

NIÑOS DE PREESCOLAR PARTICIPANDO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA MEDIANTE EL ENFOQUE MOSAICO

Heidi Fritz Macías *

SÍNTESIS. En años recientes, diversos organismos internacionales han reconocido la importancia de apoyar el desarrollo de la infancia de manera integral, y la investigación educativa no ha sido ajena a esta tendencia. Sin embargo, hasta este momento se ha enfocado casi exclusivamente a conocer la perspectiva del adulto acerca de la infancia, y la voz de los niños ha quedado prácticamente excluida. Los niños son los expertos en sus vidas y son los principales conocedores de sus intereses y necesidades al constituirse en los auténticos protagonistas de su existencia. De acuerdo con el concepto de niño activo, que construye socialmente sus interacciones con sus pares y los adultos con los que convive, se puede ampliar el conocimiento que se tiene de la infancia en sus procesos de socialización y aprendizaje. Este trabajo muestra que el enfoque mosaico es una forma productiva de conocer e incluir la perspectiva de los niños en los procesos de investigación respecto a los ambientes escolares en los que participan y un estímulo para imaginar formas creativas de llegar a sus experiencias vitales.

Palabras clave: educación preescolar; investigación con niños; enfoque mosaico.

CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR A PARTICIPAR NA INVESTIGAÇÃO EDUCATIVA ATRAVÉS DA ABORDAGEM MOSAICO

SÍNTESE. *INos últimos anos, diversos organismos internacionais reconheceram a importância de apoiar o desenvolvimento da infância de forma integral, e a investigação educativa não foi alheia a esta tendência. Contudo, até à data, a referida investigação tem-se centrado quase exclusivamente em conhecer a perspectiva do adulto acerca da infância, tendo a voz das crianças ficado praticamente excluída. As crianças são especialistas nas suas vidas e são as principais conhecedoras dos seus interesses e necessidades, dado que constituem os autênticos protagonistas da sua existência. De acordo com o conceito de criança ativa, que constrói socialmente as suas interações com os seus pares e com os adultos com quem convive, é possível ampliar o conhecimento que se tem da infância nos seus processos de socialização e aprendizagem. Este trabalho mostra que a abordagem mosaico é uma forma produtiva de conhecer e incluir a perspectiva das crianças nos processos de investigação relativos aos ambientes escolares*

* Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.

nos quais participam, e um estímulo para imaginar formas criativas de chegar às suas experiências vitais.

Palavras-chave: educação pré-escolar; investigação com crianças; abordagem mosaico.

PRESCHOOL CHILDREN PARTICIPATING IN THE EDUCATIONAL RESEARCH APPROACH THROUGH THE MOSAIC

ABSTRACT. In recent years several international organizations have recognized the importance of supporting early childhood development holistically and educational research has not been immune to this trend. However until now it has focused almost exclusively on knowing the adult perspective about childhood and children's voice has been virtually excluded. Children are experts in their lives and are the most familiar with their interests and needs to establish itself as the protagonists of their lives. According to the concept of socially active child who builds their interactions with peers and adults with whom he or she lives we can expand the understanding we have about children in their socialization and learning processes. This work shows that the mosaic approach is a productive way to learn and to include the perspective of children in the research process regarding school environments in which they participate. It also constitutes an encouragement to imagine creative ways to reach their life experiences.

Keywords: preschool education, research with children, mosaic approach.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo retoma una parte de la metodología de la tesis doctoral titulada «El proceso de amistad en la cultura de pares en el preescolar. Un estudio de caso donde los niños son co-investigadores». Dicha investigación pretende, entre otras cosas, mostrar mediante un estudio de caso cómo los niños participaron activamente en la elaboración de evidencias a partir del enfoque mosaico (Clark y Moss, 2001) y fueron quienes principalmente aportaron su perspectiva para ser analizada y poder llegar a la propuesta de un modelo explicativo del proceso de amistad en la cultura de pares dentro de su escuela.

Se ha considerado, por parte del Programa de Educación Preescolar (sep. 2011), de vital importancia atender el desarrollo social de los alumnos de este nivel escolar. La autoridad educativa es consciente de nuestra época con un contexto nacional dinámico. En los años recientes, muchas familias están constituidas por un hijo único, lo que dificulta su convivencia con otros niños. Aunado a ello, la mayor parte de las madres acuden a un trabajo fuera de casa para asegurarse un ingreso familiar, siendo así mayor la dificultad de los niños para acudir a parques o lugares públicos a socializar con sus pares. Incluso, en algunos países, el componente de la inseguridad nacional merma

estas posibilidades de interacción social. Por ello, ha cobrado gran relevancia la asistencia de los hijos a preescolar, motivo por el que, en muchos casos, es aquí donde por primera vez los niños van a interactuar con sus pares y a desarrollar su dimensión social.

