

Observación de la socialización en el aula de preescolar costarricense

Cristina Paniagua Esquivel y David Andrés Cubero Morera

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Citación: Paniagua-Esquivel, C. y Cubero-Morena, D. (2018). Observación de la socialización en el aula de preescolar costarricense. *Investigación en la Escuela*, 96, 16-32.

Resumen: El aula de preescolar es un espacio donde las niñas y los niños pueden poner en práctica y potenciar habilidades que les permiten socializar con otros. En Costa Rica, se hace énfasis en la importancia de estos procesos y, dentro del aula, hay un periodo que los facilita llamado “juego-trabajo”. La presente investigación llevó a cabo una observación de 8 aulas de un nivel de preescolar (transición), donde un periodo de tiempo está dedicado a que las niñas y los niños se dividan y jueguen en diversos espacios físicos. El resultado principal es una descripción de las dinámicas de aula, donde encontramos un alto grado de juego individual, así como interés en proyectos, tanto de niñas y niños de su área como de otras.

Palabras clave: “Juego trabajo”; “observación”; “desarrollo infantil”; “juego”; “infancia”; “socialización”.

Observation of socialization in costarrican preschool classroom

Abstract: The preschool classroom is a space where children may put into practice social skills such as negotiation that will help them in socializing with others. Costa Rica places emphasis in the importance of such processes, therefore inside the classrooms there is a designated time that provides such spaces, one called work-play. The following research looked at eight different preschool classrooms (transition stage) in which a certain time is given to the children to divide and play on different spaces. The main result is a full description of a classroom dynamic where we find

high levels of individual play among the children, as well as interest in group projects, where they interact with children from their own areas as well as from other areas.

Key words: “Play-work”; “observation”; “child development”; “play”; “childhood”; “socialization”.

Observation de la socialisation dans la classe préscolaire du Costa Rica

Resumé: La classe préscolaire est un espace où les filles et les garçons peuvent mettre en pratique et potentialiser leurs habilités et peut être utilisé à des fins pratiques et sociales comme le sont la négociation et la coordination. Au Costa Rica, l'accent est mis sur l'importance de ces processus et, en classe, il y a une période qui les facilite, appelée jeu de travail. La présente recherche a observé 8 salles de classe d'un niveau préscolaire (transition), où une période de temps est consacrée aux filles et aux garçons étant divisés et joués dans différents espaces physiques. Le résultat principal est une description de la dynamique de la classe, où il y a un grand jeu individuel, mais aussi un intérêt pour les projets, aussi bien les filles que les garçons dans leur domaine, ainsi que d'autres.

Mots-clés: “Jeu de travail”; “observation”; “développement de l'enfant”; “jeu”; “enfance”; “socialisation”.

Introducción

El desarrollo cognitivo del ser humano se da desde los primeros años de vida por medio de estímulos del ambiente, inicialmente por los cuidadores (Rosabal-Coto, 2004) y, posteriormente, con otras personas de su alrededor. La etapa de preescolar es un punto importante en el desarrollo humano en la cual se presentan una serie de habilidades sociales durante el juego con pares (Garaigordobil y Berruero, 2007).

En Costa Rica, esta etapa se ve cubierta por dos ciclos (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica [MEP], 2013, 2014): Interactivo 2 (de los 4,3 a los 5,5 años de edad) y Transición (de los 5,5 a los 7,2 años de edad). En 1990, se inició un método educativo en los programas de estudio del ciclo de transición que busca que las niñas y los niños tengan el ambiente más óptimo para su aprendizaje y desarrollo: la metodología juego-trabajo (Jiménez y Navarro, 1993). En esta metodología, el aula se organiza por áreas, lo que permite que el trabajo sea individual o se subdivide en grupos pequeños (aproximadamente cinco integrantes). Esta división permite que las y los estudiantes trabajen de manera más fluida e interactúen más con sus compañeros (Booren, Downer & Vitiello, 2012; Blas, 2015; Salvador, 2015).

A pesar de que los objetivos y materiales de cada área están definidos en términos de desarrollo cognitivo y motriz, no en todas hay claridad respecto a los procesos de socialización que se generan. Esto es importante, porque la variedad de áreas y posibilidades de juego presentes en este espacio buscan facilitar la interacción entre las niñas y los niños, tanto con trabajo en equipo como competencia (Booren et al, 2012; Riera, Ferrer y Ribas, 2018). Estas dinámicas pueden ser observadas, de manera natural, para poder aprehender los comportamientos de los niños y niñas, con sus compañeros y los materiales de las áreas. El objetivo del presente artículo es presentar un acercamiento, exploratorio, a la socialización de niñas y niños de preescolar en el periodo de juego-trabajo.

Desarrollo social en preescolar

En preescolar, se busca que exista un desarrollo integral de los niños y las niñas, que implica destrezas como la motora (fina y gruesa), el lenguaje y la regulación emocional. Este desarrollo se potencia en interacciones mediadas por diferentes actividades en el aula. La figura 1 muestra un

ejemplo propuesto por Booren y colaboradores (2012), en el que las actividades que involucran al grupo en su totalidad o en subgrupos grandes, el papel de la docente está más presente y, en los grupos pequeños, el énfasis es la interacción con pares.

