

PASOS PARA
INVOLUCRAR A LOS JÓVENES
NIÑOS
EN LA INVESTIGACIÓN

VOLUMEN 1: LA GUÍA

*centro de investigaciones educativas,
Universidad de Brighton*

*Financiado por el
Fundación Bernard van Leer*

julio 2014

*Editado por
VICKY JOHNSON, ROGER HART,
y JENNIFER COLWELL*



University of Brighton

IMPRESIÓN

Este informe ha sido diseñado para imprimir en tamaño A4. Si desea imprimir este informe en tamaño carta americana, asegúrese de que usted escala el tamaño del papel en sus opciones de impresión.

DEDICACIÓN

Este recurso está dedicado a Judith Ennew, quien dio voz a los niños, luchó por su derechos e inspiró a muchos otros a hacer lo mismo.

Colaboradores

El equipo de investigación:

Vicky Johnson:

Investigador principal, líder de proyecto, Universidad de Brighton.

Póngase en contacto con vicky.johnson@brighton.ac.uk . Roger

Hart:

Profesor de Psicología y Geografía, Centro de Graduados

de la Universidad de la Ciudad de Nueva York

Jennifer

Colwell:

Investigador, Universidad de Brighton

Andy Oeste:

Investigador Asociado (consultor freelance)

Xenia Carvalho:

Investigador, Universidad de Brighton

Tutor:

Selim Iltus:

Oficial de investigación y evaluación, Fundación

Bernard van Leer

Consejeros expertos:

Linda Biersteker:

Jefe de Investigación de la Unidad de Recursos para el Aprendizaje

Temprano (ELRU), Sudáfrica

Gina Crivello:

Young Lives (Departamento de Desarrollo

Internacional), Universidad de Oxford

Johanna Einarsdóttir:

Profesor de Educación, Universidad de Islandia

Susan Engel:

Profesor, Departamento de Psicología del Williams

College

Judith Ennew:

Directora, Conociendo a los niños

Donna Koller:

Profesor asociado, Escuela de Estudios de la Primera

Infancia, Universidad Ryerson

Claire O'Kane:

Consultor independiente en infancia y juventud.

Filipe Reyes:

Jefe del Departamento de Antropología, ISCTE, Instituto

Universitario de Lisboa

Pashupati Sapkota:

Gerente de Programa, Save the Children, Nepal

Rajni Singh Shivakotee:

Especialista y activista independiente en derechos del

niño Anslem Wandega:

Director Ejecutivo del Capítulo Uganda de ANPPCAN

(Red Africana para la Prevención y Protección contra el

Abuso y Abandono Infantil)

Leonardo Yáñez:

Oficial de Programa para América Latina, Fundación

Bernard van Leer

Los investigadores también han aportado ejemplos de sus

investigaciones de diferentes partes del mundo en estudios de caso

sobre el aprendizaje a partir de la práctica, de la siguiente manera:

Anannia Admassu y Girma Amenties sobre el aprendizaje

temprano en CHADET en Etiopía

Gina Crivello y Vanessa Rojas Arangoitias sobre bienestar

desde Jóvenes del Milenio en Perú

Vicky Johnson, Joanna Hill y Pashupati Sapkota sobre

'Escuchar voces más pequeñas' en Nepal

Roger Hart, Jasmine Rajbhandary y Chandrika Khatiwada sobre la

organización de grupos en Nepal

Anslem Wandega y Ruth Birungi sobre la vinculación escolar en ANPPCAN en

Uganda

Mallika Kanyal sobre el entorno escolar en el norte de la

India

Johanna Einarsdóttir sobre la transición a la escuela

primaria en Islandia

Andy Oeste sobre el suministro de agua en el Tíbet en China

Claire O'Kane y Rita Panicker sobre los derechos de los niños de

la calle y los trabajadores en la India

Catherine Larkins sobre la ciudadanía de los niños marginados en

Europa

IMPRESIÓN

Este informe ha sido diseñado para imprimir en tamaño A4. Si desea imprimir este informe en tamaño carta americana, asegúrese de que usted escala el tamaño del papel en sus opciones de impresión.

Agradecimientos

Son muchas las personas que han apoyado este trabajo. Nos gustaría agradecer a cada uno de los asesores expertos y contribuyentes que han trabajado con nosotros.

El equipo también quisiera agradecer a Selim Iitus de la Fundación Bernard van Leer por su inspiración y por el inicio de este proyecto.

El desarrollo de este recurso ha sido financiado por la Fundación Bernard van Leer y a través de las contribuciones de personas apasionadas por incluir a los niños pequeños en la investigación y en la toma de decisiones sobre temas que impactan sus vidas. Este proceso puede verse como la primera etapa en un proceso de construcción de una comunidad de práctica de investigadores que trabajan con niños pequeños.

También nos gustaría agradecer al personal administrativo de la Fundación Bernard van Leer, en particular a Inge Hanny, y de la Universidad de Brighton, en particular a Jo Havers y Sylvia Willis. También nos gustaría agradecer a Nicolette Sheehan, Elizabeth Briggs y Angela Coffey por la edición.



Acrónimos

- CHADET *Organización para el Desarrollo y Transformación Infantil*
- CPC *Comités de Protección Infantil*
- CDN *Comité de Sensibilización Comunitaria de la*
- CSC *Convención sobre los Derechos del Niño*
- DFID *Departamento de Desarrollo Internacional (Gobierno del Reino Unido)*
- AEPI *Atención y educación de la primera infancia*
- ECD *Desarrollo de la primera infancia Foro de*
- HICODEF *desarrollo comunitario del Himalaya Organización*
- OING *no gubernamental internacional Objetivos de*
- ODM *desarrollo del Milenio*
- ONG *Organizaciones no gubernamentales*
- PAR *Investigación-acción participativa*
- Pensilvania *Evaluación participativa*
- PtP *Pikin a Pikin*
- SLD *Graves dificultades de aprendizaje*
- PRA *Evaluación rural participativa*
- CDN *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*
- Unicef *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*
- VACACIONES *Violencia contra los niños*



Contenido

6	<i>Acrónimos</i>
8	<i>Introducción al kit de herramientas y recursos para investigadores</i>
10	<i>Los pasos para involucrar a los niños pequeños en la investigación</i>
11	<i>Los seis pasos para involucrar a los niños en la investigación</i>
15	<i>Antecedentes académicos y orientación sobre los pasos para involucrar a los niños pequeños en la investigación</i>
<i>dieciséis</i>	<i>Antecedentes de la participación de niños pequeños en la investigación</i>
21	<i>Paso 1: Capacidad incluyendo valores, conocimientos y habilidades</i>
25	<i>Paso 2: Desarrollar procesos éticos</i>
31	<i>Paso 3: Construir relaciones de apoyo y confianza</i>
35	<i>Paso 4: Elegir métodos y comunicación utilizando diferentes medios</i>
36	<i>– Grupo 1: Entrevistas y debates</i>
42	<i>– Grupo 2: Visitas guiadas por niños/métodos in situ</i>
47	<i>– Grupo 3: Imágenes para la libre expresión</i>
50	<i>– Grupo 4: Estructuras visuales y plantillas.</i>
54	<i>– Clúster 5: Narrativa y performance</i>
60	<i>– Grupo 6: Juegos y juegos</i>
66	<i>Paso 6: Flexibilidad en diferentes contextos</i>
68	<i>Introducción a los estudios de caso sobre el aprendizaje de la práctica en la investigación.</i>
115	<i>Enlace al kit de herramientas para investigadores</i>

INTRODUCCIÓN AL KIT DE HERRAMIENTAS PARA INVESTIGADORES Y RECURSO

El *Kit de herramientas para investigadores y recursos para investigadores* han desarrollado para ayudar a los investigadores a incluir a niños pequeños en la investigación; particularmente niños de 5 a 8 años de edad. Si bien ha sido diseñado para apoyar a quienes buscan incluir a niños pequeños en la investigación por primera vez, esperamos que la amplia gama de métodos descritos también sea de valor para investigadores más experimentados. Para ello, proporciona un proceso de seis pasos para diseñar investigaciones y identifica y describe sistemáticamente una variedad de métodos que se han utilizado con niños pequeños en diversos contextos alrededor del mundo.

Utilizamos el término "investigador" en este recurso para referirnos a cualquier persona involucrada en el diseño y realización de investigaciones, incluidos: profesionales, académicos, trabajadores comunitarios, personal de hospitales, trabajadores de calle, maestros de escuela y muchos otros.

Esta publicación, *Pasos para involucrar a los niños en la investigación* va acompañado de un kit de herramientas para investigadores.

La estrategia colectiva utilizada para producir esta publicación

Se identificó a académicos y profesionales que habían realizado activamente investigaciones con niños de entre 5 y 8 años y se les pidió que se unieran a una red de expertos. Estos expertos representaron una variedad de campos académicos y profesionales, que incluyen: trabajo callejero, trabajo lúdico, trabajo social, estudios infantiles, educación, psicología, asesoramiento, sociología y antropología y geografía.

En junio de 2013 se celebró una reunión inicial de expertos en La Haya. Asistieron expertos de Canadá, Islandia, India, Malasia, Nepal, Perú, Sudáfrica, Uganda, el Reino Unido y Estados Unidos. Antes de esta reunión, el equipo de investigación preparó un borrador de revisión de la literatura y un marco para la recopilación y análisis de métodos. Este marco fue luego desarrollado y desarrollado durante las sesiones del taller en la reunión. Durante las sesiones del taller, los expertos consideraron los métodos que habían utilizado en la práctica, identificaron los beneficios y desafíos de estos métodos y desarrollaron mensajes clave para incluir en este recurso.

Además del trabajo de los expertos presentes, el grupo también consideró el trabajo de otros en el campo. Se diseñaron plantillas para recopilar más ejemplos de métodos valiosos para trabajar con niños pequeños.

Estas plantillas fueron puestas a prueba por investigadores que trabajan en Sudáfrica y la India antes de compartirlas con expertos que viven y trabajan en una variedad de contextos globales. Esto incluyó investigadores que trabajan en Australia, África, Asia, Europa, América del Norte y América del Sur. A través de este amplio recorrido en la colección de métodos, hemos podido recopilar métodos que se han utilizado con éxito en investigaciones con niños pequeños para una amplia gama de tipos de preguntas de investigación y en una gama muy amplia de contextos. Esto nos ha permitido identificar algunos de los muchos tipos importantes de cuestiones culturales, religiosas y de recursos que es necesario considerar cuando se trabaja con niños en entornos muy diferentes.

También hemos incluido estudios de casos para mostrar cómo se han aplicado los métodos de investigación en diferentes partes del mundo. Estos estudios de caso nos permiten ilustrar que los métodos descritos en este conjunto de recursos no deben simplemente copiarse; El diseño de la investigación debe implicar la selección creativa, combinación y modificación de métodos para que sea seguro, atractivo, productivo y relevante para la vida de los niños.

La estructura de este recurso

'Pasos para involucrar a los niños pequeños en la investigación' se divide en un recurso para investigadores y un kit de herramientas para investigadores. Estos se han desarrollado para ayudar a los investigadores a diseñar investigaciones que sean éticas, sensibles a las necesidades de los niños y la comunidad en la que viven, y al mismo tiempo atractivas para los niños pequeños. Estos pasos sugieren un proceso inicial de revisión de capacidades, desarrollo de protocolos éticos y construcción de confianza y relaciones.

Este *Recurso para investigadores* proporciona información académica sobre por qué los niños pequeños deberían participar en la investigación y proporciona más orientación sobre cada uno de los seis pasos para involucrar a los niños pequeños en la investigación.

Para cada uno de los pasos se brinda orientación sobre lo que el investigador podría incluir en su investigación al considerar cada paso.

Para cada grupo de métodos se proporciona una descripción general para mostrar la variedad de tipos de métodos que podrían aplicarse con niños pequeños, las fortalezas y debilidades clave de estos métodos y una consideración de los posibles problemas contextuales, éticos y de capacidad que pueden surgir a través de la uso de tales métodos

Estudios de caso de aprendizaje de la práctica están incluidos en este *Recurso para investigadores* para demostrar la investigación



PASO 1 Consideración de la capacidad y la capacidad.

PASO 2 Desarrollar protocolos y procesos éticos.

PASO 3 Desarrollar confianza y relaciones.

ETAPA 4 Seleccionar métodos apropiados

PASO 5 Identificar formas apropiadas de comunicación.

PASO 6 Consideración del contexto

Estos procesos se han aplicado con niños pequeños en todo el mundo. Estos demuestran la adaptación y combinación de métodos que se han aplicado para responder preguntas de investigación particulares en diferentes contextos. Estos ejemplos no pretenden ser prescriptivos, sino brindar a los investigadores ejemplos de entornos particulares y demostrar la complejidad de involucrar a los niños pequeños en la investigación. Los ejemplos incluyen comprensión: requisitos en educación infantil temprana en Etiopía; bienestar/malestar en Perú; roles laborales y domésticos, clubes infantiles y percepciones de la primera infancia en Nepal; conectividad de las calles en la India; pasar del jardín de infancia a la escuela primaria en Islandia.

El acompañamiento *Kit de herramientas para investigadores* alienta a los investigadores que planean trabajar con niños pequeños a considerar no solo los tipos de métodos necesarios para responder diferentes preguntas de investigación, sino también el contexto en el que se aplicarán los métodos y las habilidades que se requerirán para usarlos. Los métodos detallados discutidos incluyen el modelado en arcilla en Sudáfrica, el uso de muñecos médicos en Canadá, recorridos guiados por niños por barrios marginales en la India y el dibujo de ecogramas y el uso de máscaras alienígenas en Escocia.

Una colección de métodos proporciona una serie de ejemplos de métodos utilizados con éxito en la investigación con jóvenes.

niños. Esto ayudará a los investigadores a identificar y probar diferentes métodos en su contexto para responder a sus preguntas de investigación.

Los métodos presentados se han dividido en seis grupos separados, aunque interrelacionados:

- *Obtener el consentimiento y desarrollar la confianza*
- **Entrevistas y debates**
- *Tours dirigidos por niños y n-Situ*
- **Expresión visual libre**
- *Imágenes estructuradas*
- **Drama y Actuación**
- **Juegos y juegos**

Este *Kit de herramientas para investigadores* se presenta como una guía más que como una "guía práctica" que debe seguirse estrictamente. Cada problema de investigación es único, cada grupo de niños tendrá diferentes necesidades y habilidades y, como tal, los investigadores necesitan acceso a una variedad de métodos que puedan aplicarse de manera flexible, modificarse y combinarse de diferentes maneras para proporcionar un diseño de investigación único. Muchos

Se plantean preguntas para que los investigadores las consideren mientras participan en este proceso creativo de diseño. Se fomenta la colaboración con otros investigadores. Al hacerlo, si los investigadores continúan compartiendo sus avances y ampliando sus ideas, entonces se podrá ampliar y fortalecer una comunidad de práctica de quienes involucran a niños pequeños en la investigación.

Descripciones detalladas de cómo se han aplicado los métodos en diferentes contextos. están incluidos en el *Kit de herramientas para investigadores*. Estos muestran cómo se han aplicado métodos en una variedad de países y entornos para que los investigadores puedan obtener ideas sobre herramientas innovadoras y cómo pueden adaptarse a sus necesidades.

PASOS PARA INVOLUCRAR A LOS NIÑOS PEQUEÑOS EN LA INVESTIGACIÓN

Introducción a los pasos

Si bien ha habido un aumento positivo en el énfasis en escuchar las voces de los niños en las investigaciones durante las últimas dos décadas, esto parece ser menos cierto en el caso de los niños pequeños, menores de ocho años.

Irónicamente, en algunos casos esto puede deberse a una mayor conciencia de las cuestiones éticas al trabajar con niños y la necesidad de protegerlos de interrogatorios inapropiados. Se agradece que las agencias donantes se centren en la protección y salvaguardia de los niños, pero en ocasiones esto puede haber servido como una barrera para la participación de los niños pequeños en la investigación. Este recurso identifica seis pasos a considerar al decidir cómo involucrar a los niños pequeños en la investigación. Su objetivo es ofrecer un proceso flexible para desarrollar capacidades para el proceso de investigación, desarrollar protocolos y procesos éticos y generar confianza y relaciones. El

Los métodos se han organizado en grupos para hacerlos accesibles a los investigadores, aunque existen superposiciones obvias entre estos.

racimos. Un tema general es que para interactuar exitosamente con niños pequeños, la investigación debe ser divertida y relevante.



LOS SEIS PASOS PARA INVOLUCRAR A LOS NIÑOS PEQUEÑOS EN LA INVESTIGACIÓN



Los pasos para incluir a niños pequeños en la investigación se resumen en esta sección y luego cada uno se detalla en el capítulo correspondiente. Estos recursos no pretenden ser un conjunto de herramientas. Los métodos o herramientas pueden sacarse de contexto y aplicarse de forma rígida y determinista. Para que la investigación sea relevante para la vida de los niños pequeños y para involucrarlos de una manera divertida, segura y rigurosa, se deben considerar estos pasos para involucrar a los niños.



Consideración de la capacidad y la capacidad.

El primer paso a considerar es si existe un compromiso de incluir a niños pequeños en la investigación y si sus evidencias se tomarán en serio cuando se recopilen los datos.

El conocimiento local sobre el contexto y el papel de los niños pequeños es clave para evaluar lo que puede ser necesario para convertir en realidad un plan para involucrar a los niños pequeños en la investigación.

Es necesario tener en cuenta las capacidades de los investigadores locales. Se puede realizar una evaluación sobre la formación requerida o las alianzas que se pueden formar para llevar a cabo la investigación. Los investigadores de diferentes organizaciones podrían colaborar, por ejemplo, organizaciones no gubernamentales locales con instituciones académicas, fortaleciendo ambos aspectos de la investigación.

Por último, pero no menos importante, la capacidad de los niños puede desarrollarse mediante el proceso de participación en la investigación.



Desarrollar protocolos y procesos éticos.

Este paso considera el desarrollo de protocolos éticos cuando se trabaja con niños pequeños en investigaciones, teniendo en cuenta si los niños serán tratados como participantes activos en la investigación y cómo serán respetados como socios. Esto incluye dejar claro cómo se utilizará la evidencia de los niños y darles la opción de participar o no en la investigación. Hay muchos aspectos éticos a considerar al involucrar a niños pequeños en la investigación, entre ellos si, y cómo, después de dedicar tiempo a la investigación, se escuchará la evidencia de los niños.

Es necesario aplicar protocolos éticos a la investigación con niños. Esto incluirá considerar cómo se mantendrá la confidencialidad sobre temas delicados y al mismo tiempo se garantizará que los niños estén seguros y no estén expuestos a diferentes formas de abuso. Incluso si los niños quieren

tienen sus nombres asociados con su evidencia, entonces los adultos deben considerar los riesgos en la investigación. También se debe considerar cómo involucrar a diferentes grupos de niños o con niños individuales, teniendo en cuenta la edad, el género, la discapacidad y otros aspectos de identidad e inclusión.

Los datos que se generan mediante cualquiera de los métodos, especialmente aquellos que son visuales y a los niños les tomó tiempo crearlos, claramente son propiedad de los niños. Los investigadores deben asegurarse de poder registrar los datos y dejar los resultados originales a los niños (siempre que esto no los ponga en riesgo alguno). En las secciones correspondientes se presentan cuestiones éticas particulares asociadas con diferentes grupos de métodos y métodos detallados aplicados en diferentes contextos.



Desarrollar confianza y relaciones.

Otra prioridad al incluir a niños pequeños en la investigación es construir relaciones profesionales de apoyo y confianza entre los adultos y los niños y entre los niños y sus pares. Hay dos razones clave para esto. En primer lugar, nuestros códigos de conducta moral y profesional exigen que tratemos a los niños con respeto y escuchemos sus opiniones para priorizar su seguridad. La segunda razón es crear un entorno seguro y agradable en el que los niños

Los niños se sienten capaces de hablar y compartir sus puntos de vista. Si la investigación no se lleva a cabo en un ambiente de confianza y apoyo, se puede perder tiempo recopilando datos que no representan las opiniones de los niños involucrados. Más bien, es probable que el investigador haya recopilado las voces de unos pocos dominantes, haya descubierto que los niños han dicho lo que pensaban que el investigador quería oír y, de hecho, es posible que no haya descubierto gran cosa.



ETAPA 4

Seleccionar métodos apropiados



PASO 5

Identificar formas apropiadas de comunicación.

Los pasos 4 y 5 se realizan juntos. Los métodos tienen se han agrupado en los siguientes grupos:

Para cada uno de estos grupos hay una descripción de los antecedentes del grupo de métodos; fortalezas y debilidades generales; se superpone con otros métodos; análisis de aplicaciones y datos; comunicación y medio; ética y contexto; y dónde acudir para obtener más información. También hay varias descripciones de métodos específicos en el grupo para dar a los investigadores una idea de cómo aplicar los métodos.

- *Entrevistas y debates*
- *Visitas guiadas por niños/métodos in situ*
- *Expresión sin imágenes*
- *Estructuras y plantillas de elementos visuales.*
- *Narrativa y performance*
- *Jugar y juegos*

Identificar formas de comunicación utilizando diferentes medios que incluyen bolígrafos/papel, arcilla, objetos del entorno, muñecos con discusión, vídeo y fotografía. Para cada método se consideran los recursos necesarios para aplicar los métodos.

A continuación se muestran algunos de los métodos que se han utilizado. Esta no es una lista completa, pero muestra cómo se han construido los grupos.

Se podría considerar que todos estos métodos permiten a los niños en la investigación utilizar bloques de construcción para expresar sus emociones, necesidades y deseos en diferentes contextos. Si bien se combinan métodos para responder diferentes preguntas, también es necesario comprender cómo trabajar con las parejas y los cuidadores. Esto incluye considerar si se les pide a los niños que comuniquen sus propias experiencias o si representan a otros. Los niños se comunicarán de manera diferente ya sea que estén en un grupo o trabajando individualmente, y también se verán afectados por si un padre o cuidador

está presente y cómo intervienen. Las dinámicas de poder y nuestra conciencia de ellas marcarán una diferencia en el proceso de investigación. Los diferentes métodos generarán diferentes interacciones y diferentes formas de datos y análisis. Esto debe tenerse en cuenta a la hora de elegir los métodos y cómo se aplican y analizan.

Por ejemplo, algunos métodos pueden aplicarse in situ, es decir, ir a donde están los niños para trabajar con ellos, y esto afectará la forma en que entendemos sus vidas. Estos métodos pueden incluir observar y acompañar a los niños en actividades, y pueden ser una forma efectiva de involucrar a los niños en la investigación y ayudarnos a comprender sus vidas.

Las narrativas y las imágenes pueden interpretarse de manera diferente dependiendo de si los niños están solos, en grupos pequeños o grandes, pero estos enfoques pueden ayudar a los investigadores a comprender cómo los niños perciben sus propias vidas, para permitirles contar su propia historia a su manera. Actuar o actuar que anime a los niños a dar sus perspectivas sobre diferentes temas y dinámicas, situaciones y escenarios de sus vidas y las vidas de los demás también puede ayudarlos a contar su historia a su manera. Algunos métodos, como la danza y la fabricación de modelos, pueden aplicarse para comprender la expresión simbólica o metafórica y pueden utilizarse para desencadenar un debate.

También se pueden aplicar métodos para permitir que los niños expresen sus perspectivas sobre las vidas de otros niños y personas en sus vidas. Esto también puede implicar que imaginen una situación ideal, lo que puede ser útil para comprender cómo ven su mundo y cómo les gustaría que fuera.





PASO 6

Consideración del contexto

Si la investigación no es relevante para la vida de los niños pequeños en su contexto, es probable que no disfruten de la investigación y que no conduzca a resultados significativos. Los investigadores tendrán que trabajar con lo que sea posible, considerando las dinámicas de poder locales existentes y las actitudes hacia los niños pequeños en diferentes entornos. Es por eso que se han incluido estudios de caso que se han realizado para una variedad de propósitos diferentes y en diferentes contextos culturales y políticos, tanto en el Kit de herramientas para investigadores como en el Recurso para investigadores.

El contexto cultural, político e institucional afecta la forma en que las personas trabajan con niños pequeños y qué métodos eligen para diferentes propósitos. Los métodos utilizados también estarán influenciados por la disciplina.

o área de trabajo profesional de la que provienen los investigadores de diferentes organizaciones. La aceptabilidad de diferentes enfoques y métodos dependerá a su vez de cómo se reciban las diferentes formas de evidencia en estos diferentes entornos.

Es necesario prestar más atención a la comprensión de qué métodos son apropiados para su uso en los diferentes espacios que habitan los niños, dentro y fuera de la escuela, durante su trabajo o cuando realizan tareas en el hogar. Además, para muchos niños que trabajan y otros que tienen poco tiempo para jugar, el tiempo que lleva la investigación es una consideración importante, aunque muchos de los métodos sean lúdicos.





ACADÉMICO
BA ANTECEDENTES Y
GUÍA norte CE EN PASOS PARA
ATRACTIVO
yo UN G NIÑOS EN
INVESTIGACIÓN

Por
Vicky Johnson,
Roger Hart,
Jennifer Colwell,
Andy Oeste
y Xenia Carvalho

ANTECEDENTES DE LA INVOLUCRACIÓN DE LOS NIÑOS EN LA INVESTIGACIÓN

Valoración de los niños

Perspectivas

Desde el desarrollo de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989, el derecho de los niños a expresar opiniones en asuntos que afectan sus vidas, tal como se articula en el artículo 12 (Van Beers et al. 2006), ha sido cada vez más reconocido. Esto ha ayudado a resaltar sus opiniones y voces en procesos más amplios de consulta y participación en áreas clave de los derechos del niño. Muchos tipos diferentes de organizaciones, incluidas redes y coaliciones no gubernamentales, se han unido al debate relacionado con la participación de los niños (Boyden 1997); por ejemplo, Save the Children (1995) pidió una "Nueva Agenda para los Niños". Hay una variedad de respuestas a los artículos de la Convención y a cómo se traduce la retórica en el terreno, por ejemplo, como se expresa en la investigación en Vietnam (Burr 2006), y en las distintas interpretaciones regionales de la Convención (por ejemplo, en el desarrollo de un carta separada para África). Sin embargo, en contextos de desarrollo internacional más amplios, la participación de los niños a menudo no se ha comprendido bien (Theis 2010). En contextos de países desarrollados también existe la sugerencia de que "los avances educativos han mostrado poca preocupación por los derechos de los niños" (Taylor 2000, p32, refiriéndose al contexto del Reino Unido).

La dinámica de poder es tal que a menudo se considera que los niños, especialmente los más pequeños, no son competentes para participar en las decisiones que afectan sus vidas, especialmente en el mundo "desarrollado". Este paradigma se ha impuesto en situaciones en el Sur Global donde los niños pequeños pueden haber cumplido una variedad de roles que incluyen contribuir al trabajo doméstico, como recolectar leña, agua y cuidar animales, y trabajos remunerados, como el pequeño comercio, ayudando en el campo y trabajando en fábricas, y también cuidando a hermanos y otros familiares y amigos. Incluso cuando los niños contribuyen a las economías domésticas, a la vida colectiva en las calles y a la sociedad en general, es posible que sus perspectivas no se tomen en serio en la toma de decisiones. Esto suele ser especialmente pertinente para las niñas en los hogares. En las intervenciones más amplias de desarrollo social y en la formulación de políticas, los niños han sido vistos como invisibles, marginados o incluso como un grupo de interés especial (Bartlett 2001, 2005), y si sus voces son escuchadas, no necesariamente se actúa en consecuencia (Chawla y Johnson. 2004; Bartlett 2005). A menudo también se considera que el desarrollo social de los niños pequeños está entrelazado con el desarrollo económico y social de las mujeres, por lo que las perspectivas de los niños pequeños no se buscan aparte de las de sus madres.

Como los tomadores de decisiones no necesariamente toman en serio las perspectivas de los niños, han surgido diferentes debates para validar las investigaciones que involucran a los niños. Por ejemplo, se ha pedido una mayor creación de capacidades, compromiso y colaboración para las personas en posiciones de poder para que tomen más en serio las pruebas de los niños (Johnson 2011). También hay un reconocimiento cada vez mayor en los foros académicos de la Primera Infancia de que los niños pequeños tienen la competencia para participar en la investigación como "pensadores y comunicadores sofisticados" y los ejemplos del Norte Global muestran que la inclusión de las opiniones de los niños pequeños es fundamental para comprender sus "mundos de vida". (p.301, Harcourt y Einarsdottir 2011). Durante las décadas de 1990 y 2000, investigadores de diferentes disciplinas académicas y organizaciones no gubernamentales centradas en los niños prestaron cada vez más atención a escuchar las voces de los niños y, junto con esto, reconocieron algunas de las dificultades de las dinámicas de poder y los dilemas éticos involucrados en la toma de decisiones de los niños. tomar en serio las perspectivas de los niños (Berry Mayall 2002, Harcourt y Einarsdottir 2011).

Se acoge con beneplácito el surgimiento de leyes sobre la infancia en todo el mundo que traducen la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño en legislación, ya que reconocen la importancia de los derechos del niño, aunque a menudo se centran en la protección y la prestación de servicios, en lugar de incluir también los derechos de participación. Sin embargo, el progreso en prestar más atención a la voz de los niños se ve contrarrestado por argumentos de que la participación de los niños a menudo se considera un derecho individual, en contraposición a parte de un colectivo en la familia y la comunidad (Kellet et al. 2004). La simplificación excesiva de las perspectivas de los niños cuando se encuentran en el discurso correcto también se destaca en el trabajo con niños pequeños (por ejemplo, Kjørholt, Moss y Clark 2005). La participación de los niños puede distorsionarse e imponerse con fines externos, por ejemplo, para obtener las perspectivas de quienes utilizan los servicios (Thomas 2007). Por lo tanto, debemos comprender la participación de los niños en una construcción social multidimensional (Harcourt y Einarsdottir 2011) y los derechos del niño deben analizarse en una diversidad de hogares, grupos de pares y entornos comunitarios (Hill y Tisdall 1997). Esto se analiza con más detalle en la sección sobre el reconocimiento de las perspectivas de los niños y la sensibilidad a la edad en la investigación a continuación.

En conclusión, ahora debemos ir más allá de la "voz" y asumir algunos de los desafíos éticos que se nos presentan. Los métodos no serán la única respuesta para incluir e involucrar a los niños pequeños en la investigación, pero la consideración de cómo se aplican los métodos en diversos contextos institucionales, culturales y políticos será parte de un proceso para tomar en serio las perspectivas de los niños pequeños. Este recurso es parte de ese proceso de entender cómo



Los métodos se pueden aplicar en una variedad de contextos globales para involucrar a los niños pequeños.

La importancia de la primera infancia y la participación

Existe un discurso cada vez mayor sobre cómo las desigualdades tempranas conducen a una pérdida del potencial de desarrollo, y se están acumulando pruebas sobre la eficacia de las intervenciones en los primeros años (por ejemplo, Schweinhart et al. 2005). En términos de establecer el significado de los primeros años y reposicionar al niño en la sociedad, académicos como Woodhead (2013) han llamado la atención sobre el hecho de que los primeros 8 años de la infancia no son marginales: son la primera mitad de la vida de un niño y son significativo desde el punto de vista cronológico, de desarrollo y social/económico.

Se nos ha llamado la atención sobre la necesidad de soluciones innovadoras para trabajar con niños en la primera infancia. Los datos de UNICEF muestran que los más privilegiados suelen acceder a los servicios para la primera infancia, y en 2008, la UNESCO demostró que los servicios pueden reforzar las desigualdades (Woodhead 2013). La necesidad de cambiar el enfoque del gobierno de la inscripción en la escuela primaria a soluciones innovadoras y creativas que se centren en la calidad de la atención y la educación en los primeros años y la educación primaria está ganando terreno en los debates relacionados con los ODM o los Objetivos de Desarrollo Sostenible posteriores a 2015.

También ha habido un reconocimiento más amplio de la importancia del análisis por edades en los debates sobre el ciclo de vida y el análisis del curso de vida, incluido un análisis de los primeros años en un enfoque integrado para mejorar la infancia (Jowell 2013). Dentro de cualquier énfasis en los primeros años, será importante centrarse en los niños jóvenes marginados si se quiere lograr un enfoque integrado y sostenido para mejorar el bienestar de los niños. Reconocer la importancia de la relación madre-hijo y vincular el aprendizaje con la vida también está empezando a ser reconocido en los discursos políticos nacionales e internacionales (Jowell 2013).

También hay una conciencia cada vez mayor de las desigualdades en la implementación de programas de intervención en los servicios para niños, por ejemplo la falta de acceso de los niños indígenas rurales en América Latina: esto indica que necesitamos que los niños participen en evaluaciones de impacto participativas para proporcionar estadísticas que muestren lo que está funcionando (Yáñez 2013). Para entender cuán temprano

Aunque los años han contribuido al aprendizaje a lo largo del ciclo de vida, también debemos fomentar el diálogo y la reflexión crítica compartida dentro de las comunidades en diferentes contextos (Arnold 2013). En este recurso argumentaríamos que las perspectivas de los niños pequeños son fundamentales para contribuir al análisis del ciclo de vida o del curso de vida con el fin de informar intervenciones y políticas apropiadas para los primeros años.

A la luz de las organizaciones gubernamentales y de desarrollo internacional que construyen discursos sobre la primera infancia en términos de preparación y éxito escolar, en lugar de los enfoques basados en los derechos de la década de 1990, las organizaciones han cambiado sus perspectivas para priorizar los resultados y el impacto como justificación para trabajar en más formas participativas con los niños.

Tessa Jowell (participante en los servicios Sure Start para niños pequeños y sus familias en el Reino Unido) sugiere que si damos a los niños amor, los valoramos y apoyamos su autonomía, entonces tendrán éxito y tendrán confianza en la primera infancia y en la edad adulta, y que deberíamos Considerar lo que esto significa en diferentes contextos culturales (Jowell 2013, Seminario Niño a Niño sobre preparación escolar).

Reconocimiento del Niño Desarrollo y edad en la investigación.

Hasta cierto punto, la investigación con niños pequeños ha abarcado una variedad de disciplinas. Sin embargo, los enfoques y métodos exitosos han tendido a permanecer dentro de las disciplinas, en lugar de extenderse a todos aquellos que trabajan con niños de 5 a 8 años. Algunos académicos y profesionales que han abierto nuevos caminos, buscando las perspectivas de los niños como participantes activos en el mundo mayoritario, se han concentrado en la participación en la investigación de niños más marginados, conectados con la calle y trabajadores, pero se ha prestado menos atención a otros niños y jóvenes que viven en la pobreza. Muchos investigadores también han tendido a trabajar con niños mayores y adolescentes.

La psicología infantil de mediados del siglo XX se caracterizó por las etapas del desarrollo infantil de Piaget. Si bien el concepto de capacidades de desarrollo de los niños (Hart 1998, Lansdown 2005) es fundamental para comprender cómo se pueden aplicar diferentes enfoques con niños de diferentes edades, se juxtaponen conceptos universales de desarrollo infantil para tener en cuenta que la investigación con niños debe ser sensible al contexto. . Casi al mismo tiempo que el trabajo de Piaget, Vygotsky adoptó una postura más



enfoque ecológico del desarrollo infantil, teniendo en cuenta la forma en que los niños interactúan en sus entornos y cómo el apoyo de otros contribuye a su desarrollo en diferentes contextos. Estas teorías se han basado más recientemente en las teorías socioecológicas del desarrollo infantil en el trabajo de Bronfenbrenner (1979, 1986, 2005) y se han aplicado a la participación de los niños en diversos contextos (Tudge 2008, Johnson 2010/11). En Nepal, las teorías socioecológicas también se utilizaron en el análisis de las prácticas de crianza infantil (Arnold et al., 2010). Esto tiene vínculos con los conceptos de reproducción interpretativa en las culturas de pares de los niños (Cosaro 1992) y con los niños que cambian sus contextos culturales más amplios (Johnson 2010).

En antropología, los niños y los jóvenes han sido reconocidos desde hace mucho tiempo como nuevos sujetos en las ciencias sociales (por ejemplo, Mead 1955). Los antropólogos han llevado a cabo investigaciones innovadoras con niños como participantes activos en procesos de investigación, por ejemplo con niños de la calle y trabajadores (Ennew y Boyden 1997) y en programas de investigación-acción participativa (Niewenhuis 1997). Los geógrafos también han realizado investigaciones durante las últimas décadas para comprender las perspectivas de los niños sobre el medio ambiente y sus mundos de vida (Hart 1987; Johnson et al. 1995a yb). Además, se ha sugerido que los espacios participativos son fundamentales para abordar las dinámicas de poder y relacionarse con los niños para desarrollar su confianza y sus capacidades (Kesby 2005; Mannion 2010; Johnson 2010). Los investigadores de la primera infancia también sugieren que para involucrarse con los niños pequeños en la investigación es necesario crear espacios participativos e "interesantes" (Harcourt y Einarsdottir 2011).

La "nueva" sociología de los niños (por ejemplo, James y Prout 1997) tomó en cuenta cómo era necesario poner en primer plano las perspectivas de los niños, aunque en este movimiento se rechazaron en gran medida las perspectivas de la psicología infantil. Con el establecimiento de los "estudios sobre la infancia" en muchas universidades en la década de 1990, todavía podemos preguntarnos si los investigadores han respondido al llamado de Margaret Mead en 1955 para trabajar en todas las disciplinas, o si los silos se han arraigado aún más. Todavía hay mucho que aprender entre el mundo académico y la literatura gris tácita e inédita de muchos grupos comunitarios y no gubernamentales que trabajan con niños para comprender sus vidas. Se espera que estos recursos cierren algunas de estas brechas y compartan el aprendizaje entre disciplinas, diferentes entornos organizacionales y contextos nacionales.

En los discursos globales sobre la participación de los niños y la ética de la investigación, existe un espectro de puntos de vista sobre el papel de los niños en la investigación, desde que los niños son

"objetos desconocidos" a "participantes activos". En el Sur Global, los niños conectados en la calle son, según muchas investigaciones, posicionados como miembros ingeniosos y capaces de la sociedad (Ennew 1994). También ha habido un cambio en el trabajo "con" los niños hacia el trabajo "con" los niños en el Norte Global, con el reconocimiento de la dinámica de poder entre niños y adultos (Mayall 2002). Estos recursos esperan ayudar a los investigadores a avanzar hacia enfoques que reconozcan a los niños como socios activos e ingeniosos en la investigación.

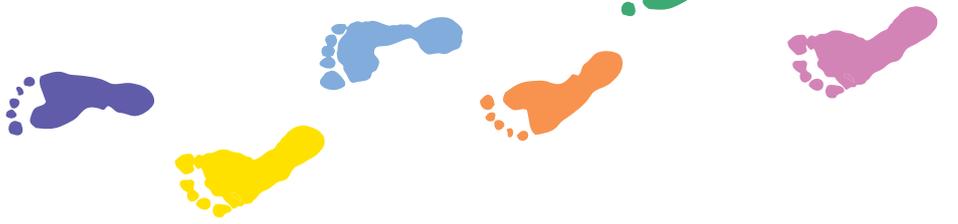
Dónde acudir para obtener más información

Lansdown, G. (2005) *¿Puedes oírme? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que les afectan*, Fundación Bernard Van Leer, La Haya

Red Save the Children y la Primera Infancia (2003) *Nunca demasiado joven: cómo los niños pequeños pueden asumir responsabilidades y tomar decisiones*, Save the Children, Reino Unido

Johnson, V. Ivan-Smith, E., Gordon, G., Pridmore, P. y Scott, P. (eds.) (1998), *Un paso adelante: la participación de niños y jóvenes en el proceso de desarrollo*, Publicaciones de tecnología intermedia, Reino Unido

Kanyal, M. (Ed.), *Derechos de los niños de 0 a 8 años: promover la participación en la educación y el cuidado*, Routledge, Londres y Nueva York



Referencias para este capítulo

Alderson, P. (2004) 'Ética', en Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. y Robinson, C. *Investigar con niños*, Publicaciones Sage, Londres. pag. 97-112

Arnold, C. (2013) Presentación del panel en el seminario sobre preparación escolar, Child to Child, Londres

Arnold, C., Bartlett, S., Hill, J., Khatiwada, C. y Sapkota, P. (2000): *Criar niños en un mundo cambiante*, Save the Children y UNICEF

Bartlett, S. (2001), 'Los niños y la asistencia para el desarrollo: la necesidad de reorientar las prioridades y los programas', *Desarrollo en la práctica*, vol. 11, (1), febrero de 2001. p. 62-72

Bartlett, S. (2005), 'Buena gobernanza: hacer que la edad sea parte de la ecuación: una introducción', *Infancia, Juventud y Ambientes*, vol. 15 (2). pag. 1-17

Boyden, J. (1997), La infancia y los responsables políticos: una perspectiva comparada sobre la globalización de la infancia. En James, A. y Prout, A. (eds.) *Construyendo y reconstruyendo la infancia: cuestiones contemporáneas en el estudio sociológico de la infancia*, Falmer Press, Londres

Boyden, J. y Ennew, J. (eds) (1997) *Children in Focus: A Manual for Participatory Research with Children*, Save the Children, Estocolmo

Bronfenbrenner, U. (1979) T. *La Ecología del Desarrollo Humano: Experimentos por naturaleza y diseño.*, Presidente y becarios de Harvard College, EE. UU.

Bronfenbrenner, U. (1986), Ecología de la familia como contexto para el desarrollo humano: perspectivas de investigación. *Psicología del Desarrollo*, vol. 22, pág. 732-42, citado en Boothby, N., Strang, A. y Wessells, MG (2006), *Un mundo al revés: enfoques socioecológicos para los niños en zonas de guerra*, Kumarian Press, Bloomfield, EE. UU.

