

REVISTA DE PSICOLOGÍA

GEPU

<https://revistadepsicologiagepu.es.tl>
Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología
Universidad del Valle
Santiago de Cali, Colombia



ISSN - 2145 - 6569



REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU
Vol. 13 No. 1 – Junio de 2022
ISSN 2145-6569



Editor

Andrey Velásquez Fernández
andrey.velasquez@correounivalle.edu.co

COMITÉ EDITORIAL

Cindy Carolina Valencia
Corporación Viviendo

Lina Fernanda Benjumea
Universidad del Valle

Natalia Zapata Posso
Universidad del Valle

María Alejandra Claros
Universidad del Valle

Camila Perea Quiroz
Universidad del Valle

Diego Alejandro López González
Fundación Católica Lumen Gentium

Tatiana Andrea Parra
Universidad del Valle

María Alejandra Victoria
Universidad del Valle

Helena Rojas Garzón
Fundación SIDOC

Kanelalejandra Frieri
Universidad del Valle

CONSULTORES NACIONALES

Leonel Valencia Legarda
Universidad San Buenaventura

Jorge Alexander Daza
Universidad Católica de Pereira

Andrés de Bedout Hoyos
Universidad San Buenaventura

Ximena Ortega Delgado
Universidad Mariana

Daniel Hurtado Cano
Universidad Manuela Beltrán

CONSULTORES INTERNACIONALES

Marcela Alejandra Parra
Universidad Autónoma de Barcelona

Blanca Hurtado Caceda
Universidad Alas Peruanas

María Amparo Miranda Salazar
Universidad del Valle de México

Adriana Savio Corvino
Universidad de la República

Hilda Janet Caquias
Escuela de Medicina de Ponce

COORDINADORES DE DISTRIBUCION

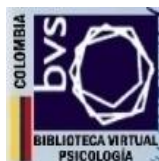
Margarita Ojeda
Asociación Paraguaya de Neuropsicología

Mario Rosero Ordoñez
Universidad Mariana

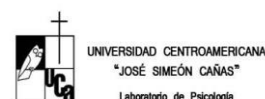
Nora Couso
Área de Medición Educativa Provincia del
Chubut de Argentina

Pablo Antonio Vásquez
Corporación para la Intervención Neuropsicopedagógica
y la Salud Mental

INDEXACIONES



AUSPICIADORES



La **Revista de Psicología GEPU** es publicada por el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle, 5 piso, Edificio D8, Ciudadela Universitaria Meléndez, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle. Hecho en Colombia - Sudamérica.

IBSN

Revista de Psicología GEPU Vol. 13 No. 1 by Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License. Creado a partir de la obra en <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Vol.-13-No.-1.htm>



2145-6569-0-7

DERIVAS INFANTILES HACIA MESOSISTEMAS*

CHILDHOOD DRIFTS TO MESOSYSTEMS

Jorge Sanabria León

Universidad de Costa Rica

Referencia recomendada: Sanabria-León, J., (2022). Derivas infantiles hacia mesosistemas. *Revista de Psicología GEPU*, 13 (1), 5-28.

Resumen: Acompañando a la deriva trayectorias cotidianas de preescolares, junto a figuras adultas, se registraron encuentros espontáneos con figuras adultas desconocidas de su entorno social. El estudio logró perfilar estilos infantiles de enfrentamiento a situaciones novedosas, así como el desafío de resolución simbólica que representan para la socialización secundaria. Bajo el concepto de “transiciones” (de micro a mesosistemas) en el ecosistema de desarrollo, se caracterizan varios escenarios posibles y se modelan sistemas de interacción que subyacen a las situaciones estudiadas.

Palabras claves: Preescolares, socialización, ecología del desarrollo

Abstract: Adrift accompanying the daily trajectories of preschoolers, along with adult figures, spontaneous encounters with unknown adult figures from their social environment were recorded. The study was able to outline children's styles of coping with novel situations, as well as the challenge of symbolic resolution that they represent for secondary socialization. Under the concept of "transitions" (from micro to mesosystems) in the development ecosystem, several possible scenarios are characterized and interaction systems underlying the situations studied are modeled.

Keywords: Preschoolers, socialization, developmental ecology

Recibido: 21 de Mayo de 2022

Aprobado: 30 de Junio de 2022

Jorge Sanabria-León. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Catedrático de psicología del desarrollo, Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica, Licenciado en Psicología de la Universidad de Costa Rica, PhD en Teoría de la Socialización, Wolfgang Goethe Universität (Alemania). <http://orcid.org/0000-0002-2530-5770>. Correo electrónico: jorge.sanabria@ucr.ac.cr

* Este artículo se deriva del Proyecto de investigación “Formas de interacción entre infante - madre y composición de la red social de apoyo como formas precursoras del desarrollo del símbolo y el lenguaje en el niño y la niña (a9304)” realizado entre 2009 - 2013. Aborda una discusión y un análisis contrastante a partir del artículo “Mundo simbólico y mundo social infantil (infantile symbolic world and social world)” *Revista Reflexiones* 89 (1): 45-65, ISSN: 1021-1209/2010. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/artpdfred.jsp?icve=72917905003> fue financiado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica. Datos estadísticos generales accesibles por medio de repositorio UCR Kérwá: <https://hdl.handle.net/10669/85895>

*Fructificad y multiplicaos;
llenad la tierra, y sojuzgadla...
Génesis, 1:28*

Introducción

Acerca de la noción costarricense sobre niñez de hace un siglo, Viquez (2018) establece que ya la convivencia trascendía el hogar, extendiéndose a la comunidad. Esta ampliación territorial permitía desde entonces la exposición a la interacción con diversas figuras adultas y con pares. Era incluso una forma de introducirse en la familiarización con los oficios y, lo que hoy consideramos una violación de derechos, el camino hacia el abandono escolar y el ingreso precoz al mundo laboral. Asimismo, ya las diferencias sociales se expresaban a partir de los contextos de vida, como lo muestra su análisis fotográfico, y la doctrina de la situación irregular hacía su aparición con la institucionalización de la niñez “en abandono”.

En contraste, Arango-Vázquez (2016) ya advertía la coincidencia de los estudios contemporáneos en visualizar a niños y las niñas como agentes de su propio desarrollo y subjetividad en diversos ámbitos, proceso que se manifiesta en las múltiples interacciones que tienen en distintos contextos, tanto como en su participación activa en la cotidianidad.

Sin embargo, la pandemia de los últimos años impuso un cambio drástico en la forma que niños y niñas habitan sus comunidades, de forma que el espacio social se ha reconfigurado (Hernández, 2020). Es de suponer que se ha visto afectado el proceso infantil de construcción espacial e interpretación de la ciudad, tal como lo exponía Moreno-Rojas (2010).

La psicología del desarrollo articula al sistema de crianza, a la red de relaciones y al ambiente familiar. La subjetividad emerge de esta constelación (Bornstein, 2010; Russell (2011). La red relacional intrafamiliar, de la que la infantil persona forma parte, es un eje de socialización bidireccional. Relaciones e interacciones son un proceso de doble vía y recíproca determinación que trascienden la suma de interacciones. La premisa de Reis (2012) es que la cognición sobre personas y vinculaciones emocionales confluye en el proceso de desarrollo en forma de rasgos del sistema relacional. Relaciones duraderas y orientaciones subjetivas se decantan desde procesos en la subjetividad infantil.

La ecología del desarrollo (Shelton, 2019) muestra la complejidad de las influencias sociales fluyendo desde diferentes niveles y convergiendo en la experiencia individual. Creencias, valores e instituciones conforman mesosistemas que sostienen y diversifican las interacciones posibles durante la infancia. El concepto de sincronía recoge la dimensión de mutualidad y reciprocidad, tanto como la de horizontalidad en la interacción. Los patrones de comportamiento infantil que se decantan progresivamente inciden en la configuración de las interacciones, cuyas cualidades incluyen rasgos de calidez, confianza y mutualidad, en diferentes formas, grados y niveles, que varían y se adecúan según la especificidad de los contextos.