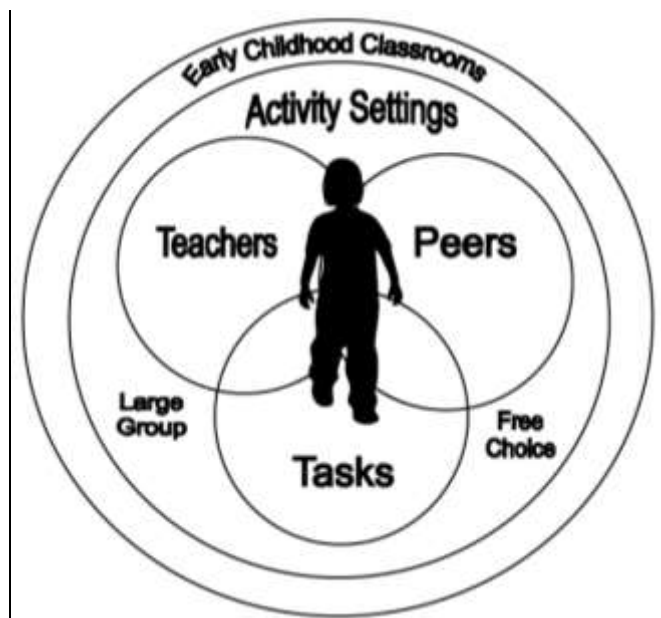


Figura 1. Modelo de las interacciones de los niños con su docente, pares y las tareas involucradas en las actividades dentro del aula de preescolar. Adaptado de Booren, L. M., Downer, J. T. y Vitiello, V. E. (2012). Observations of Children's Interactions with Teachers, Peers, and Tasks across Preschool Classroom Activity Settings. *Early Education & Development*, 23(4), p. 519.

La interacción con pares se ve reflejada en capacidades de negociación, toma de perspectiva y resolución de problemas (Cranley, 2013), las cuales son habilidades cognitivas importantes para el desenvolvimiento en contextos sociales en general. Cuando las niñas y los niños juegan en grupos más pequeños y de manera espontánea, se presentan comportamientos asociados con la asertividad y sociabilidad, mientras que cuando hay un grupo muy grande y más estructurado, se presentan en menor medida (Booren et al., 2012).

De acuerdo con Iglesias (2008), existen dos espacios dentro del aula: el espacio físico, donde están todos los objetos (mobiliario, ventanas, paredes, etc.); y el espacio ambiental, definido como el conjunto de relaciones (afectivas, emocionales y formas de relación entre el grupo) que se establecen en el espacio físico. El espacio ambiental está conformado por cuatro dimensiones interrelacionadas, las cuales son:

- a) La dimensión física: materiales, mobiliario y otros objetos de los cuales se haga uso en el aula.
- b) La dimensión funcional: tipo de dinámica específica dada para cada espacio dentro del aula. Puede ser guiada tanto por el docente de forma directa como por los propios niños y niñas sin ningún tipo de dirección. Los materiales cambian su función de acuerdo al tipo de área o espacio en el que se utilicen.
- c) La dimensión temporal: organización del tiempo en el que las niñas y los niños pueden acceder a distintos espacios en el aula. Dichos espacios están ligados a las actividades que se dan en cada uno de ellos, por lo que se destaca la cantidad de tiempo que se empleará para acceder a un área y generar una dinámica específica.

- d) La dimensión relacional: distintos modos en los que las niñas y niños se relacionan con sus pares. Este tipo de interacción entre pares puede estar restringida por la libertad para acceder a áreas específicas dentro y fuera del aula y el involucramiento de la docente en las actividades de las y los estudiantes.

El espacio ambiental, más que ser un espacio físico determinado, está conformado por un conjunto de distintas dimensiones interrelacionadas entre sí, y el área ambiental es un conjunto de relaciones entre dimensiones (Iglesias, 2008).

El aula de preescolar en Costa Rica

El objetivo del preescolar en Costa Rica es ser un espacio donde existan lugares de aprendizaje, que les permita a las niñas y los niños optimizar sus procesos de socialización, junto con otras habilidades, destrezas y valores (MEP, 2014).

Para alcanzar ese objetivo se utiliza la metodología juego-trabajo. También conocida como rincones, zonas, áreas o sectores (Riera et al., 2018; Violante, 2013), esta metodología divide el aula en áreas (Ver tabla 1) y permite que las y los estudiantes puedan experimentar, manipular y organizar su propio tiempo en un espacio delimitado (Blas, 2015). Un aspecto importante es que permite que sean ellos quienes elijan la tarea o proyecto a desarrollar, así como trabajar de manera individual o en grupos, desarrollando tanto autonomía, como capacidad de negociación, colaboración y trabajo en equipo (Blas, 2015; Carchi y Ochoa, 2010; Salvador, 2015; Violante, 2013). En Costa Rica, tiene una duración de aproximadamente 45 min (Calderón, Padilla-Mora y Fornaguera, 2013).

Tabla 1

Áreas de la metodología juego-trabajo y sus materiales

Área	Descripción	Ejemplos de materiales
Dramatización o Casita	Es un área en la que niñas y niños asumen estímulos familiares en relación a roles de adultos, como dentista, maestro, bombero etc., mientras juegan con sus compañeros. Estas actividades ayudan, principalmente, a darle sentido al mundo de los adultos, a trabajar en grupos y a expresar ideas y sentimientos.	Una cocina de juguete, mesa, sillas, platos, vasos, cubiertos y disfraces variados.
Arte	Esta área combina técnicas y materiales de arte, para que las niñas y los niños puedan aprender el uso adecuado de estos. Se utilizan técnicas como el dibujo, el modelado y la pintura.	Lápices de grafito y de color, plastilina, pinceles de distintos tamaños, goma y arcilla.
Juegos tranquilos	Se identifica porque las niñas y los niños se encuentran en un estado más pasivo, en comparación a otras áreas. Sin embargo, este estado de pasividad es respecto a la actividad motriz gruesa, ya que se busca que	Cubos, títeres y rompecabezas.