Esta investigación ha concebido el preescolar como el microsistema donde se llevan a cabo las interacciones sociales de manera cotidiana. Este microsistema también comprende a los padres de familia y maestros que influyen en el ambiente escolar, por lo que se considera que su opinión es valiosa y enriquecedora. El microsistema se encuentra insertado en un sistema mayor que lo abarca y que, de acuerdo con Bronfenbrenner (1987), se conoce como «mesosistema». Aquí se ubican las interrelaciones que tiene el niño y su familia en otros escenarios sociales. El mesosistema, a su vez, se ubica dentro del «exosistema», contexto más amplio que genera influencia mutua para dar paso al «macrosistema», compuesto básicamente por la cultura del país. La legislación se encuentra en este espacio y contempla las normas y programas a seguir para cada nivel educativo. Los intercambios sociales que suceden dentro del aula representan la forma más cercana e íntima de contacto dentro del microsistema y que M. A. Delgado (pendiente de publicación) ha llamado «nanosistema». La teoría ecológica concibe una relación bidireccional entre cada uno de los sistemas nombrados, que se influyen y afectan recíprocamente. Por ello, tanto el contexto sociocultural y económico de preescolar como los programas educativos que lo rigen juegan un papel primordial en la forma en la que los niños se relacionan entre sí.

El acercamiento al fenómeno social complejo de la amistad infantil ha sido abordado desde una perspectiva sociológica. La sociología ha sido poco referida, en contraste con la variedad de trabajos que se apoyan en la psicología y las etapas del desarrollo humano. A efectos de este estudio, se estableció la fundamentación teórica en la sociología de la infancia, ya que busca una mejor comprensión de los fenómenos sociales que se construyen entre niños y entre niños y adultos (Gaitán, 2006). El movimiento socializador es concebido de manera bidireccional y no solo unidireccional como en el pasado: desde la persona adulta hacia las niñas y los niños y viceversa (Rodríguez, 2007).

Además del fundamento en la sociología de la infancia, hablar de la cultura de pares (Corsaro y Eder, 1995) facilita la explicación de cómo los niños están creando una serie de significados compartidos. Con esta propuesta se entiende que la infancia tiene su propia manera de ver, de pensar y de sentir, pudiéndose conceptualizar la cultura infantil de una manera amplia y penetrante (Corsaro y Rizzo, 1988; Corsaro y Eder, 1990). Es decir, explicar la parte cultural es penetrar el espacio donde los niños están creando una serie de significados compartidos. Este estudio se suma a otros que han

profundizado mayormente en la idea de las acciones colectivas en contraste con un análisis individualista. Para el caso presente se conceptualiza la infancia desde el punto de vista de cada niño como capaz de construir sus relaciones sociales en los espacios en los que cotidianamente se encuentra (Mayal, 2003; Christensen y Allison, 2012).

El método cualitativo elegido para llevar a cabo la tarea de recoger las evidencias ha sido la teoría autofundante con orientación constructivista de Charmaz (2005). El método para escuchar la voz de los niños está basado en el *mosaic approach* (Clark y Moss, 2001).

Partiendo de estas ideas, se presentan dos ejemplos de las evidencias que los niños generaron como parte de su interés en participar activamente en la investigación, convirtiéndose de esta manera en coinvestigadores. Estas evidencias están conformadas por una conversación, la elaboración de un esquema por una niña de cuatro años y seis meses de edad y un dibujo realizado por un niño de cinco años y once meses. Ambas elaboraciones visuales han fungido como evidencias para entender que los niños quieren participar en las actividades de su entorno, que son agentes sociales activos y que son capaces de comunicar sus intereses mediante estas herramientas.

2. SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA

Esta teoría aparece derivada de la necesidad de encontrar explicaciones sobre la vida y el comportamiento de la población infantil al considerarla participante de la sociedad en la que actúa colectivamente dentro de sus espacios. En el plano investigativo, las aportaciones de la sociología de la infancia tienen como objetivo brindar un conocimiento sociológico del fenómeno complejo que es la infancia (Qvortrup, 1994; Prout y Allison, 1997) y proporcionar evidencias de los niños como actores sociales en apoyo a la Convención Internacional que reconoce a los niños y las niñas como sujetos de derecho (OECD, 2006; Palacios y Castañeda, 2009; Dávila y Naya, 2011).

La preocupación por la niñez desde un punto de vista sociológico, no obstante ser reciente, ha permitido una sistematización en el análisis de la infancia como componente permanente en las sociedades. Es un campo de estudio emergente que promueve nuevas miradas en la infancia como construcción social y en los niños como sujetos de derecho y actores sociales con capacidad de agencia y participación (Pavez, 2012). «Parte del atractivo del discurso sociológico es que ofrece un punto de vista sobre los niños,

fundamentado empíricamente y completamente nuevo, que da prioridad a su libre albedrío y los respeta» (Neale y Sinert, 1998, en Smith y Taylor, 2010, p. 332).

A partir de los estudios realizados por los autores citados se desprenden las seis ideas principales que han permitido relacionar el trabajo de campo con la sociología de la infancia:

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

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

201

3. *PEER CULTURES* (CULTURA DE PARES)

Con la publicación de los estudios de Corsaro y Eder (1990) fue evidente que se comenzaba a poner atención en los niños pequeños como constructores de sus interacciones cara a cara y sus redes sociales que producen lo que se conoce como *peer cultures*, consistente en mirarlos como agentes colectivos y creadores de su propia cultura que reproducen y transforman las sociedades de las que son miembros.