Bronfenbrenner, U. ed. (2005), *Sobre hacer humanos a los seres humanos: perspectivas bioecológicas del desarrollo humano*, Salvia, Thousand Oaks, CA

Rebaba, R. (2006) *Los niños de Vietnam en un mundo cambiante*, Prensa de la Universidad de Rutgers, Nuevo Brunswick, Nueva Jersey

Chawla, L. y Johnson, V. (2004) 'Not for Children Only: Lecciones aprendidas de la participación de los jóvenes' en

Reflexiones críticas, direcciones futuras, notas del PLA, vol. 50, Instituto Internacional de Medio Ambiente y Desarrollo (IIED), Londres

Corsaro, WA (1992) 'Reproducción interpretativa en las culturas de pares de los niños', *Psicología Social Trimestral*, vol. 55 (2), págs. 160-177

Ennew, J. (1994) *Niños de la calle y trabajadores: una guía para la planificación*, Manual de Desarrollo 4, Save the Children Reino Unido, Londres

Harcourt, D. y Einarsdottir, J. (2011), Introducción de las perspectivas y la participación de los niños en la investigación, Número especial: Perspectivas y participación de los niños en la investigación (Harcourt y Einarsdottir ed.), *Revista europea de investigación sobre educación infantil*, vol. 9 (3), Routledge

Harper, C. (2002) 'Enfoques recientes para comprender las políticas y acciones para erradicar la pobreza', en *J. diario de desarrollo internacional*, vol. 14, págs. 1075-1079

Hart, RA Espinosa, MA Iltus, S. Lorenzo, R. (1997), Participación infantil: *La teoría y la práctica de involucrar a los jóvenes en el desarrollo comunitario y el cuidado del medio ambiente.*, Earthscan publicaciones Ltd, Reino Unido/Nueva York

Hart, R. (1998), 'El desarrollo de las capacidades de los niños para participar', en Johnson, V., Ivan-Smith, E., Gordon, G., Pridmore, P., Scott, P. (eds.) (1998) *Un paso adelante: la participación de niños y jóvenes en el proceso de desarrollo*, Publicaciones de TI, Rugby, Reino Unido

Hill, M. y Tisdall, K. (1997), *Los niños y la sociedad*, Longman, Londres y Nueva York

James, A. y Prout, A. (1997) *Construyendo y reconstruyendo la infancia: cuestiones contemporáneas en el estudio sociológico de la infancia* (Segunda edición) Routledge, Falmer, Londres

James, A., Jenks, C. y Prout, A. (1998, 2006) *Teorizando la infancia*, Prensa política, Oxford

Johnson, V. (2011), 'Condiciones para el cambio para la participación de niños y jóvenes en la evaluación: 'Changescape', *Investigación de indicadores infantiles*, Springer vol. 4 (4) págs. 577-596

Johnson, V. (2010), 'Revisitando a los niños y los investigadores en Nepal: lo que facilita y obstaculiza el cambio en un



contexto de conflicto y de la cambiante economía política", *Revista para el desarrollo internacional*, Wiley, vol. 22 (8) págs. 1076-1089

Johnson, V., Hill, J. e Ivan-Smith, E. (1995), *Escuchando voces más pequeñas: niños en un entorno de cambio*, Ayuda en Acción, Reino Unido

Johnson, V., Hill, J., Rana, S., Bharadwaj, M., Sapkota, P., Lamichanne, R., Basnet, B., Ghimimire, S., Sapkota, D., Lamichanne, R. y Ghimire, S (1995), *Escuchando voces más pequeñas: niños en un entorno de cambio (estudio de caso de Nepal)*, ActionAid Nepal, Katmandú

Jowell, T. (2013) Discurso principal en el seminario sobre preparación escolar, Child to Child, Londres

Kellett, M., Robinson, C. y Burr, R. (2004) 'Imágenes de la infancia', en Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. y Robinson, C. (2004) *Investigar con niños*, Publicaciones Sage, Londres

Kesby, M. (2005) 'Reteorizar el empoderamiento a través de la participación como actuación en el espacio: más allá de la tiranía hacia la transformación', *Signos: Revista de Mujeres en la Cultura y la Sociedad* 30(4), págs. 2037-65

Moss, P., Clark, A. y Kjørholt, AT (2005) *Más allá de escuchar: perspectivas de los niños sobre los servicios para la primera infancia*, Política, Bristol

Lansdown, G. (2005) *¿Puedes oírme? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que les afectan*, Fundación Bernard Van Leer, La Haya

Mannion, G. (2010), 'Después de la participación: el desempeño socioespacial del devenir intergeneracional', en Percy-Smith, B. y Thomas, N. (eds.) *Un manual sobre la participación de niños y jóvenes: perspectivas desde la teoría y la práctica*, Routledge, Oxford págs. 330-342

Mayall, B. (2002), 'Conversaciones con niños: trabajar con cuestiones generales', en Christensen, P. y James, A. *Investigación con niños: perspectivas y prácticas*, Routledge/Falmer, Londres

Mead, M. (1955), *Los niños en las culturas contemporáneas*, Cambridge University Press, Londres

Moncrieffe, J. (2009) 'Introducción: Transmisiones intergeneracionales: ¿Cultivar la agencia de los niños?' *Boletín IDS*, vol. 40 (1) enero: 1-8. IDS, Brighton

Nieuwenhuys, O. (1997) 'Espacios para los niños de los pobres urbanos: Experiencias con Investigación Acción participativa', *Medio Ambiente y Urbanización*, vol. 9, (1), abril de 1997, págs. 233-250

Schweinhart, LJ, Montie, J., Xiang, Z., Barnett, WS, Belfield, CR y M. Nores. M (2005) 'Efectos a lo largo de la vida: el estudio preescolar de High/Scope Perry hasta los 40 años' Fundación de Investigación Educativa Highscope. En línea. Disponible <http://www.highscope.org/> (consultado el 11 de agosto de 2012).

Sumner, A., Haddad, L. y Climent, LG (2009), 'Repensar las transmisiones 301 intergeneracionales: ¿Ayuda una lente de bienestar? El caso de la nutrición', *Transmisiones intergeneracionales: Agencia de cultivo, Boletín IDS*, vol. 40 (1), enero de 2009, IDS, Sussex

Taylor, AS (2000), *La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño: Dar voz a los niños*, en Lewis, A y Lindsay, G. *Investigando las perspectivas de los niños*, Open University Press, Buckinghamshire, Reino Unido

Theis, J. (2010) 'Los niños como ciudadanos activos: una agenda para los derechos civiles y el compromiso cívico de los niños', en Percy-Smith, B. y Thomas, N. (eds.) (2010), *Un manual sobre la participación de niños y jóvenes: perspectivas desde la teoría y la práctica*, Routledge, Oxford

Thomas, N. (2007) 'Hacia una teoría de la participación infantil', *Revista Internacional de los Derechos del Niño*, vol. 16 (3), págs. 379-394

Tudge, J. (2008), *La vida cotidiana de los niños pequeños: cultura, clase y crianza en sociedades diversas*, Prensa de la Universidad de Cambridge, Cambridge

Van Beers., H, Invernizzi, A. y Milne, B. (2006), *Más allá del Artículo 12: Lecturas esenciales para la participación infantil*, Publicaciones en blanco y negro: Knowing Children, Bangkok, Tailandia

Woodhead, M. (2013) Presentación del panel en el seminario sobre preparación escolar, Child to Child, Londres

Wyness, M. (2006), *Infancia y sociedad: una introducción a la sociología de la infancia*, Palgrave Macmillan, Hampshire y Nueva York

Yanez, L. (2013) Presentación del panel en el seminario sobre preparación escolar, Child to Child, Londres

PASOS PARA INVOLUCRAR A LOS NIÑOS PEQUEÑOS EN LA INVESTIGACIÓN



PASO 1

Consideración de la capacidad y la capacidad.

Introducción

Al comenzar a diseñar una investigación que incluya a niños pequeños, especialmente por primera vez, es crucial que el investigador considere dos cuestiones clave. En primer lugar, la experiencia que ellos y sus colegas tienen para trabajar con niños pequeños, incluidos los compromisos de valor que tienen para respetar y escuchar a los niños pequeños y sus habilidades para interactuar con los niños de una manera apropiada para su edad. También es necesario considerar de antemano cómo otras partes interesadas utilizarán, comunicarán y recibirán los datos recopilados. Como se explora en la siguiente sección sobre ética, no es apropiado involucrar a niños en la investigación si es poco probable que sus voces sean escuchadas o respetadas. La consideración de estas cuestiones requerirá un enfoque honesto y reflexivo para considerar los propios valores y habilidades, así como los de otros que participarán en la investigación.

También es fundamental que se tengan en cuenta las capacidades de los niños. El conocimiento del contexto local y los roles de los niños pequeños en ese contexto es clave para evaluar esto. Sin embargo, si bien es posible que la participación inicial de los niños sea a un nivel básico o menor, la capacidad de los niños puede desarrollarse con el tiempo, aumentando así sus capacidades para participar.

Qué incluir al considerar las capacidades

Capacidades de los investigadores

La clave para el éxito de los procesos de investigación son las habilidades y competencias del equipo de investigación. Una revisión de las capacidades de los investigadores debe incluir la consideración de su interés y motivación en la investigación, su conocimiento de la ética, su experiencia de trabajo con

niños y su interés en metodologías de investigación relevantes centradas en los niños. (Sargeant y Harcourt 2012, p.36). Es necesario dedicar tiempo y atención a la formación de investigadores, ya sean investigadores adultos o niños (Alderson y Morrow 2011).

un estudio llamado *Derechos a través de la evaluación* Los estudios realizados en Sudáfrica y Nepal mostraron que a menudo faltaba la capacidad de las organizaciones para desarrollar e implementar enfoques participativos con los niños (Johnson *et al.* 2000). La participación requiere mediación y negociación de espacios participativos para apoyar la agencia de los niños en sus contextos locales (Niewenhuis 1997, desarrollado por Johnson 2011). También requiere el compromiso de las personas en posiciones de poder para tomar en serio la evidencia de los niños y tomar medidas basadas en sus perspectivas (Johnson 2010, 2011).

En los procesos de participación infantil, a menudo los niños más vocales e invitados expresan sus opiniones, excluyendo así a los niños más marginados (Hill y Tisdall 1997). Por lo tanto, los investigadores deben planificar metodologías que incluyan a los niños más tranquilos o marginados. Esto requiere que el facilitador sea hábil en la inclusión de todos

En la etapa inicial de planificación es necesario considerar las capacidades de los investigadores. Éstas incluyen:

- El compromiso de incluir a los niños pequeños y tener en cuenta sus perspectivas
- El nivel de conocimiento que se tiene sobre el contexto local, incluidas las creencias religiosas y culturales, las políticas institucionales y el contexto político.
- El nivel de conocimiento que se tiene en relación con las perspectivas locales sobre los roles de la infancia y los niños pequeños en los hogares y la sociedad.
- El nivel de habilidades para diseñar y realizar investigaciones relevantes, inclusivas y divertidas. Esto incluye **Habilidades de comunicación para interactuar con niños pequeños y capacidad para fomentar la inclusión de niños más tranquilos o marginados.**

- Comprensión de las cuestiones éticas y cómo desarrollar e implementar protocolos éticos (el paso 2 de este recurso debería ayudar con esto)
- La capacidad de comprender diferentes enfoques, incluida una variedad de métodos innovadores para incluir a los niños pequeños, y cómo diseñar sistemáticamente preguntas de investigación y obtener las perspectivas de los niños pequeños (los pasos 4 y 5 de este recurso deberían ayudar con esto).
- La capacidad de analizar datos y específicamente de analizar por cuestiones de diferencia, incluida la edad y el género (los pasos 4 y 5 sobre métodos indican el tipo de datos que surgen de diferentes métodos).
- Capacidad para ser imaginativo, flexible y capaz de adaptarse a las condiciones según sea necesario (el Paso 6 debería ayudar con esto)

Una vez que se ha realizado un análisis de capacidades a través de una revisión abierta y honesta, se pueden hacer esfuerzos para "llenar" cualquier brecha potencial. Por ejemplo, se podría buscar capacitación y/o formar asociaciones con otros investigadores y/u organizaciones, por ejemplo organizaciones no gubernamentales locales con instituciones académicas, y ambas aportarían fortalezas a diferentes aspectos del proceso de investigación. Los equipos de investigadores pueden incluir personas con conocimientos locales, así como personas con experiencia en la inclusión de niños pequeños en la investigación.

Habilidades y métodos de investigación centrados en el niño

Muchos de los métodos que se incluyen en este recurso se basan en la necesidad de comunicarse con los niños de manera que se sientan cómodos, y para ello se necesita experiencia trabajando con niños. Algunos de los métodos de investigación utilizados para comunicarse eficazmente con niños pequeños también son valiosos para trabajar con niños en asesoramiento o terapia, o para brindarles diferentes formas de educación informal. Es necesario que la persona que realiza la investigación comprenda las diferencias entre estos diferentes usos de los métodos y se haya preparado con algunos de los conocimientos y habilidades básicos específicos de la investigación. Los investigadores necesitan conocer los pasos siguientes para desarrollar protocolos éticos y generar confianza y relaciones. También deben poder crear entornos adecuados para involucrar a los niños utilizando una variedad de métodos innovadores que permitan su pensamiento, expresión visual, habla y actuación independientes y creativas.

Diseñando la investigación para igualar el nivel de habilidades de análisis y recursos disponibles

El tiempo y las habilidades de análisis disponibles deben corresponder con el tipo y grado de datos recopilados y, a su vez, con las herramientas y métodos seleccionados para su uso. Los datos que surjan de una variedad de métodos diferentes incluirán las perspectivas y descripciones de circunstancias, eventos y relaciones de los niños, así como también cómo se sienten acerca de ciertas situaciones y personas. Dependiendo de los medios utilizados en la aplicación de los métodos y en el registro, los datos resultantes pueden incluir imágenes y grabaciones visuales de procesos de construcción de imágenes o juegos, notas de narrativa y acción, escritos y otros materiales hechos por niños, y registros cinematográficos y fotográficos de interpretación tomada por adultos o niños. El análisis de estos datos requiere habilidad en el uso de conjuntos de datos cualitativos, familiaridad con el lenguaje de los niños y los significados atribuidos a las acciones. Nuevamente se tiene en cuenta el propósito y el uso de la investigación. Tampoco tiene sentido recopilar enormes conjuntos de datos donde no se dispone de las habilidades ni del tiempo para analizar adecuadamente o hacer uso (o almacenar para uso futuro) de la información recopilada.

Se pueden incorporar métodos para verificar el significado en los procesos utilizados, por ejemplo, hacer preguntas o solicitar más información en determinados puntos, o volver a contar la historia a los niños. Los métodos para registrar datos y verificar el significado pueden ser más rigurosos si hay equipos de grabación disponibles o cámaras para grabar imágenes. Teniendo en cuenta los recursos en situaciones de bajos ingresos, los hallazgos también se pueden registrar mediante dibujos y tomando notas cuando el uso de cámaras o equipos de grabación no esté disponible o sea inadecuado. Por lo tanto, se requieren habilidades para registrar imágenes, discursos y acciones al considerar las capacidades del investigador y del equipo. El uso de equipos o personas para la grabación también requerirá un diseño y uso de métodos diferentes, dependiendo de la cultura y el entorno locales.



Niños validando hallazgos

Los investigadores deben asegurarse de que los niños participen en la validación de los hallazgos de manera adecuada y que el proceso no se convierta en un trabajo duro para ellos. Por lo tanto, los métodos utilizados con niños pequeños deben ser divertidos y permitir la producción de datos e información ricos. El grado en que se verifique el significado dependerá del uso al que se destina la investigación. Por ejemplo, algunas formas de investigación tienen como objetivo identificar y llamar la atención sobre los problemas y circunstancias de los niños, mientras que otras investigaciones tienen como objetivo explorar la vida interior, las percepciones y las relaciones sociales de los niños. Los tipos colectivos de hallazgos pueden ser comunicados públicamente o utilizados por adultos y niños para cambios comunitarios o institucionales. En ocasiones, los niños pueden participar en el análisis de datos simples, y esto puede incluso proporcionar otro nivel de información además de comprobar e interpretar lo que ya se ha producido. Por ejemplo, después de identificar sus preferencias individuales en el almuerzo, un grupo de niños pequeños puede ver las barras en un gráfico para ver cuáles son sus preferencias colectivas y luego discutirlos como grupo.

Capacidades de los niños

Si bien algunas formas más tradicionales de investigación, como las entrevistas individuales entre adultos y niños, pueden producir información y datos útiles, es posible que no produzcan un proceso agradable o de desarrollo para los niños interesados, ni capturen los mismos conocimientos que otros métodos, como juegos o métodos visuales. Una vez más, mucho depende del contexto cultural, pero también del entorno físico y social de la investigación. Mediante la aplicación de imágenes, actuaciones, narraciones u otras formas narrativas, los niños pueden, individualmente o en grupos, disfrutar y desarrollar sus propias capacidades a través de los procesos de investigación.

Es particularmente necesario en el caso de los niños pequeños considerar la evolución de sus habilidades comunicativas y de sus capacidades sociales y cognitivas. Los cambios en profundidad y complejidad de la expresión narrativa y performativa, por ejemplo, pueden cambiar rápidamente. Sin embargo, el proceso de involucrar a los niños en la investigación puede en sí mismo contribuir al desarrollo al mejorar las habilidades de expresión a través del lenguaje y en entornos públicos, así como en las relaciones sociales. Para elegir los métodos apropiados es necesario algún conocimiento previo de los grupos de niños, la cultura y el entorno, y quizás las tradiciones de comunicación y actuación.

planeando trabajar con ellos. Finalmente, dependiendo de la cultura, los niños pequeños pueden participar en los procesos de investigación de manera diferente dependiendo de si pertenecen a grupos mixtos de género o de edad.

Resumen y construcción Capacidades

Es importante revisar las capacidades del investigador cuando se embarca en una investigación con niños pequeños. Al reconocer las deficiencias de capacidades y habilidades tanto en adultos como en niños, es posible planificar investigaciones adecuadas y útiles. Esto puede implicar capacitación adicional o el desarrollo de un equipo de investigadores que puedan apoyarse entre sí y a los niños involucrados.

Se pueden formar equipos de investigación de modo que investigadores con diferentes niveles de habilidades, conocimientos y experiencia en investigación centrada en el niño puedan asumir diferentes roles en el equipo de investigación. Es aconsejable revisar las capacidades dentro de los equipos para identificar las áreas donde se necesita experiencia adicional o cómo se pueden desarrollar las capacidades del equipo a través de capacitación y soporte personalizados.

Dónde acudir para obtener más información y formación

Sargeant, J. y Harcourt, D. (2012) *Hacer investigaciones éticas con niños*, Open University Press, Berkshire, Inglaterra

La orientación producida por ChildHope UK y Development Focus sobre la capacitación para la participación de niños y jóvenes se puede encontrar en: <http://www.childhope.org.uk/wp-content/uploads/2013/12/Childhope-CYPP-Toolkit-FINAL.pdf> Esto no es específicamente para niños pequeños, pero incluye principios y métodos que son útiles para la participación de los niños. y los jóvenes

Dyanmix (2011), *Participación Joven Especial*—métodos de consulta para usar con niños menores de 11 años

Boyden, J. y Ennew, J. (eds) (1997), *Los niños en foco – Un manual para la investigación participativa con niños.*, Radda Barnen - Save the Children Suecia, Estocolmo

Referencias y más lectura

Hill, M. y Tisdall, K. (1997), *Los niños y la sociedad*, Longman, Londres y Nueva York

Johnson, V., Ivan-Smith, E. y Nurick, R. (2000), *Derechos a través de la evaluación: Poner en práctica los derechos del niño en Sudáfrica y Nepal*, Development Focus International, Brighton and Hove, consultado el 26/2/14 en: http://www.developmentfocus.org.uk/Development_Focus/Rights_files/DFID%20exec%20summary.pdf

Johnson, V. (2010), 'Revisitando a los niños y los investigadores en Nepal: lo que facilita y obstaculiza el cambio en un contexto de conflicto y la cambiante economía política', *Revista para el desarrollo internacional*, Wiley, volumen 22 (8) págs. 1076-1089

Johnson, V. (2011), 'Condiciones para el cambio para la participación de niños y jóvenes en la evaluación: Chancescape', *Investigación de indicadores infantiles*, Springer Vol. 4 (4) págs. 577-596

Nieuwenhuys, O. (1997) 'Espacios para los niños de los pobres urbanos: Experiencias con Investigación Acción participativa', *Medio Ambiente y Urbanización*, Vol 9, (1), abril de 1997, págs. 233-250

Sargeant, J. y Harcourt, D. (2012) *Hacer investigaciones éticas con niños*, Open University Press, Berkshire, Reino Unido





Desarrollar protocolos y procesos éticos.

Introducción

Este segundo paso considera los protocolos y procesos éticos que deben desarrollarse para trabajar con niños pequeños en la investigación. Es crucial que las implicaciones éticas de trabajar con niños se exploren en cada etapa del proceso de investigación, desde la fase de planificación inicial hasta las fases de recopilación, análisis y difusión de datos (Alderson y Morrow 2011). Si bien se deben abordar consideraciones éticas en toda investigación, es particularmente necesario cuando se realizan investigaciones con niños pequeños, ya que las cuestiones de poder, autoridad, rendición de cuentas y responsabilidad pueden ser incluso más marcadas que con niños mayores y adultos (Morrow y Richards 1996).

Las consideraciones éticas incluyen: si los niños serán tratados como participantes activos en la investigación; cómo serán respetados como socios; claridad sobre cuestiones de confidencialidad; claridad sobre cómo se utilizará la evidencia de los niños; si los participantes comprenden la investigación y las implicaciones de la misma, así como cualquier riesgo para su participación. Cada una de estas cuestiones se explorará en las siguientes secciones.

La importancia de los enfoques éticos en la investigación ha sido reconocida desde hace mucho tiempo en la literatura y en las directrices y códigos de práctica emitidos por diversas asociaciones profesionales y departamentos académicos (por ejemplo, la Asociación Británica de Sociología 2002, la Sociedad Británica de Psicología 2006), y se ha consolidado a través de comités de ética de la investigación en universidades y otros establecimientos. Mientras tanto, grupos profesionales han establecido sus propios códigos de conducta, incluidas organizaciones como la Oficina Nacional de la Infancia (2003), Save the Children (2005) y ChildHope (2009). En particular, desde principios de la década de 1990, tras la ratificación generalizada de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989, se ha prestado cada vez más atención a la cuestión específica de la ética en la investigación con niños (por ejemplo, Alderson 1995; Morrow y Richards 1996; Skelton 2008; Más recientemente, se ha creado un sitio web internacional con UNICEF sobre la investigación ética con niños (ERIC): www.childethics.com. Ofrece un rico depósito de información basada en evidencia, recursos y enlaces a artículos de revistas para guiar y mejorar la investigación ética que involucra a niños.

Qué incluir en los protocolos éticos

Hay muchos elementos que deben incluirse en los protocolos éticos cuando se trabaja con niños pequeños y que deben revisarse y desarrollarse continuamente durante todo el proceso de investigación.

1. Garantizar que haya propiedad de los procesos éticos para que se sigan durante toda la investigación en lugar de ser un ejercicio teórico al comienzo de un proceso de investigación.

La ética de la investigación es la '*... convenciones y creencias sociales, morales y profesionales que sustentan la base sobre la cual se debe llevar a cabo la investigación*' (Coles y McGrath, 2010, p.190). Es fundamental que se respete a todos los involucrados en el proceso de investigación; esto incluye tanto a los participantes como a los investigadores. Esto significa que las cuestiones exploradas en este paso no deben verse como "una casilla que debe marcarse", sino más bien como un elemento integral y esencial de cualquier proceso de investigación. El investigador debe aceptar esta responsabilidad y, siempre que sea posible, buscar asesoramiento y aprobación de otra fuente (Cohen, Manion y Morrison 2000). Esto podría realizarse a través de un comité de ética establecido, por ejemplo en una universidad o un grupo de representantes reunidos para el proyecto. Un grupo de este tipo puede incluir padres, jóvenes, organizaciones benéficas locales, etc.

2. Establecer y dejar claro desde el principio el nivel de participación que tendrán los niños en el proceso de investigación.

Durante la planificación inicial, es vital que se establezca el nivel de participación que tendrán los niños y que esto se explique a todos los involucrados. Se puede considerar que la investigación se realiza en niños, con niños o para niños (Kellet en Johnson et al., 2013, pág. 73). Un aspecto crítico de la planificación de la investigación es si se han tenido en cuenta las aportaciones de los niños o de los adultos al desarrollar las metas y objetivos de la investigación (Alderson y Morrow 2011).

Un marco útil para considerar los diferentes grados de participación de los niños en un proceso es la Escalera de Hart (Hart 1992). En esta escalera hay una distinción entre no participación que incluye 'manipulación', 'decoración' y 'simbólica' y diferentes niveles de participación que consideran quién inicia el proceso de participación: ¿los niños o los adultos? Esto cuestiona las suposiciones subyacentes detrás de por qué los niños están siendo

involucrados en la investigación. Los niveles de participación activa describen entonces diferentes dinámicas de poder entre niños y adultos en términos de iniciación y control de procesos participativos.

3. Proteger a todos los involucrados en la investigación

En la etapa de diseño del proyecto, el investigador debe abordar cuestiones de seguridad; por ejemplo, ni los niños ni el investigador deben ser colocados en una situación en la que puedan sufrir daños. Por ejemplo, no se debe pedir a los niños que participen en actividades prohibidas dentro de su cultura y se debe tener cuidado para proteger sus sentimientos. La Sociedad Nacional para la Prevención de la Crueldad contra los Niños (NSPCC 2013) identifica cinco formas en que los niños pueden resultar perjudicados al participar en investigaciones:

- Las personas vulnerables pueden encontrar estresante participar en investigaciones.
- La investigación puede "reavivar" viejos sentimientos o recuerdos.
- La investigación puede descubrir sentimientos ocultos o reprimidos.
- La investigación puede crear preocupaciones adicionales
- El participante puede estar preocupado por lo que ha compartido.

Estos problemas se pueden superar cuando hay conciencia de ellos, se considera quién participará en la investigación y qué tipo de preguntas se harán.

Al considerar la seguridad del investigador será necesario revisar el proyecto y sus objetivos. Algunos proyectos conllevarán mayores riesgos que otros. La Universidad de Wolverhampton (sin fecha) recomienda que:

Los investigadores NO DEBEN:

- Entrar a la casa de alguien si se siente incómodo o inseguro
- Entrar a una casa si la persona que han acordado ver no está allí
- Realizar una entrevista o evaluación en un dormitorio.
- Dar un número de teléfono personal o una dirección a un entrevistado.

Los investigadores DEBEN:

- Pídale a un colega que lo acompañe si se siente incómodo

- A su llegada, explique su función investigadora y las condiciones de confidencialidad a los entrevistados y ofrézcales la oportunidad de hacer preguntas.
- Considere una estrategia de salida adecuada (qué decir, etc.) en caso de que deseen finalizar una entrevista antes de tiempo.
- Tomar medidas para abandonar una situación inmediatamente si se sienten inseguros o incómodos.
- Adopte una actitud amigable y profesional al realizar las entrevistas, pero tenga cuidado de no resultar demasiado familiar.
- Solicite que las mascotas domésticas estén encerradas en otra habitación si su presencia durante la entrevista es motivo de preocupación.
- Asegúrese de que un colega designado sepa lo siguiente:

- Nombre, dirección y teléfono de contacto del(los) entrevistado(s)/destino
- Número de teléfono móvil del investigador.
- Hora de salida de la oficina/ubicación del equipo
- Método de transporte al lugar de la entrevista (registro del automóvil, si corresponde)
- Hora de la entrevista y duración prevista de la visita.

4. Generar confianza y relaciones con los niños para que se sientan apoyados en la investigación.

Como se analizó en la sección anterior, los niños pequeños tendrán distintos grados de habilidad social y capacidad para comprender de qué se trata el proceso de investigación. Los métodos de investigación, o su uso en contextos desconocidos, pueden resultarles confusos o inquietantes. El siguiente paso, el Paso Tres, proporciona detalles sobre por qué es esencial dejar tiempo para construir relaciones positivas, de confianza y de apoyo, que pueden ayudar a los niños a sentirse seguros. Una relación positiva entre un adulto y un niño basada en la confianza y la comprensión hará que el proceso de investigación sea más agradable para los involucrados y ayudará a que la investigación avance sin problemas en relación con el mayor interés de los niños en participar (Webster-Stratton 1999).

5. Tener en cuenta las dinámicas de poder, en particular las relaciones de poder entre adultos y niños, pero también las relaciones de poder entre niños, que pueden llevar al niño a responder de maneras particulares a las preguntas de la investigación.

Hay dinámicas de poder inherentes involucradas en la vida adulta. - discusiones, facilitación y relaciones entre niños, que facilitan que los adultos moldeen inadvertidamente la vida de los niños.



respuestas. El poder también está relacionado con cuestiones de análisis e interpretación, particularmente cuando existe la posibilidad de un doble significado y cuando el que un adulto supone que es cierto puede no ser correcto. Es necesario garantizar que existan procesos para verificar las interpretaciones y proporcionar retroalimentación para garantizar que el investigador capte la perspectiva del niño. Esto es particularmente pertinente para las fases de recopilación y análisis de datos de la investigación.

A través de la recopilación de datos, que puede implicar discusiones, la creación de imágenes, actuaciones o juegos, los niños pueden, individualmente o en grupos, referirse a problemas o cuestiones que necesitan alguna respuesta. Es importante que los adultos involucrados estén preparados para esto y tengan planes para responder a los niños.

6. Proporcionar un proceso para obtener el consentimiento informado para que los niños comprendan por qué participan en la investigación y qué implica, antes de aceptar participar. Esto incluirá el consentimiento para fotografías y grabaciones que deben otorgar tanto los niños como los padres o tutores.

La Guía de UNICEF (2002) sobre investigación participativa con niños establece que no es adecuado obtener el consentimiento de los adultos para que los niños participen en la investigación, particularmente a la luz de los derechos del niño. Como tal, es aconsejable esforzarse por obtener el consentimiento informado de los niños para participar en la investigación, además del consentimiento de sus padres/tutores. Esto significa explicar la investigación de una manera clara y accesible y dar tiempo y espacio para que los niños comprendan lo que dice el investigador. El consentimiento informado no sólo debe aplicarse al inicio de un proceso sino también durante todo el proceso y al final para que los niños sientan en todo momento que tienen la opción de abandonar el proceso y decir que no quieren su opinión. Para ser tenidos en cuenta o compartidos. Como muchos métodos que pueden ser interesantes para los niños pequeños son visuales o implican grabaciones visuales o de audio, es fundamental asegurarse de obtener el consentimiento para estas actividades de grabación y que los niños comprendan cómo se pueden utilizar las imágenes y cintas en el análisis o compartirlas con audiencias más amplias. .

Existen métodos interesantes que se pueden utilizar para obtener el consentimiento informado además de cantar una forma mecanografiada con muchas palabras. Los ejemplos incluyen gráficos y elementos visuales que muestran hacia dónde se dirige la investigación o dónde se utilizará y modelos o videos que brindan ideas sobre el tipo de preguntas de investigación que se pueden formular.

El entorno donde se lleva a cabo la investigación puede marcar la diferencia en cuanto a si un niño se siente presionado a decir "sí"

a investigar, por ejemplo en un entorno educativo más formal, o si un padre o cuidador está presente durante la investigación, los niños pueden sentir que deben obedecer al investigador incluso si realmente no quieren participar. Los investigadores deben ser conscientes de estas dinámicas de poder para lograr una respuesta genuina de los niños. Es aconsejable permanecer alerta a las señales no verbales de los niños de que no quieren o ya no quieren participar en la investigación (Skanfors 2009).

7. Respetar la privacidad y mantener la confidencialidad para garantizar que los niños no corran riesgos.

La privacidad en este caso se refiere al derecho del niño a no ser sometido a una "intromisión indebida en sus asuntos personales" (Alderson y Marrow 2011 p.31). Los investigadores tienen la obligación de no entrometerse en asuntos personales del niño si el niño o sus padres/cuidadores no dan su consentimiento para que el investigador trabaje con el niño.

La confidencialidad se refiere a que los investigadores no comparten los nombres de los participantes de la investigación. Además de proteger la confidencialidad de los participantes como una responsabilidad "moral", la confidencialidad también conlleva una responsabilidad legal y los investigadores deben asegurarse de operar dentro de los marcos legales aplicables.

Generalmente se considera una buena práctica anonimizar la evidencia de la investigación cuando se comparte con una audiencia más amplia (por ejemplo, Alderson y Morrow 2011), manteniendo así la confidencialidad. Esto requerirá una cuidadosa consideración desde el principio. Los investigadores/participantes deberán considerar cómo se almacenan los datos; si se encuentran, ¿se conocerán los nombres de los participantes? Además, cuando se presenten los datos, ¿será identificable la escuela/aldea/comunidad? ¿Serán identificables los niños individualmente incluso cuando no se utilicen sus nombres, por ejemplo, dadas sus necesidades, experiencias y posiciones en la comunidad? ¿Es necesario omitir algunos datos en los informes, ya que permiten identificar a las personas? ¿Existe algún riesgo relacionado con su identificación?

Si bien mantener la confidencialidad generalmente se considera una mejor práctica, también hay casos en los que los niños quieren que sus nombres se adjunten a sus resultados/evidencias, particularmente cuando se utilizan métodos creativos, por ejemplo, la creación de modelos. En tales casos, es vital que el nivel de confidencialidad se decida antes de la investigación y que quede claro cuándo se nombrará a los niños participantes o se les acreditarán sus comentarios. También hay ocasiones en las que no se puede mantener la confidencialidad, por ejemplo, cuando al investigador le preocupa que el niño pueda sufrir daño si no hace un seguimiento de las cuestiones de protección infantil.



8. Seguir los procedimientos de protección infantil y garantizar que existan procesos que puedan apoyar a los niños si se considera que pueden estar "en riesgo" de sufrir daño físico o psicológico.

Los investigadores tienen la responsabilidad de informar sobre casos en los que los niños puedan ser objeto de abuso (Steinberga et al. 1999).

Los investigadores deben dejar claro a los participantes desde el principio que es posible que sea necesario violar la confidencialidad si hay una revelación relacionada con daños graves, abusos y/u otros problemas de protección infantil...

Si un participante divulga cualquier información que genere preocupaciones sobre la protección del niño, o cuando el investigador observa o recibe evidencia de incidentes que probablemente causen daños graves, el investigador tiene el deber de tomar medidas para proteger al niño o a otros niños. El investigador también tiene la responsabilidad de garantizar que la persona que hace la revelación sea consciente de las probables consecuencias, de garantizar que sus deseos sean claros y tenidos en cuenta, de informarle de los pasos que el investigador debe seguir y de ofrecerle apoyo para que se lo cuente. alguien más. Deben asegurarse de que la persona que hace la revelación reciba apoyo y se mantenga informada.'

(Action for Children, citado por Sheffield Hallam, sf).

Como tal, es necesario garantizar que existan sistemas y procesos adecuados a los que se pueda hacer referencia si los niños pequeños plantean problemas de abuso durante los procesos de investigación.

También es recomendable que los investigadores consideren trabajar en parejas o al menos en espacios seguros y/o abiertos donde puedan ser observados por otros. Ha habido muchos avances en la protección infantil relevantes para la investigación. Los tiempos han cambiado desde que un antropólogo solitario podía acompañar a los niños solos en el entorno cotidiano de sus vidas.

Si los niños revelan una situación en sus vidas que les causa daño y angustia, entonces esto debe remitirse a una persona identificada que pueda brindarle apoyo a largo plazo. Esto debe ser considerado en cualquier proceso de investigación.

9. Garantizar que se tengan en cuenta las cuestiones de diferencia e inclusión.

Dependiendo del tema, puede ser importante dividir a los niños en grupos de niñas y niños cuando trabajan entre sí discutiendo temas y circunstancias, contando cuentos y actuando incluso con niños pequeños, especialmente entre los de 5 a 8 años. rango de edad de años. Además, cuando los propios niños participan como investigadores, se debe considerar

Se hizo una pregunta sobre cuándo es apropiado que los niños hagan preguntas únicamente a niños del mismo sexo o no. Es importante que los facilitadores adultos sean conscientes de las percepciones locales, los roles y restricciones de género para que los investigadores no sugieran actividades contrarias a las que los niños puedan diferir, pero que puedan causar problemas para más adelante. Hay situaciones en las que las niñas y los niños pueden considerar necesario trabajar en grupos distintos mientras expresan sus preocupaciones o diseñan una actuación o una imagen, pero después pueden estar dispuestos y ser capaces de presentar su actuación sin tener en cuenta las diferencias de género.

También es necesario tener en cuenta las diferencias de edad, así como las diferencias en capacidades y experiencias, para que, por ejemplo, los niños mayores no dominen a los jóvenes y excluyan sus puntos de vista (Johnson 1998). Las jerarquías y las dinámicas de poder también pueden ser evidentes o menos visibles entre los niños. Estas jerarquías pueden reflejar la posición social local de las familias o si ciertos grupos de niños van o no a la escuela. Es importante comprender la composición de los grupos de niños y las circunstancias culturales locales para garantizar que se incluyan las opiniones de todos. También puede haber riesgos relacionados con el hecho de que los niños de grupos subordinados revelen percepciones, por lo que el uso de métodos debe tener en cuenta las estructuras jerárquicas. Estas cuestiones pueden aplicarse también a otras formas de diferencia, en particular la participación y percepción de los niños con discapacidad. El uso de algunos métodos con algunos niños puede no ser apropiado y puede servir para disminuir su estatus o identidad, por ejemplo, pedir a los niños con discapacidades de aprendizaje que construyan narrativas o pedir a los niños con problemas de visión que construyan imágenes complejas.

En algunos contextos, el idioma es una cuestión política además de social y cultural, particularmente en lo que respecta a los grupos minoritarios. Por ejemplo, la política gubernamental puede consistir en enseñar sólo un idioma nacional aprobado en forma oral y escrita, lo que puede significar que, si bien algunos niños hablan mejor un idioma diferente al que usan en casa, es posible que no tengan un vocabulario extenso y que no puedan leer o escribir en él. Sin embargo, es posible que no sean tan competentes en el idioma nacional, y el uso del idioma nacional puede no ser apropiado para algunas áreas de discusión, por ejemplo, las discusiones que se centran en la vida hogareña o comunitaria. Puede haber problemas políticos al usar el idioma local, pero para que las herramientas sean válidas deben traducirse al idioma que mejor conocen para garantizar que haya un entendimiento claro entre ambas partes.

10. Garantizar que haya una retroalimentación adecuada para los niños que participan en la investigación y que las preguntas que surjan de los niños reciban una respuesta adecuada.

Las cuestiones de análisis y retroalimentación se trataron previamente en el Paso 1 sobre el desarrollo de capacidades de los investigadores. Es importante que los investigadores comprueben su significado e interpretación con niños pequeños. Al mismo tiempo, los investigadores deben estar preparados para responder a los niños pequeños cuando surjan preguntas durante el proceso de investigación.

Se pueden realizar grabaciones de las pruebas de los niños utilizando grabadoras de audio, grabadoras de vídeo y cámaras siempre que sea posible, aunque a veces el uso de la tecnología no es asequible ni apropiado. En estos casos, es importante tomar notas y las imágenes pueden registrarse dibujando una copia. Los investigadores deben organizarse para copiar o registrar pruebas de modo que los originales puedan quedar con los niños que participaron, ya que les pertenecen (Greig, Taylor y MacKay 2007). En cierto modo, esto es más sencillo cuando los niños producen imágenes, ya que los originales pueden conservarse si no presentan un riesgo para los niños y las copias registradas mediante fotografías. En lo que respecta al rendimiento, es positivo que se puedan dejar copias de los vídeos para que los niños puedan volver a ver su trabajo más adelante. Incluso se pueden dejar transcripciones de las entrevistas a los padres o tutores para que los niños puedan tener un registro de ellas más adelante. A veces esto puede resultar difícil, como cuando se abordan cuestiones delicadas de abuso y seguridad con niños pequeños conectados con la calle. El mejor proceso para mantener seguros a los niños en situaciones tan complejas, y al mismo tiempo garantizar que obtengan algo del proceso, es discutir el problema con los trabajadores que tienen el contacto más sostenido con ellos.

Resumen

Es necesario desarrollar protocolos éticos a nivel local para garantizar que los procesos de investigación sean seguros, gratificantes para los niños involucrados y relevantes para sus vidas en contextos locales. Si la investigación no es significativa, relevante y divertida para los niños pequeños, entonces los investigadores deberían detenerse y permitir que los niños utilicen su tiempo de una manera más productiva. La flexibilidad es clave para garantizar que la investigación sea relevante para diferentes contextos, pero esto no significa no tener procedimientos establecidos para responder a situaciones difíciles y sensibles donde los niños revelan situaciones de abuso o dinámicas que los ponen en situaciones de riesgo. Los equipos de académicos y profesionales que trabajan juntos pueden ser ideales para abordar cuestiones locales de protección infantil y, al mismo tiempo, garantizar que la investigación sea atractiva, inclusiva y rigurosa.

Dónde acudir para obtener más información y formación

Hay recursos disponibles sobre el desarrollo de mecanismos de protección infantil; por ejemplo, se puede encontrar una variedad de materiales en Keeping Children Safe Coalition <http://www.keepingchildrensafe.org.uk/resources>

También hay recursos útiles sobre protección infantil, incluido un conjunto de herramientas de protección infantil en ChildHope UK <http://www.childhope.org.uk/resources/child-protection>

Orientación ética para incluir a niños pequeños en la investigación desarrollada por la Asociación Británica de Investigación en Educación Infantil Temprana (BECERA) <http://www.becera.org.uk/>

La Ley sobre la Infancia (1989) especifica que las agencias asociadas tienen el deber de ayudar a las autoridades locales (AL) en el Reino Unido con consultas en casos en los que se sospeche de daño a un niño.

Los siguientes libros y capítulos brindan una descripción integral de la ética en la investigación con niños y los derechos de los niños pequeños:

Johnson, V. (1998), 'Introducción: elementos básicos y dilemas éticos' en *Un paso adelante: la participación de niños y jóvenes en el proceso de desarrollo*, Publicaciones de TI, Rugby, Reino Unido

Alderson, P. (2008), *Derechos de los niños pequeños*, Save the Children/Jessica Kingsley Editores

Alderson, P. y Morrow, V. (2011), *La ética de la investigación con niños y jóvenes: un manual práctico* (2011), sabio

Referencias y más lectura

Akhtar, F. (2013) *Dominar los valores y la ética del trabajo social.*, Jessica Kingsley, Londres

Alderson, P. (1995) *Escuchar a los niños: niños, ética e investigación social*, Barnardo's, Londres

Alderson, P. y Morrow, V. (2011) *La ética de la investigación con niños y jóvenes: un manual práctico*, Salvia, Londres

Bancos, S. (ed.) (1999) *Cuestiones éticas en el trabajo juvenil*, Routledge, Londres



Bancos, S. (2006) *Ética y Valores en el Trabajo Social*, Palgrave Macmillan, Basingstoke

Sociedad Británica de Psicología (2006) *Código de ética y conducta*, Sociedad Británica de Psicología, Leicester

BSA (Asociación Británica de Sociología) (2002) *Declaración de práctica ética*, Asociación Británica de Sociología, Durham (actualizado en 2004)

Niño esperanza (2009), *Kit de herramientas de políticas y procedimientos de protección infantil: cómo crear una organización segura*, ChildHope, Reino Unido Consultado el 26/2/14 en la siguiente dirección: <http://www.childhope.org.uk/wp-content/cargas/2013/12/Final-Cover.pdf>

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000, 5ª ed.) *Métodos de investigación en educación*, Routledge/Falmer, Londres

Coles A. y McGrath, J. (2010) *Manual de su proyecto de investigación*, Educación Pearson

Greig, A., Taylor, J. y MacKay, T. (2007). *Investigar con niños* (2ª ed.), Sage, Los Ángeles

Hart, R. (1992) 'Participación de los niños: del tokenismo a la ciudadanía', Innocenti Essay No. 4, Centro Internacional de Desarrollo Infantil de UNICEF, Florencia, Italia

Hill, M. y Tisdall, K. (1997), *Los niños y la sociedad*, Longman, Londres y Nueva York

IAWGCP (Grupo de trabajo interinstitucional sobre la participación de los niños) (2007) *Estándares mínimos para consultar con niños*, GTIECP, Bangkok

Johnson, V., Nurick, R., Baker, K y Shivakotee, R. (2013), *Guía del Taller de Capacitación en Participación Infantil y Juvenil*, ChildHope and Development Focus, Londres y Brighton

Johnson, V. (1998), 'Introducción: elementos básicos y dilemas éticos' en *Un paso adelante: la participación de niños y jóvenes en el proceso de desarrollo*, Publicaciones TI, Rugby

Morrow, V. y Richards, MPM (1996) "La ética de la investigación social con niños: una visión general". *Los niños y la sociedad* 10, págs. 90-105.

Morrow, V. (2008) 'Dilemas éticos en la investigación con niños y jóvenes sobre sus entornos sociales'. *Geografías infantiles* 6 (1), págs. 49 — 61

Mañana, V. (2009) T. *La ética de la investigación social con niños y familias en Young Lives: experiencias prácticas.*, Universidad de Oxford/Departamento de Desarrollo Internacional, Proyecto Vidas Jóvenes, Oxford

Oficina Nacional de la Infancia (2003) Directrices para la investigación, disponible en http://www.ncb.org.uk/ourwork/research_guidelines.pdf

Ficha informativa del NSPCC Cómo realizar investigaciones éticas y seguras con niños
Disponible en: http://www.nspcc.org.uk/Inform/research/briefings/ethical-research-factsheet_wda97712.html

Salvar a los niños (2005) *Estándares de práctica en la participación infantil*, Save the Children, Londres

Skanfors, L. (2009) 'Ética en la investigación infantil: agencia de los niños y radar ético de los investigadores'. *Infancias hoy* 3 (11) págs.1-22

Skelton, T. (2008) 'Investigación con niños y jóvenes: explorando las tensiones entre ética, competencia y participación'. *Geografías infantiles* 6 (1), págs. 21 – 36

Steinberga, AM, Pynoosa, RS, Goenjiana AK, Sossanabadia, H. y Sherra, L. (1999) '¿Están los investigadores sujetos a las leyes de denuncia de abuso infantil?' *Abuso y negligencia infantil* vol. 23, (8), agosto de 1999, págs.771–777

UNICEF (2002) *Orientación sobre la investigación participativa con niños*

Universidad de Wolverhampton (sin fecha), Guidance Notes for Researchers Conducting Data Collection Off-Campus and Working Alone, Centre for Health and Social Care Improvement, Universidad de Wolverhampton, Reino Unido Consultado el 26/2/14 <http://www.wlv.ac.uk/pdf/one%20working%20procedure%20for%20researchers.pdf>

Webster-Stratton, C. (1999) *Cómo promover la competencia social y emocional de los niños*, Paul Chapman Publishing Ltd, Londres



PASO 3

Desarrollar confianza y relaciones.

