatía, la

negociación, el control, la violencia física y la solución de conflictos. NN se recrean, se relacionan, se relajan, descansan de las actividades académicas, se divierten, juegan, exploran posibilidades, solucionan mejor o peor sus conflictos; recreando el mundo. Un mundo del que ellos y ellas pueden se agentes sociales con capacidad de transformación.

Los resultados de la información recogida a través de la observación participante, muestra que el patio de recreo estudiado es un contexto diverso, en donde se da un proceso de formación para los propios NN, de apoyo a su desarrollo y aprendizaje social y cívico. Es un entorno donde su mirada se abre al otro como alteridad, donde NN no dejan de mantener su curiosidad innata, explorando junto a los demás. En definitiva, un es un contexto relacional en donde NN desarrollan sus prácticas sociales y culturales, construyen su identidad social junto a otros iguales, y en donde pueden empezar a tomar conciencia de que su "yo" es también el "otro" de alguien.

B. Factores Contextuales que Impactan Negativamente en la Participación Social y en las RRII de NN en el Patio Escolar

Se han detectado dos campos que cobran especialmente un valor negativo para participación social de NN con sus iguales en el patio de recreo. Por un lado, hay un factor ambiental-arquitectónico del Patio 2, y por otro el absentismo de NN de etnia gitana.

B.1. La Seguridad en el Patio Escolar. Condiciones Ambientales-Arquitectónicas

A través de la observación y de las conversaciones con NN y las maestras, se ha indagado en el valor de la seguridad en el patio, pues parece que la percepción de inseguridad del ambiente-arquitectónico del patio incide en la participación de NN en los juegos y actividades durante el recreo. De manera que, cuando sienten que el espacio no ofrece seguridad, interactúan y juegan menos con sus iguales o incluso no llegan a hacerlo.

Como ya se ha expuesto, la escuela infantil tiene un patio de arena, pero cuando llueve o hace mucho frío utilizan para el recreo el espacio de la entrada, descrito en un apartado anterior. A esta zona se la ha llamado Patio 2. El suelo es de baldosas de piedras pequeñas y está separado de la calle por una valla y un murete pequeño. En las sesiones de observación de este contexto se percibió inicialmente que se producían más caídas con peores consecuencias que en el Patio 1, y que muchos NN de 3 y 4 años se quedaban junto a una pared o la valla sin jugar. También se percibía un

ambiente más caótico, menos organizado y estructurado en la distribución de los grupos de juego.

Este espacio limita las oportunidades de juego, de movimiento y exploración, así como de interacción entre los iguales. La seguridad es un tema importante destacado tanto por NN como por las maestras y observado en diferentes sesiones. En conversaciones con las maestras, todas coinciden en que esta zona es más pequeña, se producen más caídas y empujones entre NN, lo que deriva en que un gran número de NN de 4 y 3 años pasen el recreo, apoyados en una pared o sentados en el suelo.

> Nota cuaderno de campo
>
> > [Los empujones y las caídas se repiten a diario en este patio delantero. Los niños corren de un lado para otro y hay ciertos grupos que no se paran a ver quién tiene delante y se chocan o los empujan. Normalmente esto tiene un impacto en NN de menor edad que, al jugar de manera más tranquila, no están pendientes de aquellas cosas que les pueden suponer peligro. Especialmente las niñas son conscientes de esto; un par de niñas de 3 años me lo han dicho varias veces y por eso dicen que están junto a la pared o junto a la valla.]

La observación anterior llevó a hacer una encuesta oral a NN, se les preguntó por su preferencia en cuanto a los dos patios. Excepto dos niños que no sabían cuál elegir, el resto coincidió en señalar que les gustaba más el de arena y que el Patio 2 no les gustaba. En sus respuestas indicaron que este es más pequeño, les empujan, se caen y que no hay palas, cubos y bloques. Una de las niñas de 5 años lo narra claramente: “Ese patio no es bueno porque los chicos juegan a las peleas, empujan, se caen y se hacen daño. En el otro no”.

En conversación con una de las maestras también lo reconoce en la siguiente narración:

> “sí, este patio ofrece más inseguridad, pero con la lluvia y el frio no quieren sacar a los niños al de arena (no dice quién decide). De hecho, una niña se cayó el viernes y se hizo un moratón grande en la cara”.

Los principales afectados por esta inseguridad son algunas y algunos NN de 4 años y especialmente la mayoría de 3 años. No obstante, según fue avanzando el curso se observó que algunos NN que antes no se desplazaban por el patio, empezaban a moverse cogidos de la mano en tríadas o grupos de 4, primero caminando y según fueron cogiendo confianza, corriendo. Algunos días han llegado a formar filas de 6 o 7 NN. Este juego, que se suele llamar “El Látigo”, ha resultado ser una buena estrategia cooperativa desarrollada entre iguales para enfrentar la inseguridad ante las carreras y

juegos más activos de niños mayores. De esta manera pueden explorar y disfrutar del patio.

Los resultados muestran que las docentes y el equipo directivo valoran en juego en sus discursos, pero en la práctica esto no se plasma dado el tiempo y los espacios que ofrecen a NN para el juego libre y espontáneo. No obstante, se ha observado como NN innovan y crean sus ambientes de juego adquiriendo por sí mismos formas conocer y de saber hacer complejas mediante situaciones de juego libre, repletas de sentido cultural.

B.2. El Absentismo Escolar[29]

El absentismo escolar de algunos niños o niñas también parece tener un impacto negativo en la participación social con los iguales en el recreo, dado que presentan dificultades para interaccionar y establecer relaciones estables con pares dentro de la escuela.

Entre el grupo de NN que pasan tiempo solos o solas en el patio de recreo, se ha observado que hay quienes coinciden con una condición de absentismo escolar, la cual es característica en NN de etnia gitana. La falta de continuidad en su asistencia a la escuela parece que impide que desarrollen relaciones cercanas con sus iguales y que participen en los grupos de juego. En ocasiones se unen a algún niño o niña que está en sus mismas condiciones y que son de su misma etnia.

Observación del 26 de octubre de 2018. Patio 1. Notas cuaderno de campo

> [Hoy he conversado un ratito con una niña y un niño de etnia gitana que no suelo ver a menudo en la escuela. V. (niña 4B) y A. (niño 5A), según me cuentan, son primos. Él presentaba una actitud protectora hacia su prima. Me han contado que suelen jugar casi siempre juntos y que no juegan mucho con los compañeros o compañeras de sus clases. Viven en el mismo bloque de pisos, muy cerca del cole, así que también vienen juntos a la escuela por las mañanas. Fuera del cole también suelen quedar para jugar.]

Dentro del aula, el resto de NN no siempre les prestan atención. Pero pueden darse una variedad de respuestas según los casos. En el apartado del “Cuidado” se ha ejemplificado como un grupo de mesa acogía con cariño a una niña absentista. Ahora se muestra otro diferente.

Nota cuaderno de campo. Observación clase 5A del 30 de noviembre de 2018. Aula

[29] El término absentismo escolar se asocia a las etapas educativas obligatorias, por lo tanto, no a la Educación Infantil. No obstante, se utiliza aquí ya que define la situación de inasistencia injustificada a las aulas de NN (Cruz, 2020).

[Tarea: Ficha de la letra J. Se realiza en las mesas de forma individual.]

[Me siento en la mesa del grupo de Sonia. Es absentista y tiene bastantes dificultades para participar y seguir la clase en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que a otros niños o niñas que comparten esta situación los he visto incómodos a la hora de abordar los trabajos de clase, esta niña no parece sentirse mal.]

[Sonia se enfrenta a la ficha con dificultad y me dice con carita de buena y tono suave: "me va a ayudar un poco, es que yo no sé". Antes de darle una respuesta afirmativa, un compañero de la mesa se ríe de ella, señalándola, porque a ella le cuesta hacer la ficha. A lo que ella le responde con decisión: "I., uno no se ríe de la gente, a veces se hace mal".]

Con esta misma situación de absentismo, de dificultad con el aprendizaje y con las RRII, comenzó otra niña de 4 años durante los dos primeros meses del curso, tras un cambio en los hábitos de su familia, su asistencia a la escuela empezó a ser regular, produciéndose un cambio en su manera de interactuar con sus pares de clase, pasando a jugar con ellos y ellas en el patio. Además, su participación en clase mejoró bastante, superando su timidez extrema (no hablaba nada) y mejorando su desempeño en las rutinas y actividades de enseñanza y aprendizaje del aula. En el mes de abril se la observaba totalmente integrada y conectada con sus iguales, por las mañanas se la veía llegar con su padre contenta y segura, lo que difería mucho de como cuando iba a la escuela con discontinuidad.

Un hecho importante que diferencia las clases de 4 años con la 5, es que tienen una ratio mucho menor, lo que permite a sus maestras prestar una atención más individualizada a NN y más apoyo a quienes más lo necesitan. Por su parte, la maestra de 5 años hace grandes esfuerzos, pero en lugar de atender a 12 o 13 NN que es la media de asistencias de las otras clases, ella tiene una media de 20 NN, muchos de ellos con dificultades de aprendizaje que pueden atender fundamentalmente a situaciones de desventaja socioeconómica y cultural de sus familias.

Por otro lado, en la entrevista grupal con las familias, el padre de esta niña de 4 años comentó que había visto la necesidad de llevar a su hija a la escuela de manera habitual, dado que es muy tímida y le viene bien estar con más NN. El hecho de su asistencia a la reunión fue muy significativo, y denotó su interés por participar en la educación escolar de su hija. No obstante, fue el único familiar de étnica gitana que asistió a la reunión. El resto de los padres o madres opinaron que la asistencia regular a la escuela era necesaria para el aprendizaje y las relaciones sociales de sus hijos e hijas.

Sobre el tema del absentismo y la participación familiar en la escuela, la maestra de la clase de 5 años comentó en una conversación, que ese día habían faltado a clase la

mayoría de NN de etnia gitana, lo cual lo relacionó con la intención de sus padres o madres de no participar en la entrevista, y no verse comprometidos al presentarse en la escuela a recoger a sus hijos e hijas.

El problema del absentismo, tanto por sus efectos en el aprendizaje como en las relaciones con los iguales forma parte de las preocupaciones de las maestras, aunque en diferente grado. En especial, ha sido comentado en numerosas conversaciones por la maestra de la clase 5A.

Nota del cuaderno de campo. Observación del 12 de noviembre de 2018. Conversación con E. (maestra clase 5A).

[La maestra de la clase 5A me ha vuelto a comentar el tema del absentismo. Insiste en que supone un grave problema, ya que los niños y las niñas que faltan asiduamente a clase se descuelgan del ritmo de la clase y también influye en el funcionamiento del grupo clase en general cuando estos se incorporan al aula]

Notas cuaderno de campo. Conversación con la maestra de la clase 5A. Observación del 6 de marzo de 2019.

[La maestra me cuenta que J. (niño 5 años de etnia gitana); que ya solía venir asiduamente, este cuatrimestre está faltando mucho a clase. Dice que lo nota en la actitud que el niño muestra en clase. Literalmente me dice: “La escuela es muy importante para compensar otros aprendizajes diferentes a los que adquiere en la calle”. “Este niño pasa mucho tiempo con gente de su etnia más mayores”. “Viene con actitud chula, anda y habla como los chavales adolescentes que ya han dejado el colegio”.]

Esta maestra anima a la clase a mostrar alegría cuando algún niño o alguna niña absentista asiste a la escuela. Es muy persistente y rigurosa, y para ello utiliza lo que en este estudio se ha llamado “lemas” como, por ejemplo: “Nos alegramos de que hayáis venido”. También lo hace con quienes han faltado algunos días por enfermedad. A su vez, a nivel individual, se dirigirse al niño o a la niña en cuestión para expresarles la alegría que le produce verlos a clase, intentando reforzar positivamente su presencia.

Conversación con la maestra de la clase 4B. 19 de noviembre de 2018.

[E. hoy me ha hablado de las familias de etnia gitana. En su grupo hay 4 niñas de esta gitana. Me comenta que todas tienen en común que normalmente no llevan con continuidad a sus hijos/as a la escuela. Su percepción es que estas personas consideran la escuela más como un servicio de guardería, expresa: “solo traen a los hijos o las hijas cuando tienen algo que hacer y no se los pueden llevar o quedarse en casa con ellos”. Algunos días solo los llevan por la tarde. También me cuenta un caso contrario a través de una anécdota de principio de curso, cuando una madre de etnia gitana le dijo: “yo soy una gitana moderna y voy a traer a mi hija a la escuela normalmente”]

Efectivamente, se ha observado que esta niña ha asistido a la escuela con asiduidad. No ha sido la única, pues en la clase 4A hay un niño que asiste regularmente, así como la niña que dejó de ser absentista. En la clase 5A, hay más variabilidad, un niño y dos niñas han aparecido escasos días a lo largo del curso, otra niña y otro niño vienen por temporadas, lo mismo asisten durante medio mes seguido y luego no aparecen en una semana. Finalmente, hay una niña que es regular en su asistencia, salvo cuando está enferma.

En otra conversación con esta la maestra de la clase 4B, el 10 de diciembre de 2018, vuelve a salir el tema del absentismo.

> [Me dice que lo normal es que asistan a clase diariamente unos 12 NN. Luego comenta "es un lujo, cuando vuelva a tener 25, no sé cómo lo voy a hacer". Al contrario que la tutora de la clase 5A, no habla del absentismo como un problema para NN que no vienen a clase y tampoco dice nada de que afecte al funcionamiento de la clase.]

En cuanto a un caso concreto que refleja las actitudes de una de las maestras, su percepción y conocimiento de una familia de etnia gitana, se puede ver en el siguiente extracto de una conversación con una de las tutoras de 4 años.

> [Al finalizar la clase la maestra me ha comentado que hoy han venido E. (niña) y Y. (niña) que son absentistas y de etnia gitana. Me dice que E. viene con más frecuencia que Y. Cuando ha venido la madre de esta última a traerla, le ha tenido que explicar que la semana pasada hicieron el disfraz de campana para la fiesta de Navidad en un taller con padres y madres; de manera que, si ahora ella quiere hacerlo y que la niña lo tenga para la fiesta de Navidad, tendrá que confeccionarlo en su casa. Le ha dado el material para que se lo lleve. La maestra termina diciéndome: "seguro que esta semana trae a la niña todos los días".]

Por su parte los iguales de cada grupo-clase son conocedores de la situación de absentismo de algunos compañeros o compañeras, haciéndose eco de ello en algunas conversaciones. Informan de varios casos y de las causas por las que hay pares que no vienen a la escuela.

Observación del 30 de noviembre de 2018. Notas cuaderno de campo. Conversación con Lara, Noa, Cindy y Sonia en el Patio 2.

> [Sonia y Noa me han contado que suelen jugar juntas desde pequeñas en el parque o en otros sitios fuera de la escuela. (Ambas son de etnia gitana).]
>
> [Noa me dice que Sonia viene poco al colegio porque se va donde sus tías o a otros sitios. Pero a ella y a Lara, según me dicen, les gusta mucho venir a la escuela. Finalmente, Lara me dice que "a todos les gusta venir".]

Dentro de clase también han aparecido situaciones donde NN comentan el absentismo de sus compañeros o compañeras. En este caso es sobre Ana.

Observación del 6 de marzo de 2019. Clase 5A.

[Hoy es uno de los pocos días que he venido a observar en horario de tarde. Así que aprovecho para estar con A., maestro que imparte inglés a este grupo.]

[El maestro y el grupo-clase están en la alfombra. Les muestra una tarjeta con la imagen de un animal y NN tienen que decir su nombre en inglés, según va nombrando uno a uno. Llega el turno de Ana. El maestro le pregunta y ella no contesta, así que este rápidamente pasa a nombrar a otra alumna y terminan la ronda completa.]

Dani dice: "¿a quién pones los puntos? A todos menos a Ana y a Santi"

[Dani propone a Santi porque ha estado jugueteando toda la clase sin prestar mucha atención, y cuando ha llegado su turno en lugar de nombrar el animal que le tocaba ha dicho una parte del cuerpo, lo cual ha sido sancionado por el profesor mandándole a sentarse a su mesa]

Toni: "es que Ana no viene tantos días"

Lara: "es que Ana no viene tantos días, ni Noa"

[Se implican en la discusión varios de los del grupo clase y empiezan todos a hablar a la vez sobre quien viene y no viene a la escuela con frecuencia.]

Mateo: "es que Ana no viene tantos días porque …"

[Se arma un gran barullo, pero Ana no dice nada al respecto. El maestro corta rápidamente con el tema y pasa a poner los puntos de refuerzo a quienes han acertado las respuestas.]

Observación del 17 de diciembre de 2018. Clase 4A. Conversación con S. (niña), G. (niño) e I (niño) en una de las mesas mientras esperamos para salir al recreo.

Prado.: "S., a ti ¿por qué te gusta venir al cole?"

S.: "me gusta el colegio porque es muy bonito, hay plasti y podemos jugar"

G.: "A. (niña de etnia gitana) no viene mucho a clase"

I.: "antes no venía mucho pero ahora ya viene" (Este niño es primo de A.)

Prado: "¿sabes por qué A. viene poco?"

G.: "no lo sé, no sé si es porque no puede o porque su madre no quiere. No lo sé"

[Después hace recuento mental de todos sus compañeros/as que vienen a la escuela siempre, y va nombrando a uno a uno.]

Estas son algunas escenas que dan cuenta de cómo NN tienen información de sus iguales y de su grupo-clase en general.

Finalmente, el control de la asistencia en Educación Infantil, al no ser una etapa obligatoria, es difícil de llevar y de analizar; en la escuela no se ha podido acceder a esta información, así como a las familias para hablar sobre este tema, excepto con las 7 que participaron en la entrevista grupal. Desde este estudio tampoco se han podido encontrar estadísticas a nivel regional o nacional sobre el absentismo en esta etapa, dado que, a nivel oficial, ni el Ministerio ni la Consejería de Educación recogen estos datos.

16.5.5. Factores Contextuales de la Escuela que Impactan en la Calidad de las Relaciones entre Iguales

Esta dimensión se ha abordado a través de la valoración de la cultura escolar, la observación y descripción de las prácticas en el aula en relación con el fomento de las RRII, el clima del aula, la relación maestra-estudiante y los valores que las tutoras expresan y tratan de fomentar en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, se describe el modelo de trabajo del equipo docente y finalmente, la relación entre las familias y la escuela infantil.

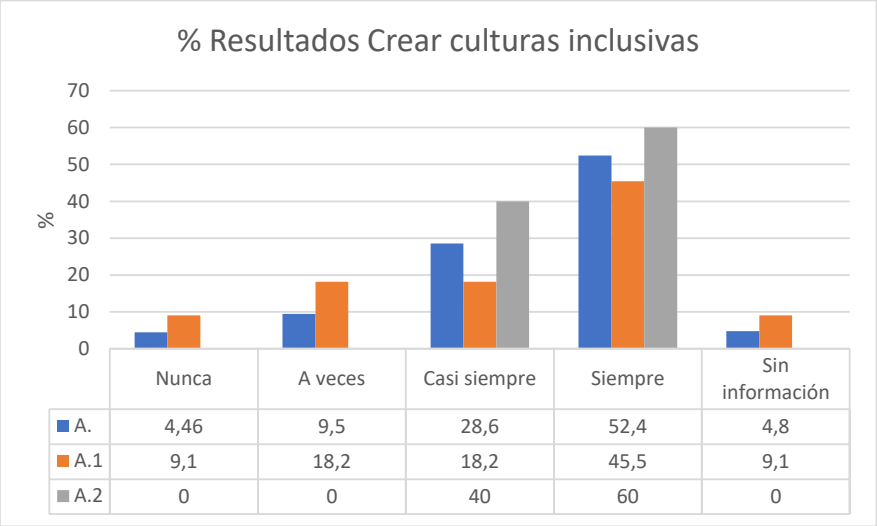
A. Valoración del grado de inclusividad de la cultura escolar

Este proceso de valoración ha estado guiado por los indicadores ofrecidos por Booth y Ainscow (2015) para la evaluación del nivel de inclusividad de la cultura de centros educativos. Concretamente, son los indicadores correspondientes a las Dimensiones A1: Construyendo Comunidad y A2: Estableciendo Valores Inclusivos.

Este instrumento (Anexo VI) tiene la utilidad de recoger de manera sintética el análisis y la reflexión sobre el grado de inclusividad que presenta la cultura escolar del centro donde se ha llevado a cabo el estudio de casos.

El procedimiento seguido para contestar a este cuestionario ha partido del análisis y reflexión de los datos recogidos en el cuaderno de campo durante el periodo de observación participante en el aula, y en los distintos contextos formales y no formales de la escuela infantil; lo cual incluye observación de las prácticas docentes, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de las actividades de aula y del centro, las relaciones con las familias y NN, el proyecto educativo del centro, así como las formas de trabajo entre los distintos profesionales. Además, se han analizado las conversaciones informales con las maestras, componentes del equipo directivo y el orientador del colegio relacionadas con los temas asociados a esta dimensión.

Gráfico 13: Resultados análisis de los indicadores sobre el nivel inclusividad cultural escolar



Los resultados del cuestionario (Gráfico 13) expresan que la escuela infantil tiene un alto grado de inclusividad, los diferentes aspectos en los que puntúa positivamente se convierten en recursos para ofrecer una educación de calidad, lo cual ha ido teniendo un impacto en la mejora de las RRII de NN que se van desarrollando y progresando a lo largo del curso. Este progreso se ha ido observando en los tres grupos, pero especialmente en entre los miembros del grupo de 5 años. Algunos de los aspectos más destacados son: mayor integración de NN solitarios (tanto por su parte como por la de los demás), mayor uso efectivo del diálogo en la resolución de conflictos sin la presencia de los adultos, establecimiento y consolidación de relaciones de amistad, presencia de algunas actividades lúdicas en grupos más grandes, mayor cooperación en la planificación de los juegos, preocupación por lo que les sucede a los demás, intervenciones de algunos NN para mediar en los conflictos de compañeros y compañeras, y muy escasa aparición de estereotipos. Todo ello se traduce en un incremento de la autoestima, del sentimiento de pertenencia, de compañerismo, de conocimiento de los otros, de cooperación entre iguales y de bienestar. No obstante, son necesarias ciertas mejoras, pues existen NN rechazados o que tienen dificultades para conectar con sus iguales en relaciones más estables.

Las principales barreras en la dimensión de Crear Culturas Inclusivas se encuentran en los siguientes indicadores:

A.1.5. y A.1.6. El equipo educativo y las familias colaboran / El equipo educativo y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos. El colegio reconoce la necesidad de implicar a los padres y madres en el aprendizaje de sus hijos e hijas, y por ello, lleva a cabo ciertas actuaciones dentro de su proyecto de convertirse en Comunidad de Aprendizaje. Actuaciones que tratan de buscar su participación como voluntarios en las

sesiones de Grupos Interactivos, a los que solo ha asistido una madre de una niña de 3 años, y al finalizar los proyectos programados en cada clase organizan el evento llamado “Celebración del Aprendizaje”, al que invitan a las familias de NN con el objetivo de mostrarles el trabajo realizado y compartir lo que han aprendido a través del desarrollo del proyecto. Normalmente llevan a cabo un proyecto por trimestre. También, cada cierto tiempo suelen programar un algún taller para confeccionar disfraces de Carnaval (no son participaciones estables, y en ocasiones les cuesta conseguir estos objetivos de implicación familiar). Así mismo, las tutoras de las clases de Educación Infantil hacen grandes esfuerzos por citar y mantener reuniones con las madres y padres de sus estudiantes, pero encuentran resistencias en muchos casos y, especialmente en la mayoría de las familias de étnica gitana. Dada las situaciones complejas y de vulnerabilidad que tienen numerosas familias cuyos hijos e hijas asisten al colegio, también hay, por parte del equipo directivo y de las maestras de Educación Infantil, una preocupación y ocupación por asesorar a las madres, padres u otros familiares que se ocupan del cuidado de NN sobre como apoyar su aprendizaje en casa. Las vías de participación familiar que el colegio ofrece son las tradicionales, por lo que sería necesario implementar un proyecto de innovación en este sentido.

Una dificultad que resulta de la falta de relación escuela-familia, es que las maestras no pueden llegar a obtener información social y cultural del hogar y de las comunidades étnicas de NN que asisten a sus clases. Varios de los factores que contribuyen a esta dificultad, son el escaso tiempo disponible para indagar en estos aspectos en el aula, así como la falta de formación permanente en Educación Intercultural; esta puede llegar a frenar ciertos objetivos sobre la adquisición de respeto y valoración de la diversidad en el aula, así como aprovechar con efectividad la diversidad cultural del grupo-clase, utilizando los múltiples y variados recursos culturales que NN pueden aportar. A parte de los datos obtenidos de la observación, se ha tratado de indagar sobre el tema en conversaciones con las maestras. Pero ante las preguntas de la investigadora, ellas no tienen respuestas ciertas o información completa sobre la religión que profesan las familias de NN, el origen nacional de los progenitores migrantes de NN que han nacido en España, estructuras familiares de NN, situaciones de familias desestructuradas (padres o madres ausentes, padres en régimen carcelario, etc.,), NN que viven y están al cuidado de otros familiares cercanos (tías/os, abuelos/as, primos/as, hermanos/as mayores), etc.

En cuanto al *Indicador A.1.6*, como centro escolar de régimen concertado y de titularidad privada, las familias no tienen posibilidad de formar parte de un consejo escolar, pues no existe; ni constituir una asociación de madres y padres a través de la cual colaborar

y participar en la escuela. Su capacidad de decisión en el colegio es muy escasa y en numerosos asuntos nula.

A.1.7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática. En la etapa de educación infantil, no existen mecanismos de participación de NN en la toma de decisiones sobre la comunidad que conforman. En alguna ocasión se les consulta para hacer alguna actividad, pero en tiempos residuales. Por ejemplo, en relación con las reglas que rigen el funcionamiento de las aulas se les enseñan y tienen obligación de cumplirlas. A pesar, de la inmadurez cognitiva o moral que pudieran presentar, se podría implicar a NN en los procesos de acuerdo de las normas, iniciándoles en este tipo de aprendizajes. NN tienen capacidad suficiente para comprender que son las reglas, pues las utilizan en sus juegos libre en el patio de recreo. Involucrarlos en este tipo de aprendizajes dentro del aula de forma eficaz y dialógica puede servirles como un modelo positivo a transferir a los juegos y dinámicas sociales con sus iguales. Por otro lado, si se trata de fomentar la responsabilidad en clase hacia lo común y hacia los demás compañeros y compañeras, el diálogo y los acuerdos en la resolución de conflictos, así como el respeto por los distintos puntos de vista o intereses, deberían cobrar un valor fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A nivel de centro, el modelo de educación religiosa puede suponer una barrera importante. Al ser un colegio católico, la educación religiosa que se imparte corresponde a la confesión católica de manera obligatoria. Las familias del colegio también se caracterizan por profesar diversas confesiones o no ser religiosas, pero se les obliga a firmar un documento cuando escolarizan a sus hijos e hijas, permitiendo que estos reciban clases de religión católica (el documento no ha podido ser consultado por la investigadora). En este sentido no hay ningún tipo de opción de participación, ni de atención a esta diversidad. Las familias se ven obligadas a elegir este centro que puede ofrecer a sus hijos e hijas una educación de calidad, suplir carencias del hogar y, por tanto dejar de lado sus creencias religiosas.

B. La Participación de las Familias en la Escuela Infantil

El interés de las familias por participar en la escuela y en el aula se ha observado particularmente en 4 contextos o situaciones diferentes: entradas y salidas de la escuela, celebración del aprendizaje, entrevista grupal y grupos interactivos. A partir de los análisis de la información recogida, se muestran los resultados más relevantes, teniendo en cuenta que el acceso a las familias durante el estudio de caso ha sido muy limitado.

Entradas y salidas de la escuela. Según los resultados de la observación, las familias que llevan a sus hijos e hijas diariamente a la escuela no tienen mucha relación. Por ejemplo, en el tiempo de espera hasta la apertura de las puertas de las aulas por la mañana, no se les ve interactuar, ni conversar.

- Los familiares que suelen llevar a NN por las mañanas a primera hora o recogerlos cuando salen son: padres, madres, familiares cercanos o hermanos o hermanas mayores que estudian en el mismo colegio en la etapa de secundaria.
- No suelen interactuar y relacionarse durante los tiempos de espera hasta la apertura de puertas de las aulas.
- No crean vías de comunicación entre las familias. Por ejemplo, no tienen grupos de WhatsApp (práctica muy habitual en la actualidad). A nivel asociativo, hay constituida una asociación de madres y padres de alumnos (AMPA) a través de la cual el colegio y las familias puedan colaborar. Respecto a este tema no se ha podido recoger información del equipo directivo del colegio.

Celebración del Aprendizaje:

- Su asistencia se consigue tras un gran esfuerzo y despliegue de estrategias de las maestras para implicar y motivar a las familias a participar en el evento.
- Se organizan por la tarde para favorecer la asistencia de padres o madres que trabajen en horario de mañana.
- Los padres y las madres han de participar junto a NN en las actividades que han planificado las maestras para darles a conocer los aprendizajes adquiridos por sus hijos/as y el trabajo que se ha llevado a cabo durante todo el proyecto. Es necesario motivarles y animarlos para que lo hagan.
- Durante el evento, no interactúan entre las familias, se limitan a estar con sus hijos e hijas.
- La no asistencia de alguna familia supone que hay algún niño o niña que ese día no está acompañado o acompañada por sus progenitores o algún otro familiar y, por lo tanto, no tiene con quién compartir lo que ha aprendido y mostrarle su carpeta de trabajos sobre el proyecto. Esto causa una gran tristeza al niño o la niña afectada y a la tutora. Para solventar esta situación, las docentes tratan de poner al niño o a la niña con alguna familia de algún par con quien tenga buena relación, o si hay algún adulto del colegio disponible, se le ofrece la posibilidad de acompañarle. La investigadora realizó esta labor con un niño en una de las

celebraciones. Esta celebración se prepara con varios días de antelación. NN aprenden canciones y bailes para representar delante de sus familias, también elaboran disfraces y materiales relacionados con el tema del proyecto que luego utilizan en el evento.

- La observación de esta actividad o evento da la oportunidad de ver la vinculación que tienen las familias con la escuela y con los aprendizajes de sus hijos e hijas.
- Algunas familias no interesadas en participar no llevan a su hijo o hija a la escuela ese día.

Ilustración 40: Celebración del Aprendizaje Clase 5A. NN mostrando sus trabajos a sus familiares



Sesiones de grupos interactivos. Solo ha asistido como voluntaria una madre de una niña de 3 años. No es española, y migró con su familia el año anterior. Aunque todavía no domina bien el idioma, hace un esfuerzo y valora mucho su tarea como voluntaria en los GI.

Entrevista grupal a las familias:

- De 55 familias convocadas solo asistieron 7.
- Todos valoraron la Educación Infantil escolar en relación con aprendizajes instrumentales (lectoescritura y matemáticas), lo cual les beneficiaría su paso a la Educación Primaria.

- Muestran una valoración positiva de la metodología Trabajo por Proyectos, justificándolo con frases como “NN aprenden muchas cosas que nos sorprenden”.
- Un padre y una madre además ponen en valor el aprendizaje social y “las relaciones humanas” en la escuela.
- Otro padre (etnia gitana) valora también el aspecto relacional de la educación infantil, comentando que “ahora traigo a mi hija a la escuela siempre porque necesita relacionarse con más NN. Es que es muy tímida”.
- Un padre de una familia en situación de migración considera que en España sus hijos o hijas reciben una educación de mayor calidad que en sus países de origen. Además, valora el asesoramiento del equipo docente.
- Valoran la diversidad que hay en la escuela o no la ven como un problema.

Por otro lado, respecto a *las tutorías grupales o individuales* con las familias, según narran las maestras, la participación no es mayoritaria, y las madres y los padres que suelen asistir se corresponden con los estudiantes que mejor desempeño y comportamiento tienen o que presentan menos dificultades y necesidades de aprendizaje. Según las docentes, es frustrante organizar estas reuniones, convocar e insistir a las familias con tiempo y que, como resultado, la asistencia sea escasa. En algunos casos, no han llegado a poder hablar con algunos de los padres o las madres ni en las tutorías grupales ni en individuales a lo largo de todo el curso.

En relación con *el absentismo* de NN de educación infantil, el centro educativo es consciente que su solución pasa, entro otros aspectos, por la implicación de las familias en la escuela y en el aprendizaje de sus hijos e hijas. Dentro del programa educativo se han incorporado algunas estrategias y acciones para involucrar los padres y madres en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Para ello, se realizan eventos con las familias dentro del aula como la “Celebración del Aprendizaje” al final de cada proyecto trimestral, algún taller cuando se prestan a darlo sobre sus profesiones o algún tema específico que dominen (son muy excepcionales) y reuniones grupales cada trimestre del curso. A nivel individual, se les suele citar para tutorías a las que muchas familias, sobre todo algunas de etnia gitana, ofrecen resistencia, poniendo escusas o evitando a las docentes para no asistir.

A pesar de los esfuerzos de las docentes y del equipo directivo por implicar a las familias, se podría considerar una barrera la falta de acciones para fomentar su participación en la toma de decisiones, en el funcionamiento y la organización de la escuela, así como

la falta de espacios de conversación y de puesta en común sobre sus ideas de escuela, y de la educación que ellos y ellas querrían para sus hijos e hijas (por ejemplo, no hay consejo escolar).

C. Actividades de Enseñanza y Aprendizaje e Interacciones entre Iguales en el Aula

Hasta ahora se han ido exponiendo algunas de las metodologías y prácticas docentes de la escuela infantil en relación con ciertas categorías. A través de la observación y el estudio de documentos pedagógicos, se han obtenido los siguientes resultados respecto a las interacciones que se fomentan en el aula a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje en la que participan NN.

Tabla 29: Resultados observación actividades, agrupaciones y organización en el aula

	AULA		
	Tipo de Actividad	Interacción NN	Zona del Aula
Asamblea	Saludos de buenos días, rutinas (asistencia, el tiempo, el día de la semana, la estación del año, etc.) Conversaciones temáticas (introducción de nuestros temas de proyectos) Detección de conocimientos previos de NN Puesta en común sobre que han hecho NN el fin de semana, puentes o en vacaciones. …	Grupo Clase	Alfombra
Trabajo por materias o programas de estimulación temprana	Ficha (matemáticas, lectoescritura, inglés, …)	Individual	Mesas
	Actividad académica lúdica (Relacionadas con todos los ámbitos de conocimiento)	Grupo Mesa Grupo Clase	Mesas Alfombra
	Bits	Grupo Clase	Alfombra
	Proyecto	Individual Grupo Mesa Grupo Clase	Mesas, Alfombras, Espacio aula
	PDB (psicomotricidad)	Individual	Espacio aula
	Religión	Grupo Clase Individual	Alfombra, Mesas
Grupos Interactivos	Fichas (escritura, matemáticas)	Grupo mesa	Mesas
	Actividad académica con carácter lúdico		Espacio aula

AULA

	Tipo de Actividad	Interacción NN	Zona del Aula
Actividades libres en el aula	Juego libre aula Solitario (construcciones, plastilina, dibujar), Paralelo (construcción) Social (juego simbólico: simulación, sociodramático, roles)	Grupos (de 4 NN máx.) Tríadas Diadas Solo/a	Mesas, Rincones temáticos (Casa, Restaurante, Tienda de miel y abejas) Espacio aula
	Lectura libre	Individual Diadas Tríadas	Alfombra, Mesas, Espacio aula
Transiciones	Merienda	Individual Diadas	Mesas
	Entre actividades	Solo/a, Diadas, Tríadas	Espacio aula, Alfombra, Mesas

Algunas actividades incluidas en los proyectos, psicomotricidad o preparación de eventos se realizan en otros espacios de la escuela: zona de la entrada, en el patio, en el gimnasio, patio y capilla del edificio de Educación Primaria y Secundaria (las etapas de primaria y secundaria de esta institución se imparten en edificios e instalaciones que están separadas por una calle de la escuela infantil).

Como se puede observar en la Tabla 29 de resultados, hay diferentes actividades didácticas que implican agrupamientos diversos, promoviendo así las RRII. Las que conllevan trabajo individual son las fichas de trabajo que normalmente NN hacen en sus mesas, tras la explicación de la maestra y la asimilación del contenido a través de actividades en grupo-clase. Esto se lleva a cabo tanto en la alfombra como en las mesas, especialmente cuando se utiliza la pantalla digital o la pizarra para mostrarles ejemplos que van resolviendo entre todos y todas y con la guía de la maestra. Las fichas de trabajo suelen estar relacionadas con contenidos instrumentales (lectoescritura, matemáticas, dibujos y contenidos tratados en los proyectos). Las actividades psicomotrices también implican la organización de filas entre los iguales, el respeto de turnos, y la coordinación entre el grupo-clase. NN también se observan, se sirven de ejemplo entre ellos y ellas, y conversan poniendo en común las ideas o comentarios sobre la actividad. Suelen ser unas actividades de gran interés y disfrute, al realizarlas con sus iguales, se convierte en una buena experiencia compartida.

Las actividades grupales involucran valores como la escucha activa, el respeto de turnos, el respecto a las aportaciones de los demás y a veces la cooperación. También

implican el desarrollo de habilidades de comunicación: aprender a exponer las ideas y argumentar tratando que los demás lo entiendan; por lo tanto, se les guía a través del lema “primero pensar lo que se quiere decir, segundo levantar la mano para pedir el turno de palabra y tercero hablar”. El trabajo de las maestras en cuanto a fomentar la participación de sus estudiantes en estas actividades, se encuentra con la dificultad de dar la palabra a NN que se muestran muy participativos siempre, gestionar a los que muestran frustración e impaciencia, y motivar e implicar a NN que por diversos motivos no muestran motivación hacia la participación o que necesitan una mayor práctica para aumentar su nivel de desarrollo en las habilidades implicadas y los aprendizajes propuestos.

Las actividades que se realizan en la mesa de equipo en agrupaciones de 4 NN suelen estar relacionadas con trabajos cooperativos. Cuando son individuales implica compartir mesa y materiales (lápices, colores, borrador, tijeras, pegamento, etc.).

Por otro lado, en los *Grupos Interactivos*, NN trabajan con su equipo de mesa, pasando por los distintos rincones donde llevan a cabo las actividades propuestas por las profesoras y dinamizadas por personas externas que tienen el rol de voluntarias. Las actividades están relacionadas con el repaso de contenidos estudiados en las semanas anteriores. Los resultados de la observación, como voluntaria e investigadora, indican que a NN les cuesta cooperar en el trabajo con las fichas, especialmente en las clases de 4 años. De manera que, quienes tienen adquiridos los conocimientos suelen resolver la ficha, mientras el resto del grupo trata de no participar, se distrae con facilidad mirando las actividades de las otras mesas, o inquietos esperan el sonido que marca el final de tiempo, para moverse hacia la mesa siguiente del circuito. En cuanto a las actividades que son más lúdicas e implican moverse por el espacio del aula, o estar en la alfombra, para NN suelen ser más motivadoras en general.

Las actividades libres en el aula son juego libre o por rincones y lectura cooperativa. Disponen de todo el espacio del aula, se organizan por su cuenta y eligen donde situarse, los materiales (lúdicos o cuentos en cada caso) y con quién quieren agruparse.

En cuanto a las actividades que NN realizan en *las transiciones* (merendar antes de salir al patio o tiempos entre dos actividades de enseñanza y aprendizaje), NN buscan a compañeros o compañeras de clase con quién quieren estar, para conversar o jugar.

Ilustración 41: NN clase 4A. Tiempo de transición antes de empezar la asamblea



D. El Clima del Aula, la Relación Maestra-Estudiante y el Modelo de las Docentes

Las docentes de los grupos observados son profesionales ocupadas y preocupadas por su alumnado. La relación que establecen con NN es respetuosa, cariñosa y de cuidado. Se configuran en un referente significativo y NN les muestran cariño y confianza. También la forma de relacionarse con ellos y ellas se convierte en un modelo de relación que NN observan de manera cotidiana y a veces trasladan a sus RRII. Un ejemplo, se ha mostrado en cómo las niñas y algunos niños tratan a algún compañero con mayor preocupación y tolerancia por las características individuales que presenta.

Las maestras tratan de crear un clima de aula cálido, seguro, tranquilo y amable, donde NN son bienvenidos, trabajan la cohesión dentro de cada grupo-clase, y en algunas ocasiones se llevan a cabo actividades internivel para fomentar las relaciones con NN de otras edades dentro de esta etapa. Los beneficios de este trabajo se han ido observando a lo largo del curso, viendo como NN van desarrollando un sentimiento de seguridad, de pertenencia y una mayor unión y compañerismo en el grupo.

Por otro lado, ante las dificultades de aprendizaje o comportamientos disruptivos o de falta de atención en clase de algunos NN, las maestras suelen relacionarlos con necesidades educativas especiales o con algún trastorno que es necesario diagnosticar.

Desde la perspectiva del orientador, “estos NN son muy pequeños para ser diagnosticados y empezar su vida escolar bajo una etiqueta”. Además, en su opinión, lo que presentan son síntomas o problemas emocionales cuyas causas son contextuales, dadas su historia de vida y las condiciones familiares en las que viven. En este sentido, se observa en algunas de las maestras una perspectiva psicologizada a la hora de mirar a la niña o al niño, y que la categorización bajo diagnóstico psicológico está presente en las creencias y saberes pedagógicos de las docentes. También puede que se agarren a esta idea ante la imposibilidad de encontrar formas de llevar a cabo actuaciones en el aula que puedan ayudar al niño o niña en cuestión, a la vez que atienden al resto del grupo y siguen el ritmo de sus programaciones de aula. Su trabajo entraña complejidad, dada las necesidades y situaciones de vulnerabilidad de la mayoría de sus estudiantes.

No obstante, aunque presentan flexibilidad ante las necesidades de NN y ciertos emergentes que pueden surgir en el día a día, se ven sujetas a programas de actividades curriculares que las presionan y les impiden dedicar más tiempo a aprendizajes sociales, éticos y cívicos, así como a atender estados emocionales que, en ocasiones, impiden participar a NN en la actividad del aula. La falta de apoyos en el aula, la organización temporal y la necesidad de una ratio más baja en la clase 5A, son algunas de las principales barreras que encuentran las maestras en este sentido.

Como equipo docente, las maestras de la escuela infantil realizan un gran trabajo cooperativo para llevar a la práctica el proyecto educativo, las programaciones de aula y para enfrentarse a las dificultades que se encuentran en su desempeño cotidiano. A diario ofrecen un buen ejemplo de cooperación al alumnado de la escuela.

E. Valores Expresados y Fomentados por las Docentes en el Aula

Respecto a la *expresión de valores* a través de las prácticas y el modelo docente, se ha observado que los que el colegio incluye en su proyecto educativo están expuestos en carteles grandes por la escuela y en las aulas: la justicia, la alegría, la libertad y la verdad. Así mismo, estos y otros son expresados en la vida cotidiana de la clase, a través de lo que en esta investigación se ha llamado “Lemas”. Las maestras suelen expresarlos de manera recurrente y asociada a situaciones o acciones concretas, donde ese valor es necesario, o para reforzar positivamente su aparición en las acciones o interacciones entre los alumnos. Las docentes indican y animan al grupo-clase a que los repitan y los comuniquen a los compañeros en determinadas situaciones. De esta manera, muchos de NN terminan aprendiéndolos y los expresan de manera autónoma. Los lemas más recurrentes son: “Compartir es vivir” cuando hay conflictos sobre el acceso al material común del grupo mesa; “Nos alegramos de que vuelvas al cole”

cuando alguien ha faltado a clase varios días; “Primero hay que pensar y luego hablar” para que reflexionen antes de decir o hacer algo junto a los demás; “Todos podemos, todos sabemos, lo podemos intentar” ante situaciones de falta de autoconfianza, autoestima o frustración ante una tarea; “Enhorabuena” a los compañeros y las compañeras por sus logros y aciertos; “Todos somos iguales” para defender la igualdad de derechos; “Habla con él/ella” o “hablad entre vosotros” para promover la resolución de conflictos a través del diálogo; y “Hay que perdonar” o “Hay que pedir perdón” ante situaciones de agravio, reconocimiento de culpa y reconciliación. También hacen alusiones a la necesidad de respetar al otro tal y como es, pues “todos somos diversos o diferentes” o “cada uno tiene sus capacidades”.

Por otro lado, en el grupo 5A, se lleva a cabo un programa de puntos de refuerzo (ya comentado) para el que se utiliza una App instalada en el ordenador. Cada niño o niña tiene adjudicado un avatar que lo representa, y la maestra les va sumando o restando puntos según sus comportamientos en el aula y en el patio en relación con su desempeño en el trabajo de clase, así como con comportamientos prosociales entre los iguales. Cuando llegan a acumular un número determinado de puntos obtienen un premio.

Transcripción secuencia del aula. Observación del 10 de abril de 2019. Clase 5A.

[La maestra empieza a buscar el programa de puntos en el ordenador.]

C. (niño): “E., E., E.” [llama insistentemente a su maestra]

Maestra: “a ver, dime”

C.: “los puntos”

Maestra: “si ya lo estoy abriendo, qué impacientes sois”

Maestra dirigiéndose al grupo-clase: “vamos a ver, chicos ayer os dije que después del punto colectivo por haber hecho tan bien en equipo todo el Universo con la plasti, hoy iba a poner algunos puntos que se quedaron por ahí sueltos y no nos dio tiempo y, además, voy a poner puntos a todos los niños que han traído hoy información del Universo. Vamos a empezar.”

Maestra: “S. (niño) tiene un punto de ayer, ¿verdad, S.? ¿De qué era tú punto?”

Otro niño contesta por S.: “del comedor”

Maestra: “a ver, le he preguntado a él. ¿de qué era tu punto?”

S.: “del comedor”

La maestra añade el punto en el programa y le dice: “mira S., mira lo que pasa hoy”

Suena un pitido del ordenador y la maestra le pregunta: “¿cuántos tienes?”

Varios NN a la vez: “cuarenta y nueve”

Maestra: “cuarenta ¿qué es?”

I. (niño) reclama algo a su maestra y esta le contesta “luego te lo doy”

Maestra: “bueno, bueno, ¡A.G. (niño), has llegado a 50! Tiene un punto del colectivo de ayer y, además, tiene uno más de hoy. Tienes premio, ¿vale? Luego te lo doy”

[I. y otros niños comentan con énfasis los puntos y discuten entre ellos sobre los que tienen]

Maestra: “a ver N. (niña), ¿Cuántos tiene N.? …. 58. Ya solo te faltan dos para premio”

Maestra: “a ver A. (niño) ¡Uy! Hoy me voy a quedar sin premios. ¿Cuántos tiene A.?”

I. y alguno niño más: “cien, cien, cien”

C.(niño): “Biennnn”

Maestra: “A. ha llegado a los 100. Te apunto para darte un super premio”

D. (niño): “mi punto, profe”

Maestra: “D. también tiene un punto de ayer, ¿verdad? ¿Te acuerdas porqué era tu punto?”

Dani: “por traer el trabajo”

Maestra: “de traer el trabajo y de que lo presentaste también. ¿Y quién más tiene punto? ¿Quién más tenía un punto?”

I.: “yoooo”

Maestra: “Mateo ¿de qué era? Por estar superatento y ayudar a los compañeros”

[Mientras parte del grupo se dedica a ver los puntos correspondientes a cada uno que aparecen en la pantalla.]

[Alguien ve que S. (niña absentista) tiene muy pocos puntos y lo comenta]

M. (niño): “es porque S. no viene”

Maestra: “estos puntos de los que no vienen no valen”

De manera concreta en la clase 4A, la maestra fomenta la autoestima de NN, la autoconfianza y valor de cada persona para conseguir lo que se propone, a través de la “Escalera de Emprendimiento”.

Ilustración 42: Escalera de Emprendimiento.



Otra estrategia docente relacionada con los valores, es la que se ha expuesto anteriormente con el nombre del Bote de la Bondad, la cual se implementó en las dos clases de 4 años.

En síntesis, se puede decir que las maestras en su desempeño docente tratan de fomentar campos de valor relacionados con la valoración positiva del aprendizaje, la mejora de la autoestima, el compañerismo, la cooperación entre iguales, el respeto por la diversidad individual y cultural y la cohesión de los grupos-clase. Del mismo modo, valoran la necesidad de crear ambiente de aula seguro y de pertenencia, donde NN puedan sentir la confianza necesaria para expresarse, participar y relacionarse con sus iguales y con los adultos. Todo ello es coherente con la preocupación del centro de educación infantil por compensar las situaciones económicas, sociales y culturales que ponen a NN participantes en situación de vulnerabilidad y desventaja social y cultural. No obstante, sus recursos y cursos de acción están también limitados por factores contextuales y formativos en cuanto a educación intercultural e inclusiva, así como en algunas ocasiones por una perspectiva psicologizada de la atención a la diversidad.

A nivel de centro, como se ha visto no se respeta la diversidad religiosa, ni se tiene en cuenta la diversidad y el desarrollo espiritual de NN.

La comunicación con las familias y su participación en el aula se presenta como una barrera para la mejora del aprendizaje, la participación y el juego social de NN.

El recreo en el patio escolar cobra una gran relevancia como contexto colectivo y relacional para NN por sí mismo, donde las categorías que socialmente se construyen y se atienden como diversas no tienen significado para NN sus relaciones con sus iguales. Se puede encontrar mayor homogeneidad en las preferencias relacionales de NN en relación con el género y la edad, pero quizás más relacionadas con sus procesos de identificación e intereses.

No existe ningún tipo de programa de innovación o intervención para llevar a cabo las mejoras necesarias para que NN puedan aprovechar el máximo potencial de este contexto colectivo. Según los resultados, el proyecto educativo del centro no da al recreo ni al patio como espacio físico donde se desarrolla, mucho valor pedagógico, lugar donde NN exploran y crean un mundo social propio de manera libre y autónoma, sin la dirección del adulto. Por lo tanto, se considera necesario mejorar este espacio con ambientes lúdicos que enriquezcan las interacciones entre iguales, que fomenten positivamente sus relaciones y su desarrollo social y cívico, ya que el patio se conforma como un contexto único para formar a NN como ciudadanos activos capaces de convivir bajo principios de justicia social.

Por tanto, es necesario abordar los casos de rechazo o aislamiento de NN y sus causas, desde los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, de manera que NN puedan transferir esos aprendizajes a sus dinámicas sociales del recreo. Como se ha observado, lo que pasa en el aula y en el patio está conectado. NN recogen información de lo que aprenden y viven en el aula para transferirlo y adaptarlo a su mundo social. Esto implica a docentes dispuestos a conocer a sus estudiantes dentro y fuera del aula, a nivel individual y social.

F. Retos y Dilemas Éticos en la Cotidianidad de la Práctica Docente

Las docentes enfrentan cotidianamente dilemas y retos que ponen en tensión ciertos campos de valor**.** Estas situaciones pueden ser casos más generales que afectan a un grupo de NN y sus familias; como es el absentismo y la falta de interés de los padres y las madres por participar en la escuela (resultados que ya se han mostrado). El caso que se presenta en la siguiente historia muestra un ejemplo de estas situaciones, concretamente entre una maestra, un niño y su familia.

Nota del diario de campo. Observación a nivel individual

> [Nazan (4 años) suele mostrar compartimientos disruptivos en clase habitualmente, no puede estarse quieto y prestar atención durante mucho tiempo, de manera que se levanta y se mueve por la clase cuando quiere, sin atender a las normas. Es impulsivo y nervioso, con falta de autocontrol emocional, pero su nivel sociocognitivo es bueno. También busca la atención de la maestra constantemente, y lo mismo que le grita o desobedece, le muestra cariño dándole abrazos y buscándola para estar a su lado. En muchas ocasiones se muestra alegre, juega y ayuda a sus iguales en clase, aunque a veces su impulsividad le descontrola en sus interacciones con sus pares y puede llegar a agredir a alguien, dándole un empujón, o pegando con las palas en el patio. Se le ha observado jugando a veces solo, en diadas o tríadas con niños y con alguna niña de su clase, y en ocasiones con alguno de la clase 4A. No se le puede considerar un niño

rechazado o ignorado. Según los resultados del sociograma es un compañero bastante aceptado por los iguales de su grupo-clase. Por otro lado, es el niño, de todos los observados, que más estereotipos de genero muestra de manera habitual en el aula. Intenta marcar lo que es de niños y lo que es de niñas. De hecho, en una actividad de clase, consistente en representar una escena, haciendo un roleplaying, se negó a hacer el rol de madre, porque él era un chico y no una chica.]

Observación del 25 de enero de 2019. Clase 4B.

[La maestra del grupo 4B está bastante enfadada con Nazan.]

Maestra (4B): “Nazan ¿qué pasó ayer en la salida?”

Nazan: “estuve llorando”

Maestra: “no pasa nada por llorar si uno está triste, pero tú ¿qué hiciste?” [Unos segundos de silencio]. “Tiraste la mochila, la merienda, me diste patadas, mordiste la alfombra… ¿te parece normal?”

Nazan: “no”

Maestra: “lo que no se puede hacer es hacer daño a los demás y a las cosas de los demás o tuyas que te han dado los demás. Si otro día me vuelves a pegar te echo de mi clase y nunca más vas a volver porque en esta clase nos tratamos bien”

[Después de las actividades de la mañana, la maestra conversa conmigo y me narra muy preocupada lo que le sucedió ayer con Nazan.

El día anterior tuvieron una situación conflictiva en clase y la maestra le requisó un juguete. A la hora de la salida, vino su abuelo paterno a recogerlo. La maestra me cuenta que cuando sucede esto, Nazan se comporta de manera diferente a cuando viene su madre. Concretamente ayer, al ver a su abuelo empezó a montar una escena de rabieta y llantos quejándose porque la maestra le había quitado su juguete. El abuelo cuando le vio llorar le dijo a la maestra que le diese el juguete que le había quitado y la maestra le dijo que no, que Nazan sabía que eso era una consecuencia por su mal comportamiento. El abuelo (es de etnia gitana) se puso a discutir con ella en un tono agresivo. Ella, aunque se sintió intimidada y a punto de perder los nervios, me dice que logró controlarse y que le ayudó mucho que viniera una compañera (maestra del grupo 4A, y coordinadora de la etapa de infantil) a apoyarla. Finalmente, me dice que cree que es un problema que no diagnostiquen al niño para que le den pautas a ella y saber qué hacer con él en el aula. Hace referencia a algún caso de otros colegios donde ha trabajado. Sin embargo, el orientador de este colegio no es partidario de hacer un diagnóstico psicopedagógico al niño (ni a ningún niño o niña de esta etapa), además opina que el comportamiento de Nazan, que es bastante complejo, atiende básicamente a los problemas que hay en su contexto familiar.]

Durante esta conversación y en alguna otra, la maestra reflexiona y narra los sentimientos y emociones que el comportamiento de este niño le despiertan, es consciente que a veces le desborda y siente que falla en esto. No sabe muy bien “qué hacer con él”. También comenta la relación con la madre del niño. Las dos saben que tienen que colaborar para ayudar al niño, pero entre ellas no hay una buena conexión y les resulta difícil. Quizá, entre ambas tienen expectativas que no coinciden con la realidad y que no han puesto en común de manera clara. La maestra explicita en la narración de esta historia estos aspectos y cómo lucha por intentar controlar sus emociones y buscar soluciones, asumiendo que el tema a veces le supera. Aun así, cada día trata en clase de tener paciencia con el niño e ir probando las estrategias acordadas con el orientador, unas veces con mejor resultado que otras.

Por otra parte, en varios días, la investigadora ha coincidido en una cafetería cercana a la escuela con la madre, el niño y su hermana. Antes de entrar al colegio suelen desayunar allí. A partir de estos encuentros, la madre ha cogido cierta confianza para preguntar a la investigadora por el comportamiento de su hijo en el aula y por la maestra. No muestra mucha confianza en ella, pero acude a las reuniones a las que es citada. Se la ve pendiente del niño, pero a veces pierde los nervios; tiene una vida compleja y, según dice: “trato de hacer lo que puedo”.

Al final del trabajo de observación en la escuela, la situación ha mejorado un poco, tanto en los comportamientos del niño en las actividades del aula, como en la relación madre-maestra.

Estos procesos son lentos y precisan de constancia, flexibilidad y paciencia. Las maestras tienen una función concreta y un ámbito de actuación que es una parte del contexto ecológico y educativo de NN. Aunque su interés y preocupación por ellos y ellas es grande, en muchas ocasiones tienen que pararse a reflexionar sobre cuál es el límite de sus posibilidades, el margen de acción que tienen bajo unas condiciones que muchas veces no son las ideales. Tomar perspectiva es complicado cuando están inmersas cotidianamente en las dinámicas del aula, teniendo que atender a múltiples tareas docentes y necesidades de NN.

Se detecta la necesidad en las maestras de tiempos y espacios para compartir con otras profesionales sobre sus experiencias, sus dificultades y los dilemas éticos a los que se enfrentan cada día en su labor docente. Mucho de lo que acontece en su cotidianidad profesional le afecta a nivel personal, por la implicación en el desempeño de su labor profesional, dado que involucra la relación con personas y saben que esto puede tener consecuencias en NN a los que educan. La responsabilidad hacia estos NN, muchos de

ellos y ellas en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social, parece pesar bastante en estas maestras.

G. La Educación en Valores a través de la Educación Religiosa y la Atención a la Diversidad Religiosa o Espiritual

Esta dimensión cobra importancia desde la perspectiva del proyecto y los contenidos educativos que ofrece la escuela infantil, y la diversidad religiosa entre las familias de NN observada durante el trabajo de campo.

Los resultados en relación con esta categoría muestran que, salvo dos pequeños comentarios de 2 niños de 5 años, no se han observado alusiones religiosas en los juegos, conversaciones o interacciones entre los iguales. En ningún momento se ha visto que los contenidos o temas de los juegos se relacionen con las historias, simbología o lenguaje religioso que se enseñan en el aula. No parece resultar relevante en sus experiencias y actividades cotidianas.

La educación en valores, además de tratarse transversalmente, se trabaja en las aulas de manera directa a través de la educación religiosa. Durante las clases de religión en el aula (5 años), NN de familias que no son católicas suelen participar menos en las oraciones, así mismo sus expresiones y reacciones ante símbolos o eventos religiosos son más neutras o inexpresivas. También se han observado silencios que pueden ser reveladores. Sería necesario seguir indagando para captar la percepción de NN sobre este tema, especialmente en quienes pertenecen a hogares en donde se profesan otras confesiones religiosas diferentes a la que se imparte en su clase.

Este campo de valor se presenta conflictivo entre los valores de la escuela y los de las familias. Los principios del proyecto educativo muestran cierta incoherencia, pues dicen respetar y valorar cualquier tipo de diversidad, pero solo se utilizan expresiones o se ofrecen experiencias religiosas católicas.

Las sesiones de religión suelen ser a primera hora de la mañana. Algunos días son breves, en las que se incluye una oración, otros días son más extensas tratando algún contenido concreto sobre valores a través de cuentos, videos o canciones. Así mismo, aparecen contenidos religiosos en la rutina de los Bits, los cuales se pasan a diario. Estos, entre otros, contienen varios bloques temáticos sobre la iglesia católica, donde se incluyen, por ejemplo, “Ropa de la Iglesia”, “Lugares y Objetos de la Iglesia” o “Parte de la Iglesia” “Objetos de la Eucaristía” “Sacramentos”. Se ha observado que estos Bits se pasan en todas las clases y niveles, de hecho, es un material que comparten.

Tras preguntar a las maestras sobre los Bits, A. (maestra Clase 4A), comentó que “este material se confeccionó en la escuela hace 6 años, cuando se empezó con las metodologías activas” (Conversación con A. del 16 de noviembre de 2018).

A continuación, se exponen algunos ejemplos observados en las sesiones de religión católica en la clase 5A.

Observación del 12 de noviembre de 2018.

> Maestra: “Nos saludamos en el nombre del padre del hijo y del espíritu santo y le mandamos un besito al niño Jesús”. [Tras este inicio pasa a poner una canción y el video del Padre Nuestro.]

Otro ejemplo de oración es el anotado en la observación del 10 de abril de 2019.

> Maestra: “Hacemos la señal de la cruz y le mandamos un besito a Jesús”. Inicia la oración que NN tienen que repetir frase a frase según ella las va diciendo.
>
> Maestra: “puedo ser más amable y decir las cosas con más cariño. A veces se me escapa una mentirijilla y quiero decir siempre la verdad a mamá, a papá y a todas las personas que me quieren. Ayúdame a hacer todas esas cosas fenomenal. Gracias.”
>
> [Mientras tomaba nota de la oración, he podido observar a algunos de los y las estudiantes. Noa se está comunicando mediante gestos con Ana que está en otra mesa. Fatou está con cara seria y no repite la oración. Mateo y Antón repiten la oración con entusiasmo. Gago está como ensimismado y jugueteando con sus manos.]