Shelton (2019) alerta sobre cómo actividades desplegadas en lugares de particular amplitud van mostrando al sujeto la diversidad de acciones posibles. El desafío subjetivo es dotar de sentido a cada una. El desciframiento depende de la distinta ubicación en cada ambiente de la interacción. Para infantes en desarrollo, estos ambientes son tan variables en naturaleza y extensión como un diálogo íntimo, un paseo por el vecindario o un viaje, al presentar papeles y relaciones a protagonizar, determinantes de actividades a realizar en su interior.

El proceso es advertible, por supuesto, desde muy temprana edad. Rosemberg et al (2016), recorriendo estudios sobre competencias lingüísticas infantiles, muestran la concatenación de su riqueza con la pluralidad de interacciones que niños y niñas encuentran en sus entornos, que se expresa en sus narraciones en una yuxtaposición de campos semióticos -verbales, gestuales y proxémicos, ya sea a partir del discurso adulto o el razonamiento infantil, en las que se articulan argumentaciones conducentes, por ejemplo, a sostener su propia posición. Subrayan así la importancia de observar los intercambios, dónde tienen lugar, si aparecen simultáneamente y entrelazados; en contextos de interacción social, en los cuales niños y niñas comparten, con pares y adultos, diversas actividades cotidianas en su hogar, comunidad y entorno escolar. Su validez ecológica destaca las características multimodales de las situaciones en las que se protagonizan sus narrativas sobre eventos y temporalidades de relevancia, por ejemplo, disputas, que siempre se llevan a cabo en lugares, tiempos y espacios definidos.

Con el uso de aseveraciones, según Keel (2015), hablantes muy precoces alardean sobre su “posición e involucramiento afectivo” hacia objetos, actividades o personas, de una manera comprensible para los demás, dependiendo de su capacidad de personificación y de sus competencias lingüísticas, sobre gran variedad de acciones sociales, ya sea canónicas, como requerimientos, preguntas u ofrecimientos, o no-canónicas, tales como avisos, declaraciones, o reclamos, con diferentes niveles de impacto según su normatividad, pero siempre en situaciones interactivas complejas, en contextos inmediatos y configuraciones específicas. Las expectativas se tornan observables e inteligibles para las personas interactuando y, por tanto, para su análisis. Niños y niñas utilizan la configuración total de la situación como recurso de organización en su búsqueda de sentido y de una respuesta lo más acorde posible a su apreciación preliminar por parte del mundo adulto y de su subsecuente disconformidad si no ocurre. Este enfoque en las condiciones específicas invoca la responsabilidad de las personas hablantes, pero sobre todo la relevancia del contexto, al que denomina contexto praxeológico, cómo son escuchadas estas aseveraciones, cómo son respondidas y cómo se les da continuidad (Church, 2018).

En su enfoque multidimensional del desarrollo cognitivo infantil, Wang (2018) describe un proceso dinámico en acción a varios niveles de influencias culturales que se ubica en un lugar y tiempo histórico. Durante la niñez, asumir papeles activos contribuye al ajuste del pensamiento, sobre todo durante la navegación dentro y fuera de situaciones cotidianas, al internalizarse normas y expectativas culturales. Para lograrlo, es necesaria la participación en prácticas comunitarias durante la interacción con personas importantes, pues así se logra el contacto directo e indirecto con mensajes culturales, artefactos y herramientas. El pensamiento en un contexto cultural resulta

ser episódico y, dentro de sus diversas dimensiones, destaca Wang, luego del nivel grupal y el diádico que enmarcan la individualidad, el nivel de las situaciones cotidianas que prescriben las metas y las formas de pensamiento que llevarán a su consecución, al tiempo que contribuyen a la concepción del sí mismo y del mundo circundante. Las características situacionales introducen fluctuaciones en el funcionamiento cognitivo del día a día y constituyen el eje temporal.

Desde la perspectiva de las prácticas sociales (Fattore y Fegter, 2019), las emociones son consideradas la unidad más pequeña de lo social. El surgimiento performativo de posiciones de sujeto también ocurre a través de prácticas emocionales dirigidas hacia los demás, por ejemplo, “expresar disgusto” hacia otros como un acto performativo, que produce una diferencia entre hablantes. Tales expresiones son “prácticas emocionales” a través de las cuales emergen posiciones de sujeto, elementos constitutivos en los procesos de subjetivación en contextos.

En la definición de ambientes socio-ecológicos, Keller (2018) integra parámetros sociodemográficos sustentantes de normas, valores y convenciones conductuales distinguibles, cuyo efecto acumulativo e interactivo genera contextos proveedores de costumbres y restricciones que muestran una gran variabilidad al interior de cada cultura. En estos ambientes se juegan la autonomía y las relaciones, necesidades básicas humanas, conducentes al sentido de agencia y control sobre la vida en las acciones que ahí se protagonizan, así como de relación y pertenencia a las personas y grupos significativos. Para lograrlo, la participación en actividades comunales es indispensable desde el nacimiento, pues es cuando se transmiten patrones relaciones en los cuales los individuos se complementan entre sí, un espacio donde, contrario a la individualización familiar que no admite lazos transferibles, es posible fomentar un sentimiento de pertenencia en el cual las fronteras parentales se difuminan; ahora no se trata de lograr una identidad separada, sino de fusión y pertenencia de una identidad comunitaria, la cual es esencial para la cooperación con que se enfrentan ciertos desafíos sociales. Este enlace con el desarrollo socioemocional en la infancia y niñez tempranas devendrá en la formación de relaciones con acompañantes sociales.

Así, García y Tomasini (2019) señalan la escuela como espacio y contexto de la conflictividad cotidiana que se desprende de marcos cognitivos y morales intrincados entre los niveles micro y macrosociales, que debe ser interrogada e interpretada desde estas coordenadas.

Como reconocen Cillessen y Bellmore (2011), el desarrollo social durante la infancia es visto desde relaciones con pares en tres niveles: individual, diádico y grupal. Se suelen circunscribir los roles sociales a aquellos ejercidos individualmente en el grupo de pares, pues es donde se imbrica la incipiente competencia social. Competencias sociales suelen estudiarse en el juego libre con pares, el ingreso a grupos y la resolución de conflictos, desde la popularidad percibida o la popularidad sociométrica, que arrojan diferentes indicadores de comportamiento prosocial. Apuntan, además, que ese modelo dual cubre tanto habilidades comportamentales como cognitivas. Para la etapa preescolar, se establece el incremento secuencial del juego social, sobre todo de “simulacro” (*pretend play*), orientado en reciprocidad y complementariedad, conducente a diferentes estilos lúdicos, de manera que a mayor complejidad menor dificultad en relaciones con pares. Las

competencias lúdicas suelen tener un matiz sociocultural, determinado por prácticas específicas de socialización, y asociado a tipos de aceptación por los pares. Esta diferenciación se muestra en los tipos de ambientes lúdicos y en la composición de la red grupal, en su intensidad versus su extensión, en su homogeneidad versus su diversidad, que tienen una acentuada coloración por género según el contexto. Es el escenario más habitual, y natural, para estudiar el surgimiento de la experimentación con roles sociales en la infancia.

Sin embargo, este enfoque descuida roles sociales emergentes en contacto con otras figuras adultas y de cara al mundo social con sus desafíos culturales que pueden arrojar luz sobre la subjetivación en contextos más amplios y complejos.

La presente exposición quisiera contribuir a proveer iniciativas como el proyecto *A Cidade das Crianças* (Tonucci, 2020) que propone recuperar la autonomía infantil en la vida de las ciudades, cuya pérdida ha redundado en el perjuicio sobre el juego y su capacidad para jugar. Se requiere una opción segura para la recuperación y supervivencia en las ciudades. En actividades básicas como asistir a la escuela, jugar en espacios públicos de la ciudad, encontrarse con sus pares y convivir, sin acompañamiento directo adulto. Tonucci lo concibe incluso como “el único antídoto real” contra el uso excesivo de las TIC, para que niños y niñas salgan y se encuentren. Actualmente, el diseño de la ciudad no lo permite y eso se opone al reclamo tácito infantil de “queremos permiso para salir”, lo cual implica el compromiso social con caminos y lugares públicos seguros para jugar, así como la disponibilidad del tiempo para hacerlo.