	prevalezca actividad intelectual y de motricidad fina.	
Construcción	El objetivo de esta área es que las niñas y los niños mejoren su capacidad de simbolizar a través del manejo del espacio físico. Esto les da la oportunidad de trabajar en equipo, ordenar, clasificar y aprender nociones básicas espaciales como pesos y equilibrio.	Bloques grandes y livianos, camiones, autos de juguete y otros materiales que inciten a la construcción y a la creación de proyectos.
Biblioteca o Literatura	Busca que las niñas y los niños desarrollen su imaginación y lenguaje a través del contacto con libros y materiales similares. Es importante destacar que, lejos de ser un proceso formal de enseñanza de la lectura, su objetivo es la exploración de letras.	Libros de cuentos, letras de diferentes texturas, crayolas, hojas blancas y papel de construcción.
Área científica o ciencia	Esta área tiene el objetivo de desarrollar habilidades de investigación por medio de la observación, que se interesen por lo que sucede a su alrededor y por las causas y efectos de los sucesos. Asimismo, la experimentación con objetos para responder a distintas preguntas que se plantean.	Elementos de múltiples formas para manipular y experimentar: piedras, hojas, insectos, lupas y fichas.
Agua	Esta es de gran interés ya que, según Polanco (2004), el agua es un elemento que está presente a lo largo de la vida y cotidianidad, en procesos como el aseo o el trabajo.	Una mesa en la que cada estudiante pueda posicionarse en un espacio con acceso a todos los materiales: embudos, mangueras de distintos tamaños, baldes, esponjas y toallas.
Arena	Es un área que busca desarrollar coordinación entre motricidad gruesa y fina. Permite las dinámicas grupales, por lo se pueden desarrollar hábitos de trabajo en grupo.	
Computación	Esta área se encuentra en pocos centros educativos. El objetivo es introducir una computadora dentro del aula para fomentar el contacto con esta tecnología por medio de juegos aptos para su etapa de desarrollo.	

Nota. Basado en *Actualidades investigativas en educación*; “La metodología juego-trabajo y sus implicaciones en la educación preescolar” (Jiménez y Navarro, 1993), “Implementación de la Metodología Juego Trabajo en el aula preescolar” (Martínez, 2006) y “El ambiente en un aula del ciclo de transición” (Polanco, 2004).

Existen cuatro áreas que deben estar en todos los centros educativos: dramatización, construcción, juegos tranquilos y artes. La existencia de las otras áreas depende del espacio en el aula, del planteamiento curricular y de los materiales que se dispongan en el centro educativo (Polanco, 2004). En esta metodología, las áreas deben ser independientes unas de las otras, poseyendo cada una sus materiales específicos (Ver tabla 1), de forma que se puedan diferenciar entre ellas. Esto debe ser así con el fin de que las y los alumnos se vean incitados a explorar, clasificar, elegir y relacionarse con sus pares y con los docentes (Polanco, 2004). El presente artículo busca caracterizar estas relaciones con los pares, mediados por los espacios físicos y funcionales del espacio juego-trabajo. Se espera que los materiales faciliten la interacción social de las y los niños.

Metodología

Las aulas son lugares relevantes para el estudio de la interacción de las niñas y los niños con sus pares, y la observación es el método que permite registrar esos comportamientos naturales (Fuertes, 2011; Pedrosa, del Rosal, Torres, Alegría y Cueto, 2013). Se utilizó la observación no participante, ya que permite obtener información sin intervención en el grupo (Fuertes, 2011). Además, fue una observación no estructurada, de campo y directa.

Se realizaron ocho observaciones a ocho grupos de transición (una por grupo) para una muestra total de 61 niñas y 75 niños de un centro educativo público, en la Gran Área Metropolitana de Costa Rica (ver tabla 2 para ver la distribución por grupo). Los participantes pertenecen a una clase socioeconómica media y media-baja, con edades entre los 4 años y 10 meses y los 6 años y 11 meses.

Tabla 2

Distribución de niñas y niños por grupo

Grupo	Niños	Niñas	Total
T1	10	6	16
T2	13	6	19
T3	9	10	19
T4	4	7	11
T5	14	10	24
T6	9	6	15
T7	13	10	23
T8	13	6	19

Instrumentos

Se utilizó un protocolo de observación abierto en el que se describen los comportamientos de los participantes en cada área. Se eligió este protocolo debido a que se busca ser un estudio que describe dinámicas en su contexto natural.

Procedimiento de recolección de datos

La primera fase del proceso de observación fue un proceso de entrenamiento para los investigadores. Se desarrollaron las siguientes fases:

Tabla 3

Proceso de entrenamiento de observadores

Fase	Principales actividades
Preparación teórica	Fase de lectura sobre desarrollo social y cognitivo en preescolar, sobre dinámicas y características del aula de preescolar y sobre colaboración e interacción social. Esta preparación incluyó discusión de conceptos.
Preparación metodológica	Fase de lectura sobre los tipos de observación y sobre la observación como técnica y como método.
Construcción del instrumento	El instrumento de observación tuvo una primera versión que fue evaluada en las prácticas de observación. Se discutieron las variables relevantes a observar, lo que produjo modificaciones en este. Luego, se puso a prueba.
Prácticas de observación	Se realizaron ensayos de observación, tanto desde la misma perspectiva como desde diferentes, e hicieron comparación de las anotaciones. Se complementó con observación de díadas y comparación de anotaciones.
Discusiones teóricas y metodológicas	A partir de las prácticas, se discutieron los objetivos de observación y se destacaron aquellos elementos que eran de interés.