Las oraciones varían cada día, pueden ser las clásicas de la religión católica como el Padre Nuestro u otras que expresan valores concretos como la amistad, la honestidad, compartir, prestar ayuda a los compañeros o compañeras, etc.

En cuanto a las celebraciones, una de las más significativas por contradictoria e incoherente con los valores que se expresan en el proyecto educativo del centro es la siguiente:

Observación del 26 de noviembre de 2018. Clase 5A. Evento “Celebración de la Vida”.

> [Esta celebración es el final de un proyecto sobre la sostenibilidad del planeta que se ha llevado a cabo en todos los niveles de la etapa educativa infantil. Por lo tanto, participan todos los grupos, 3, 4 y 5 años. Se ha realizado en la capilla del colegio.]
>
> La maestra de la clase 5A comienza anunciando a su grupo-clase: “chicos, vamos a dar gracias por el planeta tan bonito y a contarle a Jesús lo bien que lo cuidamos”
>
> [A través del proyecto han trabajado contenidos sobre el reciclado, el ahorro del agua y energía. Han puesto papeleras de colores para separar los residuos en papel, orgánica

y envases. Además, ha creado un programa para el patio, en el que cada día un niño o niña es patrullero/a y se ocupa de vigilar que nadie tire basura al suelo, o que si la tiran la recojan, de manera que el patio se mantenga limpio.]

Maestra: "¿dónde tiramos la basura?"

NN: "a la papelera"

Dani: "no tiramos nunca la basura al suelo"

[Tras una breve recapitulación y repaso de los contenidos trabajados, hemos ido hacia la capilla en fila y cada estudiante con su pareja cooperativa de la mano. Una vez en la capilla las maestras van colocando a sus grupos en los bancos de madera que ha puesto formando semicírculos, mirando hacia el altar y dejando un espacio libre en la zona central de la sala. Una de las maestras de la clase de 3A, en colaboración de otra de una clase de 4 cuentan la creación de la Tierra según se expone en la Biblia. Utilizan como apoyo a la historia, grandes láminas con dibujos que van representando "Los 7 días de la creación". Posteriormente, todos cantan la canción "Y vio Dios que todo era bueno"]

[Tras la canción, cada grupo-clase hace su ofrenda a Dios: NN de 4 y 5 años traen plantas (durante el proyecto han plantado semillas y traen las macetas con las plantas que han crecido), y los de 3 años traen regaderas con agua para regar las plantas de los de 4 años. Después de que cada grupo hiciera su ofrenda, de darle gracias a Jesús por darnos el planeta Tierra y prometerle que lo vamos a cuidar, regresan a su clase]

Esta actividad de enseñanza y aprendizaje podría someterse a varios análisis en cuanto a la información que se aporta, el sentido que se le da a la sostenibilidad del planeta relacionado con la religión y como respuesta de gratitud a Dios, así como a los datos que se dan a NN sobre la formación de la Tierra y la aparición de la especie humana. No obstante, en este estudio se señala la utilización de un lenguaje, simbología, contenidos y rituales religiosos que no respetan la diversidad existente entre los NN que asisten al evento.

Otras celebraciones llevadas a cabo bajo una perspectiva religiosa católica observadas han sido: el día de Acción de Gracias, la Semana de Mary Ward y Navidades.

Observación del 23 de enero de 2019. Clase 5A

[Empiezan las actividades del aula sentados en sus mesas de equipo. Hoy también se incluyen algunas relacionadas con la celebración de la "Semana de Mary Ward". Así la maestra empieza con una oración]

Maestra: "saludamos a Jesús. Le damos las gracias por este proyecto (de Mary Ward) que vamos a hacer con nuestros amigos".

[La maestra va diciendo frases de una oración de Mary Ward y NN tienen que ir repitiéndolas]

En el caso de las Navidades, a NN se les presentan contenidos relacionados con la Virgen María y el nacimiento del Niño Jesús, además imágenes o representaciones propias de la religión católica en la decoración del aula y de la escuela. Uno de los trabajos a realizar fue una ficha individual, según se narra en la siguiente nota de observación:

[NN según van terminando de hacer la ficha de matemáticas, cambian de actividad y continúan haciendo un mándala de la Virgen María, San José y el Niño Jesús. Me voy a la mesa donde está A. (niño ecuatoriano), que ya está coloreando su ficha de manera muy perfeccionista, sin dejar huecos en blanco y sin salirse del dibujo. Me mira y me dice: "qué guapa está María y tú"]

Ilustración 43: Ficha Individual de Trabajo en el Aula. Mandala de Navidad. Clase 5A



Esta es una de las dos alusiones a la religión o personajes religiosos oídas en todas las sesiones de observación por parte de NN; ambas son de niños que en sus familias profesan la religión católica.

De las conversaciones con las maestras se extrae, en primer lugar, cierta reticencia a abordar esta cuestión en profundidad. En segundo lugar, muestran desconocimiento sobre las religiones que se profesan en los hogares de sus estudiantes. En tercer lugar, ante la pregunta por la coherencia entre los valores del proyecto educativo y la falta de equidad y desigualdad en cuanto a la enseñanza religiosa, todas se remiten al hecho de que el colegio es concertado católico, y tienen la obligación de educar bajo esta confesión. Si se les plantea la posible incoherencia de los valores de respeto a la diversidad cultural que defienden y la educación religiosa que se desarrolla en las aulas,

su respuesta siempre es la misma: “intentamos enseñar valores que son universales”. No dan lugar a una reflexión más profunda sobre su impacto en NN que no profesan esta religión. No abordan los efectos de la discontinuidad entre escuela y familia, y las contradicciones de significados que tienen que enfrentar NN al ser expuestos a la enseñanza de valores, que pueden ser o no parecidos, pero que culturalmente se expresan con diferentes lenguajes, símbolos, ritos y eventos religioso.

16.6. Discusión

Atendiendo a cada uno de los objetivos específicos propuestos en este estudio de caso, se discuten los resultados expuestos más relevantes en función de sus dimensiones correspondientes. No obstante, como se ha podido observar en los resultados, todas estas dimensiones, así como las categorías que contienen, están conectadas dentro del mundo relacional de NN en los diferentes contextos sociales que constituyen la escuela infantil. Por tanto, en muchas ocasiones aparecen entrelazadas.

16.6.1. Diversidad Social y Cultural en las RRII

Teniendo en cuenta las categorías más relevantes que configuran esta dimensión de estudio se discuten los siguientes resultados.

A. Agrupaciones de los Niños y las Niñas Participantes

El estudio de la diversidad social y cultural en las agrupaciones de NN en el recreo ofrece como resultado un mapa variado en la composición de estas dada la diversidad existente en cuanto a país de origen, confesiones religiosas y etnia de los y las participantes. Así mismo, según el número de componentes, también hay diversidad de agrupamientos: diadas, tríadas y grupos. También se han observado casos de niños o niñas que pasan tiempo en soledad en el patio, esto puede derivarse de una elección personal, del rechazo o exclusión por parte de los iguales, o de dificultades personales para acceder a los grupos de juego o actividades que se dan en el patio de recreo.

Las diferencias étnicas, culturales y sociales están muy naturalizadas entre NN de esta escuela. Son conscientes de ellas, forman parte de su mundo social escolar y las asumen con normalidad. NN parecen emitir juicios o valorar a sus iguales en relación con estas categorías sociales (género, étnica, país de origen, grupo-clase, edad, religión o espiritualidad y capacidades) parecen concebir la diversidad en su sentido más obvio: toda persona es diferente. De acuerdo con Brown (2011), la investigación establece que uno de los mecanismos cognitivos más importantes en la formación de estereotipos es el proceso de categorización. Categorizar los grupos sociales en “nosotros” versus

"ellos" sucede relativamente pronto en la niñez, lo cual conduce al desarrollo de sesgos intergrupales, es decir, la percepción favorable del propio grupo en relación con otros grupos sociales. Existen estudios significativos y coherentes que demuestran que los niños y las niñas a partir de los 3 años pueden clasificar a otras personas sobre la base de categorías sociales visibles y distintivas. Esto lleva a una permanente vigilancia, por parte de las docentes sobre cómo van evolucionando estos fenómenos en las RRII, y el entorno escolar resulta ser un entorno privilegiado, pues en el NN en su primera infancia empiezan a relacionarse de manera sistemática con pares de diversos orígenes, etnias y culturas.

Las categorías estudiadas dentro de esta dimensión no suponen un motivo de conflicto, rechazo o discriminación. Lo que hace concluir que, a parte de la falta de prejuicios sociales que NN tienen a estas edades, formar parte de un contexto escolar heterogéneo favorece a la naturalización de las diferencias socioculturales y el respeto por la diversidad que constituyen. De manera que, esta construcción de significado de NN en un contexto compartido pasa a ser parte de su cultura de iguales. No se han encontrado en España estudios sobre cómo perciben la diversidad sociocultural NN en escuelas de educación infantil y el impacto en sus RRII, lo que no permite la contrastación de los resultados en contextos parecidos o, por el contrario, más homogéneos socioculturalmente. No obstante, en general2, la diversidad cultural parece estudiarse desde perspectivas que llaman a un conocimiento antropológico "especializado en culturas extranjeras para desvelar ante "nosotros" las "claves culturales" que harían inteligibles y eventualmente "integrables, a los "otros" (Francé Mundanó, 2008, p. 112). Bien, pues esta perspectiva no aplica a la cultura de pares de los y las participantes, donde NN pertenecientes a diversas comunidades culturales se relacionan cotidianamente en la escuela bajo un "nosotros" intercultural.

En cuanto a la categoría género, edad y grupo-clase se presenta una mayor homogeneidad en las preferencias de NN. No obstante, estas categorías en sí mismas no son causa de conflictos, rechazo ni exclusión. Dada la organización escolar de los grupos-clase por igualdad de edad de los y las estudiantes, en muchos casos los resultados en cuanto a edad y grupo-clase pueden coincidir. Las excepciones se encuentran en los grupos-clase de NN del mismo nivel (4A y 4B), entre los cuales hay una mayor interacción, la cual se fomenta con actividades interclases, lo que también da cuenta de la interconexión entre el entorno formal del aula y el informal del recreo.

Los resultados obtenidos coinciden con la literatura que establece que NN (desde los 3 años) demuestran una preferencia por pares de su mismo sexo cuando se encuentran en contextos lúdicos mixtos (p. ej. Fabes et al., 2003; Smith, 2010). De acuerdo con

Maccoby (1998) y Whiting y Edwards (1988), esta preferencia respecto al género en las interacciones sociales entre iguales parece ser culturalmente universal. No obstante, también se han mostrado resultados sobre casos de diadas y tríadas recíprocas heterogéneas y momentos del recreo en el que niños y niñas interaccionan para jugar según su interés por el tipo de juego más que por el género de los iguales. Así mismo, se pueden observar grupos mixtos conversando o jugando en el aula durante las transiciones.

En cuanto al género de NN en la compañía de juego y su relación con el tipo y contenido del juego, así como el estilo de participación, encontramos variedad entre los y las participantes. Hay niñas que juegan con niños en juegos más activos y enérgicos como el fútbol, perseguirse jugando a los policías, etc. También hay niños que prefieren actividades tranquilas, los cuales suelen ocupar zonas del patio junto otros niños o niñas con este mismo estilo, alejados de zonas más bulliciosas y pobladas. Por tanto, aunque se ha observado que muchos niños pasan parte del recreo participando en juegos más activos y con ciertos tipos y contenidos de juego, lo cual según Else-Quest, et al. (2006), Maccoby (2002), Pellegrini y Smith (1998) es lo más usual, en este contexto concreto no siempre es así, dada la existencia de niñas que tienen estas mismas preferencias. Por tanto, se podría pensar que la elección de iguales para jugar según la interrelación género, estilo de participación y tipos de juegos (Howe y Leach, 2018) no siempre ocurre.

Si se ha detectado la existencia de diferencias por género en los temas de juegos sociodramáticos, como señalan Parson y Howe (2013), las niñas participan más en juegos sobre cuestiones del hogar y de cuidados, mientras que los niños prefieren temas de aventuras y de superhéroes. No obstante, los resultados obtenidos muestran que para algunas niñas de 5 años el juego de superhéroes también es muy atractivo, lo que coincide con los resultados del estudio realizado por Marsh (2020). A través de este tipo y contenido de juego, las niñas pueden explorar su capacidad de agencia y de autonomía, posicionándose activamente como mujeres dentro de un discurso heroico. Marsh indica que para que las niñas asuman papeles más activos en este tipo de discursos, el profesorado debe crear las condiciones en las que esto pueda suceder. Las niñas necesitan sentirse seguras y recibir el permiso y el espacio para explorar estos roles en sus actividades lúdicas. La intervención en este tipo de juegos también es necesaria si se quiere dar la oportunidad a los niños para experimentar con versiones alternativas de masculinidad. Por tanto, existe la necesidad de dar forma al discurso de esta manera, pues en caso contrario NN continuarán usando el juego de superhéroes

para forjar identidades de género con estereotipos que son una parte integral de la cultura popular infantil tradicional.

El grupo-clase 5A, parece presentar una mayor cohesión, dinamismo y complejidad en las redes sociales diversas que conforman a través de sus interacciones y relaciones, de hecho, suelen agruparse más en grupos que NN de 4 años. En menor grado sucede en el grupo-clase 4A, el cual, a su vez, parece ser un grupo más cohesionado que el de 4B, donde en general apenas aparecen relaciones recíprocas.

En relación con la diversidad étnica, se ha observado que tanto los niños como las niñas de etnia gitana suelen interaccionar y relacionarse entre ellos y ellas en el patio y en el aula, sin que eso impida que lo hagan con el resto de iguales en las actividades y rutinas escolares o que tengan más conflictos. Lo que muestra que están muy integrados en el grupo-clase. NN de esta etnia comparten un contexto comunitario y cultural fuera de la escuela que puede que produzca una tendencia a interactuar y relacionarse entre ellos y ellas, pero no se segregan del resto de iguales en la escuela, de hecho, desarrollan relaciones de amistad bastante heterogéneas en cuanto a esta categoría y la de país de origen. NN de etnia gitana que tienen más dificultades para establecer relaciones y jugar con sus iguales, coinciden con que son los o las que asisten irregularmente a la escuela (absentistas), por lo tanto, se cree que la etnia no sería el factor que causa su bajo nivel de participación social.

En conclusión, se considera relevante la riqueza de la diversidad social, cultural y obviamente individual, a la que NN se exponen cotidianamente en su contexto de iguales dentro de esta escuela. A través de sus interacciones, relaciones y participación en sus actividades lúdicas y conversaciones, comparten una gran cantidad de información social y cultural. Cada uno de ellos o ellas aporta conocimientos que amplían la mirada sobre el mundo de sus iguales. Así mismo, NN comparten información personal variada sobre costumbres, tradiciones, rutinas, gustos y habilidades individuales. El único aspecto sobre el que no aparecen resultados es la puesta en común entre NN de expresiones, prácticas y ritos religiosos o espirituales.

Según la definición del juego del Comité de los Derechos del Niño (ONU, 2013, p. 333) “[…] Las principales características del juego son la diversión, la incertidumbre, el desafío, la flexibilidad y la no productividad”. Teniendo en cuenta los rasgos característicos de la sociedad actual incierta, que desafía el pensamiento y las formas de hacer tradicionales, y que demanda flexibilidad, el juego se constituye en una herramienta de adquisición de competencias relevante. Así mismo, permite el encuentro el otro y la valoración de la diversidad humana en un tiempo donde, según el filósofo

Han (2017) se da una expulsión de lo distinto en pro de la productividad económica, expresando que

> Los tiempos en los que existía el *otro* han pasado. El *otro* como amigo, el *otro* como infierno, el *otro* como misterio, el *otro* como deseo van desapareciendo, dando paso a lo igual. La proliferación de lo igual es lo que, haciéndose pasar por crecimiento, constituye hoy esas alteraciones patológicas del cuerpo social (p. 9).

Por otro lado, teniendo en cuenta la literatura y la revisión expuesta en cuanto la prevención y reducción de sesgos integrupales para la mejora de la convivencia, así como las bases de las intervenciones socioeducativas desarrolladas a partir de la Teoría del Contacto Intergrupal (Allport, 1954) y posteriores desarrollos como el Petigrew y Trops (2005), la Teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1979) y la Teoría de la Categorización del Yo (Turner et al., 1987; Turner y Reynols, 2011) esta heterogeneidad en los agrupamientos y relaciones de NN en sus actividades y juegos en el patio de recreo se considera un recurso relevante para la generación de una cultura de pares inclusiva.

Este valor de la diversidad en la escuela contrasta con la realidad educativa de muchos otros centros escolares, donde parece existir una tendencia a la segregación, promoviendo agrupamientos más homogéneos en cuanto a características socioeconómicas y culturales. Los resultados de la investigación realizada por Murillo y Martínez Garrido (2018), sobre la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico, indican que España es uno de los paises con el sistema educativo más segregado de toda la Unión Europea. Destaca la Comunidad de Madrid con un nivel de segregación muy alto respecto al resto de comunidades y de paises de Europa. Este estudio subraya que la equidad sigue siendo un importante reto que tiene pendiente la educación española. “La segregación escolar es un poderoso mecanismo para impedir la igualdad de oportunidades real entre todos los estudiantes; así como el mejor medio para fomentar la segregación y las desigualdades sociales” (p 55). Aunque ésta es producto de muchos factores, las políticas educativas pueden favorecerla o limitarla en la escuela. Algunos aspectos que desde las políticas educativas favorecen la segregación escolar son: el fomento de la competencia entre centros; la publicación de rankings de centros según los resultados de pruebas estandarizadas externas en educación infantil y la educación obligatoria; y el establecimiento de un distríto único y las políticas de creación de centros bilingües (Comunidad de Madrid), las cuales generan procesos implicitos de selección de estudiantes según sus recursos. Estos resultados hacen cuestionar si esta tendencia selectiva y homogeneizadora de quienes

tienen posibilidades de elección acercan al planteamiento de que la escuela debería ser un reflejo de la sociedad actual plural y diversa, donde todos NN puedan aprender juntos en situaciones sociales diversas, experimenten la diferencia, y aprendan los conceptos de negociación y respeto por las diferencias (Nutbrown et al., 2013) en un dialogo o conversación intercultural.

16.6.2. Las Relaciones de Amistad entre los Niños y las Niñas Participantes

Los resultados han mostrado que las niñas parecen mantener relaciones más compatibles con la amistad, según los aspectos básicos comunes de las definiciones aportadas en el marco epistemológico: reciprocidad, la mutualidad, la intimidad y la igualdad entre las dos personas amigas (p. ej. Dunn, 2006; Howes, 1996; Laursen y Hartup, 1997; Rubin, et al., 2005; Schneider, 2000).

Por otro lado, las amistades, tanto las observadas como las que resultan de las elecciones de NN como diadas o tríadas recíprocas, se caracterizan por ser diversas en cuanto a la etnia y el país de origen y homogéneas respecto al género, la edad y el grupo-clase, lo que coincide con Singer y de Haan (2011), en su estudio realizado con NN holandeses.

En las relaciones de amistad de NN participantes, coincidiendo con lo establecido en trabajos recientes como el de Laursen y Adams (2018), se produce un mayor número de conflictos entre la pareja amiga que entre pares que no mantienen este tipo de relación. Aunque también muestran un comportamiento más prosocial (se ayudan, cooperan, se cuidan, etc.).

No obstante, la identificación y el estudio de la amistad puede resultar compleja. Identificar algunas de sus características en las relaciones entre NN resulta difícil, pues NN de las edades de los participantes no siempre, ni todos utilizan una forma convencional de lenguaje para reflexionar y articular sus pensamientos y emociones. De acuerdo con Dunn (2006) y Howes (1996), el conocimiento y comprensión de las amistades de NN, a veces deben inferirse de sus comportamientos, sus interacciones y su actividad lúdica. Por ejemplo, NN puede experimentar intimidad en los juegos de simulación social y los temas de juego compartidos en los que interactúan con sus iguales pueden reflejar sus preocupaciones, intereses y temores.

Según las voces de NN, se pueden presentar diferentes interpretaciones de lo que es la amistad. Además, parece que los mensajes recibidos de sus maestras conllevan la asimilación del término de amistad al de compañerismo, lo que puede dar lugar a conceptualizaciones erróneas. De acuerdo con Howes (2011), algunas relaciones con compañeros o compañeras de juegos evolucionan en amistad. Es importante tener en

cuenta que la representación del niño o de la niña sobre su par conlleva una dimensión cognitiva y otra afectiva, ambas derivadas de la estructura y el contenido de la experiencia social con su compañero o compañera. NN que participan en interacciones repetidas y complejas con un determinado par tienen mayor probabilidad de que lo represente como un amigo o una amiga. Además, el contenido de las interacciones es muy probable que tenga influencia en la calidad de la relación resultante.

Por otro lado, resulta interesante diferenciar la aceptación y la amistad. La literatura de la psicología sobre las RRII muestra la existencia de diferencias significativas entre ambos conceptos. La aceptación es unidireccional y depende del nivel de agrado social de un niño o una niña hacia otros, mientras que la amistad implica una relación mutua (Rubin et al., 2006). De acuerdo con la revisión de Wang et al. (2019), a diferencia de los vínculos no recíprocos, las amistades se caracterizan por interacciones positivas, diádicas y de alta calidad; mientras que la aceptación de los iguales refleja la perspectiva del grupo de iguales del niño o la niña y las facilidades de acceso a las actividades de juego, por ejemplo, en el contexto del aula o del patio de recreo. No obstante, la aceptación de los iguales podría predecir si NN tienen amigos o amigas durante la primera infancia. Los resultados hallados sobre las relaciones entre los niños en muchos casos tendrían que ver más con la aceptación como compañeros de juegos, pues se observa con menos regularidad los prerrequisitos establecidos para que estas relaciones puedan ser tenidas en cuenta como amistad.

Las niñas o niños que tienen relaciones recíprocas de amistad muestran un mayor desarrollo cognitivo y socioemocional, lo que parece ser una relación valiosa y bidireccional. Además de esta premisa, Papadopoulou (2012) defiende la idea básica de que hacer y mantener amistades cumple una función evolutiva y, como tal, es innata y se expresa en actos intencionales. Este impulso puede experimentarse y expresarse de manera diferente, tanto consciente como inconscientemente dependiendo de la edad de NN, la etapa de desarrollo y los factores de maduración, pero también se torna fundamental la función del entorno social que experimentan. Es decir, las manifestaciones de nuestro instinto humano de “vincularnos” con los demás pueden depender de una serie de factores, tanto del desarrollo como contextuales. Esto se vuelve fundamental por las implicaciones educativas que se pueden derivar de esta perspectiva para el fomento en el contexto escolar Infantil de las RRII en general y de amistad en particular.

La gran mayoría de los y las participantes muestran interés por la interacción social en sus juegos y actividades, con una gran tendencia a agruparse en el patio de recreo. De acuerdo con Laursen y Hartup (2002) y Rubin et al. (2005), la experiencia de la amistad

va mucho más allá del desarrollo de habilidades; implica la totalidad de la existencia humana. Es un rasgo evolutivo, expresado como un “impulso” interno, o bien un instinto que lleva a relacionarse con los demás y ser parte de un grupo. De hecho, parece que NN experimentan el “impulso” de estar y relacionarse con sus iguales y de formar vínculos estrechos con ellos. Según Dunn (2006), esto comienza a ser más evidente alrededor de los 3 o 4 años y, a veces, incluso antes.

16.6.3. La Convivencia en las Prácticas Sociales Escolares

Las categorías detectadas en relación con la convivencia entre iguales, atiende a campos de valor que influyen en que esta se desarrolle positiva o negativamente en la cultura de pares de NN participantes. Entre los resultados más relevantes se pueden destacar y discutir los siguientes.

A. La Participación y las Voces de los Niños y las Niñas

Mientras que en el mundo social propio de NN en el patio de recreo las normas cobran valor para organizar y regir sus juegos sociales, se ha detectado una falta de participación o implicación de NN en los procesos de toma de decisiones y establecimiento de las normas que han de regir la convivencia y la organización del aula y recreo. Además, en la escuela no existe ninguna iniciativa donde NN se puedan asociar y participar a través de Comités o Consejos Infantiles. Quizá predomina la idea adulta de que NN de estas edades no tienen la capacidad suficiente para participar y decidir sobre los asuntos que les atañen, lo cual es un derecho reconocido por la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989). No obstante, la literatura científica aporta información sobre la necesidad de incorporar la voz del alumnado en las escuelas desde edades tempranas, lo que además permitiría a NN aprender y adquirir competencias para la participación democrática las relaciones con sus iguales. La falta de participación y de escucha de las voces de NN detectada en el estudio de caso, tiene particularmente relación con tres aportaciones teóricas incluidas en el marco epistemológico: los Campos de Valor en Educación Infantil (Johannson, 2018), el Marco de Valores para una Cultura Escolar Inclusiva (Booth y Ainscow, 2015) y con el enfoque de “La voz del alumnado”. Los tres resulta relevantes para la reflexión de las docentes y el equipo directivo sobre la cultura escolar que se quiere generar en la escuela, la cual es un factor fundamental para fomentar RRII de NN positivas y de calidad.

En cuanto a la participación de NN en educación infantil resulta relevante la perspectiva de “La voz del alumnado” dado que, en España, no se han encontrado apenas experiencias escolares o investigación que lo aborden. Además, se considera

interesante para la mejora escolar a través de la participación de NN, lo cual redundaría en diferentes fenómenos implicados en la convivencia democrática de los grupos, en los aprendizajes y en la adquisición de habilidades necesarias para participar como agentes sociales en la sociedad. Esto, siguiendo a Benner et al. (2019), es particularmente importante en los casos de poblaciones históricamente marginadas, incluidos los estudiantes de comunidades minoritarias, migrantes, de bajos ingresos, como es el caso de la mayoría de NN participantes en este estudio de casos, así como los estudiantes con diversidad funcional.

La voz y la agencia del alumnado en las escuelas, es decir, la capacidad de los y las estudiantes para ejercer influencia en su contexto de desarrollo y aprendizaje, con el objeto de transformar y ampliar tanto sus propias experiencias de aprendizaje como las de otras y otros, no pretenden reemplazar la autoridad y la responsabilidad de profesionales experimentados, sino más bien legitimar junto a estos las experiencias y perspectivas de los y las estudiantes (Cook-Sather, 2020), maximizando y democratizando la educación para todas las personas involucradas.

Los enfoques de “La voz del alumnado” requieren un cambio en la mentalidad y un reparto de poder (Cook-Sather, 2020). Demandan, por un lado, el reconocimiento de NN como personas con perspectivas esenciales sobre el aprendizaje y, por otro, la creación de condiciones bajo las cuales se comparta el poder y la responsabilidad de la práctica educativa y la investigación. De acuerdo con la Pedagogía de la Esperanza de Freire (1993), al compartir el poder con los y las estudiantes -escuchándolos e incluyendo sus ideas-, docentes, investigadores y responsables políticos pueden llegar a promover contextos a través de los cuales “los sin voz” tengan voz, los sin poder tengan poder y en esos contextos puede surgir la esperanza.

De acuerdo con Cook-Sather (2018, p. 17), cuando los estudiantes "hablan y actúan junto a educadores, acreditados como críticos y creadores de la práctica educativa", se fortalece la relación entre "voz" y "agencia" o "acción". Como argumentan un número creciente de investigadores, la voz de los estudiantes tiene el potencial de: abrir espacios y capacidades para que NN de grupos étnico-raciales históricamente marginados desempeñen papeles clave en el cambio escolar y los espacios de aprendizaje híbridos (González et al., 2017); apoyar entornos escolares socialmente más justos, y asegurar que los NN privados de sus derechos sean incluidos en los procesos de toma de decisiones (Salisbury et al., 2019); así como fomentar el desarrollo positivo en torno a la agencia y el compromiso cívico (Mitra y Serriere, 2015).

Siguiendo el trabajo de Quaglia et al. (2020, p. 4), los conceptos asociados con “la voz del alumnado” son:

- *Agencia estudiantil*: NN tienen opciones y voz con respecto a lo que se debe aprender y la oportunidad de co-construir el aprendizaje.
- *Autonomía*: control para tomar decisiones por uno mismo.
- *Autodeterminación:* la capacidad de pensar por uno mismo, tomar sus propias decisiones y asumir la responsabilidad de esas decisiones.
- *Empoderamiento*: la capacidad y la autoridad para tomar decisiones y cambios en un entorno de respeto y apoyo.
- *Asociación*: una relación en la que ambas partes son valoradas, respetadas y necesarias para la acción.

El concepto de “La voz del alumnado” conlleva la inclusión de sus pensamientos e ideas en las decisiones escolares a todos los niveles. Desafía la norma establecida en la que el estado, los gobiernos de las comunidades autónomas, los equipos directivos y el profesorado: a) deciden lo que estos y estas aprenderán, b) dirigen cómo aprenderán, y c) dictan la evaluación de ese aprendizaje. Incluir las voces de NN requiere que ellos y ellas desempeñen un papel activo en todo lo que hace una escuela, desde la instrucción hasta la evaluación y el diseño de los planes de estudios. La capacidad de compartir de manera responsable las ideas y opiniones propias es una habilidad para toda la vida, incluso un deber cívico. Por tanto, si en la educación infantil se asientan la base de los aprendizajes que se desarrollarán a lo largo de la vida, el fomento de estas habilidades no puede dejar de estar presente desde la etapa de Educación Infantil.

Por su parte, Benner et al. (2019) definen la voz de los y las estudiantes como una aportación o liderazgo auténtico en la enseñanza, las estructuras escolares o las políticas educativas que pueden promover cambios significativos en los sistemas educativos, la práctica y/o la política al facultar a los estudiantes como agentes de cambio, que colaboran con los y las docentes.

Según Mitra et. al. (2012), a un nivel más básico, la voz de los estudiantes puede consistir en que NN y los jóvenes compartan sus opiniones sobre los problemas escolares con docentes, equipos directivos y administradores de las instituciones educativas. Sin embargo, las iniciativas de las voces de los y las estudiantes también pueden ser más amplias, por ejemplo, cuando NN colaboran con los adultos para abordar los problemas en sus escuelas, y en raras ocasiones, cuando asumen funciones

de liderazgo, para producir cambios en los esfuerzos colectivos que se han de llevar a cabo.

Por su parte, Toshalis y Nakkula (2012), se refieren a la voz de los y las estudiantes como concepto amplio que describe una serie de actividades que pueden ocurrir tanto dentro como fuera de la escuela. Puede entenderse como expresión, rendimiento y creatividad, así como co-construcción de la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. También puede entenderse como el establecimiento autodeterminado de objetivos o sencillamente como agencia.

Los principales trabajos sobre “La voz de los y las estudiantes”, incluyendo los de Mitra y Toshalis, describen este término como un espectro o pirámide para ilustrar que las diferentes formas de participación del alumnado fomentan diferentes niveles de agencia. Por un lado, los adultos se reúnen y utilizan las perspectivas, retroalimentación y opiniones de los y las estudiantes para informar el cambio. Por otro lado, NN participan en los órganos de toma de decisiones que impulsan el cambio. La agencia estudiantil aumenta a medida que los estudiantes asumen más liderazgo y tienen mayor responsabilidad en la instrucción o cambios en las políticas (Benner et al., 2019). Este espectro puede guiar las prácticas escolares en cuanto a cómo ir incluyendo las voces de los NN, dependiendo de su adquisición de habilidades para llegar a una participación plena.

Todas las formas de voz de los y las estudiantes pueden ser importantes y pueden influir significativamente en las prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje, las escuelas y las políticas. Es necesario elegir y adaptar los diferentes enfoques existentes, para adecuarlos a las condiciones, características y objetivos de cada nivel educativo y centro escolar.

En la actualidad, a nivel internacional, se está incrementando el número de docentes que adoptan la idea de que la voz del alumnado es importante para un aprendizaje auténtico, y se está avanzando hacia la implementación completa de estas como una forma de estar en las escuelas. Este modelo influye en el logro escolar de NN, por lo tanto, se empiezan a establecer políticas para exigir que las voces de NN sean un componente integral en los procesos de innovación para la mejora escolar (Quaglia et al., 2020).

Gran parte de esta reciente atención a las voces de NN en el ámbito escolar se debe a la investigación que respalda su valor. Ferguson et al. (2015) sugieren que la agencia de los estudiantes puede ser tan crítica para los resultados de la educación como para las habilidades académicas básicas. Investigaciones adicionales señalan los numerosos

beneficios que aportan a los estudiantes las oportunidades de participación a través de vías adecuadas en la toma de decisiones en sus experiencias educativas como asuntos que son de su plena incumbencia. Así mismo, otros estudios como los de Mitra (2008) y Rudduck (2007) muestran la conexión entre la voz del alumnado y el compromiso social. Mitra (2008) señala estrategias que pueden fortalecer las iniciativas con NN desde este enfoque, como pueden ser: crear roles significativos basados en la responsabilidad mutua y el respeto entre todos los miembros; desarrollar un lenguaje y normas compartidas; y realizar, implicando al alumnado, proyectos cooperativos destinados a fomentar otras voces que han sido silenciadas en los procesos de toma de decisiones y creación de conocimiento. Además, cuando NN experimentan que sus voces son atendidas hay más probabilidades de que experimenten una mayor autoestima, compromiso y propósito, lo que asimismo los lleva a adquirir una mayor motivación académica (Quaglia y Corso, 2014). Por otra parte, Kincheloe (2007) señala que las labores relacionadas con la incorporación de este tipo de iniciativas en las escuelas pueden mejorar las prácticas docentes en el aula. Dado que los beneficios recaen tanto en NN como en el desempeño de los y las docentes, mejorando los procesos de enseñanza, se considera que el enfoque de la voz de los y las estudiantes tendría que ser parte integral de las experiencias de aprendizaje del alumnado, más que una parte complementaria de un plan de estudios.

La revisión de la literatura a nivel internacional muestra que, aunque a medida que los y las docentes e investigadores continúan reconociendo el impacto a largo plazo de la educación y el desarrollo de habilidades en la primera infancia, sigue existiendo la necesidad de escuchar las percepciones y experiencias de quienes inician sus trayectorias educativas formales. Con frecuencia, el alumnado de Educación Infantil es considerado como demasiado pequeño para tener voz o utilizarla para desarrollar experiencias de aprendizaje más profundas y ricas. Sin embargo, por ejemplo, Fox (2016) argumenta que el enfoque de la voz del alumnado en las escuelas infantiles puede fomentar la participación de NN en su propio aprendizaje, haciendo preguntas, compartiendo conocimientos y proporcionando opiniones. Así mismo, señala que promover las habilidades y oportunidades de la voz crea un entorno de aprendizaje centrado en la o el estudiante y dirigido por ella o él. Los estudios de investigación del Quaglia Institute for Student Aspirations[30] (QISA) muestran que la voz de los y las estudiantes tiene impacto en la calidad y el significado de las experiencias de aprendizaje de NN de entre 3 y 12 años.

[30] https://www.quagliainstitute.org/

Desde este enfoque, la voz del alumnado se considera una habilidad y una herramienta de enseñanza y aprendizaje para mejorar las prácticas en la escuela y en el aula de educación infantil. NN han de experimentar numerosas oportunidades de usar su voz y desarrollar habilidades que apoyen sus voces emergentes para ser estudiantes con disposición y estar preparados para participar en asociaciones significativas con las maestras y los maestros. La práctica y el uso de la voz del alumnado de Educación Infantil se fundamentan en lo siguiente:

- *La agencia* de NN, la cual está presente cuando NN tienen un papel activo y se hacen cargo de qué, dónde, cuándo y por qué aprenden. La agencia estudiantil es esencial para el aprendizaje temprano, y la voz del alumnado es fundamental para la agencia estudiantil.
- *La autorregulación*. NN que desarrollan genuinamente su voz aprenden a asumir la responsabilidad de su aprendizaje. Usar la propia voz requiere que los y las estudiantes de todas las edades utilicen habilidades de autorregulación al determinar cuándo y cómo expresar ideas, pensamientos y opiniones.
- *El desarrollo y expresión del lenguaje*. Defender las propias ideas e intereses y participar activamente en el aprendizaje son componentes esenciales de las voces de NN en la escuela. Promover el uso de sus voces ayuda a desarrollar un vocabulario necesario para el liderazgo, así como oportunidades para la autoexpresión.
- *El aprendizaje centrado en el niño o la niña* involucra activamente a los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje y toma en cuenta sus intereses, habilidades y conocimientos.
- *El aprendizaje personalizado* requiere que el profesorado tenga en cuenta la singularidad y la diversidad de todos NN. Se inicia cuando la o el docente aprende de los propios estudiantes quiénes y cómo son.
- *El aprendizaje socioemocional*. Enseñar a los estudiantes a tener una voz incluye fomentar la autorregulación emocional, la empatía, la seguridad, la toma de perspectiva y las relaciones positivas.

La propuesta de utilizar la voz de NN en las escuelas infantiles presentada por Fox (2016) incluye el aprendizaje de las habilidades sociales necesarias para participar. El estudio de estas propuestas y herramientas hace pensar que dicho aprendizaje puede tener una repercusión positiva importante en las RRII y en la cultura de iguales, desde el modelo de trabajo y la forma de relacionarse que se les presenta a NN en el aula.

Además, cuando NN que asisten a la escuela viven situaciones de vulnerabilidad económica, social y cultural en sus entornos familiares y comunitarios que los ponen en riesgo de exclusión social, este enfoque puede aportarles beneficios relevantes sobre el desarrollo de la capacidad de agencia y de participar en las instituciones, de establecer relaciones de calidad y formar parte de redes sociales de cooperación con iguales fuera del centro escolar que les ayuden a superar esas condiciones en las que viven.

Entre las escasas investigaciones basadas en las voces infantiles, y desde el enfoque de “la voz del alumnado” que incluye a NN en la etapa de Educación Infantil, se encuentra el estudio de Saiz-Linares et al. (2019), a través del cual las autoras ponen en valor la creación de espacios dialógicos en las aulas donde se escuchen las voces de NN con el fin de conocer y comprender qué visión tiene este colectivo sobre la realidad educativa de la que participan, lo cual se configura relevante para favorecer procesos reflexivos en el profesorado, llevándolos al desarrollo de procesos de transformación y mejora escolar más eficientes. Sus resultados muestran que el proyecto colaborativo ha favorecido a la generación de una cultura escolar más democrática. La escucha de la voz del alumnado ha promovido cambios en los y las docentes, llevándolos a convertirse en profesionales más dialógicos e inclusivos, trasformado su visión del estudiantado, para llegar a verlos como colaboradores críticos en los procesos de transformación escolar.

En definitiva, la voz es mucho más que simplemente hablar; se trata de participar en la escuela y marcar la diferencia, no solo a nivel individual, sino también para los demás. La voz implica compartir pensamientos e ideas genuinos, ofrecer sugerencias realistas para el bien de todos y aceptar la responsabilidad no solo de lo que se dice sino también de lo que se debe hacer. Se trata de compartir ideas en una comunidad basada en la confianza y el respeto, y actuar juntos por el bien común para que todos puedan lograr sus aspiraciones, conviviendo bajo valores democráticos y de justicia social. Cuando se valora e invita a la voz de cada estudiante, el impacto puede ser significativo para toda la comunidad escolar.

B. Las Habilidades Prosociales

Los resultados han mostrado que los comportamientos de ayuda, compartir, la preocupación y el cuidado del otro, el consuelo y la empatía, surgen en situaciones relacionales entre iguales de NN participantes en el estudio de casos. El grado en que se muestran y se desarrollan estas habilidades puede estar influenciado por distintos factores: capacidad individual, experiencias que NN van viviendo de manera cotidiana y su fomento desde las prácticas docentes y el modelo ofrecido por las maestras. En el

proceso de aprendizaje observado a lo largo de las sesiones de observación, en general se ha comprobado que la prosocialidad va cobrando valor en las RRII de los y las participantes a través de la participación en sus actividades socioculturales. En general las situaciones y comportamientos que muestran coindicen con las señaladas en el trabajo de Guijo Blanco (2003).

En el caso de la empatía, no siempre comprender el estado emocional de un igual lleva a NN a actuar, o se pueden dar uno o varios comportamientos en diferentes grados. Por ejemplo, la preocupación por lo que le pasa a un igual, puede llevar a tomar acciones en algunos NN, pero otros solo observan o comentan su situación. Coincidiendo con las aportaciones de Górriz et al. (2009), Ladd (2011) y Ortega-Ruiz et al. (2013) NN con más aceptación y popularidad entre sus iguales son quieres muestran un mayor desarrollo de habilidades prosociales y comunicativas, son más empáticos y participan más en los juegos cooperativos y sociales. Desarrollan interacciones positivas con los demás, teniendo una mayor participación en conversaciones sociales con sus pares, comunicándose de manera fluida y eficaz. Por tanto, de aquí también se deriva la importancia de incorporar experiencias de aprendizaje en el aula que tengan como objetivo el desarrollo de las habilidades prosociales necesarias que inciden en la calidad de las RRII y en la convivencia escolar.

Así mismo, el fomento de estas habilidades y comportamientos sociales también pueden verse potenciados en cierto grado por las prácticas docentes, así como por el modelo y valores que las maestras expresan dentro del aula. No obstante, al hacerse de manera transversal, la evaluación inicial, procesual y final no se lleva a cabo de una manera sistemática, como se hace con materias académicas. Además, desde una perspectiva cultural, estudios como los de Whiting y Edwards (1988), Graves y Graves (1983) Nsamenang (1992), por ejemplo, ponen la atención en la diversidad de concepciones e interpretaciones de los comportamientos prosociales existentes según los diferentes contextos culturales. Lo que resulta relevante en este entorno escolar multicultural, en el que no se hace un seguimiento de NN en función de cómo se pueden entender, valorar y expresar este tipo de habilidades en función de la diversidad de culturas que están representadas en el aula. Lo que puede llevar a las maestras a interpretaciones erróneas sobre el desarrollo de habilidades y demostraciones de comportamientos prosociales (ayuda, empatía, cooperación, etc.) de sus estudiantes, guiadas por sus propias concepciones occidentalizadas. Por tanto, sería necesario que las docentes tuviesen un mayor conocimiento de la cultura familiar de NN y una mayor formación sobre como los contextos culturales producen variaciones en las formas de fomentar el desarrollo social de NN. Por ejemplo, de acuerdo con los valores culturales y sus

prácticas de socialización correspondientes, es más probable que NN de sociedades orientadas al individualismo muestren un comportamiento prosocial que represente la autorrealización y el crecimiento personal propio como ayudar a personas extrañas que lo necesitan (Kemmelmeier et al., 2006). En contraste, Mullen y Skitka (2009) señalan que, en las sociedades orientadas a los grupos, NN pueden tener más probabilidades de mostrar un comportamiento prosocial que esté motivado por el compromiso con su grupo y dirigido a los miembros de este.

Las escuelas brindan a NN oportunidades continuas para desarrollar habilidades prosociales a través de interacciones con sus iguales y docentes en el aula, las cuales también pueden ser una fuente importante de apoyo en el desarrollo de habilidades académicas de los estudiantes (Wentzel, 2015). Sin embargo, dentro de la etapa de Educación Infantil no se ha sido examinado el efecto de procesos de socialización específicos en el comportamiento prosocial, incluidas las cualidades y tipos de interacciones. Sin embargo, el potencial de las interacciones y las relaciones ha sido señalado en un estudio que confirmó que las intervenciones basadas en la interacción entre pares y estudiantes-docentes son efectivas para fomentar el desarrollo de conductas prosociales en NN de 7 a 8 años (Ohl, et al., 2013). Las evidencias hacen pensar que es posible promover el comportamiento prosocial creando un ambiente de aula que enfatice el cuidado de los demás, el respeto mutuo y la cooperación. No obstante, como señalan Hay y Cook (2007) y Dirks et al. (2018) queda mucho por investigar en cuanto a la prosocialidad y el papel de la socialización entre iguales en su desarrollo durante la primera infancia.

La aparición de estos comportamientos prosociales en NN denota el comienzo del desarrollo de la responsabilidad social hacia sus compañeros y compañeras. De este modo, según la observación parece darse un progreso a lo largo de curso, a medida que NN van interactuando y compartiendo experiencias con sus iguales en el patio de recreo y en el aula. La investigación transcultural sobre el desarrollo de la responsabilidad social y habilidades prosociales como la cooperación muestra que en ciertas culturas abundan las conductas prosociales y que promueven en NN la habilidad para interactuar cooperativamente, mientras que otros grupos culturales son más individualistas, egoístas y violentos. Estos datos, entre otros, constatan que existe un condicionamiento social, y que cada cultura trasmite pautas de conducta específicas a sus miembros, sustentadas en valores específicos (Chen et al., 2018). La investigación también ha mostrado variaciones culturales en relación con el valor de la cooperación, la responsabilidad social, la socialización y los comportamientos prosociales en los NN desde edades muy tempranas. Por ejemplo, hay una mayor tendencia de NN a cooperar

con los otros en sociedades o comunidades que ponen un gran énfasis en socializar a NN para que se preocupen, ocupen y responsabilicen por los logros grupales, más que por los individuales. Por ejemplo, Stevenson (1991) mostró cómo el énfasis de las culturas asiáticas en la armonía del grupo se contrapone al individualismo de occidente. En este sentido, en las sociedades sociocéntricas, las personas consideran la capacidad de respuesta a las necesidades de los demás como un compromiso fundamental, mientras que las personas de sociedades occidentales intentan mantener un equilibrio entre las preocupaciones prosociales y la libertad de elección individual. Por lo tanto, de acuerdo con Geenfield, et al. (2006) la cooperación interpersonal y el comportamiento prosocial se ven en las culturas occidentales como una decisión personal basada en factores tales como el agrado o la preferencia específica por las personas destinatarias de tal cooperación. Sin embargo, en las sociedades que valoran la armonía grupal existe una presión considerable sobre NN para que vean la conducta prosocial-cooperativa como obligatoria (Miller y Bersoff, 1994).

Si se considera la escuela como una comunidad sociocultural de pertenencia, participación y aprendizaje, preocupada por el bien común y responsable socialmente, guiada por las finalidades de una educación humanística y por la justicia social, quizá los ejemplos de las sociedades o comunidades que ponen énfasis en la armonía grupal puedan servir para generar una cultura escolar más inclusiva que lleve a formar a NN como verdaderos ciudadanos prosociales y responsables por lo común, evitando así el individualismo (y sus consecuencias) que tanto protagonismo va adquiriendo en las sociedades occidentales. Con esto no se sugiere que la individualidad de la persona se ha de perder en el grupo social, sino que cada persona ha de educarse y formarse para que la mejor versión de sí misma contribuya a transformar la sociedad de manera que esta procure contextos de calidad, equitativos, justos y democráticos para lograr el bienestar integral y la participación de cada uno de los miembros que la compone.

C. Los Conflictos

Los conflictos son un fenómeno propio de las relaciones, pues cuando las vidas están entrelazadas, el desacuerdo es inevitable. La forma de solución influye positiva o negativamente en la convivencia de los grupos sociales como son NN de un grupo-clase. Los resultados muestran que los conflictos entre iguales surgen tanto en el aula como en el patio de recreo. Su análisis es complejo, dado que en muchas ocasiones es difícil conocer cuándo y por qué tienen su origen o que lo causa, incluso cuántas personas han intervenido en el proceso que termina desembocando en conflicto. No obstante, es de gran interés y fuente de muchos aprendizajes sociales para NN.

Las narraciones de NN han mostrado que a estas edades el conflicto conlleva acciones físicas, como pellizcar, golpear o tirar lo que coincide con las investigaciones de Cekaite (2020) y Moore (2020), aunque va variando en cierta medida con la edad. Entre NN de 3 años se ha observado que frecuentemente se inician conflictos a causa de la propiedad de materiales de juego (p. ej., Corsaro y Maynard, 1996; Laursen y Adams, 2018; Shantz, 1987) y los espacios (p. ej., Corsaro y Schwarz, 1999; Laursen y Adams, 2018), mientras que entre NN mayores (de 3 a 5 años) los conflictos surgen con base en discrepancias en las ideas, relacionadas, por ejemplo, con las reglas de un juego o con los roles que cada uno asumirá en una actividad a realizar (Ahn, 2020). Teniendo en cuenta la coincidencia de resultados con estas investigaciones, también los resultados del estudio de casos señalan que, entre NN de 5 años las violaciones de los derechos de propiedad o del espacio grupal suelen ser una fuente de conflictos interpersonales en el patio de recreo. Lo que se ha mostrado en la narración del juego sobre La Granja, donde se dan disputas por el material lúdico e invasión del espacio en el que el grupo está jugando, entre otros temas.

Los resultados señalan una variedad de causas en los orígenes de los conflictos entre iguales. Estos conflictos, de acuerdo con Laursen y Adams (2018) dan cuenta de un estado de desacuerdo que se exterioriza con comportamientos y puntos de vista incompatibles u opuestos. Esto ocurre, por ejemplo, cuando en el transcurso de un juego social no sucede lo que algún participante esperaba, o cuando hay desacuerdo en el entendimiento de las normas establecidas en alguna actividad lúdica (por ejemplo, en conflicto narrado entre los dos niños en el juego de Los Fantasmas").

Entre NN de 5 años que mantienen relaciones de amistad, la consideración de falta de lealtad y los celos son dos temas de conflicto. Chalik y Rhodes (2014) argumentan que NN ven las categorías sociales como marcas que determinan en las personas las obligaciones entre sí y, por lo tanto, usan las experiencias con compañeros o compañeras con los que mantienen una relación de lealtad para predecir cómo se comportarán las personas. En el estudio de caso, se ha observado que las NN de 5 años asocian la lealtad a la relación de amistad. Un ejemplo claro se ve en la diada y en el grupo de niñas del grupo 5A, que juegan a La Granja. Una de ellas se posiciona en el grupo opuesto y la reacción de enfado de su amiga puede que se produjera con base en que sus expectativas del comportamiento de su amiga no se cumplieran, al decidir no estar con ella en el mismo grupo. Algo similar podría servir como base para la explicación de los celos y conflicto entre el niño y la niña ecuatorianos que tienen un conflicto porque ella no lo elige de pareja para jugar a los policías. No obstante, en ambos casos, el conflicto se soluciona a través del diálogo, "hacer las paces" o pedir

perdón, para poder continuar con su relación y sus juegos. Esto corrobora las evidencias señaladas por Laursen et al. (2001) y Verbeek y de Waal (2001), las cuales establecen que NN que comparten una amistad tienen mayor disposición para negociar u olvidarse de una disputa. El establecimiento de la paz ayuda a explicar por qué NN que mantienen una relación de amistad reanudan con mayor probabilidad sus interacciones sociales que NN que no la tienen, dado que, en el primer caso, NN tienden a rectificar más rápidamente, para volver a su actividad lúdica y seguir jugando.

También se han observado diferencias de género en las formas de agresión exhibidos por NN cuando tienen un conflicto. Las últimas investigaciones como la de Monks et al. (2021) indican que, generalmente, se hay una mayor presencia de agresividad física en los niños que en las niñas, lo que coincide con las observaciones realizadas, con excepción de las disputas entre diadas de niñas de etnia gitana, donde habitualmente utilizan la violencia física y verbal. Al igual que en los resultados de la investigación mencionada, parece que NN son menos agresivos con pares de diferente género al de ellos o ellas, y tienen más probabilidades de ser víctimas de NN de su mismo género. Monks et al. (2021) argumentan que, el hecho de que la victimización entre pares de edad preescolar se produzca más a nivel diádico que como proceso grupal, y que la mayoría de NN ejercieran un rol de espectadores pasivos durante muchos episodios de victimización (en lugar de asumir roles de participantes), marca una diferencia en la victimización entre iguales de NN durante la primera infancia, y la identificada entre los grupos de NN mayores y adolescentes.

La diversidad de contextos culturales a los que pertenecen los y las participantes, también se han mostrado relevantes en la formas y gestión de los conflictos. De acuerdo con Corsaro (2017), la amistad, y los conflictos entre iguales son, de alguna manera, un reflejo de los valores y las prácticas de las comunidades locales y culturas en las que surgen. No obstante, NN muestran un gran conocimiento y opiniones sobre los conflictos que surgen en el patio, los temas y las formas de resolución que se suelen utilizar.

Al igual que se ha evidenciado en estudios etnográficos en las escuelas infantiles (Danby y Theobald, 2012), los resultados sugieren que el conflicto es un vehículo a través del cual NN aprenden a: gestionar las interacciones sociales, así como a controlar y estructurar el juego; negociar relaciones y jerarquías; y a dar forma a sus mundos sociales. De acuerdo con esto, un enfoque centrado en la interacción entre pares puede ofrecer la posibilidad de análisis que ayuden a examinar y hacer visibles órdenes sociales y morales que generalmente son invisibles a la mirada de los adultos.

D. El Rechazo

Teniendo en cuenta los resultados expuestos, se ha detectado que hay NN que parecen ser rechazados o aislados en el patio de recreo. Las características de personalidad de los niños o niñas a los que se les ha asignado un estatus de rechazados o aislados no atienden con exactitud a los perfiles definidos en la literatura sobre sociometría. Por ejemplo, no muestran particularmente tasas bajas de conducta prosocial, ni niveles altos de agresión (comportamiento disruptivo, búsqueda de atención y conductas agresivas), como tampoco incumplen de manera sistemática con las normas sociales, tal y como determina el metaanálisis de Newcomb et al. (1993). Algunos pueden mostrar aislamiento (evitación social, timidez y ansiedad) aunque serían necesario indagar con mayor profundidad en el estudio individual de NN, así como en el contexto en el que participan. De acuerdo con Rieffe et al. (2005), NN rechazados o rechazadas pasan más tiempo solos o solas, tienen menos amigos o amigas, muestran juegos más solitarios y pasan más tiempo con comportamientos desocupados, como deambular sin rumbo fijo o ver jugar al resto de NN. Pero, por otro lado, no son los que siempre suelen iniciar más conflictos, por el contrario, suelen mantenerse al margen de ellos. Hartup (2011) y Ortega-Ruiz y Monks (2005) también establecen que NN bajo esta categoría pueden sufrir rechazo por otras causas, como su apariencia física o presentar algún tipo de características o capacidad que no se considera como “normal” o resulta deficiente para el resto del grupo, sobre lo que este estudio no ha obtenido resultados. También se asocia a NN con este estatus social en edad preescolar el que no responden a las comunicaciones recibidas y usan negativas directas (Ortega-Ruiz et al., 2013), con lo que puede coincidir con algunos casos.

Según Ortega-Ruiz et al. (2013) el nivel rechazo dentro de un grupo depende en gran medida de la competencia social del cada niño o niña, valorándose positivamente los comportamientos prosociales y cooperativos y negativamente las conductas agresivas, disruptivas o de provocación. No obstante, Rieffe et al. (2005) argumentan que el comportamiento en las interacciones sociales depende en gran medida de una interpretación personal de la situación. Por ejemplo, cuando un niño no es admitido en un juego, también resultan relevantes los motivos que él atribuye a sus oponentes. Puede ser que no les agrade o sencillamente el hecho de que no pueden incluir a otro jugador en ese juego en particular, pero es posible que lo incluyan en situaciones posteriores. Es probable que diferentes interpretaciones provoquen diferentes patrones de reacción. Sin embargo, normalmente no se dispone de toda la información relevante que permita decidir inequívocamente qué interpretación es la correcta en la mayoría de las situaciones. Frente a las interpretaciones de la psicología del desarrollo, Corsaro (2017), desde la sociología de la infancia, incide en que en ocasiones las restricciones

de acceso a situaciones de juego de NN y la protección de su espacio interactivo en NN de 3 a 6 años están directamente relacionadas con la fragilidad de la interacciones entre iguales, las múltiples posibilidades de disrupción en la mayoría de los contextos preescolares, y el deseo de NN de mantener el control sobre sus actividades compartidas. El rechazo o la resistencia que ofrecen a veces NN a incluir en su juego a algún niño o niña podría parecer desde la visión adulta como no cooperativa y egoísta. Sin embargo, puede que las intenciones o valores que motivan este comportamiento se encuentren en el propio deseo de NN de mantener la cooperación y seguir compartiendo con su grupo de juego en la actividad que se está desarrollando, incluso creando un sentido de afiliación de grupo y aludiendo a él con expresiones como “es que nosotros somos amigos”. De esta manera, NN que están jugando pueden llegar a ver al otro como una amenaza a la comunidad que han establecido en esa actividad lúdica. NN que no participan en un juego que se está desarrollando, desean entrar y quieren ser parte de las actividades compartidas. Debido a que su oferta de entrar en el juego encuentra resistencias de forma recurrente, toman conciencia de que deben ser persistentes. Con el tiempo, la mayoría de NN enfrentan este desafío y desarrollan un conjunto complejo de estrategias de acceso.

No obstante, el rechazo continuado puede ser interpretado como un acto de exclusión entre NN. La exclusión entre iguales disuade activamente a un niño o una niña de participar en actividades grupales (Killen, 2007; Malti et al., 2012). Las experiencias de exclusión vividas dentro de las relaciones entre pares pueden tener consecuencias negativas en NN, tanto si la exclusión es motivada por prejuicio directo o por favoritismo intragrupal. La exclusión también puede ser indirecta y sutil. Los comportamientos de rechazo atiendan a uno u otro caso, tienen el efecto de evitar que el niño o la niña sobre quien recae se una y participe en la actividad del grupo, de manera que se le aísla (Rubin et al., 2015). Tanto si la exclusión es directa como indirecta, existe la potencialidad de producir resultados negativos en el desarrollo social de NN que sufren la exclusión por parte de sus iguales (Killen y Rutland, 2013).

16.6.4. El Patio de Recreo como Contexto Relacional de Aprendizaje Social, Cultural y Cívico

Salir al recreo no es solo salir del aula, es entrar en un mundo social dinámico y complejo, rico en actividades, interacciones y relaciones, donde NN exploran, crean y recrean, se expresan a sí mismo en toda su globalidad (emociones, conocimientos, intereses, dificultades, preocupaciones, …) y se comunican con sus iguales a través de múltiples lenguajes. Las vivencias y la convivencia en este entorno compartido se van

creando a través de diversas dinámicas sociales en las que confluyen las individualidades de cada niño y cada niña, así como las relaciones intra e intergrupales. Todo ello parece girar en torno a las actividades lúdicas que desarrollan libremente y de forma autodirigida por NN. De acuerdo con Coplan y Arbeau (2009), el juego social tiene un papel único y fundamental en el desarrollo de las interacciones con los pares de NN en su primera infancia. Evaldsson y Corsaro (1998) señalan que NN en el patio escolar mediante la producción de juegos usan simultáneamente (así como también refinan y desarrollan) una amplia gama de habilidades comunicativas, participan colectivamente y amplían las culturas de sus iguales, se apropian de las características y desarrollan una orientación hacia la cultura adulta de la que también forman parte. El recreo escolar es de manera incuestionable un entorno privilegiado para promover las actividades no estructuradas y los juegos libres, espontáneos y autodirigidos, lo cual fomenta el desarrollo integral de NN (Arufe-Giráldez, 2020).

La convivencia en el patio de recreo no está exenta de conflictos, pero ante lo observado, NN parecen tomar conciencia de que es necesario solucionarlos, independientemente de las variadas capacidades que presentan para ello. Los comportamientos negativos más evidentes entre NN existen, pero en mucha menor proporción que los positivos o neutros. De acuerdo con Blatchford y Baines (2011) sobre su revisión sobre investigaciones en patios de recreo de Educación Primaria, la agresión, las burlas y las disputas, son poco frecuentes, al igual que los incidentes en los que NN son amonestados y mucho menos sometidos a castigos disciplinarios. En general, esto indica que las experiencias negativas en el patio de recreo han sido escasas y que la participación en actividades sociales y juegos son mucho más común.

A. El Juego Social

Los tipos de juegos más habituales observados coinciden con los señalados en trabajos de revisión como el de Blatchford y Baines (2011). Las descripciones de las actividades en el patio de recreo apuntan al vigor y la implicación mostrada en el juego de NN. Los resultados del proyecto de Blatchford et al. (2003) mostraron que NN de 6-7 años pasaban el tiempo de recreo en tres tipos de actividades principales, involucrando interacción entre pares: conversación, juego (activo, sedentario y juego de fantasía) y otras categorías de juegos como perseguir, atrapar, buscar; carreras, juegos de pelota, saltos, juegos con materiales, juegos verbales. Recientemente, Castillo-Rodríguez et al. (2021) observaron en un patio de educación infantil tradicional que primaban el juego simbólico, la exploración de los aparatos fijos de juegos, la manipulación de la tierra y de las ramas de los árboles, y los niños esporádicamente jugaban al fútbol. Los

resultados extraídos en este estudio de casos son similares, predominando el juego simbólico, el cual se combina en ocasiones con juego de construcción para crear escenarios. Así mismo, NN también llevan a cabo juegos de construcción con arena y con bloques, de movimiento, físicos-de-fuerza, y deportivos con reglas (fútbol). El resto de las actividades están relacionadas con lo que también señalan otras investigaciones: conversar, estar solo o sola, deambular, observar o estar sentados o sentadas. Estas se dan en menor medida que los juegos.