Introducción

Al embarcarse en una investigación con niños pequeños, es vital que se dé prioridad a la construcción de relaciones profesionales de apoyo y confianza entre adultos y niños, y entre niños y sus pares. Hay dos razones clave para esto. En primer lugar, nuestros códigos de conducta moral y profesional exigen que tratemos a los niños con respeto, escuchemos sus opiniones y prioricemos su seguridad. La importancia de esto es tal que el Paso 2 se dedicó a la ética de realizar investigaciones con niños pequeños.

La segunda razón para priorizar la construcción de relaciones es crear un ambiente seguro y agradable en el que los niños se sientan capaces de hablar y compartir sus puntos de vista. Si la investigación no se lleva a cabo en un ambiente de apoyo y confianza, se puede perder tiempo recopilando datos que no representan las opiniones de los niños pequeños involucrados. Más bien, el investigador puede recopilar las voces de los pocos dominantes, descubrir que los niños han dicho lo que pensaban que el investigador quería oír y, de hecho, no haber descubierto gran cosa. Esto no quiere decir que pasar tiempo con los niños garantice que el investigador forje relaciones positivas con todos los niños: las relaciones están en constante estado de cambio (Bakhtin 1986).

Existe una gran cantidad de investigaciones provenientes de una variedad de disciplinas, incluidas la psicología, la educación y la sociología, que han explorado cómo el comportamiento y la participación en la investigación pueden verse afectados por cuestiones de dinámica de grupo y relaciones de poder (por ejemplo, Marrow 1999). En esta sección consideramos lo que nos han dicho las investigaciones sobre las relaciones e interacciones de los niños y cómo se pueden utilizar los hallazgos de esta investigación para mejorar la calidad de la investigación realizada con niños pequeños.

¿Por qué dedicar tiempo a construir relaciones positivas?

Al embarcarse en una investigación con niños de 5 a 8 años, primero se debe reconocer que todavía están en el proceso de desarrollar sus habilidades sociales. Es probable que haya una gran variación en las habilidades de comunicación y los niveles de comprensión de los niños de este grupo de edad. Además, puede ser necesario que el investigador se familiarice con el uso del lenguaje, los matices de su habla y sus relaciones para que los datos recopilados puedan entenderse (Coffey 1999). Esto se puede lograr pasando algún tiempo con los niños, conociéndolos y entendiendo el

nivel al que pueden operar. Por supuesto, es posible trabajar con uno o dos niños desde el principio si su investigación se basa en conocerlos y comprender sus vidas, pero a menudo es necesario, especialmente cuando se trabaja con un grupo de niños, que las relaciones y los límites se establezcan. establecerse antes del inicio de la investigación.

La consideración de cómo operan los niños dentro de situaciones sociales llevó a Crick y Dodge (1994) a desarrollar un modelo de procesamiento de información dentro de las interacciones sociales. Este modelo identifica cómo la comprensión de un niño de sus propias emociones y los comportamientos de los demás trabajan juntos para influir en sus acciones. Esta comprensión ayuda a los niños a comprender lo que se considera social y culturalmente apropiado. Si bien esto puede ser a menudo beneficioso y, de hecho, crucial para permitir que los niños se operen exitosamente dentro de un contexto específico, aprender a comportarse en situaciones particulares también puede conducir a resultados que pueden ser menos deseables. Es posible que los niños hayan aprendido que tienen un papel particular dentro de su grupo de pares, por ejemplo. Los problemas que pueden surgir incluyen:

- Los niños que temen que se burlen de ellos tal vez no se arriesguen a unirse a la actividad y se vuelvan pasivos (Galton y Williamson 1992).
- Algunos pueden tomar la actividad grupal como un momento para sentarse o dar un paseo libre, es decir, dejar que otros hablen o trabajen (Dune y Bennett 1990).
- Algunos niños pueden sentirse fuera del grupo debido a su origen étnico, discapacidad, género o capacidad y, por lo tanto, no compartir sus puntos de vista (Cowie y Rudduck 1990).

Es probable que estos resultados sean particularmente importantes para los investigadores que buscan conocer las opiniones de los niños en una situación grupal.

Además de que los niños son influenciados por sus compañeros, también se ha demostrado que los adultos influyen en la configuración de los comportamientos de los niños. Las investigaciones han demostrado que para que los niños se abran a los adultos durante el proceso de investigación deben sentir que el adulto es digno de confianza, interesado y comprensivo (por ejemplo, Punch 2002; Butler y Williamson 1994). El papel y el enfoque adoptado por el adulto también pueden moldear las formas en que los niños interactúan con sus pares en situaciones grupales. Sheridan (2007) descubrió que cuando los profesionales de preescolar afirmaban su dominio y exigían obediencia a los niños, los propios niños demostraban comportamientos más antisociales hacia sus compañeros. En contraste, donde los adultos



Al fomentarse la confianza y el respeto, era mucho más probable que los niños cooperaran entre sí en tareas conjuntas. Por lo tanto, para obtener los mayores niveles de cooperación y, en última instancia, aumentar la validez de los datos recopilados, los adultos deben ser conscientes del impacto que su comportamiento tiene en los niños.

Cómo construir relaciones positivas con los niños

Puede ser que un investigador trabaje con frecuencia con los niños que investiga. Puede ser que un investigador no los conozca nada bien. De cualquier manera, hay una serie de cosas que se pueden hacer para crear un entorno donde puedan prosperar relaciones positivas y de confianza. Esto incluye:

- Conocer el nombre de cada niño y usarlo siempre que sea posible: esto proporciona un sentido de pertenencia y demuestra que el investigador está interesado en ellos. También puede ayudar a los niños a recordar los nombres de los demás.
- Permitir algo de tiempo para que el niño dirija discusiones y actividades; esto demuestra que el investigador está interesado en él y que tiene cierto poder en la relación.
- Conocer a la familia/amigos/comunidad del niño: el investigador puede hablar sobre sus vidas con ellos. Al hacer esto, el investigador muestra interés en ellos y en sus experiencias. El investigador también puede descubrir una mejor comprensión de la vida, los sentimientos y las opiniones de los niños.
- Elogiar al niño con frecuencia por sus contribuciones y logros.
- Respetar al niño y no descartar sus opiniones ni interrumpir sus conversaciones.

Tales comportamientos les permiten a los niños saber que son actores capaces en esta relación, que ellos y sus opiniones y experiencias son valorados y respetados. Además, como se analizó anteriormente, es probable que estos comportamientos fomenten relaciones más cooperativas entre los niños y sus compañeros y, por lo tanto, tengan un mayor impacto en el proceso de investigación.

Cómo apoyar las relaciones positivas entre niños y compañeros y la cooperación dentro de los grupos

Los programas detallados para apoyar el desarrollo de las habilidades sociales de los niños, permitiéndoles cooperar bien en un grupo, que están arraigados en la teoría y la investigación, rara vez se centran en niños menores de seis años (Battisch y Watson, 2003; Colwell, 2012). Esto puede deberse al hecho de que a menudo se considera que los niños de esta edad son demasiado egocéntricos para desarrollar tales competencias (Kutnick et al. 2004). Sin embargo, hay ejemplos de programas y actividades que se ha demostrado que fomentan estas relaciones.

Uno de los enfoques adoptados con mayor frecuencia para el desarrollo de las habilidades necesarias para las interacciones y relaciones exitosas entre niños es el "tiempo en círculo" (Lang 1998). La hora del círculo también se conoce como el Círculo Mágico. Se trata, como era de esperar, de pedir a los niños que se sienten en círculo. El círculo es importante porque permite que cada miembro del grupo tenga contacto visual y escuche lo que dicen los demás miembros del grupo. También es útil que el adulto que dirige la sesión se siente a la misma altura que los niños.

Cuando se utiliza el tiempo en círculo, es habitual que el grupo acuerde las "reglas", por ejemplo, *que hay que escuchar cuando alguien habla y que todo el que quiera tenga un turno para hablar*. Hay algunos ejemplos de los tipos de actividades que se pueden utilizar durante las sesiones de círculo al final de este capítulo. Es importante recordar que el círculo proporciona un entorno para fomentar las relaciones; Sentarse en círculo por sí solo no construye relaciones de confianza y respeto por se.

Un enfoque adoptado para apoyar la cooperación y colaboración en grupos es el 'Enfoque Relacional', que se desarrolló durante el proyecto SPRinG en el Reino Unido (Blatchford et al. 2005). Este enfoque combina aspectos de la teoría sociopsicológica y sociocognitiva para desarrollar una pedagogía social del trabajo en grupo (Kutnick y Colwell 2009). Este enfoque supone que las relaciones positivas son un requisito previo para las colaboraciones exitosas (por ejemplo, Hall 1994; Kutnick y Brees 1983) y que con el desarrollo de tales relaciones viene la reducción de aquellos problemas que se reconocen como resultado de desequilibrios de poder dentro de los grupos.

Hay tres facetas clave del Enfoque Relacional: **Formando confianza**: Galton y Williamson (1992) afirmaron que los niños necesitan apoyo para desarrollar la confianza necesaria para trabajar juntos en grupos; **Desarrollando**

habilidades de comunicación: Muchos estudios han sugerido que para colaborar, los niños necesitan haber desarrollado habilidades de comunicación (por ejemplo, Gillies 2003) y **Habilidades para resolver problemas.** El enfoque establece que se deben lograr las dos primeras etapas antes de que sea posible la tercera.

Son las dos primeras etapas las que tienen aquí especial importancia; sin embargo, se propone que la etapa de resolución de problemas se alinea bien con la noción de utilizar actividades de investigación en grupo. Por lo tanto, al reconocer este enfoque y su fundamento teórico, se sugiere que, al embarcarse en una investigación con niños pequeños en grupos, tomarse el tiempo para garantizar que existan relaciones respetuosas y de confianza entre niños que puedan comunicarse entre sí. Hay una serie de actividades proporcionadas en la Sección 3 que se centran específicamente en generar confianza y desarrollar las habilidades de los niños para comunicarse bien entre sí. Estos pueden apoyar el desarrollo de un entorno de confianza y respeto en el que se puedan realizar investigaciones con niños.

Resumen

La evidencia sugiere que hay dos relaciones clave que requieren atención al emprender una investigación con niños pequeños. La primera es la relación adulto-niño, y la segunda, las relaciones del niño con sus pares.

Hay una serie de puntos clave planteados en este capítulo que dan forma al enfoque que adoptamos en el resto de este recurso. Eso es:

- **Tómese el tiempo, si es posible, para conocer a los niños.**
- **Comience con conversaciones, tareas y reglas simples para que el trabajo pueda adaptarse al nivel de comprensión del niño.**
- **Centrarse en construir una relación positiva con los niños para garantizar que se obtengan datos representativos útiles.**
- **Centrarse en ayudar a los niños a desarrollar relaciones de confianza y apoyo con sus compañeros para que puedan trabajar en cooperación y sentirse libres de expresarse en un entorno seguro.**
- **Permita que los niños guíen la conversación y/o la tarea cuando sea posible**
- **Escuche a los niños y a los adultos que los conocen bien al planificar y realizar su investigación.**

Más oportunidades de apoyo, lectura y formación

1. http://www.snipsf.org/wp-content/uploads/2011/08/Inclusion-Tool-Kit-Part-6_Lets-Play_Activities-That-Strengthen-Peer-Relationships.pdf

Este recurso proporciona actividades prácticas para construir Relaciones de los niños con sus pares.

2. <http://csefel.vanderbilt.edu/modules/module1/handout5.pdf>

Este recurso brinda apoyo a los adultos que desean construir Relaciones de confianza y apoyo con los niños.

3. <http://www.workingwithothers.org/>

Un enfoque a largo plazo desarrollado a partir del trabajo del proyecto SPRinG mencionado anteriormente se puede encontrar en el sitio web Working With Others. *Trabajando con otros* es una organización de capacitación e investigación dirigida por la Dra. Cathy Ota, que se especializa en brindar capacitación y apoyo para permitir que niños y adultos desarrollen relaciones respetuosas y de confianza.

Referencias y más lectura

Baines, E., Blatchford, P. y Kutnick, P. con Chowne, A., Ota, C. y Berdondini, L. (2009) *Promoción del trabajo grupal eficaz en el aula de primaria: un manual para profesores y profesionales*, edición Kindle, Routledge, Londres

Bajtin, M. (1986) *La imaginación dialógica*, Prensa de la Universidad de Texas, Austin

Battistich, V. y Watson, M. (2003) Fomentar el desarrollo social en el preescolar y los primeros grados de primaria mediante actividades cooperativas en el aula, en RM Gillies y AF Ashman (Eds.) *Aprendizaje cooperativo: los resultados sociales e intelectuales del aprendizaje en grupos*, Routledge Falmer Press, Londres



Blatchford, P., Galton, M. y Kutnick, P. (2005) 'Mejorar el trabajo grupal de alumnos en las aulas: un nuevo enfoque para aumentar la participación y el aprendizaje en el aula cotidiana en las etapas clave 1, 2 y 3'. Informe de investigación sobre enseñanza y aprendizaje número 11, TLRP, Londres

Bennett, N. y Dunne, E. (1990) *Hablar y aprender en grupos*, Routledge, Londres

Mayordomo, I. y H. Williamson (1994) *Los niños hablan: niños, trauma y trabajo social*, Longman, Londres

Coffey, A. (1999), *El yo etnográfico: trabajo de campo y representación de la identidad*, Salvia, Thousand Oaks, California

Colwell, J. (2012) *El enfoque relacional del trabajo en grupo: el papel del profesional preescolar en el desarrollo de las competencias sociales de los niños*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Brighton, Inglaterra

Cowie, H. y Ruddock, J. (1990) *Trabajo cooperativo en grupo en el aula multiétnica*, Servicio Educativo de BP, Londres

Crick, NR y Dodge, KA (1994) 'Una revisión y reformulación de los mecanismos de procesamiento de información social en el ajuste social de los niños'. *Boletín Psicológico*, 115, 1:1, págs. 74-101

Edwards, E. y Talbot, R. (1999) *El investigador en apuros: un manual de investigación para las profesiones solidarias*, 2.ª ed., Pearson Education, Essex

Galton, M. y Williamson, J. (1992) *Trabajo en grupo en la Escuela Primaria*, Routledge, Londres

Gillies y AF Ashman (2003) (eds.) *Aprendizaje cooperativo: los resultados sociales e intelectuales del aprendizaje en grupos*, Routledge, Falmer Press, Londres

Howes, C. y Farver, J. (1987) 'Juego de simulación social en niños de 2 años: efectos de la edad de la pareja'. *Investigación trimestral sobre la primera infancia*, 2: págs. 305-314.

Keddie, A. (2000) 'Investigación con niños pequeños: algunas consideraciones éticas'. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (2).

Kutnick, P. y Brees, P. (1982) 'El desarrollo de la cooperación: exploraciones en competencia cognitiva y moral y autoridad social', *Revista británica de psicología educativa*, 52: 361-5

Kutnick, P. y Colwell, J. (2009) 'Mejora de las relaciones y el diálogo: el enfoque relacional', en C. Howe y K. Littleton (eds.) *Diálogo educativo: comprender y promover la interacción*, Routledge, Londres

Kutnick, P., Ota, C. y Berdondini, L. (2008) 'Mejorar los efectos del trabajo en grupo en aulas con niños pequeños en edad escolar: facilitar el logro, la interacción y la actividad en el aula'. *Aprendizaje e instrucción*, 18: págs.83-95.

Kutnick, P., Ota, C. y Berdondini, L. (2004) *SPRinG en la Universidad de Brighton, Desarrollo de un enfoque relacional para la experiencia entre pares en las aulas preescolares; Trabajo en grupo y habilidades relacionales con tu clase*. Proyecto de manual. Inédito

Ladd, GW (2005) *Relaciones con pares de los niños y competencia social*, New Haven, Yale University Press, CT

Lang, P. (1998) 'Cómo llegar a la claridad: ¿qué entendemos por tiempo de círculo?' *Pastoral en la Educación*, 16, págs.3-10.

Mahon A., Glendinning C., Clarke, C. y Craig, G. (1996) 'Investigando a los niños: métodos y ética'. *Niños y sociedad*, 10 (2) págs.145-154

Papatheodorou, T. (2009) 'Exploring relational pedagogy', en T. Papatheodorou y JR Moyles, (eds.) *Aprender juntos en los primeros años: explorando la pedagogía relacional*, 3-18, Routledge, Londres

Pellegrini, AD y Blatchford, P. (2000) *TEl niño en la escuela: interacciones con compañeros y profesores.*, Arnold, Londres

Puñetazo, M. (1986) *La política y la ética del trabajo de campo*, Thousand Oaks, Sage Publications, Inc, CA

Punch, S (2002) Investigación con niños: ¿igual o diferente a la investigación con adultos? *Infancia* vol. 9 (3) págs.321-341

Sheridan, S. (2007) 'Dimensiones de la calidad pedagógica en preescolar'. *Revista Internacional de Educación Infantil*, 15 págs.197-217.



ETAPA 4

Seleccionar métodos apropiados y

PASO 5

Identificar formas apropiadas de comunicación.

Introducción

Se han utilizado enfoques como el teatro, los juegos de roles y las imágenes como métodos para conocer las perspectivas de los niños sobre sus circunstancias, sus problemas y las soluciones a los problemas del Sur Global. Estos no siempre se han visto como investigación, sino más bien como iniciativas de desarrollo y, en consecuencia, aunque existe experiencia en la aplicación de métodos, el uso y los hallazgos no siempre se han escrito. Esto significa que, si bien los métodos pueden haber sido bien desarrollados y aplicados rigurosamente, su circulación es limitada. Cuando se han publicado registros, suele ser en "literatura gris", como informes de ONG y folletos para trabajadores de campo, que rara vez son recogidos por los círculos de investigación académica. Por otro lado, se han desarrollado y utilizado algunos métodos de trabajo narrativo en disciplinas académicas, pero el uso de las técnicas, e incluso los hallazgos de la investigación, no se han extendido a la práctica de las organizaciones que trabajan muy de cerca con los niños y promueven su bienestar y sus opiniones.

Otras diferencias surgen en el detalle de cómo se aplican los métodos. Los proyectos de investigación académica a largo plazo, que requieren poblaciones estables y un trabajo en profundidad, por ejemplo utilizando narrativas detalladas, a menudo se basan en instituciones como las escuelas. Por otro lado, se han utilizado otros métodos, como el uso del teatro comunitario, con niños que trabajan, no escolarizados o en instituciones como los centros de atención residencial. Cabe señalar que los métodos que se han desarrollado para los niños no escolarizados suelen ser más cualitativos, holísticos e innovadores. Sin duda, esto se debe, en parte, a la necesidad de involucrar voluntariamente a una población móvil y a menudo descontenta. Aunque se trata de una generalización amplia, indica la necesidad de tener en cuenta el contexto local y las experiencias de los niños en la escuela y otras organizaciones. Este contexto incluye el Norte, donde, en el pasado, los niños que vivían en centros residenciales tenían diferentes experiencias de interacción con los trabajadores de derechos de los adultos que sus pares que asistían a la escuela y vivían con su propia familia; Los niños bajo cuidado se aburrían de los juegos y actividades para romper el hielo en los talleres que los niños en la escuela encontraban emocionantes e innovadores (West 1998, p.195).

En todos los sectores se han utilizado métodos como entrevistas y debates en grupos focales. Pero con un cruce limitado de publicaciones y una participación entre

organizaciones y disciplinas de adultos existe el riesgo de que se pierdan diferentes ideas y perspectivas en detrimento del conjunto. Esto es particularmente importante para desarrollar y aprender sobre el diseño y uso de herramientas al trabajar con diferentes grupos y edades de niños, especialmente niños pequeños, y en diferentes contextos. Los métodos que han sido diseñados para su uso en ámbitos de desarrollo internacional pueden ser valiosos en el mundo académico, y los métodos desarrollados en disciplinas académicas pueden mejorar la práctica en el campo por parte de los trabajadores de primera línea que realizan investigaciones incluso aunque no tengan una formación en investigación.

Este capítulo de recursos se divide en los siguientes grupos de métodos:

- Entrevistas y debates
- Visitas guiadas por niños y otros métodos in situ.
- Imágenes para la libre expresión
- Visuales con estructuras y marcos.
- Narrativa y performance
- Jugar y juegos

Para cada uno de estos grupos se analizan los métodos en general, sus fortalezas y debilidades clave, aplicación y análisis, ética y contexto, dónde acudir para obtener más información y una descripción de los métodos, materiales y procesos.



GRUPO 1

ENTREVISTAS Y DISCUSIONES

Introducción

El método más común utilizado para comprender las perspectivas y sentimientos de los niños es la entrevista individual. Pero las entrevistas convencionales no son un medio adecuado para hablar con niños pequeños. Las entrevistas rompen con sus formas habituales de comunicarse con los demás, colocándolos en la extraña situación de responder una serie de preguntas de un extraño. Existe un desequilibrio de poder exagerado porque el investigador hace todas las preguntas y, por lo general, los niños tienen una comprensión e interés limitados en el proceso de la entrevista. Esto no sólo presenta un problema ético sino también un problema de validez porque es poco probable que un niño comparta plenamente sus pensamientos y sentimientos con alguien a quien teme. Sin embargo, hay ocasiones en las que un investigador necesita guiar una conversación con uno o varios niños, por lo que en esta sección proporcionamos técnicas para hacer que el proceso de entrevista sea más cómodo para un niño. Esto implica formas de hacer que el entorno sea más natural y reducir el desequilibrio de poder entre el investigador y el niño proporcionando una variedad de métodos y materiales alternativos para la comunicación. En la siguiente sección no se analizan los detalles de cómo realizar una entrevista y cómo escuchar a los niños, ya que existen muchos recursos al respecto. Lo que se cubre son las maneras de hacer que las conversaciones, los debates y las entrevistas sean más cómodos, relevantes y divertidos para los niños pequeños.

Los capítulos de métodos siguientes contienen otros medios alternativos de comunicación, de modo que, para cualquier pregunta de investigación en particular, los investigadores puedan considerar cómo se podrían utilizar los métodos de las secciones de esta guía en combinación con los procesos de entrevista que se describen a continuación.

Conversaciones y debates informales

Antes de pensar en realizar entrevistas formales, el investigador debería preguntarse si existen oportunidades para hablar con niños pequeños de una manera más informal. Si

Si hay tiempo disponible y la oportunidad de exposición repetida con el mismo grupo de niños, es posible crear oportunidades para discusiones espontáneas con ellos. Susan Isaacs señaló hace mucho tiempo que prestar atención a las preguntas que hacen los niños suele ser más revelador que escuchar las respuestas de los niños a sus preguntas (Isaacs 1926). Si el investigador es capaz de adoptar un papel cómodo en una institución para niños, o en un vecindario, durante un período de tiempo significativo, podría adoptar una estrategia de "observación participante" y esto le permitiría observar y escuchar a los niños de una manera relativamente manera cómoda y tener conversaciones informales con ellos. Desafortunadamente, esto requiere mucho tiempo y probablemente sólo sea realista para investigaciones llevadas a cabo por maestros o facilitadores de un entorno infantil que han tenido oportunidades constantes de trabajar con niños. Los educadores de calle y los trabajadores del juego, por ejemplo, tienen una oportunidad ideal para comprender la vida de los niños en las calles y en los espacios públicos. En su trabajo con niños muy pequeños, menores de seis años, Clark ha caracterizado este tipo de observación participante sostenida como "escuchar a los niños" (Clark 2011).

Incluso si el investigador no es capaz de tener este tipo de interacción con los niños, hay muchas maneras de hacer que los intercambios con ellos se parezcan más a discusiones que a entrevistas. Garbarino y Stott (1989) sugieren que hablar con los niños mientras realizan actividades rutinarias les permite hablar espontáneamente sobre cosas que saben que le interesan al investigador. Animar a los niños a contar historias puede ser otra forma valiosa de acceder a la experiencia del niño. perspectivas. Por supuesto, a menudo es difícil distinguir entre un relato narrativo de una experiencia y uno imaginativo creado para entretenerse, pero esto no siempre es un problema (Greene y Hogan, 2005).

Entrevistas individuales

Las entrevistas individuales, uno a uno, pueden resultar menos intimidantes y más interesantes simplemente prestando atención al entorno de la entrevista e introduciendo materiales o accesorios en la situación.

La situación y el entorno:

Ser entrevistado por alguien es algo inusual para un niño pequeño, por lo que los investigadores deben crear condiciones que ayuden a los niños a sentirse cómodos. Es importante elegir un lugar para entrevistar a un niño donde pueda sentirse relajado y cómodo. Investigadores



Puedo pensar en tres cualidades al elegir un lugar: seguro, neutral y cómodo. Por '*seguro*' Nos referimos a un lugar donde el niño siente que las personas en las que confía están cerca y accesibles para que sienta que puede acudir a ellas en cualquier momento. Esto podría ser en la puerta de entrada de la casa del niño o, tal vez, en la biblioteca de una escuela. Por '*neutral*' nos referimos a un lugar que probablemente no influya en la discusión. Convencionalmente, las entrevistas se llevaban a cabo en entornos neutrales parecidos a los de un laboratorio, lejos del mundo cotidiano del niño debido a las creencias extremas que tenían los investigadores en psicología sobre el control de las influencias contextuales del entorno social y físico. Al intentar que el entorno sea neutral, los investigadores no deben hacerlo extraño para los niños. Debe resultarles familiar, pero no un lugar que pueda influir en su libertad para hablar abierta y honestamente sobre el tema de la entrevista. Por ejemplo, si los investigadores desean comprender los sentimientos de los niños acerca de su escuela, no sería una buena idea mantener la discusión grupal dentro del aula de su escuela. Por '*cómodo*' queremos decir que el entorno físico debe ser acogedor y los asientos dispuestos de una manera que les resulte familiar e informal.

Si bien es cierto que algunos entornos serían muy inadecuados para entrevistar a niños, también es cierto que hay ocasiones en que la validez y confiabilidad de los datos pueden mejorarse realizando entrevistas en el entorno particular donde se ha experimentado el tema de interés. Semejante '*entrevistas in situ*' puede ser valioso para aprender sobre un evento de modo que el grado de recuerdo del evento y los detalles contextuales particulares estén presentes, como la investigación sobre la ocurrencia de acoso en un patio de recreo (Boulton 1993). No hace falta decir que los investigadores deberían tener cuidado de no molestar al niño al contarle una experiencia pasada negativa, y es posible que dicha entrevista deba realizarse con un cuidador presente.

El uso de materiales y accesorios en las entrevistas:

Esta discusión se superpone con la sección de representación visual, pero aquí el enfoque principal está en la entrevista dirigida por el investigador, mientras que en la sección de representación los dibujos, fotografías, collages y mapas, etc., son la principal fuente de datos.

Lápices y papel:

Es común que los investigadores pidan a los niños que les dibujen algo relacionado con su pregunta de investigación y luego les pidan que hablen sobre el dibujo. A menudo un niño pequeño se sentirá más cómodo hablando con

investigadores mientras dibujan; están pensando en acción cuando dibujan (Susan Cox 2005).

Muñecas y Marionetas:

Los títeres, muñecas o juguetes de peluche se analizan en la sección Juegos y juguetes, pero también pueden ser utilizados para juegos de rol tanto por el investigador como por el niño como una forma de discusión liberadora. Tener un muñeco que reemplace al entrevistador a veces puede ayudar a reducir el desequilibrio de poder entre el entrevistador y el niño.

Juguetes y modelos en miniatura:

Los juguetes pequeños, seleccionados por su idoneidad para el tema de su investigación, pueden enriquecer enormemente las conversaciones con un niño. Este método ha sido utilizado con éxito por psicólogos clínicos y terapeutas que intentan comprender los problemas emocionales de los niños (Lowenfeld 1935; Erikson 1963), por psicólogos cognitivos que exploran cómo piensan los niños (por ejemplo, Piaget 1945) y por geógrafos interesados en los entornos de los niños (Blaut y Stea 1973; Hart 1976). Por lo general, los niños disfrutaban del método y hablan mucho a través de los materiales que se les presentan. Si los investigadores lo desean, pueden ir un paso más allá y establecer las condiciones para que los niños hablen sobre temas de particular interés para el investigador, construyendo un "escenario" específico relacionado con estas preguntas, como un modelo simple de un centro de cuidado infantil donde los niños pueden mover juguetes en miniatura y muñecos/figuras mientras hablan (Nallari 2005).

Entrevistas grupales

La suposición de la mayoría de los investigadores de que las entrevistas deben realizarse con un niño a la vez es probablemente un reflejo del énfasis de la psicología en el desarrollo individual y las ideas de control en la obtención de datos. Con el crecimiento de la investigación con niños fuera del campo de la psicología, se ha incrementado el uso de enfoques de entrevista grupal porque parecen más divertidos y menos intimidantes para los niños, y porque muchos investigadores descubren que proporcionan una gran cantidad de datos en mucho menos tiempo. Sin embargo, no se han publicado muchos relatos de entrevistas grupales con niños pequeños, principalmente porque muchos investigadores creen que los niños menores de siete años no tienen habilidades sociales y lingüísticas adecuadas para participar en grupos. Sostenemos aquí que, si bien puede ser más difícil apoyar la discusión con niños muy pequeños, hacerlo tiene beneficios significativos. Sin embargo, mientras

Las entrevistas grupales ofrecen algunas ventajas importantes sobre las entrevistas individuales con niños: no son apropiadas para todo tipo de preguntas de investigación. A menudo son necesarios métodos profundos con niños individuales para lograr una comprensión de cómo los niños experimentan, perciben y sienten acerca de ciertos temas, particularmente los más sensibles.

En una discusión grupal, los niños pueden expresar libremente sus perspectivas sobre un tema de una manera informal y relajada que se acerca más a sus interacciones diarias con sus compañeros o adultos amigables. Un facilitador fomenta la discusión sobre un tema seleccionado para revelar las percepciones y sentimientos de los niños al respecto. Esto proporciona datos narrativos que pueden analizarse posteriormente en relación con los objetivos del estudio. Uno de los principales beneficios de las discusiones grupales con niños es que reduce el desequilibrio de poder entre adultos y niños; los niños ahora se unen a sus compañeros para conversar con un adulto en lugar de responder solo a ese adulto. Además, a diferencia de una entrevista, ningún niño siente que necesita responder todas las preguntas que no comprende completamente. Esto puede reducir la tendencia de los niños a responder de la manera que creen que un adulto quiere, lo que durante mucho tiempo ha sido visto por muchos investigadores como una amenaza a la validez de los hallazgos en investigaciones con niños. El investigador puede sondear sus pensamientos y sentimientos en una situación significativamente menos amenazante. El objetivo no es lograr un consenso entre los niños sino más bien descubrir la divergencia y convergencia de sus puntos de vista.

Los investigadores suelen utilizar el término *entrevista de grupo focal*. Si bien destacamos aquí el valor de los grupos de discusión con niños para reducir el desequilibrio de poder entre niños y adultos, vale la pena mirar críticamente la investigación que se ha realizado a través de grupos focales con adultos para tener una visión más completa. comprensión de la cuestión del poder. En el grupo focal convencional, que es un método muy popular para la investigación de mercado con adultos, el entrevistador tiene todo el poder y los entrevistados remunerados generalmente ignoran los verdaderos propósitos de la investigación. El investigador utiliza estrategias manipulativas e indirectas para aprender cómo piensa un grupo, o podría pensar si fuera manipulado, sobre un nuevo tipo de producto para el mercado. No creemos que este tipo de estrategia indirecta deba utilizarse generalmente con los niños, aunque a veces será necesario abordar cuestiones delicadas de forma indirecta y no directa.

Es preferible pensar en las entrevistas grupales como *discusiones grupales participativas* siendo el investigador transparente y claro sobre los objetivos y el proceso.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, el enfoque de investigación altamente participativo llamado *investigación de acción participativa (PAR)*, donde los participantes son ellos mismos los investigadores, identifican las preguntas de la investigación y las persiguen, generalmente no será apropiado para su uso con niños pequeños porque requiere una cantidad significativa de tiempo para crear las condiciones para ello. Sin embargo, nos gustaría dejar claro que aunque la PAR generalmente se lleva a cabo con niños mayores, los educadores de la primera infancia progresistas y capacitados a veces realizan este tipo de investigación como un enfoque valioso para el aprendizaje en sus aulas. Recomendamos que en la mayoría de los casos el investigador desee definir la(s) pregunta(s) y permitir que los niños las discutan abiertamente para permitir el análisis y la interpretación, que posteriormente podrán compartirse con ellos.

A continuación se describen algunas de las cuestiones que deben considerarse al intentar decidir si se utilizan o no entrevistas grupales en la investigación.

Los beneficios de utilizar entrevistas grupales con niños

Es necesario enfatizar que las entrevistas grupales sólo son útiles para generar información cualitativa que pueda ofrecer información sobre las perspectivas y sentimientos de los niños. Es un gran error intentar analizar cuantitativamente datos asociados con niños individuales del grupo; el grupo es la unidad de análisis, no los niños individuales. Las entrevistas grupales pueden ser un componente extremadamente valioso de un estudio multimétodo, pero nunca deben usarse como la única evidencia empírica para respaldar alguna decisión de tomar medidas o crear políticas para los niños. En resumen, ellos:

- Permitir que se recopile una gran cantidad de datos con bastante rapidez
- Proporcionar un rico conjunto de datos con una mayor amplitud de respuestas de la que es posible con entrevistas individuales.
- Permitir la exploración de un área que ha sido poco explorada y que no se comprende bien; una discusión grupal puede revelar una variedad de experiencias y perspectivas.
- Reconocer a los niños como expertos a la hora de evaluar los entornos y servicios que utilizan habitualmente, y valiosos en el desarrollo de entornos, programas y servicios para niños.
- Están menos influenciados que las entrevistas individuales por lo que los niños creen que los adultos quieren que digan.



porque la discusión los motiva a hablar sobre las ideas de los demás

- Proporcionar acceso al lenguaje y los conceptos propios de los niños, lo que permite al investigador obtener información sobre cómo construyen conjuntamente el significado y la comprensión de algo.
- Permiten al investigador observar la dinámica de la discusión del grupo, lo que proporciona comprensión de las normas sociales y cómo surgen actitudes de consenso en grupos de niños.

Algunas limitaciones y problemas con el uso de entrevistas grupales:

- Es posible que a algunos niños no les guste hablar en grupos y, por lo tanto, dirán poco o nada.
- Requiere un facilitador capacitado y experimentado.
- Debido al problema de la presión del grupo, el investigador no puede inferir que ha habido consenso sobre algún tema.
- No es apropiado para análisis cuantitativos o generalizaciones a partir de los datos.
- No es apropiado para abordar temas personales delicados.
- A diferencia de las entrevistas individuales, el investigador no puede lograr una comprensión de los detalles de las experiencias de los participantes.

Tamaño y composición del grupo

En el caso de los grupos focales de adultos, se ha descubierto que un tamaño de grupo de ocho a diez participantes funciona mejor para crear una discusión rica e informativa. Si bien no se han realizado investigaciones comparativas del tamaño del grupo con niños menores de ocho años, el grupo probablemente debería limitarse a tres a cinco niños porque en grupos más grandes tiende a haber una pérdida de enfoque en la discusión y las conversaciones paralelas.

En algunas situaciones, los investigadores han encontrado beneficioso tener grupos de niños similares, por ejemplo grupos de niños y grupos de niñas, grupos de niños escolarizados y no escolarizados, o grupos de niños que hablan el mismo idioma local o provienen del mismo área. Por otro lado, a veces son este tipo de diferencias entre niños los que son el foco de la investigación.

El conocimiento de este desafío por parte de un buen facilitador podría ser suficiente para superar el problema de tener presentes niños de orígenes muy diferentes.

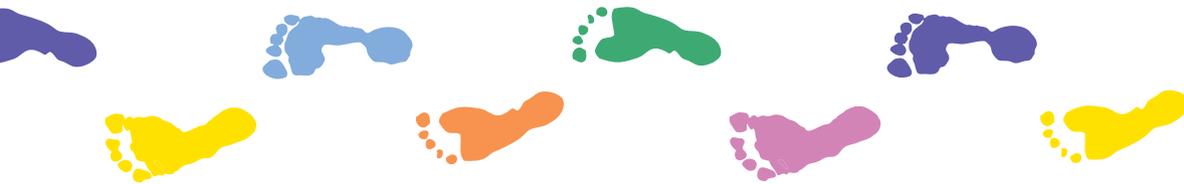
Aunque hasta la fecha no se han publicado muchas investigaciones sobre entrevistas grupales con niños menores de ocho años, muchos educadores de la primera infancia saben que es posible llevar a cabo valiosas discusiones grupales con niños de cuatro y cinco años.

En cierto sentido, las entrevistas grupales parecen ser una estrategia muy efectiva para los niños pequeños debido a la naturaleza más espontánea de sus comentarios, y tienen menos tendencia que los adultos a regular la deseabilidad social de sus comentarios. Es difícil llegar a una conclusión clara sobre la cuestión de la edad de los participantes. Dependerá en gran medida de la habilidad del investigador como facilitador y de la naturaleza de la investigación.

Es preferible involucrar en el grupo a niños de edades similares debido a los grandes cambios en las habilidades sociales y el lenguaje durante estos primeros años. Además, debido a que dentro de cualquier cultura las experiencias e intereses de los niños cambian a medida que crecen, algunos temas serán más difíciles de abordar en diferentes edades. Por ejemplo, los niños pequeños pueden ser menos sensibles a la hora de hablar de cuestiones sexuales que los niños mayores (Hoppe et al. 1994).

Muchos investigadores han descubierto que a menudo es valioso realizar entrevistas grupales separadas con niños y niñas, pero no hay indicios claros de que esto sea cierto con los niños pequeños.

Si bien es tentador reunir a un grupo de amigos para conversar, porque ya se sienten cómodos hablando libremente entre ellos, a veces puede haber problemas con esto. Algunos investigadores de mercado, que dependen en gran medida de los grupos focales, afirman que hay más presión de grupo sobre los niños para que respondan de cierta manera cuando los miembros del grupo están familiarizados entre sí. Este es particularmente el caso de aquellas cuestiones que podrían resultarles delicadas para revelar delante de sus amigos. Pero hay muchas otras preguntas de investigación que se beneficiarían enormemente si los niños que se conocen pudieran hablar en grupo sobre sus vidas, como por ejemplo cómo planifican y llevan a cabo actividades entre ellos, cómo se reúnen, de qué hablan, entre sí, o cuáles son algunas de sus percepciones compartidas de algo. Incluso hay ocasiones en las que resulta valioso entrevistar a un "grupo natural", es decir, un grupo social preexistente de niños que se conocen muy de cerca. Por ejemplo, los investigadores podrían querer



entrevistar a un grupo de niños trabajadores de la calle que sobreviven juntos en las calles sobre lo que consideran algunos de los mayores riesgos en sus vidas y sus ideas para reducirlos.

Facilitación del grupo

Una buena facilitación es la clave para una entrevista grupal exitosa. El moderador facilita la discusión de una manera abierta y no directiva. Convencionalmente, en una entrevista de grupo focal, el facilitador utiliza un conjunto de preguntas predeterminadas para ayudar a estimular la discusión sobre un tema que comúnmente no se comparte directamente con el grupo. En entrevistas grupales más participativas, el facilitador comparte los objetivos o las preguntas principales de la investigación y dirige una discusión abierta sobre ellas.

Los facilitadores necesitarán dedicar tiempo a "actividades de preparación" donde los participantes puedan familiarizarse entre sí y con los investigadores (consulte el Paso 2 sobre cómo construir relaciones de confianza). Luego, antes de comenzar la discusión de la entrevista, los investigadores deberán especificar algunas reglas básicas para la discusión. También deberán ser conscientes de cómo fluye la conversación en relación con las preguntas principales y ayudar a guiarla suavemente a través de indicaciones y sondeos. Probablemente será necesario planificar algunos momentos de descanso para revitalizar al grupo, y los investigadores deberían consultar con los niños para saber cuáles podrían ser las actividades.

Grabación de la sesión

Si las condiciones lo permiten y el investigador cuenta con la aprobación del niño y del cuidador, entonces es productivo grabar la discusión en audio (consulte el Paso 2 sobre Desarrollo de protocolos éticos). Esto será útil para ayudar a los investigadores a recordar lo que se dijo, pero no puede reemplazar por completo que un observador tome notas de la sesión. Además de realizar un registro resumido de las ideas que se expresan, el observador también puede registrar la dinámica de la discusión del grupo. De esta manera pueden intentar capturar, a través de las respuestas verbales y no verbales de los niños, las tensiones sobre ciertos temas, la influencia consciente e inconsciente de los niños sobre las ideas de los demás, sus perspectivas compartidas y divergentes y las áreas de discusión. Eso parecía ser sensible.

El ajuste

El facilitador necesita crear una atmósfera positiva y de apoyo no amenazadora para que los participantes puedan discutir sus perspectivas abiertamente. El entorno es una parte importante de esta consideración.

La entrevista no debe realizarse en un lugar que pueda influir en la discusión. Por ejemplo, si el investigador desea comprender las perspectivas de los niños sobre su escuela, no sería una buena idea realizar la discusión grupal dentro de la escuela.

La presencia de otras personas en la sala puede afectar dramáticamente la capacidad del facilitador para fomentar una discusión abierta entre los niños. Esto puede ser un desafío en aquellas culturas o entornos institucionales donde las personas mayores o las personas con autoridad consideran que tienen derecho a estar presentes. Lo mejor que se puede hacer en tales casos es introducir suavemente lo que podría parecer la idea radical de la Convención sobre los Derechos del Niño, de que permitir las perspectivas, miedos y preocupaciones de los niños es esencial si queremos saber cómo mejorar mejor sus vidas. , y que se ha descubierto que los niños hablan mucho más cuando sólo está presente el facilitador.

La disposición de los asientos debe ser informal, reflejando cómo los propios niños se acomodarían a sí mismos y a sus muebles si estuvieran sentados para discutir temas entre ellos. Esto ofrece la mayor oportunidad para reducir los patrones de autoridad entre adultos y niños que son la norma en cualquier cultura en particular.

Combinar entrevistas con otros métodos

Triangulación y complementariedad de métodos.

Como hemos comentado en otra parte, la triangulación se refiere a la superposición del tipo de datos producidos mediante el uso de diferentes métodos. Hemos explicado en esta sección que si bien las entrevistas grupales son un método potencialmente rico para aprender sobre las perspectivas y sentimientos de los niños, pueden enmascarar diferencias individuales importantes que requerirán la superposición de hallazgos de otros métodos, incluidas las entrevistas individuales en profundidad.

Hemos descrito en las secciones anteriores algunos de los diferentes beneficios de las entrevistas individuales y grupales.

pero muy a menudo los investigadores querrán utilizar ambos métodos debido a las fortalezas y debilidades de los niveles complementarios. Lewis da el ejemplo de la investigación sobre la comprensión de los niños pequeños sobre las dificultades graves de aprendizaje (SLD). Las entrevistas individuales fueron útiles para comprender las percepciones de los niños sobre las causas y el probable progreso de una dificultad de aprendizaje, y si el niño tenía algún control sobre el problema, mientras que las entrevistas grupales la ayudaron a comprender las normas grupales sobre los miedos y el comportamiento aceptable hacia los niños con SLD (Luis 1987).

Ética y contexto

Hay algunas cuestiones éticas particulares a considerar al utilizar entrevistas grupales. Un desafío distintivo de las entrevistas grupales es que los niños revelan información y sentimientos no solo al investigador, sino a todos los miembros del grupo. En la descripción de la investigación a los cuidadores de los niños, los investigadores no deben garantizar que los participantes no se verán perturbados por la discusión porque los comentarios de los niños no pueden controlarse. El investigador, como facilitador y compañero observador, debe monitorear el estrés de los miembros del grupo e intervenir si es necesario, y brindar una sesión informativa al final de la entrevista. Si la entrevista grupal trata sobre un tema muy delicado, es posible que los investigadores quieran que su compañero de investigación sea alguien con experiencia clínica para que pueda ayudar mejor a evaluar la situación (Smith 1995).

Dónde acudir para obtener

más información:

Boulton, MJ (1993) 'Causas próximas de las peleas agresivas en niños de secundaria'. *Revista británica de psicología educativa*, vol. 63, (2) págs. 231-244

Cox, S. (2005) 'Intención y significado en el dibujo de niños pequeños'. *Revista Internacional de Educación en Arte y Diseño*, 24 (2), págs.115.

Greene, S. y Hogan, D. (2005) *Investigar la experiencia de los niños: métodos y enfoques*, Publicaciones SAGE, Londres, Thousand Oaks, California.