Nota. Basado en “Patrones de interacción en niños” (Paniagua Esquivel, 2016).

El tiempo promedio de observación fue de 45 minutos. Por la diferencia en la duración del tiempo de trabajo y la cantidad de áreas, se asignó entre cuatro y seis minutos por área. Se realizaron, además, entrevistas a tres docentes para conocer más a fondo la dinámica.

Al inicio de cada sesión, se anotaban las áreas presentes en esa aula, la cantidad de estudiantes presentes y se calculaban los tiempos de observación en cada área recorriéndose el orden a seguir. Entonces, cada observador procedía a colocarse en un extremo del aula, para tener dos perspectivas del mismo suceso. Posteriormente, se describieron las situaciones, principalmente las que implicaban que las niñas y los niños tuvieran que compartir. Debido a la importancia del espacio físico, se registraron también los materiales que se encontraban en el espacio.

Categorías de análisis

Se generaron cuatro categorías (ver tabla 4). El tipo de interacción es la forma en la que los participantes se organizan, que va desde la competencia y el trabajo individual a modalidades de trabajos grupales. Las conductas sociales son comportamientos en los que los participantes se involucran con otros. Finalmente, las verbalizaciones sociales son una forma de organizar aquellas palabras o frases que median las interacciones.

Tabla 4
Categorías de análisis

Categoría	Tipo de interacción	Conductas sociales	Verbalizaciones sociales
Sub-categorías	Competir	Cambio de juego	Ayuda
	Juego individual	Cambio de material	Buscar retroalimentación
	Juego en díadas	Compartir	Coordinar
	Juego en tríadas	Imitar	Corrección

Interacción díadas/tríadas	Modelado Observación del trabajo de otros	Dar indicaciones Negociación Otras áreas Preguntas Regaños Risas Supervisión del trabajo de otros
-------------------------------	---	--

Resultados

Primeramente, cada investigador categorizó los comportamientos observados (ver tabla 4). Se tomaron en cuenta dos análisis estadísticos: el porcentaje de acuerdo (%A) (cuyo porcentaje requiere ser mayor del 80% para ser admitido) y el *Kappa* de Cohen (K) (mide la concordancia: puntajes de .61-.81 es buena; .81-1 es casi perfecta. Esto se realizó para corroborar la fiabilidad de los datos. La tabla 5 presenta los detalles.

Tabla 5
Resumen de concordancia entre observadores en las subcategorías

Categoría	Sub-categoría	Porcentajes estadísticos
Tipo de interacción	Competir	$K=1$; 100%A
	Juego individual	$K=.70$; 75%A
	Juego en díadas	$K=.85$; 88%A
	Juego en tríadas	$K=1$; 100%A
	Interacción díadas/tríadas	$K=1$; 100%A
Conductas sociales	Cambio de juego	$K=.68$; 75%A
	Cambio de material	$K=1$; 100%A
	Compartir	$K=1$; 100%A
	Imitar	$K=0.7$; 88%A
	Modelado	$K=1$; 100%A
	Observación del trabajo de otros	$K=.83$; 88%A
Verbalizaciones sociales	Ayuda	$K=.76$; 88%A
	Buscar retroalimentación	$K=1$; 100%A
	Dar indicaciones	$K=1$; 100%A
	Otras áreas	$K=1$; 100%A
	Preguntas	$K=1$; 100%A
	Regaños	$K=1$; 100%A
	Risas	$K=1$; 100%A
	Supervisión del trabajo de otros	$K=.71$; 88%A
Coordinar	$K=.47$; 88%A	

Corrección	K=1; 100%A
Negociación	K=1; 100%A

Posteriormente, se procedió a contabilizar la frecuencia de aparición de las categorías por área. A continuación, se presenta un resumen de cada área donde se destaca el espacio físico, un resumen de la dinámica y donde se destacan aquellos comportamientos que se presentan con mayor frecuencia.

Dramatización /casita

La cantidad de niñas varía de entre dos y cuatro, y de uno a tres niños. Es un área muy dinámica, donde las niñas y los niños constantemente sacan y guardan juguetes, según varía la dinámica. La mayor parte de las actividades se dan en la mesa de juego, donde cocinan, sirven comida e incluso, limpian y venden. Los roles suelen repartirse y hay coordinación con pocos intercambios verbales. Un ejemplo es el caso en el que un niño cocina y una niña sirve la comida. Hay conversaciones, sobre la funcionalidad de objetos o por lo que cada quien “debe hacer”, y situaciones que permiten ver la interiorización de normas. Por ejemplo, una niña que regaña a otra porque dejó una muñeca en una mesa y “los bebés se cuidan”.

Físicamente, el área tiene una mesa y suele tener una cocina, junto con materiales relacionados como platos, vasos y alimentos de plástico. Incluye otros elementos de una casa, como planchas y escobas. Se complementa con variedad de disfraces y sus respectivas herramientas, como trajes de doctor e inyecciones y estetoscopio de plástico, así como un teléfono, muñecas y cajas registradoras.

La variedad de juguetes atrae a participantes de otras áreas que buscan integrarse en las dinámicas. La variedad de objetos facilita el juego individual (48%) aunque, a su vez, invita a dinámicas en díadas (28%) y tríadas (24%). Tiene un alto nivel de cambios de materiales (56%), haciéndolo el área en el que más cambios se dan. Las dificultades invitan a los niños a ayudarse (18%), lo que parte de preguntas, y, ante variaciones en el uso de objetos, a regañarse (ambas con 18%).