Las interacciones y relaciones entre iguales en el patio escolar proveen a NN de experiencias de aprendizaje y de desarrollo. Dewey (1997) enfatizó el valor del aprendizaje informal de NN a través del juego, con la experiencia social como una fuente beneficiosa e importante.

Los resultados evidencian que el contexto del patio de recreo y la actividad lúdica son fundamentales en las RRII de NN, dado que se producen un gran número de interacciones, a través de las cuales NN van creando vínculos de amistad y desarrollando habilidades sociales necesarias para el desarrollo de la convivencia (Giménez Romero, 2015). De acuerdo con Veiga et al. (2017) y Rodríguez-Fernández et al. (2020), el patio de recreo es un lugar de socialización, o en términos de Corsaro (2017) es un contexto donde NN co-construyen su cultura de pares a través de la cooperación, intentado obtener control sobre su mundo fuera de la dirección de los adultos.

El recreo se constituye en un espacio-tiempo donde NN libremente se comunican, actúan y eligen a sus compañeros o compañeras de juego; planifican y llevan a cabo sus actividades lúdicas sin la influencia de personas adultas. Este contexto relacional también exige la interacción y comunicación entre NN con diferentes características individuales y culturales, con quienes han de negociar la convivencia en este espacio compartido, que según el sentir mayoritario de los y las participantes, “es de todos”. Esta interacción y comunicación también los lleva a conocer, respetar y valorar la diversidad que constituyen las diferencias de cada niño y niña que lo habita. Así mismo se ha observado que en juegos de construcción o con la arena NN son capaces de coordinar acciones con un objetivo común, lo que coincide con los hallazgos de Brownell et al. (2006). La participación en juegos sociodramáticos o de roles provee a NN de un contexto que fomenta su interacción, desarrollando una mayor capacidad de empatía y de cooperación, lo que coincide con lo establecido en el estudio de Jover et al. (2018). Todo ello puede servir para interiorizar principios esenciales de una ciudadanía participativa y responsable dentro de un contexto democrático. A pesar de la diversidad sociocultural existente entre NN participantes de este estudio, tal y como señala Lancy

(2014) en todas las sociedades y contextos culturales NN construyen sus propios juguetes, organizan su agenda de juego, encuentran y eligen sus compañeros y compañeras para jugar, resuelven sus disputas sociales, toman riesgos físicos y socializan a NN de igual o menor edad a través de las actividades lúdicas compartidas. Es decir, todos y todas NN comparten un interés común por jugar con un objetivo compartido: divertirse.

El juego social cumple la función cultural de ser el ámbito de iniciación del niño y de la niña en el mundo compartido. Jover et al. (2017) argumentan que, a través del juego, NN se inician en el entorno que les rodea, adoptan ese entorno y aprenden sus valores. NN mediante el juego descubren al otro, a quien deben tener en cuenta para jugar. Asimismo, los abre a la posibilidad de la cooperación frente a un objetivo común, al tiempo que les obliga a respetar ciertas normas, a comprender que no siempre se puede hacer lo que se quiera. Jugar les ayuda a respetar ciertas normas, a coordinar acciones, a confrontar intereses con los demás, formando así la base de la convivencia, lo que supone una iniciación en los valores de una vida democrática. Por tanto, los beneficios de juego no solo recaen a nivel individual de cada niño o niña, sino también a nivel social de la comunidad que lo acoge. Así mismo, Nussbaum (2010) señala la potencialidad del juego infantil para promover y apoyar una cultura democrática basada en la cooperación y el reconocimiento del otro.

NN construyen relaciones interpersonales a través de su participación en los juegos sociales, produciendo actitudes, y valores que generen cohesión social en sus grupos, lo cual requiere de la intersubjetividad. Esta, de acuerdo con Göncü (1993a), refiere a la comprensión compartida que se establece entre los o las participantes de una actividad. El juego social requiere intersubjetividad dado que NN determinan conjuntamente los temas de los juegos, conciben el juego físico o de fuerza como algo distinto de la agresión e interpretan de manera conjunta las acciones lúdicas como una simulación en contraste con lo real.

A través del juego NN co-construyen significados sociales compartidos en su comunidad cultural de iguales, lo que en cierto modo coincide con lo establecido por Mejías-Arauz et al. (2019) sobre la generación de un pensamiento y una realizada compartida en comunidades culturales donde prima la preocupación por el grupo y el bien común.

Dada la poca importancia que desde las disciplinas de la pedagogía (como la organización escolar, entre otras) se le ha dado al patio escolar (Martínez Bonafé, 2020), los estudios socioculturales resultan relevantes para entender lo que acontece de manera cotidiana en un contexto sociocultural donde NN participan en actividades

culturales como el juego simbólico social a través del cual construyen significados sociales compartidos. De acuerdo con (Göncü, 1993), la adquisición de la habilidad para compartir el juego simbólico con sus pares, creando situaciones y experiencias de intersubjetividad entre iguales, es uno de los mayores logros que NN pueden alcanzar en su educación infantil

El patio de recreo se conforma en un complejo universo de prácticas culturales en las que se asienta una forma de entenderse como sujetos y de entender cómo cada niño o niña se produce como sujeto (Martínez Bonafé, 2020) y cómo en la conformación de agrupaciones se constituyen como colectivo. En el caso de estudio, como colectivo diverso formado por NN que aportan bagajes culturales con diferentes valores y creencias de sus comunidades de pertenencia, además de sus propias características individuales.

El juego libre es un derecho reconocido y una necesidad para NN (Linaza, 2013), independientemente de su origen y características culturales. El juego se convierte en un lenguaje común que une a NN, dejando de lado cualquier valoración negativa de las diferencias, lo que lo sitúa como una estrategia fundamental para generar lo que Sáenz-Rico et al. (2021) denominan una cultura de la diversidad.

Teniendo en cuenta, por un lado, la teoría de la *reproducción interpretativa* de Corsaro (2017) y su concepto de cultura de pares y, por otro, la falta de atención a la cultura en gran parte de la investigación realizada tradicionalmente con respecto a las distintas formas de juego simbólico, en donde solo se reflejaban supuestos eurocéntricos (Göncü y Gauvain, 2012), la investigación educativa y escolar se encuentra ante el reto de recontextualizar las teorías clásicas occidentales que aún siguen estableciendo bases en los saberes pedagógicos que guían las prácticas pedagógicas en escuelas del siglo XXI (Fleer, 2013). Así mismo, surge la necesidad de la búsqueda de una ampliación de los criterios definitorios que permitan a los nuevos estudios centrarse, poniendo mayores esfuerzos y analizando de manera más apropiada las formas en que la cultura y los contextos culturales diversos dan forma a las RRII de NN desde su primera infancia, y del juego simbólico como su principal actividad cultural de participación con sus iguales en el contexto escolar en general y en el patio de recreo en particular.

También es importante enfatizar que es a través de las interacciones sociales con sus compañeros y en grupos como NN desarrollan su propio desarrollo y aprendizaje (Salas-Sánchez et al., 2020; Méndez-Giménez, 2020). Teniendo en cuenta la perspectiva teórica del desarrollo y aprendizaje de Vygotsky, Göncü y Gaskins (2011) argumentan que el ámbito del juego, la actividad lúdica simbólica (de fantasía o de simulación) puede

servir como la ZDP en la que el niño o la niña llega a funcionar más allá de su nivel de desarrollo real. Por tanto, en un incremento de su aprendizaje. Así los niños o las niñas participantes que presentan mayores habilidades en ciertos aspectos sirven de modelo a los que presentan un menor nivel, a través de sus acciones en los juegos y en las interacciones. Lo cual puede ir desde cómo subirse o bajarse de un poyete o una columna, a cómo solucionar o reaccionar emocionalmente de manera más a adecuada ante un conflicto. Del mismo modo, de acuerdo con Bodrova y Leong (2015), el grupo puede actuar colectivamente como un "otro más informado o experto", incluso si no hubiese diferentes niveles de conocimiento entre NN.

En su revisión de la literatura, Göncü y Gauvain (2012) afirman que, a pesar de algunas variaciones en sus énfasis, las perspectivas socioculturales en la actualidad tienen en común la creencia de que el aprendizaje y el desarrollo de NN ocurre en actividades históricamente situadas, que están mediadas por las culturas de NN a través de experiencias intersubjetivas en las que participan con otros miembros de sus comunidades. Desde esta perspectiva se acentúan que cada cultura presenta a su población infantil actividades que se consideran valiosas para su educación y apropiadas para su participación. A menudo, tácita o explícitamente, estas oportunidades se adaptan a las capacidades individuales y de desarrollo de NN. Las evidencias teóricas-científicas expuestas en el marco epistemológico muestran el valor del juego libre como actividad cultural que fomenta el aprendizaje y el desarrollo social y cívico infantil, entre otros. Así mismo, las investigaciones, incluida la presente, evidencian la importancia que tiene en la vida social de NN desde su propia perspectiva. Teniendo en cuenta todo lo anterior y los resultados obtenidos sobre la falta de intervenciones que fomenten el juego social y la participación de todos y todas NN en las actividades del patio de recreo, así como el poco conocimiento que muestran las maestras sobre lo que realmente acontece de manera cotidiana en ese mundo social particular del alumnado, surge la cuestión por el valor que se le da a las RRII y el juego social tanto en el patio de recreo como en el aula en la cultura escolar del centro estudiado. Por tanto, se genera la necesidad de seguir indagando sobre ello y los factores implicados (recursos, falta de formación, etc.) en futuras investigaciones desde las perspectivas de las maestras, el equipo directivo y las familias en colaboración con NN.

El centro escolar en un proceso de innovación a través de la implantación de actuaciones comprendidas dentro de las llamadas Comunidades de Aprendizaje, concretamente en Educación Infantil se realizan sesiones de Grupos Interactivos para fomentar el aprendizaje de NN. No obstante, según lo observado aún no ofrecen un

resultado relevante. Para Fragkiadaki et al. (2021) la idea central y la mayor expectativa que se esconde detrás de casi todas las iniciativas en educación infantil es el descubrimiento de la innovación para la mejora de la calidad de las experiencias de aprendizaje en las realidades educativas cotidianas. Al mismo tiempo que se introducen en el campo prácticas complejas y generalmente difíciles de seguir, se descuida la actividad protagónica del niño o la niña y la principal fortaleza de los y las docentes; es decir, el juego y las prácticas lúdicas. A pesar de ser "el elefante en la habitación", el juego a menudo se subestima como una práctica de enseñanza y aprendizaje. El ejemplo presentado en este documento muestra cómo el juego en general y el juego imaginario en particular, pueden crear oportunidades de desarrollo para la formación de conceptos y el aprendizaje. Introducir el juego de manera adecuada en los procesos de enseñanza y aprendizaje exige de formación que lleve a conocer la naturaleza y procesos del juego, pues no se trata de recubrir una actividad lúdica de cierto carácter lúdico. Frente a esto, Fragkiadaki et al. (2021) propone una descripción general de la esencia y las cualidades de una pedagogía basada en el juego que puede respaldar la práctica educativa cotidiana y las políticas que organizan la vida escolar. Su argumento es que la innovación no necesita ser algo recién inventado y complejo. La innovación se encuentra tras los elementos esenciales de la infancia, como son el juego y la imaginación. Estos se configuran como aspectos críticos del aprendizaje y desarrollo de NN. Su propuesta Conceptual PlayWorlds se basa en los trabajos de Fleer (2019, 2021) y se presenta como modelo colectivo de práctica para el desarrollo del juego y la imaginación, bajo una perspectiva sociocultural del aprendizaje basada las teorías vygotskianas. Los PlayWorlds conceptuales intentan crear condiciones de desarrollo que fomenten las capacidades de NN para el asombro, la imaginación y la formación de conceptos mientras juegan con sus iguales.

Dentro del ámbito educativo, el juego, en sus formas más apropiadas, además de permitir el aprendizaje de NN, permite que los y las docentes que muestren un verdadero interés y cualidades, adquieran conocimiento de sus estudiantes y de sus familias, pues de acuerdo con Stone (1982, p. 10) “el juego es recreación […] porque continuamente recrea la sociedad en la que se desarrolla”.

B. El Juego Social en el Patio de Recreo Escolar y la Prevención de Sesgos Intergrupales en la Primera Infancia

Con base en los resultados de la observación en la escuela infantil, y poniendo en relación el estudio sobre la reducción de prejuicios y el del juego social en un contexto escolar infantil diverso, se podría pensar que la actividad lúdica entre NN de diferentes

comunidades étnicas, culturales y países de origen podría ser en sí misma una intervención natural de contacto directo entre iguales para la prevención de sesgos intergrupales.

Los estudios evolutivos NN en España pertenecientes al grupo mayoritario señalan que durante la etapa correspondiente a la Educación Infantil comienzan a desarrollar las categorías relacionadas con la etnia y nación. De acuerdo con la revisión de Enesco et al. (2008), alrededor de 3 años, el niño o la niña puede que aún no disponga en su vocabulario de las etiquetas correspondientes a las diferencias étnico-raciales y no suelen comprender el significado de términos convencionales tales como “blanco” y “negro”, los cuales para NN sirven para definir el color de objetos, pero no a las personas. NN entre los 4 y 5 años comienzan a entender y utilizar de manera ocasional algunas palabras (“blanco”, “negro”, “chino”) como categorías raciales. Es necesario señalar que éste, como cualquier proceso de categorización social, cumple ciertas funciones básicas, como se ha expuesto en el Capítulo 1, en las que no existen aspectos negativos ni patológicos, ni se puede decir que el prejuicio esté presente. Los escasos estudios observacionales de NN en escuelas infantiles españolas muestran, coincidiendo con los resultados expuestos, que estas edades se relacionan entre sí sin importar su etnia y aunque pueden mostrar su preferencia por NN de su propio grupo, no rechazan ni sienten hostilidad hacia NN de otros grupos. Sin embargo, estas categorías se constituyen en la base de los sesgos intergrupales futuros. Desde el momento en que NN cuentan con términos definitorios de distintos grupos, incorporan con gran rapidez la información que circula en su medio ambiente, tanto de esos grupos como de otros que son significativos socialmente. Esa información se organiza bajo la forma de estereotipos y, alrededor de los 7 años, NN ya puede haber amplio conocimiento de ellos. De ahí la importancia de sentar unas bases reflexivas y críticas en el pensamiento de NN desde su primera infancia a través de sus experiencias relacionales con sus iguales.

Teniendo en cuenta que el contexto de este estudio de casos se caracteriza por un alto nivel de diversidad étnico, social y cultural entre NN que se relacionan cotidianamente en las aulas y en el patio de recreo, lleva a pensar en la idoneidad del juego social infantil dentro de esta estructura y organización escolar para la prevención de la aparición de sesgos intergrupales, los cuales causan numerosos efectos negativos en personas y grupos sociales considerados como diferentes por la sociedad.

Allport (1954) estableció cuatro condiciones óptimas para que una situación de contacto intergrupal tuviera éxito en la reducción del prejuicio. Estas son que el contacto debe: promover el conocimiento recíproco y personalizado, darse bajo igualdad de estatus de

los participantes en la interacción, implicar la cooperación para la consecución de metas comunes y darse dentro de un clima de apoyado normativo en forma de normas, sanciones y regulaciones que faciliten un contacto óptimo.

El juego de NN en el patio escolar cobra una gran relevancia dadas las características que presenta, y los beneficios que aporta a nivel sociocognitivo, emocional, social y ético. El juego social supone un encuentro relevante con el otro para la construcción y la expresión de sus identidades personales y sociales, permitiendo *el conocimiento* recíproco y personalizado entre iguales, los cuales *cooperan* en la consecución de objetivos comunes a través de su participación en los juegos y actividades lúdicas que organizan, y en los que sus interacciones y relaciones típicamente horizontales les hace compartir un *estatus igualitario*. Los resultados han evidenciado que NN muestran frecuentemente el conocimiento de los iguales en patio y en el aula. Por ejemplo, en el grupo-clase 5A, las niñas y algunos niños muestran un conocimiento cercano de uno de sus compañeros y sus dificultades para regularse emocionalmente, pero a su vez parecen creer que no hay mala intención en sus acciones. También observan a diario como interviene con él su maestra, lo cual podría tener un efecto positivo en sus comportamientos, siendo más dialógicos, flexibles y tolerantes con él en las múltiples experiencias que vivencian juntos. Este conocimiento más profundo de su compañero, que van adquiriendo en la cotidianidad escolar durante el curso y de los juegos sociales que comparten, puede que influya en que no sea rechazado ni excluido socialmente por sus iguales a pesar de mostrar conductas disruptivas.

Asimismo, esta comunidad sociocultural que conforman NN se inserta en un contexto escolar formal, por tanto, sus interacciones pueden recibir el *apoyo institucional* a través de sus normas, disciplina y valores culturales, favoreciendo la calidad y la inclusión en las RRII multiculturales. Todas estas características coinciden con las condiciones óptimas propuestas por Allport (1954) para la prevención y reducción del prejuicio, en pro de una mejor convivencia.

Posteriormente, ampliando los criterios de Allport, Petigrew (1998) añadió el “potencial de la amistad” como una quinta condición necesaria. Los resultados de este estudio muestran que NN forman relaciones de *amistad* caracterizadas por su heterogeneidad étnica y cultural. De acuerdo con Kishimoto (2015), el juego social promueve la valorización de las experiencias de NN y puede propiciar prácticas pedagógicas de solución de problemas que favorecen la amistad en iguales; aspecto fundamental para la convivencia social.

Como se ha expuesto en el apartado de RRII del estudio teórico, el contexto familiar es fundamental para el fomento del desarrollo y del aprendizaje social de NN en general, y de la calidad de sus RRII en particular (p. ej., Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2019; Ross y Howe, 2009). Además, la socialización en la familia se constituye en uno de los factores fundamental en la prevención de la formación de estereotipos, actitudes prejuiciosas y comportamientos discriminatorios (Skinner y Meltzoff, 2019). Por tanto, sería necesario *el apoyo familiar* en colaboración con la escuela como un criterio más para la prevención y reducción del prejuicio infantil.

Por tanto, se puede hipotetizar que el juego social de NN en el patio de contextos escolares infantiles diversos se torna en una intervención natural entre iguales sostenida, basada en los propios intereses de NN y en experiencias de contacto directo en las que participan diariamente. Los adultos en este sentido tendrían la función de aportar ambientes de juego y de aprendizaje que fomenten el contacto de NN a través de su participación en actividades lúdicas compartidas, apoyando su desarrollo con normas adecuadas para una convivencia pacífica.

En esta intervención también puede tener influencia el modelo docente, las formas de trabajo cooperativo de los equipos profesionales, así como la colaboración entre familia-escuela. Indudablemente, también influirá el clima de aula, promoviendo la seguridad, la confianza, la pertenencia, la participación y el bienestar de cada niño o niña, las relaciones que se establezcan en estas y las actividades dialógicas y reflexivas sobre lo que acontece cotidianamente en ese contexto. Por tanto, sería necesario que los y las docentes crearan ambientes donde NN puedan expresarse y poner en común sus puntos de vista con los otros, y comprender los efectos y consecuencias de sus comportamientos y acciones en las relaciones con sus iguales. Solo a través de la reflexión sobre sus actos y los de los de los otros en las actividades socioculturales en las que participan, podrán ir tomando consciencia de los valores que contribuyen a una buena convivencia. Pensar cómo su individualidad y su contexto social se interrelacionan, y el hecho de que ser buenas personas y agentes de cambios sociales contribuye a mejorar la sociedad y, consecuentemente, sus propias vidas como parte de ella.

Estos resultados llevan a plantear la necesidad de profundizar de manera más detenida en lo expuesto, con estudios futuros cualitativos y longitudinales, donde se pueda confirmar esta hipótesis inicial y explorar los factores contextuales que pueden tener un mayor impacto dentro de la escuela y las familias. Puede que el juego social entre iguales en la primera infancia en un entorno multicultural y multiétnico favorezca la prevención de prejuicios entre los iguales, pero probablemente se precisen de otros

elementos para que sea una solución global; ya que, teniendo en cuenta los resultados y las aportaciones del estudio teórico, tendría que ir acompañado de una intervención educativa basada en una cultura escolar inclusiva compartida por todos los agentes de la comunidad educativa.

C. Factores que Inhiben la Participación Social de NN en el Patio de Recreo

A parte del valor que la cultura escolar otorga al patio de recreo, los resultados muestran que uno de los factores más relevantes que influye de manera negativa en la participación social de NN en el patio de recreo es el entorno empobrecido y no seguro de uno de los patios de recreo. Si en el patio de recreo 1 (principal) solo cuentan con cubos, palas, bloques y arena como materiales lúdicos, en el patio 2 (alternativo) solo disponen del espacio en sí mismo, lo cual según los resultados afecta negativamente al juego y a la participación social de NN con sus iguales. Lo que viene a coincidir con los resultados de Larrea et al. (2019), que indican que la baja disponibilidad de recursos en el entorno preescolar al aire libre tiene un impacto negativo en el juego social grupal de NN

La condiciones ambientales-arquitectónicas han empezado a cobrar interés en las investigaciones sobre el juego al aire libre y la escuela, dado que pueden fomentar o inhibir las RRII y el desarrollo de habilidades sociales y cívicas en NN durante el recreo. De acuerdo con Czalczynska-Podolska (2014), el entorno de juego influye en el comportamiento de NN, pero se desconoce la fuerza de esta influencia y su variación según las zonas de juego. Según Arias y Martínez (2018) los patios de recreo desprovistos de recursos lúdicos con los que jugar, parecen estar asociados a un comportamiento más agresivo. Smith (2018) evidencia que en los espacios multidimensionales NN participan en los juegos de manera más positiva en relación con los dominios de desarrollo social y emocional, se involucran en un comportamiento lúdico más constructivo y en un juego más funcional que en los patios de recreo tradicionales. De acuerdo con Smilansky (1968), el tiempo de juego permite a NN imitar el mundo que les rodea e imaginar lo que pueden hacer. El juego los ayuda a comprender ese mundo en la medida que exploran y recrean, junto con sus compañeros y compañeras, lo que ven. Cuando se les proporcionen los materiales y los ambientes adecuados para participar en juegos con significado y que atienden a sus intereses y necesidades, NN aprenden y crecen mejor. Está claro que, si a NN no se les proporcionan materiales y un entorno de juego de calidad, encontrarán formas de pasar el tiempo y de jugar, pero no siempre a través de experiencias de juego ricas y positivas

(Smith, 2018). La investigación de Smith (2018) también muestra que un espacio tradicional fomenta grandes secuencias de tiempo en las que NN no muestran afecto, deambulan y no hay dirección en su juego o socialización. Por tanto, se considera que los entornos al aire libre como el patio escolar precisan de ambientes de juego de calidad que puedan brindar a NN oportunidades de juego libre con sus iguales, que les ayuden a explorar, crear y participar con sus iguales, fomentando su aprendizaje y desarrollo social y cívico, ayudándoles a madurar y crecer social, emocional y cognitivamente, construyendo identidades personales y sociales positivas.

Todas estas categorías o campos de valor, en ocasiones, pueden presentarse interrelacionadas. Cuando algunos valores entran en conflicto dentro de un contexto concreto, se suelen trasladar a otros. Por ejemplo, una discusión o rechazo en el aula influye en el estado emocional que la persona rechazada muestra en el patio; puede tener consecuencia en las dinámicas de juego o en los tipos de interacciones que se dan posteriormente, incluso llegando a implicar a sus grupos de amistades o compañeros de juego. Lo mismo puede pasar en la dirección del patio al aula. Por tanto, además del "quién", el conocimiento del "dónde, cuándo y cómo" es importante para intervenir en los conflictos. La mayoría de estos se dan en el patio de recreo, por lo que una observación adecuada y participativa puede proporcionar información valiosa y permite desarrollar proyectos, crear ambientes lúdicos y actuaciones más ajustadas, incluyendo a NN en el debate y la toma de decisiones sobre cómo debería ser su patio de recreo. De esta manera, este espacio puede constituirse como un lugar relevante para la educación en valores y cívica (Fuentes et al., 2020).

15.6.5. Factores Contextuales de la Comunidad Escolar que Influyen en las Relaciones entre Iguales y en la Generación de una Cultura Inclusiva

Se han hallado diferentes factores contextuales educativos, sociales y culturales que pueden apoyar y promover las RRII, la convivencia entre NN y su participación dentro del mundo relacional escolar. Así mismo, se han identificado otros que están sujetos a procesos de mejora.

A. Participación de las Familias

Entre los resultados de esta dimensión cobran especial relevancia la implicación de las familias en la escuela y el aprendizaje de sus NN, así como la falta de acciones por parte del centro escolar para fomentar su participación en la toma de decisiones, en el funcionamiento y la organización de la escuela. Además, no se ha identificado la existencia de contextos de conversación y de puesta en común sobre sus ideas de

escuela y de la educación que ellos y ellas querrían para sus hijos e hijas (por ejemplo, no hay consejo escolar).

Aunque las maestras y el equipo directivo muestran preocupación e interés por la participación de las familias en la escuela y creen que ciertas barreras, como el absentismo, se pueden solucionar a través de incrementar la participación y el interés de las familias por el aprendizaje de sus hijos e hijas, lo cierto es que las actuaciones que se llevan a cabo no terminan de ser eficaces. Así mismo, las maestras carecen de una formación específica en educación intercultural o inclusiva, por lo que sus prácticas se basan en su propia experiencia, sin bases de conocimiento pedagógico específico que las ayude a mejorar y a adecuar sus prácticas docentes a su contexto escolar y de aula.

La mayoría de las familias pertenecen a los llamados "grupos minoritarios", en este caso, migrantes y de etnia gitana. De manera que las discontinuidades culturales entre familias-escuela (Poveda, 2001) pueden estar presentes, e incidir en la falta de participación de estas familias. Así mismo, de acuerdo con LLevot et al. (2017), en muchas ocasiones, este tipo de familias desconocen el funcionamiento del sistema escolar y las vías de participación y comunicación, así como el idioma.

La escuela, puede tener buenas intenciones respecto a ofrecer una educación de calidad a NN para compensar sus desventajas sociales, culturales y económicas, pero no puede hacerlo desde una posición de poder, de superioridad cultural y sin generar un sentido de pertenencia tanto de los padres y las madres como de NN. Aunque no se han encontrado estudios específicos sobre la participación de las familias en las escuelas de educación infantil y el fomento de RRII de calidad en el contexto español, algunos estudios etnográficos han prestado atención a lo que sucede en las escuelas y en las aulas con alumnado perteneciente a minorías o en situación de migración. En este sentido, los estudios de Lamas y Lalueza (2012) y Poveda (2003) muestran resultados que evidencian los riesgos que supone la participación en procesos de escolarización en los cuales los referentes culturales de NN no son tenidos en cuenta en el currículum escolar, generando grandes dificultades para vincular el currículum formal con sus conocimientos previos y sus fondos de conocimientos (Esteban-Guitart, et al., 2012).

Esta escuela infantil, hace un esfuerzo por lograr la mejora y la calidad de la educación infantil que ofrece a NN de contextos familiares y comunitarios con características muy concretas. Desde el centro educativo se analizan sus necesidades, pero necesitan lograr incorporar a las familias en este proceso. Para ello podría ser fundamental una

reflexión crítica por parte de docentes y equipo directivo sobre las creencias, valores, políticas y prácticas del centro educativo, así como un conocimiento profundo de los valores, creencias, así como de las prácticas y saberes culturales de las familias, su idea de escuela y de la educación, lo cual sin un dialogo fluido y claro entre ambas partes, y su participación no puede ser posible. Se necesitan generar contextos adecuados a las especificidades las familias y sus NN que permitan procesos relacionales efectivos.

Teniendo en cuenta la diversidad cultural existente entre las familias y NN de la escuela, tanto el equipo directivo como las maestras podrían precisar una formación más específica sobre la interrelación entre cultura, desarrollo y aprendizaje, y juego infantil, de manera que puedan adquirir los conocimientos necesarios para realizar reflexiones informadas que den lugar a programas y estrategias docentes ajustadas y apropiadas a la comunidad a la que prestan servicio.

La literatura presenta experiencias que ponen en relación la investigación con programas de mejora escolar en contextos multiculturales. Entre ellos puede resultar de interés el enfoque *Funds of Knowledge*, desarrollado bajo un paradigma cualitativo, y con la colaboración de la universidad y la escuela. De acuerdo con Esteban-Guitart et al. (2012), este enfoque, surge a partir de la década de 1980 con los trabajos de Vélez-Ibáñez y Greenberg en la Universidad de Arizona, ante la preocupación por atender a la diversidad cultural de las sociedades derivada de los movimientos migratorios. En su base se encuentra la noción de que todas las personas disponen de recursos educativos "fondos de conocimiento", que se van acumulando a lo largo de su historia social, profesional y familiar. En la década de 1990, integran la antropología, la psicología de la educación y la práctica docente (maestras), llevando el proyecto al ámbito educativo bajo la denominación *Funds of Knowledge for Teaching Project*. Con el objetivo de investigar y analizar la historia familiar de los hogares de los y las estudiantes desarrollaron un estudio de carácter etnográfico. Los resultados de esta experiencia mostraron la gran riqueza de cuerpos de conocimientos acumulados, de habilidades y de estrategias existentes en los hogares participantes, llamando a esto "fondos de conocimiento" (McIntyre et al., 2001). De manera que los autores definieron este concepto como "los cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual" (Moll, 1997, p. 47 citado en Esteban-Guitart et al., 2012). El término contiene las habilidades, destrezas, informaciones y conocimientos que los hogares acumulan como resultado de su experiencia vital, además de las redes sociales de intercambio. Estas se refieren a las redes sociales que conectan a las familias con sus

entornos sociales, posibilitando compartir e intercambiar recursos, entre los cuales también se encuentran el conocimiento, las habilidades y el trabajo esencial para su funcionamiento y bienestar.

Además de generar sentimiento de pertenencia y contribuir a la participación de las familias, este tipo de proyecto permitiría a NN expresarse y participar en un entorno de diversidad donde todos los saberes e identidades culturales son valoradas, ofreciéndoles una mirada a la diversidad rica y relevante que pueden trasladar a las interacciones y relaciones con sus iguales, impidiendo la formación de estereotipos y prejuicios en sus representaciones del otro que siempre es diferente.

Respecto a la etapa de la Educación Infantil, Chesworth (2016) desarrolla una perspectiva relevante en el sentido que se viene desarrollando. Pone en relación el modelo *Funds of Knowledge* con la indagación sobre los intereses de NN. Estos están ampliamente reconocidos como fundamentales para el aprendizaje y el juego significativo en la primera infancia. Sin embargo, resulta menos conocido como los intereses diversos de NN pueden contribuir a las relaciones e interacciones que se producen en la cultura de pares. En este sentido, Chesworth argumenta que la participación en las actividades socioculturales genera intereses informados por fondos de conocimiento que NN reconstruyen en sus juegos; los fondos de conocimiento constituidos mutuamente aportan oportunidades para que NN co-construyan significados. Así mismo, los hallazgos de su estudio empírico sugieren que los fondos de conocimientos diversos pueden contribuir a la interacción de poder, agencia y estatus dentro de la cultura de pares, lo cual puede informar de cómo se comprende y se responde a cuestiones de inclusión y exclusión en los contextos infantiles. Este planteamiento lleva a plantear la necesidad de que docentes e investigadores se comprometan críticamente con los fondos de conocimiento individuales y colectivos de NN para comprender mejor las complejidades de las culturas del juego en la primera infancia.

En definitiva, la escuela como institución educativa debe promover los procesos precisos para garantizar la inclusión y la participación del alumnado en la vida de la comunidad escolar. Se entiende “participar” desde la conceptualización que ofrece Echeita (2006), lo que implica estar, dar y recibir. Esto conlleva que cada niño y cada niña pueda implicarse y enriquecerse de las experiencias y actividades educativas junto a los otros; dar y brindar su apoyo, compartiendo sus saberes culturales propios, sus historias y emociones, intereses y preocupaciones; y recibir de manera abierta lo mismo de los demás con los que comparte un contexto en el que todos deberían ser queridos y valorados tal y como son. Esta sería la base para partir de ahí ofrecerles la orientación

y ayuda más adecuada a través de los procesos educativos, los cuales siempre se dan en una relación social. Todos los agentes educativos de la comunidad escolar deberían tener derecho a la participación generando una cultura inclusiva (Booth y Ainscow, 2015) que NN puedan adoptar en su cultura de pares (Corsaro, 2017).

B. Organización Didáctica de las Actividades, el Clima, Las relaciones y los Modelos Docentes en el Aula

Se si pone la atención en los resultados dentro del aula, el clima y la relación maestra-estudiantes que las docentes establecen se reconoce como un factor fundamental que favorece la pertenencia, la participación, el aprendizaje y las RRII, lo cual está ampliamente reconocido en la literatura (Howe, 2011). Así mismo, es relevante la preocupación y las estrategias docentes que se ponen en marcha dentro del aula para generar una motivación positiva en NN (especialmente en quienes son absentistas) hacia la escuela y el aprendizaje, para hacerlos sentirse bienvenidos, celebrar su presencia en el grupo, y felicitarlos por las tareas que realizan independientemente del resultado, valorando siempre el esfuerzo que hacen.

De acuerdo con Howes (2011), los escenarios donde se producen las interacciones entre pares están configurados: por distintos tipos de agrupaciones (por personas, parejas formadas por niño/a-maestra, amigos/as, compañeros/as de juegos y un grupo-clase de iguales), las interacciones entre NN y adultos y entre pares, así como la actitud o el estilo de interacción de la maestra con todo el grupo-clase. Todos estos elementos influyen en el clima social y emocional del aula, de manera que es posible imaginar la situación de un niño frustrado y angustiado dentro de una clase donde la mayoría de las interacciones son armónicas y respetuosas, los estudiantes y la maestra trabajan juntos cooperativamente, y el niño es consolado y ayudado dentro de un ambiente donde predomina la alegría, la risa y las expresiones de afecto positivo. En contraste, también se podría imaginar a este mismo niño en una clase en la cual NN son ridiculizados por ser diferentes, se le habla y se le trata de manera en la que se siente rechazado, donde se compite en lugar de prestarse ayuda mutua e incluye un clima general de desconfianza y enfado. En consecuencia, teniendo en cuenta estos dos contextos, se podría imaginar que el desarrollo social de NN tomaría caminos diferentes. Dado que los encuentros con iguales llegan a ser para el niño o la niña experiencias de vida dentro de un grupo social, es imposible entender el desarrollo social de un niño o una niña de manera aislada del grupo.

Los mensajes que dirigen las maestras a NN son fundamentales, pues estas se constituyen en personas de apego. De acuerdo con Howes et al. (1994), NN que se

sienten más seguros emocionalmente con sus maestras o maestros también son más competentes tanto en sus relaciones sociales a nivel general como con sus pares en particular. Además, los mensajes de las docentes van a tener gran influencia en los procesos de identificación individual y en las representaciones que NN construyen de sus iguales en el aula. Por ejemplo, cuando una maestra se dirige en clase a una niña para decirle que “eres capaz” o “tú puedes hacerlo”, el hecho de no tratar con desdén o falta de respeto a ningún estudiante y de no utilizar expresiones estereotipadas de género, etnia, nación o capacidades, se convierte en modelo de comportamiento para sus estudiantes, mejorando su autoestima, se autoconfianza, su autonomía y la convivencia del grupo-clase. Todos estos aspectos que se dan en el aula son fundamentales en la Educación Infantil y necesarios para desarrollar la capacidad de agencia que permita a NN interactuar asertivamente en su mundo relacional.

Por otro lado, en relación con las características del aula, las docentes y su influencia en las RRII en contextos diversos, Howes et al. (2011) estudiaron la calidad de la relación maestro/a-niño/a en aulas con NN de diversas razas, etnias y antecedentes lingüísticos en el hogar. Sus resultados mostraron que el vocabulario receptivo de las maestras, las dimensiones del aula y la calidad de la relación maestro-niño/a puede predecir e influir en el grado en el que se da el juego de simulación y en el comportamiento ansioso-retraído o agresivo de NN con sus iguales del aula, del mismo modo que en la victimización entre pares. Lo que también evidencia de que la organización y estructuración del aula y el ambiente relacional que establecen las docentes en el aula es un factor influyente en las RRII.

La organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula es dinámica, pues muestra diversidad de agrupamientos y usos de espacios y estrategias docentes. Desde la intención y la planificación dan importancia al aprendizaje cooperativo, lo cual resulta relevante, pero es necesario que las maestras adquieran una buena formación en este tipo de metodologías, pues han de asegurarse que el proceso todos y todas NN participan de manera igualitaria, que las actividades que proponen realmente exigen la cooperación entre los compañeros y compañeras de clase. Sentar las bases para la adquisición del valor y de la habilidad de la cooperación desde edades tempranas en la actualidad es fundamental para formar a ciudadanos y ciudadanas responsables que puedan dar respuestas a los grandes problemas de la sociedad (Johnson, y Johnson, 2014). Además, las maestras en Educación Infantil cuentan con un gran recurso, ya que NN muestran una actitud positiva hacia la cooperación como se puede observar en sus juegos en el patio de recreo.

Así mismo, la importancia del aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos para promover la tolerancia y las relaciones interétnicas positivas ha sido destacada en la literatura (p. ej., Aronson y Patnoe,1997; Diaz-Aguado, 2004; Pujolás, 2012; Slavin, 1980). Son variadas las definiciones que se pueden encontrar en la literatura sobre el aprendizaje cooperativo, quedando claro que no es lo mismo que trabajo en grupo, aunque junto a otras condiciones lo implica.

De acuerdo con el enfoque estructural de Kagan y Kagan (1998, p. 108-110), el aprendizaje cooperativo conlleva cuatro principios básicos: Interdependencia positiva, Responsabilidad individual, Participación igualitaria e Interacción simultánea. Los dos primeros fueron ya establecidos por Johnson y Johnson (1985). De acuerdo con la revisión de Pliego (2011) a través del aprendizaje cooperativo se facilitan: procesos cognitivos (atribuciones y metas), procesos motivacionales (pertenencia al grupo, autoestima, sentido) y procesos afectivos relacionales (implicación en las RRII a través de la preocupación y el apoyo, capacidad de influencia en los miembros del grupo con los que se relaciona e involucra y el disfrute de manera global de la experiencia de aprendizaje). Todos estos procesos son fundamentales para que la categorización social como mecanismo cognitivo que todas las personas desarrollan no produzca los fenómenos comprendidos dentro de los sesgos intergrupales.

Además, NN de la escuela infantil donde se ha realizado el estudio de caso pertenecen a diversos contextos culturales (occidentales y no occidentales), donde la cooperación puede cobrar diferentes valores. Por ejemplo, las niñas de origen de países latinoamericanos muestran más comportamientos prosociales con sus iguales, mantengan o no una relación de amistad, lo que puede estar influenciado por su participación en actividades culturales de sus familias y comunidades de origen (Rogoff, 2003). El conocimiento de las prácticas y valores culturales de NN por parte de las maestras y su incorporación a los procesos de enseñanza y aprendizaje como fondos de conocimientos de NN puede convertirse en un recurso para mejorar el sentido que NN pueden darle a cooperación, mejorar su sentido de comunidad y de responsabilidad por lo común de todo el grupo-clase. De acuerdo con Geenfield, et al. (2006) la cooperación interpersonal y el comportamiento prosocial se ven en las culturas occidentales como una decisión personal basada en factores tales como el agrado o la preferencia específica por las personas destinatarias de tal cooperación. Sin embargo, en las sociedades que valoran la armonía grupal existe una presión considerable sobre NN para que vean la conducta prosocial-cooperativa como obligatoria (Miller y Bersoff, 1994). Mejía-Arauz et al. (2018) también incide sobre el desarrollo de los estilos de colaboración o negociación a través de la participación de NN en las prácticas

socioculturales según los valores que priman (individualistas o comunitarios) en sus comunidades socioculturales de pertenencia.

En la actualidad, es raro que todos los iguales de un grupo-clase tengan el mismo origen nacional o que sean pertenecientes a comunidades culturales parecidas. Puede que no todos hablen el mismo idioma de origen y pueden provenir de hogares con ideas y expectativas diferentes sobre cómo interactuar con los demás, por ejemplo, para compartir materiales o no compartir. Siguiendo a Howes y Lee (2007), la construcción de interacciones y de relaciones entre NN de diferentes comunidades culturales y etnias puede requerir diferentes habilidades o diferentes apoyos por parte de las docentes, que cuando todo el alumnado es similar.

C. Los Valores en el Aula y en la Escuela infantil

La importancia de ciertos valores queda recogida en los documentos del centro escolar y son expresados de manera cotidiana por las maestras en el aula de la forma en que se ha expuesto en el apartado de resultados. No obstante, no se ha identificado que esa finalidad educativa esté contemplada de manera sistemática que se pueda evaluar adecuadamente. Tampoco hay un espacio donde las docentes puedan reflexionar sobre sus prácticas y los valores expresados y vividos. Esto impide explicitarlos y conceptualizarlos según se muestran en sus acciones y relaciones con NN y con el resto de los agentes educativos del entorno escolar.

De acuerdo con Johansson (2018), en la escuela infantil, es común la confrontación o tensión entre los valores democráticos, el cuidado y la disciplina. En este estudio de casos se podría incluir además el campo de valor de la diversidad, pues en algunas prácticas como las de religión, no se muestra coherencia entre los principios educativos del centro y la práctica en aulas multirreligosas. Todos ellos son valores que a nivel internacional son esenciales en el currículo y las pedagogías sobre Educación Infantil. Los campos de valor propuestos por Johansson (2018), como los del marco de valores para una cultura inclusiva de Booth y Ainscow (2015), se muestran esenciales para formar ciudadanos de sociedades plurales y diversas, pues se relacionan tanto con aspectos individuales como colectivos para ser parte de una comunidad.

Los resultados muestran que los valores en las aulas son expresados en forma de “Lemas” en situaciones concretas acordes a lo que estos significan. No obstante, se corre el peligro de que estos solo se quede en una enseñanza de valores de forma declarativa, lo cual resulta contradictorio si no va acompañado de prácticas consecuentes con dichos valores. De acuerdo con Torres Santomé (2014) en las escuelas la educación en valores se aborda con NN en numerosas ocasiones bajo la

incoherencia entre dos planos. Por un lado, el plano retórico o discursivo sobre los valores de respeto, del diálogo, etc. Estos tienen una presencia constante en las políticas educativas, en los discursos académicos y en los idearios, proyectos educativos y programaciones de aula de los centros escolares, con la finalidad de promover el aprendizaje de valores asociados con la ciudadanía, la democracia, la ética, la inclusión o la interculturalidad. Y por otro, el plano práctico, donde la puesta en acción de estos valores no siempre se lleva a cabo, de manera que se establece una incoherencia, lo que produce que dichas enseñanzas no adquieran un verdadero sentido para NN. Estas son prácticas que no promueven las destrezas necesarias para poner estos valores en acción "con responsabilidad y al servicio de mayores cotas de justicia social" (p. 158). Es decir, prácticas desprovistas de valores inclusivos, o prácticas que consisten en valores declarativos, los cuales no valen nada si no están anclados a una práctica coherente y con sentido dentro de cada contexto particular (Díaz de Rada, 2007).

Dado que todos los valores están sujetos a interpretaciones y las escuelas infantiles están habitadas por una gran diversidad cultural, étnica y social, la reflexión colectiva sobre lo que sucede, se hace y se dice en el día a día, es imprescindible para establecer un diálogo que genere vías y formas de comunicarse, que no nieguen el lenguaje de los otros y que permitan transitar las distancias que siempre existen entre las diferencias (Jullien, 2017).

También se puede destacar las barreras que encuentran las maestras que impiden poner la atención necesaria en la educación en valores. Entre estas, se encuentran las presiones por priorizar los aprendizajes académicos, y atender a un currículo repleto de contenidos, donde las relaciones interpersonales y el desarrollo social ético y cívico puede quedar relegado. De acuerdo con Cohen (2006), la educación en el siglo XXI se sigue cuestionando los objetivos que responden a finalidades que vayan más allá del instrumentalismo y el tecnicismo. Sin embargo, como señala el autor y desde perspectivas humanísticas, se enfatiza la importancia de unir al aprendizaje académico, los aprendizajes sociales, emocionales, éticos y cívicos, guiados por una cultura escolar que promueva la participación democrática y el bienestar de todos y todas NN. Se trata de convertir estos ámbitos en campos de valor dentro de la enseñanza y aprendizaje con el fin de promover la capacidad de NN para convertirse en aprendices a lo largo de la vida, que "sean capaces de amar, trabajar y actuar como miembros responsables de la comunidad" (Cohen, 2006, p 201). Sin embargo, parece que existen dificultades y barreras para la integración esencial de estos valores tanto en las escuelas como en la formación inicial y permanente de las maestras y los maestros. Además de la formación

académica, la social y ética es un derecho humano al que todos y todas NN tienen derecho, sin excepción; ignorar esto equivale a una injusticia social.

La idea de la escuela como contexto democrático, y por tanto no exclusivo, no es nueva, pero sí parece seguir siendo un reto a diferentes niveles, tanto macro como microcontextuales. Pedagogos como Dewey (1997) o Malaguzzi, (2021) han defendido y desarrollado, a nivel teórico y práctico, esta idea de escuela y la educación en valores éticos que conlleva. En la actualidad, Levinson y Fay (2019) argumentan la necesidad social y educativa de que las instituciones escolares sean lugares en democracia y para la democracia, lo que lleva a señalar la importancia de la dimensión ética que debe traspasar las culturas, las políticas y las prácticas educativas, así como estar presente en la formación pedagógica de los y las docentes.

Todo ello insta a poner la atención, no solo en la formación de los estudiantes desde edades tempranas como futuros ciudadanos, sino en su actual condición de agentes sociales y sujetos con derechos a una educación digna y a la participación en todos los asuntos que les conciernen, incluidos los escolares. En definitiva, hacer efectivos sus derechos y potenciar su educación en valores éticos y cívicos desde el hoy y el ahora; lo cual sigue siendo un gran desafío para los sistemas escolares y educativos.

Los derechos y los deberes, según Camps (2011) aluden los unos a los otros.

> Esto pone a la escuela y los docentes en el reto de elegir qué valores transmitir pues estos apuntan a lo que debe ser preferido, y eso que debe ser preferido, puesto que de hecho no lo es, debe imponerse de alguna forma. Las preferencias teóricamente más valiosas deben priorizarse realmente en la práctica sobre las menos valiosas. … El valor que damos a los ideales éticos se demuestra en lo que hacemos. (p. 20)

Por tanto, esto implicaría, por un lado, el conocimiento y la responsabilidad en cuanto a los derechos y los deberes que se valoran en una comunidad de manera consensuada por todos los agentes educativos, incluyendo a NN. Y por otro, llevarlos a la acción mediante la participación activa en la sociedad y en las comunidades de pertenencia desde el hoy y el ahora. Pues como Dewey declaró: “La única forma de prepararse para la vida social es comprometerse con la vida social” (Dewey, 1975, p. 14).

La idea del sentido de los valores relacionados con la acción o la práctica en contextos concretos ha sido también señalada por Booth (2010) y Booth y Ainscow (2015) desde la perspectiva de la inclusión en educación y la necesidad de construir una cultura escolar inclusiva. Así mismo, desde un enfoque antropológico y etnográfico Diaz de Rada (2007), crítico con la tradicional educación en valores en el contexto escolar,

argumenta que “la vida social concreta es el único anclaje útil para una teoría del valor”, así expresa que

> el concepto de valor que vengo exponiendo, es impensable al margen de la experiencia local de los sujetos de la acción. Los diferenciales entre sujetos lo son sólo porque funcionan como tales en contextos prácticos de relación social: el único anclaje útil de una teoría del valor es, desenterrando una vieja fórmula de Marx, “la vida real” (p. 144)

Castro et al. (2016) argumentan que la escuela infantil es un espacio privilegiado y determinante, donde NN pueden empezar a actuar como agentes sociales a través del desarrollo de procesos de participación efectivos que se puedan ir expandiendo poco a poco hacia la dimensión pública y social. El logro de este desarrollo requiere que los y las docentes promuevan: la escucha atenta y la mirada precisa; la creación de espacios de conversación igualitarios; la aceptación de NN tal y como son; así como la capacidad de agencia que tienen sobre sus procesos de socialización y desarrollo, los cuales se producen a través de las prácticas socioculturales de sus comunidades (Rogoff, 2003). Todo ello podría llevar a consensuar los valores necesarios para guiar los encuentros con los demás, desde el conocimiento y reconocimiento del otro y la responsabilidad por lo común.

El desarrollo de NN como ciudadanos democráticos es un punto central de los fines educativos, pero en muchas ocasiones parece que todavía forma parte más de la retórica que de la práctica escolar. Se dice que NN han de estar preparados para vivir y actuar en una sociedad democrática. De acuerdo con Ringsmose y Kragh-Müller (2017) y Booth y Ainscow (2015), dada la existencia de los valores culturales e históricos, la base para el desarrollo de habilidades democráticas se construye a través de políticas, culturas y prácticas en las familias y en la escuela. Escuchar a NN y permitirles tener influencia sobre su vida cotidiana en una democracia vivida desde la primera infancia es un elemento esencial para generar una cultura inclusiva. Esto conlleva que las prácticas escolares prioricen que:

- Desde una perspectiva social del aprendizaje, este se da a través de la participación en interacciones y procesos sociales, donde las RRII también son fundamentales.
- Valores centrales en términos del derecho de NN a tener una buena infancia, libertad y relaciones igualitarias.
- La infancia como un valor en sí misma que permita a NN vivir y experimentar la democracia en su vida cotidiana en lugar de enseñarles sobre la democracia.

- Las narrativas pueden ser un instrumento importante para la reflexión de los docentes y NN sobre los valores que se viven en las dinámicas sociales de la cotidianidad escolar.

Por otro lado, los resultados también muestran cierta mirada psicologizada de la educación ante las dificultades de aprendizaje, comportamientos disruptivos o de falta de atención de NN en clase. En general, las maestras suelen relacionarlos con necesidades educativas especiales o trastornos del desarrollo que son necesarios diagnosticar. Esto revela la persistencia de perspectivas psicologizadas y biologicistas en las que se han basado paradigmas tradicionales de atención a la diversidad, a pesar de los esfuerzos teóricos y empíricos y las normativas internacionales que tratan de impulsar el paradigma de la Educación Inclusiva y el valor de la diversidad en una educación de calidad para todos (p. ej., Ainscow, 2016; Echeita, 2006; Saénz-Rico et al., 2021; Slee, 2012; UNESCO, 2020).

Tras las evidencias de la persistencia de estas creencias y la falta de bases pedagógicas que actualicen las prácticas de las docentes en el aula, el estudio teórico de Azrak, (2020) ayuda a entender que la psicología se ha constituido como disciplina estableciendo un discurso dominante en el ámbito educativo que ha llevado a hablar de la psicologización de la educación, cuyo resultado, entre otros, se expresa en una "colonización *psi* del discurso educativo (Solé Blanch y Moyano Mangas, 2017) hipnotiza a los pedagogos y los hace súbditos de su saber" (p. 18). En esta línea, en una crítica argumentada de las metáforas del aprendizaje que se basan en el lenguaje psicologizado, con profundas implicaciones para la educación, particularmente mediante las perspectivas esencializadas que revierten sobre las mentes de NN, sus identidades y formas de ser, Berkerman (2020) expresa lo siguiente:

> la psicologización se refiere a la larga tradición de la escolarización moderna para utilizar vocabularios psicológicos y esquemas explicativos para analizar las vidas cotidianas e institucionales de las escuelas, las familias y los individuos (De Vos, 2012). Según algunas perspectivas psicológicas críticas (De Vos, 2015; Teo, 2008) y educativas (Varenne & McDermott, 1998), el uso de vocabulario psicologizado y esquemas explicativos ha permitido la creación y la perpetuación de un régimen poderoso, de forma que psicólogos, consejeros, educadores y otros especialistas se convierten en casi los únicos responsables de la toma de decisiones sobre quiénes podrán ascender (o descender) en la escala social a través del uso de poderosas categorizaciones (e. g., estudiantes en "riesgo", "dotados", o "vulnerables") (p. 63).

Dada la importancia del tema y la necesidad de transformación de las escuelas en contextos regidos por una cultura democrática e inclusiva, han ido surgiendo herramientas que puedan ayudar a iniciar procesos de transformación contextualizados. De manera que se puede encontrar *Index for Inclusion*: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación (Booth et al., 2006), específica para las escuelas infantiles, así como la Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Booth y Ainscow, 2015), la cual responde a una versión más actualizada adecuada para cualquier etapa educativa. Recientemente la colaboración entre diferentes investigadores expertos en educación inclusiva del Reino Unido y de España han presentado la "Herramienta Themis para la Inclusión", la cual tiene el objetivo de ayudar a los docentes a emprender procesos de mejora para el desarrollo de prácticas en el aula más inclusivas. "Pretende servir como herramienta de autoevaluación o diagnóstico para detectar fortalezas y debilidades en términos de respuesta a la diversidad y fomentar la reflexión" (p. 27).

En definitiva ante la diversidad cultural que caracteriza la escuela infantil estudiada, y las controversias de diversidad en general, con todas las categorías que se le han asignado de manera convencional, Quiñones y Cely (2008), en su reflexión sobre la identidad cultural y la educación de Paulo Freire, señalan que los contextos escolares como espacios interculturales, precisan llevar a cabo procesos educativos que prioricen la búsqueda del reconocimiento de las diferentes identidades sociales y culturales, la consideración de que existen diversas formas de ver y de percibir el mundo y, por tanto, la actualización y mejora de las prácticas pedagógicas que caminen hacia la inclusión de nuevos saberes y de nuevas prácticas culturales. Desde esta perspectiva, la interculturalidad es parte de la historia de las culturas, está dentro de esa historia y no fuera del diálogo entre culturas. Una pedagogía intercultural conlleva que los agentes educativos comiencen a ampliar la mirada crítica y reflexiva sobre sí mismos y sobre sus grupos de pertenencia.

D. Retos y Dilemas Éticos en la Cotidianidad de la Práctica Docente

Las maestras se encuentran frecuentemente con situaciones donde entran en tensión distintos valores cuando han de tomar decisiones o en las relaciones con NN y con sus familias. Estas pueden o no compartir creencias y formas de ver la educación, la escuela y el mundo con las docentes que atienden a sus hijos o hijas de manera cotidiana.

En la actualidad, NN y educadores en los centros escolares representan diversos orígenes, bagajes culturales y sociales, así como preferencias en cuanto a valores. Se espera que los y las docentes aborden los conflictos de valores, propios de entornos

heterogéneos, de manera profesional en los encuentros cotidianos con compañeros, familias y estudiantes. Sin embargo, las habilidades, estrategias y recursos que se necesitan para lidiar con dilemas o asunto éticos en las escuelas infantiles no suelen formar parte de los programas de formación docente. El tema es relevante, dado que en muchas ocasiones atender a estos dilemas de manera no adecuada, volver la mirada hacia otro lado o invisibilizarlos, puede tener consecuencias negativas en NN y derivar en situaciones de injusticia social (Levison y Fay, 2016 y 2019).

En este sentido, recientemente se puede encontrar en la literatura científica cierto interés por programas de formación docente que ayuden a los y las profesionales educativos a contender con los dilemas éticos que han de enfrentar de manera cotidiana en los centros escolares, especialmente con estudiantes en situaciones de vulnerabilidad y de exclusión social. En este sentido, Levinson y Fay de la Universidad de Harvard[31], desde una perspectiva de la educación integral y humanista, desarrollan una propuesta educativa con el objetivo de trabajar con educadores y educadora en torno a los conceptos de democracia, justicia social, pensamiento ético y compromiso cívico. Partiendo de la idea fundamental de que la escuela es una institución en democracia y para la democracia (Levinson, 2015; Levinson y Fay, 2016), el fin último es generar una cultura de la conversación y el diálogo en la comunidad educativa sobre los valores, principios y normas cívicas que se deberían promover colectivamente desde las prácticas y las políticas educativas. Para ello se trata de crear espacios de debate entre docentes o profesionales de la educación en los que se aborden conjuntamente los dilemas éticos que tienen que enfrentar en la cotidianidad de sus contextos educativos. Estos dilemas implican deliberar y tomar decisiones que entrañan dificultad y tensiones entre diversos valores, en ocasiones enfrentados, y donde no existe una única solución que se muestra con claridad ante los ojos de las y los docentes, sino que requieren de una serie de capacidades como la reflexión, la argumentación, el pensamiento crítico y, finalmente, una toma de postura para la acción. Abordarlos desde la puesta en común y el análisis de las diferentes perspectivas que los y las participantes pueden aportar, contribuye a contemplar diferentes cursos de acción y promover soluciones más justas. Este tipo de conversación abierta y respetuosa en los centros educativos requiere de la adquisición de habilidades comunicativas, que siguiendo a Levinson pueden adquirirse a través del estudio de “Casos Normativos” y de un protocolo específico (consultar en Levinson y Fay, 2016 y 2019).

[31] Proyecto *Justice in Schools*. https://www.justiceinschools.org/

Los resultados también evidencia que las maestras no abordan con NN ciertos temas relacionados con la diversidad, la diferencia y la justicia social, lo cual podría ser necesario dado que numerosos estudiantes de esta escuela viven en situaciones de adversidad y vulnerabilidad por distintos motivos. NN no son ajenos a lo que sucede en su mundo social, en conversaciones informales han llegado a narrar historias que tienen que ver con la situación de pobreza económica en las familias o con noticias que escuchan en la televisión y que les llaman la atención. El hecho de explicitarlas en el contexto escolar con sus pares y con la investigadora puede hacer pensar en su necesidad de darles sentido y comprender que es lo que sucede. Esto puede poner a las docentes ante dilemas de si tratar estos temas o no. En su tipo de respuesta de acuerdo con Robinson y Jones-Díaz (2016) puede influir su reflexividad sobre creencias y valores personales, su posición ante los temas que ocasionan injusticias sociales, y la capacidad, habilidades y formación para llevarlo a cabo en el aula de educación infantil de manera creativa, reflexiva e informada con una fuerte base teórica.

E. Educación en Valores, la Educación Religiosa y de la Espiritualidad

Finalmente, dentro de los factores contextuales en la escuela que pueden afectar a las RRII y el fomento del valor de la diversidad, se ha hallado en el estudio de casos, que la educación en valores se ofrece principalmente a través de la educación religiosa católica que se imparte en todos los niveles de esta etapa educativa. Se ha considerado que estas prácticas educativas presentan cierta incoherencia. Entre los principios del proyecto educativo del centro escolar se enfatiza el respeto a la diversidad cultural sin embargo no se tiene en cuenta la diversidad religiosa o la diversidad espiritual, la cual va cobrando importancia en la investigación en Educación Infantil (Nutbrown, 2018). Teniendo en cuenta que a la escuela asisten NN de familias que profesan diferentes religiones o que incluso no muestran interés por la religión, la obligación de recibir clases de religión católica y de adquirir valores a través de los contenidos, los ritos y la simbología que se ha expuesto en el apartado de resultados, puede generar contradicciones en el niño o la niña entre las prácticas en las que participa y los discursos religiosos que recibe en el hogar y la enseñanza y actividades en las que tiene que participar en la escuela. El argumento de las maestras es que los valores que se enseñan en las clases de religión son universales, lo que, por ejemplo, estaría en *otro generalizado* y obviaría al *otro concreto* (Benhabib y Cornella, 1990), pues dejaría de lado todo lo que tiene que ver con la identidad religiosa o espiritual y las historias particulares de cada niño o niña que no son católicos, impidiendo un diálogo igualitario, donde NN puedan poner en común sus creencias, prácticas y diversas formas de espiritualidad. Además, teniendo en cuenta los estudios sobre la variabilidad existente

en las diferentes sociedades y comunidades culturales en cuanto al valor que cobran ciertas habilidades sociales o cómo son enseñadas y aprendidas (p. ej., Chen et al., 2018, Lancy 2014 , Whiting y Edwards, 1988) expuestas en el marco epistemológico, se podría pensar, por ejemplo, que enseñar el valor de la amistad a través del mandato de Jesucristo, o el valor de la sostenibilidad basado en que el planeta es un regalo de Dios al ser humano y por eso hay que cuidarlo, puede no ser igualmente interpretado, crear contradicciones entre NN o incluso puede carecer totalmente de sentido entre NN que no son católicos. Lo que de igual manera podría suceder con la asociación de los valores a ciertos símbolos, pues esto pueden variar de una religión o cultura a otra. Símbolos que de acuerdo con el argumento de Gellel (2018), serían el lenguaje de la espiritualidad, y todas las religiones no se expresan con el mismo lenguaje.