Heary, C. (2002) 'El uso de entrevistas de grupos focales en la investigación sobre atención médica pediátrica'. *Revista de psicología pediátrica*, Volumen 27, Número 1, páginas 47-57

Hoppe, MJ, Wells, EA, Morrison, DM, Gillmore, MR y Wilsdon, A. (1995) 'Uso de grupos focales para discutir temas delicados con niños'. *Revisión de evaluación*, 19, 102-11

Isaacs, S. (1930) *El crecimiento intelectual de los niños pequeños*. Harcourt, Brace. Oxford, Inglaterra

Lewis, A. (1992) Entrevistas grupales con niños como herramienta de investigación. *Revista británica de investigación educativa*, 18, 413-421

Smith, MW (1995) Ética en grupos focales: algunas preocupaciones. *Investigación cualitativa en salud*, 5, págs.478-486.

Lewis, A. (1992). 'Las entrevistas grupales con niños como herramienta de investigación'. *Revista británica de investigación educativa*, 18, páginas 413-421

Smith, MW (1995). 'Ética en grupos focales: algunas preocupaciones'. *Investigación cualitativa en salud*, 5, págs.478-486



GRUPO 2

TOURS DIRIGIDOS POR NIÑOS/ MÉTODOS IN SITU

Introducción

La mayoría de los métodos de investigación descritos en este compendio de métodos implican formas de permitir que los niños representen ante un investigador cómo piensan o sienten acerca de algo que no está presente mediante el uso de palabras, medios visuales como dibujos y fotografías, o mediante actuaciones. En esta sección describimos los recorridos dirigidos por niños como un conjunto distinto de métodos que están diseñados para permitir que los niños describan sus experiencias a medida que se mueven por los espacios donde han sucedido o donde normalmente suceden.

Las entrevistas in situ, en las que se entrevista a un niño en un lugar donde ocurrió, o suele ocurrir, una experiencia particular, también son valiosas y se analizan en la sección "Entrevistas y debates" como "Entrevistas in situ". En esta sección nos centramos en la calidad y los valores especiales de los métodos en los que un niño se mueve con el investigador a través de un espacio mientras anota sus experiencias o evaluaciones del espacio. Estos métodos móviles in situ son un enfoque relativamente nuevo y poco común para aprender sobre las perspectivas de las personas a través del diálogo con ellas, lo que se ha denominado "recorridos guiados por niños" (Hart 1979; Clark y Moss 2011); 'paseos por el barrio dirigidos por niños' (Lynch 1979; Moore 1986; Chawla 2002; Driskell 2002), 'acompañamientos' (Johnson et al. 1995) o 'acompañamientos' (Kusenbach 2003).

Tours individuales dirigidos por niños

Este tipo de entrevista móvil dirigida por un niño permite al investigador aprender de un niño sobre lugares y características que se consideran muy importantes para él. Se ha utilizado eficazmente tanto en espacios interiores como exteriores, incluida la evaluación de espacios para jugar (por ejemplo, Nallari 2014), o más ampliamente para la evaluación de las condiciones ambientales y de vida de los niños (por ejemplo, Lynch 1979, Johnson et al. 1995; Chawla 2002 y Driskell 2002).

Un valor obvio de este conjunto de métodos es que cambian el equilibrio de poder que un niño normalmente siente.

en sus relaciones con un adulto. Permitir que un niño guíe al investigador a través de un espacio que le resulta familiar es una actividad muy natural para él que le da una mayor sensación de autoridad en la situación. Esto contrasta con la mayoría de los otros métodos de entrevista o discusión, en los que responden a sus preguntas. Al llevar al investigador a un recorrido por sus espacios familiares, los niños pueden dirigir su atención a lugares particulares que son importantes para ellos y expresar sus sentimientos, valoraciones y valoraciones sobre las propiedades físicas o sociales de estos lugares a medida que avanzan.

Si bien la cuestión de la autoridad o el "empoderamiento" es una razón importante para utilizar métodos dirigidos por niños, también existe una razón filosófica para ellos (Hart 1979; Kusenbach 2003). Permitir que un niño se mueva a través de espacios familiares mientras comenta sus experiencias lo coloca más cerca de sus experiencias vividas que los métodos convencionales de investigación sentados, porque todas nuestras experiencias vividas están integradas en los espacios que utilizamos (Kusenbach 2003). Por ejemplo, las funciones y el trabajo de las niñas y los niños en los hogares y las sociedades se pueden entender acompañando a niños de entre 5 y 8 años de edad en sus tareas cotidianas, como recoger agua y leña, cuidar a sus hermanos y cabras, mientras conversa con ellos para comprender cómo se sienten acerca de sus responsabilidades (Johnson et al. 1996).

Si bien este método resulta más natural y cómodo para un niño, debemos recordar que una conversación mientras se camina con un investigador sigue siendo una situación artificial. Permitir que dos niños que se conocen bien hablen entre sí sobre un conjunto común de experiencias puede acercarse a un grado aún mayor de normalidad y puede llevar a más comentarios, a menos que el tema que el investigador está tratando de aprender sea muy personal. .

Algunas de las posibles situaciones en las que los recorridos individuales con niños podrían ser particularmente apropiados incluyen:

- Aprender sobre las diferentes actividades o eventos que tienen lugar en los entornos que utilizan y cómo se sienten al respecto.
- Aprender cómo se sienten los niños acerca de los entornos que utilizan, como parques infantiles, escuelas u hospitales, para que puedan planificarse, diseñarse o gestionarse mejor.



- Aprender sobre los roles y responsabilidades de niñas y niños mientras los acompañamos en su trabajo.
- Aprender sobre el proceso que utiliza un niño para hacer algo, como lo que se le ha mostrado que debe hacer en caso de incendio o cómo consigue su almuerzo, recreando o demostrando ese proceso.

Documentar recorridos individuales dirigidos por niños

Dependiendo del tema que se esté investigando, una cámara fija sostenida por un niño puede mejorar en gran medida la claridad del propósito de la actividad, especialmente cuando el propósito es aprender sobre las cualidades del entorno físico o sobre qué lugares específicos en el mundo de un niño tienen alguna particularidad, significado para ellos. Además, llevar la cámara deja claro que es el niño quien tiene el conocimiento o la experiencia que estamos tratando de aprender, y sostener la cámara le da una rara sensación de autoridad en sus relaciones con los adultos. Las fotografías pueden proporcionar representaciones útiles para una discusión posterior con el niño. También se pueden utilizar posteriormente en otras actividades, como la creación de mapas y libros personales que ofrecen a los niños la oportunidad de elaborar más su perspectiva sobre el tema que se investiga (ver Grupo sobre Visual para la libre expresión). El término general que ha surgido para los métodos fotográficos participativos es "fotovoz" (<http://www.photovoice.org>).

El tipo de cámara disponible puede marcar una gran diferencia, especialmente con niños pequeños. El principal valor de permitir que un niño pequeño tome fotografías es la oportunidad que brinda para el debate entre el niño y el investigador. Una cámara que imprime instantáneamente, como una cámara Polaroid o una cámara digital con pantalla, permite este diálogo. Aquellos que requieren tiempo para realizar impresiones son menos valiosos en este sentido.

La grabación de audio durante un recorrido con un niño individual, o un par de niños, es importante si los investigadores desean capturar los comentarios espontáneos de un niño sobre sus experiencias y emociones sobre espacios familiares mientras camina. Los conocimientos que pueden surgir de estos comentarios, realizados durante el flujo de la experiencia, pueden ofrecer conocimientos sobre la experiencia personal de un niño que normalmente no surgen cuando se utilizan métodos sentados.

Una cámara de vídeo en manos de un niño no suele ser tan útil para obtener datos útiles para el análisis. Puede ser una forma poderosa de permitir que un niño muestre,

y simultáneamente describir su perspectiva sobre un escenario o experiencia que han tenido, pero este tipo de filmación y presentación generalmente requiere una sofisticación en su ejecución que lo hace más adecuado para niños mayores.

Tours grupales dirigidos por niños

Los tours en grupo son extremadamente valiosos, pero tienen una justificación y una variedad de usos diferentes a los de *visitas individuales dirigidas por niños*. Mientras que los paseos individuales con un niño permiten al investigador acercarse a la experiencia vivida por un niño, un recorrido grupal es valioso para obtener una variedad de perspectivas diferentes sobre una comunidad, un entorno local o un entorno institucional interior. A medida que un grupo se mueve a través de un espacio, los miembros del grupo son libres de llamar la atención sobre lugares o características del entorno que presentan diferentes temas que les preocupan, y luego todos los miembros del grupo pueden compartir sus diferentes perspectivas. Es útil pensar en esto como una especie de *grupo focal en movimiento*. Aunque es un tipo de actividad diaria menos normal que los recorridos individuales dirigidos por niños, todavía ofrece a los niños una mayor sensación de control de la situación y, por lo general, proporciona datos más ricos que una discusión de grupo focal sentada.

A diferencia de los recorridos individuales dirigidos por niños, generalmente es necesario que el investigador siga una ruta predeterminada, aunque aún permite que los niños tomen la iniciativa y comenten mientras caminan. Una estrategia es caminar a lo largo de un transecto o trayectoria relativamente recta trazada a través de un mapa o plan, y "*caminatas transversales*" son un método bien establecido para permitir a los adultos articular su conocimiento de la tierra atravesando diversos tipos distintos de tierra en términos de topografía, suelo o agricultura. Pero en la mayoría de los entornos urbanos será necesario diseñar una ruta serpenteante que atraviese la mayor diversidad posible del entorno físico o de las propiedades sociales de una comunidad. Los transectos se utilizan a menudo con adultos para obtener una visión general de un entorno o comunidad, particularmente en las primeras etapas de las evaluaciones participativas comunitarias porque permiten al investigador obtener una gran cantidad de conocimientos básicos sobre la comunidad (por ejemplo, Van Staden 2006). Pueden tener un valor similar al trabajar con niños.

Los transectos o viajes alrededor de una ruta predeterminada también son valiosos para comparar diferentes tipos.



de usuarios de los mismos entornos, como por ejemplo un Hospital de Niños. Si un investigador desea evaluar qué tan bien está diseñado o administrado un hospital para niños, invitaría a personas que probablemente tengan diversas perspectivas sobre el tema, como pacientes infantiles, enfermeras, médicos, familiares visitantes, personal de seguridad y conserjes. Sin embargo, los niños menores de ocho años normalmente se sentirían demasiado intimidados para identificar libremente muchos de los problemas que les preocupan en un grupo tan grande y de edades mixtas, por lo que sería mejor que un investigador adulto realizara primero la caminata con un grupo pequeño de niños solos. Caminarían juntos por las salas y espacios de tratamiento e identificarían los diferentes usos y evaluaciones de cada uno de los espacios. Cuando las enfermeras, los médicos y el personal de limpieza recorran posteriormente los mismos espacios, se les pedirá que discutan sus propias perspectivas sobre las cuestiones planteadas por los niños, así como que identifiquen sus propias preocupaciones para debatir. En algunas instituciones, donde niños de un amplio rango de edades comúnmente trabajan y juegan juntos en grupos de edades mixtas y con adultos, los niveles de competencia y confianza para participar en diálogos grupales pueden ser mayores, lo que hace posible su participación.

En muchos casos, será suficiente que el investigador plantee una pregunta de investigación general, como una evaluación de la accesibilidad y la calidad de los lugares de juego, y permita que los niños dirijan el comentario. Sin embargo, a veces los investigadores pueden tener la necesidad de guiar o investigar con preguntas específicas, como hacer preguntas a los niños sobre el conjunto específico de peligros que podrían asociar con diferentes lugares a lo largo de una ruta. Si bien ya no se puede considerar que esto esté enteramente "dirigido por los niños", si un investigador camina a través de un entorno que les resulta familiar, es probable que aún así le permita al niño sentirse relativamente en control del diálogo y del resultado. en un comentario más rico que el que se obtendría en una entrevista sentada.

Los datos que pueden surgir de los viajes en grupo son ricos y complejos debido a la cantidad de personas que hablan. La forma ideal de capturar los datos es una grabadora de video con un buen micrófono porque permite al investigador identificar quién de los diferentes participantes habló y a qué lugar o cosa se refería. Si esto no es posible, una alternativa es tener un mapa o plano de los espacios recorridos en un portapapeles y tomar notas en él durante el recorrido. Será imposible registrar con precisión las diferentes cuestiones que determinadas personas identificaron de esta manera, pero los datos más valiosos no se refieren a los individuos sino a las cuestiones que identificaron colectivamente y cómo las debatieron.

Recorridos guiados por niños a través de un (modelo) simulado Ambiente

Con niños muy pequeños, incluso la calidad empoderadora de los recorridos dirigidos por niños puede no siempre ser suficiente para provocar grandes cantidades de comentarios por parte de ellos. Además, algunos espacios, como la sala de espera de un hospital, están ocupados en todo momento, lo que dificulta realizar un recorrido guiado por niños.

Una alternativa eficaz es modelar el entorno en tres dimensiones y luego permitir que los niños guíen al investigador a través de ello. Este método está estrechamente relacionado con el uso de modelos como escenarios para que los niños jueguen con muñecas (ver Grupo de métodos sobre juego y juegos) y el uso de modelos en entrevistas individuales.

Se puede construir un modelo del espacio simplemente con paredes de cartón, sin techo y con algunos puntos de referencia que sean notables para los niños. Luego se puede invitar al niño a usar un muñeco pequeño y preguntarle si puede mostrarle el espacio al investigador, o a otro muñeco que haga el papel de niño visitante: por ejemplo, "*¿Puedes por favor fingir que una niña nueva está comenzando en tu escuela y que le estás mostrando los alrededores y explicarle todas las reglas que un niño necesita saber?*"

Fortalezas y debilidades

Cada uno de este conjunto de métodos dirigidos por niños tiene la ventaja de ser una actividad cómoda y natural que es altamente participativa y puede generar mucha información relacionada con lugares particulares. Permiten a los niños con habilidades verbales o de representación limitadas señalar (y a veces demostrar) al investigador lugares o características del entorno físico que les preocupan. Además, debido a que el método coloca a los niños en un modo de recrear viajes a través de espacios familiares, los métodos dirigidos por niños generalmente provocan un conjunto de comentarios más rico que los métodos recopilados mientras están sentados en un lugar arbitrario.

Si bien el uso de recorridos guiados por niños conlleva ventajas obvias, a veces puede resultar en que los niños eviten mostrarle al investigador lugares que les dan miedo o les avergüenzan. Para ayudar a corregir esto, se puede realizar una sesión informativa sobre los lugares que se evitaron después del recorrido. Pero, si el investigador sabe de antemano que su objetivo es obtener una visión integral de los espacios peligrosos o desagradables, es posible que desee

considerar el uso de un transecto o ruta predeterminada a través del medio ambiente, en lugar de seguir una ruta guiada por niños.

Aplicación, datos y Análisis

Cualquiera que sea el medio que se utilice para documentar las rutas y la discusión, el paso más valioso para transferir los datos para la mayoría de las preguntas que utilizan este método será mapearlos. Si los datos se recogieron con una cámara de vídeo, será muy fácil asociar las palabras pronunciadas con lugares a lo largo de la ruta. Esto facilita enormemente poder transferir los datos directamente a un mapa o diagrama de transecto. Si la ruta fue diseñada por un grupo, o por los propios grupos de participantes entonces lo adecuado es registrar los datos en un mapa del entorno objeto de estudio. Pero si los niños fueron llevados a una caminata transversal, siguiendo una ruta fija diseñada por usted, entonces los hallazgos se pueden mostrar en un diagrama de transecto (un corte transversal que muestra las cualidades de los espacios atravesados con anotaciones arriba de los problemas que se abordaron), identificado por el grupo de cada uno de los espacios).

Si se realizó una grabación de video o audio, los datos generalmente serán demasiado extensos para escribirlos todos en un mapa o diagrama, por lo que será necesario codificarlos de alguna manera. En algunos casos en los que el propósito del recorrido fuera claro y específico, como identificar un lugar peligroso en un vecindario, podría ser posible marcar cada lugar con símbolos que representen las diferentes amenazas o peligros, como lugares donde "los matones pasan el rato", "los traficantes de drogas viven", o "los camiones y los automóviles van demasiado rápido", etc. En otras situaciones, como en el recorrido grupal abierto por el hospital descrito anteriormente, será necesario elaborar una codificación detallada de las respuestas a capturar la gama de preocupaciones y las diferentes perspectivas que sobre ellas tienen los pacientes infantiles, las enfermeras y los padres, etc. Para obtener comentarios suficientemente profundos sobre cada uno de los temas identificados, podría ser necesario llevar a cabo una serie de recorridos de este tipo con mezclas similares. conjuntos de tipos de usuarios.

Ética y contexto

Es probable que le resulte cómodo pedirle a un niño que guíe al investigador a través de un entorno con el que está familiarizado, pero hay excepciones importantes, como que lo lleven a través de un vecindario que ha sido escenario de amenazas pasadas al niño. Por supuesto, este peligro disminuye considerablemente si son ellos los que guían al investigador hacia los espacios, en lugar de que el investigador dirija la ruta. La aprobación informada de los cuidadores es, por supuesto, más importante que nunca cuando los niños trabajarán con el investigador al aire libre en lugar de ser entrevistados en un entorno institucional. También sería parte de un protocolo ético que el investigador no esté solo con un niño. Por lo tanto, si el recorrido no se realizará en lugares abiertos al público, se debe incluir en el recorrido a otro niño o adulto facilitador o participante.



Referencias/Recursos

- Boulton, MJ (1993), Causas próximas de peleas agresivas en niños de secundaria, *British Journal of Educational Psychology* Vol. 63, número 2, páginas 231–244
- Chawla, L. (Ed.) (2002) *Crecer en un mundo en proceso de urbanización*. París / Londres: Editorial UNESCO / Earthscan
- Chawla, L. y Driskell, D. (2001) *Crecer en un mundo urbanizado*, Routledge, Londres
- Clark, A. y Moss, P. (2011) *Escuchar a los niños pequeños: el enfoque del mosaico*, Oficina Nacional de la Infancia Enterprises Ltd; 2da edición revisada
- Driskell, D. (2002) *Creando mejores ciudades: Con niños y jóvenes: un manual para la participación*, Publicaciones de la UNESCO/Publicaciones Earthscan
- Hart, R. (1979) *Experiencia infantil del lugar*, Wiley, Nueva York
- Hart, R. (1997) *Participación infantil: teoría y práctica de involucrar a los ciudadanos jóvenes en el desarrollo comunitario y el cuidado del medio ambiente*, UNICEF, Nueva York y Earthscan, Londres
- Johnson, V., Hill, J. e Ivan-Smith E. (1995) *Listening to Smaller Voices*, Action Aid, Londres
- Kusenbach, Margarethe. Fenomenología de la calle: la herramienta de investigación etnográfica de larga duración. En *Etnografía*, 4 (3), 455–485
- Loebach, J. y Gilliland, J. (2010) 'Tours dirigidos por niños para descubrir las percepciones y el uso de los entornos vecinales de los niños', *Niños, jóvenes y entornos* 20 (1) págs. 52-90
- Lynch, K. (1979) *Crecer en las ciudades*. MIT Press, Cambridge, Misa
- Moore, RC (1986). *Dominio de la infancia: Juego y lugar en el desarrollo infantil*, Croom-Helm, Londres
- Nallari, A. (2009) *Formas de acceder a la experiencia del entorno físico de los niños en edad preescolar: una comparación de métodos de investigación*. M/S no publicado Nueva York: Programa de Doctorado en Psicología Ambiental, Centro de Graduados de la Universidad de la Ciudad de Nueva York



GRUPO 3

VISUALES GRATIS

EXPRESIÓN

Introducción

Este capítulo se concentra en imágenes construidas por niños sin la guía de los adultos más allá de un tema o medio. Las imágenes son una forma emocionante para que los niños representen sus propias interpretaciones utilizando medios como el dibujo, la arcilla, el collage y la fotografía. Este grupo se puede ver junto con el grupo sobre elementos visuales que utilizan estructuras y plantillas, ya que existe un espectro en la investigación con niños o niños que trabajan en colaboración con adultos y facilitadores infantiles para expresar sus ideas e imaginaciones. Sin embargo, pensamos que era importante permitir este espacio sobre libre expresión con niños para mostrar que, con los materiales y herramientas que los ayuden, pueden analizar sus propias vidas y construir su propia representación de ideas y temas de importancia en sus vidas.

Durante las últimas décadas, los investigadores que trabajan en instituciones académicas y entornos no gubernamentales han aplicado métodos que fomentan la libre expresión visual. Los investigadores abarcan disciplinas que incluyen psicólogos ambientales, geógrafos y antropólogos, y utilizan diferentes formas de representación visual para obtener una mejor comprensión de los mundos de los niños. Se han utilizado imágenes para comprender las vidas de los niños que viven en circunstancias difíciles, los niños conectados a la calle, los niños en situaciones posteriores a conflictos y los niños que viven su vida cotidiana en barrios de todo el mundo. Los educadores han utilizado dibujos y fotografías en sus investigaciones para comprender las perspectivas de los niños en sus primeros años y su vida escolar. Los geógrafos y planificadores a menudo han trabajado con niños en el modelado y diseño 3D para alimentar las perspectivas de los niños en la planificación de parques infantiles, espacios al aire libre y otros espacios.

Descripción general de los métodos

Los métodos visuales para la libre expresión pueden ayudar a acceder a la imaginación de los niños que tal vez no se expresen tan fácilmente mediante palabras habladas, narrativas o actuaciones. A través de la libre expresión también queremos obtener la perspectiva de los niños sobre eventos y temas sobre los cuales, reconocemos, los adultos pueden tener ideas preconcebidas.

El tipo de evidencia que proviene de muchos de los métodos visuales de este grupo es el resultado visual de los niños, como dibujos, fotografías, modelos 3D, arcilla, collages, etc., junto con transcripciones de entrevistas, conversaciones y notas de investigadores. Algunos de los métodos también incluirán la escritura de los niños. Las imágenes por sí solas carecen de sentido y requieren discusión con los niños para que puedan explicarlas y la relevancia para sus vidas.

La investigación etnográfica antropológica ha utilizado durante muchos años fotografías, bocetos, mapas y signos. Lo que intentamos mostrar en este capítulo es cómo este tipo de métodos visuales pueden ser valiosos, pero que es necesario reconsiderar el papel del investigador.

En la investigación que involucra a niños pequeños, el enfoque debe pasar de ser el investigador el experto que observa y analiza a ser un facilitador, y el papel de los niños pequeños debe pasar a primer plano en la creación, análisis y presentación de su propia información. Esto se reflejó en la investigación académica y aplicada y en la orientación brindada por destacados antropólogos a organizaciones no gubernamentales internacionales (por ejemplo, Boyden y Ennew 1997; Neiwenhuis 1997; Reynolds 1991).

A pesar de una creciente conciencia durante las décadas de 1980 y 1990 de que los métodos visuales podían aumentar la participación comunitaria, muchos métodos no reconocían explícitamente el valor de la participación de los niños, y particularmente de la participación de los niños pequeños (Hart 1997). Los geógrafos, psicólogos ambientales y planificadores utilizaron ampliamente lo visual para comprender las vidas de los niños y cómo interactuaban con sus entornos (por ejemplo, Lynch et al. 1977; Johnson et al. 1995; Hart 1997).

Actualmente existe cada vez más evidencia sobre la aplicación de imágenes bidimensionales y tridimensionales, incluidos el dibujo, el modelado en arcilla y el collage, así como el uso de mapas y modelos de métodos visuales con niños, aunque, una vez más, no siempre se ha incluido a los niños pequeños. Gran parte de la investigación internacional en instituciones académicas y ONG internacionales que utilizan métodos visuales se ha realizado con niños mayores de ocho años y, a menudo, con adolescentes. Por lo tanto, en estos dos capítulos sobre imágenes, hemos elegido ejemplos que se han utilizado con niños de 5 a 8 años, y un par de métodos que se han utilizado con niños de ocho años o más, pero que los investigadores consideran apropiados para niños pequeños.

En los contextos académicos de las ciencias sociales, como la sociología y el trabajo social, los datos visuales se pueden utilizar en



de una manera determinista y mecanicista, aunque cada vez más se han aplicado imágenes bidimensionales y tridimensionales, incluidos objetos y signos, para construir y comprender la vida social desde diferentes perspectivas (Emmison y Smith 2000). En la sociología de la infancia, los investigadores que priorizaban a los niños en sus investigaciones reconocían la dinámica de poder entre los investigadores y los niños (por ejemplo, Mayall 2002) y utilizaban elementos visuales, a menudo dibujos, como métodos para explorar las percepciones de los niños, incluidos los niños pequeños (Einarsdottir 2005). Pole (2008) sugiere que es necesario un cambio conceptual de las imágenes de la infancia al uso de elementos visuales para contribuir al conocimiento sobre la infancia. Al mismo tiempo, reconoce que a menudo se recopilan datos de naturaleza íntima y personal y, por lo tanto, enfatiza la importancia de la ética en la aplicación de imágenes en la práctica.

Fortalezas generales y Debilidades

Los puntos fuertes de estos métodos visuales residen en la forma en que permiten a los niños pequeños guiar su propia participación y análisis de cuestiones que afectan sus vidas. No están estructurados ni guiados por adultos, pero permiten a los niños y niñas pensar en sus vidas a partir de sus prioridades, y la aplicación de estos métodos puede ayudar a los investigadores a alentar a los niños a expresarse sin influencias indebidas. La debilidad es que puede resultar difícil comparar los resultados de estas imágenes entre grupos o contextos. Cuando hay más orientación por parte de los investigadores, los resultados pueden ser más comparables, como es el caso de las imágenes más estructuradas que se incluyen en el siguiente grupo de métodos.

Aplicación y análisis

Para los niños pequeños, el proceso de dibujar o producir una imagen es tan importante como el producto final, y este proceso de investigación puede resultar divertido.

En una investigación realizada en Nepal, dibujar y construir elementos visuales puede ayudar a los niños a superar las dinámicas de poder a nivel local, por lo que culturalmente los niños, especialmente las niñas, pueden no considerar que tienen opiniones que necesariamente serían valiosas para los adultos en los hogares (Johnson et al. 1995; Sapkota y Sharma 1996). Además, en el Reino Unido, las formas visuales de investigación han sido vistas como un 'nivelador' para contrarrestar la dinámica de poder entre generaciones y entre los residentes locales de todas las edades y los tomadores de decisiones en la planificación comunitaria (Johnson y Webster

2000).

Las imágenes deben verse como parte de un proceso de investigación y no como un producto final, por lo que la discusión sobre las imágenes y el análisis de los niños es vital para contar historias o sacar conclusiones.

Ética y contexto

Como para todos los demás métodos, se deben observar procesos rigurosos de consentimiento informado, tanto al inicio como durante los procesos de investigación, así como establecer con los niños cómo manejar la confidencialidad. Existe un problema adicional con los elementos visuales, ya que a veces pueden usarse como decoración en lugar de para informar de manera significativa la investigación y la toma de decisiones. Por lo tanto, los niños deben tener claro cómo se utilizarán y describirán sus imágenes a otras audiencias. Los investigadores deben tener cuidado de no utilizar métodos sólo para adornar los informes en lugar de informar realmente los análisis y las conclusiones.

Siempre se debe asumir que los propietarios de las imágenes son los niños que las crearon en procesos que emplean métodos visuales. Puede que solo haya excepciones si un niño regala la imagen o si los niños correrían riesgo si se la quedaran. En la mayoría de las situaciones, se pueden tomar fotografías de cualquiera de los elementos visuales para que puedan representarse en el informe de la investigación. Las escrituras o los nombres que traicionen la confidencialidad en las imágenes tendrían que difuminarse o eliminarse para garantizar que los niños no corran riesgos o se avergonzaran si sus fotografías se incluyen en los escritos o se difunden.

Al dibujar y pintar pueden surgir sensibilidades sobre si los niños con niveles más bajos de alfabetización y que viven en contextos de bajos recursos se sienten cómodos sosteniendo bolígrafos y papel. En ciertos contextos culturales, los niños no pueden dibujar representaciones de sí mismos. Por ejemplo, en Afganistán existen creencias culturales sobre no tomarse fotografías ni tener ningún tipo de representación visual de uno mismo (Abrioux 1998). En Nepal, el dibujo en el suelo se puede ver en algunas aldeas remotas como un cruce de ancestros y en otros lugares puede haber diferentes creencias culturales sobre la captura de imágenes o el dibujo en diferentes entornos (Johnson et al. 1995). Los niños analfabetos o menos alfabetizados también pueden sentirse menos cómodos sosteniendo bolígrafos y papel, por lo que este método podría hacer que algunos de los más marginados se sientan excluidos del proceso.



Dónde acudir para obtener más información

Vea estudios de caso detallados de Islandia por Johanna Einarsdottir, de Nepal por Joanna Hill y de Estados Unidos por Roger Hart

Herramientas detalladas: dibujos y fotografías de niños con discusión de Johanna Einarsdottir, dibujos dentro de la casa de Joanna Hill, modelado en arcilla de Rachel Bray, ecocharting de Malcolm Hill.

Referencias para este capítulo

Abrioux, E. (1998) 'Grados de participación: un modelo esférico: las posibilidades para las niñas en Kabul, Afganistán', en Johnson, V., Ivan-Smith, E., Gordon, G., Pridmore, P. y Scott, P. (eds.), *Un paso adelante: la participación de niños y jóvenes en el proceso de desarrollo*, Publicaciones de TI, Londres, páginas 25-27

Arnold, C. Bartlett, S., Hill, J. Khatiwada, C. y Sapkota, P. (2000) *Criar niños en un mundo cambiante*, Save the Children y UNICEF

Boyden, J. y Ennew, J. (eds.) (1997) *Niños en foco: un manual para la investigación participativa con niños*, Save the Children, Estocolmo

Einarsdottir, J. (2005) 'Escuela de juegos en imágenes: fotografías de niños como método de investigación', *Desarrollo y cuidado infantil temprano*, vol. 175, (6), agosto de 2005, págs. 523-541

Emmison, M. y Smith, P. (2000) *Investigando lo visual: imágenes, objetos, contextos e interacciones en la investigación social y cultural*, (Serie Introducción a métodos cualitativos), Sage Publications Ltd., Londres

Ennew, J. (1994) *Niños de la calle y trabajadores: una guía para la planificación*, Manual de Desarrollo 4, Save the Children Reino Unido, Londres

Hart, RA (1997) *Participación infantil: la teoría y la práctica de involucrar a los ciudadanos jóvenes en el desarrollo comunitario y el cuidado del medio ambiente*, Publicaciones Earthscan Ltd., Londres

Johnson, V., Hill, J. e Ivan-Smith, E. (1995) *Escuchando voces más pequeñas: niños en un entorno de cambio*, Ayuda en Acción, Londres

Johnson, V. y Webster, J. (2001) *Llegando a las Partes.... Mapeo comunitario: trabajando juntos para abordar la exclusión social y la pobreza alimentaria*, Sustain: Alianza para una mejor alimentación y agricultura, Londres y Oxfam, Oxford

Lynch, K. (ed.) (1977) *Creecer en las ciudades*, MIT Press, Cambridge, EE.UU.

Mayall, B. (2002) 'Conversaciones con niños: trabajar con cuestiones generales', en Christensen, P. y James, A. *Investigación con niños: Perspectivas y prácticas*, Routledge, Falmer, Londres

Nieuwenhuys, O. (1997) 'Espacios para los niños de los pobres urbanos: Experiencias con Investigación Acción participativa', *Medio Ambiente y Urbanización*, vol. 9, (1), abril de 1997, páginas 233-250

Pole, C. (2008) '¿Tomando las fotografías? Resumen de métodos visuales, investigación y ética infantil para el seminario QUALTI en la Universidad de Cardiff, Avanzando en el uso de métodos visuales en la investigación sobre las culturas infantiles, abril de 2008

Reynolds, P. (1991) *Dance Civic Cat: Trabajo infantil en el Zambezi*, Libros Zed, Londres

Sapkota, P. y Sharma, J. (1996) 'Interacciones participativas con niños en Nepal', *Notas del PLA*, vol. 25, págs. 61-64

GRUPO 4

ESTRUCTURAS VISUALES Y MARCOS

Introducción

Este capítulo describe una amplia gama de métodos que utilizan marcos o plantillas visuales para permitir que grupos de niños expresen sus preferencias, valoraciones o evaluaciones. Se diferencian del otro capítulo visual sobre libre expresión en que se ofrecen estructuras y plantillas para trabajar imágenes bidimensionales y tridimensionales con los niños. Este conjunto de métodos suele ser, por su propia naturaleza, un proceso colaborativo de investigación en el que niños trabajan junto con adultos. Algunos métodos piden a los niños que valoren o evalúen utilizando una plantilla gráfica con categorías, como una matriz de preferencias, que permite una comparación cuantitativa simple de los datos. Otros piden que los niños completen algo de una manera más libre, como hacer un mapa corporal como metáfora de algo, y se prestan a un análisis más cualitativo. Los métodos visuales pueden verse en un espectro de control de los niños, y las estructuras pueden ser mínimas, por ejemplo, el contorno de un cuerpo o un dibujo lineal para indicar una línea de tiempo. O pueden implicar más estructura, trabajar con niños para crear indicadores para calificar o aplicar plantillas que funcionen en investigaciones comparativas entre contextos. La mayoría de estas estructuras y plantillas visuales se han desarrollado para su uso en proyectos de evaluación participativa (PA) grupales, donde se invita a los niños a participar en la recopilación de datos sobre sus propias perspectivas y a analizar y discutir estos datos con los investigadores (consulte la introducción en el Capítulo 1).

Las estructuras y plantillas visuales han sido utilizadas mucho durante muchas décadas por las ONG y las organizaciones internacionales de desarrollo, así como por las ONG nacionales de desarrollo, como una forma modesta de lograr la participación de las comunidades en su propio desarrollo (por ejemplo, Guijt 1994; Johnson 1995). El uso de este tipo de métodos con grupos de niños ha crecido rápidamente en los últimos 20 años junto con el movimiento internacional por los derechos del niño y el objetivo de darles a los niños una voz en su propio desarrollo. Los planificadores y diseñadores urbanos también han empleado métodos visuales para comprender las evaluaciones de los niños.

de sus barrios y espacios públicos como base para una mejor planificación y diseño físico (Chawla 2002). Más recientemente, los investigadores han utilizado plantillas visuales para comprender qué es importante para los niños en su aprendizaje en los primeros años escolares (por ejemplo, Clark 2007). Algunos planes y departamentos gubernamentales del Reino Unido han incluido la participación de los niños en procesos consultivos comunitarios o escolares, y se han aplicado métodos de evaluación participativa visual para evaluar si los servicios para niños son eficaces y llegan a los niños adecuados (por ejemplo, Johnson et al. 2005).

Hasta cierto punto, estos métodos visuales con estructuras y plantillas se pueden utilizar con cualquiera de los otros grupos de métodos. A veces, se pueden mostrar muñecos o títeres a través de la imagen estructurada creada, o se puede utilizar el teatro y el juego para introducir o explicar parte de la expresión en una imagen estructurada.

Descripción general de los métodos

Muchos de los métodos que presentamos en este capítulo, como los cronogramas, el mapeo corporal y la clasificación, están alineados con métodos de evaluación participativa. Otros métodos, como la fotografía y el vídeo tomados por niños, podrían ubicarse en cualquiera de los dos capítulos visuales, dependiendo de la cantidad de estructura y orientación de un adulto, versus la libre expresión, que se les brinde. En aras de la claridad, las fotografías y los vídeos tomados por niños se han cubierto en el capítulo sobre libre expresión, y aquí hablaremos más sobre las respuestas de los niños a elementos visuales, como fotografías y revistas, construidos por adultos y/u otros niños. Este capítulo también incluye encuestas estructuradas. Estos pueden construirse conjuntamente con niños y utilizar indicadores desarrollados por ellos, pero esto ocurre menos con niños pequeños.

Los dibujos hechos por niños también se han utilizado mucho tanto en la investigación etnográfica como en la investigación participativa con niños, y también pueden clasificarse como expresión visual libre o imágenes estructuradas, dependiendo de cuán guiados sean por los adultos, los temas, estructuras y plantillas determinados por los adultos (Boyden y Ennew 1997; Niewenhuys 1997).

Los elementos visuales también han sido una parte importante del desarrollo de la evaluación rural participativa (DRP), ahora denominada a menudo evaluación participativa (AP) debido a su uso en entornos urbanos y rurales durante las décadas de 1980 y 1990. En este texto nos referiremos generalmente a la participación



evaluación (PA) y reconocemos sus raíces en la antropología, la investigación-acción participativa y los enfoques pedagógicos freireanos para la codificación en la alfabetización, y también adoptamos métodos que sean flexibles a la situación en la que se aplican (Chambers 1997, 2002, 2007; O'Kane 2000).

Durante los primeros desarrollos de los métodos visuales de AF, las perspectivas de los niños a menudo quedaban excluidas. Las diferencias en género y edad de los participantes se reconocieron por primera vez en los procesos de PRA de adultos a principios de la década de 1990, junto con otras "cuestiones de diferencia" (Welbourn 1991). Se desarrolló una comunidad de práctica para establecer la participación significativa de los niños en los procesos de AF (Johnson 1995). El uso de PA o imágenes estructuradas con niños, incluidos niños pequeños, fue desarrollado durante la década de 1990 por investigadores en el campo, dentro del contexto de ONG internacionales, logrando una comprensión de los entornos locales y las vidas de los niños (ver ejemplos a continuación). Esta investigación incluyó las perspectivas de los niños pequeños junto con los niños mayores y los adultos en las comunidades. Sin embargo, en muchos estudios para explorar la vida de los niños, todavía había una tendencia a incluir solo a niños mayores de 8 años debido al escepticismo sobre la competencia (o la falta percibida de competencia) de los niños pequeños. Ejemplos de investigaciones que incluyeron las perspectivas de los niños pequeños incluyeron la comprensión de los entornos locales en Uganda (Guijt et al. 1994) y el análisis de los roles de los niños dentro de los hogares y las sociedades (Johnson et al. 1995) y de la participación de los niños en la práctica y la investigación (Johnson et al. 1997). Los elementos visuales se han aplicado de manera costosa en la investigación de profesionales innovadores de ONG internacionales en el Reino Unido e internacionalmente, por ejemplo, por Claire O'Kane (por ejemplo, O'Kane 1998).

La falta de atención al poder y la política se ha dirigido al enfoque de la AP (por ejemplo, por Cooke y Kolthari 2001), con el resultado de que recientemente los discursos sobre la AP se han concentrado en las dimensiones y el flujo de poder y los espacios de participación. El uso de la AF y de elementos visuales en la AF también se ha debatido como parte del avance hacia un desarrollo transformador (Hickey y Mohan 2004 y Johnson 2010).

Fortalezas generales y Debilidades

Se pueden diseñar métodos visuales estructurados para que sean divertidos para grupos de niños. Aunque las estructuras suelen ser determinadas inicialmente por el investigador, hay espacio para

para involucrar a los niños en el proceso, aunque menos a los menores de ocho años. Las imágenes pueden ser más o menos estructuradas, desde una línea para el tiempo, un círculo para un plato de comida o el contorno de un cuerpo, hasta un estudio visual más estructurado y definido por el investigador o el uso de estímulos visuales. Irónicamente, una ventaja del uso de elementos visuales estructurados para pensar, frente a la libre expresión, es que a menudo pueden liberar a los niños de las limitaciones del dibujo utilizando convenciones culturales como una casa cuadrada con cuatro ventanas, una puerta de entrada y un techo triangular para representar su hogares.

Otro punto fuerte de algunas de las imágenes más estructuradas es que permiten realizar comparaciones entre estudios de casos y por edad, género y otras dimensiones de diferencia de los niños (por ejemplo, consulte www.childfriendlyplaces.org).

Una posible debilidad de las imágenes estructuradas es que si los facilitadores no están capacitados para utilizar los métodos de manera flexible y para modificarlos y adaptarlos libremente, los métodos pueden volverse mecanicistas en su aplicación. También pueden volverse más guiados por el investigador, a menudo por el adulto, dependiendo del grado en que esté estructurado lo visual y del grado de oportunidad que tengan los niños para comentar y modificar la estructura.

Aplicación y análisis

Es necesario considerar la disponibilidad de materiales locales al planificar el medio para la investigación visual. Los métodos visuales estructurados se han aplicado más ampliamente con niños de países en desarrollo, a menudo utilizando materiales locales y evitando lápiz y papel, ya que los recursos locales a menudo no están disponibles y el nivel de alfabetización puede ser bajo. Aunque la alfabetización de los niños pequeños está aumentando, muchas niñas todavía no van a la escuela, particularmente en las zonas rurales de muchos países del mundo.

En el Norte Global se utiliza más papel y bolígrafos, lo que supone una mayor alfabetización o comodidad al utilizar estos recursos. Las obras de arte, las esculturas y los collages imaginativos pueden ser formas divertidas e inclusivas de trabajar con grupos e individuos en el Norte y el Sur Global. Por lo tanto, la alfabetización y la comodidad con el uso de diferentes materiales determinarán en qué medida se pueden aplicar diferentes métodos visuales.

La evidencia que surge de un proceso de investigación que aplica métodos visuales nunca puede ser solo los productos visuales. La interpretación de estos por parte de los niños dará lugar a transcripciones de discusiones y/o notas de los investigadores.



Se debe realizar el mayor análisis posible con los niños mediante la discusión y la verificación cruzada de la información.

Ética y contexto

Las expectativas sobre los roles potenciales y los grados de participación de los niños de 5 a 8 años dependerán del contexto cultural y político local, al igual que las actitudes hacia los primeros años y la educación primaria y los roles de género. Tratar de comprenderlos de antemano es vital para anticipar qué diferentes herramientas pueden aplicarse, interpretarse y aceptarse (Johnson 2011).

Los elementos visuales pueden funcionar para nivelar las dinámicas de poder entre los niños, por lo que puede ser productivo usarlos en grupos; sin embargo, los facilitadores también deben estar atentos cuando los niños comienzan a copiarse entre sí en lugar de confiar en sus propios pensamientos y análisis. Una desventaja también puede ser que los adultos puedan interpretar imágenes de una manera que distorsione la percepción del niño a menos que cotejen la interpretación y el análisis con los niños con los que están trabajando. Puede haber una gran cantidad de "equipaje" que surge cuando los facilitadores adultos (o niños) proyectan sus propios recuerdos e interpretaciones en su análisis. Es necesario reconocer, discutir y cuestionar estas ideas preconcebidas.

A veces, las imágenes pueden sacar a la luz temas delicados frente a un grupo de manera demasiado efectiva, y es necesario que existan protocolos sobre cómo abordar esto. Ser consciente de lo que los niños pueden revelar en grupo o individualmente es necesario en el desarrollo de los protocolos éticos. Estos protocolos deben seguirse como parte del proceso de investigación con niños pequeños. La conciencia de género al aplicar diferentes métodos visuales para explorar diferentes temas en grupos e individualmente es un problema en todos los grupos de métodos, pero puede ser particularmente pertinente cuando se utilizan representaciones visuales, ya que la evidencia está ahí para que la vean todos los participantes de la investigación.

Dónde acudir para obtener más información

Véanse estudios de caso detallados en Perú por Gina Crivello, en Nepal por Vicky Johnson, Joanna Hill y Pashpati Sapkota, en India por Clare O'Kane.