Enfoque de la Investigación

Niños y niñas, durante la edificación de su subjetividad, juegan con situaciones sociales compartidas con figuras adultas. Este “ensayo” de la vida social es posible encontrarlo en situaciones cotidianas que comparten con sus figuras adultas.

Al investigarse contextos concretos sobre procesos comunitarios de desarrollo (Greenfield, 2018), se aborda el aprendizaje de tradiciones culturales. Este despliegue de comportamiento social es una “representación” (*performance*), que tiende a sobrepasar la contención o límites que el mundo adulto o la psicología del desarrollo imponen, al matizar durante la subjetivación las relaciones que envuelven al sujeto en la negociación cotidiana que ejercen. Este enfoque (Barron y Jones, 2014) abre la opción de analizar la complejidad del significado asociado a construir la identidad desde la etapa preescolar, caracterizada por la lucha constante y no por la estabilidad.

El análisis de estrategias discursivas de Aronson y Bialostok (2016), ejercidas por maestros hacia preescolares, cuestiona el alineamiento o la contravención que la infantil individualidad social (*social selfhood*) expresa en su propio estilo (sobre todo en habla y gestualidad) y cómo esta disposición se articula en encuentros cotidianos con maestros, en el intento pedagógico de orientar el discernimiento subjetivo de significados por inscribir en su identidad en proceso de construcción. Sus hallazgos muestran cómo la individualización ocurre en varios ámbitos y desde niveles de meta-cognición que permean tanto los diálogos internos consigo mismo (aunque siempre de cara a

personas significativas) y la visión dramática del sí mismo, la cual es de entender como las representaciones posibles de la individualidad, fomentadas en indicios aportados desde discursos meta-comunicativos por el mundo adulto (“cómo uno debe ser”), incluso en forma de gesticulaciones u oratorias, huellas perdurables en la biografía infantil.

Carmiol y Schröder (2019), en sus comparaciones transculturales de la reminiscencia en interacciones diádicas, destacan el entramado cultural en conversaciones sobre emociones, que, a su vez, ubican al sujeto en algún punto del continuo entre la mayor o menor adquisición de autonomía y sus rasgos intrínsecos. Las diferencias estarían cifradas en modelos culturales que subyacen a los contextos de estos juegos narrativos. La reminiscencia, práctica cultural muy diseminada, se mueve entre la promoción de independencia, la confianza en sí mismo y la asertividad, en el eje cultural euro-nórdico, basado en un acercamiento cognitivo y asertivo; y el énfasis en la jerarquía relacional adosado a la autonomía psicológica propia, más conveniente al acercamiento cultural asiático o latino, lo cual implica interdependencia y asunción de responsabilidades frente al grupo, con promoción de buena conducta, respeto y obediencia, en donde la crítica y conducta emocional cifran el estilo. Estilos que reflejan distintas metas de socialización, con particular incidencia en el desarrollo socioemocional. Su hallazgo más interesante es la no linealidad del constructo, pues en lugar de encontrar el uso de un estilo general de conversación sobre emociones, ambas muestras de diadas emparejadas (Costa Rica – Alemania) revelaron abordajes específicos en situaciones conversacionales diferentes que expresan valores culturales fundamentales. Los diálogos muestran referentes de afuera hacia adentro, de la cultura hacia la individualidad, tanto como orientaciones de adentro hacia afuera, de la individualidad hacia la cultura que se replican y especializan en nuevos contextos, con pares y figuras adultas.

Con la expresión “camino a la escuela” identifica Fegter (2017) el proceso de edificar una niñez conducente a agencia e identidad competentes. Así, lleva a la implicancia de la necesaria identificación del mundo que habitan niños y niñas, el que es percibido y aquel en el que transcurre su cotidianidad, incursionando en ella. Es visualizar a niños y niñas diseñando conjuntamente la realidad que se están apropiando, y a esta última no como una instancia que les precede por completo. La individualidad se obtiene en el espacio social circundante, que contiene la pragmática social y sus discursos asociados, como ordenamientos simbólicos, en un entramado donde el sujeto ni les precede ni tampoco se subyuga por completo. Fegter destaca así la relevancia de los ordenamientos espaciales en la urbanidad, e incluso de su contraste con los no urbanos, como experiencias fuera de la familia y fuera de la escuela, en las cuales las rutinas subjetivas son excursiones en la vida cultural, por ejemplo, de convivencia en la diversidad y densidad de las ciudades. La visión del mundo que niños y niñas van consolidando resulta de su andar itinerante en sus entornos, a partir de experiencias como lidiar con el tráfico, las multitudes y su variabilidad, en un maremágnum de emociones propias y ajenas, desde las que emergen su agencia e identidad.

Coincide Hackett (2016) al analizar cómo el mero deambular de niños y niñas por un espacio lleva a significaciones e interpretaciones infantiles guiadas por su propia experiencia, en lugares constituidos por movimiento y temporalidad. La experiencia de los senderos que recorren, las zonas

con las que se entrelazan, se “encarnan” sensorialmente, como un ser y conocer, también como un ser conocido, en la comprensión infantil, quizá desemejante de la adulta. Escondites y lugares secretos de pares y amistades, junto a consolidar costumbres en ciertos lugares y tiempos, son ejemplos brillantes de adjudicación de significados tácitos a espacios y de la creciente autonomía e independencia en ciernes. El andar o “deambular” es una excursión que unifica “aquí y ahora” con “antes y allá” y “después y acullá”, en la acertada conclusión de Hackett.

Shelton (2019) destaca la importancia de indagar sobre las formas en que el sujeto le da sentido al diverso y complejo mundo que le rodea desde su infancia más temprana. Pregunta sobre actividades, relaciones, roles y lugares donde ocurren. La idea de “escenario” (*setting*) remite a lugares con características distintivas y definibles en los que se interactúa cara a cara. Diferentes configuraciones implican patrones distintivos de participantes y modalidades de relacionarse. Más que sus dimensiones espaciales, resulta importante el sistema de interacciones y relaciones posibles que contiene. Pese a que su absoluta determinación resulte casi imposible, debido a que, en un mismo contexto, por ejemplo, la escuela, pueden presentarse diversos escenarios, el foco debe centrarse siempre en la participación de la persona en desarrollo. Este enfoque considera el impacto de la persona en desarrollo como copartípe en la construcción del ecosistema, pues este eje muestra las actividades molares compartidas y sus patrones, que se complejizan progresivamente de manera recíproca y tienden a presentarse en multiplicidad de relaciones. Por tanto, no son las características propias del escenario, sino la calidad de las actividades a realizar las que va a definir el impacto en el desarrollo.

La calidad del escenario depende de las actividades molares que incentiva, añade Shelton, para asumir una diversidad de roles en múltiples relaciones que constituyan ecosistemas complejos. El desarrollo se facilita al desafiar al sujeto con la comprensión de procesos sociales, junto a sus significados, lo cual le llevará a adaptarse a las situaciones en marcha, incrementando su participación y su comprensión socioemocional del ecosistema. Las transiciones que faculta al sujeto promueven cambios en su participación o en los papeles que asume. El ingreso al preescolar, por ejemplo, implica la transformación del marco de relaciones y actividades posibles, lo cual puede implicar ganar o perder en las posiciones adquiridas hasta entonces. La transición trae consigo consecuencias y, a la vez, estimula procesos del desarrollo. Por tanto, las preguntas son: qué provocó la transición y cuál es su resultado plausible, qué aprendizaje o adaptación exige el nuevo lugar individual que se pasa a ocupar, cómo se puso a prueba a la persona.

Shelton (2019) destaca la transición entre la infancia y la niñez o edad preescolar (*infancy and toddlerhood*), no solo por la movilidad adquirida, sino por las capacidades lingüísticas que devienen en cambios en la posición dentro de la familia y en las actividades en que niños y niñas participan, particularmente con sus pares. Asimismo, los demás empezarán a relacionarse de manera novedosa con la infantil persona. Por definición, estas transiciones son de naturaleza social, pues abren oportunidades y presentan desafíos a responder respecto al nuevo lugar que se ocupa y cuya modalidad mostrará el grado de madurez o desarrollo obtenido. Cantidad y variedad de cambios se cruzan con la elección del momento propicio o su llegada inesperada. De la confortabilidad y

habilidad en el nuevo escenario depende el nivel de adaptación a nuevas circunstancias que mostrarán el siguiente punto de relevo. El seguimiento de la similitud o contraste de estos cambios, tanto como la forma en que se han ido articulando, permite proyectar futuros desenlaces en función también de disponibilidades y opciones que se faciliten en los nuevos ecosistemas y del apoyo de las personas involucradas.