«Se entiende como *peer cultures* un establecimiento constante de actividades o rutinas, valores, artefactos y empresas que los niños producen y comparten en sus interacciones con sus pares» (Corsaro y Eder, 1990, p. 197). Se ha identificado que los cambios en la cultura de pares durante el preescolar se encuentran generalmente relacionados con las demandas del

mundo adulto, es decir, el contexto al que hace referencia la teoría ecológica considerada dentro de este estudio. Donde se pone énfasis es en esa cohorte o grupo de niños que pasan mucho tiempo juntos en una base de convivencia diaria dentro de su institución educativa y en que cada uno proviene de su propio microsistema familiar y tiene sus propias experiencias de interacción social aprendidas de los adultos cercanos.

Corsaro (1988) ha sido el precursor de los estudios sobre la cultura de la infancia a través de su enfoque de la «reproducción interpretativa». Este autor sostiene que los estudios interpretativos sobre la infancia están en oposición al enfoque clásico de la socialización que supone una infancia receptora y meramente pasiva. Esto quiere decir que los niños y las niñas no reproducen el orden adulto sin más, sino que lo producen en un proceso en donde reelaboran, interpretan y crean un nuevo orden de significaciones en su cultura entre pares. Estos niños tienen sus propios códigos, poseen un lenguaje que desarrollan entre sí y se apropian del lenguaje de los adultos resignificándolo en sus propios términos.

Lo anterior pone de relieve la necesidad de revisar el saber adulto-céntrico y sus metodologías de investigación asociadas para poder entender la infancia desde la propia infancia. Las investigaciones sobre los niños que los conciben como actores sociales deben asumir la autonomía de los niños y las niñas y una simetría ética con los adultos. Esto implica un gran desafío en términos de una profunda reflexividad metodológica, lo cual ha sido uno de los propósitos de esta investigación.

202

Se ha encontrado un vacío en la literatura con relación a la sociología infantil contemporánea y el desarrollo de estos fenómenos sociales complejos en la perspectiva de los propios niños. Creemos que los niños y sus culturas de grupo son dignos de documentación y de estudio por su propio derecho.

4. *GROUNDÉD THEORY* (TEORÍA AUTOFUNDANTE)

La teoría autofundante (Glaser y Strauss, 1967) es la metodología que permite analizar datos cualitativos en un proceso que inicia con la colecta de evidencias y que no finaliza cuando el trabajo de campo llega a término, sino que sigue con el análisis, la interpretación, la toma de decisiones y las reflexiones pertinentes. El proceso analítico consiste en una constante comparación de datos mientras se reflexiona en la complejidad de las relaciones interpersonales para su comprensión (Charmaz, 2005, citado por Delgado, 2012). La característica definitoria de la teoría autofundante es que las proposiciones teóricas no se postulan al inicio del estudio, sino que emergen de

las propias evidencias y no de forma previa a la recolección de las mismas (Mertens y Ginsberg, 2008). Así, las teorías de medio rango se construyen sobre la marcha, especialmente a partir de las acciones, interacciones y procesos sociales que acontecen entre las personas. La teoría autofundante, de acuerdo con Charmaz (2005), es una propuesta que necesita discutir y consultar con los demás; es decir, colegiar con otros para de esta forma reducir la interpretación unilateral y personal, sustituyéndola por consensos basados en debates. Justamente así se aleja de la moda pasada en que se privilegiaba la validez «de autor».

El criterio de validez en este caso no está fundamentado en el número de sujetos que participan en el estudio. De acuerdo con la tendencia constructivista de Charmaz (2005), no es relevante si el grupo de informantes es grande o pequeño; lo que interesa es construir los conceptos que van a permitir comprender qué está sucediendo con el grupo de niños seleccionado. Es en la interacción con los participantes y la confrontación con la literatura donde se va construyendo el objeto de estudio.

Dentro de las más destacadas transformaciones que han afectado a la investigación cualitativa, se encuentra la tendencia contemporánea en la interpretación: su validez y la importancia de otorgarle voz a los niños, quienes no la han tenido a lo largo de la historia.

Para llevar a cabo la tarea de recolección de evidencias y su análisis sistemático, se ha recurrido al diario de campo de columnas múltiples (Delgado, 2009), donde se concentra prácticamente toda la información: registro de evidencias, reflexión del investigador con relación al objeto de estudio, planeamiento del trabajo de campo, reflexividad, interpretación y toma de decisiones en torno a la investigación (González y Fritz, 2015). Esta herramienta flexible se constituye en una matriz de análisis muy potente que permite considerar prioritariamente las aportaciones hechas por los alumnos.