Sitios web
www.lugaresamigablesparalosninos.org

Plan International Indonesia: guía sobre la participación infantil de Robert Nurick, disponible en www.desarrollofocus.org.uk

Referencias utilizadas en el Capítulo

Abrioux, E. (1998) 'Grados de participación: un modelo esférico: las posibilidades para las niñas en Kabul, Afganistán', en Johnson, V., Ivan-Smith, E., Gordon, G., Pridmore, P. y Scott, P. (eds.), *Un paso adelante: la participación de niños y jóvenes en el proceso de desarrollo*, Publicaciones de TI, Londres, págs. 25-27

Boyden, J. y Ennew, J. (eds.) (1997) *Niños en foco: un manual para la investigación participativa con niños*, Save the Children, Estocolmo

Brock, K. y Pettit, J. (2007) *Fuentes de participación: creación y evolución de métodos para el desarrollo participativo*, Practical Action Publishing Ltd. (Intermediate Technology Publications Ltd), Rugby, Reino Unido

Cámaras, R. (1997) *Cuya realidad cuenta: poner lo primero en último lugar*, Publicación ITDG, Londres

Cámaras, R. (2002) *Evaluación relajada y participativa: notas sobre enfoques y métodos prácticos para los participantes en talleres de familiarización relacionados con PRA/PLA*, Instituto de Estudios del Desarrollo, Brighton

Cámaras, R. (2007a) *Del PRA al PLA y el pluralismo: práctica y teoría*, Documento de trabajo IDS 286, Instituto de Estudios de Desarrollo, Brighton

Chambers, R. (2007b) 'Creación, evolución y apoyo de metodologías participativas', en Brock, K. y Pettit, J. *Fuentes de participación: creación y evolución de métodos para el desarrollo participativo*, Practical Action Publishing Ltd. (Intermediate Technology Publications Ltd.), Rugby, Reino Unido, páginas 177-189

Clark, A. (2003), 'The Mosaic approach and research with young kids', en Lewis, V., Kellet, M., Robinson, C., Fraser, S., Ding, S. (eds.), *La realidad de la investigación con niños y jóvenes*, Sage, Londres, páginas 157-161

Cooke, B. y Kothari, U. (eds.) (2001) *Participación: ¿La nueva tiranía?* Libros Zed, Londres

Einarsdottir, J. (2005) 'Escuela de juegos en imágenes: fotografías de niños como método de investigación', *Desarrollo y cuidado infantil temprano*, vol. 175, n° 6, agosto de 2005, páginas 523-541

Guijt, I., Funglesang, A. y Kishadha, T. (ed.) (1994) *Son los árboles jóvenes los que hacen que un bosque sea espeso*, IIED, Londres y ReddBarna, Kampala, Uganda

Hart, R. (1998), 'The development capacidades of kids to participa', en Johnson, V., Ivan-Smith, E., Gordon, G., Pridmore, P., Scott, P. (eds.) *Un paso adelante: la participación de niños y jóvenes en el proceso de desarrollo*, Publicaciones de TI, Rugby, Reino Unido

Hickey, S. y Mohan, G (eds.) (2004) *Participación: ¿de la tiranía a la transformación?* Explorando nuevos enfoques para la participación en el desarrollo, Zed Books, Londres

Hinton, R. y Baker, R. (1998) 'Using Matrices for Health Research with Children', en Johnson, V., Ivan-Smith, E., Gordon, G., Pridmore, P. y Scott, P. (eds.), *Un paso adelante: la participación de niños y jóvenes en el proceso de desarrollo*, Publicaciones de TI, Londres, páginas 96-101

Johnson, V. (2011), 'Condiciones para el cambio para la participación de niños y jóvenes en la evaluación: 'Changescape', *Investigación de indicadores infantiles*, Springer vol. 4 (4) págs. 577-596

Johnson, V. (2010), 'Revisitando a los niños y los investigadores en Nepal: lo que facilita y obstaculiza el cambio en un contexto de conflicto y la cambiante economía política', *Revista para el desarrollo internacional*, Wiley, vol. 22 (8) págs. 1076-1089

Johnson, V. (1996) 'Iniciar un diálogo sobre la participación de los niños', *Notas del PLA* vol. 25 - Número especial sobre la participación infantil, IIED, Londres

Johnson, V. con Nurick, R. (2008) 'The Legacy: The Croydon Children's Fund', Croydon Voluntary Action, Croydon, consultado en www.developmentfocus.org.uk

Johnson, V. con Pretzer, K., Drapkin, D. y Mendez, C. (2005) Programa Croydon Children's Fund: Evaluación completa del programa, Croydon Voluntary Action, Croydon

Johnson, V. y Webster, J. (2001) *Llegando a las Partes... Mapeo comunitario: trabajando juntos para abordar la exclusión social y la pobreza alimentaria*, Sustain: La Alianza para una mejor alimentación y agricultura, Londres

Johnson, V., Nurick, R. e Ivan-Smith, E. (2001a) 'Derechos a través de la evaluación: poner en práctica los derechos del niño

in South Africa and Nepal', financiado por el Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID), disponible en www.desarrollofocus.org.uk

Johnson, V., Sapkota, P., Sthapit, S., Ghimire, KP y Mahatu, M. (2001), 'Rights Through Assessment: Nepal Case Study', Development Focus Trust, www.desarrollofocus.org.uk

Johnson, V., Ivan-Smith, E., Gordon, G., Pridmore, P. y Scott, P. (eds.) (1998), *SAvanzando: la participación de niños y jóvenes en el proceso de desarrollo*, Publicaciones de TI, Londres

Johnson, V., Hill, J. e Ivan-Smith, E. (1995) *Escuchando voces más pequeñas: niños en un entorno de cambio*, Ayuda en Acción, Londres

Nieuwenhuys, O. (1997) 'Espacios para los niños de los pobres urbanos: Experiencias con Investigación Acción participativa', *Medio Ambiente y Urbanización*, Vol 9, Nº 1, abril de 1997, págs. 233-250

O'Kane, C. (1998) 'Los niños y la toma de decisiones: consideraciones éticas', en Johnson, V., Ivan-Smith, E., Gordon, G., Pridmore, P. y Scott, P. (eds.) *Un paso adelante: la participación de niños y jóvenes en el proceso de desarrollo*, Publicaciones de TI, Londres, páginas 21-24

O'Kane, C. (2000) 'El desarrollo de técnicas participativas: facilitar las opiniones de los niños sobre las decisiones que les afectan', en Christensen, P. y James, A. *Investigación con niños: perspectivas y prácticas*, Routledge/Falmer, Londres

Theis, J. (1996) 'Los niños y las evaluaciones participativas: experiencias de Vietnam', en PLA Notes vol. 25, edición especial sobre la participación infantil, páginas 70-72

Thomas, N. y O'Kane, C. (1998), 'La ética de la investigación participativa con niños', *niños y sociedad*, Vol.12 (5), págs.336-48

Welbourn, A. (1991) 'RRA and the Analysis of Difference' en RRA Notes 14, Instituto Internacional de Medio Ambiente y Desarrollo, Londres, págs.14-23



GRUPO 5 NARRATIVA Y ACTUACIÓN

Introducción

El amplio enfoque de "actuación y narrativa" cubre una amplia gama de formas, tanto en los métodos como en las herramientas utilizadas. La narrativa se basa esencialmente en el habla, pero puede incluir palabras o símbolos en medios como el papel; La actuación se basa esencialmente en la acción con una presentación cotidiana (como un gesto en la vida diaria) o una presentación formal (a través de una representación específica). La performance y la narrativa están interrelacionadas conceptual y prácticamente, dado el papel de las palabras junto con los gestos, el lenguaje facial y corporal en la comunicación cotidiana. Estos términos no se discuten ni cuestionan aquí, aunque han sido objeto de un análisis extenso, por ejemplo en el trabajo de Goffman (1959). También existen varios enfoques para el estudio y el uso de la narrativa y el lenguaje, y para la actuación en las ciencias sociales, las artes y otras disciplinas, que no se abordan en esta sección. Más bien, el enfoque aquí está en los aspectos prácticos de las formas del enfoque performativo y narrativo, es decir, el uso de métodos y herramientas en la investigación con niños.

Una ventaja principal de estas herramientas y métodos es que la mayoría se puede aplicar fácilmente en situaciones de investigación de bajos ingresos, aunque la cuestión de registrar el contenido puede ser un desafío en algunos entornos: registrar lo que se dice o se realiza de una manera que pueda verificarse. con niños y proporciona suficientes detalles para los propósitos del proyecto de investigación es esencial. Una ventaja particular de estos métodos es que en situaciones en las que los niños no están familiarizados con el uso de bolígrafos, lápices y papel, disfraces o cámaras, pueden explorar formas familiares de habla y actuación. Su valor principal para fines de investigación es que permiten a los niños dar su perspectiva sobre cualquier tema sin encajar en una categoría prescrita de respuesta como ocurre con un cuestionario.

Enfoques distintivos

En los enfoques escénico y narrativo, existen diversos medios de facilitación. La narrativa tiene, por ejemplo, formas orales y escritas en diferentes medios; actuación

Tiene formas silenciosas o habladas, con o sin accesorios. Tanto la narrativa como la actuación tienen varias posibilidades para ser facilitadas, incluso por otros niños, por adultos y con el uso potencial de accesorios o imágenes para iniciar el diálogo o la acción. Por métodos nos referimos a los procesos de uso de herramientas, y esto implica tanto los medios para facilitar su uso con los niños como el análisis e interpretación de los resultados.

La comunicación está en el centro de los enfoques narrativos y escénicos. El enfoque en la comunicación también plantea cuestiones de interpretación del significado y cuestiones del lenguaje que son particulares de la interpretación y la narrativa. El proceso de interpretación concierne no sólo al significado de una actuación particular, sino también a la comprensión del significado de la narrativa. Los niveles de claridad en la interpretación y la narrativa basadas en el habla también dependen del lenguaje, no solo del uso del lenguaje en el desarrollo de los niños, sino también del lenguaje específico en uso, donde las estructuras gramaticales y de otro tipo, como los sustantivos con definiciones múltiples y variadas, tienen un impacto en el significado.

Existen vínculos entre métodos, como el juego de roles o los títeres, que pueden incluirse tanto en "actuación" como en "juego", mientras que el enfoque "visual" incluye métodos como dibujos o imágenes que pueden usarse para estimular la narrativa/discusión. Las definiciones de trabajo de narrativa y performance adoptadas anteriormente (esencialmente basadas en el habla o la acción) no pretenden restringir, sino indicar la amplitud de las herramientas posibles.

Los métodos narrativos y de actuación descritos en este recurso se analizan con el fin de incluir a niños pequeños en la investigación. En educación también se utilizan tipos similares de métodos escénicos y narrativos, y lo han sido durante años, por ejemplo, el uso de imágenes mostradas a los niños para estimular el debate y que puedan proporcionar una narrativa sobre lo que está sucediendo y lo que significa: en este caso Los profesores pueden entonces proporcionar la explicación y el significado "correcto", a veces según las notas proporcionadas (véase, por ejemplo, Ginsburg 2013, págs. 116-117, sobre una fotografía de dos niños chinos, uno atando los cordones de los zapatos del otro, de 1958-64). , previsto para su uso en las escuelas). En el uso educativo, el adulto enseña a los niños; En la investigación, el adulto aprende de los niños. Aunque la educación no es el foco aquí, el desarrollo personal de los niños puede ser un subproducto incidental de su participación en la investigación.

El término "narrativa" tiene usos superpuestos pero diferentes en la práctica, como señala Engel (2013, com. pers.). La forma en que se aplican la performance y la narrativa tiene implicaciones para el papel del facilitador/investigador al trabajar con niños y utilizar los resultados. Esto incluye

la naturaleza de la relación entre los facilitadores y los niños, por ejemplo, si se han conocido previamente y cómo, si son de la misma cultura y en qué medida los niños son participantes activos en la investigación.

Descripción general de los métodos

Los métodos se dividen en dos grupos principales: narrativos (esencialmente basados en el habla) y escénicos (esencialmente basados en la acción). Existe una superposición entre los dos porque gran parte de la actuación también implica el habla. Entonces, la principal distinción utilizada aquí es que la actuación tiene métodos específicos que están formalmente configurados para hacer una exhibición. Para la narrativa, si bien existen elementos de actuación (como los gestos y el lenguaje corporal), este lenguaje corporal se observa en la medida en que se corresponde con el contenido del discurso, los aspectos que se enfatizan o que contradicen el discurso. Por tanto, es importante tomar notas sobre el papel del oyente y del observador. La distinción entre narrativa y performance es más bien un espectro y la noción de historias y narración de historias tiende un puente entre las formas de narrativa y performance.

Narrativo

Los grupos clave dentro de la narrativa incluyen formas de diálogo y formas de crear historias o narrativas sobre la vida. El diálogo como medio para obtener las perspectivas de los niños puede organizarse de varias maneras, por ejemplo:

- Los adultos pueden entrevistar a los niños individualmente y en grupos (los diferentes formatos incluyen entrevistas semiestructuradas y discusiones de grupos focales)
- Los niños pueden entrevistar a los adultos.
- Los niños pueden entrevistar a otros niños (en su mayoría más jóvenes que ellos o a compañeros de edad similar) individualmente o en parejas/grupos pequeños.
- Los niños pueden hablar sobre sus vidas y preocupaciones individualmente, en parejas o en grupos, en entornos creados para permitir estas discusiones. Esta es una forma de diálogo que va más allá de la entrevista. Por ejemplo, se puede crear un entorno con modelos, juguetes o muñecos que brinden a los niños la oportunidad de discutir sus experiencias con las personas o cosas representadas.

Estas formas de narrativa se cruzan con la actuación y el juego, y son valiosas para revelar preocupaciones que los niños comparten entre sí y que tal vez no se sientan cómodos compartiendo en una entrevista. Un componente clave de esta forma de narrativa, al igual que en las entrevistas, sigue siendo que alguien esté escuchando y el contenido esté grabado.

Debe hacerse una distinción entre las narrativas que los niños construyen deliberadamente (por ejemplo, en respuesta a solicitudes de los facilitadores adultos) y las narrativas que están implícitas en sus palabras y juegos, y que los facilitadores adultos observan y registran (Engel 1995 y 2005). El enfoque de los enfoques participativos está en el primero, mediante el cual se pide a los niños que cuenten una historia o narrativa. Este último enfoque depende de las interpretaciones que los facilitadores hagan de las palabras de los niños.

Suentos y storytelling

Crear historias implica que los niños cuenten (narren) su vida real tal como la perciben, describiendo circunstancias y acciones. Esto puede adoptar diversas formas: niños que cuentan su propia experiencia de vida como una historia, tal vez con imágenes gráficas; descripciones autobiográficas que utilizan preguntas clave como puntos de partida; niños que proporcionan biografías de otros niños o miembros de la familia u otras personas en la comunidad (como ven esas vidas); miembros de la familia que escriben biografías/autobiografías paralelas; niños que construyen historias sobre la vida ideal o personajes idealizados; niños contando historias sobre cambios o eventos que han ocurrido; niños que escriben cartas para contar incidentes (por ejemplo, denunciando abusos en el hogar o la escuela); niños completando cuentos ya comenzados; ¡y niños contando historias sobre su experiencia al realizar investigaciones!

Una historia puede estar extraída de la propia vida de un niño, o una historia puede ser una historia de vida (de una vida no especificada, pero extraída del conocimiento de los niños. Las historias pueden ser creadas por los niños individualmente o pueden construir historias con otros. Si se trata de narraciones de historias si se confía en que los investigadores interpreten lo que ven y oyen, en lugar de involucrar explícitamente a los niños en que cuenten sus propias historias, entonces esto es más una entrevista. La distinción es importante en términos del control adulto/niño del proceso y el análisis de datos.

Actuación

Los grupos de actuación incluyen teatro, juegos de roles, danza, canciones, poemas/rimas, uso de títeres y uso de formas escultóricas en acción. Se hace cierta distinción entre drama y juego de roles, destacando que el drama tiene una estructura y una historia, mientras que el juego de roles puede ser

representar cómo se comportan los individuos en ciertos momentos o representar incidentes particulares.

El drama puede involucrar a niños que idean una secuencia de acciones para describir o retratar una historia particular (como arriba), o una recreación de eventos. La danza, el canto y la poesía pueden referirse a contar historias o relacionar sentimientos sobre personas, lugares, circunstancias y acontecimientos. También se pueden utilizar pintura facial, máscaras y disfraces para producir caracterizaciones para representaciones de viñetas o narraciones. Se pueden utilizar formas escultóricas para representar ideas, por ejemplo, en el uso de símbolos tridimensionales y bidimensionales para indicar candidatos a las elecciones y sus políticas/ideas, que pueden ser replicadas por los niños. Esto lo hicieron niños, incluidos niños pequeños, en un proyecto de investigación infantil en Bangladesh, cuando se celebraban elecciones. El uso de algunas formas de teatro, juegos de rol, danza, canciones, poesía y discursos tiene diferentes resonancias culturales (consulte la sección sobre contexto a continuación).

Las representaciones, que incluyen teatro mudo, mímica, danza y caracterización con pintura facial y disfraces, pueden ser una herramienta de comunicación útil con algunos niños con discapacidades, en particular con deficiencias auditivas y del habla, así como con otros niños. Nuevamente, el proceso de comprensión del significado y la interpretación puede ser un desafío para los adultos involucrados, particularmente si no tienen experiencia previa de trabajo con niños discapacitados o con otros grupos.

La empatía y la comprensión requeridas cuando se trabaja con otras culturas también deben ser una consideración básica al preparar tanto a adultos como a niños para enfoques narrativos y escénicos (ver West, O'Kane, Hyder 2008; Belloni y Carriero 2008).

Fortalezas generales y Debilidades

Las fortalezas se refieren tanto al proceso como al resultado. Los niños generalmente encuentran estos enfoques divertidos y pueden conducir a un rico conjunto de datos. Pero también hay desafíos. Algunas formas de narrativa pueden parecer superficialmente sencillas, pero no involucrarán a los niños ni proporcionarán información sin tener en cuenta el contexto y los desafíos relacionados. Por ejemplo, los niños pueden estar familiarizados con formas particulares de conversación con adultos en entornos escolares y reproducirlas, que en algunos lugares y contextos pueden enfatizar las relaciones de poder o la búsqueda de la respuesta "correcta", en lugar de

aportando sus puntos de vista. En otros entornos, como el hogar o la calle, pueden aplicarse diferentes elementos contextuales y es necesario considerarlos. Es necesario tener cuidado para garantizar que los métodos sean apropiados y se adapten al contexto, además de ser divertidos y, al mismo tiempo, producir datos valiosos.

Los niños pueden encontrar agradables los enfoques narrativos y escénicos porque otros, especialmente adultos o niños mayores, toman en serio sus ideas y puntos de vista: participan en el diálogo de una manera diferente. La familiaridad de los niños con la narrativa puede ayudar a producir datos valiosos, pero sólo si se comprenden, interpretan y verifican adecuadamente. La cuestión de la interpretación puede ser más obvia en las representaciones, especialmente en las representaciones silenciosas de niños, donde el público quiere asegurarse de comprender el significado, pero esto también es importante en el caso de textos creados a partir del habla y la conversación. Finalmente, aunque los niños suelen disfrutar de la actuación, esto dependerá de la práctica cultural local, ya que pueden preferirse otras formas como la narrativa a través del habla o la escritura.

En una forma de narrativa, se pide a los niños que cuenten una historia. Un cuento es una actividad culturalmente reconocida con sus propias convenciones y propósito y sabemos que los niños pueden, al menos desde los tres años, hacer esto. Los niños pequeños pueden contar historias que transmitan información que no podrían contar de ninguna otra manera. De hecho, los psicólogos del desarrollo han llegado a la conclusión de que las primeras formas de conceptos las construyen los niños en forma de guión. (Referencia a Katherine Nelson o su protegida Susan Engel, com. pers.) Si bien esto es una fortaleza, a veces sigue siendo un desafío saber si una historia transmite la experiencia de un niño o es recordada por un adulto contándole una historia de un libro. El uso de historias varía según la cultura y si un investigador quiere involucrar exitosamente a los niños en el proceso de narración, necesitará comprender las normas: es decir, la forma en que se construyen las historias localmente, los tipos de historias que se cuentan y algunos de los personajes principales. y los entornos utilizados, así como el rol o estatus habitual del narrador (como hermano mayor, padre, otro pariente, maestro, otra persona de la comunidad).

Uno de los puntos fuertes de las herramientas y métodos basados en el diálogo es que la mayoría de los niños están familiarizados con esta forma de comunicación en la vida cotidiana y muchos investigadores adultos también se sienten cómodos con este enfoque. Sin embargo, existen desafíos porque la norma en el diálogo es la que los niños se acostumbran es que los adultos son los maestros y el papel del niño es escuchar y aprender.



y no necesariamente ofrecer una opinión, perspectiva o ser tomado en serio. Los métodos de interpretación y narrativa deben incluir formas de crear un entorno en el que los niños se sientan seguros de poder utilizar métodos cotidianos del habla para contar historias y relacionar circunstancias y acontecimientos que sean significativos para ellos, independientemente de su evaluación de lo que los adultos podrían querer escuchar.

El uso de enfoques basados únicamente en el diálogo puede perjudicar a algunos niños tímidos, a algunos niños con discapacidades, o en circunstancias de género u otras jerarquías sociales en las que se espera que algunos niños consientan a otros. Las desventajas que enfrentan algunos niños pueden ser más evidentes para los observadores cuando los niños trabajan, hablan o actúan en grupos, y es más fácil ver que algunos son excluidos o sus pares ignoran sus puntos de vista. Otro desafío del diálogo es tener en cuenta los procesos de desarrollo de la infancia, donde los niños aprenden y exploran el uso del lenguaje, el habla y la conversación, por lo que a veces es más difícil comprender e interpretar el significado de un niño.

La aplicación de enfoques escénicos requiere habilidad para trabajar con niños para apoyarlos en la creación de historias y el diseño de su actuación. En algunos casos, esto también puede requerir formas de apoyar la confianza de los niños para desempeñarse. Las actitudes, conocimientos y habilidades identificadas por los investigadores que utilizan la narrativa son igualmente importantes en el área de la actuación, particularmente cuando la actuación es una parte habitual de la vida en algunas culturas (por ejemplo, cuando se espera que los niños tengan un repertorio de danza, canciones, lecturas o cualquier otra actuación que se les pueda pedir que realicen).

Aplicación y análisis

La calidad y el tipo de datos dependen de las formas de narrativa y actuación y de los métodos de registro e interpretación del contenido. Es importante distinguir entre la narrativa verbal proporcionada por los niños y la narrativa construida por el observador sobre la base de las acciones del niño. Estos son bastante diferentes, porque cuando los adultos observan pueden hacer suposiciones sobre lo que ven y oyen que pueden ser diferentes a los significados de los propios niños. Incluso con la narrativa verbal proporcionada por los niños, es posible que los adultos necesiten ser claros y verificar los significados.

La grabación y la interpretación también dependen del propósito de la investigación y del nivel de detalle requerido.

tanto para el análisis como para los hallazgos. Las investigaciones que analizan las conversaciones de los niños, o la estructura de las narrativas en el habla o la actuación, pueden requerir grabaciones detalladas que no siempre son posibles o apropiadas en algunas situaciones de bajos ingresos. La cuestión de interpretar lo que dicen los niños (o cualquier persona) y comprobarlo con ellos implica cuestiones de ética y epistemologías de investigación. Aquí el punto de partida no es sólo el significado de las palabras, sino también tener en cuenta el contexto general y el discurso: el entorno, las acciones que las acompañan y los medios de presentación.

comunicación y Medio

Debido a que la investigación basada en narrativa en particular puede parecer similar a una conversación o discurso cotidiano, y la actuación se confunde con un juego, es necesario prestar atención al medio utilizado. Los métodos básicos implican técnicas de trabajo con niños para involucrarlos y permitirles comunicarse abiertamente a través de la narrativa y la actuación. Hay diferentes maneras de utilizar algunos métodos o herramientas, por ejemplo, que los investigadores utilicen estímulos externos para iniciar las opiniones de los niños, o que los niños escriban o registren de otro modo lo que dicen y hacen, o que pongan a disposición materiales y accesorios para utilizarlos en la actuación. También hay diferencias que dependen del entorno (el espacio y los recursos disponibles), del uso de equipos electrónicos o de otro tipo por parte de los niños para comunicarse o grabar, y del uso de equipos electrónicos para grabar por parte de los adultos.

Se pueden utilizar diferentes formas de estímulo externo para ayudar a que los niños proporcionen una narrativa, incluyendo: imágenes, películas, juguetes, modelos y muñecos. También se pueden incorporar al proceso equipos, como películas y fotografías, tal vez con un escenario para que los niños vean lo que han dicho o hecho, y reinterpreten sus palabras y acciones.

Se encuentran disponibles varias formas de escuchar y grabar. Aparte de los entrevistadores individuales o en parejas, o de grupos de registradores, la reacción del público proporciona otro medio de escuchar a los niños, que también puede crear nuevos diálogos. La reacción del público se puede ilustrar en Filipinas, donde la creación de parodias ha sido durante mucho tiempo un método muy cómodo para que los niños que trabajan en la calle o viven en otras situaciones difíciles compartan sus perspectivas sobre los problemas entre sí y forjen entendimientos comunes sobre sus preocupaciones, y



donde el público es tan importante como los intérpretes. Después de presentar su guión, la audiencia de niños comentará sobre el guión, pidiendo aclaraciones o, a menudo, comparando el tema con sus propias experiencias. A menudo incluso sienten la necesidad de levantarse y presentar su propia versión revisada o alternativa del guión. A veces, este proceso se formaliza y uno de los niños toma notas en una pizarra de los puntos planteados por el público y los artistas.

Ética y contexto

El contexto cultural es crucial en términos de la familiaridad de los niños con las formas de narrativa y actuación, particularmente el grado en que estas formas son culturalmente aprobadas y la comprensión de esto por parte del investigador. En algunas culturas, se fomenta y espera la competencia en la interpretación (como el canto, la danza y la poesía) desde la primera infancia. Esta es una fortaleza, ya que muchos niños tienen la confianza y las habilidades para poder pararse frente a los demás y actuar. Sin embargo, a veces esto también puede ser un desafío porque solo están acostumbrados a actuar en un estilo preestructurado que han aprendido. La confianza y la familiaridad con la actuación pueden brindar mayores posibilidades de adaptación por parte de los niños para que sean menos tímidos a la hora de contar sus propias historias. Algunas culturas tienen una fuerte tradición oral que fomenta y valora la formulación de discursos y la capacidad de declamar o recitar en público. Esto ofrece fortalezas a los niños en este contexto, pero también desafíos porque los niños pueden haber aprendido formas de hablar o contenidos de memoria, y se necesitan métodos que les permitan ir más allá de los textos prescritos que tal vez ya hayan aprendido, para poder dar su propia puntos de vista, opiniones y descripciones de la vida y los problemas.

Debido a que el uso del habla y algunas formas de actuación pueden parecer muy familiares tanto para los adultos (en particular) como para los niños, como parte de la vida cotidiana, ambos pueden hacer suposiciones y es necesario prestar mayor atención al contexto y las circunstancias. de ética. El contenido y los métodos de la investigación pueden plantear cuestiones que requieren atención o pueden resaltar inquietudes sobre la confidencialidad, por ejemplo cuando las respuestas de los niños incluyen la revelación de problemas personales o problemas de compañeros o hermanos en la escuela, el trabajo o la familia, como violencia o abuso. Los procesos utilizados, como el tipo de lenguaje, el contexto y la situación cultural de los niños involucrados, también pueden generar preocupaciones éticas, por ejemplo al trabajar con etnias mixtas, o cuando los niños sienten que deben dar una respuesta a una persona mayor, pero la pregunta (y la respuesta) es

inapropiado para que discutan. También debe abordarse la necesidad de comprobar la información recopilada y la retroalimentación recibida de los participantes, sobre todo para evitar suposiciones erróneas. Los adultos, especialmente los investigadores, tienen una familiaridad particular con el habla y la narrativa, lo que puede conducirlos inadvertidamente (o deliberadamente) a moldear las perspectivas de los niños seleccionando significados de una gama que podría estar disponible, o porque hay otros significados posibles pero no los tienen. conocerlos.

Las variaciones en el contexto cultural pueden significar que, si bien en algunos lugares existe una familiaridad con la actuación como medio de expresión entre niños y niñas, en otros es inapropiada y no debería ser utilizada en absoluto, o no debería ser utilizada por un género. Esto también puede estar relacionado con reuniones mixtas en las que, por ejemplo, las niñas pueden desear expresarse a través de la danza, pero sólo pueden hacerlo en espacios exclusivamente femeninos y cerrados. Es posible que estas restricciones no se apliquen a los niños pequeños, aunque este puede ser el caso en el extremo superior del rango de edad de 5 a 8 años.

Dónde acudir para obtener más información

http://www.unicef.org/adolescencia/cypguide/index_concepts.html

Investigación general con niños:

Boyden, J. y Ennew, J. (eds.) (1997) *Los niños en foco – Un manual para la investigación participativa con niños*, Radda Barnen (Save the Children Suecia)

Hay ejemplos de investigaciones realizadas por niños disponibles en varios idiomas (incluidos el bengalí, el chino, el bahasa indonesio y el mongol): aquí sólo se incluyen informes en inglés, muchos de ellos disponibles electrónicamente en los sitios web de la organización.

Altangerel, G. et al. (2006) *Niños que viven en circunstancias difíciles: informe de investigación*, Ulán Bator: Save the Children [informe de niños]

Amaraa, D., Odgerel, T., Olonchimeg, O. (2006) *Niños que viven en circunstancias difíciles: informe de investigación dirigido por niños*, Save the Children, Ulán Bator: [informe de adultos]

Khan, S. (1997) *Una investigación sobre los niños de la calle.*, Save the Children y Chinnamul Shishu Kishore Sangstha, Dhaka

Oeste, A. (ed.) 2005 (ed.) *Las dificultades que enfrentamos: experiencias, participación y resiliencia de los niños: opiniones y voces de la China central afectada por el VIH/SIDA*, Save the Children, Pekín

West, A. y Zhang, H. (2005) *Una extraña enfermedad: problemas e investigaciones sobre niños afectados por el VIH/SIDA en China central*, Save the Children y Comité de Trabajo de Mujeres y Niños de Fuyang, Beijing

Oeste, A. (ed.) (2006) *Escuche, Secretos: cuestiones e investigaciones afectadas por el VIH/SIDA en Xinjiang y Yunnan, China*, Save the Children, Beijing (Resumen combinado en inglés de dos informes chinos escritos por Chen Qiang, *Secretos confiados por los niños*, de Xinjiang, y *Escuche la voz del crecimiento: un sincero llamamiento de los niños*, de Yunnan) http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/listensecrets%281%29_1.pdf

Referencias para este capítulo

Altangerel, G. et al (2006) *Niños que viven en circunstancias difíciles*: informe de investigación Ulan Bator: Save the Children [informe realizado por niños]

Amaraa, D., Odgerel, Ts., Olonchimeg, O. 2006 *Niños que viven en circunstancias difíciles: informe de investigación dirigido por niños* Ulan Bator: Save the Children [informe de adultos]

Belloni, MC y Carriero, R. (2008) 'La infancia: ¿un grupo generacional homogéneo?' pp 293-324 en Leira, A. y Saraceno, C. (eds.) *Infancia: contextos cambiantes - Investigación social comparada vol. 25* Bingley: Elsevier/ Esmeralda

Engel, S. (1995) *Las historias que cuentan los niños: cómo entender las narrativas de la infancia* WH Freeman, Nueva York

Engel, S. (2005) *Niños reales: creando significado en la vida cotidiana*, Prensa de la Universidad de Harvard, Cambridge MA.

Ginsberg, M. (2013) *El arte de la influencia: propaganda asiática* Londres: Prensa del Museo Británico

Goffman, E. (1959) *La presentación de cada uno en la vida diaria* Londres: libros de pingüinos

Johnson, V., Hill, J. e Ivan-Smith, E. (1995), *Escuchando voces más pequeñas: niños en un entorno de cambio*, Ayuda en Acción, Reino Unido

Johnson, V., Hill, J., Rana, S., Bharadwaj, M., Sapkota, P., Lamichanne, R., Basnet, B., Ghimire, S., Sapkota, D., Lamichanne, R. y Ghimire, S (1995), *Escuchando voces más pequeñas: niños en un entorno de cambio (estudio de caso de Nepal)*, ActionAid Nepal, Katmandú

Khan, S. (1997) *Una investigación sobre los niños de la calle*. Dhaka: Save the Children y Chinnamul Shishu Kishore Sangstha

West, A. (1998) 'Familia, identidad y derechos del niño: notas sobre niños y jóvenes fuera de la familia' pp189-202 en Behera, DK *Los niños y la niñez en nuestras sociedades contemporáneas*, Kamla Raj, Delhi

Oeste, A. (ed.) 2005 (ed.) *Las dificultades que enfrentamos: experiencias, participación y resiliencia de los niños: opiniones y voces de los afectados por el VIH/SIDA en China central* Pekín: Salvar a los niños

West, A. y Zhang, H. 2005 *Una extraña enfermedad: problemas e investigaciones sobre niños afectados por el VIH/SIDA en China central*, Save the Children y Comité de Trabajo de Mujeres y Niños de Fuyang, Beijing

Oeste, A. (ed.) 2006 *Escuche, Secretos: cuestiones e investigaciones afectadas por el VIH/SIDA en Xinjiang y Yunnan, China* Beijing: Save the Children (Resumen combinado en inglés de dos informes chinos escritos por Chen Qiang, *Secretos confiados por niños*, de Sinkiang y *Escuche la Voz del Crecimiento: un sincero llamamiento de los niños*, de Yunnan)

http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/listensecrets%281%29_1.pdf

West, A., O'Kane, C., Hyder, T. (2008) 'Infancias diversas: implicaciones para el cuidado infantil, la protección, la participación y la práctica de la investigación' págs. 265-292 en Leira, A. y Saraceno, C. (editores) *Infancia: contextos cambiantes - Investigación social comparada vol. 25*, Elsevier/Esmeralda, Bingley

GRUPO 6

JUEGOS Y JUEGOS

Introducción

A veces se contrasta el juego con el trabajo y se lo caracteriza como un tipo de actividad esencialmente sin importancia y carente de cualquier propósito serio (Whitebread et al. 2012). Sin embargo, se reconoce cada vez más que el juego es crucial para el desarrollo social, emocional y físico de los niños (Bodrova y Leong 2005), además de ser reconocido como una forma integral y apropiada para el desarrollo de involucrar a los niños en la investigación (Boyden y Ennew 1997). De hecho, muchos de quienes trabajan con niños pequeños en educación, servicios de salud y asesoramiento abogan por el uso de enfoques basados en el juego para recabar las opiniones de los niños. Se cree que estos métodos ayudan a los niños a dar sentido a su mundo (Piaget e Inhelder, 1969) y a los adultos y a comprender las experiencias de los niños (Freud, 1920).

La importancia del juego para los niños ha sido reconocida internacionalmente por el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en un comentario general (CRC 2013) al que a menudo se hace referencia como el derecho a jugar (véanse los sitios web de Child Rights Information Network y International Play Asociación). Dado el papel del juego en la vida de los niños, hay una serie de superposiciones entre esta sección y los capítulos de métodos anteriores en el sentido de que todos los métodos aplicados con niños pequeños deben ser divertidos y atractivos que incluyan enfoques lúdicos.

El juego de los niños varía. Las expectativas culturales, el trabajo de los niños para su supervivencia, sus contribuciones al hogar, su sexo, edad, discapacidad, ubicación y entorno configuran y limitan el tiempo y otras oportunidades, así como los tipos de juegos y juegos. Pero los propios niños identifican el juego como importante para ellos (por ejemplo, Play England 2008), lo que también enfatiza su potencial para su uso en la investigación. De hecho, se ha reconocido que el juego puede ser un "puente social" entre niños de diferentes culturas (Roopnarine y Johnson 2001, p.298).

El propósito de este capítulo es explorar cómo las actividades basadas en el juego pueden ayudar a los niños a contarnos sobre sus mundos y ayudar a los adultos (investigadores) a comprender esos mundos y los desafíos, fortalezas, contextos, medios y preocupaciones éticas asociadas con estos métodos. . Al examinar estas cuestiones se buscarán métodos eficaces basados en el juego para conocer las perspectivas de los niños y

A través de esta discusión se respalda aún más la necesidad de incluir las voces de los niños pequeños en la investigación: el creciente reconocimiento internacional y el interés en el uso de métodos basados en el juego es evidente tanto en contextos del norte como del sur (por ejemplo, en EE. UU., Lynch 2012 sobre nutrición y, en Filipinas Cruz et al. 2002 sobre abuso).

Hay muchos tipos diferentes de juego. La literatura psicológica contemporánea distingue cinco tipos de juego:

- juego físico
- jugar con objetos
- Juego simbólico
- Juego de simulación/ sociodramático
- Juegos con reglas

(Whitebread et al.2012).

Estas cinco categorías se utilizan en este capítulo para explorar los tipos de actividades basadas en el juego que se pueden utilizar en la investigación con niños pequeños. Además de estas cinco categorías, debe hacerse una distinción adicional entre el juego libre de los niños, es decir, libre del control de los adultos, y el juego instigado o facilitado por los adultos. La distinción tiene implicaciones para la comprensión de los niños cuando los adultos usan el término "juego": ¿será tiempo libre o tiempo facilitado por los adultos? (Alderson 2000). En el contexto de la investigación, la cantidad de facilitación de los adultos tiene implicaciones para la "calidad" de los datos recopilados y en qué medida representan las perspectivas de los niños. El juego libre es dirigido y observado por los niños, mientras que el juego iniciado por los adultos ofrece diferentes posibilidades para registrar datos, sobre todo debido a la preparación que implica cuando los adultos facilitan un tipo particular de juego. El juego iniciado por adultos aún podría considerarse dirigido por niños, dependiendo del nivel de instrucción.

Existe cierta superposición entre este y otros capítulos debido a la importancia del juego en la vida de los niños pequeños. Muchos de los otros métodos podrían considerarse basados en el juego o, al menos, lúdicos; por ejemplo, los niños utilizan la recreación durante el juego, pero también son formas de investigación con niños basadas en narrativas y actuaciones.

Descripción general de los métodos

Juego físico

El juego físico puede tener lugar en el interior o al aire libre. Puede centrarse en el uso de grandes grupos de músculos, es decir, correr,



saltar, escalar y habilidades motoras finas como jugar en la arena, dibujar y coordinar ojo-mano, por ejemplo, lanzar pufs o pelotas. Estos juegos pueden desarrollarse para que puedan utilizarse como herramientas de investigación, como se analiza en el capítulo sobre *Construyendo relaciones*. Simplemente agregar la necesidad de expresar un pensamiento u opinión al lanzar un puf a su compañero puede proporcionar una gran cantidad de información sobre las opiniones de un niño y los problemas que le preocupan. Adaptar actividades de juego como ésta, que los niños disfrutaban mucho, puede ser una forma muy atractiva de permitirles participar en la investigación.

La mayoría de los juegos físicos que un niño conoce son culturalmente específicos, por ejemplo, un juego de fútbol que tradicionalmente involucra una pelota de ratán en Myanmar y otras partes del sudeste asiático, o juegos que presentan características de animales que son importantes en ese lugar, como los juegos de persecución. como "¿Quién teme al señor Lobo?" en Europa y sus variaciones con un dragón y una gallina, o un ave de presa y una gallina en el este de Asia. Estos juegos se pueden adaptar con los niños para identificar aspectos de la vida importantes para ellos, por ejemplo, haciendo que los niños le hagan sus propias preguntas al lobo, o desarrollando nuevas reglas para otros juegos, que pueden generar puntos de vista sobre las normas sociales. Preguntar sobre los juegos, quién juega a qué y por qué, también puede revelar las nociones que tienen los niños sobre su mundo social.

Otros juegos, como piedra, tijeras/cuchillo y papel/tela, tienen variaciones locales que se pueden representar, por ejemplo, con pistolas, humanos, tigres o una adaptación en China que utiliza personajes de la famosa novela. *Viaje al Oeste*. Estos juegos también ofrecen potencial de adaptación para identificar qué y quién es más poderoso o quién tiene más autoridad. Por ejemplo, estos juegos se pueden utilizar para ilustrar qué o quién tiene más poder y por qué: así como la piedra embota las tijeras, y las tijeras cortan papel/tela, y el papel/tela envuelve la piedra, otras variaciones también expresan poder: el humano controla el arma, el arma controla al tigre y el tigre controla al humano.

Los niños pueden jugar a estos juegos en grupos: forman dos grupos, deciden en cuál estarán y luego se alinean de espaldas al otro grupo. A una señal, se dan vuelta representando la forma elegida (por ejemplo, humano, arma o tigre). La adaptación consiste en lograr que los niños identifiquen, por ejemplo en una comunidad, institución, escuela o familia extensa en particular, quién o qué puede controlar a los demás y por qué. La adaptación utilizada en China para ilustrar esto involucra un mono (que podría derrotar al espíritu), el espíritu (que podría seducir o alejar al monje) y el monje (que podría controlar al mono).

Los niños adoptaron poses para representar a estos tres.

Jugar con objetos

Muchos defensores de los enfoques basados en el juego recomiendan el uso de muñecas, juguetes, herramientas u otros objetos, ya que brindan a los niños una forma emocionalmente segura y apropiada para su edad de comunicar sus pensamientos y sentimientos. Los profesionales de "Child Life" que trabajan en entornos hospitalarios en América del Norte utilizan con frecuencia muñecos de juego médicos durante el juego médico, mientras preparan a los niños para los procedimientos y cuando los familiarizan con el entorno de atención médica de las siguientes maneras:

- *Ayudar al personal a desarrollar una relación con los niños.*
- *Ayudar a los niños a relajarse en el entorno hospitalario.*
- *Ayudar a los niños a prepararse y afrontar su proceso de tratamiento. La muñeca se puede utilizar para mostrar dónde se aplicará la inyección o qué postura o posición corporal se desea.*
- *Ayudar al personal a evaluar las percepciones y sentimientos de los niños. Hablar sobre la muñeca ayuda a los niños a explorar sus preocupaciones de una manera no amenazadora.*
- *Proporcionar una fuente de consuelo para los niños.*

Este método también ha sido utilizado por científicos sociales, como el uso de juegos hospitalarios por parte de investigadores que investigan la participación de los niños en la toma de decisiones sobre cirugía mayor (Alderson 1993).

En los últimos años se ha prestado mayor atención al uso de la tecnología, incluidas las computadoras y los teléfonos móviles, en la investigación del juego con niños pequeños. Por ejemplo, se pueden utilizar juegos de ordenador con niños en los hospitales para observar sus experiencias en el hospital. Diferentes tecnologías pueden ser herramientas útiles para recopilar las perspectivas de los niños y ayudar a los adultos a comprender sus perspectivas. Una vez más, esto se superpone con las técnicas que implican el uso de fotografías.

Esta investigación destaca cómo el juego y los juegos en la investigación pueden ofrecer mucho a los niños en términos de disfrute, comodidad y apoyo.

Juego simbólico

El juego simbólico se refiere al juego en el que el niño usa objetos para simbolizar personas u otros objetos, por ejemplo, usando un trozo de madera para representar a una persona.



Este tipo de juego puede ser muy útil en la investigación, ya que permite al niño controlar la profundidad de la exploración del tema y le proporciona un "paso atrás" respecto del tema que se está explorando.

Al desarrollar este método, se puede proporcionar una variedad de materiales (como arcilla, arena, palos, barro, hojas, piedras) que los niños pueden usar para representar figuras. Estos objetos pueden combinarse y disponerse, como en forma de dibujo, escultura o pintura, para contar una historia (un método sugerido por Cruz et al. 2002 p129). Al igual que con el uso de títeres y máscaras en la creación de obras de teatro, el juego con estos materiales puede ser útil en la investigación sobre temas sensibles, 'donde los niños pueden angustiarse al recordar experiencias dolorosas...' el dolor luego "le sucede" al personaje inventado" (Ennew y Plateau 2004 p229), que en este caso está representado por objetos o materiales designados por los niños.

Simulación/Juego sociodramático

Si bien el uso del teatro se ha considerado en una sección anterior, esta sección considera cómo la simulación y el juego sociodramático dirigido por niños pueden proporcionarnos una idea de aspectos de la vida de los niños. Aquí, en lugar de que los niños representen sus propias experiencias u observaciones, podrían desarrollar su propio juego y actuar para ilustrar temas particulares. En tales casos, es probable que el tema surja de los propios niños a medida que se desarrolla su juego. Potencialmente, proporciona una visión crucial de los temas que "importan" para los niños. Las investigaciones han utilizado personajes imaginarios, por ejemplo, en investigaciones sobre castigo físico en el Reino Unido. Aquí se desarrolló y utilizó en un libro de cuentos un personaje imaginario, un extraterrestre llamado Splodge, que no sabía nada sobre la vida en la Tierra, pero los niños podían discutir las preguntas que hacía Splodge, en lugar de verlas como preguntas planteadas por adultos (Willow y Hyder 1998). ; Crowley y Vulliamy, sin fecha). Dicho trabajo destaca cómo un juego iniciado por un adulto puede brindar una oportunidad de juego para los niños que luego les permite dirigir la conversación para expresar sus puntos de vista y necesidades. Sin embargo, es necesario tener precaución al distinguir la ficción del tema de discusión, de modo que si bien la forma es fingida o irreal, el contenido es una visión o preocupación real de los niños.