Dentro del panorama español en general, La Educación Religiosa (ER), en el sistema educativo, presenta dificultades y un reto dentro de un contexto escolar diverso y plural (LLevot et al., 2017). Las alternativas a la ER están relacionadas con asignaturas sobre la historia de las religiones o valores cívicos y democráticos, materias relevantes que podrían ser necesarias para todo el alumnado, sean religiosos o no y, por tanto, no optativas.

Por otro lado, en las dos últimas décadas y ante la secularización de las sociedades, ha empezado a surgir a nivel internacional un interés por el desarrollo de la espiritualidad en NN y su atención desde el ámbito escolar. Así se han mostrado evidencias sobre los beneficios de la educación espiritual para el desarrollo integral del niño (Hay y Nye, 2006). Por su parte, Nodding (2008) defiende que la escuela puede y debe abordar la educación de la espiritualidad, lo cual se puede hacer a través de las narraciones de distintas experiencias y abriendo “los ojos de los y las estudiantes a las maravillas de la vida tanto natural como intelectual” (p. 189).

Dentro del ámbito de la primera infancia, Adams (2016) argumenta que nutrir el desarrollo espiritual de NN es fundamental para su vida y su desarrollo integral, pero también es un asunto complejo que se agrava por una variedad de factores, entre los que destaca la falta de claridad sobre lo que es la espiritualidad –aspecto esencial para guiar las propuestas y prácticas pedagógicas–. En este sentido, Mata-McMahon, et al. (2018) establecen que la espiritualidad “es la luz innata o la vida interior que se nutre a través del amor, facilita las conexiones y las relaciones, y se expresa a través de formas de asombro, alegría y compasión, entre muchas otras virtudes y manifestaciones” (p.4). De ello deducen que el espíritu se expresa en los momentos cotidianos y en los intereses, que la espiritualidad se puede cultivar proporcionando un entorno

estéticamente hermoso, relaciones afectivas, oportunidades para la alegría y el asombro.

Desde una aproximación a la investigación emergente centrada en el desarrollo de la espiritualidad infantil en contextos educativos, su fomento se asocia con: la alfabetización espiritual de NN (Binder, 2011) y con la conexión entre el desarrollo espiritual en la infancia, el juego y la naturaleza (p. ej., Goodliff, 2013; Mata-McMahon, 2019; Schein, 2014).

El tema se configura relevante, ya que una educación infantil de calidad puede ofrecer a NN numerosas y variadas oportunidades para explorar el mundo, cuál es su lugar en él, desarrollar un mejor entendimiento de sí mismos, de los otros y de sus interrelaciones, así como adquirir las habilidades necesarias para conocer, tener capacidad de elección, estar y actuar en la sociedad, desarrollando procesos de identificación individual y social positivos.

La espiritualidad, comprendida dentro de la religión o ajena a ella, es una dimensión que abre al ser humano a preguntas por el sentido de la vida, de dónde viene y a dónde va, y por lo que hace o debe hacer en el transcurso de toda su vida. Las preguntas de NN revelan que ellos y ellas también cuestionan y buscan comprender el funcionamiento y sentido de ese mundo social diverso en el que viven y explorar como encajan en él. Su curiosidad y dudas pueden surgir a partir de alguna experiencia concreta o de sus propias reflexiones ante lo que acontece en su mundo interno y externo. Esta implicación en la construcción de significado es una experiencia de desarrollo relativa a NN de todas las culturas (Oser et al., 2006).

Teniendo en cuenta el estado de la Educación Religiosa en España, la pluralidad y la diversidad religiosa y espiritual en las sociedades actuales, que tienden además hacia la secularización, y la importancia que parece que puede tener el desarrollo de la espiritualidad en NN desde su primera infancia, surgen las siguientes preguntas: ¿permite la Educación de la Espiritualidad un diálogo más abierto y menos controvertido que la Educación Religiosa en contextos socioculturalmente diversos? ¿permite encontrar lugares comunes en el “entre” que recorre las distancias de las diferencias? Estas son cuestiones en las que será necesario seguir indagando en investigaciones futuras dentro del contexto español, donde se carece de estudios en entornos escolares de Educación Infantil.

Finalmente, en relación con los resultados y la falta de integración en las prácticas, políticas escolares de las historias, identidades y particularidades de NN, se podrían discutir los principios educativos del centro que establecen el respeto a la diversidad

social y cultural de NN y sus familias. De acuerdo con Almeida et al. (2010), sería necesario reflexionar sobre cómo en muchas ocasiones la fórmula del "respeto" tiene una lógica unidireccional. En este caso, sería "esta escuela respeta a" o "yo como docente te respeto", pero podría estar más relacionada con una retórica que con una transformación de representaciones y de prácticas que verdaderamente alojen al otro en su singularidad. Por otro lado, se dan numerosas situaciones donde esta idea del respeto sin más, sin reciprocidad ni reconocimiento mutuo se asocia a "integración" y se convierte en un contexto en el que se producen los conflictos permanentes entre mayorías y minorías. Entonces, asalta una sospecha ¿no se estarán invisibilizando las relaciones de poder que incluyen y fomentan las asimetrías? ¿Realmente esta escuela es democrática? La preocupación por ofrecer una educación de calidad al alumnado no es suficiente si se hace desde una posición de dominio. Bajo principios de justicia social, de equidad y de inclusión, se necesitan las voces de NN. Se precisa su participación, permitiéndoles ser, estar, dar y recibir en un contexto colectivo preocupado por lo común y por cada persona que por derecho es parte de él.

Las y los docentes de Educación Infantil son un componente fundamental de un proyecto escolar democrático, ya que su trabajo diario con NN y sus familias es crucial para romper los discursos normalizadores que perpetúan las desigualdades de poder que experimentan quienes no forman parte de la cultura dominante (Robinson y Jones-Díaz, 2016).

El contexto relacional donde se encuentran NN cada día presenta una complejidad extraordinaria y única. En su cotidianidad van cobrando o dejando de tener valor campos a través de sus modos de participar (o no participar) en actividades culturales compartidas, y en las vivencias de sus experiencias con los otros. Estas formas de participación expresan actitudes y comportamientos diversos adquiridos bajo la influencia mayoritaria de tres instituciones: la familia, la escuela y los medios de comunicación (Bustelo, 2007), las cuales puede operar bajo la tendencia social de la infancia generalizada. Idea que remite también a una infancia silenciada en la medida en que la evaluación y el tratamiento de NN se sustentan de manera casi exclusiva en descripciones comportamentales, sin detenerse en la escucha, en la exploración de sus contextos e historias particulares, de manera que se puede llegar a comprender de un modo más amplio lo que le sucede a cada niño o niña (Arteaga, 2020).

Si se mira y escucha atentamente a NN, todos estos campos valor, de los que se viene hablando, se ponen a prueba de manera única mediante las acciones que NN llevan a cabo con sus iguales en el patio de recreo escolar, es ahí donde de manera autónoma e independiente prueban y comprueban su valor a través de la experiencia directa, de

lo que hacen y sienten junto a los demás, pues sus creencias, intereses, actitudes y comportamientos entran en tensión en un contexto de pares que son diferentes. Es ahí donde empiezan a surgir dilemas y cuestiones éticas que no pueden separarse de las relaciones mutuamente constituidas o del contexto sociocultural situado en el espacio en el que surgen; por lo tanto, los valores culturales están incrustados relacional y culturalmente en un espacio físico y temporal concreto. Cuidar ese espacio relacional de NN se constituye en una labor esencial docente, lo que requiere asumir la dimensión ética de su labor educadora (Torres Santomé, 2014), lo que conlleva una formación inicial y permanente específica y eficiente que permita procesos de innovación para la construcción de “culturas de la diversidad” (Saénz-Rico et al., 2021) bajo principios de justicia social donde NN también tengan una participación plena.

Conclusiones

En cuanto a los resultados correspondientes a los objetivos relacionados con el estudio epistemológico se han extraído las conclusiones que se exponen a continuación, siguiendo la estructura de los objetivos específicos.

1.1. *Realizar un estudio teórico-científico de los mecanismos y procesos psicosociales que influyen en los valores que orientan las respuestas de las personas en el encuentro con el otro, así como de las intervenciones socioeducativas dirigidas a la prevención y reducción de los sesgos intergrupales en el ámbito escolar*.

Según los resultados del estudio de literatura aportada por la psicología social y del desarrollo, la discriminación y la exclusión social puede afectar a cualquier niño o niña por razones de género, etnia, cultura, capacidades, apariencia física, etc. Sus efectos pueden ser graves a corto, medio y largo plazo para su desarrollo en aspectos tan fundamentales como: la autoestima, su motivación hacia el aprendizaje, la construcción de su identidad, y la reducción de oportunidades en su vida futura. Se sabe que los prejuicios son una de las bases más importantes de la exclusión social, que surgen a partir de los estereotipos, que a su vez derivan de la categorización social.

Se puede concluir según lo estudiado que, el proceso de categorización ayuda a simplificar y comprender la compleja realidad en la que se vive, así como a guiar las interacciones sociales. Pero también, es un proceso fundamental en la construcción de estereotipos, por el cual se produce la diferenciación y agrupación en “nosotros” y “ellos”. Este proceso se lleva a cabo desde una edad relativamente temprana en la infancia, conduciendo a las personas a producir sesgos intragrupales, es decir, a tener una percepción más favorable del grupo de pertenencia que de otros grupos sociales.

Según lo presentado, el proceso de categorización, los factores cognitivos y los contextuales –los cuales frecuentemente vienen determinados por condiciones políticas, sociales y educativas– son fundamentales en la formación y mantenimiento de los estereotipos y las actitudes prejuiciosas. Si los avances cognitivos no van acompañados de un entorno que favorezca el respeto intergrupal y un desarrollo ético-moral adecuado, no serán suficientes para reducir estos fenómenos negativos.

Desde las investigaciones revisadas se destacan, con múltiples evidencias, las condiciones óptimas para que un contexto como el escolar pueda ser efectivo en la prevención y reducción de estos fenómenos. Principalmente se señalan el contacto personal con igualdad de estatus, el conocimiento recíproco, la cooperación y la amistad intergrupal. De igual manera se destaca la necesidad del desarrollo de habilidades

sociocognitivas como la empatía y la toma de perspectiva, así como el razonamiento ético-moral.

Algunos factores importantes que se constituyen en promotores de la inclusión social son la necesidad de educar a NN desde edades tempranas en contextos heterogéneos, y de proveer la formación apropiada a los y las docentes para integrar en su práctica experiencias y ambientes de aprendizaje apropiados para fomentar una cultura inclusiva que impida la formación y desarrollo de estereotipos negativos y prejuicios en los NN. Esto requiere una especial atención y reflexión sobre: el uso de las etiquetas y del lenguaje, los mensajes explícitos e implícitos que se comunican a NN dentro del aula y de la escuela en general; y los materiales pedagógicos del aula, donde se recoja una verdadera representación de la diversidad de los grupos socioculturales existentes.

1.2. *Explorar los fundamentos teórico-científicos sobre el desarrollo, funciones e importancia de RRII en la primera infancia para la generación de una cultura inclusiva de pares, así como sobre los factores sociales y culturales que influyen en la mejora de la convivencia que NN construyen en sus grupos de iguales*.

Tras los resultados mostrados sobre el estudio de las RRII en la primera infancia, se concluye que, en las sociedades occidentales, la mayoría de NN de 3 a 6 años amplía su mundo relacional. Este se extiende de la familia a la escuela que, como reflejo de la sociedad, se caracteriza por ser socioculturalmente diversa y plural. Esta red de relaciones interpersonales, de la que forma parte el niño o la niña, constituye una parte esencial de su contexto de desarrollo próximo. De esta manera, RRII pasan a tener un lugar relevante en su vida cotidiana, con influencia en su bienestar, desarrollo y aprendizaje integral. Por tanto, su estudio demanda no tratar al niño o la niña como una entidad aislada, sino como un ser social, formado y formando parte de una red de relaciones sociales que son cruciales para su integridad.

El estudio de RRII desde las perspectivas psicológicas mayoritarias muestra que las experiencias con los iguales pueden limitar o promover la adaptación psicosocial y el bienestar de NN. La extensa literatura internacional sobre los efectos de las RRII se basa en un conjunto variado y extenso de conceptos y premisas sobre las características y procesos básicos del sistema de pares. Estas se organizan de forma típica en torno a consideraciones estructurales, metaconceptuales y orientadas al proceso.

Las consideraciones estructurales, en gran parte derivadas del enfoque de Hinde y Stevenson-Hinde, reconocen que las características y procesos de las RRII se dan en diferentes niveles de complejidad social: individual, diádico y grupal. Estos niveles están interconectados frecuentemente, y todos son afectados por el contexto social y cultural

concreto donde se dan las interacciones y relaciones. De manera que, el nivel sociedad-cultura se trata como un macrosistema de comunicación esencial que atribuye significado a los constructos y experiencias que se encuentran en los niveles inferiores. El contexto cultural se ve como un sistema significativo que asigna valor a variables individuales, diádicas y grupales.

Las consideraciones meta-conceptuales conciben las experiencias con los iguales en términos de beneficios, de factores de riesgo o de factores de protección, los cuales pueden ejercer sus efectos a nivel individual de cada persona, de díada o de grupo.

Las consideraciones orientadas al proceso distinguen entre los mecanismos que subyacen a los efectos de las RRII. En primer lugar, algunas formas de influencia de los pares surgen de las normas, las expectativas o los estándares de las amistades o de los miembros del grupo. En segundo lugar, la influencia entre NN también se produce a través de los recursos emocionales, conductuales e interpersonales disponibles en las relaciones con las amistades o el grupo de iguales. En tercer lugar, los procesos de internalización forman la base del autoconcepto. Específicamente, se ha señalado que las percepciones positivas de validación y el bienestar afectivo que provienen de ser aceptado por las amistades y otros miembros del grupo, así como las experiencias negativas asociadas con la victimización, la exclusión y el rechazo determinan el desarrollo del yo. Estos procesos y efectos varían según los contextos culturales.

Aunque la investigación del desarrollo infantil ha prescindido de la diversidad cultural hasta hace pocas décadas, las variaciones entre las distintas comunidades culturales alrededor del mundo es un factor relevante para tener en cuenta en el desarrollo social y cívico de NN en sociedades diversas y plurales. Los contextos culturales desempeñan un papel relevante en la configuración de las experiencias relacionales de NN con sus iguales.

Desarrollos teóricos y prácticos en Educación han destacado su importancia para fomentar la vida en comunidad y la armonía en las relaciones humanas. La escuela va a tener una función esencial en cómo se desarrollen estas relaciones, así como en los procesos y efectos derivados de las prácticas y experiencias sociales cotidianas de NN. Tendrá influencia en los significados culturales que construyan NN, en los valores y las creencias que sustenten las actitudes y los comportamientos en el ámbito comunitario. Significados que NN co-construyen colectivamente y expresan en su cultura de pares. El profesorado, la familia y la comunidad en la que se encuentran, serán importantes mediadores en el tipo de cultura que se genere en los grupos de iguales. La conexión y la cooperación entre estas tres instituciones serán fundamentales en los procesos y

resultados de las RRII, con un impacto directo en el desarrollo y aprendizaje social y cívico de NN en la primera infancia.

La naturaleza de las relaciones interpersonales y las interacciones sociales puede verse guiada por las estructuras y prácticas culturales preexistentes, ya que NN están motivados para participar en los tipos de interacciones y experiencias sociales que son valoradas y, por lo tanto, promovidas por su comunidad o sociedad. Dentro de un contexto grupal de pares, las actividades culturalmente relevantes tienen el potencial de apoyar interacciones sociales cercanas y recíprocas porque la estructura conocida colectivamente de la actividad actúa como un andamio, permitiendo que varios NN participen cooperativamente en experiencias grupales. Además, los valores establecidos de manera colectiva motivan a NN a participar con formas específicas de relacionarse entre sí y a entrar en formas particulares de relación. Al responder y reproducir experiencias e ideas importantes dentro del contexto del grupo, NN adquieren un sentido de aceptación, como persona que pertenece al contexto de un grupo más amplio.

Abordar la exploración y comprensión de las RRII desde las voces de NN en su etapa de educación infantil, exige un conocimiento integral sobre cómo se ven y se sienten estas relaciones, cómo deben fomentarse, por qué son importantes y qué campos y habilidades sociales cobran valor para NN, los docentes y las familias de cada comunidad escolar, así como las características del entorno donde están insertos. Cómo se conceptualicen y prioricen las relaciones en cualquier contexto determinado tendrá un efecto de flujo en los tipos de relaciones que se promuevan en ese entorno. Es decir, las perspectivas de relación mantenidas por las personas y los grupos determinarán qué relaciones se reconocen y cuáles se pasan por alto o se desalientan, así como los esfuerzos que se ponen en marcha para fomentar aquellas que se consideran importantes en las escuelas, las comunidades y las sociedades presentes y futuras.

El estudio de las RRII y el juego social de NN dentro del ámbito escolar infantil está cobrando interés y relevancia desde enfoques que exploran estas relaciones desde una perspectiva sociocultural, donde la cultura, el desarrollo infantil y el aprendizaje están intrínsecamente relacionados. El niño o la niña son visto como agentes activos, y lo colectivo y la participación en sus comunidades socioculturales cobra especial importancia en el desarrollo, la socialización y el aprendizaje de NN, así como en la generación de su cultura de pares particular.

Teniendo en cuenta los resultados del estudio teórico-científico, y siguiendo aportes socioculturales, la escuela se puede concebir como una comunidad cultural diversa de

participación y aprendizaje para NN. Cómo se promuevan estas interacciones y relaciones va a ser fundamental en: la valoración de esa diversidad social y cultural que cada niño y niña expresará a la hora de interactuar, jugar y relacionarse con sus iguales; en la construcción de la identidad social y personal; de su relación con los aprendizajes sociales, culturales y académicos, así como en su desarrollo.

En las escuelas, las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula, junto con la organización estructural y funcional del tiempo y el espacio, generan sugerencias sociales directa e indirectamente que limitan y fomentan la canalización cultural de acciones, interacciones, emociones y pensamientos. Los significados se co-construyen socialmente, y el impacto de los valores y prácticas de la cultura más amplia sobre la calidad de las metodologías docentes y las relaciones interpersonales es innegable. El profesorado, cuya formación está embebida de prácticas y valores históricos culturales, median el proceso de construcción de la cultural de iguales.

El desconocimiento o la falta de reflexión por parte del profesorado sobre cómo las actividades y la comunicación conforman el currículo oculto y cómo este opera mediante los procesos de canalización cultural, se constituye en una barrera. El desarrollo socioemocional, moral y cívico de NN se produce en consonancia con esos valores y de las prácticas que las personas introducen de manera natural en las interacciones y relaciones cotidianas, reflejando principalmente metas y prejuicios que predominan en la cultura a un nivel más amplio. Si no se da prioridad a la planificación e intervención particular para facilitar el desarrollo de la prosociabilidad y la adquisición de valores inclusivos a través de las RRII de NN, los prejuicios y valores históricos se abren paso en las configuraciones subjetivas del alumnado. NN en la escuela internalizan los mensajes sociales que reciben de manera directa, reiterada y sutilmente, además de los modelos a seguir entre iguales y personas adultas. Todo ello puede promover una reproducción acrítica.

1.3. *Explorar los fundamentos teóricos-científicos sobre el juego, sus funciones, características e importancia en las RRII como fenómeno y actividad social y cultural principal de NN, contrastando su valor y eficacia para el desarrollo y el aprendizaje social y cívico en la primera infancia.*

De los resultados expuestos sobre el estudio del juego se puede concluir que: proporciona a NN oportunidades para disfrutar de la libertad, pudiendo elegir y controlar sus propias acciones; les ofrece oportunidades para probar los límites y explorar los riesgos, así como una gama muy amplia de acciones y experiencias sociales y cívicas

en un entorno compartido. A lo largo del tiempo, la participación en el juego social fomenta la independencia y la autoestima de NN, les ofrece oportunidades de interacción y relación social, adquiriendo conocimiento de sí mismo y de los otros, así como desarrollar el respeto a la diversidad que representan. La actividad lúdica es esencial para el bienestar y el desarrollo saludable; además aumenta el conocimiento y la comprensión del mundo que rodea al niño o a la niña, promoviendo la creatividad y la capacidad para aprender.

La interacción social en el juego se logra a través de la acción situada colaborativa, gran parte de la cual se vuelve rutinaria en actividades compartidas con varios niveles de estandarización (rutinas lúdicas, juegos, rituales, etc.). A través de formas similares de interacción colaborativa, tales rutinas, juegos y rituales son refugios seguros en la vida cotidiana de NN. Estos procesos de colaboración son válidos para NN, estando relacionados de muchas maneras con estudios sobre la agencia. Dentro de los juegos sociales, los y las participantes activos ofrecen marcos de interactivos colectivos y cooperativos en los que los actores centrales buscan relaciones sociales y emocionales más profundas, incluidas las amistades, que se van estableciendo, favoreciendo y nutriendo a través de la interacción lúdica repetida.

El juego es un proceso complejo que permite a NN dominar el entorno que les rodea, ajustar su conducta a este y, a su vez, conocer sus propios límites para ser independientes y avanzar de manera autónoma en sus acciones. El juego, también, se configura como un elemento esencial respecto a la implicación social, dado que precisa la interactuación de sus participantes y, de este modo, promueven la socialización de los otros pares. Así mismo, es un medio perfecto para la integración social, dado que es una actividad libre, donde cada niño y cada niña puede desempeñar el rol que desee en función de sus intereses y limitaciones, constituyéndose en una fuerte base de la socialización en la primera infancia.

De las aportaciones de la psicología, se puede concluir que el juego cobra valor porque, además de ser una actividad placentera, promueve el desarrollo y el aprendizaje a nivel cognitivo, motivacional y afectivo-social. Permite a NN expresar una amplia gama de sentimientos y emociones mediante su participación en la actividad lúdica, lo cual, es también un medio de socialización prioritario en estas edades, conformándose en un ámbito de práctica para el aprendizaje de las habilidades prosociales y comunicativas. Estas se desarrollan bajo valores de solidaridad, bondad, respeto, amistad, empatía y cooperación, entre otros. Habilidades que se aprenden en el contexto cultural y social donde se producen los juegos, son adoptadas y transformadas por NN, pasando a formar parte de su personalidad, y que se manifiestan en diferentes formas de

sociabilidad. Si el entorno valora las habilidades y valores positivos, repercutirá en formas de buena convivencia.

Además, el niño o la niña puede apreciar el disfrute de la interacción sostenida con los pares, adquirir control sobre los comportamientos agresivos y seguir las normas que rigen la convivencia. Las ideas y los modelos que representan los compañeros y compañeras de juego dan la oportunidad de controlar y regular la propia impulsividad.

Del estudio de las teorías socioculturales, sociohistóricas y socioconstructivistas sobre el desarrollo y el aprendizaje en la infancia se enfatiza la importancia de la participación de NN en las actividades socioculturales de sus comunidades, proponiendo que, a través de las interacciones NN reflejan y transforman creativamente su cultura. Desde estos enfoques el desarrollo humano se concibe como un proceso basado en interacciones interpersonales con la ayuda de herramientas culturales que ocurren en el contexto de prácticas culturales producidas históricamente.

Se considera que NN en general, observan y participan activamente en una variedad de espacios (prácticas comunitarias) donde aprenden a dar sentido a sus realidades sociales. Entran en un mundo social de significados que se crea y recrea a través de la cultura, la cual incluye artefactos como el lenguaje, y herramientas como los medios de información y comunicación. Por lo tanto, como parte de su desarrollo, NN aprenden no solo a cómo actuar en diferentes espacios sociales (p. ej., escuela, familia, centros de actividades extraescolares, espacios religiosos), sino también a navegar por los significados integrados en las actividades en las que participan en estos contextos.

Para comprender la homogeneidad y la heterogeneidad del desarrollo entre comunidades o sociedades, es necesario estudiar el significado, la función y el propósito de las acciones sociales particulares, así como el comportamiento dentro de estos contextos. Esto resulta relevante, dado que, en todas las comunidades, las acciones no siempre tienen las mismas finalidades, ni se comparten los propósitos logrados a través de acciones similares. Por tanto, la relación entre juego, desarrollo y aprendizaje puede presentar variabilidad cultural.

El estudio del legado teórico de Vygotsky ha proporcionado un marco sustancial sobre la conexión entre el desarrollo, el aprendizaje, el juego de NN y su contexto cultural. Desde esta perspectiva, el desarrollo se entiende como un proceso de socialización dentro del sistema existente de significados culturales, se propone un mecanismo social específico mediante el cual los significados culturales se convierten en los medios de funcionamiento de NN a medida que los “internalizan”. Los NN internalizan significados culturales en la ZDP en su esfuerzo por convertirse en miembros independientes y

autónomos de su sociedad. La internalización de los significados por parte de NN se produce a través de dos tipos diferentes de participación: a través de la colaboración de estos con otros miembros más competentes de la sociedad en la resolución de problemas, y mediante el juego. En la actividad lúdica el grupo como colectivo puede funcionar como la parte experta que ayuda al niño o la niña a avanzar. Esta colaboración con su grupo de pares también puede ayudar a NN a decidir en qué significados vale la pena participar y cómo participar en esos significados. Por otro lado, el juego permite a NN interiorizar significados que consideran valiosos.

Por tanto, el juego se identifica como la actividad cultural que conduce al desarrollo y el aprendizaje de NN en su etapa de Educación Infantil. El juego puede utilizarse como un medio para que NN logren realizar una actividad más avanzada de lo que son capaces de hacer en una actividad no lúdica, creando una ZDP que ofrece a NN la oportunidad de ampliar su comprensión del mundo sociocultural.

Desde estas perspectivas, el juego contribuye de manera fundamental al desarrollo de la mediación semiótica (impulsa el surgimiento gradual de la sustitución simbólica libre y la descontextualización del significado), e implica la apropiación activa de los roles y las reglas sociales, así como otros aspectos integrales de la organización social.

En definitiva, resulta pedagógicamente significativa la visión del juego como contexto donde la participación de NN en la actividad lúdica produce diversos efectos en el desarrollo y aprendizaje social y cívico de NN; efectos que implican una compleja interacción de momentos imitativos y creativos, de tendencias centrípetas y centrífugas. Por lo que es importante destacar que las maestras y los maestros en las escuelas infantiles pueden aprovechar estas dinámicas centrales del juego de diversas maneras para ayudar a NN a practicar, mejorar, elaborar y ampliar tanto sus habilidades semióticas como su integración activa en la vida social regida por procesos culturales democráticos e inclusivos.

2. *Realizar una aproximación a la realidad sociocultural y educativa de una escuela infantil con un alto nivel de diversidad sociocultural para explorar y describir las dinámicas sociales de las RRII de NN de 4 y 5 años, así como los factores contextuales que impactan en la construcción de su propia cultura de pares.*

Los resultados de la revisión documental correspondiente al estudio epistemológico enfatizan en general la importancia de las relaciones entre iguales para múltiples aspectos del desarrollo y el aprendizaje en NN y la influencia de los contextos donde se llevan a cabo, pero están centradas especialmente en NN mayores y adolescentes. La escasez de estudios en contextos naturales e informales de Educación Infantil ha

llevado a plantear en este proyecto una aproximación a la vida social escolar que permita una primera exploración y descripción de las dinámicas sociales entre iguales que se producen en el contexto del patio de recreo escolar. Tras los resultados obtenidos y su discusión, se puede concluir con varios aspectos relevantes que ayudan a reflexionar sobre la innovación de los contextos escolares socioculturalmente diversos en Educación Infantil, teniendo en cuenta que cada uno de ellos presenta sus especificidades, y que no se pueden trasladar o generalizar directamente a otros contextos.

2.1. *Describir los indicadores de la diversidad social y cultural en el tipo de agrupaciones y las redes sociales que conforman NN en el patio de recreo escolar.*

Los resultados sobre la dimensión Diversidad, llevan a concluir que el contexto diverso socioculturalmente en el que NN interactúan y se relacionan, promueve la agrupación heterogénea de NN donde las categorías construidas socialmente como la etnia o el país de origen no cobra significado para NN a la hora de elegir a sus compañeros y compañeras de juego. La tendencia mayoritaria es a agruparse en diadas, triadas y grupos (4 a 8 NN). No obstante, también se ha detectado la existencia de NN que pasan tiempo solo en el recreo, bien jugando o realizando otras actividades. Aunque se da de manera minoritaria, es importante conocer, si esto se da por voluntad propia o por el rechazo de los pares, dado que la exclusión social puede tener graves consecuencias en el niño o niña que la sufre en diferentes ámbitos de su desarrollo, aprendizaje y bienestar integral.

Las elecciones de NN muestran una mayor homogeneidad en cuanto a las categorías de género, edad y grupo-clase. No obstante, no se ha detectado que estos aspectos se conviertan en factores negativos para su convivencia, pues niños y niñas interactúan y se relacionan juntos en múltiples situaciones en el patio según intereses comunes, en el aula para trabajar y en las transiciones para conversar o jugar.

2.4. *Identificar relaciones de amistad entre los y las participantes, sus características y valor en las RRII de NN***.**

Los resultados sobre la dimensión “Amistad” llevan a concluir que en que las niñas participantes, especialmente las de 5 años, son capaces de formar relaciones de amistad más estables que los niños. No obstante, el concepto de amistad para NN presenta variabilidad, cobrando importancia en sus narraciones sobre las dinámicas sociales en las que participan. Los miembros que conforman relaciones de amistad suelen presentar un mayor nivel en habilidades sociocognitivas y muestran más

comportamientos prosociales, así mismo suelen tener más conflictos en los que se implican con mayor fuerza emocional, que con quien sencillamente son compañeros o compañeras de clase y en ocasiones de juegos. A su vez, también ponen más empeño en resolverlos de forma dialógica y sin la intervención adulta.

La diversidad sociocultural está presente en las amistades. Según las categorías estudiadas, la composición de las amistades reciprocas generalmente son interétnicas e interculturales (teniendo en cuenta el país de origen de los pares que la componen). No obstante, las niñas de etnia gitana suelen elegirse recíprocamente entre ellas, pero no de manera exclusiva.

NN absentistas de los grupos-clases observados no establecen relaciones de amistad reciprocas con sus iguales, por lo que este fenómeno se considera una barrera en la calidad de las interacciones, relaciones, la conexión y la obtención de los beneficios que las relaciones de amistad aportan al desarrollo y bienestar integral de NN desde su primera infancia.

Por último, se concluye que las relaciones de amistad en el ámbito escolar de estudio podrían promover en NN un mayor sentimiento de pertenencia, una mayor implicación en los grupos de pares y conexión con la escuela. Además, pueden compensar de manera positiva ciertas situaciones de vulnerabilidad o adversidad que NN pueden sufrir en su ámbito familiar y comunitario.

2.4. Detectar identificadores para la mejora de la convivencia en las prácticas sociales de NN.

En cuanto a las categorías estudiadas dentro de la dimensión “Convivencia”, se puede concluir que NN participantes presentan disposición y potencial para interactuar y relacionarse socialmente, con entusiasmo y con el objetivo común de disfrutar a través de su participación en actividades lúdicas. Estas se convierten en oportunidades excepcionales de aprendizaje y desarrollo social y cívico en el contexto escolar que los reúne de manera cotidiana.

El patio escolar cobra especial relevancia en las RRII de NN en la escuela infantil, pues es un contexto informal donde pueden actuar de manera libre y espontanea, expresarse y conocer a los otros en igualdad de condiciones. De este modo comienzan a desarrollar habilidades que les permiten relacionarse mejor con sus iguales, experimentando que campos adquieren valor para participar en ese entorno compartido.

La mirada abierta de NN, llena de curiosidad y falta de prejuicios, les permite relacionarse, mostrarse tal y como son, recibiendo al otro tal y como es, compartiendo

sus saberes culturales diversos. Esto enriquece su visión del mundo y les proporciona información para tomar decisiones y elegir entre una variedad cultural amplia, reflejo de la que existe en la sociedad, y que cambia y se transforma constantemente con las aportaciones individuales y grupales de quienes la componen.

En cuanto a la mejora de la convivencia se ha detectado que NN conocen y respetan las normas. Estas cobran especial valor y sentido en sus juegos. Se ha considerado una barrera la falta de acciones docentes para implicar a NN en las conversaciones necesarias para establecer las reglas que han de regir la convivencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y en la escuela. Escuchar sus voces y hacerles partícipes de los procesos necesarios para consensuar las normas en un contexto comunitario resulta relevante en su aprendizaje social y cívico, en el fomento de su responsabilidad social y en la adquisición de valores democráticos. Del mismo modo es importante para la mejora y refinamiento de las habilidades que ya muestran sobre ello en su mundo social de iguales en el patio de recreo. Todo ello puede tener una repercusión importante para NN en situaciones de riesgo de exclusión social, ya que necesitaran adquirir la competencia social y cívica que les permita participar en las instituciones sociales cuyas estructuras y organización pueden contribuir a los procesos de su exclusión. Así mimo, cobra relevancia para cualquier niño o niña, pues se necesita la generación de redes sociales de ciudadanos y ciudadanas que cooperen para erradicar los procesos de injustica social que sustentan prácticas sociales y culturales excluyentes.

En cuanto a las habilidades prosociales, se puede concluir que NN tienen disposición a ayudar, consolar, cuidar y cooperar; especialmente con sus amistades y pares. Las muestran de manera más natural en ambientes y situaciones informales (juegos sociales en el patio), que en las actividades de aula estructuradas y con tareas académicas. También NN, especialmente las niñas, empiezan a mostrar capacidad de empatía, lo que en algunos casos las lleva a actuar, aunque en otros, solo expresan su comprensión de lo que le pasa o de cómo se siente el otro. No obstante, la adquisición de estas habilidades precisa de un contexto que fomente este tipo de habilidades enfocadas hacia la responsabilidad social y la mejora del bien común, más allá de las personas más cercanas.

Dar relevancia a estas habilidades y a los valores que las sustentan en la Educación Infantil, demanda que consten y se prioricen en el currículo y programaciones de aula, pues necesitan de tiempo y espacio para realizar actividades de enseñanza y aprendizaje dialógicas y reflexivas adecuadas. En contextos multiculturales, como el del estudio de casos, las docentes necesitarían una formación específica. Así mismo, contar

con recursos que le permitan conocer la variedad cultural existente en relación a cómo se valoran y expresan estas habilidades en las diferentes comunidades a las que pertenece su alumnado.

Los conflictos son parte natural de los ambientes relacionales, por tanto, aparecen de manera cotidiana en las dinámicas sociales de NN participantes, tanto en el recreo como en el aula. Se configuran como una oportunidad de aprendizaje, proceso que con la orientación de las docentes puede ser efectivo. En los conflictos entre iguales intervienen tanto factores individuales como culturales. Además, cuanta más edad tienen NN, hay un mayor esfuerzo por solucionarlos sin la intervención de las docentes, lo que indica su esfuerzo por ganar control sobre su mundo social en el cual co-construyen su cultura de iguales.

Otro de los fenómenos sociocognitivos y culturales que resulta relevante en la convivencia y que la pone en peligro o la evita, son los sesgos intergrupales, los cuales han de estar siempre bajo vigilancia pues se sabe que el contexto social y cultural puede fomentarlos o prevenirlos. Teniendo en cuenta los resultados se puede concluir que en el contexto escolar estudiado no se han detectado actitudes prejuiciosas por género, etnia o nacionalidad que incidan de manera negativa en la convivencia entre NN. El modelo y las prácticas docentes a las que están expuestos cotidianamente NN participantes favorece la prevención de la aparición de sesgos intergrupales.

Dada la interrelación y afección existente entre el mundo social de los iguales y del mundo social adulto que se ha observado, se puede concluir que, fomentar de manera adecuada las habilidades prosociales y la solución de conflictos interpersonales entre NN es fundamental en el ámbito educativo; ambas son indispensables para generar y mantener formas de sociabilidad basadas en una convivencia pacífica, democrática y respetuosa con las diferencias.

2.4. *Explorar el valor del patio de recreo como contexto sociocultural de participación a través del estudio del juego social de NN y de la detección de factores que impiden su participación social con sus iguales*

El patio de recreo estudiado se convierte en el principal contexto social de NN con sus iguales, cobrando un gran valor en su vida cotidiana. En este entorno relacional de NN libre de dirección de los adultos, el juego social es la principal actividad sociocultural de participación en relaciones horizontales. En este tipo de actividad lúdica grupal intersectan numerosas fenómenos propios de las dinámicas sociales: se negocia, se comparten ideas y conocimientos, se forman amistades, se generan conflictos, se desarrollan habilidades socio-cívicas y la capacidad de agencia, se crea, y se recrean

conocimientos y situaciones del aula, familiares y comunitarias. De manera que, NN a través de sus juegos construyen significados sociales e intersubjetividades en encuentros interculturales, dada la diversidad que representan NN participantes.

Tras el estudio realizado, se puede concluir que las voces de NN resultan fundamentales para conocerlos y comprenderlos, lo cual es básico en cualquier proceso educativo. Saber escucharlas posibilita la obtención de información sobre el dinamismo y los múltiples elementos y fenómenos que se ponen en juego dentro del mundo social de NN, los cuales aparecen a nivel individual, diadico, triadico, intragrupales e intergrupales. Todo ello entraña una gran complejidad, que NN conocen.

Los y las participantes muestran una gran capacidad para absorver multitud de información del mundo adulto, de adoptarla y transformala para atender a sus intereses y preocupaciones en su mundo de iguales. Al ponerla en común, casi siempre a través del juego social, crean rutinas, rituales, formas de organización y de relación propias y especificas de cada grupo, co-construyendo así su cultura de iguales. En este contexto concreto, parece ser bastante inclusivo en general, pues presentan actitudes prosociales, respetan la diversidad de sus pares, y tratan de resolver los conflictos según sus capacidades, con el objetivo de seguir participando en los juegos y divertirse. Teniendo en cuenta todo ello, se piensa que el juego social en el patio escolar con el apoyo institucional de la escuela, se podría ser en sí mismo una intervención natural de NN para la prevención de sesgos intergrupales.

Los principales factores que impiden la participación social de NN en el recreo, salvo excepciones, son ajenos a ellos y ellas, pues dependen de las familias y de los responsables del centro escolar. En el primer caso, se trata del absentismo y en el segundo, de la necesidad de mejorar las condiciones ambientales-arquitectónicas que hagan del patio un lugar donde NN se sientan la seguridad necesaria para explorar, expresarse, comunicarse y relacionarse con sus iguales.

2.5. Identificar factores contextuales de la comunidad escolar que influyen en las RRII y en la generación de una cultura inclusiva de pares

Según los resultados obtenidos, los factores contextuales de este centro escolar que pueden influir en el desarrollo de la convivencia entre iguales y en la generación de una cultura inclusiva, se pueden clasificar en barreras y facilitadores.

Los factores facilitadores serían: la cultura escolar con un grado alto de inclusividad, las docentes muestran un modelo respetuoso y afectuoso en su trato y relación con cada niño y cada niña, preocupándose por la cohesión social de sus grupos-clase; del mismo modo crean un clima de aula que ofrece seguridad y confianza al alumnado. Además,

se consideran factores facilitadores, las dinámicas sociales que implican las actividades de enseñanza y aprendizaje, ya que al ser variadas permiten frecuentemente las interacciones entre NN.

Como principales barreras se señalan la falta de participación de las familias, lo cual tiene dos acepciones. Por un lado, hay un gran desinterés por parte algunas de ellas, como pueden ser las de etnia gitana; y por otro, se puede pensar que los medios que la escuela ofrece a los padres y las madres están instalados en concepciones tradicionales, basados en una posición cultural dominante. Por lo tanto, se considera que podrían no ser los más adecuados para fomentar la implicación de las familias, teniendo en cuenta sus características específicas (migrantes, dificultad con el idioma, falta de tiempo por cuestiones laborales, etc.). Por tanto, se precisarían proyectos de innovación para la mejora de este aspecto, desde una perspectiva intercultural y democrática más respetuosa con la diversidad cultural y social que representa la comunidad escolar.

A nivel de aula, las docentes expresan valores inclusivos, pero algunos no se llevan a la acción, por lo que se quedan en puramente enunciativos. Se destaca la no atención a la diversidad religiosa o espiritual de NN que conforman sus grupos-clase. Así mismo, se ha detectado que las docentes carecen de información sobre los saberes culturales que cada niño o niña puede aportar a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y una falta de formación efectiva y de calidad para aprovechar la riqueza que pueden aportar a estos, además de reconocer y valorar los procesos de identificación cultural que cada niño o niña lleva a cabo también dentro de su aula y junto a otros diferentes.

Atender a la diversidad desde una perspectiva de la justicia social supone una disposición ética en el profesorado, pero también procesos de formación que les permitan adquirir las competencias y habilidades necesarias para tratar, por un lado, los dilemas éticos que pueden surgir en su práctica docente cotidiana con NN, con las familias y otros profesionales del centro escolar. Por otro, incluir en el aula contenidos y temas que tienen que ver con las diferencias y la diversidad en la sociedad actual, pues NN están expuestos a situaciones de desigualdad y vulnerabilidad social o económica por pertenecer a colectivos llamados minoritarios.

NN comparten con sus iguales mucha información que hace pensar que se cuestionan temas como por ejemplo la pobreza o la violencia, bien porque les atañe directamente en sus vidas o porque recogen información de los adultos y de los medios de comunicación. Invisibilizar estos temas o pensar que no se pueden tratar en la etapa de Educación Infantil (bajo una concepción del niño o la niña como un sujeto incompetente

socialmente o caracterizado por la inmadurez) no ayuda a responder a las preguntas y a la comprensión de las cuestiones que sí están presentes en sus conversaciones y les son de interés.

Tras exponer las conclusiones en relación con los objetivos planteados, y teniendo en cuenta las preguntas de investigación que orientaron este proyecto de tesis exploratorio y descriptivo, se concluye con algunos aspectos relevantes.

Uno de los fenómenos que más puede incidir en las formas de sociabilidad y en las relaciones interpersonales son los sesgos intergrupales. Tal y como señala la teoría, los contextos escolares heterogéneos son fundamentales para proporcionar experiencias directas intergrupales que prevengan los efectos negativos que se pueden derivar del mecanismo de categorización social común a todas las personas. Por tanto, el contexto escolar y sus agentes educativos deben tener esto presente. El profesorado precisa conocer cómo es la formación, desarrollo y mantenimiento de estos fenómenos para compensar la influencia negativa de otros contextos (familiares, comunitarios, medios de comunicación), y así como desarrollar su pensamiento crítico y el de NN en sus grupos-clase.

Las nociones de infancia y del niño o la niña, han sido variadas a lo largo de distintos periodos históricos y sociedades. En la actualidad, desde los estudios de la infancia, se considera a NN como sujetos activos, ciudadanos y ciudadanas con derechos desde su nacimiento, así como con capacidad de agencia social. Además, la infancia se concibe como un constructo social que agrupa a un colectivo determinado: NN. No obstante, no todos NN viven esta etapa de su vida bajo las mismas condiciones, incidiendo en ello factores individuales, sociales, culturales, económicos y políticos (que en muchos casos intersectan), tanto a nivel micro del contexto cercano donde viven, como a nivel macro de un contexto global que impacta hasta en las comunidades más pequeñas. Todo ello en un mundo de cambios rápidos y constantes. Esto lleva a pensar en el término infancia en plural, de lo cual se deberían derivar implicaciones pedagógicas para una educación escolar que incluya la infancia de cada estudiante. El estudio y compresión de estas infancias es fundamental en la Educación Infantil, lo que requiere de un conocimiento multidisciplinar e integrador que permita a cada docente generar su propia teoría educativa. Teoría que ha de relacionar con su práctica y el contexto concreto donde desempeña su labor docente, en un proceso constante de interrelación entre teoría-reflexión-práctica, pues los procesos de desarrollo y de identificación individual y social, así como los contextos socioculturales son dinámicos y están sujetos a cambios. Ningún niño o niña es igual a otro u otra, como tampoco lo son dos grupos-clase.

Las RRII y la amistad cobran un gran valor a nivel individual y, junto a las habilidades prosociales se tornan esenciales para dar con soluciones colectivas a graves problemas de la sociedad actual que precisan de una convivencia intercultural. Ante políticas y prácticas educativas instrumentalistas y tecnicistas, es necesario dar protagonismo a las relaciones interpersonales en el currículo escolar, pues además el aprendizaje y el desarrollo precisa de la participación social y cultural. No se pueden planificar ni implementar procesos de enseñanza y aprendizaje bajo una idea del niño o la niña aislada de su contexto o comunidad sociocultural, pues ambos están interrelacionados y se afectan mutuamente.

Las bases pedagógicas que guían las prácticas docentes en Educación Infantil, en demasiadas ocasiones siguen ancladas en teorías clásicas, las cuales atendían a paradigmas, metodologías de investigación y muestras de NN que no representan, ni atienden a las condiciones y características diversas y plurales de las escuelas del siglo XXI. Considerando las nociones del desarrollo y el aprendizaje aportadas por las teorías culturales, eco-culturales, socioculturales y de la sociología de la infancia, se demanda poner el foco en la adecuación de los contextos socioculturales educativos donde NN viven y participan, del mismo modo que en los procesos de enseñanza y aprendizaje colectivos, dando protagonismo a la agencia y voces de NN.

La aproximación a una realidad educativa concreta aporta información relevante de cómo NN construyen sus propios mundos sociales en el patio de recreo fuera de la mirada del adulto. Sus interacciones y relaciones entrañan una gran complejidad, lo que habla de la capacidad de agencia y de su competencia para co-contruir su propia cultura de iguales cooperando y tratando de ganar control sobre su mundo social. El juego social cobra un valor esencial en su formación social y cívica en este espacio informal compartido, pues saben que entra en juego algo tan serio como es desarrollar y mantener sus actividades lúdicas con el objetivo común de divertirse.

Diferentes factores contextuales y educativos inciden en la calidad de las RRII y en cómo se establece la convivencia entre NN, por lo que las docentes han de contar con una disposición y formación que les permita reflexionar y analizar toda la complejidad y las variaciones culturales que rodean el mundo social de NN en la escuela, en la familia y en la comunidad. Se necesita la participación y cooperación de estas instituciones que ofrezcan un modelo adecuado que favorezca e influya de manera positiva en las RRII de NN.

Últimas Reflexiones sobre Implicaciones Pedagógicas y Formación Docente que se pueden Derivar de este Estudio

Las historias de NN, como en los cuentos, con su narrar a través de sus múltiples lenguajes, con sus aventuras y desventuras pueden enseñarnos a relacionarnos con lo que desconocemos de los demás y de nosotros mismos. Asimismo, estos pueden ser discursos alternativos para repensar la innovación pedagógica necesaria en cada contexto escolar.

Sus historias nos hablan de los valores significativos que guían las acciones y relaciones de los grupos de iguales, los cuales pueden ser inclusivos o democráticos, aunque como en cualquier comunidad sociocultural, y bajo la influencia de sus características individuales, de sus comunidades socioculturales de desarrollo, participación y aprendizaje, no están exentas de la aparición de valores excluyentes.

La participación de NN en un contexto escolar heterogéneo, junto a políticas y prácticas educativas de la escuela con una clara voluntad inclusiva, fomentan que naturalicen la diversidad humana. Las actividades cotidianas de cooperación les permiten un mayor conocimiento y valoración positiva de las diferencias de sus iguales, actividades que son necesario reforzar constantemente desde los procesos de enseñanza.

Teniendo en cuenta los contextos desfavorecidos que sitúan a NN en situación de vulnerabilidad social, cultural y económica, y su falta de experiencias lúdicas enriquecedoras, sería necesario aportarles un contexto de juego escolar apropiado que compense estas carencias. Darles la oportunidad de acceder y disfrutar de ambientes lúdicos estimulantes para ejercer de manera apropiada su derecho al juego y obtener todos los beneficios que el juego libre y social puede aportar a su desarrollo, aprendizaje y bienestar, así como a la adquisición de valores éticos y cívicos. Todo ello también posibilita una educación que capacite a NN como agentes de cambio social desde el hoy y el ahora.

Este contexto de juego y de co-construcción de la cultura de iguales ofrece una gran oportunidad para la observación de los y las educadores que quieran indagar y alcanzar una comprensión profunda del mundo infantil. Desde una perspectiva sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, el patio escolar, como contexto pedagógico, pasa a ser un contenido fundamental que normalmente está desatendido en la formación docente. En este sentido, y en relación con el contexto estudiado, se precisa la transferencia del conocimiento aportado por las investigaciones que muestran los beneficios terapéuticos del juego social infantil en situaciones de vulnerabilidad psicosocial y cultural. Entre otros se pueden destacar: bienestar y desarrollo integral, oportunidades de socialización,

capacidad de resiliencia, expresión y regulación de experiencias adversas, y sentido de protección ante el riesgo.

El contexto, siempre dinámico y relacional, se configura esencial en la generación de una cultura inclusiva de iguales, que demanda una formación del profesorado para adquirir competencias que les permitan llegar a un conocimiento profundo y a un análisis reflexivo y crítico del entorno social, cultural y político en el que viven y en el que desarrollan su labor; así como el conocimiento de los valores comunes, y de los que entran en conflicto en la escuela, donde se relacionan estudiantes, familias y docentes de comunidades socioculturales diferentes. Esto exige la adquisición de un lenguaje más experto, por medio del cual los y las docentes puedan conversar sobre la forma en que sus valores aparecen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez este lenguaje puede brindarles las herramientas necesarias para expresar más explícitamente la forma en que trabajan con valores ético-cívicos en Educación Infantil, conociendo y analizando aquellos que cobran relevancia en las culturas de iguales.

En las sociedades, lo que se considera lo “normal” y la “verdad” sobre el niño o la niña, y se hace por el interés superior del niño, no es algo éticamente neutral, natural y objetivo. El conocimiento adulto del niño o de la niña, así como del docente y la pedagogía, son construcciones históricamente acotadas, y como tales son artefactos sociales e históricos; por tanto, no pueden situarse fuera del tiempo, del espacio y de las relaciones. En consecuencia, estos son provisionales y están abiertos al cambio.

Los modelos pedagógicos escolares tradicionales de educación en valores, han implicado generalmente una práctica reduccionista basada en el uso declarativo de los valores relacionados con una “igualdad universal”, mientras que en la vida real se producen desigualdades y diferencias. Desde estos referentes, se argumenta que el concepto de valor es impensable fuera de la experiencia local de los sujetos de la acción. Su estudio en una comunidad diversa y plural pasa por dejar a atrás el tradicional proyecto escolar monoculturizador. Precisa tener en cuenta la experiencia local concreta de NN, las familias y las y los docentes que conviven en la escuela. Es decir, si una docente quiere transmitir valores sólo podrá lograrlo si previamente comprende muy bien quién es la persona a la cual se dirige, y quién es ella misma. Deberá conocer muy bien el campo de valor concreto en el que pretende educar. En definitiva, esto requiere el desarrollo de una mirada etnográfica y fenomenológica en el docente desde su formación inicial, asumiendo la dimensión ética que conlleva su profesión.

Caminar hacia un cambio en las culturas escolares, requiere de la conversación y la reflexión conjunta de las personas encargadas de las políticas, las prácticas y la

investigación educativa, las cuales han de compartir el objetivo común de mejorar la Educación Infantil, con especial incidencia en hacer efectivos los principios de inclusión, equidad y justicia social, así como el derecho a la participación de todos NN.

Una buena manera de empezar a integrar miradas y saberes podría ser a partir de la formación inicial de las y los docentes y de sus periodos de prácticas en las escuelas. Esto permitiría desarrollar programas de formación que aporten estrategias de investigación-acción a los futuras maestras y maestros y conectar teoría y práctica en procesos colectivos de reflexión crítica e informada, junto a profesorado con experiencia e investigadores. Esta colaboración puede aportar conocimiento a todos los agentes implicados, descubrir nuevas formas de hacer y pensar la educación, y establecer valores ético-cívicos que sustenten las acciones y las relaciones necesarias para transformar las sociedades a las que pertenecen. Si no, cada una de estas partes del sistema seguirá trabajando y narrándose en diferentes planos, cuando el cambio en la educación requiere de la cooperación de todos ellos.

Finalmente, desde un enfoque de la educación que trata de luchar contra los procesos de exclusión social y educativa, de acuerdo con Martín-Ondarza (2021, p. 87)

> se propone repensar la escuela, concibiéndola y configurándola como un contexto diverso y pluralista, sin segregaciones de ningún tipo, pues resultaría difícil pensar lo *inter* en ambientes homogéneos y tendentes a lo igual.
>
> Se considera esencial la planificación y desarrollo de la práctica educativa fundamentada en una mirada ética que promueva el habitar la escuela como lugar de pertenencia, y, por tanto, de identificación, de encuentro y de acción común. Un lugar para desarrollar la mirada atenta y el pensamiento reflexivo y crítico sobre uno mismo y sobre nuestra relación con los otros (Esquirol, 2017), que siempre son diferentes. Un lugar que promueva la adquisición y el desarrollo del respeto por el otro y la valoración positiva de las diferencias.
>
> Este habitar, esta mirada atenta y este pensamiento reflexivo y crítico solo pueden empezar a construirse a partir de lo concreto de las experiencias cotidianas, en lo particular de las narraciones propias de cada niño y cada niña que acude cada día a la escuela; y en el fomento de un diálogo intercultural que nos permita, por un lado, profundizar en nuestra propia cultura alejándonos de la superficialidad y de los tópicos; y por otro, ante otra cultura, ir más allá de lo que a primera vista nos parece, descubriendo lo que subyace, el sentido profundo de los símbolos, de las conductas, de las palabras o de los pensamientos (Esquirol, 2017).

Por tanto, se propone la escuela como “un lugar”, en contraposición a los “no lugares” de anonimato y soledad que definía Marc Augé; como un campo de acción común que permita experiencias compartidas, donde se puedan incorporar los saberes socioculturales y vivencias particulares de cada estudiante, y, a través de ellas, el descubrimiento de uno mismo y del otro sin obviar y sin dejar de tratar sus conflictos.

Conclusions

Regarding the results corresponding to the objectives related to the epistemological study, the following conclusions have been drawn, within the structure of the specific objectives.

1.1. To carry out a theoretical-scientific study of the psychosocial mechanisms and processes that influence the values that guide people's responses in the encounter with the other, as well as socio-educational interventions aimed at the prevention and reduction of intergroup biases in the school environment.

According to the results of the study of the literature provided by social and developmental psychology, discrimination and social exclusion can affect any child for reasons of gender, ethnicity, culture, abilities, physical appearance, etc. Its effects can be severe in the short, medium and long term for their development in such fundamental aspects as: self-esteem, their motivation towards learning, the construction of their identity, and the reduction of opportunities in their future life. It is known that prejudices are one of the most important bases of social exclusion, which arise from stereotypes, which in turn derive from social categorization.

It can be concluded the categorization process helps to simplify and understand the complex reality in which one lives, as well as to guide social interactions. But also, it is a fundamental process in the construction of stereotypes, by which differentiation and grouping in "us" and "them" occurs. This process is carried out from a relatively early age in childhood, leading people to produce intra-group biases, that is, to have a more favorable perception of the group membership than of other social groups.

As presented, the categorization process, cognitive and contextual factors –often determined by political, social, and educational conditions– are fundamental in the formation and maintenance of stereotypes and prejudicious attitudes. If an environment that favors inter-group respect and adequate ethical-moral development does not accompany cognitive advances, they will not be enough to reduce these negative phenomena.

From the research reviewed, the optimal conditions so that a context such as the school one can be effective in the prevention and reduction of these phenomena. Mainly, personal contact with equal status, reciprocal knowledge, cooperation, and intergroup friendship are indicated. In the same way, the need for the development of sociocognitive skills such as empathy and perspective taking, as well as ethical reasoning.

Some important factors that promote social inclusion are the need to educate children from early ages in heterogeneous contexts, and at the same time provide appropriate training for teachers to integrate into their practice appropriate learning experiences and environments to foster an inclusive culture that prevents the formation and development of negative stereotypes and prejudices in children. This requires special attention and reflection on: the use of labels and language, the explicit and implicit messages that are communicated to children within the classroom and the school in general; and classroom pedagogical materials where the representation of the diversity of existing socio-cultural groups is collected.

1.2. To explore the theoretical-scientific foundations on the development, functions, and importance of peer relationships in early childhood for the generation of an inclusive culture of peers, as well as on the social and cultural factors that influence the improvement of coexistence that children build in their peer groups.

Following the results shown on the study of peer relationships in early childhood, it is concluded that, in Western societies, most children from 3 to 6 years old expand their relational world. This extends from the family to the school, which as a reflection of society, is characterized by being socioculturally diverse and plural. This network of interpersonal relationships, of which the boy or girl is a part, is an essential part of their near development context. In this way, peer relationships become relevant in their daily lives, with influence on their well-being, development, and integral learning. Therefore, its study demands not to treat the child as an isolated entity, but as a social being, formed and forming part of a network of social relationships that are crucial for its integrity.

The peer relationships study from majority psychological perspectives shows that experiences with peers can limit or promote psychosocial adaptation and children's well-being. The extensive international literature on the effects of peer relationships is based on a varied and extensive set of concepts and premises on the basic characteristics and processes of the peer system. These are typically organized around structural, metaconceptual, and procedurally oriented considerations.

Structural considerations, largely derived from the Hinde and Stevenson-Hinde approach, recognize that the characteristics and processes of peer relationships occur

at different levels of social complexity: individual, dyadic, and group. These levels are frequently interconnected, and all are affected by the concrete social and cultural context in which interactions and relationships occur. Thus, the society-culture level is treated as an essential communication macrosystem that attributes meaning to the constructs and experiences found at the lower levels. The cultural context is seen as a meaningful system that assigns value to individual, dyadic, and group variables.

Meta-conceptual considerations conceive experiences with peers in terms of benefits, risk factors or protective factors, which can exert their effects at the individual level of each person, dyad or group.

Process-oriented considerations distinguish between the mechanisms underlying the effects of peer relationships. Firstly, some forms of peer influence arise from the norms, expectations, or standards of friends or group members. Secondly, the influence between children also occurs through the emotional, behavioral, and interpersonal resources available in relationships with friends or peer group. Thirdly, internalization processes form the basis of self-concept. Specifically, it has been pointed out that positive perceptions of validation and affective well-being that come from being accepted by friendships and other members of the group, as well as negative experiences associated with victimization, exclusion and rejection determine the development of self. These processes and effects vary according to cultural contexts.

Although child development research has dispensed with cultural diversity until a few decades ago, variations between different cultural communities around the world is a relevant factor to take into account in the social and civic development of children in diverse and plural societies. Cultural contexts play a relevant role in shaping children's relational experiences with peers.

Theoretical and practical developments in Education have highlighted its importance in fostering community life and harmony in human relationships. The school will play an essential role in how these relationships develop, as well as in the processes and effects derived from children's everyday social practices and experiences. It will influence the cultural meanings that children construct, the values and beliefs that underpin attitudes and behaviors at the community level. Meanings that children collectively co-construct and express in their peer culture. Teachers, the family and the community in which they find themselves will be important mediators in the type of culture that is generated in peer groups. The connection and cooperation between these three institutions will be central to the processes and outcomes of the peer relationships, with a direct impact on children's social and civic development and learning in early childhood.

The nature of interpersonal relationships and social interactions can be guided by pre-existing cultural structures and practices, as children are motivated to engage in the types of social interactions and experiences that are valued and therefore promoted by their community or society. Within a peer group context, culturally relevant activities have the potential to support close and reciprocal social interactions because the collectively known structure of the activity acts as a scaffold, allowing several children to participate cooperatively in group experiences. In addition, collectively established values motivate them to engage with specific ways of relating to each other and to enter into particular forms of relationship. By responding to and reproducing important experiences and ideas within the context of the group, children acquire a sense of acceptance, as a person who belongs to the context of a larger group.

Addressing the exploration and understanding of peer relationships from children's voices in their early childhood education stage, requires a comprehensive knowledge of how these relationships look and feel, how they should be fostered, why they are important, and what fields and social skills gain value for children, teachers, and families in each school community. as well as the characteristics of the environment where they belong.

How relationships are conceptualized and prioritized in any given context will have a flow effect on the types of relationships promoted in that environment. That is, the relationship perspectives maintained by individuals and groups will determine which relationships are recognized and ignored or discouraged, as well as the efforts being made to foster those that are considered important in schools and present and future communities and societies.