5. *MOSAIC APPROACH* (ENFOQUE MOSAICO)

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

James Garbarino

La literatura de vanguardia hace referencia a varios estudios en los que se considera al niño capaz de tener su punto de vista personal, además de saberlo expresar y así dejarse escuchar. Con tal propósito se

desea documentar la idea de involucrar al niño como participante y como coinvestigador (Argos, Ezquerro y Castro, 2011), además de considerarlo el principal beneficiario de sus aportaciones (Clark y Moss, 2001; Broadhurst et al., 2010; Rinaldi, 2001). La investigación con niños y niñas ha sido un tema desarrollado internacionalmente, pero solo en las últimas dos décadas surgió el debate sobre los elementos que la diferencian de la investigación con adultos (Punch, 2002).

Esta estrategia consiste fundamentalmente en considerar a los niños como sujetos competentes, activos y creadores de experiencias significativas en sus ambientes sociales. El famoso pedagogo italiano Malaguzzi enfocó su trabajo alrededor de esta concepción del infante y acuñó la visión de *The Hundred Languages of Children* (Clark et al., 2008). Así, estas ideas contrastan con arraigadas concepciones del niño como un ser pasivo y necesitado, desprovisto de protagonismo.

Considerar al niño como agente social activo, capaz y competente permitió a la investigadora superar el temor de falta de fiabilidad y de rigurosidad de la información proporcionada por estos al reconocerlos como fuentes prolíficas de datos sobre los problemas e intereses que afectan directamente a sus vidas (Clark y Moss, 2006). «Es esencial recoger datos directamente de los niños, ya que son ellos (y es preciso reconocerlo) los que pueden dar mejor información acerca de sí mismos» (Gaitán, 2006, p. 24).

204

Incluir la propia perspectiva de los niños en nuestra investigación sobre los procesos de socialización y convivencia en preescolar ha sido una poderosa estrategia para acercarnos a su mundo. Por otra parte, resulta congruente con el creciente reconocimiento de los niños como sujetos activos y competentes para saber sobre y participar en aquello que afecta a sus vidas (Dahlberg et al., 2005). En este marco, el llamado «enfoque mosaico» es una forma productiva de conocer e incluir la perspectiva de los niños en los procesos de investigación respecto a los ambientes escolares donde se desenvuelven y un estímulo para imaginar formas creativas de llegar a sus experiencias vitales. Además de escuchar y empatizar con lo que los preescolares sienten, tiene la capacidad de generar emociones en quienes son sus maestros, lo que favorece mejores prácticas pedagógicas (Rinaldi, 2006).

El enfoque mosaico ha sido desarrollado y utilizado primeramente en Inglaterra desde 1999 (Clark et al., 2008). Posteriormente, ha ido difundándose a otros países europeos, entre ellos Noruega, Dinamarca y Finlandia. Es posible encontrar publicaciones de centros infantiles de dichos territorios, documentando su utilización, no así para el caso de América Latina.

Cabe mencionar algunas de las características del enfoque mosaico para precisar su sentido y utilidad. En primer lugar, como nos señalan sus autores (Clark y Moss, 2006), es importante comprender que «escuchar» no es un proceso limitado al mundo hablado. Escuchar las voces de los niños incluye, además de la información oral, otras muchas formas creativas de expresar la vida y las experiencias de los participantes, como son el dibujo, la fotografía, los mapas, las visitas guiadas por los espacios en los que se encuentran o el juego de roles. Estas formas de «lenguajes» son, además, accesibles incluso a los niños más pequeños o a aquellos con limitaciones en la comunicación. Es la conjunción de estas estrategias la que viene a configurar un «mosaico» de perspectivas para entender más ampliamente la visión de los niños. Escuchar debe asumirse como un proceso activo que implica no solo oír, sino interpretar, construir significados y responder en el marco de un proceso reflexivo en el que niño y adulto son parte del proceso. Escuchar es la forma de explorar las perspectivas y visiones de los niños de cualquier aspecto de su vida diaria en las instituciones educativas.

TABLA 1
Elementos que componen el enfoque mosaico

HERRAMIENTA	DESCRIPCIÓN
Multimétodo	Reconoce las diferentes voces o lenguajes de los niños y sus posibilidades son ilimitadas
Participación	Los niños son considerados expertos y agentes activos en sus propias vidas
Reflexión	Incluye, además de los niños, los docentes y las familias en relación a significados y resuelve la cuestión de las interpretaciones
Adaptable	Se adecua a diversas características de las instituciones infantiles
Enfoque en experiencias propias de los niños	Útil para una gran variedad de propósitos
Incrustado en la práctica	Tiene la posibilidad de ser una herramienta de evaluación, así como una forma de documentar la práctica pedagógica

Adaptación del texto de Clark et al., 2008

La intención del multimétodo es facilitar a los niños la manera en que pueden expresar sus percepciones del mundo y comunicar sus ideas de acuerdo a los significados que les otorgan. De esta forma se promueve a través del *mosaic approach* el diálogo interior o *internal listening*, donde el niño puede encontrar nuevas maneras de pensar o de mirar alguna cuestión de acuerdo a su propia óptica. El aspecto mencionado anteriormente se refiere a «los cientos de lenguajes» o *the hundred languages* (Malaguzzi, 2001) que tienen cabida.