Objetivos del Estudio

El presente estudio buscó identificar y especificar algunas de las coordenadas que conforman escenarios cotidianos para niños y niñas durante paseos cotidianos (derivadas) con sus figuras de apego y que presentan el desafío de la transición en edad preescolar, en un intento por identificar indicadores que contribuyan a ayudarles a resolver el desafío de sus excursiones en el mundo adulto, al lado de figuras adultas.

La atención en la edad preescolar presupone un período intermedio entre la salida de la familia hacia el ingreso al sistema escolar institucionalizado (transiciones del micro al mesosistema, de padres a pares), pero también la decodificación del mundo adulto más amplio.

El supuesto del estudio es que esta confluencia de elementos y factores societales propicia en la infantil subjetividad una lectura de coordenadas culturales de orientación individual en redes interactivas cotidianas. Para lograr descifrarlas, niños y niñas identifican referentes simbólicos del microsistema que rediseñan para la aprehensión de situaciones espontáneas, rutinarias o novedosas en mesosistemas.

Método mixto

Para “capturar la vida como es vivida” se recurrió a un método de muestreo de experiencia, guiado por “muestreo evento – contingente en tiempo real” (Reis, 2012). Esta aproximación consigue datos detallados destinados a examinar procesos. Es un abordaje a contextos en los que tales procesos se llevan a cabo para profundizar en su comprensión. Este acercamiento a la cotidianidad permite describir eventos tal y como ocurren de manera natural, proveyendo acceso a información solo presente en la espontaneidad de su desenvolvimiento. Su validez ecológica recoge las condiciones típicas bajo las cuales los eventos ocurren en el mundo real, siendo así este diseño representativo no solo de los participantes, sino de las condiciones en que se desenvuelven, pues, además, luego de un breve período de adaptación al inicio, las personas se acostumbran al protocolo y así se minimiza el efecto de reactividad al procedimiento.

Su definición como “medición ecológica momentánea” favorece la observación de fenómenos en su contexto natural, minimizando controles e influencias y permite su estudio en toda la extensión de las circunstancias en que muy probablemente suelen ocurrir. Sin procedimientos que resulten éticamente cuestionables, pero sí muy sensibles a factores contextuales que varían juntamente con la adaptación a los eventos estudiados. No se asume que su escrutinio implica intensidad o

profundidad, sino que su fugacidad suele escapar de la percepción consciente, por lo que son susceptibles de mostrar regularidades de relevancia teórica.

Reis (2012) propone considerar al menos tres dimensiones de los escenarios que no excluyen el uso de la validez convergente y discriminante: propiedades nominales, propósitos activados y personas presentes o tomadas en cuenta.

Además, el modelo *Sequential Real-time In-depth case AnaLysis* (Clarke, 2004) integra conceptos científicos con ideas psicológicas cotidianas o “sentido común”. Creencias y, en este caso, prácticas presentes en el conocimiento cotidiano. Esta comprensión de episodios complejos de la cotidianidad exige tanto síntesis como análisis. Partículas identificadas en el continuo de acciones naturales se integran para reconocer cómo están conformadas. Es la ciencia como un replicador cultural. Al observar el mundo, se busca entender y explicar procesos no visibles en productos visibles. Se difiere la agregación de casos lo suficiente como para moverse de describir a explicar, volver a identificar contramedidas en cada caso, e integrar. Los procedimientos incluyen: protocolo paso a paso con procedimientos empleados en cada caso explícito (cuantitativo) y replicable (interpretaciones), corroboración de detalles y triangulación metodológica convergente para validar datos fácticos y accesibilidad y conmensurabilidad con otros estudios, de los datos de partida y de las conclusiones. En el presente estudio, se construyó una Matriz de Predicción (Clarke, 2004), un conjunto de atribuciones desde los datos para reflejar el conocimiento cotidiano e inferir consecuencias de tales procesos.

Procedimiento

Se registraron interacciones cotidianas de niños y niñas con figuras adultas del microsistema, durante actividades cotidianas, fuera del hogar y de la escuela. El objetivo fue identificar el involucramiento infantil en el entorno social (mesosistemas), compuesto por contextos sociales, con presencia de figuras adultas desconocidas.

Un registro etnográfico basado en fotografías de encuentros y breves videos de 3 minutos de interacciones espontáneas, sobre escenarios cotidianos con participación de niños y niñas (Emond, 2005), junto a figuras adultas, desde un enfoque de ecología de la cotidianidad (Punch, 2002; Tudge y Hogan, 2005) recogió encuentros con personas adultas desconocidas. Para codificar este material, las figuras adultas participantes se codificaron como: figuras adultas acompañantes (FAA), que ofrecen la transición del micro al mesosistema (MUNDO) y figuras adultas desconocidas (FAD), que activan el desafío infante – MUNDO. Los indicadores ligan la escena con: 1) la forma de interacción establecida (FI); 2) la posición interactiva de las FA (A y D); y 3) la visión subjetiva de niños y niñas. Las Formas de Interacción (FI) son caracterizaciones del contenido de las situaciones estudiadas.

Una hoja de campo recolectó estos elementos, así como los patrones que mostraron al configurar una FI. El registro contiene: el papel de FAA en el entorno social y el de FAD para la descripción del encuentro y derivar así rasgos sobresalientes como una FI posible.

El contenido de las fotografías sigue a Bell (2001), utilizando categorías definidas y confiables (valores sobre variables independientes) que recogen aspectos del abordaje teórico en tabulaciones comparativas, susceptibles de validación por confiabilidad entre codificadores, a partir de aspectos de relevancia teórica que concentren el valor semántico de las imágenes y que puedan ratificarse por la evidencia.

Para identificar la configuración, se postula la importancia relativa de FAA en el mundo infantil a partir de la calidad de la interacción, la disponibilidad y la accesibilidad ofrecidas, así como la utilización por parte de niños y niñas, en función su seguridad o inseguridad ante la situación, predilección por FA o pares, así como familiaridad o complejidad del entorno. El rango de edad entre 4 y 6 años (preescolares) determina una habilidad lingüística avanzada, la consolidación de procesos familiares, la anticipación a la conformación del grupo de pares y que la mediación institucional de la escuela aún no se instaura completamente (para amortiguar su posible efecto en los estilos infantiles de afrontar una situación novedosa).

Se realizaron sesenta registros durante seis meses y se seleccionaron treinta y cuatro situaciones, diecisiete niños y diecisiete niñas. El sistema de codificación se desarrolló en Seminarios de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica, validado entre codificaciones (Kappa $k = 0.80$).

A estas dimensiones se les adjudicaron valores numéricos en el manual, para su tratamiento estadístico, discretos, de menor a mayor, cuando teóricamente tenían implicancia nominal u ordinal.

Para la visión subjetiva de niños y niñas, una entrevista cerrada se aplicó a niños y niñas inmediatamente después de la escena consignada, mostrando la grabación en cámara fotográfica (Cannon, Power Shot, S 3IS ®).

Tabla 1. Entrevista cerrada Ad Hoc

Agrado hacia FA	No
	Sí
Preferencia por encuentros niñez o adultez.	Niñez
	Adultez
Sentimientos hacia FAD	Neutro
	Enojado
	Asustado
	Confundido
	Alegre
Reacción emocional	Ser alzado o recogido por FA
	Compartir, jugar con la persona
Agrado por reencuentro con FAD.	No
	Sí

Así, se delinean escenarios de interacción y modalidades de organizar formas de interacción (FI) en eventos de conexión entre mundo familiar infantil y mundo social adulto.