The study of peer relationships and the children social play within the children's school environment is gaining interest and relevance from approaches that explore these relationships from a sociocultural perspective, where culture, child development and learning are intrinsically related. The child is seen as active agent, and the collective and participation in their socio-cultural communities takes on special importance in the development, socialization and learning of children, as well as in the generation of their own peer culture.

The school can be conceived as a diverse cultural community of participation and learning for children. How these interactions and relationships are promoted will be fundamental in: The assessment of that social and cultural diversity that each child will express in interacting, playing and relating to their peers; in the construction of social

and personal identity; their relationship with social, cultural and academic learning, as well as their development.

In schools, the teaching and learning activities and strategies that take place in the classroom, together with the structural and functional organization of time and space, generate social suggestions directly and indirectly that limit and encourage the cultural channeling of actions, interactions, emotions and thoughts. Meanings are socially co-constructed, and the impact of the values and practices of the wider culture on the quality of teaching methodologies and interpersonal relationships is undeniable. The teaching staff, whose training is embedded in cultural historical practices and values, mediate the process of building the cultural of equals.

The lack of knowledge or reflection on the part of the faculty about how activities and communication make up the hidden curriculum and how it operates through the processes of cultural channeling is a barrier. The socio-emotional, moral, and civic development of children is in keeping with these values and the practices that people naturally introduce into everyday interactions and relationships, reflecting mainly goals and prejudices that predominate in the culture at a broader level. If particular planning and intervention is not given priority to facilitate the development of prosociability and the acquisition of inclusive values through children's peer relationships, prejudices and historical values make their way into the subjective configurations of the students. Children at school internalize the social messages they receive directly, repeatedly and subtly, in addition to the models to be followed among equals and adults. All this can promote uncritical reproduction.

1.3 To explore the theoretical-scientific foundations on play, its functions, characteristics, and importance in peer relationships as the main social and cultural phenomenon and activity of children, contrasting its value and effectiveness for social and civic development and learning in early childhood.

From the results presented on the study of the play it can be concluded that: it provides children with opportunities to enjoy freedom, being able to choose and control their own actions; offers them opportunities to test boundaries and explore risks, as well as a very wide range of social and civic actions and experiences in a shared environment. Over time, participation in social play fosters children's independence and self-esteem, offers them opportunities for interaction and social relationship, acquiring knowledge of themselves and others, as well as developing respect for the diversity they represent. Playful activity is essential for well-being and healthy development; it also increases

knowledge and understanding of the world around the child, promoting creativity and the ability to learn.

Social interaction in the play is achieved through collaborative, situated action, much of which becomes routine in shared activities with various levels of standardization (play routines, games, rituals, etc.). Through similar forms of collaborative interaction, such routines, games, and rituals are safe havens in children's daily life. These collaborative processes are valid for children, being linked in many ways to agency studies. Within social games, active participants offer collective and cooperative interactive frameworks in which central actors seek deeper social and emotional relationships, including friendships, which are being established, encouraged, and nurtured through repeated playful interaction.

Play is a complex process that allows children to master the environment around them, adjust their behavior to it and, in turn, know their own limits to be independent and advance autonomously in their actions. The game, too, is configured as an essential element with respect to social involvement, since it requires the interaction of its participants and, in this way, they promote the socialization of the other peers. Likewise, it is a perfect means for social integration, since it is a free activity, where each boy and girl can play the role they want according to their interests and limitations, constituting a strong basis for socialization in early childhood.

From the contributions of psychology, it can be concluded that play is valuable because, in addition to being a pleasant activity, it promotes development and learning at the cognitive, motivational, and affective-social level. It allows children to express a wide range of feelings and emotions through its participation in the playful activity, which is also a means of socialization priority in these ages, forming a practical area for the learning of prosocial and communicative skills. These are developed under the values of solidarity, kindness, respect, friendship, empathy, and cooperation. among others. Skills that are learned in the cultural and social context where games are produced, are adopted, and transformed by children, becoming part of its personality, and that manifest themselves in different forms of sociability. If the environment values positive skills and values, it will have an impact on ways of good coexistence.

In addition, the child can appreciate the enjoyment of sustained interaction with peers, gain control over aggressive behaviors, and follow the rules governing coexistence. The ideas and models represented by the partners give the opportunity to control and regulate one's own impulsivity.

The study of sociocultural, sociohistorical, and socio-constructivist theories on development and learning in childhood emphasizes the importance of children's participation in the sociocultural activities of their communities, proposing that, through children's interactions, they reflect and creatively transform their culture. From these approaches, human development is conceived as a process based on interpersonal interactions with the help of cultural tools that occur in the context of historically produced cultural practices.

Children are generally considered to observe and actively participate in a variety of spaces (community practices) where they learn to make sense of their social realities. They enter a social world of meaning that is created and recreated through culture, which includes artifacts such as language, and tools such as the media. Therefore, as part of its development, children learn not only how to act in different social spaces (e.g., school, family, after-school centers, religious spaces), but also how to navigate the meanings integrated into the activities in which they participate in these contexts.

To understand the homogeneity and heterogeneity of development between communities or societies, it is necessary to study the meaning, function and purpose of particular social actions, as well as behavior within these contexts. This is relevant, since, in all communities, actions do not always have the same purpose, nor are the purposes achieved through similar actions shared. Therefore, the relationship between play, development and learning can present cultural variability.

The study of Vygotsky's theoretical legacy has provided a substantial framework on the connection between development, learning, the child's game, and its cultural context. From this perspective, development is understood as a process of socialization within the existing system of cultural meanings, a specific social mechanism is proposed by which cultural meanings become the means of functioning of the children as they "internalize" them. Children internalize cultural meanings in the ZDP in their effort to become independent and autonomous members of their society. The internalization of the meanings takes place through two different types of participation: Through children collaboration with other more competent members of society in solving problems, and through the play. In the playful activity the group as a collective can function as the expert part that helps the child to move forward. This collaboration with your peer group can also help them decide what meanings it is worth participating in and how to participate in those meanings. On the other hand, the game allows children to internalize meanings that they consider valuable.

Therefore, play is identified as the cultural activity that leads to children development and learning in their Child Education stage. The play can be used as a means for them to achieve a more advanced activity than they are able to do in a non-playful activity, creating a ZDP that offers them the opportunity to expand its understanding of the socio-cultural world.

From these perspectives, the play contributes in a fundamental way to the development of semiotic mediation (it promotes the gradual emergence of free symbolic substitution and the decontextualization of meaning), and it implies the active appropriation of social roles and rules, as well as other integral aspects of social organization.

In short, it is pedagogically significant the vision of the game as a context where the child's participation in the play activity produces various effects on their social and civic development and learning; effects that involve a complex interaction of imitative and creative moments, of centripetal and centrifugal tendencies. Importantly, teachers in infant schools can harness these core dynamics of play in a variety of ways to help children practice, improve, develop, and expand both its semiotic skills and its active integration into social life governed by democratic and inclusive cultural processes.

2. To make an approach to the socio-cultural and educational reality of an infant school with a high level of socio-cultural diversity to explore and describe the social dynamics of the 4 and 5-year-old children's peer relationships, as well as contextual factors that impact the construction of their own peer culture.

The results of the documentary review of the epistemological study generally emphasize the importance of peer relationships for multiple aspects of development and learning and the influence of contexts where they are carried out, but they are especially focused on older children and adolescents. The scarcity of studies in natural and informal contexts of Early Childhood Education has led to propose in this project an approach to school social life that allows a first exploration and description of the social dynamics between equals that occur in the context of the school playground. Following the results obtained and their discussion, it can be concluded that there are several relevant aspects that help to reflect on the innovation of socioculturally diverse school contexts in Early Childhood Education, bearing in mind that each of them presents its specificities, and that they cannot be directly transferred or generalized to other contexts.

2.1. To describe the indicators of social and cultural diversity in the type of groupings and social networks that children make up in the school playground.

The results on the Diversity dimension lead to the conclusion that the socioculturally diverse context in which children interact and relate, promotes heterogeneous groupings

where socially constructed categories such as ethnicity or country of origin do not take on significance when choosing their playmates. The major tendency is to group in dyads, triads, and groups (4 to 8 children). However, it has also been noticed that children spend time alone at recess, either playing or performing other activities. Although it is not common, it is important to know whether this is done by self-will or by peer rejection, since social exclusion can have serious consequences on the child who suffers it in different areas of its development, learning and integral well-being.

Children's choices show greater homogeneity in terms of gender, age, and class-group categories. However, it has not been detected that these aspects become negative factors for their coexistence, since children interact and relate together in multiple situations in the courtyard according to common interests, in the classroom to work together and in the class transitions to talk or play.

2.2. To identify friendship relationships between the participants, their characteristics and value in children peer relationships.

The results on the "Friendship" dimension lead to the conclusion that the participating girls, especially those aged 5 years, are able to form more stable friendship relationships than boys. However, the concept of friendship for them presents variability, gaining importance in their narratives about the social dynamics in which they participate. The members that make up friendship relationships tend to present a higher level in sociocognitive skills and show more prosocial behaviors, likewise they tend to have more conflicts in which they are involved with greater emotional strength, than with whom they are simply classmates and just sometimes play. In turn, they also put more effort into solving them in a dialogic way and without adult intervention.

Sociocultural diversity is present in friendships. According to the categories studied, the composition of reciprocal friendships are generally interethnic and intercultural (taking into account the country of origin of the pairs that compose it). However, gipsy girls often choose each other, but not exclusively.

The absentee children of the observed groups-classes do not establish reciprocal friendship relationships with their peers, so this phenomenon is considered a barrier in the quality of interactions, relationships, connection and obtaining the benefits that friendship relationships bring to their development and integral well-being from their early childhood.

Finally, it is considered that friendship relationships in the school environment could promote in children a greater sense of belonging, greater involvement in peer groups and connection with the school. In addition, they can positively compensate for certain

situations of vulnerability or adversity that they may suffer in their family and community environment.

2.3. Identify identifiers for improving coexistence in children's social practices.

Regarding the categories studied within the dimension "coexistence", it can be concluded that young children present a willingness and potential to interact and relate socially, with enthusiasm and with the common objective of enjoying through their participation in recreational activities. These become exceptional opportunities for social and civic learning and development in the school context that brings them together on a daily basis.

The school playground is particularly relevant in children peer relationships at school, as it is an informal context where they can act freely and spontaneously, express themselves and know others on equal terms. In this way they begin to develop skills that allow them to relate better to their peers, experiencing which fields acquire value to participate in that shared environment.

The open look of the children, full of curiosity and lack of prejudice, allows them to relate, show themselves as they are, receiving the other as it is, sharing their diverse cultural knowledge. This enriches their vision of the world and provides them with information to make decisions and choose from a wide cultural variety, a reflection of the one that exists in society, and which constantly changes and transforms with the individual and group contributions of its members.

With regard to the improvement of coexistence, it has been found that children know and respect the rules. These earn special value and meaning in their games. The lack of teaching actions to involve them in the conversations necessary to establish the rules governing coexistence and teaching and learning processes in the classroom and in the school has been considered a barrier. Listening to their voices and involving them in the processes necessary to agree on standards in a community context is relevant in their social and civic learning, in promoting their social responsibility and in acquiring democratic values. It is also important for the improvement and refinement of the skills they already show about it in their social world of equals in the playground. All of this can have an important impact on children in situations of risk of social exclusion, as they will need to acquire the social and civic competence that allows them to participate in social institutions whose structures and organization can contribute to the processes of their exclusion. It is therefore important for any child, because the generation of social networks of citizens who cooperate is needed to eradicate the processes of social injustice that underpin exclusive social and cultural practices.

With regard to pro-social skills, it can be concluded that children are willing to help, comfort, care and cooperate, especially with friends and peers. They show them more naturally in informal environments and situations (social games in the courtyard) than in structured classroom activities with academic tasks. Children, especially girls, also begin to show empathy, which in some cases leads them to act, although other children only express their understanding of what happens to them or how the other feels. However, the acquisition of these skills requires a context that fosters these kinds of skills focused on social responsibility and the improvement of the common good, beyond the closest people.

To give relevance to these skills and the values that sustain them in Early Childhood Education demands them to be recorded and prioritized in the curriculum and classroom programming, as they need time and space to carry out appropriate dialogic and reflective teaching and learning activities. In multicultural contexts, such as this study case, female teachers would need specific training. Likewise, to have resources that allow you to know the existing cultural variety in relation to how these skills are valued and expressed in the different communities to which your students belong.

Conflicts are a natural part of relational environments; therefore, they appear daily in children's social dynamics, both in the recess and in the classroom. They are configured as a learning opportunity, a process that can be effective with the guidance of teachers. Both individual and cultural factors are involved in conflicts between equals. Moreover, the older the children the greater the effort to solve them without the intervention of teachers, which indicates their effort to gain control over their social world in which they co-build their culture of equals.

Another of the sociocognitive and cultural phenomena that is relevant in coexistence that endangers or avoids it, are the inter-group biases, which must always be under surveillance, since it is known that the social and cultural context can promote or prevent them. Considering the results, it can be concluded that in the school context studied, no prejudicial attitudes by gender, ethnicity or nationality have been detected that have a negative impact on the coexistence between children. The model and teaching practices to which participants are exposed daily, favors the prevention of the appearance of inter-group biases.

Given the interrelationship and affection that has been observed between the social world of equals and the adult social world, it can be concluded that the adequate promotion of pro-social skills and the resolution of interpersonal conflicts between children is fundamental in the educational field; both are indispensable for generating

and maintaining forms of sociability based on peaceful, democratic, and respectful coexistence with the differences.

2.4 Explore the value of the playground as a sociocultural context of participation through the study of children's social play and the detection of factors that prevent their social participation with their peers

The playground becomes the main social context of children with their peers, taking on great value in their daily lives. In this relational environment free of adult direction, social play is the main sociocultural activity of participation in horizontal relations. In this type of group play activity, numerous phenomena characteristic of social dynamics intersect: It is negotiated, ideas and knowledge are shared, friendships are formed, conflicts are generated, socio-civic skills and agency capacity are developed, knowledge is created, and classroom, family and community situations are recreated. So, children build both social meanings and intersubjectivities in intercultural encounters through their games, due to the existing diversity.

After the study carried out, it can be concluded that children's voices are essential to know and understand them, which is basic in any educational process. Knowing how to listen to them makes it possible to obtain information about the dynamism and the multiple elements and phenomena that are put into play within their social world, which appear at the individual, diadic, triadic, intrgroupal and intergroup levels. This involves a great deal of complexity, which children are aware of.

The participants show a great capacity to absorb a great quantity of information from the adult world, to adopt and transform it to address their interests and concerns in their world. By sharing it, almost always through social play, they create routines, rituals, forms of organization and relationship that are specific to each group, thus co-building their culture of peers. In this particular context, it seems to be fairly inclusive in general, as they present pro-social attitudes, respect the diversity of their peers, and try to resolve conflicts according to their abilities, with the aim of continuing to participate in the games and have fun. Therefore, It is thought that social play in the school yard could itself be a child natural intervention for the prevention of intergroup biases, considering there is institutional support from the school.

The main factors that prevent children social participation in recess in most cases, are alien to them and they depend on the families and the school officials. In first place, it is about absenteeism, and secondly the need to improve the environmental-architectural conditions that make the courtyard a place where they feel the security necessary to explore, express themselves, communicate and relate to their peers.

2.5. To identify contextual factors in the school community that influence peer relationships and the generation of an inclusive peer culture

According to the results obtained, the contextual factors of this school that can influence the development of coexistence between equals and the generation of an inclusive culture can be classified as barriers and facilitators.

The facilitating factors would be: School culture with a high degree of inclusiveness, teachers show a respectful and affectionate model in the way they treat children and the relationship with each of them, caring for the social cohesion of their class groups; teachers also create a classroom climate that offers safety and confidence to students. In addition, the social dynamics involved in teaching and learning activities are considered to be facilitating factors, since being varied they frequently allow interactions between them.

The main barriers are the lack of participation of families, which has two meanings. On the one hand, there is a great disinterest on the part of some of them, such as those of Gypsy ethnicity; and on the other, it can be thought that the means that the school offers to parents are based on traditional conceptions, based on a dominant cultural position. It is therefore considered that they may not be the most appropriate to encourage the involvement of families, taking into account their specific characteristics (migrants, difficulty with language, lack of time due to labor issues, etc.). Innovation projects would therefore be needed to improve this aspect, from an intercultural and democratic perspective that is more respectful of the cultural and social diversity represented by the school community.

At the classroom level, teachers express inclusive values, but some do not take action, so they remain purely enunciative. Noteworthy is the lack of attention to the children religious or spiritual diversity. Likewise, it has been detected that teacher lack information about the cultural knowledge that each child can contribute to the teaching and learning processes, and a lack of effective and quality training to take advantage of the richness they can contribute to them, besides to recognizing and valuing the processes of cultural identification that each child also carries out within their classroom and together with different ones.

Attending to diversity from a perspective of social justice implies an ethical disposition in teachers, but also training processes that allow them to acquire the competencies and skills necessary to deal, on the one hand, with the ethical dilemmas that may arise in their daily teaching practice with children, with families and other professionals in the school. On the other hand, include in the classroom contents and topics that have to do

with differences and diversity in today's society, since children are exposed to situations of inequality and social or economic vulnerability because they belong to minorities groups.

Children share with their peers much information that makes them think that issues such as poverty or violence are being questioned, either because they are directly involved in their lives or because they collect information from adults and the media. Making these issues invisible or thinking that they cannot be dealt with in the Early Childhood Education stage (under a conception of the child as a socially incompetent subject or characterized by immaturity) does not help to answer the questions and the understanding of the issues that are present in their conversations and are of interest to them.

After presenting the conclusions in relation to the objectives set and taking into account the research questions that guided this exploratory and descriptive thesis project, we conclude with some relevant aspects. One of the phenomena that can most affect forms of sociability and interpersonal relationships are intergroup biases. As various theories point out, as well as the empirical study carried out, heterogeneous school contexts are fundamental to provide direct intergroup experiences that prevent the negative effects that can be derived from the mechanism of social categorization common to all people. Therefore, the school context and its educational agents must keep this in mind. Teachers need to know how the training, development and maintenance of these phenomena is likely to compensate for the negative influence of other contexts (family, community, media), as well as to develop critical thinking and that of children in their class groups.

The notions of childhood and the child have been variable throughout different historical periods and societies. At present, from childhood studies, a child is considered as active subjects, citizens with rights from birth, as well as with the capacity for social agency. In addition, childhood is conceived as a social construct that brings together a certain group: Children. However, not all of them live this stage of their life under the same conditions, affecting individual, social, cultural, economic and political factors (which in many cases intersect), both at the micro level of the nearby context where they live, and at the macro level of a global context that impacts even the smallest communities. All this in a world of rapid and constant changes. This leads us to think of the term childhood in the plural, from which pedagogical implications should be derived for a school education that includes the childhood of each student. The study and understanding of these childhoods is fundamental in Early Childhood Education, which requires a multidisciplinary and integrative knowledge that allows each teacher to generate their

own educational theory. Theory that must relate to his practice and the specific context where he carries out his teaching work, in a constant process of interrelation between theory-reflection-practice, since the processes of development and individual and social identification as well as sociocultural contexts are dynamic and subject to change. No child is the same as another, nor are two class groups.

Peer relationships and friendship are of great value at the individual level and, together with prosocial skills, become essential to find collective solutions to serious problems in today's society that require intercultural coexistence. Faced with instrumentalist and technical educational policies and practices, it is necessary to give prominence to interpersonal relationships in the school curriculum, since learning and development also require social and cultural participation. Teaching and learning processes cannot be planned or implemented under an idea of the child isolated from their context or sociocultural community, since both are interrelated and affect each other.

The pedagogical bases that guide the teaching practices in Early Childhood Education, on too many occasions remain anchored in classical theories, which attended to paradigms, research methodologies and samples that do not represent children, nor they attend to the diverse and plural conditions and characteristics of the schools of the XXI century. The notions of development and learning provided by cultural, eco-cultural, sociocultural and sociology theories of childhood, demand to focus on the adequacy of the educational sociocultural contexts where children live and participate, in the same way as in the processes of collective teaching and learning, giving prominence to the agency and children’s voices. The approach to a concrete educational reality provides relevant information on how chidren build their own social worlds in the playground out of the adult's eyes. Their interactions and relationships involve a great deal of complexity, which speaks of the ability of agency and its competence to co-build its own culture of equals by cooperating and trying to gain control over its social world. Social play takes on an essential value in their social and civic training in this shared informal space because they know that something as serious as developing and maintaining their recreational activities comes into play with the common goal of having fun.

Different contextual and educational factors affect the quality of the peer relationships and how the coexistence among children is established, so teachers must have a disposition and training that allows them to reflect and analyze all the complexity and cultural variations that surround their social world in school, in the family and in the community. The participation and cooperation of these institutions is needed to offer an appropriate model that favors and positively influences children's peer relationships.

Limitaciones del proyecto de tesis

Como todo proyecto de investigación este estudio presenta limitaciones pues es difícil abarcar la realidad educativa escolar en toda su complejidad. En primer lugar, debido a la situación de crisis sanitaria producida por la COVID-19 y, en consecuencia, el cierre de la escuela como medida para atajar la pandemia, la segunda fase del trabajo de campo en la escuela infantil se vio afectado. De esta manera no se pudo profundizar más detenidamente en las dimensiones que un primer análisis había resultado relevante. Por tanto, no se pudieron realizar más entrevistas grupales ni individuales con NN participantes, las cuales hubieran permitido recoger sus percepciones y el sentido que les dan a temas como la amistad, los conflictos, etc. Tampoco se pudieron realizar más sesiones de observación que permitieran captar como reciben, perciben y dan sentido NN de las clases 4A y 4B a los contenidos de las clases de religión.

También se reconoce como limitación el hecho de no haber podido acceder a la mayoría de las familias de NN participantes, lo cual habría permitido obtener más datos sobre este importante contexto de desarrollo y aprendizaje, y su relación con la escuela, el desarrollo y aprendizaje social y cívico de NN. Por otro lado, las limitaciones en los tiempos de las maestras durante su jornada de trabajo impidieron la realización de entrevistas individuales en profundidad, así como con el equipo directivo del centro escolar. En cuanto a la recogida de información en el patio y en el aula, la grabación en video de algunas de las sesiones habría sido muy interesante, ayudando a realizar análisis más precisos y profundos.

En cuanto a los análisis de la información recogida a través de la sociometría ha quedado pendiente extraer más resultados de las redes sociales entre iguales, además de las agrupaciones recíprocas, la popularidad y los rechazos mostrados. De igual manera el análisis narrativo de las historias pequeñas de NN pueden someterse a análisis que ofrezca más información sobre sus intereses y el funcionamiento de sus relaciones, conectando diferentes dimensiones y categorías.

También podría considerarse una limitación la falta de comparación del estudio de caso con otro en un contexto escolar más homogéneo, con la finalidad de contrastar resultados respecto a las dimensiones analizadas.

Líneas futuras de investigación

Dado que se ha realizado un estudio exploratorio y descriptivo, se ha presentado un plano general que abarca muchos aspectos que influyen en las relaciones entre iguales

en la primera infancia, y en qué campos cobran valor para NN participantes dentro del ámbito escolar, por tanto, se abren muchas líneas futuras de investigación relevantes.

Por ejemplo, indagar más profundamente en las dimensiones que en el estudio de casos han resultado destacables, así como en la interrelación entre ellas, sin perder de vista que están comprendidas en un contexto complejo donde todas ellas se conectan.

No obstante, de la realización de este proyecto surgen más preguntas que conclusiones, que precisan buscar respuestas en las teorías y en las prácticas de manera interrelacionada, así como en las voces de los agentes de toda la comunidad educativa (NN, docentes, equipos directivos y familias), de manera que los resultados sirvan para informar las políticas y las prácticas en Educación Infantil que NN necesitan en la actualidad.

Algunos temas específicos que interesan, dada la escasez de investigación a nivel nacional, son la Educación en Valores, la Educación Religiosa y la Educación de la Espiritualidad en escuelas infantiles diversas y plurales; el valor del juego social en centro escolares heterogéneos para la prevención y reducción de sesgos intergrupales; así como la percepción de NN sobre la diversidad y las diferencias humanas desde una perspectiva de la justicia social. Respecto al juego en el patio escolar, dada la conexión observada entre los contenidos que los protagonizan con los tratados en el aula, así como los juegos digitales a los que NN acceden en sus hogares, sería interesante investigar los procesos de adopción de información y de la transformación a la que NN la someten a través de la actividad lúdica compartida, construyendo socialmente significados nuevos.

A nivel internacional en las últimas décadas, se está produciendo un debate activo sobre la Educación Infantil, la necesidad de repensarla y de reconceptualizar las teorías clásicas sobre las que se han basado y continúan basándose las prácticas y las políticas. La Educación Infantil como etapa con identidad propia necesita adoptar enfoque renovados que incorporen las nuevas concepciones de la infancia y del niño o la niña como sujetos de derechos y agentes sociales. La investigación en España no participa de esa misma manera en estos debates, según se ha observado en la literatura revisada. Se precisan investigaciones educativas contextualizadas con y para NN que incorporen las nuevas tendencias surgidas de los Estudios de la Infancia, los Estudios Culturales, la Sociología de la Infancia y Las Voces de los Niños y las Niñas para producir pedagogías infantiles adecuadas a los nuevos tiempos.

Todo ello está conectado con las necesidades de formación inicial y permanente del profesorado, la cual también se abre como un campo de indagación en cuanto a

competencias profesionales éticas, cívicas, culturales y de atención a la diversidad, las cuales han de llevar generar culturas escolares democráticas e inclusivas desde enfoques críticos, reflexivos y creativos.

Referencias

Aboud, F. E. (1988). *Children and Prejudice*. Blackwell.

Aboud, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental psychology*, 39(1), 48.

Aboud, F. E. y Amato, M. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. En R. Brown y S. Gaertner (Eds). *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes*. (pp. 65-85). John Wiley y Sons.

Aboud, F. E. y Doyle, A. B. (1996). Parental and peer influences on children's racial attitudes. *International Journal of Intercultural Relations, 20*(3-4), 371-383. DOI: https://doi.org/10.1016/0147-1767(96)00024-7

Aboud, F. E., Mendelson, M. J. y Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 165–173. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/01650250244000164."

Aboud, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U. y Noor, N. M. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental review, 32*(4), 307-336. DOI: https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.05.001)

Abrams, D. y Rutland, A. (2008). The development of subjective group dynamics. En S. R. Levy y M. Killen (Eds.). *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (pp. 47–65). Oxford University Press. DOI:10.1007/s10964-013-9967-8.

Abrams, D., Hogg, M. y Marques, J. (Eds.). (2005). *The social psychology of inclusion and exclusion*. Psychology Press

Adachi, P. J. y Willoughby, T. (2017). The link between playing video games and positive youth outcomes. *Child Development Perspectives*, 11(3), 202-206 https://doi.org/10.1111/cdep.12232

Adams, K., Bull, R. y Maynes, M. L. (2016). Early childhood spirituality in education: Towards an understanding of the distinctive features of young children's spirituality. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(5), 760-774

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva, 5*(1), 39-49.

Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies, 51*(2), 143-155.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.

Ainsworth, M. D., Blehar, M., Waters, E. y Wall, S. (2015). *Patterns of attachment. A Psychological Study of the Strange Situation Classic Edition*. Psychology Press. https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2021/01/Ainsworth-Patterns-of-Attachment.pdf

Allan, J. (2005). Inclusion as an ethical project. En S. Tremain (Ed.). *Foucault and the Government of Disability* (pp. 281-297). University of Michigan Press

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Addison-Wesley.

Almeida, M. E., Angelino, M. A., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A. y Zuttión, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y sociedad, 47*(1), 27-44.

Altermatt, E. R. y Pomerantz, E. M. (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology, 95*, 111–123. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.111

Alto Comisionado Contra la Pobreza Infantil. (2021). *Geografía de la pobreza infantil en España*-DB017. https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/es/db017-geograf%C3%ADa-de-la-pobreza-infantil-en-espa%C3%B1a

American Psychological Association (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*: Oxford University Press.

Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H. R. y Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 136*(2), 151–173. https://doi.org/10.1037/a0018251

Ansel, N. (2005). *Children, Youth and Development*. Routledge

Argos, J., Ezquerra, 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 educativas entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, *Revista Iberoamericana de Educación, 54*(5). https://rieoei.org/historico/deloslectores/3988Argos.pdf

Arias, T. G. y Martínez, C. N. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity, 4*(2), 388-408. https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413

Armenta, B. E., Knight, G. P., Carlo, G. y Jacobson, R. P. (2011). The relation between ethnic group attachment and prosocial tendencies: The mediating role of cultural values. *European Journal of Social Psychology, 41*(1), 107-115. https://doi.org/10.1002/ejsp.742

Arriazu, R. y Solari, M. (2016). El papel de la educación en la Estrategia Europa 2020: una aproximación crítica. *Revista de la Asociación de la Sociología de la Educación*, 9(1), 150-162.

Arteaga, M. J. (2020). La infancia generalizada. Tendencias y retos actuales en la evaluación de las dificultades del desarrollo infantil. *Estudios*, (41). DOI 10.15517/RE.V0I41.44889

Arufe-Giráldez, V. (2019). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? *Retos*, 37(37), 588-596. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74177

Asher, S. R. y Coie, J. D. (Eds.). (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge University Press.

Ashley J, Tomasello M (1998) Cooperative problem-solving and teaching in preschoolers. *Social Development 7*: 143–163.

Ashmore, R.D. y Del Boca, F.K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. En D. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavio*r (pp. 1–35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Aukrust, V., Edwards, C. P., Kumru, A., Knoche, L. y Kim, M. (2003). Young children's close relationships outside the family: Parental ethnotheories in four communities in Norway, United States, Turkey, and Korea. *International Journal of Behavioral Development, 27*(6), 481-494.

Auné, S. E., Blum, G. D., Abal, F. J. P., Lozzia, G. S. y Attorresi, H. F. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología - Vol 11* - Nº 2 - Noviembre 2014- (pp. 21-33)

Australian Early Learning Framework, Belonging, Being and Becoming. Documento en linea: https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2018-02/belonging_being_and_becoming_the_early_years_learning_framework_for_australia.pdf

Azmitia, M. (1988). Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one? *Child Development*, 59, 87–96. http://dx.doi.org/10.2307/1130391

Azorín, C. M., Ainscow, M., Arnáiz, P. y Goldrick, S. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23*(1), 11-36. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9142

Azrak, A. (2020) Despliegue y Legitimación del discurso psicológico de la Educación: Una Visión Global de la Cuestión desde las Primeras Décadas del Siglo XX a la Actualidad. (2020). En Igelmo Zaldivar, J. (Ed.). *Ideas educativas de principios de siglo XX y XXI: Analizando transiciones temáticas, identificando perspectivas de estudio y desvelando variaciones en los conceptos (Vol. 3)* (13-22). FahrenHouse

Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early years,* 30(3), 205-218. https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506598

Bagwell, C. L. y Bukowski, W. M. (2018). Friendship in childhood and adolescence: Features, effects, and processes. En W. M. Bukowski, B. Laursen, y K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 371–390). The Guilford Press

Baines, E. y Blatchford, P. (2011). Children's games and playground activities in school and their role in development. En A. D. Pellegrini (Ed.). *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp. 260-283). Oxford University Press.

Baird, J. A. y Astington, J. W. (2005). The development of the intention concept: From the observable world to the unobservable mind. En R.R. Hassin, J.S. Uleman, y J. A. Bargh.*The new unconscious* (pp 256-276). Oxford University Press

Bakeman, R. y Brownlee, J. R. (1980). The strategic use of parallel play: A sequential analysis. *Child Development*, 873-878. https://doi.org/10.2307/1129476

Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays* (Vol. 1). University of texas Press.

Baldwin, J. M. (2009). *Genetic theory of reality*. Transaction Publishers.

Bamberg, M. y Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text&Talk, 28*(3), 377-396. https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018.

Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social* (3a. ed.). Espasa-Calpe.

Banks, J. A. y McGee Banks, C. A. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons

Barbot, B., Hein, S., Trentacosta, C., Beckmann, J.F, Bick, J. Crocetti, E., … van Ijzensoorn, M.H. (2020). Manifesto for new direction in developmental science. *New Direction for Child and Adolescent Development*, 1-15. https://doi.org/10.1002/cad.20359

Bar-Haim, Y., Ziv, T., Lamy, D. y Hodes, R. M. (2006). Nature and nurture in own-race face processing. *Psychological science, 17*(2), 159-163.

Barnett, L. A. (1998). The adaptive powers of being playful. En M. C. Duncan, G. E. Chick, A. Aycock (Eds). *Play y Cultures. Diversions and Divergences in Fields of Play (1)* (pp. 97-120) Greenwood Publishing Group

Barrett, M. y Davis, S. C. (2008). Applying social identity and self-categorization theories to children's racial, ethnic, national, and state identifications and attitudes. En S. M. Quintana y C. McKown (Eds.). *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 72–110). John Wiley y Sons, Inc.

Barron, C. (2011). *Seriously, Boys are not from Mars and girls are not from Venus; 'Sameness' and 'Difference' in the play spaces, play activities and toys of Irish children in middle childhood*. Unpublished PhD Thesis. Maynooth University

Barron, C. y Emmett, M.J. (2020). *Impact of Coronavirus Restrictions on Children and Young People's Ability to Maintain their Play Worlds and Friendship Groups: What Do Children and Parents Say?*.DCU

Bateson, G. (1956). "The Message "This is Play." En Schaffner, B. (ed.). *Group Processes: Transactions of the Second Conference, October 9-12, 1955*. Josiah Macy, Jr. Foundation. pp. 145–242.

Batson, C.D. (2011). *Altruism in Humans*. Oxford University Press

Baumann, G. (2010). Gramáticas de identidad/alteridad: un enfoque estructural. En F. Cruces Villalobos y B. Pérez Galán (Eds.). T*extos de antropología contemporánea*, (pp. 95-142). UNED

Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin, 117*(3), 497.

Bayer, J. K., Hastings, P. D., Sanson, A. V., Ukoumunne, O. C. y Rubin, K. H. (2010). Predicting mid-childhood internalising symptoms: A longitudinal community study. *International Journal of Mental Health Promotion, 12*(1), 5-17. https://doi.org/10.1080/14623730.2010.9721802

Beames, S. y Brown, M. (2014). Enough of Ronald and Mickey: Focusing on learning in outdoor education. *Journal of Adventure Education y Outdoor Learning, 14(*2), 118-131. https://doi.org/10.1080/14729679.2013.841096

Beelmann, A. y Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of applied developmental psychology*, 35(1), 10-24. DOI: https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.002

Beelmann, A. y Lutterbach, S. (2020) Preventing prejudice and promoting intergrupo relations. En L.T., Benuto, M.P., Duckworth, A., Masuda, A. y W. T. O'Donohue (Eds.). *Prejudice, Stigma, Privilege, and Oppression: A Behavioral Health Handbook* (pp. 309-326). Springer.

Begus, K., Gliga, T. y Southgate, V. (2016). Infants' preferences for native speakers are associated with an expectation of information. Proceedings of the *National Academy of Sciences, 113*(44), 12397-12402.

Bekerman, Z. (2020). Algunas notas sobre el lenguaje de la psicologización en Educación. En J. Igelmo Zaldívar (Ed.). *Ideas educativas de principios de siglo XX y XXI: Analizando transiciones temáticas, identificando perspectivas de estudio y desvelando variaciones en los conceptos (Vol. 3)* (pp. 61-72). FahrenHouse

Benedict, R. (2005). *Patterns of Culture*. Houghton Mifflin Harcourt

Benenson, J. F., Apostoleris, N. H. y Parnass, J. (1997). Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental Psychology, 33*(3), 538–543. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.3.538

Benhabib, S. y Cornella, D. (1990). *Teoría feminista y teoría crítica*. Alfons el Magnánim.

Benner, M., Brown, C. y Jeffrey, A. (2019). *Elevating student voice in education. Center for American Progress*. https://www. americanprogress. org/issues/education-k-12/reports/2019/08/14/473197/elevating-student-voice-education.

Bergen, D. (1988). *Play as a Medium for Learning and Development.* Association for Childhood Education International

Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), n1.

Bergen, D. (2006). Play as a context for humor development. En D. P. Fromberg y D. Bergen. *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings*, (pp. 141-156). Taylor y Francis

Bergen, D. (2021). Humour as a Resource for Children. En E. Vanderheiden y C-H. Mayer. *The Palgrave Handbook of Humour Research* (pp. 311-323). Palgrave Macmillan.

Berger, C. y Palacios, D. (2014). Associations between prosocial behavior, machiavellianism, and social status: Effects of peer norms and classroom social contexts. *Journal of Latino/Latin American Studies*, 6, 19–30. https://doi.org/10.18085/llas.6.1.h0728270l7533862

Bergeron, N. y Schneider, B. H. (2005). Explaining cross-national differences in peer-directed aggression: A quantitative synthesis. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 31*(2), 116-137. https://doi.org/10.1002/ab.20049

Bergmüller, S. (2013). The Relationship Between Cultural Individualism–Collectivism and Student Aggression Across 62 Countries. *Aggressive behavior, 39*(3), 182-200. https://doi.org/10.1002/ab.21472

Berthelsen, D., Brownlee, J. (2005). *Respecting children's agency for learning and rights to participation in child care programs*. *IJEC* 37, 49. https://doi.org/10.1007/BF03168345

Bierman, K. L. y Montminy, H. P. (1993). Developmental Issues in Social-Skills Assessment and Intervention with Children and Adolescents. *Behavior Modification, 17*(3), 229–254. https://doi.org/10.1177/01454455930173002

Bigler, R. S. (1995). The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. *Child Development*, 66, 1072– 1087. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00923.x

Bigler, R. S. (1999). The use of multicultural curricula and materials to counter racism in children. *Journal of Social Issues*, 55, 687– 705.

Bigler, R. S. y Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. *Advances in child development and behavior*, 34, 39-89. DOI: https://doi.org/10.1016/S0065-2407(06)80004-2

Bigler, R. S., Averhart, C. J. y Liben, L. S. (2003). Race and the workforce: Occupational status, aspirations, and stereotyping among African American children. *Developmental Psychology*, 39(3), 572–580. https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.3.572

Bigler, R. y Patterson, M. (2017). Social Stereotyping and Prejudice in Children: Insights from Novel Group Studies. En A. Rutland, D. Nesdale y, C. S. Brown (Eds.).*The Wiley Handbook of Group Processes in Children and Adolescents.* John Wiley & Sons, 184-202.

Binder, M. J. (2011). 'I saw the universe and I saw the world': exploring spiritual literacy with young children in a primary classroom. *International Journal of Children's Spirituality, 16*(1), 19-35. https://doi.org/10.1080/1364436X.2010.542132

Blatchford, P. y Baines, E. (2010). Peer relations in school. En K. Littleton, C. Wood y J. Kleine Staarman (Eds.) *International handbook of psychology in education*, (pp 227-274). Emeral Group Publising

Blatchford, P., Baines, E. y Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 481-505. https://doi.org/10.1348/026151003322535183

Blatt, M. M. y Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of moral education*, 4(2), 129-161. https://doi.org/10.1080/0305724750040207

Blurton-Jones, N. G. (1972). Categories of child-child interaction. En Blurton, N. (Ed.). (1972). *Ethological studies of child behaviour* (pp 97-127). Cambridge University Press.

Bodrova, E. y Leong, D. J. (2010). Revisiting Vygotskian perspectives on play and pedagogy. En S. Rogers (Ed.). *Rethinking play and pedagogy in early childhood educatio*n (pp. 68-80). Routledge.

Bodrova, E. y Leong, D. J. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.

Booth, T. (2010). La inclusión como marco para el desarrollo educativo: transformar los valores en acción. En *Escuelas inclusivas: Un camino para construir entre todos. Investigación y relato de experiencias sobre educación y diversidad* (pp. 39-58). Fundación Par.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* FUHEM, OEI,

Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil.* CSIE

Booth-LaForce, C., Oh, W., Kennedy, A. E., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. y Laursen, B. (2012). Parent and peer links to trajectories of anxious withdrawal from grades 5 to 8. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology, 41*(2), 138-149.

Bornstein, M.H. (2007). On the significance of social relationships in the development of children's earliest symbolic play: An ecological perspective. En A. Göncü y S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 101–130). Lawrence Erlbaum Associates.

Bowker, J. C., Rubin, K. H., Buskirk-Cohen, A., Rose-Krasnor, L. y Booth-LaForce, C. (2010). Behavioral changes predicting temporal changes in perceived popular status. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(2), 126-133.https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.10.002

Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *The International Journal of Psychoanalysis, 39,* 350–373.

Bowlby, J. (1973) *Attachment and Loss Vol II*. Basic Book. Documento obtenido on line en http://www.abebe.org.br/files/John-Bowlby-Separation-Anxiety-And-Anger-Attachment-and-Loss-Vol-2-1976.pdf

Bremner, J. G. (2002). The nature of imitation by infants. *Infant Behavior & Developmen*t, 25(1), 65–67. https://doi.org/10.1016/S0163-6383(02)00114-5

Bretherton, I., Ridgeway, D. y Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship. En M. T. Greenberg, D. Cicchetti, y E. M.Cummings. *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*, (pp. 273, 308). University of Chicago Press

Brewer, M. y Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. En N. Miller y M. Brewer (Eds.). *Groups in conflict* (pp 281–302). Academic Press.

Brigham, J.C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15–38.

Broekhuizen, K., Scholten, A. M. y De Vries, S. I. (2014). The value of (pre) school playgrounds for children's physical activity level: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity,* 11(1), 1-28.

Bronfenbrener, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Paidos Iberica, Ediciones S. A.

Brooker, L. (2007). Changing the landscape of early childhood. En J. Moyles (Ed.) *Early Years Foundations. Meeting the challenge* (pp*.* Open University Press, Maidenhead.

Brooker, L. (2010). Learning to play in a cultural context. En P. Broadhead, J. Howard, y E. Wood (Eds.). *Play and learning in the early years,* (pp 27-42). Sage

Brooker, L. y Woodhead, M. (2008). *Developing positive identities: Diversity and young children* (No. 3). Open University.

Brown, R. (2011). *Prejudice: Its social psychology.* John Wiley & Sons.

Brown, R. y Paterson, J. (2016). Indirect contact and prejudice reduction: Limits and possibilities. *Current Opinion in Psychology, 11,* 20-24.)

Brownell, C. A. (2011). Early developments in joint action. *Review of philosophy and psychology,* 2(2), 193-211. https://doi.org/10.1007/s13164-011-0056-1

Brownell, C. A. y Carriger, M. S. (1990). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year. *Child development*, 61(4), 1164-1174. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02850.x

Brownell, C. A., Svetlova, M. y Nichols, S. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs? *Infancy,* 14, 117–130. https://doi.org/10.1080/15250000802569868

Brownell, C., Ramani, G. y Zerwas, S. (2006). Becoming a social partner with peers: Cooperation and social understanding in one- and two-year-olds. *Child Development*, 77, 803–821. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.t01-1-.x-i1

Bruckner, P. (1996). *La tentación de la inocencia*. Anagrama.

Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review, 31,* 21–32.

Bruner, J. (1972). *El Proceso de educación.* Uteha.

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Editorial Visor

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Editorial Gedisa.

Bruner, J. y Sherwoord, V. (1976). Peekaboo and the learning of rule structures. En J. Bruner, A. Jolly, y K. Sylva (Eds.), Play*: Its role in development and evolution* (pp. 277–87). Penguin Books.

Bukowski, W. M. y Raufelder, D. (2018). Peers and the self. En W. M. Bukowski, B. Laursen, y K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 141–156). The Guilford Press.

Bukowsky, W. M., Laursen, B. y Rubin, K. H. (Eds.) (2018). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups (2nd Edition).* The Guilford Press

Bukowsky, W.M., Laursen, B. y Rubin, K.H. (2018). Peer Relations: Past, Present, and Promise En W.M. Bukowsky, B. Laursen y K.H. Rubin. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, (pp 3-20). Guilford Press

Butler-Kisber, L. y Poldma, T. (2010). The power of visual approaches in qualitative inquiry: The use of collage making and concept mapping in experiential research. *Journal of Research Practice*, 6(2), M18-M18.

Calderón Almendros, I. y Verde Francisco, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Octaedro

Calderón López, S. (2013) El estudio del prejuicio en la infancia y la adolescencia. En M. Navas Luque y I. Cuadrado Guirado. *El estudio del prejuicio en Psicología Social* (pp. 221-249). SANZ Y TORRES SL.

Callaghan, T., Moll, H., Rakoczy, H., Warneken, F., Liszkowski, U., Behne, T. y Tomasello, M. (2011). Early social cognition in three cultural contexts. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 76*(2), vii–viii, 1–142. doi:10.1111/j.1540-5834.2011.00603.x

Campbell, D. (1967). Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist, 22*(10), 817–829.

Camps, V. (2011). *La transmisión de valores en el proceso educativo*. https://www. defensordelpueblo. es/wp-content/uploads/2015/05/2011-05-La-presencia-delos-valores-democr% C3% A1ticos-en-el-proceso-educativo. pdf.)

Caplan, M. Z. y Hay, D. F. (1989). Preschoolers' responses to peers' distress and beliefs about bystander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*(2), 231-242. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1989.tb00237.x

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. y Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement. *Psychological Science, 11*(4), 302–306. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260

Carlo, G., Roesch, S. C., Knight, G. P. y Koller, S. H. (2001). Between-or within-culture variation? Culture group as a moderator of the relations between individual differences and resource allocation preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*(6), 559-579. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(01)00094-6

Carlson, S. M., Taylor, M. y Levin, G. R. (1998). The influence of culture on pretend play: The case of Mennonite children. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 538-565. https://bucm.idm.oclc.org/login?url=https://www.jstor.org/stable/23093753

Carraro, A. y Gobbi, E. (2018). Play fighting to cope with children aggression: A study in primary school. *Journal of Physical Education and Sport,* 18(3), 1455–1458. doi:10.7752/jpes.2018.03215

Carrol, L. (2004). *A través del espejo*. Ediciones del Sur.

Cartwright-Hatton, S., Dodd, H. y K., Lester, (2020). *Play First: Supporting Children's Social and Emotional Wellbeing During and After Lockdown*. https://www.playscotland.org/resources/play-first-supporting-childrens-social-and-emotional-wellbeing-during-and-after-lockdown/

Castillo-Rodríguez, G., Córdoba, C. C. P. y Gil-Madrona, P. (2018). Dinamización del recreo como resolución de conflictos y participación en actividades físico-deportivas. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 237-258.

Castro Zubizarreta, A. y Manzanares Ceballos, N. (2016). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación, 27* (3) (2016) 923-941 DOI: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47004

Castro, A., Ezquerra, P. y Argos, J. (2012a). La mirada infantil sobre la transición educativa. *Cuadernos de Pedagogía,* 419, 28-31.

Castro, A., Ezquerra, P. y Argos, J. (2012b). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 537-552.

Chalik, L. y Rhodes, M. (2014). Preschoolers use social allegiances to predict behavior. *Journal of Cognition and Development 15*, 136–160 doi.org/10.1080/15248372.2012.728546].

Chaparro, M. P. y Grusec, J. E. (2016). Neuroticism Moderates the Relation Between Parenting and Empathy and Between Empathy and Prosocial Behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 62*(2), 105–128. https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0105

Chen X., French D.C. y Schneider B.H. (2006). Culture and Peer Relationships. En X. Chen, D.C. French, y B.H. Schneider. *Peer Relationships in Cultural Context* (pp 3-21). Cambridge

Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M. y Tam, H. P. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early education and development, 12*(4), 523-544. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1204_3

Chen, X. (2012). Culture, peer interaction, and socioemotional development. *Child Development Perspectives,* 6(1), 27-34. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00187.x

Chen, X. y Tse, H. C. H. (2010). Social and psychological adjustment of Chinese Canadian children. *International Journal of Behavioral Development*, 34(4), 330-338. https://doi.org/10.1177/0165025409337546

Chen, X., Cen, G., Li, D. y He, Y. (2005). Social functioning and adjustment in Chinese children: The imprint of historical time. *Child development*, 76(1), 182-195. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00838.x

Chen, X., Lee, J. y Chen, L. (2018). Culture and peer relationships. En W. M. Bukowski, B. Laursen, y K. H. Rubin (Eds.) (2018), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 552-570). Guilford.

Chen, X., Li, D., Li, Z. Y., Li, B.-s. y Liu, M. (2000). Sociable and prosocial dimensions of social competence in Chinese children: Common and unique contributions to social, academic, and psychological adjustment. *Developmental Psychology, 36*(3), 302–314. https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.3.302

Chen, X., Rubin, K., Liu, M., Chen, H., Wang, L., Li, D., ... y Li, B. (2003). Compliance in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. International *Journal of Behavioral Development*, 27(5), 428-436. DOI: 10.1080/01650250344000046

Chernyshenko, O., Kankaraš, M. y Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*, OECD Education Working Papers, No. 173. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en.

Cimpian, A. y Salomon, E. (2014). The inherence heuristic: An intuitive means of making sense of the world, and a potential precursor to psychological essentialism. *Behavioral and Brain Sciences, 37*(5), 461-480. DOI: https://doi.org/10.1017/S0140525X13002197

Clandinin, D., Murphy, M. S., Huber, J. y Orr, A. M. (2009). Negotiating narrative inquiries: Living in a tension-filled midst. *The journal of educational research,* 103(2), 81-90.)

Clark, A. (2007). A hundred ways of listening: Gathering children's perspectives of their early childhood environment. *YC Young Children, 62*(3), 76.

Clark, A., McQuail, S. y Moss, P. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Involving Young Children. Research Report* 445. DfES

Clark, M. S. y Mills, J. (1979). Interpersonal attraction in exchange and communal relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*(1), 12–24. https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.12

Cohen, D. (2018). *The development of play*. Routledge.

Cohen, S. y Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310–357. https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310

Cohen, T. (1999) *Jokes: Philosophical Thoughts on Joking Matters*. University of Chicago Press.

Cole, M. (1995). Socio-cultural-historical psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. En J. V. Wertsch, P. del Río, y A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 187–214). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.010

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline.* Harvard university press.

Cole, M. (1997). *Mind, culture, and activity: Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. Cambridge University Press.

Cole, M. y Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. En J. Valsiner y A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 484–507). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511611162.026

Cole, M., Engeström, Y. y Vasquez, O. (1997). Introducción. En M. Cole, Y. Engeström, y O. Vasquez. *Mind, culture, and activity: Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition* (pp. 1 -21) Cambridge University Press.

Cole, P. M., Bruschi, C. J. y Tamang, B. L. (2003). Cultural differences in children's emotional reactions to difficult situations. *Child development, 73*(3), 983-996. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00451

Cole, P. M., Tamang, B. L. y Shrestha, S. (2006). Cultural variations in the socialization of young children's anger and shame. *Child development, 77*(5), 1237-1251. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00931.x

Coll, C. G. y Pachter, L. M. (2002). Ethnic and minority parenting. En M. H. Bornstein, *Handbook of Parenting Volume 4 Social Conditions and Applied Parenting, 1* (pp 1-20). Laurence Erlbaum Asociates.

Colwell, M. J. y Lindsey, E. W. (2005). Preschool children's pretend and physical play and sex of play partner: Connections to peer competence. *Sex Roles, 52*(7-8), 497-509. DOI: 10.1007/s11199-005-3716-8

Convention on the Rights of the Child (2013). *General comment No. 17(2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)*. https://n9.cl/vt0t.

Cooc, N. y Kim, J. S. (2017). Peer influence on children's reading skills: A social network analysis of elementary school classrooms. *Journal of Educational Psychology, 109*(5), 727–740. https://doi.org/10.1037/edu0000166

Cook-Sather, A. (2018). Tracing the evolution of student voice in educational research. En R., Bourke y J., Loveridge. *Radical collegiality through student voice* (pp. 17-38). Springer

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into Practice*, 59(2), 182-191. doi:10.1080/00405841.2019.1705091.

Cooley, C. H. [(1983) 2011]. Looking-glass self. En J. O'Brien (Ed.). *The production of reality: Essays and readings on social interaction*, (pp 126-128). Pine Forge Press

Coplan R. J., Ooi, L.L., A. Kirkpatrick y K. Rubin (2015). Social and nonsocial play. En D.P. Fromberg, y D. Bergen. *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings, 3*. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/274139062_Social_and_Nonsocial_Play

Coplan, R. J. y Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social development, 7*(1), 72-91. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00052

Coplan, R. J., Closson, L. M. y Arbeau, K. A. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatr*y, 48(10), 988-995. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01804.x

Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagacé-Séguin, D. G. y Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology, 37*(4), 464–474. https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.464

Coplan, R. J., Rubin, K. H. y Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. En D.P. Fromberg, y D. Bergen. *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings, 2*, (pp. 75-86). Gardland Press

Coplan, R. J., Wichmann, C. y Lagacé-Séguin, D. G. (2001). Solitary-active play behavior: A marker variable for maladjustment in the preschool? *Journal of Research in Childhood Education, 15*(2), 164-172. https://doi.org/10.1080/02568540109594957

Coplan, R.J. y Arbeau, K.A. (2011). Peer Interaction and Play in Early Childhood. En Rubin, K., Bukowski, W. y Laursen, B. (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, (pp 143-161). Guilford Press

Corsaro, W. A. (1981). Friendship in the nursery school: social organization in peer enviroment. En S. R. Asher, J. M. Gottman, C. Shantz. *The Development of Children's Friendships,* (pp 207-241). Cambridge University Press.

Corsaro, W. A. (1983). Script recognition, articulation, and expansion in children's role play. *Discourse Processes*, 6(1), 1-19. https://doi.org/10.1080/01638538309544551

Corsaro, W. A. (1986). Research Currents: Peer Culture Among American and Italian Nursery School Children. *Language Arts*, 63(8), 814–821. http://www.jstor.org/stable/41405518

Corsaro, W. A. (2005). Collective action and agency in young children's peer cultures. En J. Qvortrup (Ed.). (2005). *Studies in modern childhood: Society, agency, culture,* (pp. 231-247). Springer.

Corsaro, W. A. (2005). Collective action and agency in young children's peer cultures. En Jens Qvortrup (Ed.) *Studies in modern childhood* (pp. 231-247). Palgrave Macmillan, London.

Corsaro, W. A. (2012). Interpretive Reproduction in Children's Play. *American Journal of Play*, 4(4), 488-504.

Corsaro, W. A. (2017). *The sociology of childhood.* Sage publications.

Corsaro, W. A. (2020). Big Ideas from Little People: What Research with Children Contributes to Social Psychology. *Social Psychology Quarterly,* 83(1), 5–25. https://doi.org/10.1177/0190272520906412

Corsaro, W. A. y Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual review of sociology, 16*(1), 197-220.

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,* 209-227. https://doi.org/10.2307/3108466

Corsaro, W. A. y Rizzo, T. A. (1988). Discussione and Friendship: Socialization Processes in the Peer Culture of Italian Nursery School Children. American Sociological Review, 53(6), 879–894. https://doi.org/10.2307/2095897

Corsaro, W. A., (1988) Peer culture in the preschool. *Theory Into Practice*, 27:1, 19-24. DOI:10.1080/00405848809543326

Council on School Health, Murray, R., Ramstetter, C., Devore, C., Allison, M., Ancona, R., ... y Young, T. (2013). The crucial role of recess in school. *Pediatrics*, 131(1), 183-188. https://doi.org/10.1542/peds.2012-2993

Cowie, B. y Khoo, E. (2017). Accountability through access, authenticity and advocacy when researching with young children. *International Journal of Inclusive Education*, 21(3), 234-247. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1260821

Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. Psychological bulletin, 115(1), 74.

Crick, N. R., Casas, J. F. y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*(4), 579–588. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.579

Crisp, R. J. y Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions? Reducing prejudice through simulated social contact. *American Psychologist, 64*(4), 231–240. https://doi.org/10.1037/a0014718

Cruz J. I. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. Contextos Educativos. *Revista de Educación, (26)*, 121-135. DOI: https://doi.org/10.18172/con.4443

Czalczynska-Podolska, M. (2014). The impact of playground spatial features on children's play and activity forms: An evaluation of contemporary playgrounds' play and social value. *Journal of environmental psychology, 38*, 132-142. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.01.006

D, P. P., Luzuriaga, L., Luzuriaga, L. y Pestalozzi, J. H. (1992). *Pestalozzi: vida y obras* (Ser. Clásicos cepe, 2). CEPE.

Dahlberg, G. (2009). Policies in early childhood education and care: potentialities for agency, play and learning. En J. Qvortrup, W. Corsaro y M. Honig, (Eds.) *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 228-237). Palgrave Macmillan.

Dahlberg, G. y Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge.

Danby, S. (2008). Identities, friendships, and peer cultures. En L. Brooker,y M. Woodhead, M. (Eds). *Developing positive identities: Diversity and young children* (No. 3) (pp 36-40). Open University.

Danby, S., Evaldsson, A. C., Melander, H. y Aarsand, P. (2018). Situated collaboration and problem solving in young children's digital gameplay. *British Journal of Educational Technology, 49*(5), 959-972. https://doi.org/10.1111/bjet.12636

Davies, K., Tropp, L. R., Aron, A., Pettigrew, T. F. y Wright, S. C. (2011). Cross-group friendships and intergroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review, 15*(4), 332–351.DOI: https://doi.org/10.1177/1088868311411103"

Davis, M.H. (2018). *Empathy: A social psychological approach*. Routledge.

de Guzman, M. R. T. y Carlo, G. (2004). Family, Peer, and Acculturative Correlates of Prosocial Development Among Latinos. *Great Plains Research, 14*(2), 185–202. http://www.jstor.org/stable/23779477

Degotardi, S. y Pearson, E. (2010). Knowing me, knowing you: The relationship dynamics of infant play. En M. Ebbeck y M. Waniganayake. *Play in early childhood education: Learning in diverse contexts* (pp. 46-66). Oxford University Press.

Degotardi, S. y Pearson, E. (2014). *The relationship worlds of infants and toddlers: Multiple perspectives from early years theory and practice*. McGraw-Hill Education.

DeLay, D., Hanish, LD, Martin, CL y Fabes, RA (2016). Efectos de los pares en la competencia preescolar de los niños de Head Start. *Psicología del desarrollo*, 52 (1), 58–70. https://doi.org/10.1037/dev0000066

Department for Education (2021)*, Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage. Setting the standards for learning, development, and care for children from birth to five*. Documento en línea: https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2

Derriba, J. (2014). *Posiciones*. Pre-Textos

Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5–18. https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5

Devine, P. G., Plant, E. A., Amodio, D. M., Harmon-Jones, E. y Vance, S. L. (2002). The regulation of explicit and implicit race bias: The role of motivations to respond without prejudice. *Journal of personality and social psychology, 82*(5), 835.,

Devin-Sheehan, L., Feldman, R. S. y Allen, V. L. (1976). Research on Children Tutoring Children: A Critical Review. *Review of Educational Research, 46*(3), 355–385. https://doi.org/10.3102/00346543046003355

Dewey, J. (1928). *Cómo pensamos.* Ediciones de la Lectura.

Dewey, J. (1997). *Democracy and education*. Project Gutenberg.

Dewey, J., Llavador, J. B. y Llavador, F. B. (1997). *Mi credo pedagógico*. Universidad de León.

Díaz de Rada, Á. (2007). Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela. *Revista de antropología social, 16,* 117-158.

Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras estupideces*. Trotta

Díaz de Rada, Á. (2011). *El taller del etnógrafo: materiales y herramientas de investigación en etnografía*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/48538?

Díaz-Aguado, M. J. (1988). *La interacción entre compañeros: Un modelo de intervención psicoeducativa*. Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio Siglo XXI, 22*, 59–89. https://revistas.um.es/educatio/article/view/99

Diesendruck, G. y HaLevi, H. (2006). The role of language, appearance, and culture in children's social category-based induction. *Child development, 77*(3), 539-553

Dinello, R. (2013). *La dimensión cultural del juego*. Documento en línea: http://arquitecturatallercuatro.blogspot.com.es/2013/04/blog-post_3707.html

Dirks, M. A., Dunfield, K. A. y Recchia, H. E. (2018). Prosocial behavior with peers: Intentions, outcomes, and interpersonal adjustment. In W. M. Bukowski, B. Laursen, y K. H. Rubin (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups,* (pp. 243-264). The Guilford Press.

Dishion, T. J., Patterson, G. R. y Griesler, P. C. (1994). Peer adaptations in the development of antisocial behavior. En L. R. Huesmann (Ed.). *Aggressive behavior* (pp. 61-95). Springer

Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. y Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child development, 74*(2), 374-393. https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402004

Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M. y Gottman, J. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development*, i-85. https://doi.org/10.2307/1165906

Dodge, K. A., Schlundt, D. C., Schocken, I. y Delugach, J. D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 309-336. https://bucm.idm.oclc.org/login?url=https://www.jstor.org/stable/23086264

Doise, W. y Mugni, A. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. Trillas.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. y Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development, 88*(2), 408-416. https://doi.org/10.1111/cdev.12739

Douglas, M. (1973). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú, 1.* https://www.academia.edu/download/31584229/15616167-Douglas-Mary-Pureza-y-Peligro.pdf

Dovidio, J. F., Glick, P. y Rudman, L. A. (Eds.). (2008). *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*. John Wiley y Sons.