Contando con una amplia gama de posibilidades expresivas, los niños pueden sentirse en libertad de exteriorizar sus opiniones y sentimientos. Normalmente, contestan a la pregunta: ¿qué significa para mí esta

situación? El ambiente o clima escolar del microsistema juega un papel importante para otorgar significado a conceptos abstractos como familiaridad, confianza, respeto, simpatía, amistad y otros conceptos que forman parte de los fenómenos sociales.

Por último, se considera pertinente mencionar que el enfoque mosaico se fundamenta en una cultura de relaciones humanas bidireccionales que habla de interconectividad o interdependencia, basada en la participación activa de las partes. Este tipo de relaciones encajan en lo que la filosofía de Emmanuel Levinas denomina una ética del encuentro (Clark et al., 2008). El adulto será el responsable de la construcción de esta cultura, así como del cuidado emocional y de bienestar de los niños. Subyace entonces una obligación moral de cuidado y responsabilidad por el menor (Levinas, 1991), por lo cual es indispensable tener en cuenta las cuestiones éticas en las investigaciones con niños.

TABLA 2

Ejemplo de las diversas herramientas factibles de utilizar cuando se trabaja con el enfoque mosaico

HERRAMIENTA	DESCRIPCIÓN
Observación	Registro de observaciones cualitativas
Dibujos y gráficos	Los niños plasman sus ideas de manera visible mediante dibujos o cualquier otro tipo de registro gráfico
Conversación con los niños	Preguntas abiertas para dialogar de manera individual o en grupo
Toma de fotografías	Los niños fotografían aquellas situaciones relevantes para ellos
Conformación del álbum	Los niños acomodan las fotografías y pueden solicitar que se anoten algunos textos debajo
Recorridos	Cuando se realizan recorridos o se revisan espacios
Elaboración de mapas	Representaciones de espacios con algún acontecimiento mostrado por fotos o dibujos
Conversaciones	Pláticas informales con los pedagogos, asistentes o familiares
Grabación de conversaciones	Los diálogos seleccionados pueden ser ilustrados
Utilización de libros	Leer un libro o cuento que permita discutir acerca del tema de interés

Adaptación a la tabla de Clark et al., 2008, p. 33

Estas diversas herramientas pueden convertirse en material visual, *visible listening* (Rinaldi, 2001), como lo es el desarrollo de dibujos o de maquetas. Los materiales visuales sirven para intercambiar perspectivas y significados, formas de ver y entender la vida; también, para dar a conocer las vivencias escolares. El enfoque mosaico provee de una plataforma de comunicación hacia los otros, ya sean los amigos, el grupo de la escuela o la familia. Con él, tanto el investigador como los niños se convierten en coparticipantes en documentar sus experiencias vividas en algún momento dentro de un espacio social.

6. CUESTIONES ÉTICAS EN LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS

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

Solo recientemente los investigadores hablan de investigación *con* los niños y las niñas, lo que significa escuchar sus opiniones y puntos de vista. Para Christensen y James (2000; en Barreto, 2011), solo si escuchamos lo que los niños tienen que decirnos y prestamos atención a las formas en las cuales se comunican con nosotros, progresaremos hacia una investigación, no *sobre* los niños, sino *con* ellos.

Entre las consideraciones éticas asumidas con los niños que participan en cualquier investigación, están las siguientes:

- a) el respeto a su deseo de participar o no hacerlo,
- b) la adaptación a su ritmo,
- c) contestar siempre a sus dudas,
- d) brindarles la información que soliciten.

Estas consideraciones son fundamentales en cualquier investigación, pero en la investigación con niños adquieren un significado especial, ya que en la mayoría de los casos ellos se encuentran frente a algo totalmente desconocido y habrá que favorecer su incursión en este campo de actividad (Ainsworth, 2014).

En la práctica se utiliza por lo general el consentimiento informado, que consiste en un proceso por medio del cual los padres firman la autorización para que sus hijos tomen parte en un estudio. Esto ocurre en particular después de haber sido informados detalladamente acerca de todos los aspectos relevantes que conlleva dicha autorización (Lewis y Lindsay, 2000; Danby y Farrell, 2004). No hay que olvidarse que, aun contando con la autorización por escrito de los padres, es necesario y ético preguntar en cada ocasión a cada niño si está de acuerdo en participar, de tal forma que su decisión sea respetada (Smith et al., 2010; Zubizarreta et al., 2011).

En el año 1964, la Asociación Médica Mundial (WMA) estableció por primera vez un pronunciamiento conocido como Declaración de Helsinki, considerada el documento más importante en la ética de la investigación con

seres humanos. Esto es así no solamente para la actividad médica, sino para una variedad de actividades investigativas. Esta declaración no constituye un instrumento legal que vincule internacionalmente a diversas agrupaciones, pero su autoridad emana del grado de influencia que ha ganado a nivel internacional. Esta declaración ha sufrido varias revisiones y no existe un verdadero consenso sobre sus resoluciones. Sucede que los investigadores nos encontramos frecuentemente con que diferentes códigos o pautas de actuación regulan la misma actividad.