Arte

Suele haber de uno a tres participantes por aula. En esta área, niñas y niños tienen que compartir materiales, ya que suelen haber cajas con todos los lápices o plastilina. El trabajo se hace en una mesa asignada, donde están las cajas mencionadas anteriormente con folders y hojas sueltas. Constantemente, niñas y niños revisan los proyectos de los otros y, en ocasiones, hacen sugerencias o preguntas. Debido a esto, la observación del trabajo de otros es la conducta más presentada (36.36%), seguido de compartir los diferentes tipos de materiales (27.27%).

Los niños, por iniciativa propia, piden a otros que los sigan. Un ejemplo es un niño y una niña que están amasando y haciendo bolas. En este caso, el niño le pide a ella que lo siga y le explica cómo se maneja. Otras dinámicas que se presentan, es como niñas y niños muestran a los otros lo que hacen. Esto sucede tanto interactuando con niños del área, como con los de otras áreas que están cerca o se acercan a observar (9.68%). Los materiales hacen que sea la segunda área donde el juego individual es más frecuente (17.19% del total de la categoría).

Juegos tranquilos

En juegos tranquilos, el porcentaje de juego individual y en díadas son los mismos (47.37%), siendo el área con el mayor porcentaje de juego en díadas. Es la única en la que se presentaron coordinación (33.3% de las interacciones de esta área) y corrección. Entre los materiales se

encuentran los juegos de armar, bloques, casitas con muñecos, rompecabezas, figuras geométricas de madera y granjas. Hay de uno a tres participantes por aula.

Esta área está pensada para que las niñas y los niños utilicen juguetes que generen actividades con poco movimiento. Uno de los ejemplos más comunes son los rompecabezas que, a pesar de estar diseñados para ser un juguete individual, es resuelto en díadas. Las niñas y los niños observan el trabajo de otros (28.57%) y, en ocasiones, hacen correcciones. Un ejemplo es cuando los participantes arman “torres” con bloques y les corrigen la trayectoria. Hay también solicitud de evaluación de lo que se crea o construye.

Se ven constantes cambios de juegos (35.7%) y conversaciones rápidas, principalmente para preguntar a otros qué hacen. Cuando arman o construyen en equipo, se ve poca comunicación verbal. Hay intercambios con otras áreas, que se ven en dos ejemplos: cuando usan una lupa del área de ciencias para examinar piezas del rompecabezas y el caso de una niña que toma un martillo del área de construcción para simular que clava unas piezas de un juguete.

Construcción

La mayor parte de las áreas se desarrollan en un espacio específico del aula, al lado de los materiales. Sin embargo, el rincón de construcción se da en el centro del aula, debido a que suele requerir más espacio. Los principales materiales encontrados son cubos, bloques de armar (como *Legos*), carros, alfombras con dibujos de ciudad y herramientas de construcción.

En esa área, participan de dos a cinco participantes por aula, presentándose solo una niña en todas las aulas (jugando sola). La tendencia es al juego individual (52.63%) y en díadas (31.6%). Además, es la única área donde se dio competencia e interacción entre díadas y tríadas. Hay situaciones en las que algunos imitan a sus compañeros. También hay momentos en los que los niños buscan ser aceptados en el juego; en otros, para competir con un “modelo mejorado”.

Esta área presenta la mayor frecuencia en cambio de juego (85.7% de las conductas del área), y presenta las frecuencias más altas en las categorías de: negociación y buscar retroalimentación (22.2% cada una), en comparación a otras áreas. Los tipos de materiales generan que los niños busquen defender sus ideas de por qué lo que hacen es mejor o más adecuado, pero también la búsqueda de retroalimentación. Un ejemplo es una situación en la que uno de los miembros de una pareja, le muestra a uno de los de otra pareja lo que hizo. Mientras, el otro miembro de la segunda pareja comienza a deshacer lo que hizo su compañero. Ese compañero le explica por qué hizo las cosas como lo hizo, para que no lo destruya.

Cuando construyen en equipo, suele ser de manera coordinada, a pesar de que no siempre hay verbalización hacia los otros. Una dinámica que se presenta, es la formación y disolución de díadas y tríadas. Dos o tres niñas o niños se unen con un proyecto común, pero sus intereses pueden variar, produciendo una disolución de la díada/tríada. En ocasiones, se observa que díadas interactúan con tríadas y los integrantes se separan, para formar nuevas díadas/tríadas con otros compañeros. Hay también intercambio con otras áreas (44.4% de las verbalizaciones son con otras áreas). Tanto niños de construcción van a jugar o a mostrar sus trabajos a otras áreas, como niños de otras áreas que llegan a observar o a jugar con ellos.

Biblioteca/literatura

Se observaron de uno a tres estudiantes por aula. A pesar de que la mayor parte de los materiales son libros, también es posible encontrar letras, títeres, alfombras e incluso cobijas. En el espacio físico, hay una biblioteca y hay estudiantes que suelen jugar frente a esta. Entre las dinámicas, se observa que niñas y niños tienen cada uno su libro y muestran a los otros lo que encontraron, o un niño simula leer a otro u otros. Debido a esta situación se encuentra una alta cantidad de juego individual (53.33%) y, en menor medida, en díadas (33%).