Dovidio, J.F. Hewstone, M., Glick, P. y Esses, VM (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: theoretical and empirical overview. En J. Dovidio, M. hewstone, P. Glick y V. Esses (Eds.), *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*, (pp. 3-28). SAGE

Dovidio, J.F. y Jones, J.M. (2019). Prejudice, stereotyping, and discrimination. En E. J. Finkel y R. F. Baumeister (Eds.). *Advanced social psychology: the state of the science, 2*. Oxford University Press

Doyle, A. B. y Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 209-228.

Doyle, A. B., Connolly, J. y Rivest, L. P. (1980). The Effect of Playmate Familiarity on the Social Interactions of Young Children. *Child Development, 51*(1), 217–223. https://doi.org/10.2307/1129609

Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L. y Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy, 16,* 227–247. https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2010.00041.x

Dunham, Y., Baron, A. S. y Banaji, M. R. (2008). The development of implicit intergroup cognition. *Trends in cognitive sciences, 12*(7), 248-253.

Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment.* Sage Publications, Inc.

Dunn, J. (1999). Making sense of the social world: Mindreading, emotion, and relationships. En P. D. Zelazo, J. W. Astington, y D. R. Olson (Eds.). *Developing theories of intention: Social understanding and self-control* (pp. 229–242). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Dunn, J. (2006). *Children's friendships: The beginnings of intimacy.*Blackwell Publishing.

Dunn, J. y Herrera, C. (1997). Conflict resolution with friends, siblings, and mothers: A developmental perspective. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 23*(5), 343-357. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1997)23:5<343::AID-AB4>3.0.CO;2-J

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eastman, M. (1936). *Enjoyment of Laughter*: Halcyon House.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Narcea

Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. Discapacidad e inclusión. *Manual para la docencia*, 329-357. [Documento en PDF] https://www.researchgate.net/profile/Mauricio-Lopez-4/publication/264287508_Educacion_inclusiva_Sistemas_de_referencia_coordenadas_y_vortices_de_un_proceso_dilematico/links/58262ad008ae950ace6a7f92/Educacion-inclusiva-Sistemas-de-referencia-coordenadas-y-vortices-de-un-proceso-dilematico.pdf

Echeverría, B. (2019). *Definición de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.

Eckerman, C. O. y Peterman, K. (2001). Peers and infant social/communicative development. En G. Bremner y A. Fogel (Eds.). *Blackwell handbook of infant development* (pp. 326–350). Blackwell Publishing.

Eder, D. y Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents. En J. Gubrium y J. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research* (pp. 181-201) Thousand Oaks, CA:Sage

Edwards, C. P. y Whiting, B. B. (2004). *Ngecha: A Kenyan village in a time of rapid social change*. University of Nebraska Press.

Edwards, C. P., de Guzman, M., Brown, J. y Kumru, A. (2006). Children's social behaviors and peer interactions in diverse cultures. En X. Chen, D.C. French,y B.H. Schneider (Eds.). (2006). *Peer relationships in cultural context,* (23-51). Cambridge University Press.

Edwards, C. P., Ren, L. y Brown, J. (2015). Early contexts of learning: Family and community socialization during infancy and toddlerhood. En L. Arnett Jensen (Ed). *The Oxford Handbook of Human Development and Culture: An Interdisciplinary Perspective,* (pp 163 - 181). Oxford University Press

Edwards, S. (2013). Digital play in the early years: A contextual response to the problem of integrating technologies and play-based pedagogies in the early childhood curriculum. *European early childhood education research journal, 21*(2), 199-212. https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789190

Eisenberg, N. y Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.

Eisenberg, N. y Spinrad, T. L. (2014). Multidimensionality of prosocial behavior: Rethinking the conceptualization and development of prosocial behavior. En L. M. Padilla-Walker y G. Carlo (Eds.). *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 17–39). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199964772.003.0002

Eisenberg, N. y Strayer, J. (1992). Cuestiones fundamentales en el estudio de la empatía. En H. M., Eisenberg y J. Strayer (Eds.). *La Empatía y su desarrollo,* (pp. 1*3-23).* Desclée de Brouwer

Eisenberg, N., Eggum-Wilkens, N. D. y Spinrad, T. L. (2015). The development of prosocial behavior. En D. A. Schroeder y W. G. Graziano (Eds.), The Oxford handbook of prosocial behavior (pp. 114–136). Oxford University Press.

Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. En N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 646-718). Wiley.

Eisenberg, N., Spinrad, T.L. y Knafo-Noam, A. (2015) Prosocial development. En M.E. Lamb, C. Garcia Coll, R.M. Lerner (Eds.). *Handbook of Child Psychology, (3)*, 7th ed. (pp. 610–658). Wiley

Eisenberg, N., Zhou, Q., Liew, J., Champion, C. y Pidada, S. U. (2006). Emotion, Emotion-Related Regulation, and Social Functioning. En X. Chen, D. C. French, y B. H. Schneider (Eds.), *Peer relationships in cultural context* (pp. 170–197). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511499739.008

Elkind, D. (1976). *Child development and education: A Piagetian perspective*. Oxford U Press.

Elkind, D. (1983). Montessori education: Abiding contributions and contemporary challenges. *Young Children*, 38(2), 3-10.

Elkind, D. (2008). The Power of Play: Learning What Comes Naturally. *American Journal of Play*, 1(1), 1-6.

Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del Juego*. Ed. Pablo del Río.

Elkonin, D. B. (2005). The psychology of play. J*ournal of Russian y East European Psychology, 43*(1), 11-21. https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059245

Ellis, M.J. Play and the Oringin of Species. (1998). En D. Bergen, *Readings from... Play as a Medium for Learning and Development.* (pp. 29-31). Association for Childhood Education International

Ellis, S. y Rogoff, B. (1986). Problem solving in children's management of instruction. En E. Mueller y C. Cooper (Eds.), *Process and outcome in peer relationships* (pp. 301–326). Academic Press.

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H. y Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 132*(1), 33–72. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33

Emirbayer, M. y Mische, A. (1998). What is agency? American journal of sociology, 103(4), 962-1023.

Endedijk, H. M., Cillessen, A. H., Bekkering, H. y Hunnius, S. (2020). Cooperation and preference by peers in early childhood: A longitudinal study. *Social Development, 29*(3), 854-870. https://doi.org/10.1111/sode.12437

Endedijk, H. M., Cillessen, A. H., Cox, R. F., Bekkering, H. y Hunnius, S. (2015). The role of child characteristics and peer experiences in the development of peer cooperation. *Social Development, 24*(3), 521-540. https://doi.org/10.1111/sode.12106

Enesco, I. y Navarro, A. (2004). The development of ethnic-racial awareness during childhood. Implications for school practices. En D. M. Hall y L. A. Leavitt (Eds.), *Social and Moral Development: Emerging evidence on the toddler years* (pp. 93-119). Johnson & Johnson Pediatric Institute.

Enesco, I., Guerrero, S., Callejas, C. y Solbes, I. (2008). Intergroup attitudes and reasoning abo ut social exclusion in majority and minority children in Spain. En S. Levy, y M. Killen (Ed s.), *Intergroup attitudes and relations in children through adulthood*. (pp. 236-248). Nueva York: Oxford University Press.

Enesco, I., Navarro, A., Paradela, I. y Guerrero, S. (2005). Stereotypes and beliefs about differe nt ethnic groups in Spain. A study with Spanish and Latin Amer ican children living in M adrid. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 638-659.

Engeström, Y. (2000). Activity Theory and the Social Construction of Knowledge: A Story of Four Umpires. *Organization,* 7(2), 301–310. https://doi.org/10.1177/135050840072006

Engeström, Y. (2009). Expansive learning. En K. Illeris (Ed.). *Contemporary theories of learning: Learning theorists, in their own words,* (pp.53-73). Routledge.

Erickson, F. (1977). Some approaches to inquiry in school-community ethnography. *Anthropology y Education Quarterly*, 8(2), 58-69. https://doi.org/10.1525/aeq.1977.8.2.05x1396r

Erickson, F. y Shultz, J. (1997) When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. En M. Cole (Ed.). *Mind, culture, and activity: Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition* (pp. 22-31). Cambridge University Press.

Erikson, E. H. (1966). D. ontogeny of ritualization: Ontogeny of ritualization in man. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences, 251*(772), 337-349. https://doi.org/10.1098/rstb.1966.0019

Erikson, E. H. (1976). *Infancia y sociedad* (6a. ed., Ser. Biblioteca de psicología infantil, 1). Hormé.

Erikson, E. H. (1977). *Toys and reasons: Stages in the ritualization of experience*. WW Norton y Company.

Erikson, E. H. (1981). *Identidad, juventud y crisis*. Taurus

Escorza, Y. H. y Aradillas, A. L. S. (2020). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación, 55*(1), 85-105.

Esquirol, J. M. (2017). *Uno mismo y los otros: de las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Herder

Esteban-Guitart, M., Oller, J. y Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación, 10*(2), 21-34.

Etxeberria, X. (2000). *Ética de la diferencia*. Universidad de Deusto.

Eurochild, (2020). *Children's Rights during Coronavirus: Children's Views and Experiences*. Eurochild. https://bit.ly/3lNTtbp.

Evaldsson, A. C. y Corsaro, W. A. (1998). Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children: An interpretative approach. *Childhood*, 5(4), 377-402. https://doi.org/10.1177/0907568298005004003

Fabes, R. A., Gaertner, B. M. y Popp, T. K. (2006). Getting Along with Others: Social Competence in Early Childhood. En K. McCartney y D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 297–316). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch15

Fabes, R. A., Martin, C. L. y Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child development,* 74(3), 921-932.

Fabes, R.A., Martin, C.L. y Hanish, L.D. (2011). Children's Behaviors and Interaction with Peers. En Rubin, K., Bukowski, W. y Laursen, B. (Eds.). H*andbook of peer interactions, relationships, and groups,* (pp. 45-62). Guilford Press.

Farver, J. A. M. (1999). Activity setting analysis: A model for examining the role of culture in development. En A. Göncü (Ed.) *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*, (pp. 99-127). Cambridge University Press.

Farver, J. A. M. y Wimbarti, S. (1995). Indonesian children's play with their mothers and older siblings. *Child Development, 66*(5), 1493-1503. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00947.x

Farver, J. A. M., Kim, Y. K. y Lee, Y. (1995). Cultural differences in Korean-and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors. *Child development, 66*(4), 1088-1099. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00924.x

Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development,* 52, 1095–1118. https://doi.org/10.2307/1129497

Fein, G. G. y Wiltz, N. W. (1998). Play as children see it. En D. P. Fromberg y D. Bergen. *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings*, (pp 37-49). Garland Publishing, Inc.

Ferguson, C. J. y Olson, C. K. (2013). Friends, fun, frustration and fantasy: Child motivations for video game play. *Motivation and Emotion, 37*(1), 154-164. Obtenido en https://link.springer.com/article/10.1007/s11031-012-9284-7

Ferguson, R.F., Phillips, S.F., Rowley, J.F.S., Friedlander, J.W. (2015). *The influence of teaching beyond standardized tests scores: Engagement, mindsets, and agency*. http://www.agi.harvard.edu/publications.php

Fiske, S. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. En Fiske, S., Gilbert, D. y Lindzey, G. *Handbook of social psychology, Vol. 2* (pp. 357-411). New Jersey: John Wiley & Sons.

Fiske, S. T. (2012). Warmth and competence: Stereotype content issues for clinicians and researchers. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 53(1), 14–20. https://doi.org/10.1037/a0026054

Fleer, M. (2003). Early Childhood Education as an Evolving 'Community of Practice' or as Lived 'Social Reproduction': Researching the "taken-for-granted". J. Soler, C. S. Walsh, A. Craft, J. Rix y K. Simmons (2013). *Transforming practice: Critical issues in equity, diversity and education* (pp. 205-216). Open University. ISBN 9781858565934, 1858565936, 9781858565941, 1858565944

Fleer, M. y Hedegaard, M. (2010). *Early learning and development: Cultural-historical concepts in play*. Cambridge University Press.

Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. *A companion to qualitative research,* 3, 178-183

Flynn, E. G., Laland, K. N., Kendal, R. L. y Kendal, J. R. (2013). Target article with commentaries: Developmental niche construction. *Developmental science, 16*(2), 296-313. https://doi.org/10.1111/desc.12030

Fonseca, B. R., Cavalcante, L. I. C., Kärtner, J. y Koster, M. (2018). Maternal socialization goals and the spontaneous prosocial behavior of children in rural contexts. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31.

Forbes, G. B., Collinsworth, L. L., Zhao, P., Kohlman, S. y LeClaire, J. (2011). Relationships among individualism–collectivism, gender, and ingroup/outgroup status, and responses to conflict: A study in China and the United States. *Aggressive behavior, 37*(4), 302-314.

Foschi, R. (2020). *Maria Montessori*. Ediciones Octaedro.

Fox, K. (2016). Young voice, big impact. *Principal, 96*(2), 28-31. NAESP

Franzé Mudanó, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación (345)*. ISSN 0034-8082

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI

French, D. C., Lee, O. y Pidada, S. U. (2006). Friendships of Indonesian, South Korean, and US youth: Exclusivity, intimacy, enhancement of worth, and conflict. En X. Chen, D.C. French,y B.H. Schneider (Eds.). *Peer relationships in cultural context,* (pp 379-402). Cambridge University Press.

Freud, A. (2018). *Normality and Pathology in Childhood: Assessments of Development*. Routledge

Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. http://philosophia.cl/biblioteca/freud/Freud%20-%201920%20-%20Mas%20alla%20del%20principio%20del%20placer.pdf

Freud, S. (1975). *Obras Completas. VIII. El chiste y su relación con lo inconsciente (1905)*. Amorrortu Editores

Froebel, F. (1887). (Traducción Hailmann, W. N.) *The education of man* (Ser. International education series, no. 5). D. Appleton.

Frønes, I. (1995). *Among peers: on the meaning of peers in the process of socialization*. Scandinavian University Press.

Fu, G. y Lee, K. (2007). Social grooming in the kindergarten: The emergence of flattery behavior. *Developmental Science, 10*(2), 255-265. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00583.x

Fuentes, J. L., Martín-Ondarza, P. y Redondo, P. (2020). El espacio como lugar para la educación cívica: diseño de un patio escolar mediante un proyecto de Aprendizaje-Servicio. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,* 23(1), 149-167. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24496

Furman, W. y Collins, A. (2011). Adolescent Romantic Relationships and Experiences. En Rubin, K., Bukowski, W. y Laursen, B. (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, (pp 341 -360). Guilford Press

Furman, W., Rahe, D. F. y Hartup, W. W. (1979). Rehabilitation of socially withdrawn preschool children through mixed-age and same-age socialization. *Child Development*, 915-922. https://doi.org/10.2307/1129315

Furrer, C. y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148–162. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148

Gaertner, S., Mann, J., Murrell, A. y Dovidio, J. (1989). Reducing intergroup bias: The benefits of recategorization. *Journal of personality and social psychology, 57*(2), 239.

Gaias, L. M., Gal, D. E., Abry, T., Taylor, M. y Granger, K. L. (2018). Diversity exposure in preschool: Longitudinal implications for cross-race friendships and racial bias. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 59, 5-15. DOI: https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.02.005

Gaitán Muñoz, L. (2006b). *Sociología de la infancia. Nuevas perspectivas.* Síntesis

Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad*. Ediciones Pirámide.

Garaigordobil, M. (2017). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de investigación en Psicología*, *6*(2), 146-157.

Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011) Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.

García Coll, C.,Crnic, K. Lamberty, G., Wasik, B., Wasik, B. H., Jenkins, R.,Vázquez García, H. y McAdoo, H. P.(1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development,* 67, 1891–1914. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01834.x

Garvey, C. (1977). Play with language and speech. En S. Ervin-Tripp and C.Mitchell-Keraan (Eds.).*Child discourse* (pp. 27-47). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-241950-8.50008-3

Garvey, C. y Hogan, R. (1973). Social Speech and Social Interaction: Egocentrism Revisited. *Child Development, 44*(3), 562–568. https://doi.org/10.2307/1128013

Gaskins, S. (2000). Children's Daily Activities in a Mayan Village: A Culturally Grounded Description. *Cross-Cultural Research*, 34(4), 375–389. https://doi.org/10.1177/106939710003400405

Gaskins, S. (2006). The Cultural Organization of Yucatec Mayan Children's Social Interactions. En X. Chen, D.C. French y B.H. Schneider. *Peer relationships in cultural context*, (pp 283-309). Cambridge University Press

Gaskins, S. (2013). Pretend play as culturally constructed activity. En M. Taylor (Ed.), *The Oxford handbook of the development of imagination* (pp. 224–247). New York: Oxford University Press.

Gaskins, S., Haight, W. y Lancy, D.F. (2007). The cultural construction of play. En A. Göncü y S. Gaskins (Eds.). *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp.179–202). Lawrence Erlbaum Associates

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa

Gellel, A. M. (2018). The language of spirituality. *International Journal of Children's Spirituality, 23*(1), 17-29.

Gelman, S. (2003). *The Essential Child: Origins of Essentialism in Everyday Talk*. Oxford University Press

Gelman, S. A. (2009). Essentialist reasoning about the biological world. En A. Berthoz (Ed.). *Neurobiology of" Umwelt": How Living Beings Perceive the World,* (pp. 7-16). *Springer Science & Business Media.* DOI: 10.1007/978-3-540-85897-3_2

Gelman, S. A. y Wellman, H. M. (1991). Insides and essences: Early understandings of the non-obvious. *Cognition, 38*, 213–244. DOI: https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90007-Q

Gelman, S. A., Collman, P. y Maccoby, E. E. (1986). Inferring properties from categories versus inferring categories from properties: The case of gender. *Child development,* 396-404. DOI: 10.2307/1130595

Gelman, S. A., Heyman, G. D. y Legare, C. H. (2007). Developmental changes in the coherence of essentialist beliefs about psychological characteristics. *Child development, 78*(3), 757-774. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01031.x

Gest, S. D., Domitrovich, C. E. y Welsh, J. A. (2005). Peer Academic Reputation in Elementary School: Associations With Changes in Self-Concept and Academic Skills. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 337–346. https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.337

Gest, S. D., Rulison, K. L., Davidson, A. J. y Welsh, J. A. (2008). A reputation for success (or failure): The association of peer academic reputations with academic self-concept, effort, and performance across the upper elementary grades. *Developmental Psychology, 44*(3), 625–636. https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.625

Gil-Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en Educación Primaria: una mirada sobre la práctica escolar*. UNED. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Igil/Documento.pdf

Giménez Romero, C. (2015). Promoviendo la convivencia ciudadana intercultural en barrios de alta diversidad: Ideas y experiencias para una praxia comunitaria. *Revista" Cuadernos Manuel Giménez Abad", (4)*, 48-68.

Giménez Romero, C. G. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, (8),* 11-20.

Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa, 82*, 73-78.

Gjems, L., Kyuchukov, H. y Ushakova, O. (2018). Early literacy in preschool. En N. Veraksa, y S. Sheridan (Eds.) *Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research* (pp. 142-154). Routledge.

Gleason, T. R., Gower, A. L., Hohmann, L. M. y Gleason, T. C. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development, 29*(4), 336–344. https://doi.org/10.1177/01650250544000116

Goldstein, J. H. (2013). Technology and play. *Scholarpedia*, 8(2), 30434. doi:10.4249/scholarpedia.30434

Göncü, A. (1989). Models and features of pretense. *Developmental review, 9*(4), 341-344.

Göncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly, 8*(1), 99–116. doi:10.1016/s0885-2006(05)80100-0

Göncü, A. (1993a). Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly, 8*(1), 99-116. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80100-0

Göncü, A. (1993b) Development of intersubjectivity in the social pretend play of preschool children. Human Development. *Human Development*, v36 n4, 185-98.

Göncü, A. (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge University Press.

Göncü, A. y Gaskins, S. (2007). *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives.* Erlbaum.

Göncü, A. y Gaskins, S. (2011). Comparing and Extending Piaget's and Vygotsky's Understandings of Play. En A.D. Pellegrini. *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp. 48-57). Oxford University Press.

Göncü, A. y Gaskins, S. (2011). Comparing and extending Piaget's and Vygotsky's understandings of play: Symbolic play as individual, sociocultural, and educational interpretation. En A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 48-57). New York: Oxford University Press.

Göncü, A. y Gauvain, M. (2012). Sociocultural approaches to educational psychology: Theory, research, and application. En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, y J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 125–154). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13273-006

Göncü, A. y Kessel, F. (1984). Children's play: A contextual-functional perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development, 25*, 5–22. https://doi.org/10.1002/cd.23219842503

Göncü, A., Jain, J. y Tuermer, U. (2007). Children's play as cultural interpretation. En A. Göncü y S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 155–178). Lawrence Erlbaum Associates.

Göncü, A., Patt, M. B. y Kouba, E. (2002). Understanding young children pretend play in context. En P.K. Smith y C.H. Hart (Eds.). *Blackwell handbook of childhood social development,* (pp. 418-437)

Göncü, A., Tuermer, U., Jain, J. y Johnson, D. (1999). Children's play as cultural activity. En A. Göncü (Ed.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (pp. 148–170). Cambridge University Press.

González Moreno, P. M., Gutiérrez Rodríguez, H. y Checa Romero, M. (2017). Percepción del maltrato entre iguales en educación infantil y primaria. *Revista de educación* 377: 136-160. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-356

Goodliff, G. (2013). Spirituality expressed in creative learning: young children's imagining play as space for mediating their spirituality. *Early Child Development and Care, 183*(8), 1054-1071

Goodnow, J. J. (1988). Children's household work: Its nature and functions. *Psychological Bulletin,* 103(1), 5–26. https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.1.5

Gordon, G. (2009). What is play? In search of a definition. In D. Kuschner (Ed.). *From Children to Red Hatters: Diverse Images and Issues of Play (pp.* 1-13). University Press of America

Górriz, A. B., Villanueva, L. y Clemente, R. A. (2009). Comprensión de la mente y habilidades comunicativas en niños rechazados por sus iguales*. Infancia y Aprendizaje*, 32(1), 17-32. https://doi.org/10.1174/021037009787138211

Grafenhain M, Behne T, Carpenter M, Tomasello M (2009) Young children's understanding of joint commitments. *Developmental Psychology* 45: 1430–1443. doi: 10.1037/a0016122

Graham, S., Taylor, A.Z. y Ho, A.Y. (2011). Race and Ethnicity in Peer Relations Research. En K.H. Rubin, W.M. Bukowski y B. Laursen (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups,* (pp 394-413). Guilford Press.

Graves, N. B. y Graves, T. D. (1983). The cultural context of prosocial development: An ecological model. En D.L. Bridgeman (Ed.), *The nature of prosocial development,* (pp, 243-264). Academic Press

Graziano, W. G. y Laursen, B. (2002). *Social Exchange in Development: New Directions for Child and Adolescent Development,* Number 95 (Vol. 3). Jossey-Bass.

Greenfield, P. M., Suzuki, L. K. y Rothstein-Fisch, C. (2006). Cultural Pathways through Human Development. En K. A. Renninger, I. E. Sigel, W. Damon, y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (pp. 655–699). John Wiley y Sons Inc.

Guijo Blanco, V. (2003). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Burgos. http://hdl.handle.net/10259/60

Guo, K. (2021). A systematic review of early childhood research on diversity and difference (1968–2019). *Children and Youth Services Review, 123*, 105882. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105882

Haight, W. L. y Miller, P. J. (1993). *Pretending at home: Early development in a sociocultural context*. Suny Press.

Hall, G. S. (2020). *Youth*. BoD–Books on Demand.

Hall, S. (2010). El espectáculo del" Otro". En F. Cruces Villalobos y B. Pérez Galán (Eds.). *Textos de antropología contemporánea* (pp. 75-94). UNED

Hamann, K., Warneken, F., Greenberg, J. R., y Tomasello, M. (2011). Collaboration encourages equal sharing in children but not in chimpanzees. *Nature*, 476(7360), 328-331. doi:10.1038/nature10278

Hamann, K., Warneken, F. y Tomasello, M. (2012). Children's developing commitments to joint goals. *Child development, 83*(1), 137-145. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01695.x

Han, B-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder

Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., Leonard, S. y Herzog, M. (2005). Exposure to externalizing peers in early childhood: Homophily and peer contagion processes. *Journal of abnormal child psychology, 33*(3), 267-281. https://doi.org/10.1007/s10802-005-3564-6

Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., Leonard, S. y Herzog, M. (2005). Exposure to externalizing peers in early childhood: Homophily and peer contagion processes. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*, 267–281. http://dx.doi.org/10.1007/s10802-005-3564-6

Hannikainen, M. (1999). Togetherness-a manifestation of day care life. *Early Child Development and Care,* 151(1), 19-28. https://doi.org/10.1080/0300443991510103

Hännikäinen, M. (2001). Playful Actions as a Sign of Togetherness in Day Care Centres. *International journal of early years education*, 9(2), 125-134. https://doi.org/10.1080/713670684

Harkness, S. (2006). Culture and social development: Explanations and evidence. En P. K. Smith y H. Hart (Eds.). *Blackwell handbook of childhood social development,* (pp. 60-77). Blackwell Publishing

Harkness, S. y Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. En I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, y J. J. Goodnow (Eds.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children, 2,* (pp. 373-392). Psychology Press.

Harris, D. N. (2010). How do school peers influence student educational outcomes? Theory and evidence from economics and other social sciences. *Teachers College Record*, 112, 1163–1197.

Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological review,* 102(3), 458.

Harris, P. L. (2006). Social Cognition. En D. Kuhn, R. S. Siegler, W. Damon, y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (pp. 811–858). John Wiley y Sons Inc.

Harris, P.L. (2007). Hard work for the imagination. En A. Göncü y S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 205–226). Lawrence Erlbaum Associates.

Hart, C. H., Yang, C., Nelson, L. J., Robinson, C. C., Olsen, J. A., Nelson, D. A., ... y Wu, P. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behaviour in China, Russia, and the States. *International Journal of Behavioral Development, 24*(1), 73-81. https://bucm.idm.oclc.org/login?url=https://www.jstor.org/stable/23096048

Hart, H.C. (1993). *Children on Playgrounds: Research Perspectives and Applications*. SUNY Press

Hart, J. L. y Tannock, M. T. (2018). Rough play: Past, present, and potential. En P. K. Smith (Ed.), *Cambridge Handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 200–221). doi:10.1017/9781108131384

Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti, (*4)

Hartup, W. W. (1979). The social worlds of childhood. *American Psychologist*, 34(10), 944–950. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.944

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist,* 44(2), 120–126. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120

Hartup, W. W. (2011). Critical Issues and Theoretical Viewpoints. En Rubin, K., Bukowski, W. y Laursen, B. (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups,* (pp. 3-19). Guilford Press.

Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I. y Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development,* 1590-1600. https://doi.org/10.2307/1130673

Haslam, N. and Stratemeyer, M. (2016). Recent research on dehumanization. *Curr. Opin. Psychol*. 11, 25–29. DOI: https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.03.009

Hastings, P. D., Sullivan, C., McShane, K. E., Coplan, R. J., Utendale, W. T. y Vyncke, J. D. (2008). Parental socialization, vagal regulation, and preschoolers' anxious difficulties: Direct mothers and moderated fathers. *Child development, 79*(1), 45-64. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01110.x

Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of child psychology and psychiatry,* 35(1), 29-71. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01132.x

Hay, D. F. y Cook, K. V. (2007). The Transformation of Prosocial Behavior from Infancy to Childhood. En C. A. Brownell y C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 100–131). New York, NY: Guilford.

Hay, D. F., Caplan, M. y Nash, A. (2018). The beginnings of peer relations. En W. M. Bukowski, B. Laursen, y K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 200–221). The Guilford Press.

Hay, D. y Nye, R. (2006). *The spirit of the child*. Jessica Kingsley Publishers

Hedges, H. y Cooper, M. (2018). Relational play-based pedagogy: Theorising a core practice in early childhood education. *Teachers and Teaching, 24*(4), 369-383. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1430564

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations.* Wiley.

Henderson, H. A., Marshall, P. J., Fox, N. A. y Rubin, K. H. (2004). Psychophysiological and behavioral evidence for varying forms and functions of nonsocial behavior in preschoolers. *Child development, 75*(1), 251-263. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00667.x

Heredia Escorza, Y. y Sánchez Aradillas, A.L. (2020). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.

Herrington, S. y Brussoni, M. (2015). Beyond physical activity: The importance of play and nature-based play spaces for children's health and development. *Current obesity reports, 4*(4), 477-483.

Hewstone, M. y Brown, R. (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the 'contact hypothesis.' En M. Hewstone y R. Brown (Eds.). *Contact and conflict in intergroup encounters* (pp. 1–44). Basil Blackwell.

Hewstone, M. y Swart, H. (2011). Fifty-odd years of inter-group contact: From hypothesis to integrated theory. *British Journal of Social Psychology*, 50, 374-386.

Hilliard, L. J. y Liben, L. S. (2010). Differing levels of gender salience in preschool classrooms: Effects on children's gender attitudes and intergroup bias. *Child Development* , 81 , 1787– 1798..,

Hinde, R. A. (1979). *Towards understanding relationships*. Academic press.

Hinde, R. A. (1987). Interpersonal relationships and child development. *Developmental Review*, 7(1), 1–21. DOI:10.1016/0273-2297(87)90002-5

Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. Psychology Press.

Hinde, R. A. y Stevenson-Hinde, J. (2014). Framing our analysis: A dialectical perspective. En L.F. Leckman, C. Panter-Brick y R. Salah (Eds.) *Pathways to peace: The transformative power of children and families* (pp. 19-26). MIT Press

Hinde, R. A., Titmus, G., Easton, D. y Tamplin, A. (1985). Incidence of" friendship" and behavior toward strong associates versus nonassociates in preschoolers. *Child Development,* 234-245. https://bucm.idm.oclc.org/login?url=https://www.jstor.org/stable/1130190

Hinde, R.A. (1987). *Individuals, relationships and culture*. Cambridge University Press

Hirschfeld, L. A. (1998) *Race in the making: Cognition, culture, and the child's construction of human kinds*. MIT Press,

Hirschfeld, L. A. (2008). *Children's developing conceptions of race. Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 37-54). New Jersey: John Wiley y Sons.

Hobbs, S. y Cornwell, D. (1986). Child labour: An underdeveloped topic in psychology. *International Journal of Psychology, 21*(1-4), 225-234. https://doi.org/10.1080/00207598608247587

Hoffman, M.L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Idea Books.

Hoffmann, J. y Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 6*(2), 175–184. doi:10.1037/a0026299.

Hofstede, G. (2007). A european in asia. *Asian Journal of Social Psychology*, 10(1), 16-21. https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2006.00206.x

Hofstede, G. y McCrae, R. R. (2004). Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-cultural research, 38* (1), 52-88. https://doi.org/10.1177/1069397103259443

Hogg M.A. y Vaughan, G.M. (2018). *Social Psychology*. New York: Pearson.

Holmes, R. M. y Kohm, K. E. (2017). Outdoor play in recess time. En T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, y S. Wyver (Eds.) *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*, (pp. 69-84). SAGE

Howe, H. y Leach, J. (2018). Children's Play and Peer Relations. En W. M. Bukowski, B. Laursen, y K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 222-242). The Guilford Press.

Howes, C. (1980). Peer play scale as an index of complexity of peer interaction. *Developmental Psychology,* 16(4), 371–372. https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.4.371

Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child development*, 1041-1053. https://doi.org/10.2307/1129908

Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the society for research in child development,* i-92. https://doi.org/10.2307/1166062

Howes, C. (1996). The earliest friendships. En W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, y W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 66–86). Cambridge University Press.

Howes, C. (2011). A model for studying socialization in early childhood and care settings. En M. Kernan y E. Singer (Eds.), *Peer relationships in early childhood education and care* (pp. 15-26). Routledge.

Howes, C. (2011). Friendship in Early Childhood. En K.H. Rubin, W.M. Bukowski and B. Laursen (Eds) *Handbook Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Guilford Press, pp. 180-194.

Howes, C. y Farver, J. (1987). Social pretend play in 2-year-olds: Effects of age of partner. *Early Childhood Research Quarterly, 2*(4), 305-314. https://doi.org/10.1016/0885-2006(87)90017-2

Howes, C. y Lee, L. (2007). If you are not like me, can we play? Peer groups in preschool. En B. Spodek and O. Saracho (Eds). *Contemporary Perspectives on Research in Social Learning in Early Childhood Education*. Information Age Publishing

Howes, C. y Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology, 28*(5), 961.

Howes, C. y Tonyan, H. (2000). Links between adult and peer relations across four developmental periods. En K. A. Kerns, J. M. Contreras y A. M. Neal-Barnett (Eds). *Family and peers: Linking two social worlds*, (pp. 85-113). Greenwood Publishing Group.

Howes, C., Droege, K. y Matheson, C. C. (1994). Play and Communicative Processes within Long- and Short-Term Friendship Dyads. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*(3), 401–410. https://doi.org/10.1177/0265407594113006

Howes, C., Guerra, A. W., Fuligni, A., Zucker, E., Lee, L., Obregon, N. B. y Spivak, A. (2011). Classroom dimensions predict early peer interaction when children are diverse in ethnicity, race, and home language. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(4), 399-408.https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.02.004

Howes, C., Hamilton, C. E. y Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child development, 65*(1), 253-263.

Hoyuelos, A. (2015). La complejidad en la escuela infantil. En M. A., Riera y A., Hoyuelos (Eds). *Complejidad y relaciones en educación infantil*, (pp. 13-54). Octaedro.

Hruschka, D. J. (2010). *Friendship: development, ecology, and evolution of a relationship*. University of California Press. Retrieved 2021

Huici, C. (1999). Estereotipos. En Morales, J. y Huici, C. (Coords.). *Psicología social* (pp. 73-84). Madrid: McGraw-Hill.

Huizinga, J. (2008). *Homo Ludens* (7ª ed.). Alianza

Hutt, C. y Bhavnani, R. (1972). Predictions from play. *Nature, 237*(5351), 171-172.

IPA. (2010). *Promoting the Child's Right to Play: IPA Global Consultations on Children's Right to Play Report*. IPA, Ed. Faringdon

Ipsos MORI, y Nairn, A. (2011). *Children's well-being in UK, Sweden and Spain: The role of inequality and materialism*. UNICEF UK.

James, A. y Prout, A. (Eds.) (2015). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge

James, A.L. y James, A. (2012). *Key concepts in childhood studies.* SAGE

Jenks, C. (2002). A Sociological Approach to Childhood Development. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, (pp78-94). Blackwell Publishers.

Jiménez-Rodrigo, M. L. y Guzmán-Ordaz, R. (2016). Definiendo a los otros: relatos académicos sobre la diversidad en la escuela. *Convergencia, 23*(71), 13-39.

Jociles, M. I., Franzé, A. y Poveda, D. (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Los Libros de la Catarata.

Johansson, E. (2018). Values education in preschool. En E. Johansson y J. Einarsdottir (Eds.). *Values in Early Childhood Education: Citizenship for Tomorrow.* Routledge.

Johnson, D. J., Jaeger, E., Randolph, S. M., Cauce, A. M., Ward, J. y NICHD ECCRN. (2003). Studying the effects of early child care experiences on the development of children of color in the United States: Towards a more inclusive research agenda. *Child Development, 74*, 1227–1244.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. [Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI]. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 841-851. DOI: https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241

Jordan, J. J., McAuliffe, K. y Warneken, F. (2014). Development of in-group favoritism in children's third-party punishment of selfishness. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(35), 12710-12715

Jover, G., Camas, L., Martín-Ondarza, P, y Sánchez-Serrano, S. (2018). *Contribución del Juego Infantil al Desarrollo de Habilidades para el Cambio Social Activo*. Grupo de Investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas. ISBN 978-84-09-06577-6.

Jover. G., Prieto, M. y Sánchez-Serrano, S. (2017). Emocionarse, imaginar y jugar: tres propuestas pedagógicas a partir del enfoque de las capacidades de Martha C. Nussbaum. En J. A. Ibáñez-Martín, y J.L. Fuentes (Eds.) *Actas del VIII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (pp. 15-31. Dykinson

Julian, T. W., McKenry, P. C. y McKelvey, M. W. (1994). Cultural Variations in Parenting: Perceptions of Caucasian, African-American, Hispanic, and Asian-American Parents. *Family Relations, 43*(1), 30–37. https://doi.org/10.2307/585139

Jullien, F. (2017). *La identidad cultural no existe*. Taurus.

Jupp Kina, V. (2020) *Playful Schools: The power of Loose Parts Play.* Play Scotland. https://www.playscotland.org/resources/print/PS0025-Play-Scotland-Playful-Schools-Report-2.pdf?plsctml_id=20352)

Justice, L. M., Logan, J. A. R., Lin, T. J. y Kaderavek, J. N. (2014). Peer effects in early childhood education: Testing the assumptions of special education inclusion. *Psychological Science, 25*, 1722–1729. http://dx.doi.org/10.1177/0956797614538978

Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C. y Mashburn, A. (2011). Peer effects in preschool classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills? *Child Developmen*t, 82, 1768–1777. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01665.x

Kagan, S. y Kagan, M. (1998). Staff development and the structural approach to cooperative learning. En C. M. Brody y N.Davidson (Eds.) *Professional Development for Cooperative Learning: Issues and Approaches*,(103-121). SUNY Press

Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of cross-cultural psychology, 36(4)*, 403-422. https://doi.org/10.1177/0022022105275959

Kandel, D. B. (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American journal of Sociology, 84(2)*, 427-436.

Kane, S.R. y Furth, H.G. (1993). Children constructing social reality: A frame analysis of social pretend play. *Human Development, 36*, 199–214. https://doi.org/10.1159/000278207

Kärtner, J., Keller, H., y Chaudhary, N. (2010). Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two sociocultural contexts. *Developmental Psychology*, 46(4), 905–14. doi:10.1037/a0019718

Kärtner, J., Keller, H. y Chaudhary, N. (2010). Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two sociocultural contexts. *Developmental Psychology, 46*(4), 905–914. https://doi.org/10.1037/a0019718

Katz, D. y Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 28*(3), 280–290. https://doi.org/10.1037/h0074049

Kawakami, K., Amodio, D. M. y Hugenberg, K. (2017). Intergroup perception and cognition: An integrative framework for understanding the causes and consequences of social categorization. En J. M. Olson (Ed.) *Advances in experimental social psychology Vol. 55*, (pp. 1-80). Academic Press. https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2016.10.001

Kelley, H. H., Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J. H., Huston, T. L., Levinger, G., ... y Peterson, D. R. (1983). *Analyzing close relationships. Close relationships*, (pp 20-67). W.H. Freeman and Company. Obtenido online en https://peplau.psych.ucla.edu/wp-content/uploads/sites/141/2017/07/Kelly_etal_83s.pdf

Kelly, D. J., Liu, S., Ge, L., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., ... y Pascalis, O. (2007). Cross-race preferences for same-race faces extend beyond the African versus Caucasian contrast in 3-month-old infants. *Infancy,* 11(1), 87-95.

Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Gibson, A., Smith, M., ... y Pascalis, O. (2005). Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces. *Developmental science*, 8(6), F31-F36. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.0434a.x

Kemmelmeier, M., Jambor, E. E. y Letner, J. (2006). Individualism and Good Works: Cultural Variation in Giving and Volunteering Across the United States. J*ournal of Cross-Cultural Psychology, 37*(3), 327–344. https://doi.org/10.1177/0022022106286927

Kernan, M., Singer, L. y Swinnen, R. (2011). Introduction. En M. Kernan y E. Singer (Eds.) *Peer relationships in early childhood education and care* (pp. 1-14). Routledge.

Killen, M. (2007). Children's social and moral reasoning about exclusion*. Current Directions in Psychological Science*, 16, 32–36. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.0047

Killen, M. y Rutland, A. (2013). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. John Wiley & Sons.

Killen, M. y Stangor, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child development, 72*(1), 174-186. DOI: https://doi.org/10.1111/1467-8624.00272

Kina, V. (2020). *The power of Loose Parts Play. Play Scotland Project Report*. Play Scotland. https://www.playscotland.org/play/playful-learning/loose-parts-play/ ISBN: 978-1-8381514-1-6.

Kincheloe, J. (2007). Clarifying the purpose of engaging students as researchers. En D. Thiessen y A. Cook-Shater (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 745-774). Springer

King, N. R. (1979). Play: The kindergartners' perspective. *The Elementary School Journal,* 80(2), 81-87.

Kirkham, N. Z., Slemmer, J. A. y Johnson, S. P. (2002). Visual statistical learning in infancy: Evidence for a domain general learning mechanism. *Cognition, 83*(2), B35-B42. https://doi.org/10.1016/S0010-0277(02)00004-5

Kishimoto, T.M. (2015) El juego en los tiempos actuales. En M. Y, Gutiérrez Ríos y P. Pérez Morales (Eds.). *El juego en el escenario educativo actual. Discursos y prácticas de juego en la educación preescolar, primaria, secundaria, media y superior* (p. 11-20). Universidad La Salle.

Kızıldere, E., Aktan-Erciyes, A., Tahiroğlu, D. y Göksun, T. (2020). A multidimensional investigation of pretend play and language competence: Concurrent and longitudinal relations in preschoolers. *Cognitive Development, 54*, 100870.https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100870

Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y aprendizaje*, 5(18), 33-51

Kohlberg, L. (1994). The cognitive-developmental approach to socialization. En Puka, B. (Ed.). *Moral Development: Defining perspectives in moral development* (No. 1) (pp. 1-137). Taylor y Francis.

Köster, M., Cavalcante, L., Vera Cruz de Carvalho, R., Dôgo Resende, B. y Kärtner, J. (2016). Cultural influences on toddlers' prosocial behavior: How maternal task assignment relates to helping others. *Child development, 87*(6), 1727-1738.

Kowalski, K. (2007). The development of social identity and intergroup attitudes in young children. En O. Saracho y B. Spodek (Eds.). *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education*. IAP., 51-84.

Kramer, L. y Kowal, A. K. (2005). Sibling relationship quality from birth to adolescence: the enduring contributions of friends. *Journal of Family Psychology, 19*(4), 503–511. https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.503

Kristeva, J. (2004). *Poderes de la perversión*. Siglo XXI.

Kyratzis, A. y Green, J. (1997). Jointly constructed narratives in classrooms: Co-construction of friendship and community through language. *Teaching and Teacher Education, 13*(1), 17-37. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00049-2

Kyratzis, A. y Marx, T. (2001). Preschoolers' communicative competence: Register shift in the marking of power in different contexts of friendship group talk. *First Language, 21*(63), 387-429. https://doi.org/10.1177/014272370102106308

L∅ kken, G. (2000). Tracing the social style of toddler peers. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 44(2), 163-176. https://doi.org/10.1080/713696668

Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual review of psychology, 50(1),* 333-359. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333

Ladd, G. W. (2011). Trends, travails, and turning points in early research on children's peer relationships. En K.H. Rubin, W.M. Bukowski, y B. Laursen (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp 20-41). Guilford Press.

Ladd, G. W. y Golter, B. S. (1988). Parents' management of preschooler's peer relations: Is it related to children's social competence? *Developmental Psychology, 24*(1), 109–117. https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.1.109

Ladd, G. W. y Kochenderfer-Ladd, B. (2019). Parents and children's peer relationships. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: The practice of parenting* (pp. 278-315). Routledge/Taylor y Francis Group. https://doi.org/10.4324/9780429401695-10

Ladd, G. W. y Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (pp. 269–309). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ladd, G.W. (2016). Themes and Theories: Perspectives on Processes in Family-Peer Relationships. En D. Parker y G.W. Ladd (Eds). *Family-peer relationships: Modes of linkage*, (1-34). Rouledge

Laín Entralgo, P. (1972). *Sobre la Amistad*. http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcjw913

Lamas, M. y Lalueza, J. L. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y educación*, 24(2), 177-191.

Lamb, M. (2005). Attachments, Social Networks, and Developmental Contexts. *Human Development,* 48(1/2), 108-112. From https://www.jstor.org/stable/26762557

Lampridis, E. y Papastylianou, D. (2017). Prosocial behavioural tendencies and orientation towards individualism–collectivism of Greek young adults. *International Journal of Adolescence and Youth, 22*(3), 268-282. https://doi.org/10.1080/02673843.2014.890114

Lancy, D.F. (2014). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Giunta, L. D., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., ... y Chang, L. (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive behavior*, 38(4), 298-308. https://doi.org/10.1002/ab.21433

Larrea, I., Muela, A., Miranda, N. y Barandiaran, A. (2019). Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments. European Early *Childhood Education Research Journal, 27*(2), 185-194. https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579546

Larson, R. W. y Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. Psychological *Bulletin, 125*(6), 701–736. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.701

Lata Doporto, S. y Castro Rodríguez, M. M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista complutense de Educación v. 27*, N. 3. 1085-1101. http://hdl.handle.net/11162/120821

Laursen, B. y Adams, R. (2018). Conflict between peers. En W. M. Bukowski, B. Laursen, y K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 265–283). The Guilford Press.

Laursen, B. y Hartup, W. W. (1989). The dynamics of preschool children's conflicts. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 281-297. https://www.jstor.org/stable/23086373

Laursen, B. y Hartup, W. W. (2002). The origins of reciprocity and social exchange in friendships. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2002, 27-40. doi: 10.1002/cd.35

Laursen, B., Finkelstein, B. D. y Betts, N. T. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental review, 21*(4), 423-449. https://doi.org/10.1006/drev.2000.0531

Laursen, B., Hartup, W. W. y Koplas, A. L. (1996). Towards understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 76-102. https://bucm.idm.oclc.org/login?url=https://www.jstor.org/stable/23090521

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

Lawson Foundation (2019). *Advancing Outdoor Play and Early Childhood Education: A Discussion Paper.* http://lawson.ca/advancing-op-ece.pdf.

Leacock, E. (1976). At play in African villages.En J. S. Bruner., A. Jolly, y K. Sylva (Eds.). *Play: Its role in development and evolution*, (pp. 745-759). Penguin.

L'Ecuyer, C. (2020). *Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau*. Polonia. Amazon. ISBN-10 8409257238:

Lee, K. y Cameron, C. A. (2000). Extracting truthful information from lies: Emergence of the expression-representation distinction. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 1-20.

Lemerise, E. A. y Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development, 71*(1), 107-118. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124

Leontiev, A.N. (1984). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Editorial Cartago tle México

Leontiev, A.N. (2009a) The Psychological Principles of Preschool Play. En Cole, M. *The development of mind. Selected works of Aleksei Nikolaevich Leontyev,* (pp. 331-353). Marxists Internet Archive. ISBN 978-0-9805428-6-8 https://www.marxists.org › activity-theory › leontyev PDF

Leontiev, A.N. (2009b). A Contribution to the Theory of the Development of the Child's Psyche. En Cole, M. *The development of mind. Selected works of Aleksei Nikolaevich Leontyev,* (pp. 355-378). Marxists Internet Archive. ISBN 978-0-9805428-6-8 https://www.marxists.org › activity-theory › leontyev PDF

Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. y Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 524–558). John Wiley y Sons Inc. https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001016

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D. y von Eye, A. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence, 25*(1), 17–71. https://doi.org/10.1177/0272431604272461

Levinson, M. (2012). *No citizen left behind*. Harvard University Press.

Levinson, M. (2015). Moral injury and the ethics of educational injustice. *Harvard Educational Review, 85*(2), 203-228.

Levinson, M. y Fay, J. (2016). *Dilemmas of educational ethics: Cases and commentarie*s. Harvard Education Press

Levison, M. y Fay, J. (2019). *Democratic Discord in Schools: Cases and Commentaries in Educational Ethics*. Harvard Education Press

Levy, S. R., Lytle, A., Shin, J. E. y Hughes, J. M. (2016). Understanding and reducing racial and ethnic prejudice among children and adolescents. En T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 455–483). Psychology Press.

Lewis, P. J. (2017). The erosion of play. *International Journal of Play*, 6(1), 10-23. https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1288391

Li, Y., Xie, H. y Shi, J. (2012). Chinese and American children's perceptions of popularity determinants: Cultural differences and behavioral correlates. *International Journal of Behavioral Development, 36*(6), 420–429. https://doi.org/10.1177/0165025412446393

Liberman, Z., Howard, L. H., Vasquez, N. M. y Woodward, A. L. (2018). Children's expectations about conventional and moral behaviors of ingroup and outgroup members. *Journal of Experimental Child Psychology*, 165, 7-18.

Liberman, Z., Woodward, A. L. y Kinzler, K. D. (2017). The origins of social categorization. *Trends in cognitive sciences, 21*(7), 556-568.

Lillard, A. (1998). Ethnopsychologies: Cultural variations in theories of mind. *Psychological Bulletin*, 123(1), 3–32. https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.1.3

Lillard, A. (2007). Guided participation: How mothers' structure and children understand pretend play. En A. Göncü y S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 131–154). Lawrence Erlbaum Associates.

Lillard, A. S. (2015). The development of play. En R.M. Lerner, L.S. Liben, y U. Mueller (2015). *Handbook of child psychology and developmental science, cognitive processes*, (pp. 1-44). John Wiley & Sons.

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. y Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin, 139*(1), 1–34. https://doi.org/10.1037/a0029321

Linaza, J.L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 65, 103-117.

Lindahl, M. y Samuelsson, I. P. (2002). Imitation and Variation: Reflections on toddlers' strategies for learning. *Scandinavian Journal of educational research, 46*(1), 25-45. https://doi.org/10.1080/00313830120115598

Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal,* 32(3), 145-156. https://www.andrews.edu/~rbailey/Chapter%2013/9209884.pdf

Lindsey, E. W. y Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly, 59*(3), 330-360. https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.59.3.0330

Lippman, W. (1922). *The public opinion.* Obtenido en http://www.howardnema.com/wp-content/uploads/2016/08/lippmann.pdf (04-04-2019)

Little, T. D., Brendgen, M., Wanner, B. y Krappmann, L. (1999). Children's reciprocal perceptions of friendship quality in the sociocultural contexts of East and West Berlin. *International Journal of Behavioral Development, 23*(1), 63-89. https://doi.org/10.1080/016502599384008

Llevot, N., Gameta, J., Bernad, O., Molet, C. y Domingo, J. (2017), Diversidad religiosa en las escuelas de Cataluña: de la teoría a la práctica. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal, 7*, 43-80. doi: 10.15257/ehquidad.2017.0002.

López Melero, M. (2016). La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad. *Revista Educación, Política y Sociedad, 1* (2), 163-182. ISSN: 2445-4109 (online)

López, M., Arán, V. y Richaud de Minzi, M. C. (2014). Empatía: algunos debates en torno al concepto. *Avances de Psicología Latinoamericana,32*, 37-51.

Loyd, A. B. y Gaither, S. E. (2018). Racial/ethnic socialization for White youth: What we know and future directions. *Journal of Applied Developmental Psychology, 59*, 54-64. DOI: https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.05.004

Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M. y Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents. *Sports medicine, 40*(12), 1019-1035.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: its cultural and social foundations*. Harvard University Press.

Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24(6), 755–765. https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.755

Maccoby, E. E. (2002). Gender and Group Process: A Developmental Perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 11(2), 54–58. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00167

Madigan, S., Atkinson, L., Laurin, K. y Benoit, D. (2013). Attachment and internalizing behavior in early childhood: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 49*(4), 672–689. https://doi.org/10.1037/a0028793

Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro

Malti, T., Killen, M. y Gasser, L. (2012). Social judgments and emotion attributions about exclusion in Switzerland. *Child Development, 83*, 697–711. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01705.x

Mandalaywala, T. M., Ranger-Murdock, G., Amodio, D. M. y Rhodes, M. (2019). The nature and consequences of essentialist beliefs about race in early childhood. *Child development, 90*(4), e437-e453.

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza

Marsh, J. (2020). 'But I want to fly too!': Girls and superhero play in the infant classroom. En E. Wood.*The Routledge Reader in Early Childhood Education* (pp. 120-135). Routledge.

Martin, C. L., Fabes, R. A., Evans, S. M. y Wyman, H. (1999). Social cognition on the playground: Children's beliefs about playing with girls versus boys and their relations to sex segregated play. *Journal of Social and Personal Relationships, 16*(6), 751-771. https://doi.org/10.1177/0265407599166005

Martin, C. L., Kornienko, O., Schaefer, D. R., Hanish, L. D., Fabes, R. A. y Goble, P. (2013). The role of sex of peers and gender-typed activities in young children's peer affiliative networks: A longitudinal analysis of selection and influence. *Child development, 84*(3), 921-937. https://doi.org/10.1111/cdev.12032

Martínez Bonafé, J. (2020). El patio escolar también es currículum. En Freire, H. (Coord.). *Patios vivos,* (pp 15-204). Octaedro

Martín-Ondarza, P. (2021) Categorización social, estereotipación y prejuicio. Habitar la escuela para valorar las diferencias socioculturales. En R. González Martín, J. Igelmo Zaldívar y G. Jover Olmeda. *Condiciones del Pensamiento crítico en el contexto educativo de inicio del siglo XXI.* (pp. 79-89). Farenhouse. ISBN (PDF): 978-84-123078-1-8

Martín-Ondarza, P. y Jover, G. (2019). El derecho a una educación inclusiva. En el cuadragésimo aniversario de la aprobación de la constitución española. *Revista DH/ED Derechos Humanos y Educación, 1*, pp. 27-44. ISSN:2695-3935

Mata-McMahon, J. (2019) Finding connections between spirituality and play for early childhood education. *International Journal of Children's Spirituality, 24*:1, 44-57, DOI: 10.1080/1364436X.2019.1619528

Mata-McMahon, J., Haslip, M. J. y Schein, D. L. (2018). Early childhood educators' perceptions of nurturing spirituality in secular settings. *Early Child Development and Care. 189, 14, 2233*-2251. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1445734

Matthews, W. S. (1977). Modes of transformation in the initiation of fantasy play. *Developmental Psychology, 13*(3), 212–216. https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.3.212

Mayall, B. (2000) Conversations with children: working with generational issues. En Christensen, P. y James, A. (Eds.) *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 120-135). Falmer Press

Mayall, B. (2002). Children in action at home and school. En B. Mayall. *Children's Childhoods* (pp. 120-133). Routledge

Maynard, A. E. (2002). Cultural teaching: The development of teaching skills in Maya sibling interactions. *Child Development* , 73 (3), 969– 982. doi: 10.1111/1467-8624.00450

Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. En U. Flick, E. von Kardoff, I. Steinke (Eds.). A *Companion to Qualitative Research* 1(2), (pp 159-176). SAGE

McComas, J. J., Johnson, L. y Symons, F. J. (2005). Teacher and peer responsivity to pro-social behaviour of high aggressors in preschool. *Educational Psychology, 25*(2-3), 223-231. https://doi.org/10.1080/0144341042000301175

McGarty, C., Yzerbyt, V. y Spears, R. (Eds.) (2002). *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups*. Cambridge University Press.

McIntyre, E., Rosebery, A. S. y González, N. (Eds.). (2001). *Classroom diversity: Connecting curriculum to students' lives (Vol. 88)*. Heinemann.

McLoughlin, N. y Over, H. (2017). Young children are more likely to spontaneously attribute mental states to members of their own group. *Psychological Science, 28*(10), 1503-1509. https://doi.org/10.1177/0956797617710724

McLoughlin, N., Tipper, S. P. y Over, H. (2018). Young children perceive less humanness in outgroup faces. *Developmental Science, 21*(2), https://doi.org/10.1111/desc.12539

McLoyd, V. C. (1982). Social class differences in sociodramatic play: A critical review. *Developmental Review,* 2(1), 1-30. https://doi.org/10.1016/0273-2297(82)90002-8

McPherson, M., Smith-Lovin, L. y Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual review of sociology, 27*(1), 415-444.

McShane, K. E. y Hastings, P. D. (2009). The New Friends Vignettes: Measuring parental psychological control that confers risk for anxious adjustment in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 33*(6), 481–495. https://doi.org/10.1177/0165025409103874

Meacham, J. A. (2003). Action, voice, and identity in children's lives. En P.B. Pufall y R.P. Unsworth. *Rethinking childhood* (pp. 69-84). Rutgers University Press. https://doi.org/10.36019/9780813558325

Mead, G. H. (1909). Social psychology as counterpart to physiological psychology. *Psychological Bulletin*, 6(12), 401–408. doi:10.1037/h0072858

Mead, G. H. (2015). *Mind, self, and society: The definitive edition*. University of Chicago Press.

Mead, M. (1930). *Growing up in New Guinea*. Morrow & Company

Mead, M. (1995). *Blackberry winter: my earlier years*. Kodansha International

Medin, D. L. (1989). Concepts and conceptual structure. *American Psychologist*, 44, 1469–1481. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.12.1469

Medrano Samaniego, M. C., Aierbe Barandiaran, A. y Orejudo Hernández, S. (2010). Television viewing profile and values: Implications for moral education. *Revista de Psicodidáctica 15*(1): 57-76

Mejía-Arauz, R., Rogoff, B., Dayton, A. y Henne-Ochoa, R. (2018). Collaboration or negotiation: Two ways of interacting suggest how shared thinking develops. *Current opinion in psychology*, 23, 117-123. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.017

Menzer, M. M. y Torney-Purta, J. (2012). Individualism and socioeconomic diversity at school as related to perceptions of the frequency of peer aggression in fifteen countries. J*ournal of adolescence, 35*(5), 1285-1294. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.013

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE

Miller, J. G., Bersoff, D. M. y Harwood, R. L. (1990). Perceptions of social responsibilities in India and in the United States: moral imperatives or personal decisions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(1), 33–47. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.58.1.33

Miller, J. G. y Bersoff, D. M. (1994). Cultural Influences on the Moral Status of Reciprocity and the Discounting of Endogenous Motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*(5), 592–602. https://doi.org/10.1177/0146167294205015

Miller, P. J. (1982). *Amy, wendy, and beth: Learning language in south Baltimore*. University of Texas Press.

Misch, A., Over, H. y Carpenter, M. (2014). Stick with your group: Young children's attitudes about group loyalty. *Journal of Experimental Child Psychology*, 126, 19-36

Mitra, D. L. (2008). Amplifying student voice. *Educational Leadership, 66*(3), 20-25. https://www.academia.edu/download/29145208/el200811_mitra.pdf

Mitra, D. y Serriere, S. C. (2015). *Civic education in the elementary grades: Promoting student engagement in an era of accountability*. Teachers College Press.

Mitra, D., Serriere, S. y Stoicovy, D. (2012). The role of leaders in enabling student voice. *Management in Education, 26*(3), 104–112. https://doi.org/10.1177/0892020612445678

Monks, C. P. (2011). Peer-victimisation in preschool. En C. P. Monks, y I. Coyne (Eds.). *Bullying in different contexts*, (pp.12-35). Cambridge University Press

Monks, C. P., Smith, P. K. y Kucaba, K. (2021). Peer victimisation in early childhood; observations of participant roles and sex differences. *International journal of environmental research and public health, 18*(2), 415. https://doi.org/10.3390/ijerph18020415

Montaigne, M. (2003) *Ensayos de Montaigne*. Biblioteca Virtual Cervantes http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcqz259

Montañés, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J. y Blanco, P. et al. (2000). El juego en el medio escolar. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, 235-260.

Montessori, M. (2006). *El niño: el secreto de la infancia*. Diana

Moore, E. y Burdelski, M. (2020). Peer conflict and language socialization in preschool: Introduction to special issue. *Linguistics and Education, 59,* 100758.

Moore, S. A., Faulkner, G., Rhodes, R. E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L. J., ... y Tremblay, M. S. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: a national survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 1-11.

Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and socio-drama*. Beacon House.

Morín, E. (2010). *Mi camino: La vida y la obra del padre del pensamiento complejo*. Gedisa.

Morín, E., Roger, E. y Domingo, R. (2002). *Educar en la era planetaria*. Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Morris, S. R. (1998). No learning by coercion: Paidia and Paideia in Platonic philosophy. En D. P. Fromberg y D. Bergen. *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings*, (pp 109-118). Garland Publishing, Inc.

Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question. In P. Moss (Ed.). *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship* (pp. 10-58). Routledge.

Moss, P. (2018). *Alternative narratives in early childhood: An introduction for students and practitioners*. Routledge.

Moss, S. M. (2012). *Natural childhood*. National Trust.