Juegos con reglas

Los juguetes de terapia de juego, aunque no están diseñados específicamente para la investigación, pueden proporcionar una gran cantidad de herramientas e ideas útiles para facilitar la investigación con niños pequeños. Juegos como los de cartas que ofrecen múltiples caras con diferentes

Se pueden utilizar expresiones para facilitar las discusiones con los niños. El investigador puede, por ejemplo, pedirles que discutan juntos las expresiones, qué podría hacer que las personas usen tal expresión y por qué pueden sentirse así. Los juegos de mesa se pueden utilizar o modificar, como *Casa de la abuela* Basado en la historia de Caperucita Roja, que presenta obstáculos que un niño debe superar en su viaje. El juego requiere que el niño discuta cómo superaría el obstáculo. Escuchar estas discusiones puede proporcionar información valiosa sobre cómo sienten y piensan los niños.

No es necesario comprar estos juegos. El investigador puede utilizar cualquier material que tenga para estimular y apoyar dichas discusiones. Los juegos de mesa o muñecos incluso se pueden hacer con los niños. De hecho, esto podría ser parte del proceso de investigación como se analiza en el Paso 2 sobre cómo generar confianza y relaciones. Por ejemplo, en Islandia, profesores de preescolar adaptaron un juego de mesa de cartón para conocer las opiniones de los niños sobre el preescolar. Los niños crearon y jugaron el juego ellos mismos, y los adultos que observaron registraron sus respuestas y puntos de vista (Einasdottir 2005).

Datos de la aplicación de estos métodos

Cuando se utiliza cualquiera de los juegos discutidos para comprender las perspectivas de los niños, es probable que el investigador tenga un objetivo claro (algo que desee comprender mejor), aunque es posible que esté tratando de obtener una comprensión inicial del contexto antes de planificar sus investigaciones. En cualquier circunstancia, el investigador deberá registrar lo que dicen los niños para permitirle analizar los datos. Una vez que el investigador ha registrado los datos, puede adoptar métodos tradicionales para analizar citas y conversaciones, es decir, buscar patrones o "temas" y cuestiones que sean de interés o preocupación.

Si bien el potencial de los enfoques basados en el juego es claro, falta un metanálisis sólido sobre su uso porque la mayoría de las investigaciones se han llevado a cabo en entornos de salud física y mental con fines diagnósticos y terapéuticos, más que con fines de investigación. Por lo tanto, es un desafío demostrar su eficacia a los responsables de la formulación de políticas. Pero, a medida que crece el reconocimiento de la necesidad de escuchar las perspectivas de los niños de todas las edades, podemos esperar que crezca el uso de este tipo de métodos. También existe el valor ético de aplicar enfoques que valoren el papel del juego en el mundo de un niño pequeño.

Si un investigador está en la posición de tener oportunidades sostenidas para observar a los niños a lo largo del tiempo, los métodos basados en el juego pueden vincularse estrechamente con la investigación observacional para: "A medida que los niños juegan, surgen temas o patrones consistentes" (Green et al. 2009 p. 312). La observación nos ayuda a comprender el pensamiento de los niños, sus intereses y preferencias (Foreman y Hall 2005).

Las teorías sobre el juego pueden proporcionar una idea del juego de los niños y de cómo los datos recopilados a través del juego pueden ser viables y sólidos. Jean Piaget, por ejemplo, escribió extensamente sobre los niños pequeños jugando y pasó gran parte de su vida profesional observándolos. Creía que la aparición del juego simbólico en los niños pequeños significaba "la transición de la representación en acción a la representación interna o pensamiento" (Piaget e Inhelder 1972, p.57). Refiriéndose al juego como el "lenguaje de la infancia", Piaget argumentó que para pensar las cosas, los niños necesitaban *jugar* las cosas, tal como un adulto podría hablar sobre algo para solucionarlo. De esta manera, el juego facilita y transforma los procesos de pensamiento del niño pequeño y, al registrar y analizar dicho juego, obtenemos una idea de los mundos de los niños.

Fortalezas y debilidades

La ventaja de utilizar juegos y juegos en la investigación con niños pequeños es que proporciona una forma apropiada para el desarrollo para que los niños expresen sus sentimientos (Green 2006, 2007) y recopilen información que pueda respaldar la comprensión de sus perspectivas, preocupaciones y necesidades. "El juego es la forma natural que tienen los niños de expresarse" (Cruz et al. 2002: 128). Los niños pequeños juegan en todas las culturas; por lo tanto, tienen el potencial de usarse en una variedad de contextos. Pueden ser divertidos y apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

También existen desafíos que presenta el uso de métodos basados en el juego. Cuando los adultos los utilizan como medio de investigación o educación, el juego y los juegos pueden pasar de ser divertidos a convertirse en obligaciones y adultos (Alderson 2000). La claridad en la distinción entre las ideas de juego y trabajo o deber es importante cuando los adultos utilizan enfoques basados en el juego para el desarrollo de los niños o para comprender sus vidas. Como adultos debemos respetar el derecho del niño a jugar y reconocer que estamos dando forma a los datos que recopilamos al iniciar y guiar ese juego. Por ejemplo, los adultos pueden dar mensajes contradictorios al anunciar "jugaremos y nos divertiremos" cuando quieren conocer las opiniones de los niños, porque si los niños

responden jugando con ellos mismos, los adultos pueden sentir que el proceso ha salido mal; Se ha cruzado el límite que los adultos esperaban entre la consulta seria y el juego (Alderson 2000 p.96).

Dado que los adultos utilizan enfoques basados en el juego con un propósito, y aunque algunos métodos pueden estar dirigidos por niños, existen algunas limitaciones (como ocurre con cualquier enfoque de investigación) en cuanto al grado de toma de decisiones posible por parte de los niños. El uso de enfoques de investigación basados en el juego podría considerarse entonces como trabajo de niños (al igual que la educación de los niños en la escuela), pero este uso es importante porque permite aprovechar las formas que los niños utilizan para expresar necesidades y mensajes y resolver problemas (Cruz et al. 2002 p.128). Estos métodos pueden ser vitales para permitir que los adultos comprendan mejor el mundo de los niños. De hecho, también se ha informado que los niños no ven el juego como una metodología de investigación significativa: Alderson informa que los niños querían tener entrevistas en lugar de jugar porque lo habían visto en la televisión (2000 p.98), y de manera similar, los niños de centros de acogida en el Reino Unido al investigar el abandono del cuidado, y los niños conectados a la calle en Bangladesh, al investigar la vida trabajando en la calle, quisieron utilizar lo que consideraban métodos de entrevista tradicionales, ya que creían que tendrían más validez (West 1995 y Khan 1997).

Medio y Comunicación

El uso de métodos basados en el juego es particularmente adecuado para niños pequeños y en entornos de bajos ingresos porque los métodos pueden basarse en circunstancias y culturas locales y no requieren mucho equipo. Pero el conocimiento y las habilidades para responder a la situación local son esenciales. Para aprovechar al máximo este método, los investigadores deben desarrollar conocimientos sobre la variedad de juegos y juegos que practican los niños locales en diferentes edades y géneros, lo que puede ser parte de la construcción de confianza y relaciones. Los juegos locales se pueden adaptar para su uso en la investigación, por lo que las habilidades creativas en esto son útiles para desarrollar los tipos de datos requeridos por el proyecto de investigación.

Explorar los juegos y juegos locales puede llevar tiempo, porque la forma de los juegos tradicionales cambia con el tiempo y los niños a menudo tienen divisiones claras de edad y género en cuanto a la idoneidad de juegos y juegos particulares. Será crucial que se comprendan estas cuestiones para poder obtener una visión profunda de la vida de los niños.

Aparte de estas dimensiones de edad y género, los métodos basados en el juego son potencialmente apropiados para todos los niños, pero se debe prestar atención al contexto local y a cómo ven el juego niños y adultos. Cuando los niños tienen tareas domésticas o de otro tipo, que se encomiendan a los fines del proyecto de investigación, puede resultar difícil para ellos y para cualquier adulto observador si se piensa que los niños están jugando sin ningún propósito. Uno de los desafíos en algunos lugares puede ser realizar el proyecto de investigación en un momento que sea adecuado para los niños, de modo que no interfiera con sus responsabilidades laborales (como ir a buscar agua, por ejemplo, en Myanmar o Indonesia, o el tiempo de aprendizaje en las escuelas, en China). Las diferencias de edad pueden ser significativas dentro de este rango de edad y limitar algunas investigaciones, por ejemplo, cuando niños de siete u ocho años tienen la responsabilidad del cuidado de miembros jóvenes de la familia de cinco años o menos.

Ética y contexto

A lo largo de este capítulo hemos abordado algunas de las consideraciones éticas necesarias al utilizar el juego como método de investigación. Los niños varían en el grado en que son juguetones y en la medida en que tienen oportunidades de jugar. Los niños juguetones tienen un vínculo emocional seguro con adultos importantes. La pobreza y la vida urbana, que provocan estrés en la crianza de los hijos y falta de acceso a entornos naturales y al aire libre, reducen las oportunidades de juego, pero incluso la vida rural puede limitar los espacios de juego abiertos donde el terreno se utiliza para uso agrícola o ganadero, o está controlado por personas con autoridad. Las oportunidades de juego pueden ser particularmente restringidas para los niños que trabajan, especialmente aquellos que viven en el hogar, como los trabajadores domésticos, con poco control sobre su tiempo. Al involucrar a grupos de niños que trabajan o que tienen poco tiempo debido a las presiones de la educación (West y Chen 2005), existe una clara necesidad de acordar el uso del tiempo porque es un bien escaso para los niños. Como investigadores no debemos quitarle a un niño su tiempo para jugar y explorar libremente.

Como se mencionó anteriormente, los juegos varían según las culturas. Para garantizar que los métodos seleccionados no socaven ni contradigan las normas culturales, se podría adoptar y adaptar adecuadamente el uso de juegos y juegos locales.

Como en todos los grupos, es necesario prestar atención a las normas de género y edad mixtas, pero este es particularmente el caso aquí, donde los métodos utilizados adoptan una forma que podría interpretarse como un juego conjunto, donde este no es un comportamiento habitual o permitido.

Las distinciones entre juego libre, juego facilitado por adultos y juego dirigido por niños requieren cierta atención, en particular para que los métodos dirigidos por niños puedan usarse para que los niños expresen sus propios puntos de vista, en lugar de aquellos que creen que son los deseados o la "respuesta correcta".

Dónde acudir para obtener más información

El Enfoque Mosaico, Clark y Moss (2008), es un enfoque multimodelo para investigar la vida de los niños que reconoce a los niños y a los padres como co-constructores de significado. Aunque se utiliza con niños un poco más pequeños, el uso de juegos de rol, que incluyen muñecos y equipos de juego, demuestra cómo el juego puede ser una herramienta útil para involucrar a los niños en sus vidas.

Se pueden encontrar muchos ejemplos de juguetes en <http://www.juguetesdeterapiainfantil.com>

Para el uso de muñecas Persona, consulte <http://www.persona-dolltraining.org/>

Para el uso terapéutico de las muñecas, consulte el trabajo de Donna Koller, por ejemplo, Koller, D. (2008). Juego terapéutico en la atención de salud pediátrica: la esencia de la práctica de la vida infantil. Declaración de prácticas basadas en evidencia del Child Life Council. Revisado por pares y aprobado por los miembros de la junta del Child Life Council. Disponible en línea en www.childlife.org.

Referencias para este capítulo

Alderson, P. (1993) *El consentimiento de los niños para la cirugía*. Prensa de la Universidad Abierta, Buckingham

Alderson, P. (2000) *Los derechos de los niños pequeños: explorando creencias, principios y prácticas*, Jessica Kingsley, Londres

Bodrova, E. y Leong D. (2005) 'La importancia del juego, por qué los niños necesitan jugar'. *La primera infancia hoy*, 20 (3), págs.6-7

CRC (Comité de los Derechos del Niño de la ONU) (2013) *El derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (Artículo 31): Observación general No. 17* Ginebra: Naciones Unidas http://crin.org/docs/CRC-C-GC-17_en.pdf

Crowley, A. y Vulliamy, CN (sin fecha) *Escuchen! Los niños hablan de bofetadas*, Save the Children Gales, Cardiff



De La Cruz, MT, Protacio-de Castro, E., Balanon, FG, Yacat, JA y Francisco, CT (2002) Pequeños pasos, grandes avances: hacer investigación-acción participativa con niños. Filipinas: Programa de Trauma Psicosocial y Derechos Humanos Centro UP de Estudios Integrativos y de Desarrollo. Disponible en: http://mhps.net/?get=49/1372043372-Small_Steps_Great_Strides_Doing_Participatory_Action_Research.pdf

Einasdottir, J. (2005) ¿Podemos decidir qué jugar! La percepción de los niños sobre la calidad en una guardería islandesa *Educación temprana y desarrollo* 16(4): págs.469-488

Ennew, J. y Plateau, DP (2004) *Cómo investigar el castigo físico y emocional de los niños*, Alianza Internacional Save the Children, Bangkok

Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., Baruchel, S. y Jones, H. (2008) "Uso de títeres para provocar el habla de los niños para la investigación" *Consulta de enfermería* 15 (1): págs.49-56, marzo

Forman, George y Hall, Ellen. (2005). Preguntarse con los niños: La importancia de la observación en la educación temprana. Investigación y práctica de la primera infancia, 7(2). Disponible en: <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/forman.html>

Freud, S. (1920) *Una introducción general al psicoanálisis*. Disponible gratuitamente en: <http://www.gutenberg.org/ebooks/38219>

Verde, EJ (2006). 'Terapia de juego junguiana: *Activando el arquetipo de la autocuración en niños afectados por abuso sexual*', Revista de Consejería de Luisiana, 8, págs.1-11.

Green, EJ (2007) La crisis de la separación familiar después de una destrucción masiva traumática: terapia de juego analítica junguiana después del huracán Katrina. En NB Webb (Ed.) *Terapia de juego con niños en crisis: tratamiento individual, grupal y familiar* (3.ª ed., págs. 368-388), The Guilford Press, Nueva York, NY

Green, EJ, Crenshar, DA y Lubin Langtiw (2009) 'Investigación basada en temas de juego con niños', *El diario familiar* 17 (4) págs.312-317

Khan, S. (1997) *Una investigación sobre niños de la calle*, Save the Children y Chinnamul Shishu Kishore Sangstha, Dhaka

Koller, D. (2007). *Declaración de prácticas basadas en evidencia del Child Life Council que prepara a niños y adolescentes para procedimientos médicos*. Sitio web disponible del Child Life Council: <http://www.childlife.org/files/EBPPPreparationStatement-Complete.pdf>

Koller, D. (2008). Juego terapéutico en la atención de salud pediátrica: la esencia de la práctica de la vida infantil. Child Life Council, Declaración de prácticas basadas en evidencia. Revisado por pares y aprobado por los miembros de la junta del Child Life Council. Disponible en: www.childlife.org.

Lynch, M. (2012) *Children at Play: un método innovador para estudiar y enseñar conductas nutricionales* Enfermería Pediátrica 38 (5) pp.139-143, mayo-junio

Piaget, J. e Inhelder, B. (1962) *La Psicología del Niño*, Libros básicos, Nueva York

Play England (2008) *Diversión y libertad Lo que dicen los niños sobre el juego en una muestra de consultas de Play Strategy*. Disponible en: <http://www.playengland.org.uk/media/120429/fun-freedom-11-million-fair-play.pdf>

Roopnarine, JL y Johnson, JE (2001) Juego y culturas diversas: implicaciones para la educación infantil. En RS Reifel & MH Brown (eds.), *Educación y cuidados tempranos, y reconceptualización del juego*, págs. 295-318, JAI, Nueva York.

Oeste, A. (et al) (1995) *Estás sólo en esto*, Save the Children, Londres

Oeste, A. y Chen, XM (2005) *VIH/ADIS y vulnerabilidad, educación y participación: cuestiones de derechos, respuestas y niños dentro o fuera de la escuela: una división creciente en el documento de China presentado en Niños y jóvenes en sociedades emergentes y en transformación-Conferencia sobre la infancia 2005 Oslo, Noruega*

Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M. y Verma, M. (2012) La importancia del juego, escrito para Toy Industries of Europe (TIE). Disponible: http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf

Willow, C. y Hyder, T. (1998) *Duele por dentro*, Oficina Nacional de la Infancia y Save the Children, Londres



PASO 6

CONSIDERACIÓN DEL CONTEXTO

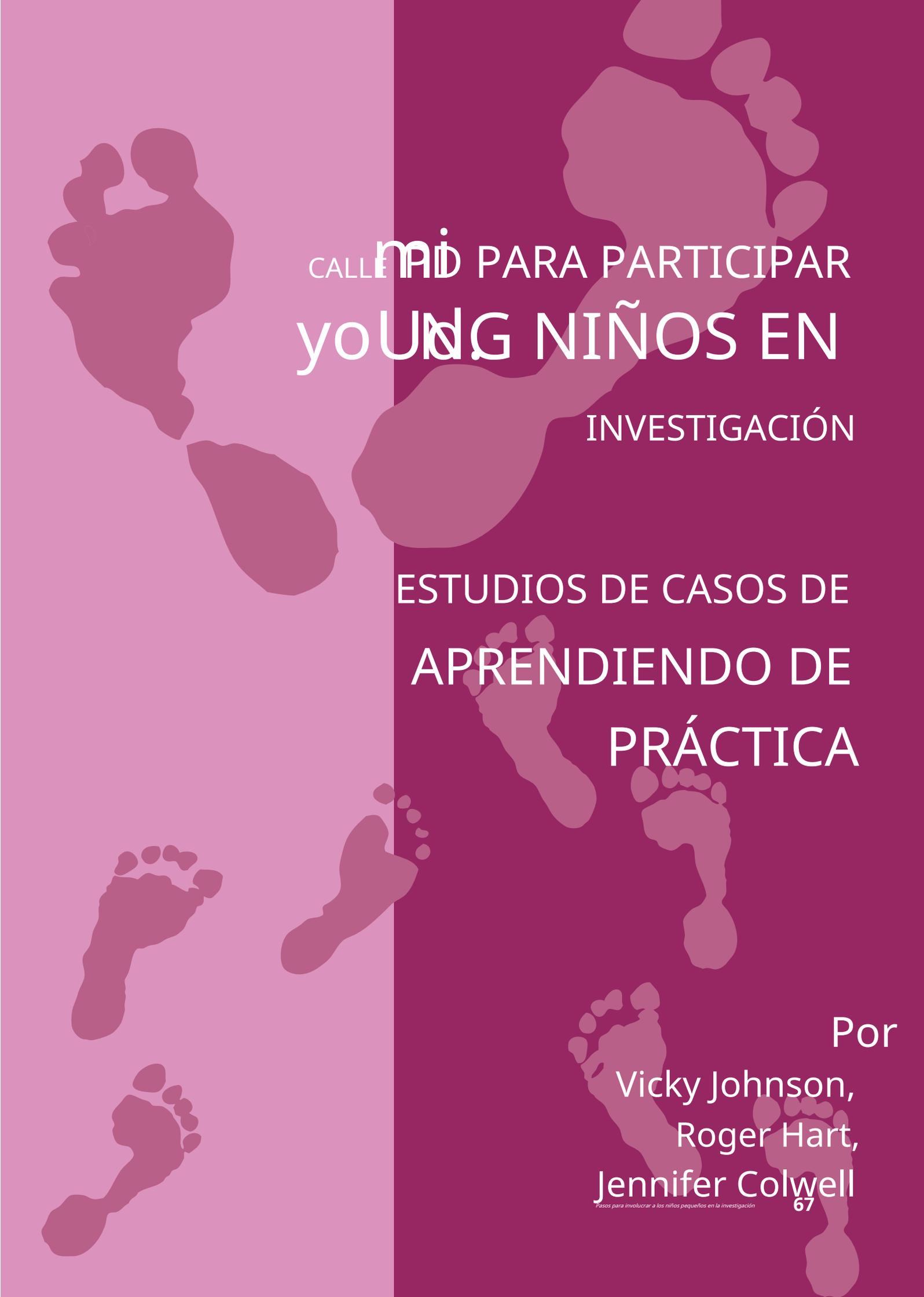
Si la investigación no es relevante para la vida de los niños pequeños en su contexto, es probable que no disfruten de la investigación y que no conduzca a resultados significativos. Los investigadores tendrán que trabajar con lo que sea posible considerando las dinámicas de poder locales existentes y las actitudes hacia los niños pequeños en diferentes entornos. Es por eso que hemos desarrollado la Sección 2 de estos recursos para mostrar una variedad de diferentes contextos culturales y políticos e investigaciones que se han llevado a cabo con diferentes propósitos.

Los contextos culturales, políticos e institucionales afectan la forma en que las personas trabajan con niños pequeños y qué métodos el investigador puede encontrar más útiles. La selección de métodos por parte del investigador también estará influenciada por la disciplina en la que ellos o su equipo de investigación están capacitados, en o están trabajando con. La aceptabilidad de diferentes enfoques y métodos y cómo se reciben las diferentes formas de evidencia varía en diferentes contextos profesionales. El investigador deberá prestar más atención a cómo funcionan los diferentes métodos dentro de los diferentes espacios que habitan los niños, dentro y fuera de la escuela, durante su trabajo o las tareas que realizan en el hogar. Finalmente, aunque muchos de los métodos son lúdicos, también se debe considerar quitar tiempo al juego de los niños.

Se debe considerar cómo se aplican los métodos en una variedad de contextos y si pueden ayudar a romper (o acentuar) la dinámica de poder. Comprender la vida de los niños incluye comprender cómo los diferentes actores, incluidos los niños, ven su participación y darles la opción de contribuir a la evidencia sobre sus vidas, sentimientos y opiniones.

La siguiente sección proporciona una variedad de estudios de casos sobre el aprendizaje de la práctica en investigaciones de todo el mundo y demuestra la importancia del Paso 6: Flexibilidad al contexto.



The background features a vertical split between a light pink left half and a dark pink right half. Scattered across the entire background are several footprints of varying sizes and orientations, some in a darker shade of pink and others in a lighter shade, creating a sense of movement and path.

CALLE **mi** PARA PARTICIPAR
young NIÑOS EN
INVESTIGACIÓN

ESTUDIOS DE CASOS DE
APRENDIENDO DE
PRÁCTICA

Por

Vicky Johnson,
Roger Hart,
Jennifer Colwell

Pasos para involucrar a los niños pequeños en la investigación

67

INTRODUCCIÓN A ESTUDIOS DE CASOS DE APRENDIZAJE DE LA PRÁCTICA EN INVESTIGACIÓN

Esta sección muestra cómo se lleva a cabo en la práctica la investigación que involucra a niños pequeños en una variedad de contextos globales. En cada ejemplo, la investigación se sitúa en el contexto de un proyecto o programa. A continuación se describen los diferentes métodos que se han utilizado para responder a las preguntas de investigación. Las consideraciones éticas y el flujo de la investigación dan al lector una idea de cómo se aplican los métodos en el contexto de un proyecto. Cada ejemplo indica cómo la participación de los niños pequeños ha llevado a comprender la capacidad de acción de los niños. Cada ejemplo concluye con un comentario sobre cómo la investigación se ha vinculado o informado a otros procesos de investigación e intervenciones prácticas con niños pequeños.

La sección comienza con un relato de cómo los niños pequeños han participado en investigaciones para comprender cómo las prácticas culturales dañinas han afectado sus vidas en Etiopía (Admassu y Amentie). Los métodos incluyen: jugar, cantar, discutir videos, fotografías y carteles. El caso también analiza cómo jugar en el patio de recreo con niñas y niños ayudó a que se sintieran más cómodos con la investigación. La investigación ha informado el desarrollo de la provisión para los primeros años a través de CHADET, financiado por el Departamento de Desarrollo Internacional.

El equipo de investigación 'Young Lives' en Perú describe cómo han utilizado imágenes, recorridos dirigidos por niños y entrevistas para explorar la comprensión de los niños sobre el bienestar y el malestar (Crivello y Rojas Arangoitia). La investigación detallada llevada a cabo por Young Lives en Perú, Etiopía, India y Vietnam combina enfoques cualitativos y cuantitativos en una investigación longitudinal.

Este ejemplo proporciona detalles sobre cómo la cohorte de jóvenes (5-7 años) en áreas urbanas y rurales de Perú definió el bienestar y el malestar, brindando indicadores específicos del contexto para comprender sus vidas. También reflexiona sobre las habilidades de facilitación que necesitan los investigadores adultos para involucrar a los niños pequeños.

Los roles de los niños en los hogares y la sociedad se exploraron en una investigación etnográfica detallada con ActionAid Nepal (Johnson, Hill y Sapkota). Esta investigación combinó investigación etnográfica más tradicional, observación y entrevistas abiertas con métodos visuales participativos. Hablar idiomas locales, jugar, cantar y bailar fueron algunas de las formas de generar confianza y relaciones en la investigación. Uno de los métodos implicaba que los investigadores acompañaran y trabajaran con los niños para darles tiempo a las niñas y los niños para que participaran en la investigación: niñas y niños de entre 5 y 7 años contribuyen al trabajo del hogar, incluido ir a buscar leña y agua, buscar después de los animales y

hermanos. Se aplicó una amplia gama de métodos, incluidas canciones, calendarios estacionales, actividades diarias, clasificación matricial y mapeo.

Se describen métodos grupales participativos que ayudan a comprender la inclusión y la estructura organizativa para una evaluación de los clubes infantiles de Save the Children en Nepal (Hart, Rajhandary y Khatiwada). Se tuvieron en cuenta los deseos de los niños mayores y pequeños. Se combinaron mapas y 'juegos de clasificación de movimientos' y dibujos de la estructura organizativa con clasificaciones matricial simples y parodias para comprender diferentes escenarios y juegos de poder dentro de los clubes. Los Venns también se sintieron atraídos por comprender las interacciones con partes interesadas externas.

Las percepciones de los niños pequeños sobre el entorno escolar en las escuelas del este de Inglaterra y del norte de la India se entendieron a través de dibujos combinados con debates (Kanyal). Se exploraron experiencias y entornos escolares reales e ideales con niños de 5 a 6 años. El ejemplo discutió el proceso de negociación del espacio para investigar con los profesores y cómo el entorno afecta la aplicación de la investigación.

En Islandia, la investigación para comprender las transiciones de los niños del preescolar a la escuela primaria utilizó fotografías como herramienta de investigación para que los niños pequeños ejercieran el poder y para que las entrevistas giraran en torno a temas que les interesaran. El estudio también examina las desigualdades de poder entre niños e investigadores (Einarsdottir).

Cuando los adultos de una comunidad del Tíbet sugirieron que la destrucción del suministro local de agua era culpa de los niños, se inició una investigación que involucró a los niños en la comprensión de lo que estaba sucediendo (Occidente). El personal utilizó el desarrollo de capacidades en enfoques de investigación participativa para ayudarlos a comprender lo que estaba sucediendo. Los métodos incluyeron: juegos tradicionales e importados; métodos visuales, incluidos dibujos, mapas y diagramas, e interpretación de imágenes y diseños; paseos acompañados; discusiones en grupos pequeños; discusiones plenarios que incluyen votación y toma de decisiones por consenso.

Se llevó a cabo una investigación para explorar las perspectivas de los niños de la calle y los niños trabajadores en la India con Butterflies, una organización nacional que trabaja en Delhi (O'Kane). Se realizaron juegos que ayudaron a comprender cómo los niños veían sus derechos y también se utilizaron títeres para discutir cuestiones relativas a la legislación sobre derechos. Luego se utilizaron juegos y elementos visuales para clasificar y priorizar los derechos y explorar cómo los niños pueden hacer realidad sus derechos.

Las imágenes también ayudaron a comprender qué aspectos de su programa ayudan o dificultan a las niñas y niños que viven y trabajan en la calle.

Se utilizaron grupos de discusión y recursos como cámaras, vídeos, grabadoras de audio, un DJ y materiales artísticos para ayudar a estimular el debate entre niños pequeños marginados sobre cómo entienden su propia ciudadanía en un contexto europeo (Larkins). En cada sesión, grupos de niños pequeños revisaron la evidencia que habían generado previamente. La confianza en la capacidad de los niños pequeños para guiar su propia investigación fue particularmente importante en el proceso de investigación. Se escribieron reglas para trabajar juntos y se desarrollaron juegos no sólo para llevar a cabo gran parte de la investigación, sino también para mantener las emociones positivas del grupo. Las actuaciones y los recorridos por el sitio también contribuyeron a los métodos aplicados en la investigación.



APRENDIZAJE DE EJEMPLOS PRÁCTICOS EN INVESTIGACIÓN

CHADET ESCUCHANDO A LAS VOCES DE NIÑOS: COMPRENSIÓN NIÑOS PEQUEÑOS PERSPECTIVAS SOBRE ASUNTOS QUE AFECTAN SU EDUCACIÓN EN ETIOPÍA

Fondo

La Organización para el Desarrollo y la Transformación Infantil (CHADET) es una organización benéfica que participa en la implementación de una variedad de proyectos de desarrollo diseñados para mejorar la situación de los niños vulnerables en entornos urbanos y rurales en diferentes partes de Etiopía. Entre sus áreas de enfoque se encuentra el programa de protección de niños que están expuestos a abuso y explotación física y/o sexual como consecuencia de una migración de riesgo. Los niños en sus áreas de intervención (especialmente las niñas) a menudo están expuestos al matrimonio precoz y forzado, al trabajo doméstico no remunerado o mal remunerado, a la migración desinformada, a la participación en la calle y a la explotación sexual. La región de Amhara tiene la edad media de matrimonio más baja de Etiopía: 14,7 años (EDHS, 2011).

Las consultas y las actividades del proyecto han identificado el matrimonio precoz, la migración desinformada de las niñas a las zonas urbanas, el atrapamiento de las niñas en trabajos domésticos mal remunerados y la mala calidad del proceso de aprendizaje como factores clave que explican la alta tasa de deserción escolar de las niñas. Una encuesta encargada por CHADET y ChildHope en 2011 en el estado de Amhara reveló que el 42% de los hogares habían experimentado la partida de un niño en los últimos 12 meses. De las niñas migrantes entrevistadas, el 75% no estaban matriculadas en la escuela y el 29% eran analfabetas. En los últimos años, CHADET ha llevado a cabo un programa integral para la protección de los niños en los lugares de origen y de tránsito antes de que estén expuestos a diferentes formas de explotación y/o abuso, que podrían impedir la plena realización de sus potencialidades.

La mayoría de estos niños provienen de familias que tienen oportunidades de subsistencia muy limitadas e ingresos extremadamente bajos. Por lo tanto, el proyecto ha ofrecido oportunidades de subsistencia a las familias más pobres como forma de crear un espacio seguro para que los niños en riesgo consideren alternativas a la migración.

y ayudarles a trabajar con sus familias para permitirles acceder a la educación.

A la luz del muy bajo nivel y conocimiento sobre la

¹Una encuesta de referencia sobre el matrimonio precoz y la migración infantil de riesgo en Woredas seleccionados de la zona sur de Gondar, estado regional nacional de Amhara, Etiopía, 2012, ChildHope y CHADET



*Anannia Admassu y
Girma Amentie*

valor de la educación y la protección otorgada a los niños, CHADET hizo esfuerzos para mejorar la conciencia de la comunidad mediante el empleo de diferentes mecanismos, incluidas las Conversaciones Comunitarias (CC), un enfoque que ha demostrado movilizar a las comunidades para debatir algunas de las cuestiones más pertinentes que afectan a los niños. en sus respectivas comunidades, a través de la producción y distribución de folletos y carteles que transmiten mensajes educativos, y la realización de espectáculos entretenidos con el grupo de música y teatro de CHADET. También inició una estrecha relación de trabajo con las escuelas y todas las demás partes interesadas relevantes en diferentes niveles, incluidos el gobierno local, los líderes religiosos, la policía, los grupos de jóvenes y mujeres, así como los trabajadores de extensión agrícola y sanitaria a nivel de base. El principal logro del proyecto anterior fue el establecimiento de un mecanismo de protección infantil con base local en el que se establecieron Comités de Protección Infantil (CPC) que entraron en funcionamiento en la intervención. *Kebeles* (la unidad administrativa más baja del gobierno).

Objetivo

Según la propia experiencia de CHADET y los hallazgos de otras evaluaciones realizadas en el estado regional de Amhara, los niños pequeños enfrentan problemas socioeconómicos y culturales multifacéticos que pueden afectar tanto su vida presente como futura. El acceso a una educación de calidad se ve obstaculizado por la falta de escuelas preescolares para los niños pequeños, así como por la incapacidad de sus padres para cubrir los costos de la educación. El trabajo infantil también es esencial dentro de las comunidades para cuidar animales, cocinar, ir a buscar agua y brindar otro tipo de apoyo en las granjas.

Tras implementar un proyecto centrado en promover la protección de la infancia, CHADET identificó la educación como



Un cartel que muestra la trata de niñas.

una puerta de entrada esencial a una vida mejor, especialmente para las niñas. Como parte de un esfuerzo por desarrollar una nueva propuesta de proyecto que se presentará al DFID para mejorar la educación de las niñas, facilitamos un taller de consulta con las partes interesadas para actualizar nuestra teoría del cambio y delinear cómo podemos ayudar a las niñas en riesgo de matrimonio precoz, trabajo, migración y participación en la calle para unirse, permanecer y prosperar en la escuela. 48 niñas y niños, padres, maestros, líderes comunitarios y religiosos, y personal de organizaciones comunitarias participaron en el taller que se llevó a cabo en la ciudad de Debretabor (donde se encuentra la oficina de coordinación de campo de CHADET).



Esta imagen muestra a una niña alegre que ha tenido éxito en su educación porque sus padres no la obligaron a casarse.

Habiendo recopilado las opiniones de niños y niñas mayores, así como de otras partes interesadas, organizamos una sesión similar con niños pequeños (de 6 a 8 años) para conocer sus opiniones y voces que se incorporarán en el proyecto a desarrollar. Por lo tanto, se decidió que llevaríamos a cabo la evaluación entre los niños que vienen a un centro ECCE (Educación y Cuidado de la Primera Infancia) que se creó recientemente en Alem Ber. Alem Ber es un pequeño pueblo rural que se encuentra en Fogera Woreda (distrito) en la zona administrativa del sur de Gondar del estado regional de Amhara.

Nuestras preguntas clave giran en torno a capturar sus ideas sobre preguntas sobre la importancia de la educación, el trabajo doméstico, el matrimonio infantil y la migración riesgosa. Éstas son cuestiones clave que se abordarán en el próximo proyecto.



Esta es una foto de una niña parada al borde de un pueblo y luchando con sus pensamientos sobre si migrar o no a la ciudad cercana.

Diseño y métodos

En el ejercicio participaron un total de 22 niños (12 niñas y 10 niños) de edades comprendidas entre 6 y 8 años. Fueron seleccionados al azar entre niños que asistían al programa ECCE en Alem-Ber. Durante el ejercicio se utilizó una combinación de métodos. Estas incluyeron el uso de fotografías que representaran los problemas del matrimonio precoz, la migración riesgosa y la importancia de la educación. También se incorporaron videoclips, canciones y juegos al ejercicio para estimular a los niños y mantenerlos activos durante el ejercicio.

Los investigadores tomaron todas las precauciones necesarias al realizar investigaciones con niños y jóvenes. Esto se rigió principalmente por la observancia de la Política de Protección a la Infancia de CHADET, así como por los lineamientos de Participación de Niños y Jóvenes de CHADET. Estos incluyen obtener el consentimiento de sus padres para verificar la voluntad de que sus hijos participen en el estudio y sean fotografiados. También se consideró la cuestión de la confidencialidad de las opiniones de los niños.

Dos miembros del personal de CHADET, que han sido capacitados por ChildHope sobre la participación de niños y jóvenes, así como sobre protección infantil, lideraron el proceso.

Proceso y flujo de investigación

Antes de entrar en los temas centrales de la investigación, se hicieron esfuerzos para motivar a los niños a participar activamente en el proceso. En primer lugar animamos a los niños a jugar en los parques infantiles hasta que se sintieran relajados. Entre las discusiones, se creó un espacio para que los niños aumentaran su confianza. Los niños vieron un video de música tradicional de Amsal Mitikie, quien es del área de Gondar, y un video musical moderno sobre género, etc. Los niños cantaron y participaron activamente ya que se sintieron motivados a unirse

cantos y bailes tradicionales. Para los juegos al aire libre se dispusieron zonas de juego separadas para niños y niñas. A esto le siguió una sesión de intercambio de ideas sobre la investigación facilitada por el consejero (psicólogo) de CHADET y facilitadores (ambas mujeres) del Centro ECCE. Luego dividimos a los participantes de la investigación en dos grupos, uno de niños y otro de niñas.

El objetivo del ejercicio era comprender cómo reaccionarían los niños al ver los documentales y las diferentes imágenes que significan matrimonio precoz, migración infantil, educación de los niños, etc. A esto siguió una sesión de debate sobre cómo entendían las imágenes, y nosotros reunieron sus puntos de vista/retroalimentación sobre preguntas relacionadas con si los problemas son visibles o no en sus comunidades, sus opiniones sobre los problemas y qué se debe hacer para cambiar la situación. Creemos que estos métodos ayudaron a los niños a sentirse más cómodos, fueron adecuados para niños pequeños y ayudaron a recopilar información de una manera no amenazante.

Cómo nos ayudó la investigación a comprender a los niños

Los hallazgos y la retroalimentación que se ha obtenido de los niños se resumen a continuación:

- Todos los niños que participaron en la investigación eran conscientes de que el matrimonio se lleva a cabo en su comunidad. Algunos de ellos indicaron que sus hermanas fueron casadas a una edad temprana, aunque no estaban seguros de sus edades exactas al momento del matrimonio. Un niño del grupo de niños y dos del grupo de niñas dijeron que sus hermanas mayores estaban casadas. Las niñas expresaron su temor de que sus padres pudieran casarlas contra su voluntad en el futuro. Cuando se les preguntó si estaban preocupados por sus hermanas que aún no están casadas, indicaron que sus padres podrían decidir casarlas sin su consentimiento. La mayoría de las niñas creían que los padres, maestros, hermanos y la policía tienen el deber y/o la responsabilidad de detener el matrimonio precoz, mientras que los niños dijeron que no saben quién debería detener el matrimonio precoz.
- Fue interesante observar que casi todos los niños tienen una visión positiva de los pueblos y ciudades más grandes como lugares dignos para vivir. La mayoría de los niños han tenido la oportunidad de ir a Debre Tabor y Wereta (ciudades importantes cerca de Alem Ber) y Bahir Dar (la capital regional). La mayoría de los niños indicaron



que tienen familiares en esas ciudades y en Addis Abeba, que ocasionalmente los visitan durante los días festivos... *Vienen a visitarnos y nos compran ropa nueva. Son limpios y educados*(8 años, mujer). Todos los niños dijeron que sueñan con vivir en ciudades así. Piensan que vivir en pueblos o zonas urbanas es bueno para ellos. La mayoría de los niños indicaron que sus familiares que vienen de las ciudades quieren llevarlos de regreso con ellos. Una de las niñas incluso dijo que no le importaría ir a Addis Abeba a vivir con sus familiares como empleada doméstica. Uno de los niños y dos de las niñas dijeron que tenían a sus hermanas en la cercana ciudad de Wereta y en la ciudad de Bahir Dar. Siete de los grupos de niños y dos de los de niñas dijeron que sus hermanas mayores se habían ido al Medio Oriente en busca de una vida mejor. Las opiniones de estos niños se correlacionan con estudios previos realizados en la zona.

- Tanto los niños como las niñas participan en las tareas domésticas del hogar. Las diferencias en los roles de género se reflejaron en lo que dijeron los niños, es decir, ciertas tareas como que las niñas apoyen a sus madres en la toma de decisiones. *húmeda*(estofado), limpiar los platos y la casa, hacer la cama y preparar café de forma tradicional (hacer café es una ceremonia en Etiopía). Sin embargo, esto no significa que las niñas no estén haciendo el trabajo que realizan los niños. Tanto los niños como las niñas participan en la recogida de leña, yendo a tiendas/mercado a comprar mercancías, acarreado agua, cuidando el ganado, etc. También indicaron que se les da algo de tiempo para estudiar y jugar, en los momentos en que están en casa. La mayoría de los niños opinaron que se les debe dar más tiempo para estudiar y que sus padres no deberían obligarlos a trabajar. Dijeron *'...sParte del trabajo es difícil para los niños de nuestra edad y debería ser realizado por adultos; ... tenemos que ceñirnos a nuestra educación*(7 años, varón).

- Con respecto a una pregunta sobre *chicas* en su comunidad y en el Centro ECCE, los niños dijeron que *'...Los hombres siempre son fuertes y las niñas son débiles*. (6 años, hombre). Pero admitieron que la estudiante que ocupó el primer lugar en su clase es una niña. Un niño dijo *'Las niñas obtienen mejores resultados que sus homólogos masculinos en su educación*.(7 años, varón). La mayoría de los niños dijeron que piensan que algunos tipos de violencia doméstica

El trabajo es responsabilidad de las niñas.

- Otra cuestión importante sobre la que los investigadores buscaron información fue la opinión de los niños sobre el valor dado a la educación y cómo encontraron que el Centro satisfacía este interés. Todos ellos expresaron que venir a la escuela es importante para todos los niños. *'... Nos ayudará a convertirnos en personas grandes y educadas*.(8 años, mujer); *...Seremos médicos y conductores si aprendemos*.(7 años, varón); *...nuestro conocimiento aumenta; ...no siempre cuidaremos de los animales*(7 años, varón). También se preguntó a los participantes en la investigación si conocían a otros niños de su edad que no asistían a la escuela. Indicaron que hay muchos niños que no tuvieron la oportunidad de venir a la escuela. De sus respuestas quedó claro que



los niños no eligen este curso de acción, sino que los padres no los dejan ir a la escuela.

- Cuando se les preguntó qué se necesita hacer para mejorar el acceso a la educación para los niños de su edad en su aldea, recomendaron que se construyeran aulas adicionales y se contrataran más maestros. Los niños también sugirieron que el Centro podría equiparse con más escritorios y



pizarras y que no había suficientes libros disponibles.

- Con respecto al patio de juegos, ambos grupos dijeron que no es lo suficientemente grande para que todos los niños del Centro ECCE jueguen al mismo tiempo. Las chicas confirmaron esto además diciendo: *'...El patio de recreo no es lo suficientemente bueno para acomodarnos a todos y la mayoría de las veces los niños no nos dan la oportunidad de jugar.'*(6 años, mujer). Por lo tanto, querían que el proyecto estableciera espacios de juego separados para niños y niñas. También recomendaron que el patio de recreo esté pavimentado para evitar que el polvo del recinto cause problemas de salud.

En conclusión, la evidencia generada al incluir a niños pequeños en esta investigación generó un impacto en la propuesta de proyecto que se desarrolló para mejorar la situación de la educación de los niños en y alrededor del área de intervención actual. También pudimos obtener mucha información nueva sobre las vidas de los niños y niñas locales. Encontramos que las respuestas de los niños correspondieron a lo reflejado en los talleres de consulta que se realizaron con adultos y jóvenes. Éstas incluyen:

- La existencia y práctica del matrimonio precoz en la comunidad y la preocupación que esto genera para las niñas de la comunidad.
- Los niños abandonan sus aldeas y migran a las ciudades y al extranjero en busca de mejores oportunidades (esto es, de hecho, motivo de entusiasmo entre otros niños que se quedan en las aldeas).
- Los niños, especialmente las niñas, deben asumir una gran responsabilidad en el cuidado de las tareas domésticas.
- La percepción predominante que tienen los adultos sobre los roles de género y las desigualdades entre hombres y mujeres se refleja en las opiniones de los niños, especialmente los varones.

- Mejorar el entorno escolar para que sea más estimulante (establecimiento de rincones de lectura, haciéndolos atractivos y no discriminatorios, es decir, sensibles a las necesidades únicas de las niñas).

Replicación/Enlace a otros procesos

Si bien CHADET había establecido un mecanismo a través del cual los niños podían participar en el desarrollo, seguimiento y evaluación de sus proyectos, realizar un ejercicio que creó una vía para que los niños reflejaran sus puntos de vista es de gran importancia para mejorar el impacto de nuestro trabajo y para garantizar una participación real. Por lo tanto, realizaremos ejercicios similares entre niños pequeños en las áreas de intervención de CHADET en otras regiones del país. El aprendizaje también podría compartirse con agencias asociadas y otras partes interesadas.



Esta imagen sobre el matrimonio infantil muestra una ceremonia de boda en la que una joven es despedida por sus padres y familiares.