De acuerdo con la Declaración de Helsinki, un niño o una niña pueden no ser legalmente competentes, pero deben dar el consentimiento antes de ser involucrados en un estudio. Esto significa que deben saber que pueden aceptar participar en la investigación y también que pueden retirarse en cualquier momento si lo desean, sin que ello implique un detrimento en su cuidado. De igual manera, ha de comprender cada niño cuál es su papel, saber qué debe hacer si elige participar, saber qué sucederá con los datos que se generen y conocer cuáles son los efectos que tiene el decidir participar. En última instancia, se contempla al niño como el principal beneficiado de este tipo de investigación.

208

El niño participante en una investigación debe ser respetado tanto en su negativa a hablar como si no desea informar o no quiere expresar algo de sí mismo, de la misma manera que se le debe proteger de ser manipulado (Clark et al., 2008).

Ha sido señalado por Punch (2002) que la manera en la que los investigadores percibimos la infancia y el estatuto de niño o niña en la sociedad influye en cómo ellos son comprendidos. Por lo tanto, es necesario reconocer que toda investigación está determinada en gran medida por la concepción que el investigador, como adulto, tiene del niño como individuo, lo que incide indiscutiblemente en las decisiones que se llevan a cabo durante las investigaciones.

7. EJEMPLOS DE LA PROPIA PERSPECTIVA DE LOS NIÑOS EN LA INVESTIGACIÓN

La investigadora, al principio, acudía a sus visitas del aula de preescolar sin experiencia previa del manejo de aquellas herramientas mencionadas en la tabla 2, sugeridas por el enfoque mosaico. Simplemente llevaba consigo una cámara fotográfica digital de fácil manejo para los niños, una grabadora igualmente sencilla de operar y una libreta personal para tomar notas de aquello que iba observando. Tanto la cámara como la grabadora estuvieron siempre a

disposición de los niños para su uso, según propone el enfoque mosaico, para que ellos pudieran registrar lo que les fuera llamando la atención. La única limitación era que no interfiriera con las actividades académicas planeadas por su maestra. La libreta, en cambio, fue inicialmente para uso exclusivo de la investigadora; sin embargo, pronto pasó a ser de gran interés para los niños. Así que se adquirieron tres libretas más y se pusieron a disposición de los menores, sin imaginar que estas iban a tener una gran aceptación y que iban a proveer a la investigación de tantas evidencias gráficas.

Ejemplo 1. Gráfica de las relaciones entre amigos

A continuación se puede apreciar la manera en que una niña interesada en participar en la investigación contribuye con su punto de vista. La manera en que ella se expresa es por medio del diálogo con la investigadora y, gráficamente, a través de la elaboración de un esquema que ella va construyendo paralelamente a su comunicación oral (*dibujo-conversación*; Driessnack, 2006, citado en Argos et al., 2011).

En el momento del registro de la evidencia, Lilia Sofía contaba con cuatro años y once meses de edad. Ella decidió participar en la investigación por propio interés, transmitiendo sus ideas con relación a quiénes son sus amigos y, adicionalmente, quiénes son amigos de otro niño llamado Sebastián. Se transcribe fielmente la conversación sostenida y se muestra el esquema representativo de la forma en que ella explica la relación entre amigos. Ambas herramientas del enfoque mosaico son utilizadas por esta niña simultáneamente, como se aprecia a continuación.

Lilia Sofía, por propia iniciativa, tomó una de las libretas asignadas a los niños para plasmar sus ideas.

L. S.: *Ahora vamos a hablar de los amigos que más queremos; voy a poner los puntos de los amigos.*

I (investigadora): *A ver, ¿quiénes son los amigos que más quieres?*

[L. S. *dibuja un punto que es ella, y de ahí dibuja una línea y dice que ese otro punto es Leah, una de sus amigas*]

L. S.: *Voy a hacer una línea de Leah hacia mí.*

I: *¿Qué quiere decir esa línea?*

L. S.: *Que Leah y yo somos muy amigas; ahora tú y yo... [Elabora otra línea para incluirme, aunque no le pusimos el nombre en la gráfica] Luis Gerardo y yo somos amigos.*

I: *Son dos bolitas y su raya.*

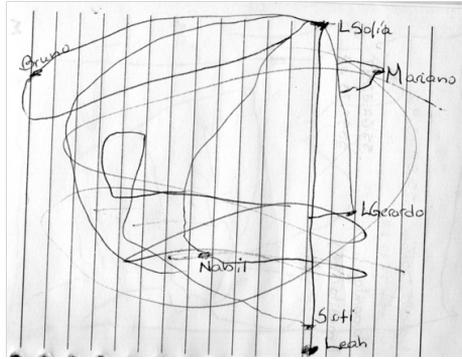
L. S.: *Luego, Renata es mi amiga.*

I: *¿Quién más?*

L. S.: *Ahora voy a explicar los amigos de... ¡Sebastián!, que son... [Dibuja otro punto]*

I: *¿Tú ya terminaste con tu lista de los amigos?*

L. S.: *Todavía no, pero casi. Los amigos de Sebastián es Bruno, y también y... también es, a ver, Sebastián H. y Gastón, ¿no? [Más líneas] Y ahora, Sofía, Mariano y yo somos amigos..., otra vez tenemos que poner esto, ¿no? [Se refiere a cada punto y su línea]. ¡Aquí!, mira estos son amigos míos.*