Los criterios de tipificación de situaciones a registrar fueron que niñas y niños no conocieran previamente a la FAD (independientemente de contexto o naturaleza), en secuencias interactivas de $\approx$ tres minutos, identificando el comportamiento espontáneo de cada participante. Se les acompañó “a la deriva” (Pellicer, Vivas-Elias y Rojas, 2013) de 4 a 5 horas, con registros fotográficos de diversas situaciones, junto a una bitácora etnográfica, para luego determinar analíticamente su relevancia (Goodwin, 2001).

Con los encargados adultos se firmó un consentimiento informado y con niños y niñas se propició un consentimiento empírico (Hill, 2005), manteniendo una observancia permanente de su motivación a continuar, para evitar relaciones de poder (Christensen, 2004) que perjudicasen su ánimo (2004; Punch, 2002).

Resultados

Tabla 2. Frecuencias de respuestas del cuestionario ad hoc

		Sexo		Total
		Niño	Niña	
Agrado hacia gente nueva	Sí	11	15	26
	No	6	2	8
Preferencia adultez o niñez	Niñez	12	14	26
	Adultez	5	3	8
Sentimientos hacia figura	Alegre	13	10	23
	Confundido	0	3	3
	Neutro(a)	2	3	5
	Asustada(o)	1	1	2
	Enojado(a)	1	0	1
Reacción ante encuentro	Papá alzada o recogiera	2	5	7
	Compartir o jugar con la persona	10	4	14
	Nada especial	5	8	13
Total		17	17	34

La distribución por niños y niñas versus el género de la FAD se presenta a continuación. De manera muy singular y mediado solo por el azar, la cantidad de hombres y mujeres en cada caso está exactamente invertida:

Tabla 3. Género participante versus género FAD

		Género		Total
		Niño	Niña	
Género FAD	Hombre	11	6	17
	Mujer	6	11	17
Total		17	17	34

La Razón de Momio entre ser niño, sentir agrado ante el encuentro y el género de la FAD es 1.83, mientras que, entre ser niña, sentir agrado ante el encuentro y el género de la FAD es 7.5. En ambos casos el efecto es alto, pero mucho mayor en las niñas. Dada la singular condición de que la cantidad de hombres y mujeres en FAD está exactamente invertida en niños y niñas, es posible conjeturar que para las niñas es considerablemente mayor la probabilidad de agrado durante el encuentro si la FAD es una mujer, pero no así en el caso de los niños, cuya probabilidad de preferencia de que la FAD sea del mismo género es mucho menor.

La prueba no paramétrica de Bondad de Ajuste Chi Cuadrada aplicada al ítem “Sentimientos hacia FAD”, considerando una distribución equivalente para todas las categorías, arroja un valor de 49.5. Con un nivel de significancia de $p < 0.001$. Al correr la misma prueba, colapsando la opción “triste/con ganas de llorar” que tiene frecuencia 0, así como considerando el supuesto de frecuencias de: 8 en la categoría de “alegre”, 7 en la categoría de “confundido”, 7 en la categoría de “neutro”, 6 en la categoría de “asustado” y 6 en la categoría de enojado, la misma aprueba arroja un valor para la Chi cuadrada de 38.3, con un nivel de significancia de $p < 0.001$ y 4. La siguiente tabla muestra las diferencias entre las frecuencias esperadas y las observadas.

Tabla 4. Frecuencias esperadas y observadas por Prueba no paramétrica de Bondad de Ajuste Chi Cuadrada aplicada al ítem “Sentimientos hacia FAD”

	N observado	N esperada	Residuo
Alegre	23	8	15
Confundido	3	7	-4
Asustado	2	7	-5
Enojado	1	6	-5
Neutro/indiferente	5	6	-1
Total	34		

En este escenario, encontramos muchos más niños y niñas “alegres” que la frecuencia esperada, pero también más “asustados” y “enojados”.

Sin embargo, en la prueba *T* para una sola muestra, se rechaza la H_0 de que no hay diferencias entre la media de la muestra y la de la población, tal como se muestra en la tabla 5, pues el valor de *T* es superior al valor crítico. Con este resultado, es posible presumir que en la población se encontraría una mayor y quizá más diversa distribución en las diferentes reacciones emocionales de niños y niñas en los encuentros espontáneos con FAD.

Tabla 5. Prueba *T* para una sola muestra sobre el ítem “Sentimientos hacia FAD”

	Población	Muestra
n		34.0
Promedio	3	2.1
DS		1.9
GL		33
t		-2.95
p valor		0.006
Valor crítico		2.035

La prueba *T* para muestras independientes, utilizando género como variable de agrupación en los ítems “Sentimientos ante FAD” y “Reacción ante FDA”, no mostraron distribución normal y solo el segundo cumplió con el supuesto de homogeneidad de varianza, de acuerdo con la Prueba Levene. Como esta ha sido considerada una prueba robusta, aunque no se cumplan estos supuestos, se aplicó para establecer la diferencia por género en estos dos ítems, utilizando los resultados de no homogeneidad de varianza. No se establecieron diferencias significativas entre niños y niñas en ninguno de los dos ítems, con *p* valor inferior a 0.05. Tampoco se establecieron al colapsar el ítem “Sentimientos ante FAD” en tres valores (1, neutral; 2, Adverso, 3, Afín). Este último ejercicio, sin embargo, favoreció la aplicación de la Prueba no Paramétrica de Rangos de Wilcoxon para establecer el contraste entre la actitud inicial infantil y la reacción por el encuentro.

Tabla 6. Prueba de Rangos de Wilcoxon entre “Sentimientos ante FAD” y “Reacción infantil”

Rangos		N	Rango promedio	Suma de rangos
Reacción ante encuentro - Sentimientos hacia figura	Rangos negativos	4a	10.5	42
	Rangos positivos	22b	14.05	309
	Empates	8c		
	Total	34		
a Reacción ante encuentro < Sentimientos hacia figura				
b Reacción ante encuentro > Sentimientos hacia figura				
c Reacción ante encuentro = Sentimientos hacia figura				

El dato más relevante es que en 22 casos la reacción tiene un valor positivo superior al que tuvo el sentimiento inicial infantil en las situaciones y apenas cuatro presentan el perfil inverso. Como tendencia general, la reacción al final fue más favorable que la inicial.

Con base en este mismo ejercicio, se realizó un Análisis de Conglomerados, incluyendo también la variable “Contexto de la foto”.

Gráfico 1. Solución de tres conglomerados con tres ítems

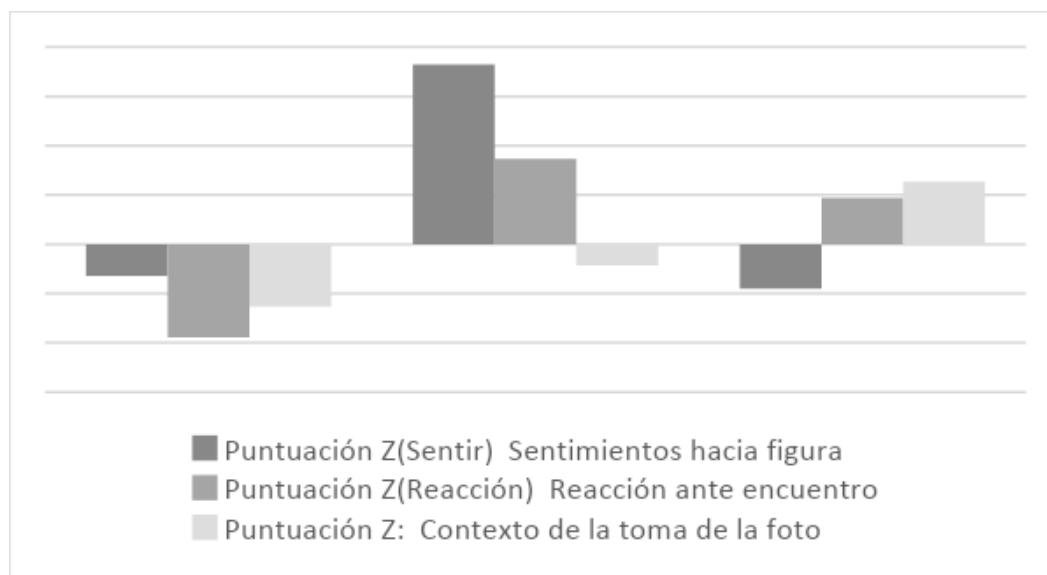


Tabla 7. Asignación de participantes a ítems

Conglomerado	1	13
	2	6
	3	15
Válidos		34

Solo el conglomerado dos refleja una mayor importancia del sentimiento inicial infantil, pero es el más pequeño. En el conglomerado 1 los tres ítems no parecen tener fuerza o impacto significativo, mientras que en el conglomerado tres, el mayor, el sentimiento inicial no es relevante, mientras que la reacción infantil y el contexto de la foto sí lo son. La muestra que distribuida, según género, aparece en la tabla 9.