Esto abre la posibilidad para que se vean juegos de roles, en los que un participante simula ser madre o docente de otros, leyéndoles cuentos para dormir. Por la edad, las niñas y los niños no saben leer, pero algunos identifican letras. También, siguen el hilo de las historias que ven en los dibujos o las inventan. En algunas aulas, la pizarra es parte de literatura, por lo que se ven a otros haciendo dibujos. Se alternan entre hacer dibujos, y simular leer o contar historias a partir de las imágenes los libros. Esto produce que haya un alto porcentaje de cambio de juegos (54.55%) y materiales (27.3%)

El área de ciencias tiene, entre sus materiales, libros que son de materias clasificadas como científicas (por ejemplo, el espacio). Esto genera que, en algunos casos, niñas y niños de esta área se integren a los de literatura o viceversa. En esos casos, la docente les recuerda que, a pesar de ser libros, son de ciencia. A pesar de esto, tiene un alto nivel de intercambio con otras áreas (60%).

Ciencias

Se encontró entre uno y tres niños por aula. Por lo general las niñas y los niños de esta área prefieren jugar solos (75%). Solo se observaron dos niñas en el área (en dos aulas no hubo nadie). Físicamente, hay un estante donde están todos los juguetes de plástico, que las niñas y los niños suelen sacar, colisionar o usarlos en el aire. El microscopio y la lupa también son muy utilizados, para examinar otros juguetes o láminas.

Existen, además, rompecabezas y libros relacionados con temas de ciencias. En varios casos, se observó a un niño o niña que solía mantener monólogos descriptivos de los objetos del área. Suele estar cerca del área de literatura, por lo que se traslapan libros y actividades. Los comportamientos que más se presentan son cambio de juego (80%) y contacto con otras áreas (83.33%) debido, esto último, a que es un área en la que hay pocos niños.

Agua y arena

Solo en un aula se encontró participantes jugando en arena (uno en arena y el otro en agua). Está relacionado con el hecho de que son actividades al aire libre, por lo que cuando llueve, las docentes no permiten que se elija esta área. Cada niño estaba en su juego, pero constantemente se volvían a ver y preguntaban por la actividad del otro.

Computación

A pesar de que todas las aulas tienen computadoras, solo se encontraron tres aulas con computación como área, donde había un niño jugando cada vez. Es un área de trabajo individualizado, aunque lleguen otros niños y niñas a observar lo que hace quien está en la computadora. Además, le dan instrucciones y le sugieren juegos. En los tres, el juego consistía en colocar partes a un objeto, como accesorios a un papá o adornos a un árbol de Navidad.

Pizarra

El área como tal se encontró en dos clases y, en ambas, había dos niños. Cada niño tiene su espacio para dibujar, aunque suele ver lo que hace el otro. En una de las aulas, por ejemplo, un niño hizo un dibujo con dos tizas juntas y cuando el otro lo vio, comenzó a usar dos tizas.

Discusión

El presente artículo busca caracterizar las dinámicas de socialización de niños de preescolar en el espacio de juego-trabajo. La organización de este espacio, posibilita tanto el trabajo grupal como el individual (Blas, 2015). En todas las áreas, hubo una predominancia del juego individual, lo que refleja autonomía, que es parte de los objetivos del área (Blas, 2015; Carchi y Ochoa, 2010;

Salvador, 2015; Violante, 2013). Sin embargo, también se encuentra juego en díadas y, en menor medida, en tríadas. Juegos tranquilos fue la única área en la que la interacción en díadas fue igual a la individual. El resultado llama la atención, ya que esta área, junto con literatura y ciencias, están planteadas para generar juego individual (Jiménez y Navarro, 1993; Martínez, 2006; Polanco, 2004). También, al igual que en juegos tranquilos, en estas áreas es posible encontrar comportamientos que se asumen, como la comunicación social, el estar pendiente del trabajo de otros o el hecho de mostrarle a los compañeros sus procesos.

El cambio de juegos y materiales fue alto en la mayor parte de las áreas. Esto es acorde al planteamiento de López (2012), quien caracteriza las áreas como espacios en los que se potencian la iniciativa, la autonomía, la creatividad y la imaginación. Los espacios físicos y la variedad de materiales, les permite a los niños modificar la dinámica de acuerdo a sus necesidades y gustos. Incluso, aunque no se permite que las niñas y los niños interactúen con los de otras áreas, es una conducta frecuente. Esto es señal de que los espacios físicos no son barreras, sino facilitadores de las interacciones e intercambios entre espacios. Esto coincide con lo planteado por Iglesias (2008), ya que destaca que hay una dimensión física y una funcional, que no siempre coinciden con el objeto físico y su uso “convencional”. Una anotación interesante es que, aunque las niñas y los niños tenían a sus compañeros de área, interactuaban mucho con los de otras.

En el caso de las áreas que buscan fomentar el trabajo en equipo, como dramatización y construcción, se observó que efectivamente hay una alta cantidad de verbalizaciones y acciones que pueden ser consideradas de interacción social. En dramatización, el ofrecer y pedir ayuda son constantes junto a procesos de negociación. En construcción hay negociaciones y, a la vez, una búsqueda de retroalimentación. Así, los juegos de roles, que permiten poner en práctica conductas aprendidas, pueden presentarse en las áreas mencionadas, pero también en otras más individuales como literatura.

Hay también mucha observación de lo que hacen los otros. Aunque no se acompañe obligatoriamente de una verbalización, da muestra de que los niños manifiestan interés en lo que sus compañeros desarrollan. Esto podría implicar que las niñas y los niños entienden que los otros tienen procesos y actividades distintas a los de ellos. Estas afirmaciones contradicen algunas hipótesis de que las niñas y los niños comienzan a colaborar posterior a los 7 años. Sin embargo, igual que en el trabajo de Hernández (2006) y Paniagua (2016), niñas y niños muestran indicadores de colaboración. Coincide también con lo planteado por Salvador (2015) quién, entre las características que destaca de este espacio, está el desarrollo de relaciones sociales y comportamientos grupales.