Referencias

ChildHope y CHADET (2012) *Una encuesta de referencia sobre el matrimonio precoz y la migración infantil de riesgo en Woredas seleccionados de la zona sur de Gondar*, Estado Regional Nacional de Amhara, Etiopía

CHADET (2009) *Política de protección infantil* Addis Abeba, Etiopía

CHADET (2011) *Participación de niños y jóvenes*, Addis Abeba, Etiopía

Agencia Central de Estadística (2011), *Encuesta Demográfica y de Salud*, Addis Abeba, Etiopía

CHADET (2005) *Patrón migratorio de niños expuestos a la explotación sexual*, Addis Abeba, Etiopía

EXPLORANDO LOS NIÑOS ENTENDIMIENTOS DE BIENESTAR Y MAL ESTAR EN LOS JOVEN VIDAS, PERÚ

Gina Crivello y Vanessa Rojas Arangoitia

Objetivo

Este 'aprendizaje de la práctica' comparte experiencias de involucrar a niños pequeños en investigaciones cualitativas longitudinales llevadas a cabo por *Vidas jóvenes*, un estudio internacional sobre la pobreza infantil en cuatro contextos de países en desarrollo (<http://www.younglives.org.uk>). El caso presenta el aprendizaje de la investigación de Young Lives en Perú, describiendo la variedad de métodos utilizados en las primeras rondas de investigación para explorar diferentes aspectos del bienestar y el malestar de los niños pequeños, y otros factores importantes en sus vidas. A esto le sigue un ejemplo ampliado de cómo se llevó a cabo un "ejercicio de bienestar" con los niños, el tipo de información que se obtuvo y el potencial de adaptación y replicación.²

Vidas jóvenes es un programa de investigación que se lleva a cabo en Etiopía, India (estado de Andhra Pradesh), Perú y Vietnam para mejorar la comprensión de las causas, dinámicas y consecuencias de la pobreza infantil. El objetivo es producir evidencia que pueda usarse para informar políticas y programas que beneficien a los niños vulnerables y sus familias. Durante un período de quince años (2002-2017), Young Lives sigue las trayectorias de vida de dos grupos de edad de niños en estos países: una cohorte más joven de 8.000 niños nacidos en 2000/1 y una cohorte mayor de 4.000 niños nacidos en 1994. Cada pocos años se realiza una encuesta a la muestra completa de niños y hogares (2002, 2006, 2009, 2013,

²Young Lives está financiado por la ayuda del Reino Unido del Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) de 2001 a 2017 y cofinanciado por el Ministerio de Asuntos Exteriores de los Países Bajos de 2010 a 2014 y por Irish Aid de 2014 a 2015. www.younglives.org.uk.



Acompañar a los niños durante su trabajo.

2016), y entre rondas de encuestas, una submuestra de más de 200 niños y niñas participa en una investigación cualitativa en profundidad que también es longitudinal en su diseño (volviendo a los mismos niños y familias en 2007, 2008, 2011 y 2014).

Diseño y métodos

Este "aprendizaje de la práctica" se refleja en las experiencias de la investigación cualitativa, especialmente cuando el grupo más joven tenía entre 5 y 7 años, ya que esto presenta desafíos particulares para involucrarlos en la investigación. Incluimos algunas reflexiones de la última ronda de investigación (2011), cuando los niños habían cumplido nueve años, y la forma en que la repetición de ciertos métodos registró cambios en sus visiones y vidas. Tales esfuerzos para involucrar a los niños pequeños como fuentes de datos en la investigación sobre el desarrollo internacional son poco comunes, y hay una tendencia a (sólo) consultar a adultos que se supone tienen más conocimientos y son más articulados sobre asuntos relacionados con la vida y el bienestar de los niños.³ La investigación cualitativa permite explorar las propias opiniones y explicaciones de los niños que pueden diferir de las de los adultos.

Esta línea de investigación cualitativa utiliza un enfoque de 'kit de métodos' en la administración de métodos, combinando métodos individuales con actividades y debates grupales que pueden adaptarse a diferentes grupos de niños y contextos. Antes de cada ronda de investigación cualitativa, el equipo internacional de investigadores cualitativos de Young Lives desarrolla un protocolo de trabajo de campo común que se pone a prueba en cada país, se modifica, se utiliza como base para la capacitación y se adapta para su uso en contextos locales.

³Aunque Young Lives está "centrado en los niños", los adultos son una fuente importante de datos sobre las vidas, historias y comunidades cotidianas de los niños. En la investigación cualitativa, los cuidadores y otros adultos aportan información sobre las circunstancias del hogar de los niños, la organización familiar y los medios de vida, las normas y expectativas sociales, las historias y entornos comunitarios y la prestación de servicios. Sin embargo, los adultos no pueden reemplazar a los niños como fuentes de datos sobre sus experiencias.



La primera ronda de recopilación de datos cualitativos (2007) fue un estudio de referencia centrado en tres temas:

- Comprensiones locales del 'bienestar' y el 'malestar' infantil (incluidos los riesgos cotidianos y los procesos de protección)
- Transiciones infantiles
- Experiencias de servicios

Un año después se llevó a cabo una segunda ronda de investigación para dar seguimiento a los niños y capturar sus experiencias de transición al primer grado, lo que en Perú se espera que ocurra alrededor de los seis años. Debido a que la exploración del bienestar abarca todos los aspectos de la investigación, en la Tabla 1 incluimos el conjunto de métodos completo desarrollado para su uso en 2007 y 2008 en relación con la cohorte más joven.

TABLA 1:
Métodos utilizados para explorar el bienestar y el malestar infantil en el Perú (2007 y 2008)

2007		<i>Los métodos en el kit de métodos que eran específicamente diseñado para provocar niños pequeños perspectivas sobre diferentes aspectos de bienestar y malestar fueron: un 'bienestar Ejercicio', 'Feliz Día/Día Triste', 'Tour dirigido por niños' y '¿Quién es? Importante para A mí'.</i>
Métodos para usar con niños (de 5 a 6 años)	Otros metodos	
<p><i>Actividades grupales:</i> Día típico Visita guiada por niños ejercicio de bienestar</p> <p><i>Entrevista individual:</i> Entrevista infantil semiestructurada Día feliz/día triste</p>	<p><i>Observaciones relacionadas con el niño del estudio de caso:</i> aula y escuela Hogar Comunidad</p> <p><i>Entrevista individual:</i> cuidador Maestro Autoridades locales</p>	
2008		
Métodos para usar con niños (de 6 a 7 años)	Otros metodos	
<p><i>Actividades grupales:</i> ¿Quién es importante para mí? Transiciones escolares uso del tiempo</p> <p><i>Entrevista individual:</i> Entrevista infantil semiestructurada</p>	<p><i>Observaciones relacionadas con el niño del estudio de caso:</i> aula y escuela Hogar Comunidad</p> <p><i>Entrevista individual:</i> cuidador Maestro</p>	



Ejercicio de bienestar

El objetivo general de este método era explorar lo que los niños consideraban buena o mala vida para niños de la misma edad y sexo que vivían en su comunidad, incluido un examen de las fuentes de riesgo y los procesos de protección. El método se adaptó para su uso con grupos de niños pequeños, de modo que el facilitador del grupo creó un conjunto compartido de dibujos que representaban las vidas "buenas" y "malas" de los niños en sus comunidades, basándose en instrucciones y comentarios proporcionados por los niños. Esto generó indicadores de bienestar y malestar de los niños, además de capturar consensos y desacuerdos dentro del grupo. En este recurso se incluye una descripción detallada de cómo aplicar este método. (Ver también Armstrong et al. 2004)

Feliz día/día triste

Este método obtuvo información de los niños sobre los eventos o situaciones que los hacen felices o tristes. Se llevó a cabo como parte de la entrevista individual a niños pequeños. Se pidió a los niños que hicieran dos dibujos, uno que representara un día en el que un niño se sentía feliz y otro en el que un niño se sentía triste. El investigador discutió los dibujos con el niño y, según fuera necesario, le pidió: 'Dime cómo fue el día feliz para este niño'; '¿Qué pasó?'; '¿Quién estaba con ella/él?'; '¿Qué crees que el niño recordará más de este día?' El ejercicio se repitió para "el día triste" y el investigador preguntó qué mejoraría la situación del niño o niña que experimentaba el día triste. (Ver también De Berry 2003)

Tour dirigido por niños ⁴

Este método implica una "conversación móvil" mediante la cual los niños guían a los investigadores por espacios ubicados dentro de sus entornos de vida cotidianos (por ejemplo, vecindario, lugares de trabajo, escuela, etc.). En Perú, la atención se centró en los entornos escolares, por lo que el 'recorrido' y las preguntas se centraron en las percepciones de los niños sobre la escuela,

cosas que deben saber sobre la escuela para instalarse. El investigador

fotografiaron los lugares importantes indicados por los niños, y se les hicieron preguntas sobre sus experiencias: '¿Qué quieres mostrarles a otros niños de tu edad sobre esta escuela?', '¿Qué tipo de cosas necesitas saber?'; '¿Qué lugar te gusta más/menos?'; '¿Qué es lo que más o menos te gusta de tu escuela?' etc. Durante la segunda sesión, los niños discutieron las fotografías (que habían sido reveladas) y decidieron cuáles incluir en el álbum de fotos, junto con sus pies de foto. (Ver también Clark y Moss 2001; Docket y Perry 2005).

¿Quién es importante para mí?

Este método recopiló información sobre las relaciones interpersonales de los niños, con quién se sentían más cercanos y por qué. El método se adaptó para su uso con niños pequeños en grupos para que hicieran dibujos que representaran a todas las personas en sus vidas que más les importaban. Luego, el facilitador enumeró individualmente a las personas que mencionaron en notas adhesivas. En la siguiente fase, se colocó una gran hoja de papel con un símbolo que representaba a un niño en el medio, donde todos en el grupo se podía ver. Los niños indicaron al investigador dónde debían colocarse en el papel los nombres de las personas (por ejemplo, madre, hermano, vecino, maestro...): cuanto más cerca del niño, más importante era la relación. El investigador facilitó una discusión con preguntas como: '¿A quién has dibujado?'; '¿Por qué?'; '¿Quién más es importante?'; '¿A quién acudes cuando tienes un problema?...Cuéntame alguna vez en la que haya pasado esto'; —¿A quién más conoces en tu barrio? etc.

Entrevistas individuales Las entrevistas individuales con los niños cuando tenían entre 5 y 6 años fueron útiles para generar simpatía y familiaridad (especialmente en el contexto de un estudio longitudinal), aunque las entrevistas individuales pueden no ser sus formatos preferidos para la comunicación (incluso si van acompañadas de una entrevista). miembro de la familia). Por lo tanto, era importante combinar esta entrevista más tradicional

4Las visitas guiadas por niños se utilizaron principalmente para generar información con los niños sobre sus experiencias y expectativas de transición (es decir, entre el hogar, el preescolar y la escuela). Sin embargo, se relaciona con el bienestar infantil al abordar temas como lo que les gusta y lo que no les gusta, sus relaciones y sus puntos de vista sobre la seguridad y el peligro.



técnica con enfoques que incluían dibujo, juego, fotografía y entrevistas móviles (por ejemplo, visitas guiadas por niños).

Proceso y flujo de investigación

En Perú, la investigación cualitativa se realiza en cuatro comunidades de las provincias de Lima (Lima), Rioja (San Martín), Andahuaylas (Apurímac) y San Román (Puno). En cada comunidad, en 2007 se reclutaron seis casos de niños de cada grupo de edad (de la muestra más amplia de Jóvenes del Milenio) y se les está dando seguimiento durante un período de siete años (hasta 2014). Durante cada ronda de recopilación de datos, un equipo de científicos sociales peruanos, incluidos antropólogos, sociólogos y psicólogos, pasan alrededor de tres semanas en cada una de las cuatro comunidades, trabajando con los niños del estudio de caso, sus cuidadores, maestros y otros miembros de la comunidad. Realizan actividades grupales al principio de la visita para establecer una buena relación y "romper el hielo", y luego continúan con entrevistas y observaciones individuales. Las sesiones grupales se llevan a cabo en aulas (no durante el horario escolar) o en salones comunitarios, y las entrevistas individuales generalmente se llevan a cabo en hogares de niños donde también se realizan observaciones.

grabados. Las actividades grupales con niños fueron diseñadas para ser divertidas e interactivas, pero al mismo tiempo informativas para los fines de la investigación. Los investigadores programan momentos de juego con los niños a mitad de la actividad, lo que ayuda a estimular sus niveles de energía, respetando al mismo tiempo que el juego es una expresión y forma de interacción importante para los niños.

Por ejemplo: El Ejercicio de Bienestar se llevó a cabo con grupos mixtos de niños y niñas de la cohorte más joven en cada una de las cuatro comunidades [se organizaron grupos de un solo sexo para la cohorte mayor, de 12 años]. En una hoja grande de papel de rotafolio y siguiendo las instrucciones de los niños, el investigador dibujó cuatro imágenes (un niño y una niña a quienes se cree que les va bien en la vida, y un niño y una niña a quienes la vida no les va bien). El proceso de dibujo y discusión exploró y registró las ideas de los niños sobre el bienestar y el malestar.

Reflexiones y aprendizaje práctico – Ejercicio de Bienestar:

- Los niños disfrutaron el hecho de que un adulto escuchaba y seguía sus instrucciones. Les gustaba ver sus opiniones representadas gráficamente y se sentían cómodos sugiriendo modificaciones cuando sentían que el investigador no había dado en el blanco. Que otra persona estuviera haciendo el dibujo parecía hacer que la experiencia fuera menos estresante (que si tuvieran que hacer el dibujo ellos mismos).

- Tener dos facilitadores significó que uno se concentraba en hacer avanzar la discusión y avanzar, y el otro registraba notas detalladas de la conversación y, cuando era necesario, atendía las necesidades de los niños (por ejemplo, visitas al baño, disturbios).
- Debido a que niños y niñas participaron juntos en este ejercicio, fue necesario dibujar cuatro imágenes para representar ambos géneros y el bienestar y el malestar, respectivamente. Aunque el ejercicio fluyó bien, llevó mucho tiempo y significó que hacia el final de la sesión los niños se distrajeran. Una vez que se notó esto, las sesiones posteriores introdujeron un breve descanso a mitad de camino (después de completar los dos primeros dibujos).
- Los niños de este grupo de edad pudieron generar indicadores de bienestar y malestar, pero no clasificaron los indicadores, ya que esto habría prolongado aún más la sesión.
- Al generar indicadores de bienestar infantil, los niños tendieron a mencionar lo opuesto a los indicadores que habían enumerado para el malestar; Esto debe tenerse en cuenta durante la fase de análisis.
- Las discusiones en grupo son útiles para generar puntos de vista normativos, pero éstos no pueden relacionarse automáticamente con las experiencias reales de los participantes individuales (a menos que se articulen explícitamente como tales); estos últimos se abordan mejor mediante entrevistas individuales o familiares.

Cómo la investigación nos ayudó a comprender a los niños y su agencia

La participación de los niños en el Ejercicio de Bienestar y las actividades de investigación relacionadas generaron conocimientos útiles

5Todas las entrevistas son grabadas en audio (donde se da el consentimiento) y luego transcritas (en español o traducidas del quechua al español). Los investigadores escriben informes narrativos de las actividades y debates del grupo, incluyendo citas textuales y números de identificación de los participantes cuando sea posible. Los investigadores registran observaciones estructuradas de los hogares, escuelas y aulas de los niños, y toman notas de campo basadas en la observación participante en la comunidad. El corpus de transcripciones e informes está codificado (con una lista de códigos que reflejan los tres temas principales de bienestar, transiciones y servicios) utilizando Atlas-ti, un programa informático que ayuda al análisis de datos cualitativos. Los investigadores individuales llevan a cabo análisis temáticos y biográficos en profundidad para responder preguntas de investigación específicas para artículos e informes.

en lo que creen que limita o apoya su agencia y bienestar. Entre los 5 y 6 años de edad, asociaron fuertemente el "malestar" con la falta de protección de los padres, lo que explicaron en términos de muerte, ausencia y enfermedad prolongada de los padres, y violencia dentro del hogar.

La falta de padres o tener padres violentos era sinónimo de desprotección: 'nadie se preocupa por él', 'no sabe si tendrá qué comer', 'no tendrá dónde vivir'. Los niños determinaron que la falta de cuidado se hacía visible a través de la apariencia física de los niños, como desaliñados y sucios, hambrientos y tristes.

El bienestar, por otro lado, estaba asociado con la protección y con tener recursos materiales y sociales adecuados: el cuidado de los padres y su apoyo a la escolarización de los niños, bienes familiares como automóviles, campos agrícolas y animales (los dos últimos asociados con las zonas rurales) y la posesión de bienes por parte de los niños. Se destacó que los juguetes, el tiempo y el espacio para jugar eran importantes para su sensación de bienestar.

Por ejemplo, en uno de los sitios rurales, el investigador preguntó al grupo de niños: '¿Dónde juega esta chica que no le va bien en la vida? Héctor respondió: 'Ella no juega... No hace nada'. Los niños de la ciudad también vinculaban la falta de juego con el malestar; Diego, refiriéndose a la niña representada en el dibujo de su grupo, explicó que 'a la niña la vida no le va bien porque su madre y su hermano han muerto y porque su avión [de juguete] está roto'. Cristiano dijo, 'No le va bien porque su madre murió y no tiene juguetes'. Eva agregó que tiene el tren averiado, que nadie la cuida y no come nada.

El ejercicio también generó conocimientos sobre los tipos de riesgos que enfrentan los niños en sus entornos de vida cotidianos y las formas en que estos diferían entre entornos urbanos y rurales. En una de las ciudades, caracterizada por la violencia, el crimen de pandillas y la actividad de drogas, el investigador preguntó si el niño del dibujo tenía padre. Ricardo dijo: "Un ladrón le disparó y le robó todo su dinero". Luego les preguntaron cuál era el trabajo de la mamá: Leticia dijo que su mamá era vendedora en el mercado y Jorge dijo que trabajaba en la pollería (restaurante de pollo frito). Todos estos indicadores reflejan la realidad de sus entornos urbanos y los riesgos asociados.

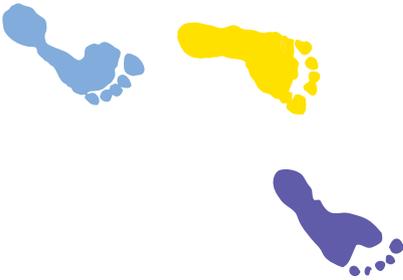
En la tercera ronda de 2011, cuando los niños tenían entre 9 y 10 años, se produjeron algunos cambios notables. Los niños habían adquirido nuevas habilidades y se estaban volviendo más activos en sus roles familiares. Especialmente en las zonas rurales, informaron de mayores responsabilidades en el hogar y en el trabajo agrícola diario y estacional, que consideraban una señal de su "crecimiento". Continuaban valorando el tiempo libre, pero el juego se había convertido en una distracción potencial en relación con sus otras responsabilidades en el hogar y la escuela (que eran claves para sus definiciones de bienestar), por lo que tuvieron que combinar el juego con otras tareas (como hacer recados o atender los campos). La Tabla 2 enumera los indicadores de bienestar y malestar de los niños de nueve a diez años en las diferentes comunidades.



TABLA 2: Perspectivas de los niños sobre el bienestar y el malestar, entre 9 y 10 años (2011)

malestar	Bienestar
Rioja (rural)	Rioja (rural)
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene que trabajar • Quiere cosechar pero no hay producto • Se burlan de él/ella • No va a la escuela porque no puede registrarse • Está embarazada y no quiere a su bebé, entonces lo deja en el parque/se siente mal por dejar a su bebé 	<ul style="list-style-type: none"> • Va a la escuela • Viajes a Lima • Sale a pasear con los padres • Se porta bien • Permite que otros tomen prestados juguetes • Se siente bien y feliz
Andahuaylas (rural)	Andahuaylas (rural)
<ul style="list-style-type: none"> • No pide permiso a la madre • No estudia en casa • Juega en el campo y no ayuda (trabaja) • Lava la ropa sucia de los hermanos. • Tiene ropa sucia 	<ul style="list-style-type: none"> • La madre compra utensilios o ropa. • Le gusta ir a la escuela • Ayuda a la madre con la cocina. • Es un niño limpio • Ordena la casa • Le va bien en la escuela porque estudia
San Román (urbano)	San Román (urbano)
<ul style="list-style-type: none"> • Los padres han muerto • Es maltratado en casa • Tiene que trabajar • Juega solo • Usa ropa sucia 	<ul style="list-style-type: none"> • Se lleva bien con la familia • Estudia y saca buenas notas. • Se siente bien y feliz • No funciona • Va a ir a la universidad
Lima (urbana)	Lima (urbana)
<ol style="list-style-type: none"> 1. No tiene el amor de sus padres. 2. La madre le pega 3. Le falta comida 4. Se enfrenta al peligro en las calles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene amor por los padres • Los padres apoyan los estudios. • Está feliz porque sale a jugar con sus padres. • Ayuda a otros niños

Fuente: Ejercicio de bienestar (cohorte más joven, 2011)



Replicación

El Ejercicio de Bienestar descrito aquí requirió una gran facilitación por parte de investigadores adultos capacitados, pero el método puede adaptarse y replicarse para otros fines, como intervenciones escolares locales. Por ejemplo, en la ciudad de San Román, los niños pequeños expresaron la naturaleza generalizada de la violencia cotidiana en los hogares, las escuelas y las calles del vecindario. Una posibilidad sería utilizar profesores para facilitar el ejercicio en las escuelas, de modo que las perspectivas y preocupaciones de los niños sobre las diferentes formas de violencia puedan comunicarse al resto del personal escolar, a los padres y a la comunidad en general. En este caso, podría generar conciencia sobre la violencia en las escuelas y generar posibles soluciones para aumentar la seguridad de los niños. Podrían seguir conversaciones sobre la violencia en otras áreas de la vida de los niños.

Cuando en este estudio se utilizó el Ejercicio de Bienestar con niños mayores (de 12 a 15 años), requirió menos facilitación de los adultos, los niños dibujaron escenarios individuales (a menudo detallados) que representaban el malestar y el bienestar, lo que estimuló la discusión grupal y la clasificación colectiva de indicadores (de malestar). -estar y bienestar, respectivamente). El método podría adaptarse para su uso con grupos de adolescentes para obtener sus puntos de vista sobre la feminidad y masculinidad adulta en sus comunidades, qué recursos y apoyos sociales se necesitan para la transición a la edad adulta y cómo las expectativas sociales podrían haber cambiado en comparación con las generaciones anteriores.

En el contexto de un estudio longitudinal, el Ejercicio de Bienestar se puede replicar en diferentes rondas/edades para registrar cambios en las opiniones y circunstancias de los niños, y las explicaciones de estos cambios (Ver Rojas y Cussianovich 2013).

Cuando se utilizan métodos de elicitación (por ejemplo, dibujo, mapeo o fotografía) para la investigación, el registro sistemático y detallado de las conversaciones que ocurren es una prioridad absoluta, más que la técnica de elicitación específica que se utilizó. Es útil adoptar un enfoque flexible, especialmente cuando se trabaja con niños pequeños, ya que sus capacidades para escribir, dibujar o sentarse durante largos períodos de tiempo y sus formas preferidas de comunicarse pueden variar considerablemente entre grupos y contextos.

Referencias

- Ames, P., Rojas, V. y Portugal, T. (2010) *Nota Metodológica 1 - Métodos de investigación con niños: Lecciones aprendidas, desafíos y propuestas de la experiencia de Jóvenes del Perú, Lima*: Calificación; Niños del Milenio. [En línea, en español] disponible en <http://www.ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2012/10/nm1.pdf>
- Armstrong, M., Boyden, J., Galappatti, A. y Hart, J. (2004) *Pilotaje Métodos para la evaluación del impacto de los programas psicosociales en el este de Sri Lanka*, Informe final para USAID, Centro de Estudios sobre Refugiados de Oxford, Oxford [en línea] disponible en www.rsc.ox.ac.uk/PDFs/rppilotingmethods04.pdf
- Clark, A. y Moss, P. (2001) *Escuchar a los niños pequeños: el enfoque mosaico*, Oficina Nacional de la Infancia, Londres
- Crivello, G., Morrow, V. y Wilson, E. (2013) *Investigación cualitativa longitudinal de Young Lives: Una guía para investigadores*, Young Lives. [En línea] disponible en <http://www.younglives.org.uk/files/technical-notes/tn26-qual-guidefor-researchers>
- Crivello, G., Camfield, L. y Woodhead, M. (2009) '¿Cómo pueden los niños informarnos sobre su bienestar? Explorando el potencial de los enfoques de investigación participativa dentro de Young Lives', *Social Indicators Research* 90, págs. 51-72
- Dockett, S. y Perry, B. (2005) 'Investigar con niños: perspectivas del proyecto de investigación sobre el inicio de la escuela', *Desarrollo y cuidado infantil temprano* 175 (5) págs. 507-521
- De Berry, J., Fazili, A., Farhad, S., Nasiry, F., Hashemi S. y Hakimi, M. (2003) *Los niños de Kabul: debates con familias afganas*, Save the Children, EE.UU./UNICEF
- Rojas Arangoitia, V. y Cussianovich Zevallos, A. (2013) 'La vida va bien': Percepciones de bienestar de un grupo de adolescentes peruanos' *Papel*, Lima: Grado; Niños del Milenio. [En línea, en español] disponible en <http://www.ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2013/08/dt.pdf>



ESCUCHANDO A LOS MÁS PEQUEÑOS VOCES EN NEPAL

*Vicky Johnson, Jo Hill y
Pashupati Sapkota*

Investigación en la que se basa esta contribución

Johnson V, Hill J, Rana S, Bharadwaj M, Sapkota P, Lamichanne R, Basnet B, Ghimimire S, Sapkota D, Lamichanne R, Ghimire S. (1995), *Escuchando voces más pequeñas: niños en un entorno de cambio* (Estudio de caso de Nepal). ActionAid Nepal, Katmandú

Johnson, V, Hill, J. e Ivan-Smith, E. (1995), *Escuchando voces más pequeñas: niños en un entorno de cambio*, Ayuda en Acción, Londres

Objetivo

Esta investigación se realizó para ActionAid con el fin de comprender mejor los roles de los niños y las niñas en los hogares y la sociedad. Se llevó a cabo una investigación etnográfica detallada durante tres años (1993-1995) en el distrito de Sindhuli de Nepal, en las montañas Mahabarat, al sureste de Katmandú. Esto se complementó con estudios de caso más breves de otros programas nacionales y socios de ActionAid en India, Pakistán, Bangladesh, Perú, Ecuador, Kenia y Uganda. La investigación fue financiada por el Consejo de Investigación Económica y Social del Reino Unido y la Administración de Desarrollo Exterior del Gobierno británico (ahora DFID), como parte de su "Fondo de Investigación sobre Población y Medio Ambiente".

La investigación empleó investigaciones antropológicas más tradicionales y exploró el uso de métodos de evaluación visual participativa con niñas, niños y sus familias. El proyecto se llevó a cabo después de la Convención sobre los Derechos del Niño en un período apasionante en el que se reconocía cada vez más que las voces de los niños eran fundamentales para entender cómo mejorar sus vidas. El equipo tuvo la suerte de contar como asesora con Judith Ennew, a quien está dedicado este recurso. Por lo tanto, la metodología de la investigación

se benefició de su experiencia y conocimiento profundo de la ética de la investigación con niños y de su investigación previa con niños de la calle, junto con el entusiasmo y la dedicación de los investigadores de ActionAid y el conocimiento local del contexto y la innovación de los investigadores nepaleses que se unieron a ActionAid Nepal para el período de investigación.

Diseño y métodos

Los investigadores pasaron muchos meses en las colinas observando las vidas de las niñas y los niños, incluidos su juego, educación y trabajo. Trabajaban con niños de todas las edades, incluidos niños pequeños de entre 5 y 8 años que a menudo ya tenían responsabilidades en el hogar. Los niños pequeños, especialmente las niñas, barrían el jardín, recogían agua y leña, cuidaban a sus hermanos y a animales como las cabras.

Los trabajadores de campo nepaleses pasaron muchas horas generando confianza con los diferentes miembros de la familia, incluidos los niños. Lo hicieron jugando, cantando canciones locales, aprendiendo el idioma local, que a menudo no era el nepalí, y bailando.

Además de la observación y entrevistas abiertas y semiestructuradas con diferentes miembros de los hogares y comunidades, incluidos niñas y niños, se aplicaron los siguientes métodos:

Con niños, incluidos niños pequeños de 5 a 8 años

- **Acompañar a los niños durante su trabajo.** (ver página anterior): esto fue desarrollado por los trabajadores de campo ya que los niños no siempre tenían tiempo de dejar de hacer sus tareas diarias para participar en la investigación. Iban con niñas y niños y los ayudaban con su trabajo mientras los entrevistaban sobre lo que les gustaba y no les gustaba de su trabajo y otros aspectos de sus vidas.
- **Canciones:** En esta región los niños y niñas cantan algunas canciones tradicionales pero también inventan canciones sobre sus vidas que pueden ayudarnos a entender lo que hacen y cómo se sienten.
- **Sueños:** Los trabajadores de campo pidieron a los niños que dibujaran quiénes soñaban ser cuando fueran mayores y cómo sentían que podían lograr sus sueños.
- **Mapas de movilidad:** (ver arriba): para que las niñas y los niños pudieran mostrar adónde viajaron en un día, incluido dónde fueron a trabajar y si



fue a la escuela. Los niños a menudo van a la escuela donde las niñas no, ya que existe una fuerte preferencia de género por enviar a los niños a la escuela. Cuanto más lejos estaba la línea de ellos en el centro del mapa, más lejos tenían que ir, por ejemplo al bosque a recoger madera.

- **Clasificación de matriz**(ver página siguiente): esto se hizo para comprender qué trabajo hacen las niñas y los niños y si les gusta, y también para comprender por qué prefieren ciertas tareas a otras.
- **Calendarios estacionales**Se realizaron encuestas con niños para conocer su carga de trabajo a lo largo del año. En un entorno rural, la carga de trabajo de los niños cambia dependiendo de los diferentes períodos de siembra, cosecha y procesamiento, y también sus rutas a la escuela dependen de las inundaciones en la temporada de lluvias.
- **Tareas diarias**para niñas y niños de diferentes edades y se entendió el tiempo que toman las diferentes actividades a través de flujos y gráficos diarios.

Con todos los miembros del hogar

- **Cartografía**para comprender la configuración del terreno y el entorno local desde la perspectiva de los diferentes miembros de la familia.
- **Diagramas de flujo**para comprender cómo responden los diferentes miembros del hogar al cambio ambiental.
- **Gráficos de poder y jerarquía**para comprender los marcos de discriminación, como los mapas de riqueza y los gráficos de cómo las personas ven la jerarquía dentro y entre castas/grupos étnicos.
- **Baile**para construir relaciones y celebrar la investigación.

Consideraciones éticas

- **Consentimiento informado**se obtuvo de los padres/tutores y de los propios niños.
- **Confidencialidad**se mantuvo, aunque se obtuvo ayuda de proveedores de servicios locales o miembros de la comunidad cuando se identificó un riesgo para cualquiera de los niños con los que estaba trabajando el equipo.
- **Diversión y exclusión voluntaria.** El proceso fue divertido y si no lo era entonces los investigadores no continuaban. Por ejemplo, había una idea de hacer diagramas de chiapati o de Venn para explorar el poder, ¡pero a los niños no parecía gustarles hacerlos en absoluto! Por lo tanto, no se utilizaron.

Proceso y flujo de investigación

El equipo que ya tenía experiencia en investigación etnográfica fue capacitado en Evaluación Participativa (AP). El equipo de investigadores de Nepal y el Reino Unido también co-construyó la metodología a partir de un esqueleto para la investigación que se desarrolló en ActionAid en Londres para la oferta de financiación. Se alentó a los trabajadores de campo nepaleses a ser flexibles ante el contexto y la situación mientras trabajaban con diferentes niños.

Muchas de las aldeas estaban muy remotas en las zonas altas de las montañas Mahabarat de Nepal. Los investigadores caminaron durante dos días para llegar al inicio del área de investigación y se quedaron con la población local de la comunidad. Los investigadores llevaron arroz para no agotar los recursos de la población local, que a menudo no tenía mucho para comer. Los investigadores durmieron en suelos y balcones para que la población local no tuviera que ceder sus zonas de descanso.

Se inició un proceso de creación de confianza mediante el desarrollo de relaciones dentro de la comunidad local. Los investigadores jugaron con los niños y aprendieron el idioma local, cantaron canciones, comieron y bailaron con la comunidad, además de ayudar con las tareas que debían realizarse para liberar tiempo para que los miembros de la comunidad participaran en la investigación. Se discutió la investigación incluyendo por qué se estaba llevando a cabo. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres y tutores y también de los niños.

El equipo analizó utilizando métodos visuales en la comunidad y luego también reunió información como equipo. Cuando desarrollaron una comprensión de

diferentes temas que triangularían usando diferentes métodos y verificarían con los niños con los que habían estado trabajando.

Se formaron grupos de referencia de responsables políticos y proveedores de servicios locales, así como de responsables políticos y tomadores de decisiones nacionales e internacionales, para que alguien escuchara lo que decían los niños. Los informes fueron lanzados a nivel nacional e internacional. La información también contribuyó a la implementación local de programas y al apoyo de los socios por parte de ActionAid Nepal.

Cómo la investigación nos ayudó a comprender a los niños y su agencia

Comprender las perspectivas de niñas y niños nos ayudó a comprender:

- Las niñas y los niños contribuyen significativamente a que los hogares hagan frente al estrés ambiental
- El aumento del estrés económico significa que hay una presión cada vez mayor sobre los niños para que trabajen y a una edad más temprana.
- Debido a la dinámica de poder dentro de los hogares, no basta con centrarse únicamente en los hogares más pobres. Las actitudes hacia las hijas y, en particular, hacia las nueras, pueden hacer que las niñas, incluidas las jóvenes, sientan muy negativamente acerca de sus vidas.
- Las niñas tenían menos oportunidades, hacían el trabajo más duro y tenían menos oportunidades educativas. Existía un contexto cultural que favorecía enviar a los niños a la escuela en lugar de a las niñas, ya que se esperaba que las niñas permanecieran en casa y realizaran tareas domésticas.
- Las funciones de los niños en los hogares y en las sociedades en general, especialmente los niños pequeños, a menudo no se reconocen o no necesariamente se reconocen en la planificación de programas para ellos. A menos que se comprendan mejor los roles de los niños al incluir sus perspectivas en la investigación, podríamos afectar negativamente sus vidas sin darnos cuenta.

Replicación/Enlace a otros procesos

Los métodos desarrollados durante Escuchando voces más pequeñas se han compartido ampliamente con audiencias internacionales. Los investigadores del equipo continuaron aplicando algunos de los métodos visuales en investigaciones con Save the Children (ver el estudio de caso de Hill en Nepal) y con el Foro de Desarrollo Comunitario del Himalaya (HICODEF) en Nawalparasi. Estos métodos con niños también se han aplicado con miembros del equipo en el Reino Unido, por ejemplo, al explorar cuestiones de pobreza alimentaria con Sustain, Unidad de Pobreza y Enfoque de Desarrollo de Oxfam Reino Unido y en la evaluación del Fondo para la Infancia de Croydon. Ver www.developmentfocus.org.uk.



ESPEJOS DE NOSOTROS MISMOS

Autorreflexión crítica sobre la organización grupal por los clubes infantiles de Nepal

Roger Hart, Jazmín Rajbhandary y Chandrika Khatiwada

Rajbhandary, J. Hart, R. Khatiwada, C. (1999) Los clubes infantiles de Nepal: un experimento democrático. Save the Children (Noruega) y Save the Children (EE.UU.) con el Grupo de Investigación sobre Entornos Infantiles. (Disponible en www.cernyc.org)

Hart, R. y Rajbhandary, J. (2003) Uso de métodos participativos para promover los objetivos democráticos de las organizaciones infantiles. Nuevas direcciones para la evaluación: Evaluación participativa de los jóvenes: un campo en ciernes. vol. 2003, número 98, páginas 87-92

Hart, R. e Iltus, S. (2001) Espejos de nosotros mismos: herramientas de



Autorreflexión Democrática para Grupos de Niños y Jóvenes. Este vídeo de las herramientas de investigación producidas por el Grupo de Investigación de Entornos Infantiles de Save the Children se puede ver en: www.cernyc.org

Objetivo

Si bien es importante diseñar métodos que sean apropiados para la edad, a veces necesitamos crear métodos que puedan ser utilizados simultáneamente por niños de un amplio rango de edades. Éste fue el caso de un proyecto de investigación diseñado para documentar cómo funcionaban los clubes infantiles de Nepal. El personal superior del programa de Save the Children (Estados Unidos y Noruega) había observado informalmente que los clubes parecían ser notablemente participativos e inclusivos, lo que indicaba el surgimiento de un nuevo e importante tipo de oportunidad institucional para los niños, y por eso querían aprender, de alguna manera sistemática, cómo funcionaban los clubes y si eran tan auténticamente democráticos como parecían? En este estudio de caso describimos por qué y cómo se desarrolló cada uno de nuestro conjunto de métodos de investigación y cuáles son sus potenciales y desafíos para su uso con niños de ocho años y menos. Estos métodos de investigación fueron diseñados para ser interesantes y utilizables para niños de edades comprendidas entre los ocho y los dieciséis años. Al hacerlo, creamos algunos métodos que también podrían usarse no sólo con los miembros del club infantil de ocho años, sino también con los niños pequeños. También es importante reconocer que cuando se trabaja con niños de diferentes edades en grupos, los niños pequeños a menudo son capaces de pensar y dialogar con los participantes mayores a un nivel más alto que el que pueden tener en grupos compuestos enteramente por miembros de su propio grupo de edad. .

Diseño de investigación y Métodos

Para cumplir con el desafiante doble objetivo de obtener una imagen demográfica nacional, así como una descripción interna de cómo funcionan los clubes, diseñamos un enfoque de dos fases: una encuesta demográfica nacional de los clubes, seguida de un programa de investigación y reflexión participativa por parte de una muestra de clubes geográfica y culturalmente representativa, junto con entrevistas a informantes clave, niños y adultos de las mismas comunidades. Si bien los métodos grupales participativos serían el núcleo de nuestro enfoque, sabíamos desde el principio que sería necesario complementarlos con entrevistas individuales porque los métodos grupales a menudo ocultan



importantes diferencias individuales y cuestiones de poder en el funcionamiento de las instituciones. También sentimos que sería importante conocer las perspectivas de los niños que no eran miembros del club y de sus padres sobre el lugar de los clubes en sus comunidades. Nuestra propuesta de desarrollar métodos participativos que los niños y los facilitadores de cualquier club pudieran utilizar convenía enormemente a nuestros patrocinadores porque sintieron que las herramientas que propusimos diseñar también podrían usarse posteriormente para mejorar su seguimiento y apoyo continuo a los clubes. En este relato no analizamos la fase de encuesta ni las entrevistas a informantes clave porque en ellas se utilizaron métodos estándar y bien conocidos.

Diseñamos métodos grupales participativos que ayudarían a los niños a mirar críticamente: la inclusión y la estructura y los procesos organizativos del club, qué papel desempeñaba en sus vidas en comparación con otros entornos y en qué medida el club satisfacía los deseos de los mayores y los jóvenes, niños y niñas. Seguimos los principios centrales de los métodos grupales participativos de que sean simples y claros para un grupo no educado en el uso de dichos métodos, y que el análisis y la interpretación de los datos se realicen con el propio grupo. También tuvimos que diseñar los métodos sabiendo que una gran proporción de los niños de los clubes no habían asistido a la escuela y no estaban alfabetizados. Algunos de los métodos grupales participativos fueron tomados prestados y modificados de la literatura sobre investigación participativa con adultos; otros fueron desarrollados específicamente para este estudio.

Los métodos se probaron de forma piloto en un club y luego se utilizaron en 22 clubes, tomados como muestra de los distritos donde trabajaban las dos agencias internacionales en las montañas y llanuras del país. Para maximizar el grado en que los niños pudieran tener voz en las sesiones de investigación, creamos subgrupos de investigación separados en cada club: niñas menores de 12 años, niños menores de 12 años, niñas mayores de 12 años y niños mayores de 12 años.

Comprender los patrones de exclusión social a través del mapeo

Utilizamos el mapeo para identificar qué familias y qué niños en cada hogar no eran miembros del club y por qué podría ser así. Se utilizaron mapas como una forma de mostrar la información del censo de hogares porque se sospechaba que la distancia desde el club era uno de los

variables importantes. Primero les pedimos a los niños de nuestra comunidad piloto que construyeran un mapa euclidiano convencional como mapa base para el censo social. Si se utilizan lápices o crayones para mapear, es muy difícil para los niños crear una expresión colectiva en la que todos puedan estar de acuerdo, por lo que primero usamos materiales sueltos como hilo y trozos de cartón y solo lo arreglamos con crayones cuando todos estuvieron de acuerdo en la ubicación, de todas las características. Usando este método solo, incluso los niños de tres y cuatro años pueden hacer mapas rudimentarios, y los niños de cinco años son capaces de hacer mapas que son lo suficientemente precisos para que otros miembros de la comunidad los entiendan (Hart 1978). Sin embargo, les resulta más difícil coordinar su perspectiva espacial con la de otros niños, por lo que se requiere cierta facilitación cuando se involucra a niños menores de ocho años en esta actividad grupal.

La prueba piloto de este método dio como resultado un mapa base tan bueno que permaneció en el salón del club durante más de un año. Pero era una técnica demasiado lenta, por lo que rápidamente diseñamos una técnica más simplificada que llamamos "mapeo social". El mapeo social proporciona un censo rápido de una comunidad y permite un análisis del grado de inclusión de la membresía del club. El mapa social está diseñado para enfatizar la distancia de una institución como un club o escuela más que la ubicación espacial. El mapa base es simplemente una serie de círculos que representan distancias de viaje de cinco minutos desde un punto que representa el club. Los niños escriben sus nombres en una pequeña casa de papel que representa su hogar. Agregan información sobre la demografía de su hogar a su plantilla utilizando símbolos de diferentes colores. Luego pegan esta casa en el mapa a la distancia correcta del club.

El mapa social tuvo un gran éxito y niños de todas las edades lo utilizaron rápidamente y discutieron con entusiasmo los patrones de membresía y exclusión de los clubes. Sin embargo, sospechamos que estos mapas hechos en grupo serían más difíciles de comprender completamente para niños menores de ocho años porque dependen de la comprensión de los niños sobre la distancia relativa y de la coordinación de sus propios mapas con los de otros niños. Pero, de acuerdo con lo que hemos dicho en la introducción sobre edades mixtas y aprendizaje en grupo, probablemente sería valioso permitir que los niños de seis y siete años participen en el proceso de elaboración de símbolos censales para su propio hogar. , aunque la ubicación y el análisis de la distancia relativa de sus hogares en el mapa requerirían la ayuda de un niño mayor o un facilitador.

Categorización y clasificación de la participación en actividades mediante la clasificación y clasificación de tarjetas y el juego de clasificación de movimientos

Si los niños saben leer y escribir, o al menos pueden leer los nombres de los demás, la clasificación de tarjetas es un buen método para permitir que los niños muestren patrones de participación en diferentes tipos de actividades o en diferentes roles. Los niños colocan estas tarjetas en grupos en el suelo para mostrar lo que hacen juntos. También los ubicaron en orden de frecuencia de participación en diferentes tipos de actividades. Al usar estas tarjetas de diferentes colores para expresar la edad o el género, los niños pudieron ver y discutir fácilmente patrones de participación y exclusión en las actividades. Pero como muchos niños no podían leer fácilmente los nombres de los demás, elegimos utilizar un juego de clasificación de movimientos.

El Juego de Clasificación de Movimientos es una forma alternativa de permitir que todos los miembros del club vean patrones en sus diferentes tipos de participación y roles en su organización. Es una alternativa imprescindible para los niños pequeños, que no saben leer y escribir, pero también es más divertida para los niños mayores alfabetizados. Simplemente se pidió a los niños que formaran líneas que expresaran el grado de alguna cualidad diferente, comenzando con el niño que tenía la mayor parte de esa cualidad. Los niños disfrutaron debatiendo ruidosamente mientras intentaban responder a desafíos como "¿quiénes son los niños que más ríen?" antes de pasar a preguntas tan útiles como: "¿Quién asiste a más reuniones?" Si bien fue más divertido e inclusivo para todas las edades y niveles de alfabetización, tenemos que admitir que para grupos de más de veinte niños encontramos que este era un método engorroso y bastante anárquico en comparación con la simple clasificación de tarjetas con nombres.