Tabla 9. Asignación de participantes a conglomerados por género

		1	2	3	
Sexo	Niño	6	3	8	17
	Niña	7	3	7	17
Total		13	6	15	34

Con este ejercicio es posible conjeturar que, combinando de diferentes formas los diferentes códigos que se registraron en la observación etnográfica y a los cuales se le asignaron valores para poder someterlas a estos estadísticos en forma de variables nominales, se podría diseñar una pluralidad de escenarios posibles. Las siguientes serían representaciones gráficas a partir del peso que ocupan algunas de las categorías analizadas en cada participante, tanto de la encuesta como de la codificación de las fotografías. Así se configuran escenarios distinguibles. Los escenarios se muestran como los perfiles que delinean los valores ordinales de las respuestas a la Entrevista *Ad Hoc* y los valores asignados a las codificaciones para procesarlas como variables categóricas. Cada niño y cada niña tiene un perfil único, en el que, sin embargo, se presentan los diferentes componentes tomados en cuenta, con pesos distintos y analíticamente diferenciables.

Cada niño y cada niña mostró, en la situación específica que protagonizó durante la deriva, una forma de emplear diversos recursos psicosociales para contribuir a configurar el desarrollo y desenlace del evento, no solo ejercitando sus habilidades adquiridas hasta ese momento, sino, además, aprendiendo nuevos elementos y rasgos orientadores de la situación que son proporcionados por el evento en sí mismo, la FAA y la FAD, los cuales nutren la reacción específica que presentaron.

Gráfico 2. Escenarios posibles de derivas cotidianas en niños

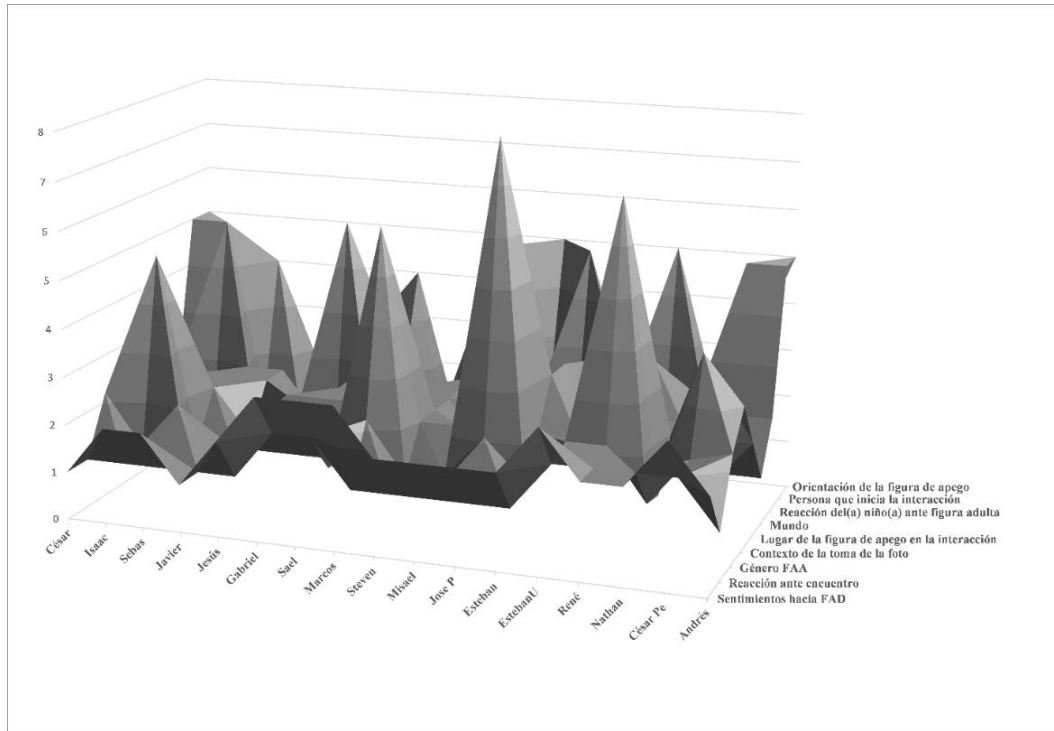
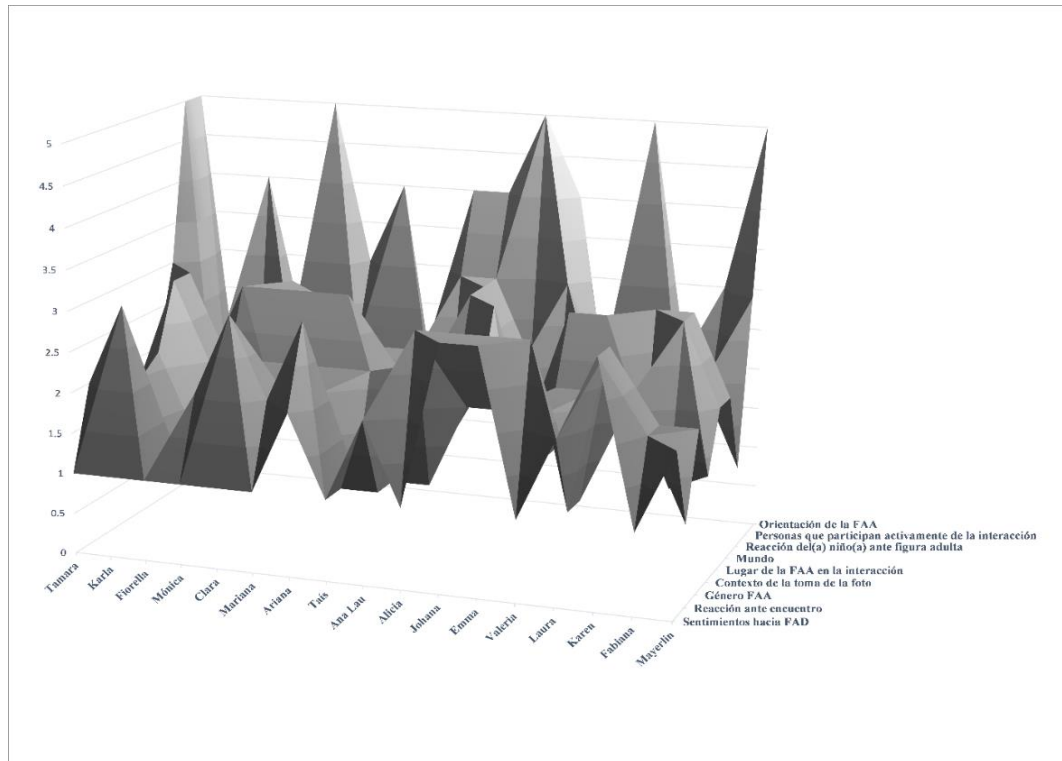