Mullen, B. (1991). Group composition, salience, and cognitive representations: The phenomenology of being in a group. *Journal of Experimental Social Psychology*, 27(4), 297-323. DOI: https://doi.org/10.1016/0022-1031(91)90028-5

Mullen, E. y Skitka, L. J. (2009). Comparing Americans' and Ukrainians' Allocations of Public Assistance: The Role of Affective Reactions in Helping Behavior. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40*(2), 301–318. https://doi.org/10.1177/0022022108328916

Munroe, R. L., Hulefeld, R., Rodgers, J. M., Tomeo, D. L. y Yamazaki, S. K. (2000). Aggression Among Children in Four Cultures. *Cross-Cultural Research, 34*(1), 3–25. doi:10.1177/106939710003400101

Murillo, F. J. y Martínez Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE), 11* - 1, 37-58

Nelson, E. (2015). Opening up to student voice: Supporting teacher learning through collaborative action research. *Learning Landscapes,* 8(2), 285-299. https://doi.org/10.36510/learnland.v8i2.709

Nelson, L. J., Rubin, K. H. y Fox, N. A. (2005). Social withdrawal observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly, 20*(2), 185-200. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.04.007

Nesdale, D. (2001). The development of prejudice in children. En M. Augoustinos (Ed.), *Understanding Prejudice, Racism, and Social Conflict.* (pp. 57-72). Sage.

Nesdale, D. (2004). Social Identity and ethnic prejudice. En M. Bennet y F. Sani, *The Development of Social Self.* (pp. 219-246). Hove: Psychology Press.

Nesdale, D. (2013). Social acumen: Its role in constructing group identity and attitudes. En M. R. Banaji y S. A. Gelman (Eds.), *Navigating the social world: What infants, children, and other species can teach us* (pp. 323–326). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199890712.003.0059

Nesdale, D. (2017). Children and social groups: A social identity approach. En A. Rutland, D. Nesdale y C. S. Brown, (Eds.) *The Wiley handbook of group processes in children and adolescents*. John Wiley y Sons. (3-22.)

Ness, D. y Farenga, S. J. (2016). Blocks, Bricks, and Planks: Relationships between Affordance and Visuo-Spatial Constructive Play Objects. *American Journal of Play, 8*(2), 201-227. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096889.pdf

Neumann, E. A. (1971). *The elements of play*. University of Illinois at Urbana-Champaign.

New Zealand Curriculum Document, Te Wha¯riki (Ministry of Education, (2016). Documento en línea: https://education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/ELS-Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum-ENG-Web.pdf

Nichols, S. R., Svetlova, M. y Brownell, C. A. (2009). The role of social understanding and empathic disposition in young children's responsiveness to distress in parents and peers. *Cognition, brain, behavior: an interdisciplinary journal, 13*(4), 449.

Nicolopoulou A. Roopnarine J. L. y Smith P. K. (2019). Pretend and social pretend play: Complexities continuities and controversies of a research field. En P. K. Smith y J. L. Roopnarine (Eds). *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 183-199). Cambridge University Press

Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human development,* 53(1), 1-4. https://bucm.idm.oclc.org/login?url=https://www.jstor.org/stable/26764938

Nielsen, M., Simcock, G. y Jenkins, L. (2008). The effect of social engagement on 24-month-olds' imitation from live and televised models. *Developmental science, 11*(5), 722-731. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00722.x

Nolen-Hoeksema, S Girgus, J. S. y Seligman, M. E. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology, 101*(3), 405–422. https://doi.org/10.1037/0021-843X.101.3.405

Novella Cámara, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.* 13(2), 380-403

Nsamenang, B. A. (1992). Perceptions of parenting among the Nso of Cameroon. En B. S. Hewlett (Ed.), Father–*child relations: Cultural and biosocial contexts* (pp. 321–343). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203792063

Nsamenang, B. (2011). The importance of mixed groups in Cameroon. En M. Kernan, y E. Singer (Eds.). (2011). *Peer relationships in early childhood education and care* (pp. 61-73). Routledge.

Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión.* Barcelona:Paidos.

Nussbaum, M.C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidade*. Katz.

Nutbrown, C. (2018). *Early childhood educational research: International perspectives*. Sage.

Nutbrown, C., Clough, P. y Atherton, F. (2013). *Inclusion in the early years*. SAGE

Ochs, E., y Izquierdo, C. (2009). Responsibility in childhood: Three developmental trajectories. *Ethos*, 37(4), 391–413. doi:10.1111/j.1548-1352.2009.01066.x.392

Ohl, M., Fox, P. y Mitchell, K. (2013). Strengthening socio-emotional competencies in a school setting: Data from the Pyramid project. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 452-466. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02074.x

ONU (1989) Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. https://n9.cl/he1x3.

ONU (2013). *Observación General Nº 17 (2013) del Comité de los Derechos del Niños: sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes*.CRC/C/GC/17

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/70/1. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Opie, I y Opie, P. (1969) *Children's Games in Street and Playground.* Oxford University Press

Orlick, T., Zhou, Q. Y. y Partington, J. (1990). Co-operation and conflict within Chinese and Canadian kindergarten settings. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 22(1), 20.

Ortega Ruiz, R. O. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (44), 93-113

Ortega-Ruiz, R., Romera, E. y Monks, C. (2013). La potencialidad interactiva en aulas de educación infantil en función del estatus sociométrico y del tipo de actividad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65(1), 119-130.

Oser, F. K., Scarlett, W. G. y Bucher, A. (2006). Religious and Spiritual Development throughout the Life Span. En R. M. Lerner y W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 942–998). John Wiley & Sons Inc.

Ottenberg, S. (1989). *Boyhood rituals in an african society.* University of Washington Press.

Padilla-Walker, L., Fraser, A.M., Black, B. y Bean, R. (2014) Associations between friendship, sympathy, and prosocial behavior toward friends. *Journal Research on Adolescence 25*, 28–35. https://doi.org/10.1111/jora.12108

Papadopoulou, M. (2012). The ecology of role play: Intentionality and cultural evolution. *British Educational Research Journal*, 38, 575-592. doi: 10.1080/01411926.2011.569005

Papadopoulou, M. (2016). The 'space'of friendship: young children's understandings and expressions of friendship in a reception class. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1544-1558.

Papatheodorou, T. (2009). Exploring relational pedagogy. En T. Papatheodorou y J.R. Moyles, J. R. (Eds.). *Learning together in the early years: Exploring relational pedagogy*, (pp. 3-17). Routledge.

Papatheodorou, T. y Moyles, J. R. (2009). *Learning together in the early years: Exploring relational pedagogy.* Routledge.

Parke, R. D. y Bhavnagri, N. P. (1989). Parents as managers of children's peer relationships. En D. Belle (Ed.), Children's social networks and social supports (pp. 241–259). John Wiley y Sons.

Parker, D. y Ladd, G.W. (Eds) (2016). *Family-peer relationships: Modes of linkage.* Rouledge

Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C. y Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (pp. 419–493). John Wiley y Sons, Inc.

Parsons, A. y Howe, N. (2013). "This Is Spiderman's Mask.""No, It's Green Goblin's": Shared Meanings During Boys' Pretend Play With Superhero and Generic Toys. *Journal of Research in Childhood Education, 27*(2), 190-207. https://doi.org/10.1080/02568543.2013.766288

Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269. https://doi.org/10.1037/h0074524

Pascual-Leone, Á., Ibáñez, Á. F. y Bartrés-Faz, D. (2019). *El cerebro que cura*. Barcelona: Plataforma.

Patterson, G. R., Littman, R. A. y Bricker, W. (1967). Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression. *Monographs of the society for research in child development, 32*(5), iii-43.

Patterson, M. M. y Bigler, R. S. (2006). Preschool children's attention to environmental messages about groups: Social categorization and the origins of intergroup bias. *Child Development, 77*, 847– 860. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00906.x

Patton, M. Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective. *Qualitative Social Work,* 1(3), 261–283. https://doi.org/10.1177/1473325002001003636

Pávez Soto, I. y Sepúlveda Kattan, N. (2019): Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica, *Sociedad e Infancias, 3*, 193-210

Pearson, B. L., Russ, S. W. y Cain Spannagel, S. A. (2008). Pretend play and positive psychology: Natural companions. *The Journal of Positive Psychology, 3*(2), 110-119. https://doi.org/10.1080/17439760701760617

Peers, C. y Fleer, M. (2014). The theory of 'belonging': Defining concepts used within belonging, being and becoming—The Australian early years learning framework. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 914-928. https://doi.org/10.1080/00131857.2013.781495

PellegrEni, A. D. (2002). Rough-and-tumble play from childhood through adolescence: Development and possible functions. En P.K. Smith y C.H. Hart (Eds.). *Blackwell handbook of childhood social development,* (pp 438-453). Blackwell

Pellegrini, A. D. (1982). Development of preschoolers' social-cognitive play behaviors. *Perceptual and motor skills*, 55(3_suppl), 1109-1110. https://doi.org/10.2466/pms.1982.55.3f.1109

Pellegrini, A. D. (1988). *Elementary-school children's rough-and-tumble play and social competence. Developmental Psychology, 24*(6), 802–806. doi:10.1037/0012-1649.24.6.802

Pellegrini, A. D. (1989). Elementary school children's rough-and-tumble play. *Early Childhood Research Quarterly,* 4(2), 245–260. doi:10.1016/S0885-2006(89)80006-7

Pellegrini, A. D. (2008). The recess debate: A disjuncture between educational policy and scientific research. *American Journal of Play,* 1(2), 181-191.

Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press, USA.

Pellegrini, A. D. y Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child development, 69*(3), 577-598.- https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06226.x

Pellegrini, A. D. y Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development, 69*(3), 577–598. doi:10.2307/1132187

Pellegrini, A. D. y Smith, P. K. (2003). Development of play. En J. Valsiner y K.J. Connolly (Eds.) *Handbook of developmental psychology*, (pp. 276-291). SAGE

Pérez de Lara, Nuria (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. ,En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.). *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.

Perlman, S. B. y Pelphrey, K. A. (2011). Developing connections for affective regulation: Age-related changes in emotional brain connectivity. Journal of *Experimental Child Psychology, 108*(3), 607–620. doi:10.1016/j.jecp.2010.08.006

Persson, G. E. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 80-91. https://doi.org/10.1080/01650250444000423

Pestalozzi, J. E. (2009). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Ensayo de cartas con directivas a las madres que enseñan a sus hijos (1801*). Introducción y edición por J. M. Quintana Cabanas, Traducción L. Luzuriaga. PPU

Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.

Petrakos, H. y Howe, N. (1996). The influence of the physical design of the dramatic play center on children's play. *Early Childhood Research Quarterly, 11*(1), 63-77. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90029-0

Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology, 49*(1), 65-85.

Pettigrew, T. F. y Tropp, L. R. (2005). Allport's intergroup contact hypothesis: Its history and influence. En J.F. Dovidio, P. Glick, P. y L.A. Rudman (Eds.) *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport,* 262-277.

Pettigrew, T. F. y Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5), 751–783. https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751

Piaget, J. (1935). (Traducción Juan Comas). *El juicio moral del niño*. Francisco Beltrán

Piaget, J. (1966). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño: imagen y representación* (2ª. Ed.). Fondo de Cultura Economica.

Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje, 4*(sup2), 13–54. doi:10.1080/02103702.1981.1082190

Pietraszewski D, Cosmides L. y Tooby J. (2014). The Content of Our Cooperation, Not the Color of Our Skin: An Alliance Detection System Regulates Categorization by Coalition and Race, but Not Sex. *PLOS ONE 9*(2): e88534. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0088534

Pinquart, M. y Silbereisen, R. (2004). Human development in times of social change: Theoretical considerations and research needs. *International Journal of Behavioral Development, 28*(4), 289-298.

Platow, M.J., Mayor, K.I. y Bizumic, B. (2017). Introducing self and social identity in educational contexts: promoting learning, mananging conflict, facilitating change. En K.I. Mavor, M. J. Platow y B. Bizumic (Eds.). (2017). *Self and social identity in educational contexts*. Taylor y Francis. (3-18)

Play Wales (2020). Focus on Play Reopening schools – prioritising play. Play Wales. www.playwales.org.uk.

Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: Revista educativa digital, (8)*, 63-76.

Plowman, L. y Stephen, C. (2005). Children, play, and computers in pre-school education. *British journal of educational technology, 36*(2), 145-157. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00449.x

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education, 8*(1), 5-23.

Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, Nº 17. DOI: 10.30827/Digibug.7491

Poveda, D. (2003). La segregación étnica en contexto: el caso de la educación en Vallecas-Puente de Vallecas. *Education Policy Analysis Archives.* https://repositorio.uam.es/handle/10486/669165

Prout, A. (2004). *The future of childhood*. Routledge

Prout, A. y James, A. (1997). *Constructing and Re-constructing Childhood*. Falmer Press

Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30, 89-112.

Puroila, A. (2013). Young children on the stages: Small stories performed in day care centers. *Narrative Inquiry, 23*(2), 323-343.

Quaglia, R. J. y Corso, M. J. (2014). *Student voice: The instrument of change*. Corwin Press.

Quaglia, R., Fox, K. M., Lande, L. L. y Young, D. (2020). *The power of voice in schools: Listening, learning, and leading together*. ASCD.

Quinn, P. C., Yahr, J., Kuhn, A., Slater, A. M. y Pascalis, O. (2002). Representation of the gender of human faces byinfants: A preference for female. *Perception, 31,* 1109–1121.DOI: https://doi.org/10.1068/p3331

Quiñones, N. E. y Cely, N. A. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista historia de la educación latinoamericana,* (10).

Qvortrup, J. (1992). El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro Euroeo de Viena. Infancia y Sociedad: Revista de estudios, (15), 169-186.

Qvortrup, J. (2001). School-work, paid work and the changing obligations of childhood. En A. Bolton, P. Mizen, C. y Pole (Eds.) *Hidden Hands* (pp. 107-123). Routledge.

Qvortrup, J. (2005). *Studies in modern childhood: Society, agency, culture.* Springer.

Raabe, T. y Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice ¬ in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development, 82*, 1715– 1737. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x

Raabe, T. y Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child development, 82*(6), 1715-1737.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Documento en línea: https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630/con

Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S. y Sroufe, L. A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality, 57*(2), 257–281. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb00483.x

Renno, M. P. y Shutts, K. (2015). Children's social category-based giving and its correlates: Expectations and preferences. *Developmental Psychology, 51*(4), 533–543. https://doi.org/10.1037/a0038819

Renshaw, P. D. y Parke, R. D. (2016). Family and peer relationships in historical perspective. En R.D. Parke y G.W. Ladd, (Eds.). (2016). *Family-peer relationships: Modes of linkage*, (pp. 49-88). Routledge.

Rhodes, M. (2013) How two intuitive theories shape the development of social categorization. Child Dev. Perspect. 7, 12–16

Rhodes, M. y Brickman, D. (2011). The influence of competition on children's social categories. *Journal of Cognition and Development, 12*(2), 194-221. doi.org/10.1080/15248372.2010.535230,

Rhodes, M. y Gelman, S. A. (2008). Categories influence predictions about individual consistency. *Child Development, 79*(5), 1270-1287. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01188.x

Rhodes, M. y Gelman, S.A. (2009). A developmental exami-nation of the conceptual structure of animal, artifact, and human social categories across two cultural contexts. *Cognitive Psychology. 59*, 244–274 doi.org/10.1016/j.cogpsych.2009.05.001

Richaud, M. C. (2017). Algunos aportes sobre la importancia de la empatía y la prosocialidad en el desarrollo humano. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 171-176.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro* (Ser Filosofía). Siglo XXI de España Editores

Ridgway, A., Quiñones, G. y Li, L. (2020). International Perspectives on Peer Play and Relationships in Early Childhood Settings. En A. Ridgway, G. Quiñones y L. Li. *Peer Play and Relationships in Early Childhood: International Research Perspectives* (Vol. 30) (pp 1-9). Springer Nature.

Rieffe, C., Villanueva, L. y Terwogt, M. M. (2005). Use of trait information in the attribution of intentions by popular, average and rejected children. *Infant and Child Development,* 14(1), 1–10. doi:10.1002/icd.382

Rinaldi, C. (2001). A pedagogy of listening: a perspective of listening from Reggio Emilia. *Children in Europe, 1*, 2-5.

Ringsmose, C. y Kragh-Müller, G. (2017). How positive childhood experiences promote children's development of democratic skills in Denmark. En G. Kragh-Müller y C. Ringsmose (2016). *Nordic social pedagogical approach to early years. Springer International Publishing.Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years* (pp. 189-204). Springer, Cham.

Roberts, S. O., Gelman, S. A. y Ho, A. K. (2017). So it is, so it shall be: Group regularities license children's prescriptive judgments. *Cognitive Science*, 41, 576-600.

Robinson, C. C., Anderson, G. T., Porter, C. L., Hart, C. H. y Wouden-Miller, M. (2003). Sequential transition patterns of preschoolers' social interactions during child-initiated play: Is parallel-aware play a bidirectional bridge to other play states? *Early Childhood Research Quarterly, 18*(1), 3-21. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00003-6

Robinson, K. (2005). Doing Anti-Homophobia and Anti-Heterosexism in Early Childhood Education: Moving beyond the Immobilising Impacts of 'Risks', 'fears' and 'silences'. Can We Afford Not To? *Contemporary Issues in Early Childhood, 6*(2), 175–188. https://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.2.7

Robinson, K. y Jones Diaz, C. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice.* Open University Press

Robinson, K. y Jones-Diaz, C. (2016). *Diversity and Difference in Dhildhood: Issues for theory and practice*. Open University Press, Maidenhead

Rodríguez-Fernández, J., Rico-Díaz, J., Neira-Martín, P. y Navarro-Patón, R. (2020). Actividad física realizada por escolares españoles según edad y género. *Retos,* (39), 238-245. DOI: https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77252

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* Oxford University Press.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. M. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Comps.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.

Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. En W. Damon (Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (pp. 679–744). John Wiley y Sons Inc.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford university press.

Rogoff, B. (2016). Culture and participation: A paradigm shift. *Current Opinion in Psychology*, 8, 182-189.

Rogoff, B., Coppens, A. D., Alcalá, L., Aceves-Azuara, I., Ruvalcaba, O., López, A. y Dayton, A. (2017). Noticing Learners' Strengths Through Cultural Research. *Perspectives on Psychological Science, 12*(5), 876–888. https://doi.org/10.1177/1745691617718355

Rogoff, B., Mejía-Arauz, R. y Correa-Chávez, M. (2015). A cultural paradigm-Learning by observing and pitching in. En M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz, y B. Rogoff (Eds.). *Advances in child development and behavior* .Vol. 49, (pp. 1-22). JAI.

Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A. y Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. Monographs of the Society for Research in Child Development, 58 (7, Serial No. 236).

Roopnarine, J. L. (2015). Play as culturally situated: Diverse perspectives on its meaning and significance. En J. Roopnarine, M. Patte, J. Johnson, D. Kuschner (Eds.). *International perspectives on children's play,* (pp. 1-7). Open University Press

Ross, H. y Howe, N. (2009). Family influences on children's peer relationships. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski, y B. Laursen (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 508–527). The Guilford Press.

Rothlein, L. y Brett, A. (1987). Children's, teachers; and parents' perceptions of play. *Early Childhood Research Quarterly, 2*(1), 45–53. doi:10.1016/0885-2006(87)90012-3

Rowe, M.L., Salo, V.C. y Rubin, K. (2018). Toward Creativity. Do theatrical Experiences Improve Pretend play and Cooperation among Preschoolers? *American Journal of Play*, 10(2), 193-207.

Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. SAGE

Rubin, K, H., Coplan, R., Chen, X., Buskirt, A. A. y Wojslawowicz, J. C. (2005). Peer relationships in childhood. En M. H. Bornstein y M. E. Lamb (Eds.). *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 469-512). Erlbaum.

Rubin, K. H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil? *Child development*, 651-657. https://bucm.idm.oclc.org/login?url=https://www.jstor.org/stable/1129376

Rubin, K. H. y Coplan, R. J. (1998). Social and nonsocial play in childhood: An individual differences perspective. In O.N.Saracho y B. Spodek, B. (Eds.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*, (pp. 144-170). SUNY Press

Rubin, K. H. y Krasnor, L. R. (1980). Changes in the play behaviours of preschoolers: A short-term longitudinal investigation. Canadian Journal of *Behavioural Science, 12*(3), 278–282. https://doi.org/10.1037/h0081066

Rubin, K. H., Bukowski, W. M. y Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. En M. H. Bornstein, T. Leventhal, y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes* (pp. 175–222). John Wiley y Sons, Inc.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M. y Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. En N. Eisenberg, W. Damon y R. M. Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571–645). John Wiley y Sons, Inc.

Rubin, K. H., Coplan, R.J. y Bowker, J.C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology 60*:1, 141-171

Rubin, K. H., Fein, G.G. y VandenBerg, B. (1983). Play. En P. Mussen y E.M. Hetherington (Eds.) *Handbook of Child Psychology (Vol. 4)* (pp 693-774). Wiley

Rubin, K. H., Lynch, D., Coplan, R., Rose-Krasnor, L. y Booth, C. L. (1994). "Birds of a feather…": Behavioral concordances and preferential personal attraction in children. *Child Development, 65*(6), 1778-1785. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00848.x

Rubin, K. H., Maioni, T. L. y Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle-and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child development,* 414-419. https://doi.org/10.2307/1128796

Rubin, K. H.,Watson, K. S. y Jambor, T. W. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child development*, 534-536. https://doi.org/10.2307/1128725

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Ediciones Morata.

Ruiz de Velasco Galvez, Á. y Abad Molina, J. (2017). *El juego simbólico*. GRAÓ

Russell, A., Hart, C., Robinson, C. y Olsen, S. (2003). Children's sociable and aggressive behaviour with peers: A comparison of the US and Australia, and contributions of temperament and parenting styles. *International journal of behavioral development, 27*(1), 74-86.

Rutland, A. (2004). The development and self-regulation of intergroup attitudes in children. En M. Bennett, F. Sani (Eds.). *The development of the social self* (pp. 261-280). Psychology Press.

Rutland, A. y Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review, 9*(1), 121-154.

Rutland, A., Cameron, L., Bennett, L. y Ferrell, J. (2005). Interracial contact and racial constancy: A multi-site study of racial intergroup bias in 3–5 year old Anglo-British children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(6), 699-713. DOI: https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.08.005

Rutland, A., Nesdale, D. y Brown, C. S. (Eds.). (2017). *The Wiley handbook of group processes in children and adolescents*. John Wiley y Sons.

Ruvalcaba, O., Rogoff, B., López, A., Correa-Chávez, M. y Gutiérrez, K. (2015). Children's avoidance of interrupting others' activities in requesting help: Cultural aspects of considerateness. En M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz, y B. Rogoff (Eds.). *Advances in child development and behavior, Vol. 49*, (pp. 185-205). JAI. https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2015.10.005

Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135–1150. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00338

Ryan, A. M. y Shin, H. (2018). Peers, academics, and teachers. En W. M. Bukowski, B. Laursen, y K. H. Rubin (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 637–656). The Guilford Press.

Ryan, G. W. y Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods,* 15(1), 85–109. doi:10.1177/1525822x02239569)

Ryan, R. y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist, 55*(1),68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf

Sáenz-Rico, B., Mendoza, R. y Benítez, L. (2021). De la acción a la transformación para una educación de calidad para todos. En B. Sáenz-Rico y Rayón (Coords.). *Retos y desafíos de la formación pedagógica en las sociedades actuales.* GRAÓ

Saiz Linares, Á., Ceballos López, N. y Susinos Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 713-728. DOI: 10.5209/rced.58883

Salgado Lévano A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit, 13*(13), 71-78.

Salisbury, J. D., Sheth, M. J., Spikes, D. y Graeber, A. (2019). *"We Have to Empower Ourselves to Make Changes!": Developing Collective Capacity for Transformative Change Through an Urban Student Voice Experience*. Urban Education. https://doi.org/10.1177/0042085919857806

Samuelsson, I. P. y Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian journal of educational research, 52*(6), 623-641.

Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de educación. Revista de Educación* Nº extraordinario 117-137. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209

Santos, A. J. y Vaughn, B. E. (2018). Socioethological/developmental principles and perspectives on peer interactions, relationships, and groups from early childhood through adolescence. En W.M. Bukowsky, B. Laursen y K.H. Rubin. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, (pp 341 -360). Guilford Press

Saracho, O. (2002). Young children's creativity and pretend play. *Early Child Development and Care, 172*(5), 431-438. https://doi.org/10.1080/03004430214553

Save the Children. https://www.savethechildren.es/donde/espana/ninos-migrantes. Consultada el 30-08-2021

Scarr, S. (1996). How people make their own environments: Implications for parents and policy makers. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2, 204-228. Doi: 10.1037/h0025583

Scarr, S. y McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype → environment effects. *Child Development, 54*, 424-435. doi: 10.2307/1129703

Schaffer, H. R. (2004). *Introducing child psychology*. Blackwell Publishing.

Schechter, C. y Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. Early *Childhood Research Quarterly, 22*, 137–146. http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.11.005

Schein, D. (2014). Nature's role in children's spiritual development. *Children Youth and Environments, 24*(2), 78-101.https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0078

Schneider, B. H. (2014). *Friends and enemies*. Routledge.

Schneider, B. H., Atkinson, L. y Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology, 37*(1), 86–100. https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.1.86

Schneider, B. H., Fonzi, A., Tani, F. y Tomada, G. (1997). A cross-cultural exploration of the stability of children's friendships and the predictors of their continuation. *Social development, 6*(3), 322-339. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00109.x

Schneider, B. H., Smith, A., Poisson, S. E. y Kwan, A. B. (1997). Cultural dimensions of children's peer relations. En S. Duck (Ed.). *Handbook of personal relationships* (2nd ed.) (pp. 121-146). Wiley.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149–174. http://dx.doi.org/10.3102/00346543057002149

Seehagen, S. y Herbert, J. S. (2011). Infant imitation from televised peer and adult models. *Infancy, 16*(2), 113-136. https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2010.00045.x

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Academy Press.

Sennett, R. (2012). *Together: The rituals, pleasures and politics of co-operation*. Yale University Press. http://ebookcentral.proquest.com Created from gre on 2019-07-15 04:59:01.

Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., Mocca, E., Hillman, M. y Fagan-Watson, B. (2015). *Children's Independent Mobility: an international comparison and recommendations for action.* http://www.psi.org.uk/children_mobility

Shaw, B., Fagan-Watson, B., Frauendienst, B., Redecker, A., Jones, T. y Hillman, M. (2013). *Children's independent mobility: a comparative study in England and Germany (1971-2010)*. http://www.psi.org.uk/site/publication_detail/852

Shaw, P. A. (2019). Engaging with young children's voices: implications for practitioners' pedagogical practice. *Education 3-13,* 47(7), 806-818. https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1622496

Sheridan, S. y Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood, 2*. 169-194

Sherman, S. J., Sherman, J. W., Percy, E. J. y Soderberg, C. K. (2013). Stereotype development and formation. En D. E. Carlston (Ed.). *The Oxford handbook of social cognition* (pp. 548–574). Oxford University Press. https://escholarship.org/uc/item/6wt03213

Shim, S. K., Herwig, J. E. y Shelley, M. (2001). Preschoolers' play behaviors with peers in classroom and playground settings. *Journal of Research in Childhood Education, 15*(2), 149–163 https://doi.org/10.1080/02568540109594956

Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child development, 81*(1), 357-367. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01399.x

Shrum, W., Cheek Jr, N. H. y Mac D, S. (1988). Friendship in school: Gender and racial homophily. *Sociology of Education,* 227-239. https://bucm.idm.oclc.org/login?url=https://www.jstor.org/stable/2112441

Shutts, K., Roben, C. K. P. y Spelke, E. S. (2013). Children's use of social categories in thinking about people and social relationships. Journal of *Cognition and Development, 14*(1), 35-62. doi.org/10.1177/0956797612466267

Simpkins, S. D. y Parke, R. D. (2002). Do friends and nonfriends behave differently? A social relations analysis of children's behavior. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 263-283. https://bucm.idm.oclc.org/login?url=https://www.jstor.org/stable/23093770

Sinclair, H. y Stambak, M. (2013). *Pretend play among 3-year-olds*. Routledge.

Singer, D. G., Singer, J. L., D'Agnostino, H. y DeLong, R. (2009). Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations: Is Free-Play Declining? *American journal of play, 1*(3), 283-312.

Singer, E. (2016). Theories about young children's peer relationships. En T. David, K. Goouch, S. Powell (Eds.) T*he Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care* (pp. 134-142). Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315678979

Singer, E. y de Haan, D. (2007). Social life of young children: Co-construction of shared meanings and togetherness, humour, and conflicts in child care centers. En O. Saracho y B. Spodek. *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education,* (pp. 279-302). IAP

Singer, E. y de Haan, D. (2011). Fostering a sense of belonging in multicultural childcare settings. En M. Kernan y E. Singer (Eds.). *Peer relationships in early childhood education and care* (pp. 88-101). Routledge.

Singer, E., Van Hoogdalem, A. G., De Haan, D. y Bekkema, N. (2012). Day care experiences and the development of conflict strategies in young children. *Early Child Development and Care, 182*(12), 1661-1672. https://doi.org/10.1080/03004430.2011.640753

Singer, M. S. y Singer, A. E. (1990). Situational constraints on transformational versus transactional leadership behavior, subordinates' leadership preference, and satisfaction. T*he Journal of Social Psychology, 130*(3), 385-396.

Sinisi, L. (1999). La relación "nosotros - otros" en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps). *De eso no se habla… los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba.

Síolta, The National Quality Framework for Early Childhood Education (2017). Early Years Education Policy Unit. Department of Education and Skills. ISBN: 978-1-4064-2941-1. https://siolta.ie/

Skinner, A. L. y Meltzoff, A. N. (2019). Childhood Experiences and Intergroup Biases among Children. *Social Issues and Policy Review, 13*(1), 211–240. https://doi.org/10.1111/SIPR.12054

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía, (41)*, 11-22. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024

Slavin, R. E. (1987). Developmental and Motivational Perspectives on Cooperative Learning: A Reconciliation. *Child Development, 58*(5), 1161–1167. https://doi.org/10.2307/1130612

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata

Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. En M. Killen y J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 119–154). Lawrence Erlbaum Associates

Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. John Wiley y Sons.

Smith Castro, V. (2011). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología Vol. 20* Núm. 107 2011.

Smith, B. A. (2018). An investigation of early childhood outdoor play areas and social and emotional play. (Dissertations, University of Northern Iowa) @ UNI. 928. https://scholarworks.uni.edu/etd/928

Smith, E. D. y Lillard, A. S. (2012). Play on: Retrospective reports of the persistence of pretend play into middle childhood. *Journal of Cognition and Development, 13*(4), 524-549. https://doi.org/10.1080/15248372.2011.608199

Smith, P. K. (1978). A longitudinal study of social participation in preschool children: Solitary and parallel play reexamined. *Developmental Psychology,* 14(5), 517–523. https://doi.org/10.1037/0012-1649.14.5.517

Smith, P. K. (2005). Play: Types and Functions in Human Development. En B. J. Ellis y D. F. Bjorklund (Eds.). *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (pp. 271–291). Guilford Press.

Smith, P. K. (2005). Social and pretend play in children. En A. Pellegrini y P.K. Smith (Eds.). *The nature of play: Great Apes and Humans*, (pp. 173-209). Guilford Press.

Smith, P. K. (2017). Pretend play and children's cognitive and literacy development: sources of evidence and some lessons from the past. En K. A. Roskos y J. F. Christie (Eds.), *Play and Literacy in Early Childhood Research From Multiple Perspectives*, (pp. 3-20). Routledge

Smith, P. K. y Gosso, Y. (2010). *Understanding children's worlds: Children and play.* Wiley Blackwell.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, R., Catalano, R. y D. Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Psychology Press.

Solbes, I., Callejas, C., Rodríguez, P. y Lago, M. O. (2011). El contacto interétnico y su influencia sobre los prejuicios a lo largo de la niñez. *Anales de Psicología, 27*, 670-678.

Spector-Mersel, G. (2010). Mechanisms of Selection in Claiming Narrative Identities: A Model for Interpreting Narratives. *Qualitative Inquiry, 17*(2), 172–185. doi:10.1177/1077800410393885.

Spodek, B. y Saracho, O.N. (1998). The Challenge of Educational Play. En D. Bergen (Ed.). *Readings from... Play as a Medium for Learning and Development*. (pp 11-28). Association for Childhood Education International

Sroufe, L. A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. En J. Belsky y T. Nezworski (Eds.), *Child psychology. Clinical implications of attachment* (p. 18–38). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sroufe, L. A. (2018). La Teoría del Apego. Una manera humanista de abordar la investigación y la práctica a través de las culturas. En L. A. Sroufe, C. Herreman y S. Gojman-de-Millán (Eds.). *La teoría del apego: investigación e intervención en distintos contextos socioculturales, (pp 23-59)*. México, D.F, FCE - Fondo de Cultura Económica. https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/111010?page=24.

Sroufe, L. A. y Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child development,* 17-29. https://doi.org/10.2307/1129832

Sroufe, L. A. y Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child development*, 1184-1199. https://doi.org/10.2307/1128475

Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A. y Collins, W. A. (2005). Placing early attachment experiences in developmental context. En K.E. Grossmann, K. Grossmann y E. Waters (Eds.) *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies*, (pp 48-70). Guilford Press.

Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A. y Collins, W. A. (2009). T*he development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford Press.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso* (4ºed). Morata.

Stevenson, H.W. (1991). The development of prosocial behavior in large-scale collective societies: China y Japón. En R. A. Hinde y J. Groebel (Eds.), *Cooperation and Prosocial Behaviour* (pp. 89-105). Cambridge University Press.

StGeorge, J. y Freeman, E. (2017). Measurement of father–child rough-and-tumble play and its relations to child behavior. *Infant Mental Health Journal, 28*(6), 709–725. doi:10.1007/s10826-017-0993-0

Stroebe, W. y Insko, C. A. (1989). Stereotype, prejudice, and discrimination: Changing conceptions in theory and research. En W. Stroebe y C.A. Insko. *Stereotyping and prejudice Changing conceptions in theory and research* (pp. 3-34). New York: Springer.

Sullivan, H. S. (2013). *The interpersonal theory of psychiatry*. Routledge.

Super, C. M. y Harkness, S. (1982). The infant's niche in rural Kenya and metropolitan America. En L. Adler (Ed.) Cross-cultural research at issue, (pp. 47-55). Academic Press

Super, C. M. y Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. International journal of behavioral development, 9(4), 545-569. https://doi.org/10.1177/016502548600900409

Super, C. M. y Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. En J. W. Berry, P. R. Dasen y T. S. Saraswathi (Eds.) *Handbook of cross-cultural psychology, 2*, (pp. 1-39). Allyn y Bacon

Susinos Rada, T. (2009). Escuchar para compartir: Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de educación,* 349, 119-136.

Susinos, T. y Ceballos-López, N (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación*, 359, 24-44.

Sutherland, D. y Gosteva, A. (2019). Playgrounds for learning, communicating and playing. En L. Couper y D. Sutherland (Eds.). *Learning and Connecting in School Playgrounds,* (pp. 30-45). Routledge.

Sutterlüty, F. y Tisdall, E. (2019). Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global Studies of Childhood, 9*(3), 183–187. https://doi.org/10.1177/2043610619860992

Sutton, L., Smith, N., Dearden, C. y Middleton, S. (2007). *A child's-eye view of social difference*. Loughborough University. Online resource. https://hdl.handle.net/2134/3045

Sutton-Smith, B. (1982). A performance theory of peer relations. En K. M. Borman (Ed.). *The social life of children in a changing society (*pp. 65-77). Psychology Press.

Sutton-Smith, B. (2009). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

Sutton-Smith, B. y Rosenberg, B. G. (1961). Sixty years of historical change in the game preferences of American children. *The Journal of American Folklore, 74*(291), 17-46. https://bucm.idm.oclc.org/login?url=https://www.jstor.org/stable/538197

Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues, 25*, 79–97.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cup Archive. http://www.csepeli.hu/elearning/cikkek/tajfel.pdf 30-01-2021

Tajfel, H. y Forgas, J. P. (2000). Social categorization: Cognitions, values and groups. En C. Stangor (Ed.), *Key readings in social psychology. Stereotypes and prejudice: Essential readings* (p. 49–63). Psychology Press.

Tajfel, H. y Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En Austin, W. y Worchel, S. (Eds.). The social psychology of intergroup relations (pp. 33, 47). Brooks/Cole.

Tajfel, H. y Turner, J. (2004). An integrative theory of intergroup conflict. En M. J. Hatch y M. Schultz (Eds.) *Organizational Identity: A Reader,* (pp 56 -65). Oxford University Press

Tamayo, J.J. (2018). Los desafíos de la educación hoy: Laicismo, conciencia crítica, interculturalidad, justicia de género y utopía. En R. Vázquez Recio (Coord.). *Reconocimiento y bien común en educación,* (pp. 259-284). Ediciones Morata.

Tamis-LeMonda, C. S., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kalman, R. K. y Niwa, E. Y. (2008). Parents' goals for children: The dynamic coexistence of individualism and collectivism in cultures and individuals. *Social development, 17*(1), 183-209. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00419.x

Taylor, M. G., Rhodes, M. y Gelman, S. A. (2009). Boys will be boys; cows will be cows: Children's essentialist reasoning about gender categories and animal species. Child development, 80(2), 461-481.DOI: 10.1111/j.1467-8624.2009.01272.x

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development, 88*(4), 1156-1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Thelen, E. y Smith, L. B. (1996). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT press.

Thyssen, S. (2003). Child culture, play and child development. *Early Child Development and Care,* 173(6), 589–612. doi:10.1080/0300443032000070509

Tietjen, A. M. (2006). Cultural influences on peer relations: An ecological perspective. En X. Chen, D.C. French y B.H. Schneider. *Peer Relationships in Cultural Context,* (pp 52-74). Cambridge

Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz Editores.

Tomasello, M. y Rakoczy, H. (2003). What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind y language, 18*(2), 121-147. https://doi.org/10.1111/1468-0017.00217

Tomasello, M., Melis A. P., Tennie C., Wyman E. y Herrmann E. (2012). Two Key Steps in the Evolution of Human Cooperation: The Interdependence Hypothesis. *Current Anthropology 53*: 673–692.

Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El Caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata S.L. https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/51822?

Torstenson-Ed, T. (2007). Children's Life Paths Through Preschool and School: Letting youths talk about their own childhood–theoretical and methodological conclusions. *Childhood*, 14(1), 47-66. https://doi.org/10.1177/0907568207072527

Toshalis, E. y Nakkula, M. J. (2012). *Motivation, engagement, and student voice*. Jobs for the Future.

Tremblay, M. S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C. C., Carr, D., ... y Brussoni, M. (2015). Position statement on active outdoor play. International journal of environmental research and public health, 12(6), 6475-6505. https://doi.org/10.3390/ijerph120606475

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. En M. Bullowa (Ed.), *Before Speech: The beginning of Human Communication* (pp 321-351). Cambridge University Press

Triandis, H. C. (2001). Individualism and collectivism: Past, present, and future. En D. Matsumoto,*The handbook of culture and psychology*, (pp. 35-50). Oxford University Press

Tropp, L. R. y Prenovost, M. A. (2008). The role of intergroup contact in predicting children's interethnic attitudes: Evidence from meta-analytic and field studies. En S. R. Levy y M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (pp. 236–248). Oxford University Press.

Tudge, J. (2008). *The everyday lives of young children: Culture, class, and child rearing in diverse societies*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511499890

Tudge, J. R., Brown, J. y Freitas, L. B. (2011). The cultural ecology of play: Methodological considerations for studying play in its everyday contexts. In A. D. Pellegrini (Ed.). *The Oxford handbook of the development of play*, (pp. 119-137). Oxford Library of Psychology.

Tudge, J. y Rogoff, B. (1999). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. En P. Lloyd, y C. Fernyhough (Eds.) *Lev Vygotsky: critical assessments, 3*, (pp. 32-56). Routledge

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press

Turiel, E. (2006). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. En M. Killen y J. G. Smetana (Eds.). *Handbook of moral development,* (pp. 7–35). Lawrence Erlbaum Associates

Turiel, E. (2015). Moral development. En W. F. Overton, P. C. M. Molenaar y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (pp. 484–522). John Wiley y Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy113

Turner, J. C. y Reynols, K.L. (2011). Self-Categorization Theory. En Van Lange, P., Kruglanski, A. y Higgins, E. *Handbook of theories of social psychology (Vol. 2)* (pp. 399-417). SAGE.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. y Wetherell, M. S. (1987). *Re-discovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell.

Turner, J., Oakes, P. J. Haslam, S. A. y McGarty, C. (1994). Self and collective: Cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*, 454-463. https://doi.org/10.1177/0146167294205002

Uchoa Branco, A. y Valsiner, J. (2012). Cultural psychology of human values. IAP Information Age Publishing.

UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697

UNESCO (2020) *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All Means All.* Paris: UNESCO. En https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion)

UNICEF (2004). *Deporte, recreación y juego*. UNICEF.

UNICEF (2013). *Child well-being in rich countries: A comparative overview*. Innocenti Report Card 11. UNICEF Innocenti Research Centre.

Vadeboncoeur, J. A. (2019). Moral imagining through transitions within, between, and from imaginative play: Changing demands as developmental opportunities. En M. Hedegaard, M. Fleer (Eds.) *Children's transitions in everyday life and institutions*, (pp. 227-246). Bloomsbury.

Vaes, J., Paladino, M. P. y Haslam, N. (2021). Seven clarifications on the psychology of dehumanization. *Perspectives on Psychological Science, 16*(1), 28-32. DOI: https://doi.org/10.1177/1745691620953767

Van den Bos W., Crone E.A., Meuwese R. y Güroğlu B. (2018) Social network cohesion in school classes promotes prosocial behavior. *PLoS ONE 13*(4): e0194656. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0194656

Van Geert, P. (2000). La dinámica de los mecanismos generales de desarrollo: de Piaget y Vygotsky a los modelos de sistemas dinámicos. *Direcciones actuales en ciencia psicológica*, 9 (2), 64–68. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00062

Van Oers, B. (2012). Culture in Play. En J. Valsiner (Ed.). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 957-988). Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195396430.013.0046

Vandell, D. L. (2000). Parents, peer groups, and other socializing influences. *Developmental Psychology,* 36(6), 699–710. https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.6.699

VanderVen, K. (1998). Play, Proteus and paradox. En D. P. Fromberg y D. Bergen. *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings,* (pp. 119-132). Taylor y Francis

Vaughn, B. E., Santos, A. J., Monteiro, L., Shin, N., Daniel, J. R., Krzysik, L. y Pinto, A. (2016). Social engagement and adaptive functioning during early childhood: Identifying and distinguishing among subgroups differing with regard to social engagement. *Developmental Psychology, 52*(9), 1422–1434. https://doi.org/10.1037/dev0000142

Veiga, G., de Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., … Rieffe, C. (2016). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development,* 26(1), e1957. doi:10.1002/icd.1957.

Veiga, G., Leng, W. D., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., Neto, C. y Rieffe, C. (2017). Social Competence at the Playground: Preschoolers during Recess. *Infant Child Development, 26*: e1957. DOI: https://doi.org/10.1002/icd.1957

Veiga, G., O'Connor, R., Neto, C. y Rieffe, C. (2020). Rough-and-tumble play and the regulation of aggression in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 1-13.

Veraksa, N. y Sheridan, S. (2018). *Vygotsky's theory in early childhood education and research: Russian and Western values*. Routledge.

Verba, M. (1994). The beginnings of collaboration in peer interaction. *Human Development*, 37(3), 125-139. https://doi.org/10.1159/000278249

Verba, M. (1998). Interacciones de tutoría entre niños pequeños: cómo la simetría puede modificar las interacciones asimétricas. *Revista Internacional de Desarrollo del Comportamiento*, 22 (1), 195-216. https://doi.org/10.1080/016502598384577

Verbeek, P. y de Waal, F. B. (2001). Peacemaking among preschool children. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 7*(1), 5-28. https://doi.org/10.1207/S15327949PAC0701_02

Verkuyten, M. (2006). Ethnic Peer Victimization and Psychological Well-Being Among Early Adolescents. En X. Chen, D.C. French y B.H. Schneider. *Peer Relationships in Cultural Context,* (pp 339-363). Cambridge

Véronneau, M-H., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J. y Tremblay, R. E. (2010). Transactional analysis of the reciprocal links between peer experiences and academic achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 46*(4), 773–790. https://doi.org/10.1037/a0019816

Vigotsky, L. S. (2013). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Paidós

Vu, J. A. y Locke, J. J. (2014). Social network profiles of children in early elementary school classrooms. Journal of Research in Childhood Education, 28(1), 69-84. https://doi.org/10.1080/02568543.2013.850128

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18. https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press. https://archive.org/details/mindinsocietydev00vygo/page/n1/mode/2up

Vygotsky, L. S. y Luria, A. (1994). Tool and symbol in child development. En R. Van der Veer, y J. Valsiner (Eds.). *The vygotsky reader*, (pp 99 - 174). Blackwell.

Vygotsky, L.S. (2012). (Traducción Rurió S.). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Planeta

Waite, S. y Pratt, N. (2011). Theoretical perspectives on learning outside the classroom: relationships between learning and place. En S. Waite. Children learning outside the classroom from birth to eleven, (pp. 1-18). SAGE

Waller, T. (2014). Voices in the park: Researching the participation of young children in outdoor play in early years settings. *Management in Education*, 28(4), 161-166. https://doi.org/10.1177/0892020614547488

Waller, T. y Davis, G. (Eds.). (2014). *An introduction to early childhood*. SAGE

Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E. B. H., Lee-Hammond, L., Lekies, K. y Wyver, S. (2017). *The SAGE handbook of outdoor play and learning*. SAGE

Warneken F., Chen F. y Tomasello M. (2006) Cooperative activities in young children and chimpanzees.
Child Development 77: 640–663. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00895.x

Warneken F., Grafenhain M. y Tomasello M. (2012) Collaborative partner or social tool? New evidence for young children's understanding of joint intentions in collaborative activities. *Developmental Science 15*: 54–61. doi: 10.1111/j.1467-7687.2011.01107.x

Warneken, F. y Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science, 311(5765)*, 1301–3. doi:10.1126/science.1121448

Warneken, F. y Tomasello, M. (2009). Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Trends in Cognitive Sciences, 13*(9), 397–402. doi:10.1016/j.tics.2009.06.008

Warneken, F. y Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy, 11*, 271–294. https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x

Waxman, S. R. (2010). Names will never hurt me? Naming and the development of racial and gender categories in preschool-aged children. *European Journal of Social Psychology, 40*(4), 593-610.

Weinstein, N. y Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*(2), 222–244. https://doi.org/10.1037/a0016984

Weisner, T. S. (1989). Cultural and universal aspects of social support for children: Evidence from the Abaluyia of Kenya. En D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. 70– 90). John Wiley.

Weisner, T. S., Bradley, C. y Kilbride, P. L. (1997). *African families and the crisis of social change*. Greenwood Publishing Group.

Weissberg, R. P. (2019). Promoting the Social and Emotional Learning of Millions of School Children. *Perspectives on Psychological Science, 1*4(1), 65–69. https://doi.org/10.1177/1745691618817756

Weissbourd, R. y Jones, S. (2017). *How Parents Can Cultivate Empathy in Children. Making Caring Common Project*. Harvard Graduate School of Education

Weisz, J. R., Suwanlert, S., Chaiyasit, W., Weiss, B., Walter, B. R. y Anderson, W. W. (1988). Thai and American perspectives on over- and undercontrolled child behavior problems: Exploring the threshold model among parents, teachers, and psychologists. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*(4), 601–609. https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.4.601

Wellman, H. M. (2018). Theory of mind: The state of the art. *European Journal of Developmental Psychology,* 15(6), 728-755. https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1435413

Wentzel, K. (2015). Prosocial Behaviour and Schooling. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. University of Maryland at College Park.

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. y Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology, 35*(3), 193-202. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002

Wentzel, K. y Muenks, K. (2016). En K. R. Wentzel, y G.B. Ramani (Eds.). *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes*, (pp. 23-40). Routledge.

Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. En B. Rogoff y J.V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the zone of proximal development* (pp. 7-18). Jossey-Bass.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.

Wertsch, J. V. y Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En J.V. Wertsch (Ed.) Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives, (pp. 162, 179). Cambridge University Press.

Whitebread, D. y Basilio, M. (2013). *Play, culture and creativity. Cultures of Creativity*. The LEGO Foundation.

Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M. y Verma, M. (2012). *The importance of play*. Toy Industries Europe.

Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S. L., Hopkins, E. y Zosh, J. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence.* LEGO Fonden.

Whiting, B. B. y Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Harvard University Press.

Whiting, B.B. y Whiting, J.W.M. (1975). *Children of Six Cultures. A Psycho-Cultural Analysis*. Harvard University Press.

Whiting, J. y D'Andrade, R. (1993). A model for psychocultural research. En E. Chasdi (Ed.), *Culture and Human Development: The Selected Papers of John Whiting* (pp. 89-102). Publications of the Society for Psychological Anthropology. Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511598340.007

Wilcox, K. (2007). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En A., Díaz de Rada, F. J., García Castaño y H. M. y Velasco Maillo (Eds). (2007). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar,* (pp 95 - 126). Editorial Trotta, S.A.

The Wild Network. https://thewildnetwork.com/inspiration/breaking-down-the-barriers-to-wild-time/

Williams, K.D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology, 58*, 425–452. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085641

Wong, S. E. (2012). Operant learning theory. En K. M. Sowers, B.A. Thyer y C.N. Dulmus (Eds.). *Human Behavior in the Social Environment: Theories for Social Work Practice (pp. 83-123*). John Wiley & Sons.

Wood, D. (1999). Teaching the young child: Some relationships between social interaction, language and thought. En P. Lloyd y C. Fernyhough. *Lev Vygotsky: critical assessments, 3*, (pp. 259-275). Taylor y Francis

Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology y Psychiatry y Allied Disciplines, 17*, 89–100. http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Wood, E. (2009). Developing a pedagogy of play. En A. Anning, J. Cullen, y M. Fleer, (Eds.). *Early childhood education: Society and culture* (pp. *27-38).* Sage. [Documento en PDF] https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/32080_Anning(Early)_Final_Proof.pdf

Xu, M., Macrynikola, N., Waseem, M. y Miranda, R. (2020). Racial and ethnic differences in bullying: Review and implications for intervention. *Aggression and violent behavior, 50*, 101340. https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101340

Xu, X., Zuo, X., Wang, X. y Han, S. (2009). Do you feel my pain? Racial group membership modulates empathic neural responses. *Journal of Neuroscience, 29*(26), 8525-8529. DOI: https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2418-09.2009

Yin, R K. (2009). *Case Study Research*. SAGE

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. y Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics, 142*(3). DOI: https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058

Youniss. J. (1980). *Parents and peers in social development*. University of Chicago Press

Zelizer, V.A. (2005) The Priceless Child Revisited. En J. Qvortrup (Ed.). *Studies in modern childhood: Society, agency, culture* (pp. 184-200). Springer.

Zhou, S. y Li, X. (2021). Maternal and paternal worry, anxious rearing behaviors, and child anxiety during the preschool years. *Journal of Family Psychology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1037/fam0000902

Zhou, S., Page-Gould, E., Aron, A., Moyer, A. y Hewstone, M. (2019). The extended contact hypothesis: A meta-analysis on 20 years of research. *Personality and Social Psychology Review, 23*(2), 132-160.

Zilber, T., Tuval-Mashiach, R. y Lieblich, A. (2008). The embedded narrative: Navigating through multiple contexts. *Qualitative inquiry*, 14(6), 1047-1069.

Ziv, T. and Banaji, M.R. (2012) Representations of social groups in the early years of life. In S.T. Fiske y C.N., Macrae (Eds.) *The Sage Handbook of Social Cognition* (pp. 372–389). SAGE

Zucker, J. K. y Patterson, M. M. (2018). Racial socialization practices among White American parents: Relations to racial attitudes, racial identity, and school diversity. *Journal of Family Issues, 39*(16), 3903-3930. DOI: https://doi.org/10.1177/0192513X18800766

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Sibaja, S. (2016). Children´ s play and affective development: affect, school adjustment and learning in preschoolers. *Infancia y Aprendizaje,* 39(2), 380-400.

Anexos

Anexo I: Sesiones de Observación Participante 805
Anexo II: Narraciones de NN sobre sus Dibujos del Patio. Grupo-clase 5A 807
Anexo III: Análisis de Contenido Descriptivo Dimensión “Diversidad” en Agrupamientos 812
Anexo IV: Análisis Información Sociométrica 814
Anexo V: Análisis Agrupaciones, Tipología, Contenidos, Materiales y Diversidad en los Juegos 833
Anexo VI: Valoración nivel inclusividad cultura escolar 842
Anexo VII: Análisis de Narrativas Según Categorías y Codificación 843

Anexo I: Sesiones de Observación Participante

Nº Sesión	Fecha	Grupo	Clase	Patio	Documentos
1	26/10/2018	4A		SI	SI
		4B		SI	
2	31/10/2018	4A	X	SI	SI
3	12/11/2018	5A	X	SI	NO
4	16/11/2018	5A	X	SI	NO
5	19/11/2018	4B	X	SI	NO
6	23/11/2018	4A	X	SI	NO
		4B			NO
7	26/11/2018	5A	X	SI	NO
8	30/11/2018	5A	X	SI	NO
9	03/12/2018	4A	X	SI	SI
		4B			
10	05/12/2018	5A	X	NO	NO
11	10/12/2018	4A y 4B	X	SI	NO
		4B	X		
12	14/12/2018	5A	X	SI	NO
13	17/12/2018	4A, 4B, 5A		NO	NO
		4A	X		
14	15/01/2019	4A	X	SI	NO
15	23/01/2019	5A	X	SI	NO
16	25/01/2019	4B	X	SI	NO
17	13/02/2019	5A	X	NO	NO
18	01/02/2019	4B		SI	SI
		4A	X		NO
19	22/02/2019	5A	X	SI	NO
20	27/02/2019	4A	X	SI	NO
		4B	X		NO
21	06/03/2019	5A	X	SI	NO
22	08/03/2019	5A	X	SI	NO
		4A	X		NO
23	13/03/2019	5A	X	SI	NO
24	15/03/2019	4B	X	SI	NO
		4A			
25	20/03/2019	5A	X	SI	NO
26	21/03/2019	5A	X	NO	NO
27	22/03/2019	5A		SI	NO
		4A	X		NO
28	26/03/2019	4B	X	SI	NO
29	27/03/2019	4A	X	SI	
30	29/03/2019	4A		SI	

Nº Sesión	Fecha	Grupo	Clase	Patio	Documentos
		4B	X		
31	03/04/2019	4A	X	SI	
		5A	X		
32	05/04/2019	5A	X	SI	
33	10/04/2019	5A	X	SI	
		4A	X		
		AB	X		
34	09/09/2019	5A	X	SI	

Anexo II: Narraciones de NN sobre sus Dibujos del Patio. Grupo-clase 5A

Estudiantes	Descripción por parte de NN de sus dibujos
Nayi	Nayi jugando al escondite con Prado que lleva gafas y lo está mirando todo. Nayi está escondida y no se ve, en el patio del colegio.
Yanay	Yanay y Prado están hablando en la zona de los dos árboles y la pared pintada de colores
Mateo	Mateo jugando en el patio con Cristopher, Gago, Antón Lara está arriba como volando porque la ha subido un globo o algo que vuela.
Carlos	Carlos e Mateo en el patio de arena, en la parte donde está el árbol
Diego	Prado, Carlos, Yanay, Diego, Adri y Elena (maestra) en el patio de arena.
Dani	Prado y una campana en el cumpleaños.
Santi	Carlos, Adri, Mateo, Fatou, Dani y Prado en el parque de atracciones de agua.
Lara	Escribe: "para Prado". Me cuenta que estamos en el patio de arena jugando a disfrazarnos de hadas y unicornios.
Aitor	Prado y Aitor. Estamos en el patio mirando la lluvia.
Cindy	Prado. "Estamos en un prado lloviendo, lloviendo". Escribe: "te quiero mucho"
Jony	Fatou, Diego, Prado, Jony. Hay un trueno y un arcoíris que se está borrando.
Gago	Antón, Mateo y Gago. Hay muchas nubes que pone "PAZ" y 9 corazones.
Cristopher	Prado en la calle. Me dice "los corazones porque te quiero mucho"
Noa	Prado, Jony, Cindy y Ana están en el patio jugando a los piratas.
Antón	Aaron y Prado están en el patio hablando.
Ramón	Prado, Sarai (hermana de Ramón), Ramón y una foto que se ha caído porque le hemos dado mientras estamos jugando al pillapilla en su casa.
Aram	Aram y Fatou juegan a hacer un castillo de arena en el patio del cole y Prado está durmiendo.
Fatou	Rubén, Fatou, Mateo, Moncho, Nayi y Jony jugando al fútbol en el patio.
Aaron	Aarón está en el patio y hay un arcoíris.
Ana	Adri, Cindy, Prado, Gago, Noa y Ana. Están de excursión a ver los peces.