Estudios como el de Bailenson y Yee (2008) destacan la predominancia de la comunicación verbal, la cual se presenta en las negociaciones. Sin embargo, un aspecto de interés es que hay una alta presencia de sincronía en acciones, que no siempre se acompaña de verbalizaciones. Esto se refleja también en la constante observación y supervisión del trabajo de otros, lo que en ocasiones deriva en correcciones y en la participación en sus juegos.

Finalmente, diferentes áreas presentan oportunidades de socialización, acorde con las características del espacio físico y ambiental (Iglesias, 2008; Polanco, 2004). A pesar de que no en todas hay un alto nivel de interacción, por las diferentes dinámicas, si fue posible caracterizar distintos comportamientos que pueden ser tomados en cuenta en posibles estudios como base para crear un manual de observación.

Conclusiones

A pesar de que la literatura señala que las áreas juego-trabajo o rincones son importantes para el desarrollo social, no siempre se destaca cómo pueden potenciar este desarrollo. Esto parece ser

debido a que el énfasis que se da, es a los procesos individuales que se presentan en cada área, sin considerar (o quizá, dando por sentado) el aporte del intercambio grupal.

Algunas áreas están más enfocadas que otras a ser un espacio para el juego en equipo, teniendo en cuenta que los factores físicos y ambientales del aula pueden alterar o modificar las interacciones que se dan en un área específica (Iglesias, 2008; Polanco, 2004). Hay un alto nivel de juego individual, aunque hay mucho monitoreo por parte de las niñas y los niños. En la mayor parte de las áreas, se observa que están pendientes de lo que hacen sus compañeros.

El espacio físico es relevante, ya que permite que se desarrollen las actividades propias de cada área. Pero también, el intercambio de materiales entre estas, da la impresión de que diluye sus separaciones, produciendo un espacio compartido de aula. Esto se puede apreciar con las áreas de literatura y ciencia: literatura es para libros, pero hay algunos, por ejemplo, que son de ciencias y que, por definición, podrían ser usados en ciencias también. No obstante, esto puede alterar las interacciones dentro de cada área, debido a que la inserción de objetos tiende a cambiar las relaciones e interacciones propias del área.

A modo de cierre general, el espacio de juego-trabajo da oportunidad de que las niñas y los niños puedan poner a prueba habilidades sociales. Aún en áreas que se asume que potencian juegos individuales, las niñas y los niños encuentran una forma de compartir con sus compañeros, manejando un espacio físico, pero también uno ambiental. Que estos espacios se modifiquen es gracias a la flexibilidad de los espacios y a que las niñas y los niños conviertan actividades individuales en actividades de diadas, áreas individuales en espacios compartidos. Futuras investigaciones pueden profundizar en estas interacciones en el aula y asociarlo, de manera empírica, con facultades cognitivas y de socialización en un análisis más detallado.

Referencias

- Bailenson, J. & Yee, N. (2008). Virtual interpersonal touch: Haptic interaction and copresence in collaborative virtual environments. *Multimed Tools Appl*, 37, 5–14. doi: 10.1007/s11042-007-0171-2
- Blas, M. (2015). *La metodología de trabajo por rincones en el aula de educación infantil* (Tesis de Grado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/14572/1/TFG-G%201371.pdf>
- Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012). Observations of Children's Interactions with Teachers, Peers, and Tasks across Preschool Classroom Activity Settings. *Early Education & Development*, 23(4), 517-538. doi:10.1080/10409289.2010.548767.
- Calderón, M., Padilla-Mora, M. y Fornaguera, J. (2013). Introducción de Tecnologías en el aula de dos preescolares públicos costarricenses: estrategias de autogestión, alcances y limitaciones. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v13i2.11733>
- Carchi-Guzmán, P. S. y Ochoa-Marín, J. C. (2010). *Los rincones como recurso pedagógico para el desarrollo socio-afectivo en niñas de 5 años* (Tesis de Grado). Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/2245/1/tps600.pdf>
- Cranley, K. (2013). Guiding Children's Friendship Development. *Young Children*, 68(5), 26-32.
- Fuertes, T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237.
- Garaigordobil, M. G. y Berrueto, L. (2007). Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del