Gráfico 3. Escenarios posibles de derivas cotidianas en niñas



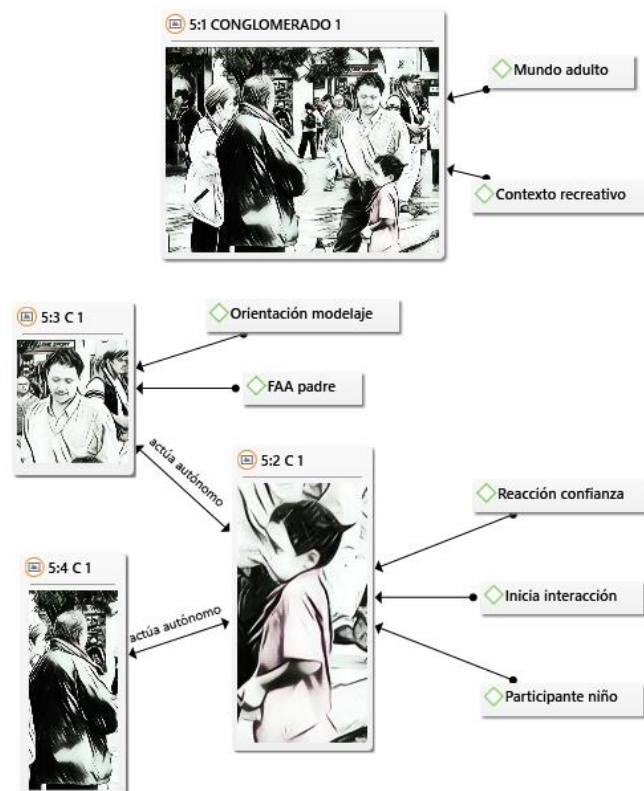
El análisis de las fotografías fue el inicio del procesamiento analítico por medio de la codificación con los códigos antes referidos. Ahora, es posible volver a las fotografías y mostrar cómo permitieron descifrar algunas coordenadas relacionadas con el cómo confrontan distintas situaciones sociales, en la cotidianidad y más allá del espacio hogareño.

La siguiente foto muestra una posible interacción del conglomerado uno:

Fotografía 1. Ilustración del Conglomerado 1



Gráfico 4. Ilustración de análisis etnográfico Conglomerado 1

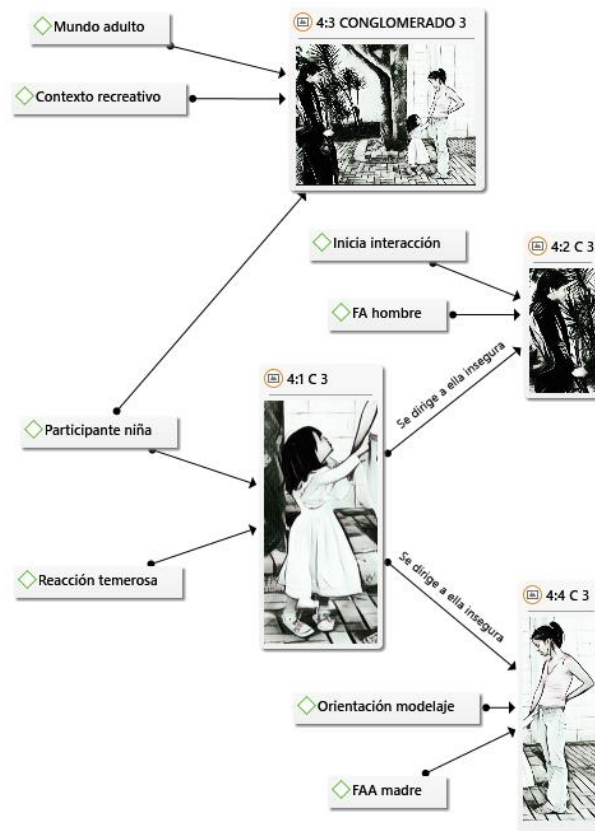


La siguiente fotografía muestra una posible interacción del conglomerado dos:

Fotografía 2 Ilustración Conglomerado 2



Gráfico 5. Ilustración de análisis etnográfico Conglomerado 2

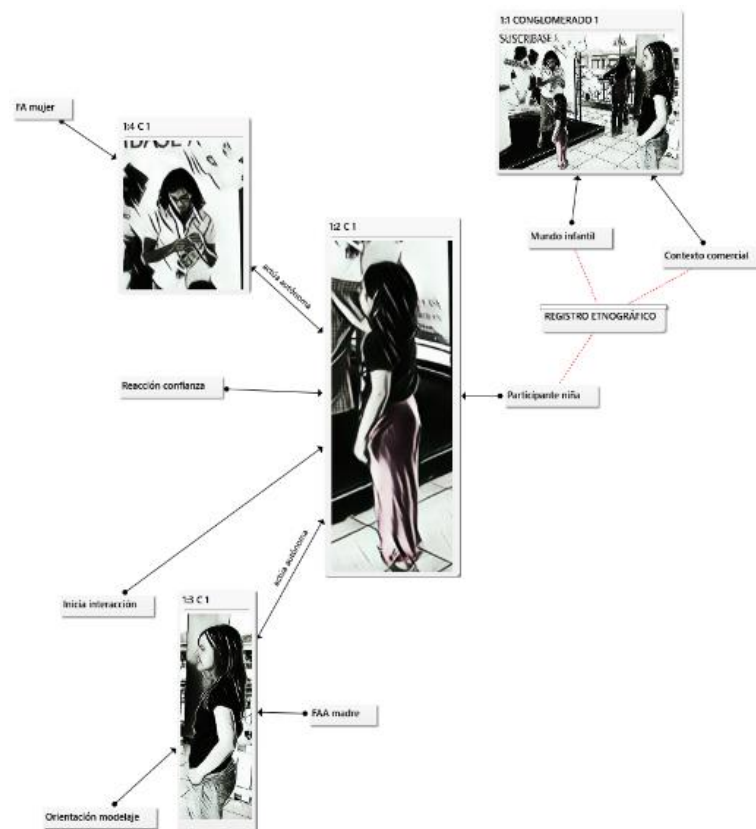


La siguiente foto muestra una posible interacción de origen del conglomerado tres:

Fotografía 3. Ilustración de análisis etnográfico Conglomerado 3



Gráfico 6. Ilustración de análisis etnográfico Conglomerado 3



Discusión

La mayoría de los estudios que ponen en relación el “vecindario” con procesos psicológicos del desarrollo tienden a ser de correlaciones o de carácter predictivo, entre características de índole estructural, sociodemográficas. Es difícil encontrar información sobre los procesos psicosociales conducentes desde la dimensión socio-estructural cultural a la subjetividad (Leventhal, Dupéré y Shuey, 2015). Algunos indicadores como la eficacia colectiva o el control social informal explican la relación del entorno con desenlaces asociados a conductas infantiles y juveniles de riesgo o protección, en particular cómo se juegan la salud y la educación, o, desde la perspectiva opuesta, cómo los patrones de crianza son modelados por el vecindario, puesto que el estado de ánimo de las figuras adultas se ve afectado, tanto como su capacidad para escudar a su prole, al impactar también el bienestar común del grupo familiar. Se presentaría una suerte de “bondad de ajuste” entre el parentaje y los rasgos del entorno comunitario, que en algunos casos puede servir de contención y otras de vulneración de la prole. Sobre todo, porque el vecindario es el trasfondo que predetermina la disponibilidad y variedad de amistades (pares) posibles, así como la visión sobre los planos sociales más amplios. Preestablece, por ejemplo, la relación entre comunidad y escuela. Así es como el vecindario establece una sinergia con su exposición a un amplio rango de guiones y subculturas, de las cuales niños y niñas pueden escoger modelos que empaten con su socialización previa y sus preferencias individuales que afecten sensiblemente dimensiones como género, etnia o clase social. Sin embargo, estas consideraciones no permiten visualizar a cabalidad cómo niños y niñas se apropian de estos modelos

Sin embargo, para ver a niños y niñas como “constructores sociales”, según Smidt (2006), es necesario indagar en cómo llegan a comprender el mundo social, proveedor de herramientas simbólicas presentes en sistemas comunicativos. Niños y niñas deben otorgarle significado a aspectos culturales que se topan en la cotidianidad. Prácticas y creencias colectivas que gobiernan el entorno les son así accesibles. Primero interactúan, al lado de quienes tienen mayor experiencia, y luego internalizan lo experimentado y comprendido. Su participación irá cambiando conforme muden actividades y entornos. Para darle sentido al mundo que habitan, niños y niñas están imbuidos en una intersubjetividad conducente a distinguirlos de otros y a relacionarse con otros, sobre todo en un mundo en el cual intercambio e interacción con otros son cruciales y en el cual los significados son compartidos. Así construirán su comprensión de sí mismos y los demás, y las relaciones entre sí mismos y los demás.