Prada
Thiago
NAOMI
ANNGELS
Prado
Cindy
Adrian
ANNGELS




Yanny
Prado




Prado
Ramón
Samaira
(Hermana de
Ramón)


JONATHAN
FINOH
ANNELIS
PRADO

Anexo III: Análisis de Contenido Descriptivo Dimensión “Diversidad” en Agrupamientos de NN

Diversidad según categorías sociales de género, etnia, país de origen, edad, grupo-clase

Clase	Tipo de Agrupación	Género	Presencia NN Et. Gitana	País Origen	Edad	Grupo-Clase	Parentesco
4B	Diada	Heterogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
4A	Diada	Heterogénea	Homogénea	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	Primos
4A	Diada	Homogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
4A	Grupo (4)	Homogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
4A	Grupo (5)	Heterogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
4A	Grupo (5)	Heterogénea	SI	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
4A	Tríada	Heterogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
4A	Tríada	Homogénea	NO	Homogénea	Homogénea	Homogénea	
4A Y 3A	Diada	Heterogénea	NO	Heterogénea	Heterogénea	Heterogénea	
4A y 3A	Grupo (5)	Heterogénea	NO	Heterogénea	Heterogénea	Heterogénea	
4A y 4B	Diada	Heterogénea	NO	Homogénea	Homogénea	Heterogénea	Primos
4A y 4B	Diada	Homogénea	NO	Homogénea	Homogénea	Heterogénea	Primas
4A y 4B	Diada	Homogénea	Homogénea	Homogénea	Homogénea	Heterogénea	
4A y 4B	Grupo (4)	Homogénea	NO	Homogénea	Homogénea	Heterogénea	
4A y 4B	Tríada	Homogénea	SI	Homogénea	Homogénea	Heterogénea	
4B	Diada	Homogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
4B	Diada	Homogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
4B	Diada	Homogénea	SI	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
4B	Tríada	Heterogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
4B	Tríada	Homogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Diada	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Diada	Homogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Diada	Homogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Diada	Homogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Diada	Homogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Diada	Homogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Diada	Homogénea	NO	Homogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Diada	Heterogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Diada	Homogénea	Homogénea	Homogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Grupo (4)	Heterogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Grupo (4)	Homogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Grupo (4)	Homogénea	SI	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Grupo (5)	Heterogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Grupo (5)	Heterogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Grupo (5)	Heterogénea	SI	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Grupo (5)	Homogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Grupo (5)	Homogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Grupo (5)	Homogénea	SI	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Grupo (6)	Heterogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Grupo (6)	Heterogénea	SI	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Grupo (6)	Heterogénea	SI	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Grupo (6)	Heterogénea	SI	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Grupo (6)	Heterogénea	SI	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Grupo (8)	Heterogénea	SI	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	

Clase	Tipo de Agrupación	Género	Presencia NN Et. Gitana	País Origen	Edad	Grupo-Clase	Parentesco
5A	Tríada	Heterogénea	SI	Homogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Tríada	Heterogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Tríada	Heterogénea	SI	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Tríada	Heterogénea	SI	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Tríada	Heterogénea	SI	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Tríada	Homogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Tríada	Homogénea	NO	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Tríada	Homogénea	SI	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Tríada	Homogénea	SI	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A	Tríada	Homogénea	SI	Heterogénea	Homogénea	Homogénea	
5A y 4A	Diada	Heterogénea	NO	Homogénea	Heterogénea	Heterogénea	
5A Y 4A	Diada	Homogénea	SI	Heterogénea	Heterogénea	Heterogénea	
5A y 4A	Grupo (4)	Heterogénea	SI	Heterogénea	Heterogénea	Heterogénea	
5A y 4A	Grupo (7)	Heterogénea	SI	Heterogénea	Heterogénea	Heterogénea	
5A y 4A	Grupo (8)	Heterogénea	SI	Heterogénea	Heterogénea	Heterogénea	
5A, 4A, 3A	Grupo (5)	Heterogénea	SI	Heterogénea	Heterogénea	Heterogénea	

Anexo IV: Análisis Información Sociométrica
Sociomatrices Grupo-Clase 5A

Categoría 1: jugar en el recreo

	¿Cón quién te gusta jugar en el recreo?																						
	Es_1	**Es_2**	**Es_3**	**Es_4**	**Es_5**	**Es_6**	**Es_7**	**Es_8**	**Es_9**	**Es_10**	**Es_11**	**Es_12**	**Es_13**	**Es_14**	**Es_15**	**Es_16**	**Es_17**	**Es_18**	**Es_19**	**Es_20**	**Es_21**	**Es_22**	**Total**	**Rol**
Es_1						X	X				X												3	Medio
Es_2				X								X		X									3	Medio
Es_3					X			X		X							X		X		X		5	Popular
Es_4	X				X																X		3	Medio
Es_5			X	X				X		X	X												5	Popular
Es_6							X																1	Rechazado
Es_7																							0	Aislado
Es_8			X		X														X				3	Medio
Es_9							X								X					X			3	Medio
Es_10											X							X					2	Rechazado
Es_11	X													X			X	X					4	Popular
Es_12		X								X			X	X		X	X			X			7	Popular
Es_13															X							X	2	Rechazado
Es_14		X				X			X			X				X							5	Popular
Es_15									X				X							X		X	4	Popular
Es_16		X		X								X						X					4	Popular
Es_17																							0	Aislado
Es_18																X							1	Rechazado
Es_19	X							X													X		3	Medio
Es_20						X			X				X		X							X	5	Popular
Es_21			X																				1	Rechazado
Es_22																			X				1	Rechazado

Categoría 2: pareja cooperativa

	¿Quién te gustaría que fuera tu pareja cooperativa?																							
	Es_1	**Es_2**	**Es_3**	**Es_4**	**Es_5**	**Es_6**	**Es_7**	**Es_8**	**Es_9**	**Es_10**	**Es_11**	**Es_12**	**Es_13**	**Es_14**	**Es_15**	**Es_16**	**Es_17**	**Es_18**	**Es_19**	**Es_20**	**Es_21**	**Es_22**	**Total**	**Rol**
Es_1																							0	Aislado
Es_2																							0	Aislado
Es_3	X										X	X											3	Popular
Es_4																							0	Aislado
Es_5																		X					1	Medio
Es_6																							0	Aislado
Es_7								X															1	Medio
Es_8		X																					1	Medio
Es_9						X							X						X				3	Popular
Es_10														X									1	Medio
Es_11																					X		1	Medio
Es_12				X																			1	Medio
Es_13					X		X															X	3	Popular
Es_14										X						X							2	Popular
Es_15																				X			1	Medio
Es_16																							0	Aislado
Es_17																							0	Aislado
Es_18																							0	Aislado
Es_19			X																				1	Medio
Es_20									X						X		X						3	Popular
Es_21																							0	Aislado
Es_22																							0	Aislada

Categoría 3: equipo de mesa

	¿Quién te gustaría que estuviera en tu mesa de equipo?																							
	Es_1	**Es_2**	**Es_3**	**Es_4**	**Es_5**	**Es_6**	**Es_7**	**Es_8**	**Es_9**	**Es_10**	**Es_11**	**Es_12**	**Es_13**	**Es_14**	**Es_15**	**Es_16**	**Es_17**	**Es_18**	**Es_19**	**Es_20**	**Es_21**	**Es_22**	**Total**	**Rol**
Es_1																							0	Aislado
Es_2					X		X																2	Rechazado
Es_3		X																					1	Rechazado
Es_4						X																	1	Rechazado
Es_5																							0	Aislado
Es_6				X															X				3	Medio
Es_7	X																						1	Rechazado
Es_8				X		X																	2	Rechazado
Es_9			X			X				X			X		X				X	X			7	Popular
Es_10					X		X									X	X						4	Popular
Es_11								X				X		X		X							4	Popular
Es_12	X				X						X						X	X					5	Popular
Es_13				X											X						X	X	3	Medio
Es_14			X						X			X				X		X					5	Popular
Es_15		X							X	X			X							X		X	6	Popular
Es_16								X			X	X		X									4	Popular
Es_17																							0	Aislado
Es_18	X		X					X			X										X		5	Popular
Es_19																				X			1	Rechazada
Es_20									X	X			X		X		X		X		X	X	7	Popular
Es_21		X																X					2	Rechazado
Es_22							X																1	Rechazada
Es_23														X									1	No Participó

Categoría 4: jugar en casa

	¿A quién invitarías a casa a jugar?																							
	Es_1	**Es_2**	**Es_3**	**Es_4**	**Es_5**	**Es_6**	**Es_7**	**Es_8**	**Es_9**	**Es_10**	**Es_11**	**Es_12**	**Es_13**	**Es_14**	**Es_15**	**Es_16**	**Es_17**	**Es_18**	**Es_19**	**Es_20**	**Es_21**	**Es_22**	**Total**	**Rol**
Es_1											X								X				2	Popular
Es_2			X																		X		2	Popular
Es_3												X											0	Aislado
Es_4							X																1	Medio
Es_5																							0	Aislado
Es_6																		X					1	Medio
Es_7																							0	Aislado
Es_8																							0	Aislado
Es_9														X		X							2	Popular
Es_10				X																			1	Medio
Es_11	X	X																					2	Popular
Es_12								X															1	Medio
Es_13																							0	Aislada
Es_14																							0	Aislado
Es_15																				X		X	2	Popular
Es_16					X					X													2	Popular
Es_17																							0	Aislado
Es_18						X																	1	Medio
Es_19																							0	Aislada
Es_20									X				X		X		X						4	Popular
Es_21																							0	Aislado
Es_22																							0	Aislada

Sociomatrices Grupo-clase 4A.

Categoría 1: jugar en el recreo

	¿Cón quién te gusta jugar en el recreo?																
	Es_01	**Es_02**	**Es_03**	**Es_04**	**Es_05**	**Es_06**	**Es_07**	**Es_08**	**Es_09**	**Es_10**	**Es_11**	**Es_12**	**Es_13**	**Es_14**	**Es_15**	**Total**	**Roles**
Es_01			X	X		X							X			4	Popular
Es_02							X									1	Rechazada
Es_03																0	Aislada
Es_04														X		1	Rechazada
Es_05													X	X		2	Rechazada
Es_06											X	X				2	Rechazada
Es_07		X							X		X					3	Medio
Es_08			X													1	Rechazado
Es_09	X			X	X	X						X			X	6	Popular
Es_10	X	X			X			X			X	X	X			7	Popular
Es_11							X		X	X						3	Medio
Es_12	X	X		X	X	X	X	X	X	X						9	Popular
Es_13								X		X				X	X	4	Popular
Es_14															X	1	Rechazada
Es_15			X													1	Rechazado

Categoría 2: pareja cooperativa

	¿Quién te gustaría que fuera tu pareja cooperativa?																
	Es_1	**Es_2**	**Es_3**	**Es_4**	**Es_5**	**Es_6**	**Es_7**	**Es_8**	**Es_9**	**Es_10**	**Es_11**	**Es_12**	**Es_13**	**Es_14**	**Es_15**	**Total**	**Roles**
Es_1					X				X				X			3	Popular
Es_2																0	Aislada
Es_3																0	Aislada
Es_4											X					1	Medio
Es_5																0	Aislada
Es_6																0	Aislada
Es_7		X						X								2	Popular
Es_8																0	Aislada
Es_9										X						1	Medio
Es_10			X			X										2	Popular
Es_11												X				1	Medio
Es_12																0	Aislada
Es_13	X			X												2	Popular
Es_14							X								X	2	Popular
Es_15																1	Medio

Categoría 3: equipo de mesa

	¿Quién te gustaría que estuviera en tu mesa de equipo?																
	Es_1	**Es_2**	**Es_3**	**Es_4**	**Es_5**	**Es_6**	**Es_7**	**Es_8**	**Es_9**	**Es_10**	**Es_11**	**Es_12**	**Es_13**	**Es_14**	**Es_15**	**Total**	**Roles**
Es_1							X				X			X		3	Medio
Es_2					X			X	X							3	Medio
Es_3	X			X		X					X					4	Popular
Es_4	X	X	X		X			X		X		X	X			8	Popular
Es_5			X				X			X	X	X				5	Popular
Es_6																0	Aislada
Es_7	X									X					X	3	Medio
Es_8																0	Aislado
Es_9		X						X								2	Rechazadas
Es_10				X					X							2	Rechazado
Es_11		X		X	X	X	X						X			6	Popular
Es_12														X	X	2	Rechazado
Es_13						X			X			X				3	Medio
Es_14			X										X		X	3	Medio
Es_15														X		1	Rechazado

Categoría 4: jugar en casa

	¿A quién invitarías a casa a jugar?																
	Es_1	**Es_2**	**Es_3**	**Es_4**	**Es_5**	**Es_6**	**Es_7**	**Es_8**	**Es_9**	**Es_10**	**Es_11**	**Es_12**	**Es_13**	**Es_14**	**Es_15**	**Total**	**Roles**
Es_1																0	Aislada
Es_2			X													1	Medio
Es_3					X			X		X						3	Popular
Es_4																0	Aislada
Es_5	X	X		X												3	Popular
Es_6													X			1	Medio
Es_7																0	Aislado
Es_8																0	Aislado
Es_9																0	Aislada
Es_10																0	Aislado
Es_11							X									1	Medio
Es_12						X										1	Medio
Es_13																0	Aislada
Es_14												X			X	2	Popular
Es_15									X		X			X		3	Popular

Sociomatrices Grupo-clase 4B

Categoría 1: jugar en el recreo

	¿Cón quién te gusta jugar en el recreo?																	
	Es_1	**Es_2**	**Es_3**	**Es_4**	**Es_5**	**Es_6**	**Es_7**	**Es_8**	**Es_9**	**Es_10**	**Es_11**	**Es_12**	**Es_13**	**Es_14**	**Es_15**	**Es_16**	**Total**	**Roles**
Es_1											X						1	Rechazada
Es_2									X								1	Rechazado
Es_3														X			1	Rechazado
Es_4	X				X	X		X		X			X	X	X	X	9	Popular
Es_5			X			X	X			X		X					5	Popular
Es_6																	0	Aislado
Es_7	X	X	X					X			X	X					6	Popular
Es_8	X											X			X		3	Medio
Es_9						X					X			X			3	Medio
Es_10		X	X				X										3	Medio
Es_11				X					X								2	Rechazada
Es_12		X			X				X				X				4	Popular
Es_13																X	1	Rechazada
Es_14							X						X				2	Rechazado
Es_15				X	X			X		X						X	5	Popular
Es_16				X											X		2	Rechazada

Categoría 2: pareja cooperativa

	¿Quién te gustaría que fuera tu pareja cooperativa?																	
	Es_1	**Es_2**	**Es_3**	**Es_4**	**Es_5**	**Es_6**	**Es_7**	**Es_8**	**Es_9**	**Es_10**	**Es_11**	**Es_12**	**Es_13**	**Es_14**	**Es_15**	**Es_16**	**Total**	**Roles**
Es_1						X		X									2	Popular
Es_2																	0	Aislado
Es_3																	0	Aislado
Es_4									X		X						2	Popular
Es_5		X												X			2	Popular
Es_6					X										X		2	Popular
Es_7																X	1	Medio
Es_8				X						X			X				3	Popular
Es_9																	0	Aislado
Es_10																	0	Aislado
Es_11	X																1	Medio
Es_12																	0	Aislado
Es_13																	0	Aislada
Es_14			X				X					X					3	Popular
Es_15																	0	Aislada
Es_16																	0	Aislada

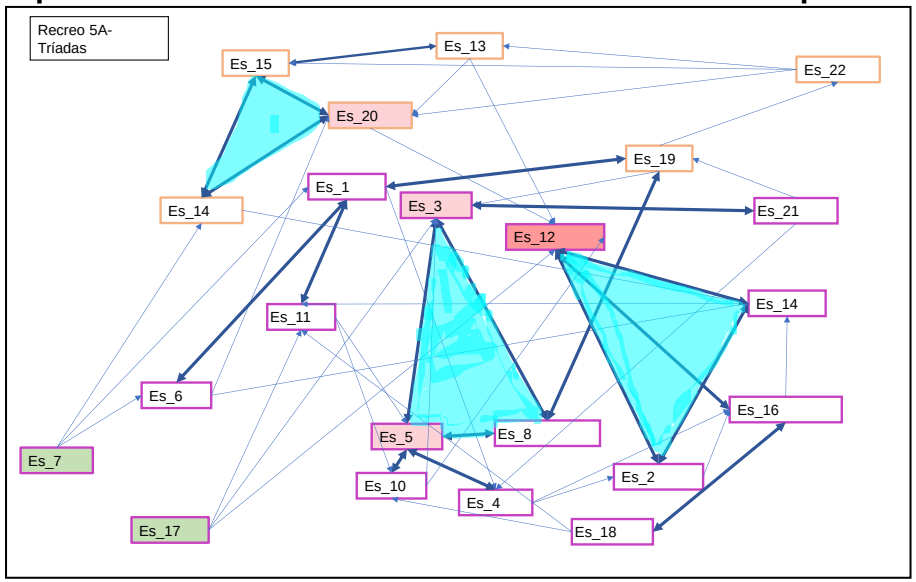
Categoría 3: equipo de mesa

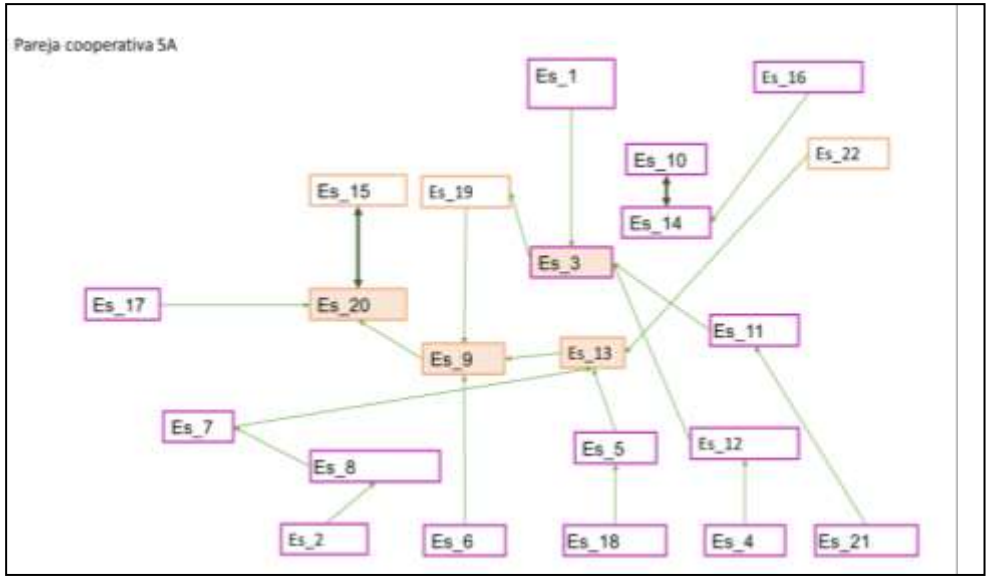
	¿Quién te gustaría que estuviera en tu mesa de equipo?																	
	Es_1	**Es_2**	**Es_3**	**Es_4**	**Es_5**	**Es_6**	**Es_7**	**Es_8**	**Es_9**	**Es_10**	**Es_11**	**Es_12**	**Es_13**	**Es_14**	**Es_15**	**Es_16**	**Total**	**Roles**
Es_1				X													1	Rechazada
Es_2								X		X		X		X			4	Popular
Es_3					X	X							X				3	Medio
Es_4																X	1	Rechazada
Es_5		X					X	X					X		X		5	Popular
Es_6		X		X													2	Rechazado
Es_7														X			1	Rechazado
Es_8																X	1	Rechazada
Es_9			X	X									X				3	Media
Es_10			X				X	X	X		X	X		X	X		8	Popular
Es_11						X											1	Rechazada
Es_12		X				X									X		3	Medio
Es_13	X				X				X							X	4	Popular
Es_14							X		X	X							3	Medio
Es_15	X		X								X						3	Medio
Es_16	X				X					X	X						4	Popular

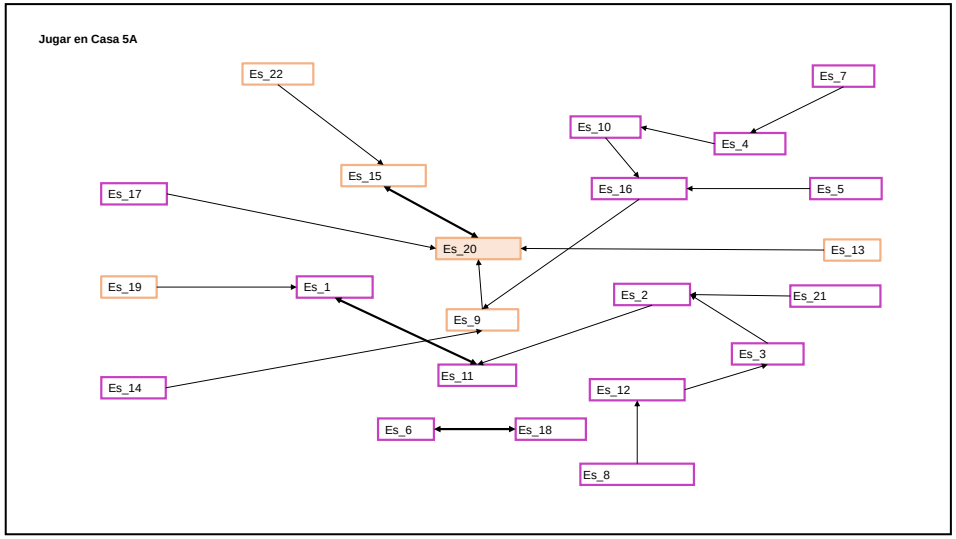
Categoría 4: jugar en casa

	¿A quién invitarías a casa a jugar?																	
	Es_1	**Es_2**	**Es_3**	**Es_4**	**Es_5**	**Es_6**	**Es_7**	**Es_8**	**Es_9**	**Es_10**	**Es_11**	**Es_12**	**Es_13**	**Es_14**	**Es_15**	**Es_16**	**Total**	**Roles**
Es_1						X											1	Medio
Es_2																	0	Aislado
Es_3																	0	Aislado
Es_4												X				X	1	Medio
Es_5																	0	Aislado
Es_6			X		X												2	Popular
Es_7									X				X				2	Popular
Es_8											X						1	Medio
Es_9																	0	Aislado
Es_10																	0	Aislado
Es_11																	0	Aislada
Es_12	X									X				X			3	Popular
Es_13				X											X		2	Popular
Es_14		X					X	X									3	Popular
Es_15																	0	Aislado
Es_16																	1	Medio

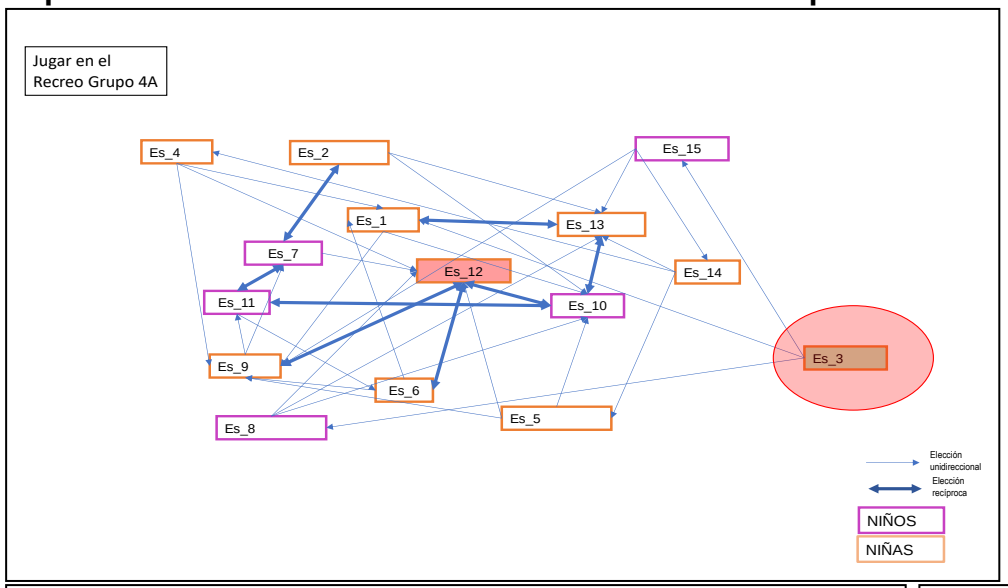
Representaciones Gráficas Datos Sociométricos Grupo-clase 5A.

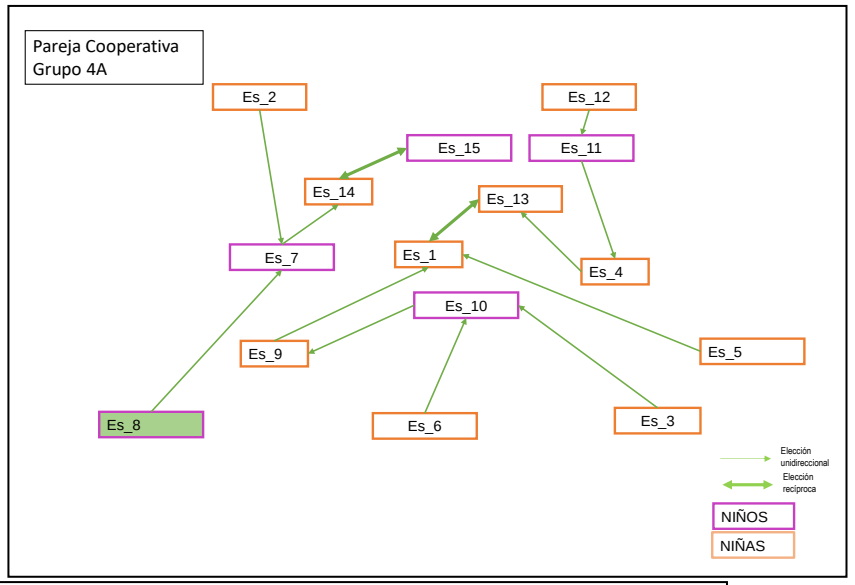


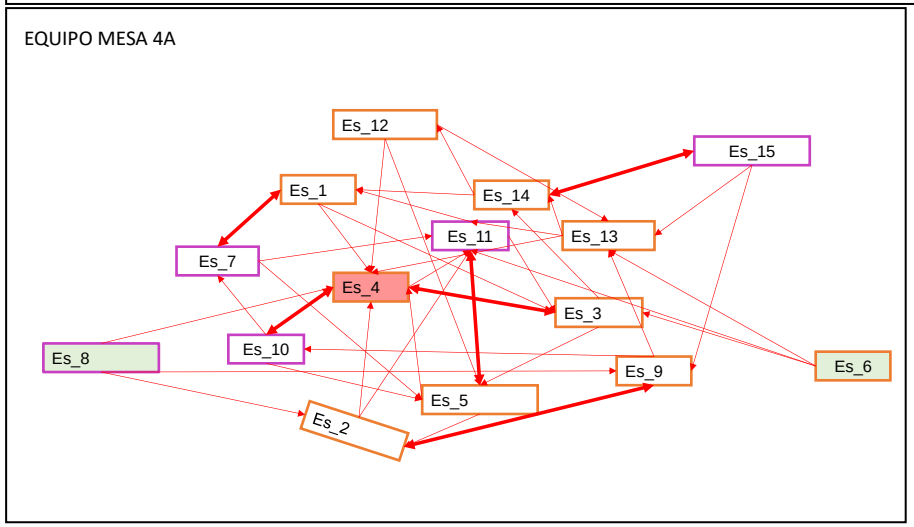


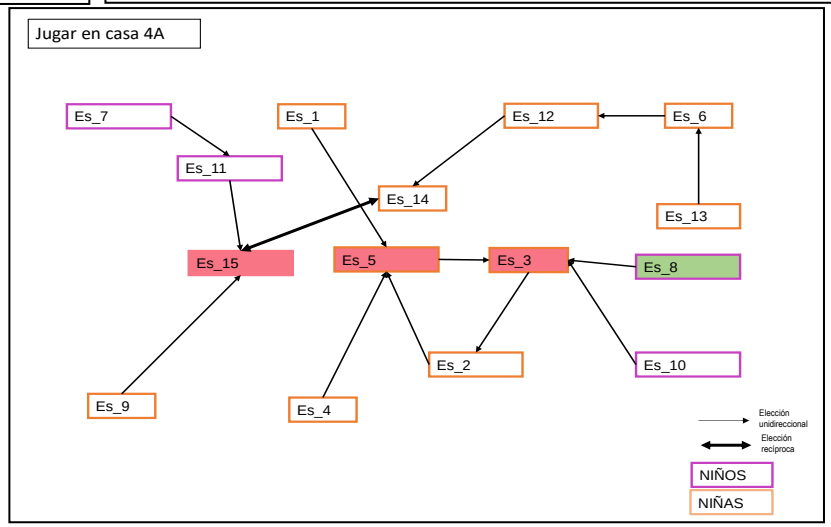

Jugar en Casa 5A
Es_22
Es_7
Es_10
Es_4
Es_15
Es_16
Es_5
Es_17
Es_20
Es_13
Es_19
Es_1
Es_2
Es_21
Es_9
Es_3
Es_14
Es_11
Es_12
Es_6
Es_18
Es_8

Representaciones Gráficas Datos Sociométricos Grupo-clase 4A.

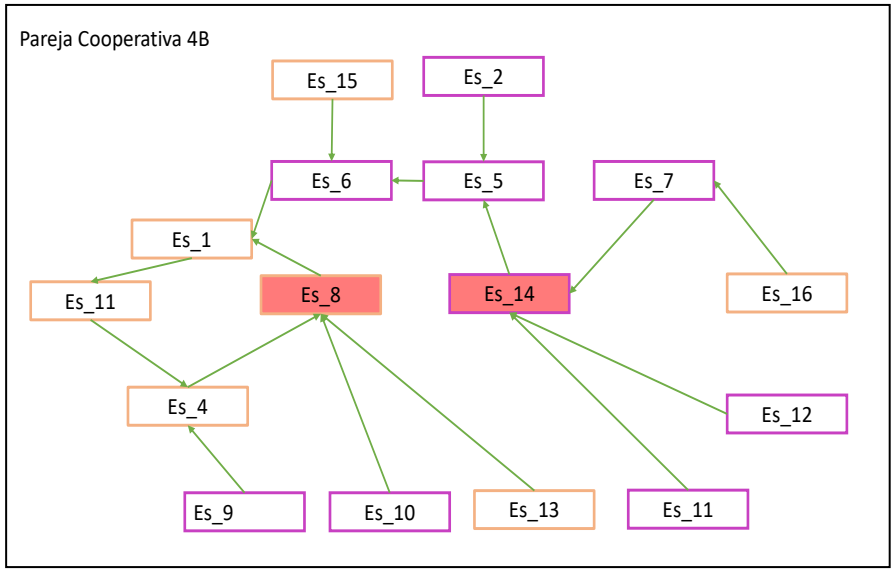


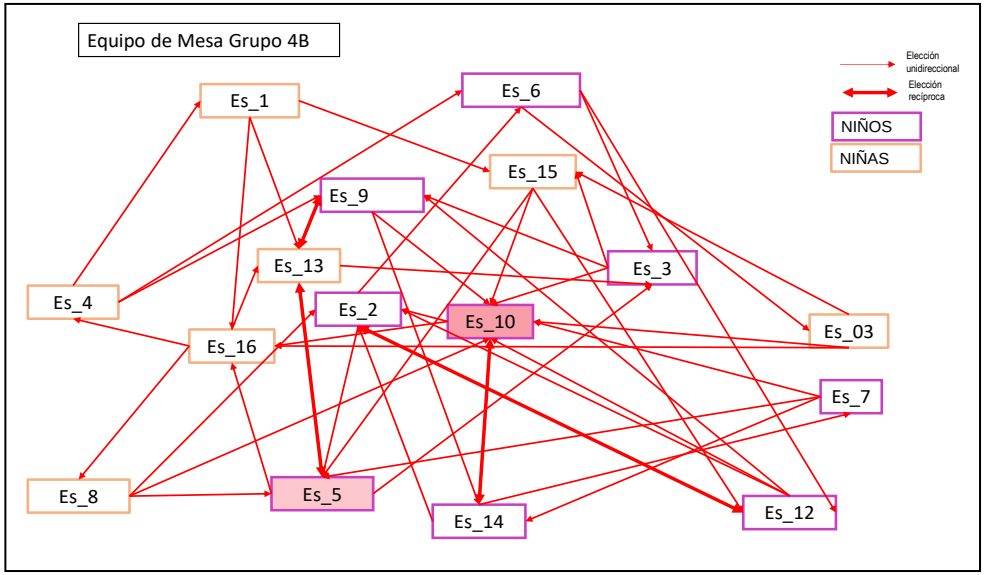


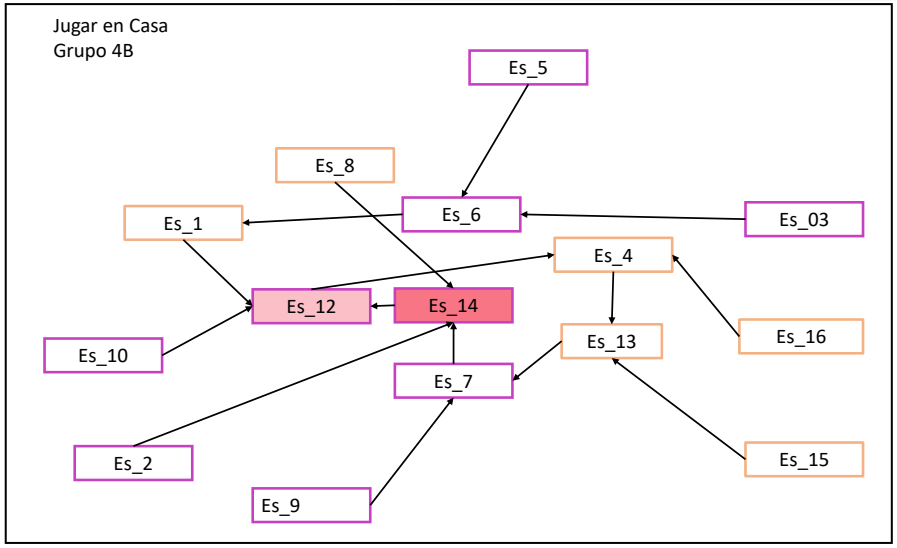




Representaciones Gráficas Datos Sociométricos Grupo-clase 4B.







Tablas de análisis datos sociométricos grupo-clase 5A.

NN no nominados

Grupo 5A	
Estudiante	No Nominaciones-Categoría
Es_17	No nominado en ninguna categoría
Es_07	No nominado para el recreo ni para jugar en casa (contexto de juego)
Es_05	No nominado para equipo mesa ni para jugar en casa
Es_22	No nominado para pareja cooperativa ni para jugar en casa
Es_01	No nominado para pareja cooperativa ni equipo mesa (en contextos de aula)
Es_03	No nominado para jugar en casa
Es_08	No nominado para jugar en casa
Es_13	No nominado para jugar en casa
Es_14	No nominado para jugar en casa
Es_19	No nominado para jugar en casa
Es_21	No nominado para jugar en casa

NN más populares en cada categoría

Grupo 5A		
Es_12	Más popular	
Es_03	2º más popular	
Es_11	3º más popular	Jugar en el Recreo
Es_15	3º más popular	
Es_16	3º más popular	

Grupo 5A		
Es_03	Más populares	
Es_09		
Es_13		Pareja Coop.
Es_20		
Es_14	2º Más popular	

Grupo 5A		
Es_09	Más popular	
Es_20	2º más popular	
Es_15	3º más popular	
Es_12	4º más popular	
Es_14	4º más popular	Equipo Mesa
Es_18	4º más popular	
Es_10	5º más popular	
Es_11	5º más popular	
Es_16	5º más popular	

Grupo 5A		
Es_20	Más popular	Jugar en Casa
Es_01	2º más populares	
Es_02		
Es_09		
Es_11		
Es_15		
Es_16		

Tablas de análisis sociogramas grupo-clase 4A

NN No Nominados y NN Populares Grupo-Clase 4A

Grupo 4A - NN No Nominados y Categoría		
Estudiantes	Rol	Categoría
Es_8	No Nominado	Pareja Cooperativa, Equipo de Mesa y Jugar en Casa
Es_6	No Nominada	Pareja Cooperativa, Equipo de Mesa
Es_3	No Nominada	Pareja Cooperativa y Jugar en el Recreo
Es_2	No Nominados/as	Pareja Cooperativa
Es_5		
Es_12		
Es_10	No Nominados/as	Jugar en Casa
Es_1		
Es_9		
Es_7		
Es_4		
Es_13		

Grupo 4A - Popularidad	
Estudiante	Orden Popularidad y Categoría
Es_4	1ª Más popular Equipo Mesa
Es_12	1ª Más popular Jugar en Recreo
Es_1	1ª Más popular Pareja Cooperativa
Es_3	1ª Más popupar Jugar en Casa
Es_5	1ª Más popupar Jugar en Casa
Es_15	1ª Más popupar Jugar en Casa
Es_14	2ª Más popular Jugar en Casa
Es_13	2ª Más popular Pareja Cooperativa
Es_14	2ª Más popular Pareja Cooperativa
Es_11	2º Más popular Equipo de Mesa
Es_10	2º Mas popular Jugar en Recreo
Es_10	2º Más popular Pareja Cooperativa
Es_7	2º Más popular Pareja Cooperativa
Es_5	3ª Más popular Equipo Mesa
Es_9	3ª Más popular Jugar en Recreo
Es_3	4ª Más popular Equipo Mesa
Es_13	4ª Más popular Jugar en Recreo
Es_1	4ª Más popular Jugar en Recreo

Jugar en Recreo 4A. NN no nominados od menos nominados			
Estudiante	Nº Nominaciones	Rol	Categoría
Es_3	0	No Nominada	Recreo
Es_2	1	No Nominada	
Es_4	1	No Nominada	
Es_8	1	No Nominado	
Es_14	1	No Nominada	
Es_15	1	No Nominado	
Es_5	2	No Nominada	
Es_6	2	No Nominada	

Jugar en Recreo 4A. NN Populares			
Estudiante	Nº Nominaciones	Rol	Categoría
Es_1	4	Popular	Recreo
Es_9	6	Popular	
Es_10	7	Popular	
Es_12	9	Popular	
Es_13	4	Popular	

Anexo V: Análisis Agrupaciones, Tipología, Contenidos, Materiales y Diversidad en los Juegos

Agrupación / Juego	Tipología Juego	Contenido	Materiales	Patio1	Patio2	Aula	Clase	Homogéneo Niños	Homogéneo Niñas	Heterogéneo
Diadas	Simbólico	Mamá bruja y su bebé		X			4B			X
Diadas	Simbólico	Princesas y castillos		X			4B		X	
Diadas	Simbólico	Fortnite	Palas	X			4A y 4B	X		
Diadas	Simbólico	Pasar los Bits ((maestra-alumna)	Bits (material de clase)			X	5A		X	
Diadas	Simbólico	Superheroes			X		5A	X		
Diadas	Simbólico	Superheroes malos		X			5A			X
Diadas	Simbólico	Policías, llevan pistolas y juegan a matar	Palas	X			5A y 4A	X		
Diadas	Simbólico	Dinosaurios					4B	X		
Diadas	Simbólico	Los buenos atacan a hombres que son malos	Palas	X			4B	X		
Diadas	Simbólico	Madre-hija (la madre acuesta y cuenta un cuento a su hija)	cuento, manta, colchoneta			X	4B		X	
Diadas	Simbólico	Cocineras: hacer tartas, comidas	Arena, cubos y bloques	X			5A			X
Diadas	Movimiento	Pilla-Pilla		X			4B	X		
Diadas	De fuerza	Jugar a Peleas		X	X		5A	X		
Diadas	Construcción con arena	Excavar	Arena, Pala	X			4B	X		

Agrupación / Juego	Tipología Juego	Contenido	Materiales	Patio1	Patio2	Aula	Clase	Homogéneo Niños	Homogéneo Niñas	Heterogéneo
Tríadas	Simbólico/construcción con arena	Hacer fortalezas, castillos y montañas	Arena	X			5A	X		
Tríadas	Simbólico/construcción	Hacer tumbonas con los bloques en la arena, para tomar el sol en la playa con las amigas y tranquilizarse	Bloques	X			4A			X
Tríadas	Simbólico y psicomotriz	Hacer circuitos simulando los de psicomotricidad	Bloques y cubos	X			4A		X	
Tríadas	Simbólico	Zombies		X			4B	X		
Tríadas	Simbólico	Policías	Palas	X			4B	X		
Tríadas	Simbólico	Restaurante	Materiales del rincón			X	4B			X
Tríadas	Simbólico	Policías	Palas	X			4B	X		
Tríadas	Simbólico	Amigas haciendo una fiesta de pijamas. Roles: padre, hija que es vampirina y amiga humana.		X			5A			X
Tríadas	Simbólico	Barco pirata, búsqueda tesoro, cocinar en el barco, buscar comida en el mar	Cubos, palas, bloques, arena	X			5A		X	
Tríadas	Simbólico	Policías	Palas	X			5A			X
Tríadas	Simbólico	La brujita Taty viajando en su escoba mágica (Historia de los viajes de Taty y Mary Ward)	Palas	X			4A, 4B	X	X	
Tríadas	Simbólico	Dinosaurios					4A y 4B			X
Tríadas	Simbólico	Producción, venta y compra de miel	Materiales del Rincón de las abejas			X	4A	X		X
Tríadas	Simbólico	Hombres del paleolítico y neolítico cazando	Palas	X			5A	X		
Tríadas	Movimiento	Pilla-pilla		X			5A		X	
Tríadas	Movimiento	Pilla-pilla			X		5A	X		
Tríadas	De fuerza	Jugar a Peleas		X	X		5A	X		
Tríadas	Construcción con arena	Hacer una montaña	Palas, cubo y arena	X			4B			X
Tríadas	Construcción con arena	Excavar	Arena, Pala	X			4A		X	

Agrupación / Juego	Tipología Juego	Contenido	Materiales	Patio1	Patio2	Aula	Clase	Homogéneo Niños	Homogéneo Niñas	Heterogéneo
Grupo	Tradicional	Escondite		X			5A	X		X
Grupo	Simbólico	"Chuches, truco o trato"	Pala y arena	X			4A y 4B		X	
Grupo	Simbólico	Enterrarse en la arena como en la playa	Arena y palas	X			4A y 4B		X	
Grupo	Simbólico	Casitas, labores del hogar	Rincón de la cocina			X	5A		X	
Grupo	Simbólico	Fantasmas		X			5A			X
Grupo	Simbólico	Policías		X			5A		X	
Grupo	Simbólico	Policías	Palas (pistolas)	X			5A			X
Grupo	Simbólico	Cuidadora de animales, que les da de comer y los cuida.					5A			X
Grupo	Simbólico	Superheroes			X		5A		X	
Grupo	Simbólico	Superheroes			X		5A			X
Grupo	Simbólico	Dar de comer a y cuidar animales	Cubo, arena, palas				5A			X
Grupo	Simbólico	Minecraft	Palas	X			5A	X		
Grupo	Simbólico	Minecraft	Palas	X			5A y 4B	X		
Grupo	Simbólico	Policías	Palas	X			4A			X
Grupo	Simbólico	Recolectores/cazadores de bichos en la arena	Palas y cubos	X			4A			X
Grupo	Simbólico	La Granja	Cubos, palas, bloques, arena	X			5A			X
Grupo	Simbólico	Policías			X		5A	X		
Grupo	Simbólico	Hombres del paleolítico y neolítico cazando	Palas	X	X		5A	X		
Grupo	Movimiento	Pilla-pilla		X			4B			X
Grupo	Movimiento	Pilla-pilla. Chico de 5 años persigue a las chicas de 4		X			5A y 4A			X
Grupo	Movimiento	Pilla-pilla		X			5A y 4A			X
Grupo	Movimiento	Pilla-Pilla			X		5A y 4A		X	
Grupo	Movimiento	Correr agarradas/os de la mano haciendo una fila india (El látigo)			X		5A, 4A, 4B			X
Grupo	Juego de reglas físico	Fútbol	Balón	X			5A			X
Grupo	Juego de reglas físico	Fútbol	Balón	X			5A	X		
Grupo	Juego de reglas físico	Fútbol	Balón	X			5A y 4A			X
Grupo	Construccion con arena	Excavar en la arena	Palas	X			5A	X		X
Grupo	Construccion con arena	Hacer hoyos y montañas, castillos con la arena	Palas y cubos	X			5A y 4A	X		
Grupo	Construcción	Torres y distintos figuras	Bloques			X	5A			X

Agrupación / Juego	Tipología Juego	Contenido	Materiales	Patio1	Patio2	Aula	Clase	Homogéneo Niños	Homogéneo Niñas
Solitario	Simbólico con objetos	Carreras de coches, hacer filas de coches, crear historias con coches y/o camiones	Coches y camiones				4B	X	
Solitario (Paralelo)	Simbólico con objetos	Construir armas y aviones para matar a los malos (relación con series de dibujos animados como Transformes y otros	Plastilina, palitos de madera			X	4B	X	
Solitario	Simbólico	Rutina de clase (repasa con el dedo mágico las palabras de la pizarra simulando ser la maestra)	Material de clase			X	4B		X
Solitario	Simbólico	Dar de comer a las gallinas u otros animales domésticos	Cubo, arena	X			5A	X	
Solitario	Simbólico	La brujita Taty viajando en su escoba mágica (Historia de los viajes de Taty y Mary Ward)	Palas	X			4B	X	X
Solitario	Simbólico	Restaurante Pizzería (cocinero/a, camarera/o, cliente/a)	Materiales del rincón			X	4B	X	
Solitario (Paralelo)	Juego con objetos	Carreras de coches, hacer filas de coches.	Coches, camiones			X	4B	X	
Solitario	Creativo	Hacer estrellas, peces y otras figuras	Plastilina, moldes			X	4B	X	X
Solitario	Construcción con arena	Hacer un castillo	Palas, cubo y arena	X			4B		X
Solitario	Construccion con arena	Excavar en la arena	Palas	X			5A	X	
Solitario	Construcción	Construir personajes (robot)	Bloques			X	5A	X	
Solitario (Paralelo)	Construcción	Hacer torres y otras construcciones sencillas	Bloques			X	4B	X	

Análisis contenidos y tipologías juegos por grupos-clase

Clase	Niños	Niñas	Mixto	Tipología	Agrupación	Contenido	Materiales	Patio1	Patio2
3A		X		Tradicional	Grupal	Al corro			X
3A	X	X		Actividad física	Individual (por turnos)	Deslizarse por las columnas	Columnas		X
3A	X	X			En solitario. Según avanza el curso se les puede ver en grupos en diadas o tríadas jugando en paralelo con algo de comunicación	Sentados/as en el suelo jugando con la arena (excavar, hacer montañas, llenar y vaciar cubos de arena…)	Arena, palas y cubos	X	
4A			X		Grupal	Buscan y recogen bichos en la arena (hormigas)	Palas y cubos	X	
4A		X			Triada y solitario	Hacer circuitos simulando los de psicomotricidad	Bloques y cubos	X	
4A			X	Simbólico/construcción	Tríada	Hacer tumbonas con los bloques en la arena, para tomar el sol en la playa y tranquilizarse	Bloques	X	
4A			X	Simbólico	Grupal	Policías	Palas	X	
4A	X		X	Simbólico	Tríada	Producción, venta y compra de miel	Materiales del Rincón de las abejas		
4A y 4B		X		Simbólico - Simulación	Grupal	"Chuches, truco o trato"	Pala y arena	X	
4A y 4B		X			Grupal	Enterrarse en la arena como en la playa	Arena	X	

Clase	Niños	Niñas	Mixto	Tipología	Agrupación	Contenido	Materiales	Patio1	Patio2
4A y 4B	X			Simbólico - Simulación	Diada	Fortnite	Palas	X	
4A y B, y 3A	X	X		Simbólico - Simulación	Solitario, diadas	La brujita Taty viajando en su escoba mágica (Historia de los viajes de Taty y Mary Ward)	Palas	X	
4B	X				Diada	Atacar hombres que son malos	Palas	X	
4B	X			Simbólico con objetos	Solitario	Carreras de coches, hacer filas de coches, crear historias con coches y/o camiones	Coches y camiones		
4B	X			Juego con objetos	Paralelo	Carreras de coches, hacer filas de coches.	Coches, camiones		
4B	X	X		Construcciones	Paralelo con interacción	Construcción de torres, circuitos,	Bloques y vehículos		
4B	X			Creativo/simbólico con objetos	Solitario y diadas (jugando en paralelo)	Construir armas y aviones para matar a los malos (relación con series de dibujos animados como Transformes y otros	Plastilina, palitos de madera		
4B	X			Simbólico - Simulación	Diadas y Tríadas	Dinosaurios			
4B	X				Diada y Tríada	Cavar	Arena, Pala	X	

Clase	Niños	Niñas	Mixto	Tipología	Agrupación	Contenido	Materiales	Patio1	Patio2
4B	X			Creativo	Solitario	Hacer estrellas, peces y otras figuras	Plastilina, moldes		
4B	X			Construcción	Paralelo	Hacer torres y otras construcciones sencillas	Bloques		
4B		X		Construcción	Solitario	Hacer un castillo	Palas, cubo y arena	X	
4B			X	Construcción	Tríada	Hacer una montaña	Palas, cubo y arena	X	
4B		X		Simbólico - Simulación	Diada	Madre que cuida a su hija	cuento, manta, colchoneta		
4B	X			Movimiento	Diadas, Tríadas	Pilla-pilla		X	
4B			X		Grupal	Pilla-pilla		X	
4B	X			Simbólico - Simulación	Tríada	Policías	Palas	X	
4B	X				Diada o Tríada	Policías	Palas	X	
4B			X	Simbólico - Simulación	Social	Restaurante	Rincón Pizzería		
4B	X			Simbólico - Simulación	Solitario	Restaurante Pizzería (cocinero/a, camarera/o, cliente/a)	Materiales del rincón		
4B		X		Simbólico - Simulación	Solitario	Simula rutina de clase (repasa con el dedo mágico las palabras de la pizarra simulando ser la maestra)	Material de clase		
4B	X			Simbólico - Simulación	Triada	Zombis		X	

Clase	Niños	Niñas	Mixto	Tipología	Agrupación	Contenido	Materiales	Patio1	Patio2
5A			X	Simbólico - Simulación	Tríada	Amigas haciendo una fiesta de pijamas. Roles: padre, hija que es vampirina y amiga humana.		X	
5A		X		Simbólico - Simulación	Tríada	Barco pirata, búsqueda tesoro, cocinar en el barco, buscar comida en el mar	Cubos, palas, bloques, arena	X	
5A		X		Simbólico - Simulación	Grupal	Casitas, labores del hogar	Rincón de la cocina		
5A	X			Simbólico - Simulación	Solitario y grupal	Dar de comer a las gallinas u otros animales domésticos	Cubo, arena	X	
5A	X				Solitario	Cavar en la arena	Palas	X	
5A	X		X		Grupal	Cavar en la arena	Palas	X	
5A			X	Simbólico - Simulación	Grupal	Fantasmas		X	
5A			X	Juego de reglas físico	Grupal	Fútbol	Balón	X	
5A			X	Juego de reglas deportivo	Grupal	Fútbol	Balón	X	
5A	X			Juego de reglas deportivo	Grupal	Fútbol		X	
5A	X			Construcción	Solitario, diadas y tríadas	Hacer hoyos y montañas	Arena	X	
5A	X			Construcción	Solitario	Hacer personajes, como un robot	Bloques		
5A			X	Simbólico	Diada	Hacer tartas, comidas	Arena, cubos y bloques	X	
5A	X			Simbólico	Grupal o tríadas	Hombres del paleolítico y neolítico cazando		X	X

Clase	Niños	Niñas	Mixto	Tipología	Agrupación	Contenido	Materiales	Patio1	Patio2
5A	X			De fuerza	Diadas o Tríadas	Jugar a Peleas		X	X
5A			X	Simbólico	Grupal	La Granja, fiesta de cumpleaños	Cubos, palas, bloques, arena	X	
5A	X			Simbólico - Simulación	Tríada y grupal	Minecraft	Palas	X	
5A		X		Simbólico - Simulación		Pasar los Bits (maestra-alumna)	Bits (material de clase)		
5A	X			Movimiento	Tríada o grupo	Pilla-pilla			X
5A		X		Movimiento	Tríada o grupo	Pilla-pilla		X	
5A	X			Simbólico	Grupal	Policías			X
5A		X		Simbólico - Simulación	Grupal	Policías		X	
5A			X	Simbólico - Simulación	Grupal	Policías	Palas (pistolas)	X	
5A			X	Simbólico - Simulación	Tríada	Policías	Palas	X	
5A			X	Simbólico - Simulación	Grupal	Roles (2:142) cuidadora y animales)			
5A		X		Simbólico - Simulación	Grupo	Superhéroes			X
5A			X	Simbólico - Simulación	Diada, grupal	Superhéroes			X
5A	X		X	Simbólico - Simulación	Diada o Tríada	Superhéroes			X
5A			X	Simbólico - Simulación	Diada	Superhéroes malos		X	
5A			X	Construcción	Grupal	Torres y distintos figuras	Bloques		
5A y 4A			X	Juego de reglas físico	Grupal	Fútbol	balón	X	
5A y 4A			X	Juego de reglas físico	Grupal	Fútbol	Balón	X	
5A y 4A	X			Construcción	Grupal	Hacer hoyos y montañas, castillos con la arena	Palas y cubos	X	
5A y 4A			X		Grupal	Pilla-pilla (persecuciones, un		X	

Clase	Niños	Niñas	Mixto	Tipología	Agrupación	Contenido	Materiales	Patio1	Patio2
						chico de 5 persigue a las chicas de 4)			
5A y 4A			X		Grupal	Pilla-pilla		X	
5A y 4A	X			Simbólico - Simulación	Diada	Policías, llevan pistolas y juegan a matar	Palas	X	
5A y 4A yB		X				Pilla-pilla			X
5A y 4B	X			Simbólico - Simulación	Grupal	Minecraft	Palas	X	
5A, 4A y B, 3A			X		Grupal	Correr agarradas de la mano haciendo una fila india			X

Anexo VI: Valoración nivel inclusividad cultura escolar

Nivel de inclusividad en la cultura escolar
Percepción de la investigadora en base a información recogida mediante la observación participante

Dimensión A: crear culturas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015)

A1: Construyendo comunidad	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Sin información
1. Todo el mundo es bienvenido.				1	
2. El equipo educativo coopera.				1	
3. Los estudiantes se ayudan mutuamente.			1		
4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.				1	
5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.		1			
6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.	1				
7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.		1			
8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.				1	
9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.				1	
10. El centro escolar y la localidad se apoyan entre sí.					1
11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.			1		
A2: Estableciendo valores inclusivos	**Nunca**	**A veces**	**Casi siempre**	**Siempre**	**Sin información**
1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.			1		
2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.				1	
3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.				1	
4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.			1		
5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes.			1		
6. Los estudiantes son valorados por igual.				1	
7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.			1		
8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.				1	
9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.				1	
10. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.				1	
Total	1	2	6	11	1
%	4,46	9,5	28,6	52,4	4,76

Anexo VII: Análisis de Narrativas Según Categorías y Codificación

Ejemplo de informe extraído de Atlas.ti con las citas codificadas con el código "Ayuda"

Clase	Interactores	Aula / Patio / Transición	Situación de ayuda	Instrumental / No instrumental
3A, 4 Ay B, 5A	NN diferentes edades	Aula	Actividad internivelar. Celebración Semana de Mary Ward. Hace parejas cooperativas entre con un miembro de 4 o 5 años y otro de 3. Los mayores ayudan a los de menor edad en las tareas conjuntas.	Instrumental
4A	Iguales	Aula	Parejas de Helpers. Tienen que escribir el 3 en la pizarra, número correspondiente a la fecha. Anderson lo está intentando, pero le cuesta. Nayi dice: yo sé hacer el 3. La maestra: ¿Quieres ayudar a Anderson? Nayi: Si	Instrumental
4A	Iguales	Aula	Greby cuenta a la clase como ha hecho un bizcocho en casa. Se practica la escucha activa en los compañeros y el niño o niña que expone practica la comunicación y narración oral. Cuando no se acuerda de alguna palabra, la maestra invita a los/as compañeros/as a que levanten la mano si lo saben y quieren ayudar a Greby y da la oportunidad a este para que elija quién quiere que le ayude. Greby elige a Ariadna para recordar la palabra "horno" que es donde ha metido el bizcocho para que se termine de hacer.	Instrumental
4A	Iguales	Aula	Profe: Cuando un amigo tiene dificultades ¿qué hacemos? Itai: "ayudarle"	Valor Declarativo
4A	Iguales	Aula	Equipo mesa. Tienen que hacer una ficha de manera individual. Ariadna: "te ayudo" Sofía: "Bueno, tranquila". Ariadna al final ayuda a Sofia a buscar la ficha en el libro.	No instrumental
4A	Iguales	Aula	Actividad de GI. Israel hace el triángulo y le falta un lado, entonces Iván le ayuda diciéndole como tiene que hacerlo. Al terminar de dibujarlo, Israel le pide que le confirme que si está bien.	Instrumental
4A	Iguales	Aula	Actividad de GI. Sofía ayuda a Kimberley, le ofrece el material que necesita, enseña su dibujo para que los demás lo vean y les ayude a la hora de hacer los suyos	Instrumental
4A	Maestra-niña	Aula	A Patricia le ha sucedido algo en la alfombra y se ha puesto a llorar. No suele comunicar o hablar con frecuencia. La maestra para la actividad. Le pregunta qué le pasa y como no contesta y llora desconsoladamente. Se la lleva a un rincón a parte para hablar con ella fuera de la presencia del grupo, dado que esto la puede cohibir más. La maestra le dice: "Tú me lo explicas y yo te puedo ayudar. Vamos a respirar para tranquilizarnos" La ayuda a guiar la respiración para que deje de llorar.	Emocional
4A y 4B	Maestras Grupo Clase	Aula	Actividad Bote de la Bondad. Se consideran diferentes acciones que expresan el valor de la bondad. Entre ellos aparece ayudar a los demás	

Clase	Interactores	Aula / Patio / Transición	Situación de ayuda	Instrumental / No instrumental
4A, 4B	Iguales	Aula	Nota cuaderno de campo: Acciones de ayuda observadas entre iguales en la transición del aula al patio (tiempo de merienda): Abrir los envases de las meriendas: táper, bolsas de galletas, tapas de yogures, etc.	No instrumental
4B	Iguales	Aula	Nazan: "estoy ayudando a Maka". (la ayuda a hacer una ficha que él ya ha terminado con facilidad)	Instrumental
4B	Iguales	Aula	Pablo: Eva, estoy ayudando a Enmanuel.	Instrumental
4B	Iguales	Aula	Eva reparte los libros nuevos de mates y se van sentando en las mesas. Los que primero encuentra la hoja ayudan a los otros a buscar la hoja que corresponde a la Ficha 1.	No instrumental
4B	Maestra Grupo Clase	Aula	La maestra les ha enseñado y les recuerda frecuentemente el procedimiento para pedir ayuda para cuando están trabajando y necesitan ayuda. 1º pido ayuda a mi pareja; 2º pido ayuda a mi equipo de mesa: y 3º pido ayuda a la profesora.	Instrumental
5A	Iguales	Aula	Lara ha venido a la mesa donde estamos Anhelis, Santi, Cristopher y yo. Ha venido directamente a ayudar a Cristopher a terminar la ficha de la "güe/güi"	Instrumental
5A	Iguales	Aula	Algunos alumnos y alumnas suelen corregir a sus iguales cuando se equivocan o contestan por ellos cuando no saben que contestar. En otros casos como este tratan de ayudarles a encontrar la respuesta. Le toca el turno a Cindy para responder a una pregunta de la maestra, ella se queda pensando un rato sin decir la respuesta. Dani y Lara viendo que no sabe que contestar tratan de ayudarla dándole una pista: "Cindy es tu animal" (se refiere a que es el que le ha tocado para el disfraz que están haciendo y que vestirán el día de la "Celebración del Aprendizaje" con las familias). Esta acción de ayuda de Dani y Lara, en la que ofrece una pista a Cindy para que recuerde el nombre del animal, se diferencia de la de otros compañeros que directamente dicen el nombre, cuando al que le tocaba el turno no lo sabe, lo pronuncia mal, o se equivoca de nombre.	Instrumental
5A	Iguales	Aula	Santi llora en clase porque levanta la mano y no le dan turno para participar (suele ser impaciente y se frustra). Maestra: "Santi si no dejas de llorar no puedes participar. Ve al baño y sécate las lágrimas" Gago: Santi, yo tengo un pañuelo (se lo ofrece)	Donación
4A	Iguales	Aula	En el equipo mesa durante una actividad de Grupos Interactivos. Le toca el turno de participar a Ari, pero parece que le cuesta hacer la tarea que le corresponde. Mai su compañera de equipo le dice: ¿Quieres que te ayude?	Intrumental
4A, 4B, 5A	Iguales	Juego	Acciones observadas: buscar materiales para algún niño o niña más pequeño. Sujetar cosas para poder terminar de hacer una construcción, levantar a un igual cuando se ha caído, buscar a la maestra para que ayude a un igual con problemas.	No instrumental
5A	Iguales	Patio	Cindy se entera de que Santi ha tenido un conflicto y está llorando. Se va a buscarle. Cuando vuelve, le pregunto: ¿de dónde vienes tan deprisa? Cindy: he ido a ver a Santi que estaba llorando. Y: ¿Querías saber que le pasa? Cindy: para ayudarle.	No instrumental

Clase	Interactores	Aula / Patio / Transición	Situación de ayuda	Instrumental / No instrumental
5A	Iguales	Patio	Nayi se ha enfadado con Fatou porque ha lanzado el balón muy fuerte y ha caído fuera del muro del colegio. Quiere darle un escarmiento y busca la ayuda de Lara para llevar a cabo su plan. Necesita que su amiga escriba una nota ya que ella no tiene los conocimientos suficientes de lectoescritura para escribir frases completas y Lara tiene un nivel muy avanzado. Lara siempre lleva un cuaderno y boli en el patio, desde algunas semanas de empezar a ir a investigar con NN. Siempre le ha llamado mucho la atención mi cuaderno de notas. Suelen escribir en él y leer algunas palabras de las notas que escribo. También le pide ayuda a Cindy para llevar a cabo su plan que es esconder la nota para que Fatou la encuentre y lea las amenazas que Nayi quiere que Lara escriba y finalmente este se ponga de mal humor.	No instrumental
5A	Iguales-maestra	Patio	Estoy conversando con la maestra en el aula, mientras NN acaban de salir al patio. Entra Nayi diciendo: ¿podéis ayudar a Rubén y pelarle la mandaría, es que no quiere comerse en bocadillo de mortadela. Dice que no le gusta". Nayi ha intentado pelar la mandarina y como no ha podido ha venido demandando ayuda para su compañero.	No instrumental
5A	Iguales	Patio	Ramón ayuda a Lara a subirse al poyete donde tienen que sentarse para hacer de vigilantes de la Granja (juego)	No instrumental
4B	Iguales	Transición aula-patio	Cuando se están preparando para salir al patio veo a Leo y a Jaqueline juntos y le pregunto a Leo: “¿qué hacéis?” Leo responde: “estoy ayudando a Jaqueline” (a darle la vuelta a los guantes para que se los pueda poner”	No instrumental
4B	Iguales	Transición aula-patio	Sebas está esperando a Ronie que está intentando coger su merienda de la mochila. Le está resultando difícil y no puede. Ronie: ¿me ayudas? ¿puedes sujetarme esto? (a Sebas) Sebas le ayuda con naturalidad y buena actitud	No instrumental
4B	Iguales	Transición aula-patio	Nazan le ofrece ayuda a Emanuel que no puede abrocharse el abrigo y le va explicando cómo se hace.	No instrumental
4A, 4B y 5A	Iguales	Transición entrada o salida del aula	Quitarse o ponerse el abrigo (bajar o subir las cremalleras), abrocharse o desabrocharse los botones el baby, subir	No instrumental
5A	Iguales	Transición patio-aula	Nayi se queda con Santi antes de entrar del patio a la clase y le ayuda a quitarse la arena y a ponerse de nuevo las zapatillas. Son pareja cooperativa.	No instrumental