- desarrollo. *Summa Psicológica UST*, 4(2), 3-20. doi: 10.18774/summa-vol4.num2-194
- Hernández, A. (2006). El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. *Aquichán*, 6(1), 68-77
- Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- Jiménez, Y. y Navarro, L. (1993). *La metodología juego-trabajo y sus implicaciones en la educación preescolar* (Tesis inédita de licenciatura en Administración Educativa). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- López, Y. (2012). Los rincones de juego-trabajo. *Revista Digital La Gaveta*, 18, 40-57. Recuperado de http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/cepsantacruzdetenerife/files/2012/06/ART.4_RINCONES-DE-JUEGO-TRABAJADO.pdf
- Martínez, S. (2006). *Implementación de la Metodología Juego Trabajo en el aula preescolar* (Tesis inédita de licenciatura en ciencias de la educación con énfasis en preescolar). Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2013). *Preescolar*. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/preescolar>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2014). *Programa de estudios de ciclo de preescolar. Ciclo materno infantil (grupo interactivo II), Ciclo de Transición*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/programa-estudio/materno-infantil-ciclo-transicion>
- Paniagua, C. (2016). *Patrones de interacción en niños de educación preescolar pública durante la resolución de ambientes virtuales colaborativos* (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10669/27673>
- Pedrosa, I., del Rosal, A. B., Torres, N. H., Alegría, M. L. y Cueto, E. G. (2013). Desarrollo del Protocolo de Observación de Interacción en el Aula: aplicación en un programa de niños con altas capacidades. *Revista de Educación*, 1, 293-312. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-250
- Polanco, A. (2004). El ambiente en un aula del ciclo de transición. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(1). doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v4i1.9049>
- Riera, M., Ferrer, M. y Ribas, C. (2018). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 19-39.
- Rosabal-Coto, M. (2004). *Parental belief systems, conflict resolution strategies, and cultural orientation in the mother-child interactive context: a comparative study of two Costa Rican samples* (Tesis doctoral). University of Osnabrück, Alemania. Recuperado de http://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2004110929/2/E-Diss358_thesis.pdf
- Salvador, S. (2015). *El trabajo por rincones en educación infantil* (Tesis de Grado). Universitat Jaume-I, España. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/138209/TFG_2014_SalvadorTorresS.pdf
- Violante, R. (2013). El juego-trabajo/juego en rincones/en sectores o rincones de actividades. Cambios y permanencias. *Revista e-Eccleston. Temas de Educación Infantil*, 9(18), 8-40.

Información sobre los autores

Autor: Cristina Paniagua Esquivel

Institución: Universidad de Costa Rica

Email: cristina.paniagua@ucr.ac.cr

Autor: David Andrés Cubero Morera

Institución: Universidad de Costa Rica

Email: david1093andres@gmail.com



Revista académica evaluada por pares y de acceso abierto

Número 96

31 de diciembre de 2018

ISSN 2443-9991



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Investigación en la Escuela, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de CreativeCommons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o Investigación en la Escuela.



Revista Editada por la Universidad de Sevilla. <https://editorial.us.es/es/revista-investigacion-en-la-escuela>

Contribuya con comentarios y sugerencias en la [web de la revista](#). Por errores y sugerencias contacte a secretaria@investigacionenlaescuela.es

Investigación en la escuela

Consejo de dirección: **Ana Rivero García** (Universidad de Sevilla), **Nicolás de Alba Fernández** (Universidad de Sevilla), **Pedro Cañal de León** (Universidad de Sevilla), **Francisco F. García Pérez** (Universidad de Sevilla), **Gabriel Travé González** (Universidad de Huelva), **Francisco F. Pozuelos Estrada** (Universidad de Huelva)

Dirección: **Ana Rivero García** y **Nicolás de Alba Fernández**
Secretaría de edición: **Elisa Navarro Medina**

Consejo editorial

José Félix Angulo Rasco. Universidad de Cádiz
Rosa M^a Ávila Ruiz. Universidad de Sevilla
Pilar AzcárateGoded. Universidad de Cádiz
Juan Bautista Martínez Rodríguez. Universidad de Granada
Nieves Blanco García. Universidad de Málaga
Fernando Barragán Medero. Universidad de La Laguna
José Carrillo Yáñez. Universidad de Huelva
José Contreras Domingo. Universidad de Barcelona.
Luis C. Contreras González. Universidad de Huelva
Ana M^a Criado García-Legaz. Universidad de Sevilla
Rosario Cubero Pérez. Universidad de Sevilla
José M^a Cuenca López. Universidad de Huelva
Jesús Estepa Giménez. Universidad de Huelva
Rafael Feito Alonso. Universidad Complutense (Madrid)
Francisco José García Gallardo. Universidad de Huelva
Soledad García Gómez. Universidad de Sevilla
J. Eduardo García Díaz. Universidad de Sevilla

Fernando Hernández Hernández. Universidad de Barcelona
Salvador Llinares Ciscar. Universidad de Alicante
Alfonso Luque Lozano. Universidad de Sevilla
Rosa Martín del Pozo. Universidad Complutense (Madrid)
José Martín Toscano. IES Fernando Herrera (Sevilla)
Jaume Martínez Bonafé. Universidad de Valencia
F. Javier Merchán Iglesias. Universidad de Sevilla
Emilia Moreno Sánchez. Universidad de Huelva.
Rosario Ortega Ruiz. Universidad de Córdoba
Antonio de Pro Bueno. Universidad de Murcia
Fco. de Paula Rodríguez Miranda. Universidad de Huelva
Pedro Sáenz-López Buñuel. Universidad de Huelva
Antoni Santisteban Fernández. Universidad Autónoma (Barcelona)
Emilio Solís Ramírez. Catedrático de IES.
M^a Victoria Sánchez García. Universidad de Sevilla.
Magdalena Suárez Ortega. Universidad de Sevilla

Consejo asesor

Manuel Área Moreira. Universidad de La Laguna
Jaume Carbonell. Director Cuadernos de Pedagogía. Barcelona
César Coll. Universidad de Barcelona
Christopher Day. Universidad de Nottingham. U.K.
Juan Delval. Universidad Nacional de Educación a Distancia
John Elliott. Universidad de East Anglia. Norwich. U.K.
José Gimeno Sacristán. Universidad de Valencia
André Giordan. Universidad de Paris VII y Ginebra
Francisco Imbernón. Universidad de Barcelona
Ángel Pérez Gómez. Universidad de Málaga
Rafael Porlán Ariza. Universidad de Sevilla
Francesco Tonucci. Instituto de Pedagogía del C.N.R. Roma
Jurjo Torres Santomé. Universidad de A Coruña