El modelo mixto empleado, ejemplifica composiciones posibles de mundos simbólicos en que se involucran niños y niñas preescolares a partir de coordenadas del mesosistema que deben reconocerse para orientar su comportamiento social.

Asimismo, se muestran tres modelos de conglomerados que rescatan la medición de la *Entrevista cerrada Ad Hoc* y diferentes dimensiones del registro etnográfico que se transformaron en variables nominales. Estos modelos coinciden con la definición de “matriz de predicción” de Clarke (2004).

Con los resultados es posible la identificación y registro de indicadores que componen la participación de niños y niñas en nuevos escenarios, tanto de carácter etnográfico (observables en interacciones cotidianas), como subjetivos (valoración de niños y niñas sobre las situaciones registradas). Son conformaciones de modelos cuya composición se recupera en el valor que ocupa cada una de las dimensiones reseñadas en su configuración específica, dentro de la cual la participan infantil constituye un elemento determinante.

Los gráficos de conglomerados muestran cómo es posible representar la composición de diferentes dimensiones involucradas, denotando diferentes trayectorias posibles de las transiciones de un escenario social a otro que implican participantes, actividades y papeles diferenciables que resultan contrastables.

Una de las diferencias más relevantes es la existente entre conglomerados, pues establece que las experiencias están constituidas de maneras diversas que ostentan un valor subjetivo diferencial, pero que probablemente se constituyan en rutas alternas al mismo destino, el dominio de la vida social.

Al apreciar la importancia de los predictores en los conglomerados, era de esperar que siendo la madre la que con más frecuencia acompaña a niños y niñas, su participación resulte descollante, pero luego se aprecia el tipo de relación que establece y el lugar que ocupa en la constitución de las interacciones registradas. Asimismo, indicadores como el lugar de la acción, la reacción de las personas adultas y quién inicia la interacción se supeditan a la orientación que ofrece la figura de apego, mientras que el contexto y el tipo de mundo aportan menos. Es quizá más sencillo guiarse en estos dos últimos a partir de la orientación adulta y los aspectos consolidados en el sí mismo social desde las relaciones previas reflejadas en la relación con la figura de apego.

Estos hallazgos permiten formular que, independientemente de las características del escenario, la transición se favorece por rasgos distintivos de los tipos de relaciones que tiñen las interacciones.

Referencias

- Arango, A. (2016). Editorial. Una nueva mirada hacia la niñez. *Revista de Psicología*, GEPU, 7, 1, 5-6.
- Aronson, M. y Bialostok, S. (2016). "Do some wondering": children and their self-understanding selves in early elementary classrooms. *Symbolic Interaction*, 39, 2, pp. 229–251
- Barron, I. y Jones, L. (2014). Performing Child(hood). *Children & Society*, 28, pp. 257–268.
- Bornstein M. H. (2010). Handbook of Cultural Developmental Science. Psychology Press: New York.
- Bell, P. (2001). Content Analysis of Visual Images. En: Van Veeuwen, T. y Jewitt, C. (Ed.). *Handbook of visual analysis*. Sage: London, pp. 11 - 34.
- Carmiol, A.M. & Schröder, L. (2019). Emotion talk during mother–child reminiscing and book sharing and children's socioemotional competence: evidence from Costa Rica and Germany Culture and Brain, <https://doi.org/10.1007/s40167-019-00078-x>
- Christensen, P. H. (2004) Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. *Children & society*, 18, 165-176.
- Church, A. (2018). Socialization: Parent–Child Interaction in Everyday Life. Sara Keel (Routledge, 2016). Book review. *Research on Children and Social Interaction*, 143–146.
- Clarke, D. D. (2004). "Structured judgement methods"—the best of both worlds? En: Todd, Z., Nerlich, B., McKeown, S. y Clarke, D. D. (Ed.) *Mixing Methods in Psychology The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice*. Psychology Press - Taylor & Francis: Hove, pp. 79 – 98.
- Emond, R. (2005). Ethnographic research methods with children and young people. En: Greene, S. y Hogan, D. (Ed.). *Researching children's experience. Methods and approaches*. California: Sage, pp. 123- 140.
- Fattorea, T. & Fegter, S. (2019). Children, social class and social practices: A theoretical analysis of children's practices of class distinction. *Children and Youth Services Review*, 97, 67–75.
- Fegter, S. (2017). Urban childhoods and subjectification: perspectives and practices of children on their way to School. *Children & Society*, 31, pp. 290–301
- García Bastán, G. y Tomasini, E. (2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
- Goodwin, C. (2001) Practices of seeing visual analysis: an ethnomethodological approach. En: Van Leeuwen T. y Jewitt, C. (Ed.). *Handbook of visual analysis*. Sage: London.

- Greenfield, P. M. (2018). Studying social change, culture, and human development: a theoretical framework and methodological guidelines. *Developmental Review*, 50, 16–30
- Hackett, A. (2016). Young children as wayfarers: learning about place by moving through It. *Children & Society*, 30, pp. 169–179.
- Hernández, M. C. (2020). De espacios y tramas: Re-pensar la espacialidad infantil en tiempos de pandemia. *Desidades*, 28, 8.
- Hill, M. (2005). Ethical considerations in researching with children. En: Greene, S. y Hogan, D. (Ed.). *Researching children's experience. Methods and approaches*. California: Sage, pp. 61 -86.
- Keel, S. (2015). Young children's embodied pursuits of a response to their initial assessments. *Journal of Pragmatics*, 75, 1-24.
- Keller, H. (2018). Parenting and socioemotional development in infancy and early childhood. *Developmental Review*, 50, 31–41.
- Leventhal, T., Dupéré, V. y Shuey, E. (2015) Children in neighborhoods. En: Bornstein, M. y Leventhal, T. (Ed.). *Handbook of child psychology and developmental science*. Volume 4 [Ecological settings and processes. John Wiley & Sons, Inc: New Jersey, pp. 493 - 533.
- Pellicer, I., Vivas-Elias, P. y Rojas, J. (enero 2013). La observación participante y la deriva: dos técnicas móviles para el análisis de la ciudad contemporánea. El caso de Barcelona. *EURE*, 39, 116, pp. 119-139.
- Punch, S. (2002). Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 9 (3), 312-314.
- Reis, H. T. (2012). Why researchers should think “real-world”. A Conceptual Rationale. En: Mehl, M. R. y Conner, T. S (Ed.). *Handbook of research methods for studying daily life*. The Guilford Press: New York, pp. 3 - 21.
- Reyes-Bahamondes, J., & Cornejo-Díaz, D. (2022). Prácticas espaciales de infancias en edificio de gran altura y densidad habitacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-31. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4809>
- Rosemberg, C. R., Menti, A. Stein, A., Alam, F., Migdalek, M. (2016). Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones. *Revista Costarricense de Psicología*, 35, 2, pp. 139-158.
- Russell, A. (2011). Parent–Child Relationships and Influences. 337 – 355. En: Smith P. K. y Hart, C. H. (Ed.). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Second Edition. Blackwell: USA.
- Shelton, L. G. (2019). The Bronfenbrenner primer. A guide to Develecology. Routledge: New York.

Smidt, S. (2006). *The Developing Child in the 21st Century. A global perspective on child development*. Routledge: Canada.

Smith P. K. y Hart, C. H. (2011). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Second Edition. Blackwell: USA.

Tonucci, F. (2020) O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a Cidade. *Praxis Educacional*, DOSSIÊ TEMÁTICO: Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6897>

Tudge, J. y Hogan, D. (2005). Ethnographic research methods to observations of children's everyday lives. En: Greene, S. y Hogan, D. (Ed.). *Researching children's experience. Methods and approaches*. California: Sage, pp. 87 - 101.

Viquez-Jiménez, P. (2018). La construcción social de la infancia costarricense a inicios del Siglo XX. *Revista de Ciencias Sociales*, 159: 73-91. ISSN: 0482-5276

Wang, Q. (2018). Studying cognitive development in cultural context: A multi-level analysis approach. *Developmental Review*, 50, pp. 54–64.