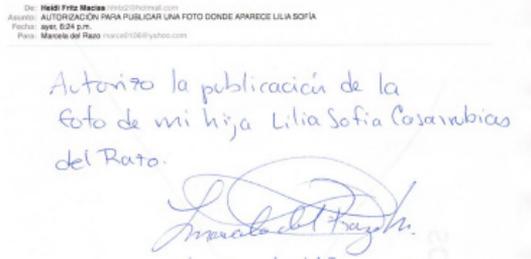
En este gráfico se constata quiénes son los amigos de Lilia Sofía; son aquellos que aparecen simbolizados con un punto. En este caso, ella menciona a Mariano, Luis Gerardo, Sofía y Leah. Durante las visitas realizadas era evidente que estos cinco amigos interactuaban constantemente y se consideraban amigos entre sí. Su vínculo fue claramente representado por las líneas que unen un punto con otro.

210



En la fotografía aparece Lilia Sofía en el momento en el que está realizando este esquema. Este ejercicio sirvió para conocer quiénes considera ella sus amigos y, además, quiénes son los amigos de Sebastián, identificando así otro grupo dentro del aula.

Asimismo, se anexa el consentimiento informado para que la fotografía en la que aparece Lilia Sofía forme parte de este trabajo escrito. De esta manera se garantiza el respeto a la decisión de los padres en cuanto al manejo de información y uso de evidencias visuales según su propio criterio.



EJEMPLO 2. Dibujo de los amigos con los que se espera continuar interactuando después de la transición a la primaria

Durante el mes de junio y con motivo de la cercana transición de los niños a la primaria, la investigadora estuvo realizando algunas entrevistas para conocer su pensar y sentir con relación a la posible separación de algunos de sus amigos al conformarse los nuevos grupos. Los niños entrevistados confirmaron unánimemente que les gustaría conservar a sus actuales amigos, pero que también intentarían conocer a otros nuevos. A la pregunta expresa de la investigadora en torno a mencionar con cuáles de sus amigos querían continuar la amistad, surge, además de la respuesta hablada, este dibujo que fue realizando Mariano para expresar claramente quiénes son sus amigos, a los que dibujó en una de las hojas de la libreta destinada a ese fin.

211



En la imagen anterior, la evidencia que muestra de cómo Mariano decidió mostrarse a sus amigos. Él se ubica en el centro de la fila de abajo y se ve cómo están tomados de la mano los niños, tal y como ocurre en su cotidianidad. Los amigos que ya no cupieron en la hoja fueron colocados arriba. Además de sus amigos, Mariano incluyó a su hermano mayor Salomón y a la hermanita de Sofía, llamada María, quienes participan de sus juegos cuando se reúnen en otros espacios fuera de la escuela. Este tipo de información fue muy útil a la investigadora para indagar posteriormente qué otros sitios brindaban a los niños la oportunidad de convivir y relacionarse entre sí, además de la escuela. Asimismo, permitió indagar con los padres de familia en cuanto al apoyo que brindan a sus hijos para favorecer las relaciones con sus amigos.

8. CONCLUSIONES

En la actualidad, el preescolar se ha vuelto, para muchos, el primer espacio de intercambio con pares. Por ello cobra gran relevancia lo que ahí sucede desde el punto de vista social en la cultura de iguales.

212

Existen muy pocas investigaciones en las que se ha otorgado voz a los niños. En el caso presente, esto ha sido posible, en buena medida, gracias al tipo de preescolar visitado, que tiene la concepción del niño como capaz y competente para tomar algunas decisiones que son respetadas.

Cuando la escuela permite la autonomía de los niños y que estos decidan con cierta libertad lo que les interesa, ello apoya su desarrollo personal y social sin presiones externas. Los entornos de experiencia y aprendizaje mayormente son responsabilidad de maestros y padres de familia, los cuales juegan un papel muy importante, desde su modelaje y apertura, de acuerdo con la concepción que tengan de lo que un niño es capaz de lograr por sí mismo.

El adulto tiene la posibilidad de adentrarse en el mundo de la niñez y comprenderlo mejor cuando se acerca a los propios protagonistas y aprende cómo interpretan sus experiencias y qué piensan y sienten al respecto de los procesos sociales que viven en común con sus pares.

Disponer en las aulas de algún tiempo para permitir a los niños elegir lo que les interesa y con quiénes se quieren relacionar crea un posible acercamiento a las herramientas que pueden utilizar para comunicarse. Es también necesario un ambiente de respeto y confianza para que puedan manifestarse libremente, sin ser cuestionados o invalidados.

La participación de niños y niñas en la investigación debe ir mucho más allá de responder a preguntas o incluso de entrevistarlos. Dicha investigación tiene que ver con la forma en la que se desarrollan las relaciones intergeneracionales y con la manera en la que el mundo adulto ve a los niños. Asimismo, este principio tiene que ver con la creación de condiciones para que los niños ejerzan su derecho a decidir si quieren tomar parte en una investigación, en qué grado y de qué manera.

Con el apoyo de algunas herramientas, tales como papel y colores, una cámara fotográfica y una grabadora, pueden realizar el registro de aquellos acontecimientos y de aquellas personas significativas para ellos, y sobre estos registros se podrá desarrollar un diálogo común en el grupo, destacando aspectos relevantes y de su interés para explorarlos con la maestra, la investigadora o su familia mediante una reflexión que se traduzca en aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainsworth, K. (2014). Rethinking Photography as Event. *International Journal of child, youth and family Studies*, 5(4.2), 741-750.
- Argos, J., Ezquerro, M. P. y Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18. Accesible en: www.rieoei.org/deloslectores/3988Argos.pdf
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 2(9), 635-648.
- Broadhurst, K., Hall, C., Wastell, D., White, S. y Pithouse, A. (2010). Risk, instrumentalism and the humane project in social work: identifying the informal logics of risk management in children's statutory services. *British Journal of Social Work*, 40(4), 1046-1064.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Buysee, V., Goldman, B. D. y Skinner, M. L. (2002). Setting Effects on Friendship Formation Among Young Children With and Without Disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century. Applications for advancing social justice studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.ª ed., pp. 507-535). Thousand Oaks: Sage.
- Christensen, P. y Allison, J. (2012). *Research with Children. Perspectives and Practices*. Londres: Routledge.
- Christensen, P. y James, A. (eds.). (2000). *Research with Children. Perspectives and Practices*. Londres: Falmer Press.

- Clark, A. y Moss, P. (2001). *Listening to young children. The mosaic approach*. Londres: National Children's Bureau.
- Clark, A. y Moss, P. (2006). *Listening to young children. The mosaic approach*. Londres: National Children's Bureau.
- Clark, A., Kjørholt, A. T. y Moss, P. (2008). *Beyond Listening. Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Gran Bretaña: The Policy Press.
- Corsaro, W. A. y Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220. Indiana: Indiana University.
- Corsaro, W. A. y Rizzo, T. A. (1988). Discussion and Friendship. Socialization Processes in the Peer Culture of Italian Nursery. *School Children*, 53(6), 879-894.
- Corsaro, W. A. y Rizzo, T. A. (1995). Social Support Processes in Early Childhood Friendship. A Comparative Study of Ecological Congruences in Enacted Support. *American Journal of Community Psychology*, 23(1), 389-417.
- Dahlberg, G. y Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Londres: Routledge Falmer.
- Danby, S. y Farrell, A. (2004). Accounting for young Children's competence in educational research: New perspectives on research ethics. *Australian Educational Researcher*, 31, 35-49.
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires: Granica, obtenido de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2012-20-5150&dsID=Documento.pdf> el día 22 de enero de 2016.
- Delgado, C. (2012). *La teoría fundamentada: decisión entre perspectivas*. Bloomington, IN.: AuthorHouse.
- Delgado, M. A. (2009). *Community Involvement in Services for Young Children, Families and Communities. Accepting, resisting and proposing alternatives to mainstream views*. Saarbrücken: Verlag Dr. Muller.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- González, A. y Fritz, H. (2015). *El diario de campo como herramienta para el análisis, la reflexividad, la interpretación y la toma de decisiones. Su uso en la investigación con niños*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Antonio Machado.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Mayall, B. (2003). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Philadelphia: Open University Press.
- Mertens, D. M. y Ginsberg, P. E. (2008). *The Handbook of Social Research Ethics*. EE. UU.: Sage.
- Mukherji, P. y Albon, D. (2010). *Research methods in early childhood. An introductory guide*. Padstow: Sage Publications.

- OECD (2006). *Education at a Glance: OECD Indicators-2006 Edition*. Obtenido de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37393408.pdf> el día 9 de noviembre de 2014.
- Palacios, J. y Castañeda, E. (2009). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. OEI- Fundación Santillana.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.
- Prout, A. y Allison, J. (1997). *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: Falmer Press.
- Punch, S. (2002). Research with children the same or different from research with adults. *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. y Winteberger, H. (eds.). (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Aveburry Press.
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment: What is the relationship? En C. Giudici, C. Rinaldi y M. Krechevsky (eds.), *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italia: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. EE. UU.: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: CIS.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*. México: SEP.
- Smith, B., Taylor, N. J., Gallop, M. y Taylor (2010). *Escuchemos a los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). Grounded Theory Methodology. An Overview. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.). *The Handbook of Qualitative Research: Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zubizarreta, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes*, 11, 107-123.