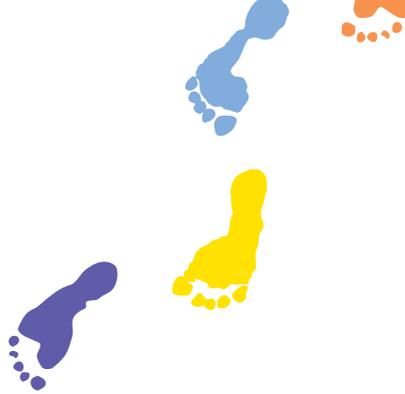
Comprensión Estructura organizacional y toma de decisiones por Organizar tarjetas de presentación

Los diagramas organizativos permitieron a los niños representar la estructura del club en términos de diferentes roles y responsabilidades de toma de decisiones. Usó el



Los mismos materiales que el sistema de clasificación de tarjetas para categorizar y clasificar, descrito anteriormente: tarjetas de colores que expresan diferentes grupos de género y edad en las que los niños escriben su nombre o un icono para expresar su identidad. Luego, los niños organizaron estas tarjetas en diagramas. Agruparon las tarjetas para mostrar qué grupos de niños tienen diferentes responsabilidades y cuáles eran las relaciones de estos grupos entre sí. Primero crearon un diagrama de los puestos oficiales del club, como la estructura ejecutiva y los comités. Luego crearon un diagrama usando otro juego de tarjetas con sus nombres para mostrar todas las diferentes cosas que los niños hacen de manera informal y para las cuales el club no tiene reconocimiento o título formal. Este método fue rápido y una base efectiva para la discusión de los niños sobre cómo logran que su voz sea escuchada o no en una organización. Creó una gran discusión sobre quién hizo realmente qué. Aprendimos de este método que, si bien la mayoría de los clubes establecidos son autogestionados, los comités formales tendían a estar formados por miembros del comité ejecutivo electo y muchas actividades informales realizadas regularmente por niños no eran reconocidas.

Este tipo de mapeo conceptual es más abstracto que los mapas geográficos discutidos en el primer método descrito anteriormente y sería un desafío para niños menores de ocho años. Pero con la ayuda especial de un buen facilitador de investigación podrían producir diagramas de su propia participación en las decisiones y participar en la discusión de grupos de edades mixtas sobre la toma de decisiones inclusiva.



Comparación de los beneficios de diferentes entornos utilizando una matriz simple

Este método permite a los niños identificar qué beneficios creen que obtienen de diferentes entornos de sus vidas. Los niños y las niñas, y los niños más pequeños y mayores, pueden expresar sus diferentes perspectivas en el mismo cuadro, lo que permite una discusión valiosa sobre por qué tienen ideas diferentes sobre estos beneficios. El método utiliza una matriz simple. Se puede dibujar sobre papel o en la tierra.

Las categorías de entornos de la vida cotidiana de los niños (escuela, hogar, trabajo, club, tiempo libre, club infantil y festivales) se expresan en un eje con palabras e imágenes. Las categorías de diferentes cualidades de estos diferentes entornos se expresan en el otro eje, nuevamente en palabras e imágenes. Se identificó un conjunto inicial de categorías a través de entrevistas con niños en la fase piloto del proyecto, pero también preguntamos a cada grupo si había otras categorías de actividades que fueran importantes para ellos antes de comenzar a calificarlas. Con un grupo grande, la matriz debe colgarse en una pared para que los niños puedan formar grupos pequeños frente a ella. Lugares donde puedes reírte más, lugares donde puedes escuchar tus ideas, tomar decisiones con otros niños, etc.

El método fue muy fácil de entender para niños de todas las edades y los niños participaron mucho en discusiones en grupos pequeños mientras lo llevaban a cabo. El análisis comparativo de los datos realizado por los niños condujo a una excelente discusión sobre sus diferentes perspectivas sobre los beneficios de diferentes entornos, particularmente entre líneas de género. Creemos que este método también funcionaría bien con niños de seis y siete años.

Revelar patrones de toma de decisiones a través de parodias de escenarios

Es difícil llegar a las formas sutiles en que los adultos subvierten involuntariamente los propios deseos y competencias de los niños al caer en sus patrones familiares de dirigir y controlar a los niños o reducir los roles de los niños a los de simbólicos. Algunos tipos de influencia no se mencionan fácilmente en los diálogos grupales debido a la

adopción de un lenguaje colectivo de autoengaño. Este suele ser el caso en programas que promueven conscientemente la participación infantil porque los asesores adultos a menudo creen ingenuamente que los jóvenes deberían estar completamente libres de la influencia de los adultos. Creemos que cierta influencia de los adultos en una organización infantil no sólo es esperable, sino que es saludable. Pero estas influencias también deberían ser parte de una evaluación. Para establecer una base para la discusión utilizamos el drama para revelar los patrones sutiles del poder y la influencia de los adultos en los clubes.

Les sugerimos diferentes escenarios y les pedimos que crearan una pequeña obra de teatro sobre cada uno de ellos. Grupos de niños de la comunidad piloto utilizaron primero títeres, pero los rechazaron tras concluir que limitaban demasiado su actuación. Las actuaciones, en particular la danza, eran muy comunes entre los niños de Nepal. En un ejemplo de escenario, se pidió a los niños que imaginaran que alguien que acababa de alcanzar el límite de edad superior (generalmente 16 años) deseaba permanecer en el club y luego se les pidió que hicieran una obra de teatro sobre cómo se consideraría la solicitud de esta persona. Tuvieron que pensar quiénes estarían involucrados en la decisión y crear el elenco de personajes. Luego realizaron una actuación para mostrar cómo se tomó la decisión. Si los actores se quedaban atascados y no sabían qué decir a continuación, podían pedir ayuda al "público", formado por otros miembros del club. Después de cada una de las parodias, los niños que no eran actores comentaban la exactitud de la actuación como expresión de lo que realmente hubiera sucedido. Luego se pidió a todos los miembros del club que discutieran el escenario y consideraran si podrían mejorar la forma en que podrían abordar este problema si surgiera en el futuro.

Este método funcionó muy bien para inspirar un debate sobre este sutil tema con niños de ocho a 16 años. Creemos que también funcionaría muy bien con niños menores de ocho años porque hemos observado cuánto disfrutaban creando actuaciones relacionadas con sus actividades diarias.

Un desafío con este método es que debido a que las actuaciones consumían mucho tiempo, a menudo no había tiempo suficiente para el análisis y la interpretación de los escenarios por parte de los niños; el método en sí pasó a ocupar demasiado el centro de atención.

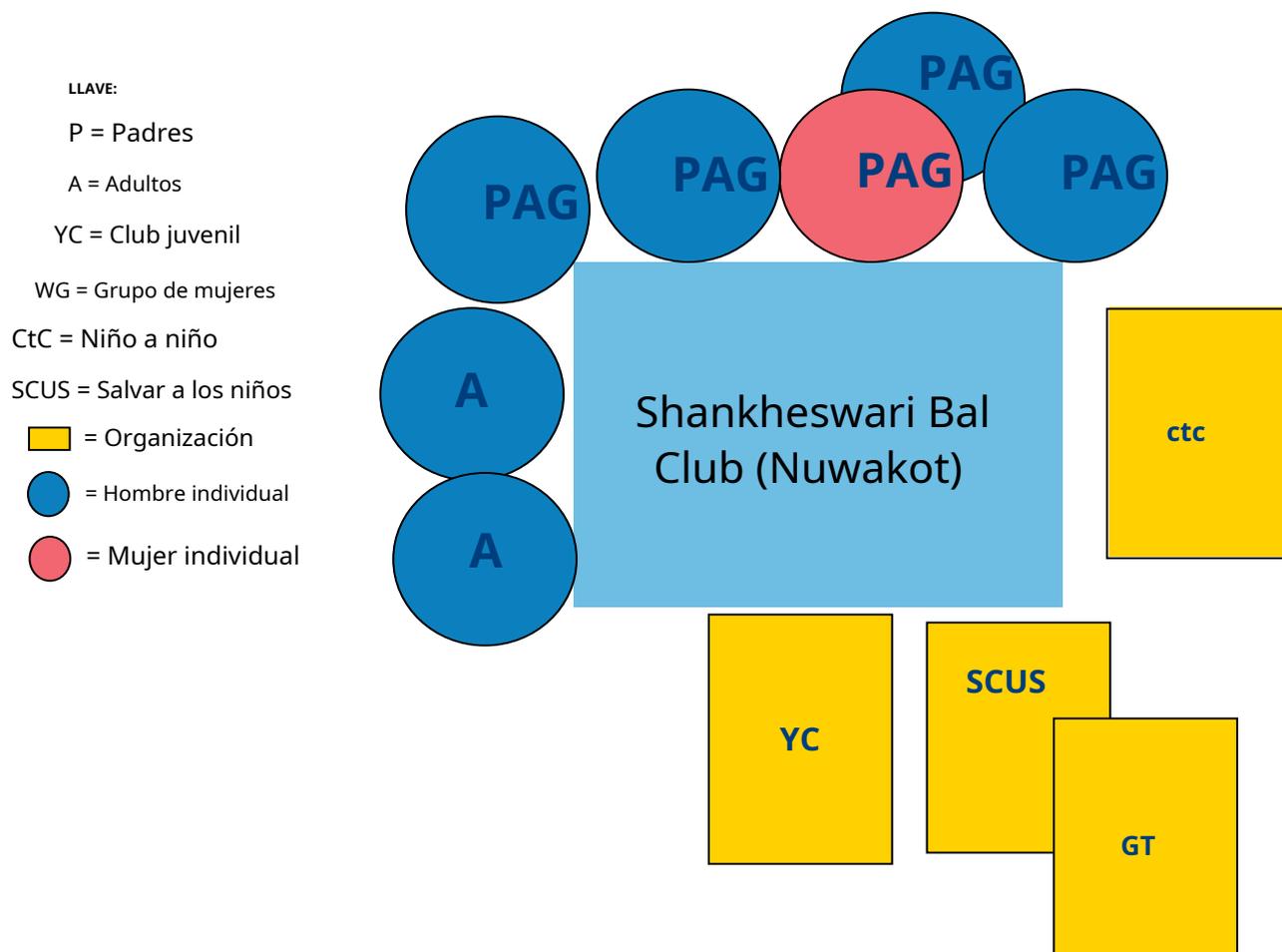
Comparar actividad Preferencias con una matriz

Este método fue diseñado para permitir que niños y niñas de diferentes edades comparen sistemáticamente sus actividades favoritas en el club entre sí, así como con otras actividades que les gustaría que se llevaran a cabo en el club. En primer lugar, es fundamental que la lista de actividades que se van a comparar entre sí esté generada por el máximo número de miembros del grupo. Cada uno de los cuatro grupos de investigación de edad y género de un club identificó tres actividades favoritas: una que realizaban actualmente en el club, una que realizaban fuera del club y una que no hacen en ningún otro lugar pero que desearían poder hacer en el futuro. club. En total, 12 categorías de

se generaron actividades. Estos se utilizaron para crear una matriz de 12 por 12. Los nombres de las categorías se escribieron a lo largo de los ejes horizontal y vertical. Estas categorías también fueron identificadas por diferentes colores y símbolos gráficos simples para hacerlas accesibles a los niños analfabetos.

Descubrimos que la forma más efectiva de involucrar a todos los niños en este proceso y pensar abiertamente con los compañeros de su subgrupo era pedirles que planificaran breves parodias de sus actividades favoritas que luego realizarían para el resto de los miembros. Los niños más pequeños, de ocho años de edad, se mostraron especialmente entusiasmados con este método y creemos que esto también se aplica a los niños aún más pequeños.

Figura: El uso del método de la matriz de preferencias para permitir que grupos de niños y niñas más jóvenes y mayores comparen sistemáticamente las actividades de sus clubes entre sí.



La matriz estaba colgada en una pared y los cuatro grupos de niños, niños y niñas más pequeños y mayores, se sentaban en grupos frente a ella. Para cada par de comparaciones en el cuadro, cada grupo discutió entre ellos antes de elegir cuál era su favorito. Luego colocaron un punto de color en el gráfico para revelar su preferencia.

Al final de todas las opciones emparejadas, los niños sumaron las puntuaciones para ver cuál era la clasificación de preferencias de actividad para cada grupo. Durante un receso de actividades recreativas, se preparó una exhibición de estas listas clasificadas de niños y niñas más jóvenes y de niños y niñas mayores junto con un cuadro de las actividades actuales del club. Luego, todo el club utilizó estas comparaciones para discutir hasta qué punto se reconocían por igual los intereses de todos los grupos.

Los niños disfrutaron mucho el uso de parodias para generar actividades y sirvió para liberar sus ideas, pero había una tendencia entre algunos de los niños pequeños a centrarse en actividades que les gustaría realizar en lugar de lo que realmente era su actividad favorita. . Esto debe tenerse en cuenta al presentar el método a los niños pequeños. Sin embargo, el método dio voz tanto a los niños más pequeños como a las niñas, y condujo a una inclusión y un grado de discusión mucho mayores en cada club de lo que se había conocido hasta ahora. A menudo, estas reuniones generaron debates sobre las posibilidades de cambio dentro de los clubes. Por ejemplo, en un club se produjo una fuerte discusión sobre los gastos del club en uniformes de equipos de fútbol (una actividad exclusivamente masculina).

Si bien los niños de ocho años parecieron comprender este proceso de investigación, creemos que los niños pequeños encontrarían la fase de análisis de esta investigación como un desafío tanto para su comprensión como para sus intereses. El método fue innecesariamente largo porque los niños esperaron a que cada grupo mostrara sus preferencias en el mismo cuadro. Sin duda, esto podría mejorarse si primero se permitiera a cada uno de los diferentes grupos de edad y género completar un cuadro y analizar la clasificación de sus preferencias, y luego reunir a los diferentes grupos de niños para comparar sus datos. En resumen, si bien este fue un método exitoso, requiere más experimentación y modificaciones antes de usarlo con niños pequeños.

Identificación externa

Influencias a través de los diagramas de Venn

Se utilizaron diagramas de Venn para permitir que los niños identificaran colectivamente a todas las personas y organizaciones que tienen alguna influencia en el funcionamiento de su club. A los niños se les dieron cartulinas de diferentes tamaños, colores y formas para que las colocaran en el suelo alrededor de su club, como lo representa una cartulina grande. Se les dijo que podían mostrar estas tarjetas para expresar cuánta influencia tienen diferentes organizaciones o personas en su club. A partir de este método los niños pudieron repensar cómo relacionarse con las organizaciones locales y pudimos hacer algunas recomendaciones útiles para el cambio, pero no creemos que esto funcione bien con niños menores de ocho años, ni siquiera sea un tema que la mayoría de ellos querría abordar.

Proceso y flujo de investigación

Separamos los grupos para fines de recopilación y discusión de datos grupales en niños menores de doce años o doce años en adelante. También sería posible dividir los grupos en divisiones de edades más jóvenes para fines de comparación y discusión entre los grupos de edad. El uso de símbolos icónicos funcionó bien para hacer posible la recopilación y el análisis de datos con niños que sólo tenían ocho años de edad o que no estaban alfabetizados porque no habían asistido a la escuela. Además, la incorporación de la actividad física pareció aumentar enormemente el interés en la investigación y la comprensión de la misma, por parte de los más pequeños. Por ejemplo, el uso de representaciones de mimo para permitir a los niños articular qué categorías de actividades se valoraban fue muy atractivo para los niños de ocho años.

– e incluso a sus hermanos menores, que no eran socios del club.

En este estudio, las cuestiones de exclusión, estatus y poder se incluyeron en los métodos utilizados por los niños, pero hubo una desconexión entre lo que discutieron los niños y cómo lo discutieron; nuestros métodos recogieron sólo lo que se dijo. Una limitación de la investigación grupal participativa es que normalmente es sólo una sistematización de lo que los participantes son capaces de discutir ellos mismos en cualquiera de sus reuniones de grupo. No se hizo ningún registro con los niños sobre sus patrones de conversación, como quién nunca habló o quién habló sólo después de observar primero las respuestas de otra persona, aunque



Uno podría imaginar tal investigación. Aunque todos los niños de los clubes habían aprendido sobre la igualdad de derechos para participar, era obvio durante nuestros métodos de grupo participativo que los niños a menudo esperaban la respuesta de los "líderes" antes de expresar su propia posición. Dos estrategias ayudaron a corregir esto. Primero, dividimos a los miembros del club en grupos separados de edad y género, porque la edad y el género parecían tener una fuerte influencia. En segundo lugar, les pedimos a los niños que hicieran una pausa y tomaran decisiones individuales antes de hablar con su grupo. El personal del SC nos dijo que estas estrategias permitieron a los niños tener un diálogo mucho mayor entre castas, etnias y géneros que el que normalmente era el caso en las reuniones del club. Estas discusiones llevaron a los niños a comprender su organización de nuevas maneras, lo que sugiere que estos métodos podrían ser valiosos como herramientas continuas para la toma de decisiones dentro de los clubes.

Cómo la investigación nos ayudó a comprender a los niños y su agencia

Los niños revelaron a partir de sus discusiones sobre los datos que disfrutaron participando en la investigación sobre sus organizaciones y la encontraron valiosa. Lo que hizo posible que los propios niños iniciaran diálogos sobre la injusticia después de analizar sus propios datos fue su propia comprensión previa de sus derechos porque todos habían conocido la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y sus artículos sobre igualdad de oportunidades. Los datos generados por la investigación fueron valiosos en algunos clubes para inspirar la reflexión inmediata y la planificación del cambio por parte de los niños. Desafortunadamente, porque esta no fue una investigación longitudinal; no hay forma de saber cuántos de estos planes llegaron a buen término.

Es desafortunado que, debido a que éramos investigadores externos, permitimos a los niños ver sus propios patrones de toma de decisiones pero no encontramos formas de sostener el diálogo y brindarles oportunidades para investigar más profundamente. Si bien en general fue positivo, reconocimos la necesidad de mucha más experimentación metodológica. En particular, sentimos la necesidad de encontrar maneras de permitir que los niños se concentraran en los hechos y las palabras de los demás. Ciertamente los niños estaban aprendiendo de lo que decían unos de otros sobre sus

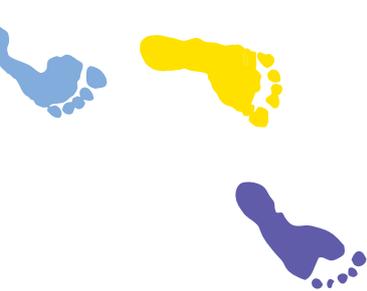
roles y preferencias, pero no comentaron sobre cómo estaban trabajando juntos y respondiendo unos a otros en las discusiones de nuestro grupo de investigación. Pensándolo bien, hubiera sido bueno si hubiéramos podido contar con un miembro del personal de Save The Children trabajando con nosotros, quien posteriormente podría haber sido responsable de incorporar los métodos en su programa regular de desarrollo y capacitación de los clubes infantiles; monitorear y ayudar a los niños a desarrollar los métodos que habíamos desarrollado.

Replicación y extensión del enfoque

Si bien logramos ayudar a los niños a ver sus propios patrones de toma de decisiones durante nuestra visita, no teníamos un plan para sostener el esfuerzo. Las herramientas se tradujeron al nepalí y se pusieron a disposición, pero no hubo capacitación de facilitadores para trabajar con niños ni ningún seguimiento para determinar si los métodos se utilizaron posteriormente y qué impacto tuvieron.

Si los tipos de métodos descritos aquí pudieran usarse periódicamente para el autocontrol, creemos que conduciría a que un número mucho mayor de niños se involucraran en la toma de decisiones y la gestión de su organización. Este tipo de participación requeriría que los asesores estuvieran capacitados para crear en las capacidades de los niños para la investigación, evaluación, reflexión y autodeterminación, y que estuvieran capacitados para facilitar la evaluación. Ellos, a su vez, necesitarían capacitar a todos los niños en procesos grupales participativos, en lugar de enseñar habilidades de liderazgo a unos pocos.

En los últimos años, el Grupo de Investigación sobre Entornos Infantiles ha estado ampliando y mejorando los métodos descritos aquí, a través del trabajo en muchos países con World Vision, Save the Children y Plan International y poniéndolos a disposición de todos a través de un sitio web: <http://crc15.org/>.



VINCULACIÓN ESCOLAR PROGRAMA EN UGANDA

*Anslem Wandega y Ruth
Birungi*

Objetivo

La Red Africana para la Prevención y Protección de los Niños contra el Abuso y la Negligencia Infantil (ANPPCAN), Capítulo de Uganda, es una organización de derechos del niño cuyo objetivo es proteger a los niños de todas las formas de abuso. Nuestras intervenciones son de naturaleza tanto preventiva como receptiva, empoderando a los niños y las comunidades a través de la promoción y brindando servicios directos a los niños maltratados.

Este caso se centra en el uso del programa de vínculo escolar para compartir aprendizajes sobre cómo los niños pequeños (6-8 años) enfrentan la violencia en escuelas primarias públicas y privadas de países desarrollados y en desarrollo.

Esta actividad es parte del proyecto implementado por ANPPCAN Uganda Chapter y ChildHope UK destinado a reducir la violencia en 50 escuelas primarias públicas y privadas en cinco distritos ubicados en el norte y centro de Uganda. La violencia contra los niños (VAC) en las escuelas es rampante y Uganda se encuentra entre los países con mayor VAC en África Oriental.

región. Es importante señalar que la VAC en Uganda sigue siendo en gran medida invisible y algunas de las formas comunes se consideran medidas disciplinarias socialmente aceptadas. Las incidencias y formas de violencia contra los niños varían en cada contexto dependiendo de las características socioeconómicas y culturales de las zonas circundantes. Además, los actos de violencia están arraigados en prácticas tradicionales y culturales y, en consecuencia, muchos niños, especialmente las niñas, viven y aprenden en un entorno regido en gran medida por el miedo.

y abuso. El proyecto trabaja para empoderar a los niños a

«Revisión de literatura sobre la prohibición y eliminación de los castigos físicos en la región de África Oriental (2012) ANPPCAN, Save the Children

«Estudio de referencia sobre la violencia contra los niños en Uganda (2011) Capítulo ANPPCAN Uganda Preguntas para artículos e informes.

protegerse a sí mismos y a otros niños de la violencia, creando así un entorno escolar más seguro. El programa de vinculación escolar, como parte de este proyecto, tenía como objetivo documentar cómo los niños de Uganda han adquirido habilidades para protegerse a sí mismos y a otros niños y también permitir compartir experiencias con sus homólogos del Reino Unido sobre la mejor manera de protegerse de la violencia. La intervención de vinculación escolar se puso a prueba en ocho escuelas: cuatro escuelas con sede en el Reino Unido y cuatro escuelas con sede en Uganda, que se combinaron para generar información sobre cómo los niños afrontan la violencia que ellos y sus colegas sufren.

El propósito de este estudio fue documentar las lecciones de los niños sobre cómo protegerse de la violencia para informar las intervenciones destinadas a reducir la violencia en las escuelas de Uganda y el Reino Unido. La investigación examinó los diferentes y comunes mecanismos de afrontamiento que utilizan los niños para responder a la violencia en las escuelas de un país desarrollado, el Reino Unido, y de un país en desarrollo de bajos ingresos, Uganda.

Durante la investigación se formularon las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las formas comunes de violencia contra los niños que existen en las escuelas primarias de Uganda y el Reino Unido?
- ¿Cuáles son algunas de las medidas que los niños del Reino Unido y Uganda están utilizando para protegerse de la violencia?
- ¿Existen medidas en Uganda y el Reino Unido que puedan compartirse entre los dos contextos para que los niños puedan estar mejor protegidos y protegerse a sí mismos de la violencia?

Diseño y métodos

En este estudio se utilizaron los siguientes métodos

Uso de grabaciones y sesiones de escucha.

El estudio utilizó grabaciones de audio para documentar temas que se compartían entre las escuelas de Uganda y el Reino Unido. Las sesiones de grabación de radio se estructuraron en torno a un marco testimonial y de presentación de informes para garantizar una alta

Contenido utilizable de calidad. Esto fue producido por los niños para que sus amigos de las escuelas asociadas compartieran sus experiencias.

uso de dibujos

También se animó a los niños a dibujar su situación y cómo entendían la violencia en las escuelas. Agregaron una descripción sencilla a sus dibujos para ayudar a sus homólogos del Reino Unido y Uganda a comprenderlos. Los dibujos complementaron las grabaciones para permitir que los niños comprendieran las perspectivas de los niños en los diferentes países y lo que sus homólogos decían en las imágenes y clips de radio.

Consideraciones éticas

Se obtuvo el consentimiento de los niños antes de que participaran en el estudio. Antes de firmar los consentimientos, se les explicó el propósito del estudio, incluidos los posibles riesgos y beneficios, y para qué se utilizarán las grabaciones. También se les informó que la participación era voluntaria y que podían retirarse en cualquier momento si así lo deseaban. También se capacitó a los maestros y al personal para mantener la confidencialidad de cualquier información que obtuvieran de los niños. Los maestros y el personal recibieron capacitación para manejar y abordar casos de violencia contra los niños que los niños les comunicaron durante o después de la sesión.

Proceso y flujo de investigación

Procesos durante el grabación

La grabación se realizó en la escuela, con la ayuda de un docente focal capacitado para el programa. Cada equipo de cinco miembros grabó por separado y las grabaciones se guardaron directamente en la grabadora.

Después de la grabación, el funcionario del Capítulo ANPPCAN Uganda a cargo del programa transfirió la grabación a una computadora protegida con contraseña y se envió al investigador principal de la Secretaría del Capítulo ANPPCAN Uganda por correo electrónico.

Luego, el investigador principal escucharía las grabaciones para validar la coherencia de los datos recopilados en cada sesión en particular. Luego se cargaron las grabaciones.



Niños escuchando el programa de la sesión en Uganda.

en Dropbox, donde el equipo del Reino Unido accedió a ellos. El equipo en el Reino Unido también haría lo mismo y el líder focal de investigación accedería a sus grabaciones en Uganda a través de Dropbox.

Una vez que las grabaciones del Reino Unido se cargaban en Dropbox, el investigador principal en Uganda las descargaba en una computadora protegida con contraseña y las enviaba a los distritos respectivos junto con el esquema de la sesión (para la siguiente sesión) a los niños por correo electrónico. El equipo del Reino Unido también haría lo mismo con las grabaciones de Uganda.

Para las sesiones posteriores, los alumnos escucharon primero grabaciones de escuelas asociadas y las respuestas servirían de base para sus siguientes sesiones de grabación.

Un personal completamente capacitado del Capítulo de ANPPCAN Uganda (facilitador) ayudó a los maestros en cuestiones éticas relacionadas con el proyecto de escucha escolar, supervisando los aspectos técnicos de cada sesión y asegurándose de que las grabaciones fueran editadas y empaquetadas para ser enviadas a las escuelas asociadas en el Reino Unido.

La persona focal de la secretaría recibió las grabaciones por correo y las escuchó para asegurarse de que coincidieran con los objetivos del proyecto. Las grabaciones se cargaron a través de Dropbox, donde accedieron a ellas personas focales en el Reino Unido que facilitaron



sesiones en las escuelas asociadas. La persona focal del Capítulo ANPPCAN Uganda también accedió a las grabaciones de las escuelas del Reino Unido a través de Dropbox. Fueron descargados y enviados a los funcionarios focales del distrito de Uganda, quienes los llevaron a las respectivas escuelas y grupos.

Los niños discutieron las lecciones y los desafíos seleccionados de cada sesión con la ayuda del facilitador y esto informaría la forma en que se llevó a cabo la siguiente sesión. Se documentaron las lecciones aprendidas de cada una de las sesiones. Se produjo un informe final en forma de fragmentos de radio, líneas de referencia, guiones y locuciones para radio, que se utilizó para producir un programa de radio o un podcast que se reproducirá en la radio de Uganda y el Reino Unido para informar a los niños sobre cómo Prevenir la violencia en las escuelas.



Niños haciendo algunos dibujos durante el programa.

Cómo la investigación nos ayudó a comprender a los niños y su agencia

Los hallazgos del estudio muestran que tanto los niños de Uganda como del Reino Unido experimentan algún tipo de violencia en la escuela. Los niños de Uganda expresaron el uso del castigo corporal como la forma más común de violencia, mientras que los niños del Reino Unido expresaron que el acoso por parte de sus compañeros es la forma más común de violencia.

Los niños de Uganda y el Reino Unido compartieron formas sobre cómo sus contrapartes pueden abordar tales formas de violencia, y los testimonios sobre cómo ser asertivos y comunicar sus problemas a maestros y padres se compartieron principalmente entre los grupos. *“Escuchar que golpean a los niños en Uganda fue extraño para mí, estaba interesado en aprender y escuchar de ellos cómo afrontaban esto”*. dijo una de las niñas, de siete años del Reino Unido.

Al final de todas las sesiones, a través del intercambio de experiencias, los niños se empoderaron para ser asertivos y seguros para abordar la violencia en sus escuelas. A continuación se muestra un ejemplo de algunas de las expresiones de una de las grabaciones infantiles sobre las lecciones aprendidas en las sesiones: *“Me ha gustado esta sesión porque me ha enseñado a tener confianza y comunicar mis problemas. Una de nuestras colegas compartió cómo les contó a sus padres sobre un niño que se estaba burlando de ella y los padres trabajaron con los maestros para solucionarlo. La salvó de faltar a la escuela”*. dijo un niño de ocho años del distrito de Apac.

Tres de los cuatro grupos en Uganda mencionaron que aprendieron que responder al abuso infantil debe ser una responsabilidad colectiva, ya que es el problema que experimentan los niños en todas partes. *“¡Me sorprendió saber que los niños en el Reino Unido también pueden ser acosados! Pensé que sólo en Uganda existe este problema. Estoy feliz de que nosotros, como niños, podamos trabajar juntos para abordar este desafío”*. dijo una de las chicas del cuarto grupo del distrito de Rakai.

Replicación/Enlace a otros procesos

Este estudio puede replicarse fácilmente en otras áreas como método exitoso para medir el cambio de comportamiento entre los niños y como método para crear y desarrollar confianza entre los niños. Tras haber sido puesto a prueba con 160 niños en el Reino Unido y Uganda, los resultados del estudio muestran que los niños, cuando están bien capacitados y preparados, pueden aprender fácilmente a expresarse compartiendo grabaciones y dibujos. Las grabaciones también se pueden utilizar para desarrollar contenidos para otros programas, como programas de radio, que pueden utilizarse para sensibilizar a otros niños afectados por desafíos similares.

DIBUJOS INFANTILES PARA ENTENDER SUS PERCEPCIONES DE LA AMBIENTE ESCOLAR EN UNA ESCUELA DEL NORTE DE LA INDIA

Mallika Kanyal

Referencias clave a la investigación/proyecto original

Kanyal, M. y Cooper, L. 2011. Percepciones de los niños pequeños sobre el entorno de su aula: perspectivas de Inglaterra e India, In, T. Papatheodorou y J. Moyles, ed. 2012. Perspectivas interculturales en la primera infancia, Sage, Londres.

Objetivo

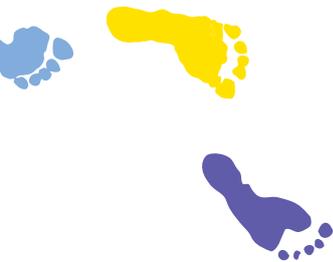
El propósito de la investigación fue comprender las percepciones de los niños pequeños sobre su entorno escolar. Se utilizaron diferentes métodos de investigación participativa para comprender las opiniones de los niños, incluidos dibujos. La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria del este de Inglaterra y en un campus escolar del norte de la India. Se utilizaron los mismos métodos y se obtuvieron resultados similares (aunque diferentes). Se observaron similitudes en el amor de los niños por el espacio al aire libre y se observaron diferencias en las percepciones de los niños sobre sus experiencias escolares, dependiendo del contexto en el que crecían. El estudio apoya la teoría de la construcción social de la infancia y analiza varios métodos de investigación que pueden utilizarse para comprender las opiniones de los niños, en particular, sus percepciones del entorno escolar.

Utilizar los dibujos infantiles como método de investigación.

Los dibujos de los niños se han utilizado durante mucho tiempo para comprender diversas percepciones del mundo que los rodea, por ejemplo, en las escuelas y entornos relacionados. Sin embargo, algunos investigadores han visto críticamente los dibujos como método de investigación. Algunos creen que los dibujos de los niños no siempre representan una proyección de la percepción de la pregunta que se hace, sino que pueden representar un "deseo" más que una "percepción". Sin embargo, como investigadores es imperativo que reconozcamos tanto las "percepciones" como los "deseos" de los niños, ya que al hacerlo podemos entrar en el espacio mental de un niño.

Los dibujos infantiles pueden considerarse un método de investigación "natural" para los niños en edad escolar, ya que en las escuelas a menudo se les da a los niños la oportunidad de dibujar por diversión. Las escuelas pueden considerarse uno de los espacios culturales de los niños, ya que pasan una cantidad considerable de tiempo en estos entornos. Los dibujos de los niños (de las escuelas) son, por lo tanto, mucho más que una simple representación de lo que ven ante ellos y pueden entenderse mejor como las formas en que dan sentido a sus experiencias. Por lo tanto, los dibujos pueden utilizarse eficazmente como método de investigación, ofreciendo información sobre las experiencias individuales de los niños.

En este caso, a los niños que tenían entre 5 y 6 años y estaban en el año 1, se les pidió que hicieran dos dibujos utilizando un instrumento de investigación diseñado por Armstrong (2007): (i) una imagen de su "experiencia escolar real" y (ii) una imagen de su "experiencia escolar ideal". Armstrong, en su investigación (2007), utilizó representaciones de fotografías escolares reales e ideales para comprender las preferencias de instrucción y los estilos de aprendizaje de los niños, lo que ofrece un gran potencial para ser utilizado como método pedagógico diferenciador. Inspirándose en esto, el método se contextualizó para comprender las percepciones de los niños sobre sus entornos de aprendizaje. En la "experiencia escolar real", se recomendó a los niños que dibujaran las actividades cotidianas que realizan en su clase. En su "experiencia escolar ideal" se les aconsejó que usaran su imaginación y dibujaran las cosas que "les gustaría verse haciendo en la escuela". Para evitar perder el verdadero significado de sus imágenes, las narraciones se grabaron mientras los niños participaban activamente en el proceso de dibujo (Roberts-Holmes 2008). Cada niño participante fue informado previamente sobre este proceso y se le dio tiempo para familiarizarse con el equipo de grabación.



En relación con los recursos, habilidades y capacitación, los investigadores solo necesitan hojas de papel en blanco y lápices o crayones de colores. Es posible que se necesite equipo de grabación para registrar las narraciones de los niños sobre sus dibujos; de lo contrario, sus puntos de vista también pueden escribirse.

Los investigadores deben concienciar a los niños de que los dos dibujos pueden ser similares o diferentes. Antes de comenzar la actividad de dibujo, cada niño participante debe comprender completamente que se le pedirá que explique sus dibujos a los investigadores y que los hilos de discusión de la narrativa de su dibujo se grabarán o escribirán en cinta. Para que los niños se sientan cómodos con el investigador, se debe hacer todo lo posible para realizar la actividad en un entorno familiar, por ejemplo, en su salón de clases. Los datos solo deben recopilarse una vez que los investigadores establezcan una buena relación con los niños. Todo el procedimiento debe negociarse con el profesor de la clase y el director (y, cuando sea posible, con los padres de los niños participantes). También es necesario obtener el consentimiento informado de los propios niños antes de que participen en la investigación. Las tareas de investigación se pueden explicar tanto en formato verbal como escrito, utilizando imágenes para explicar el proceso.

Este método funciona bien con niños pequeños (hasta siete años de edad). Es posible que los niños un poco mayores no disfruten tanto de los dibujos. Es necesario dar a los niños suficiente espacio y tiempo para explicar el significado de sus dibujos al investigador. Además, es importante escuchar (y grabar/escribir) las voces de los niños mientras explican sus dibujos, mientras participan activamente en el proceso de dibujo. El significado de la imagen puede cambiar al final de la actividad.

Es importante llevar a cabo las entrevistas en un entorno que sea familiar para los niños, por ejemplo, en su salón de clases, en casa, etc. Un entorno familiar genera mejores expresiones en la entrevista (más largas, más claras, más complejas, más reflexivas). Entrevistar a niños pequeños en parejas o en grupos pequeños también ayuda, ya que pueden ofrecerse apoyo (emocional) unos a otros, si es necesario. También es necesario prestar atención al número de preguntas formuladas, ya que el interrogatorio persistente de los adultos puede disminuir la capacidad de los niños para dar respuestas.

Siempre que sea posible, las entrevistas deben ser breves, con un número mínimo de preguntas y grabar las voces de los niños para permitir al investigador revisar sus respuestas en una etapa posterior. Se debe mostrar a los niños cualquier equipo, como un dictáfono o una grabadora.

antes de usarlos. A los niños les gusta escuchar sus propias voces y también deben saber qué tan cerca deben permanecer del equipo mientras hablan.

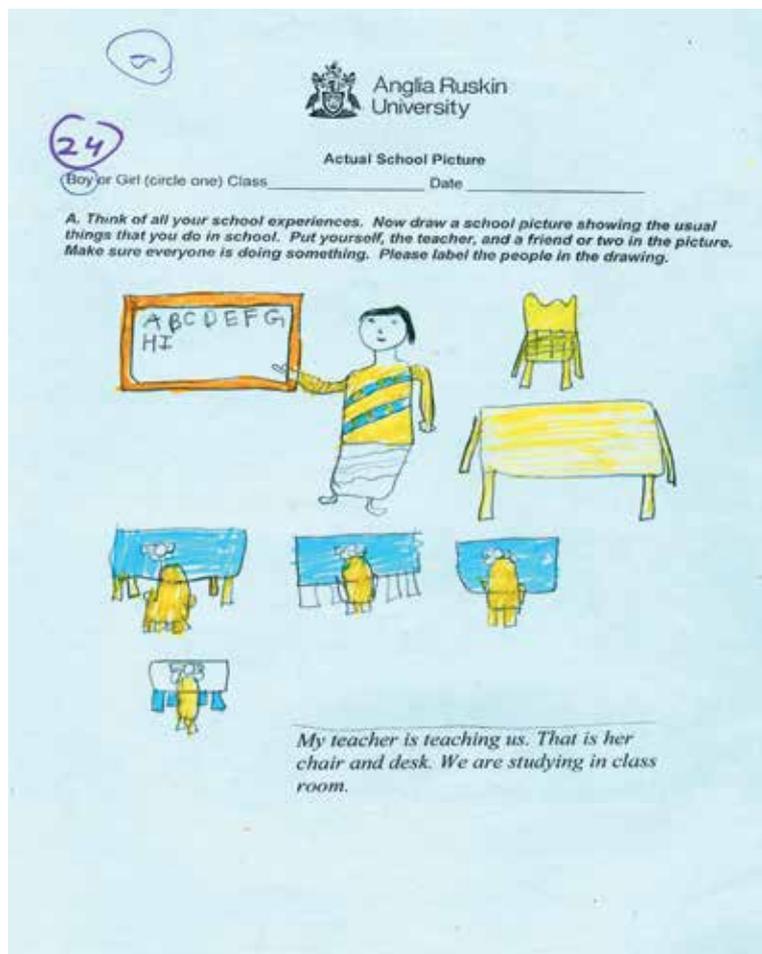
Lo más importante es que el investigador debe establecer una buena relación con los niños antes de realizar cualquier entrevista.

Proceso y flujo de investigación

Los dibujos de los niños (la escuela real y la experiencia escolar ideal) se analizaron por separado, observando de cerca las narrativas de los dibujos. Un ejemplo de dibujo de cada categoría como se muestra.

Los dibujos de los niños formaron parte del método de triangulación, siendo los otros dos métodos las entrevistas a los niños y el uso de cámaras fotográficas y de video. Para obtener detalles del proyecto y una descripción de otros métodos de investigación, consulte Kanyal y Cooper (2012).

Dibujo de experiencia escolar real.

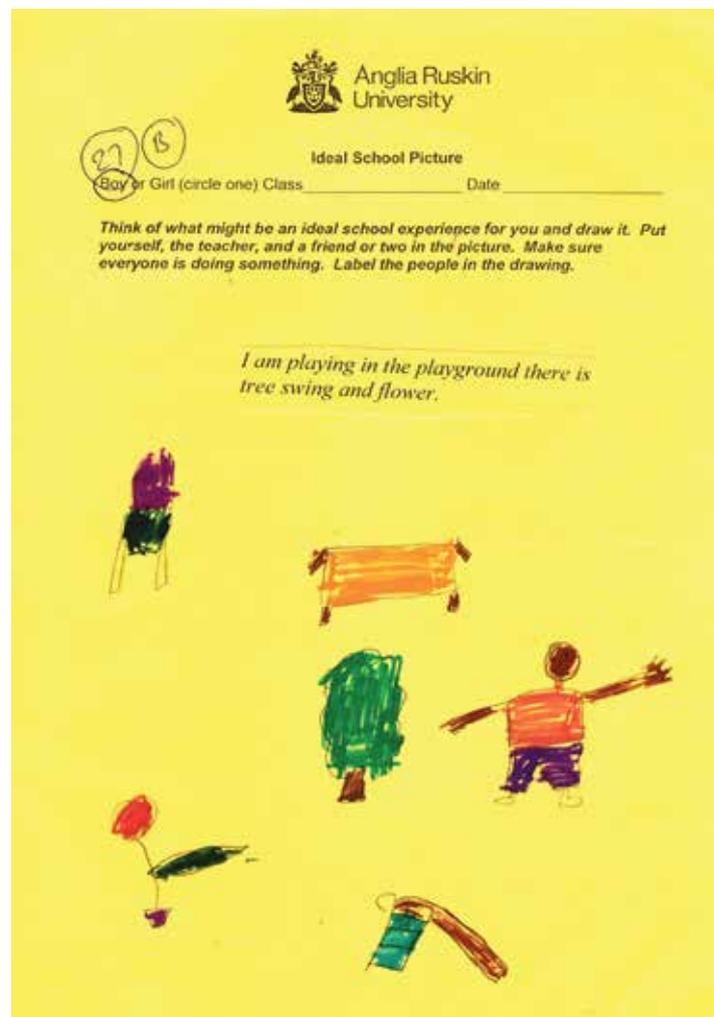


Los dibujos de los niños sobre la "experiencia escolar real" muestran que la mayoría de ellos participan en el trabajo de clase, principalmente en alfabetización y aritmética. Las experiencias analizadas a partir de los dibujos escolares reales fueron de carácter académico y representan una visión tradicional del aula. El profesor suele adoptar una posición de autoridad y permanecer junto a la pizarra. Los niños se dibujaron a sí mismos siguiendo las instrucciones del maestro.

Dibujo ideal para la experiencia escolar.

Contrariamente a algunas críticas sobre el uso de dibujos infantiles en la investigación, a partir de los dibujos escolares ideales se desprende que todos los niños fueron capaces de comprender la orientación dada por el investigador y utilizaron su imaginación para crear dibujos que llenaran el vacío entre lo "real" y experiencia escolar "ideal". Se las arreglaron para llenar su imaginación con opciones de realidad, ya que la mayoría de ellos se veían jugando afuera en el patio de su escuela (al contrario de su experiencia escolar real, que era de carácter académico). Las experiencias al aire libre resultaron claramente ser un fuerte indicio de su "entorno escolar ideal". Estas representaciones imaginarias nos recuerdan que niños de cinco y seis años tienen el conocimiento de utilizar símbolos para representar la realidad. Un ejemplo de dibujo escolar "ideal" es.

La investigación también se llevó a cabo en una escuela primaria de Inglaterra (con el mismo grupo de edad), y arrojó resultados similares, donde los niños expresaron unánimemente su deseo de estar al aire libre en sus dibujos escolares ideales. Los dibujos escolares reales retrataban experiencias similares, que tenían un carácter principalmente académico y se centraban en actividades de alfabetización y aritmética. La principal diferencia fue la orientación de los niños en la India hacia cuestiones de bienestar, como instalaciones adecuadas para el suministro continuo de energía, por ejemplo, un generador, buenos ventiladores y tubos de luz. Vale la pena mencionar que la investigación se llevó a cabo durante el verano en la India, y el área local tenía cortes de energía regulares, sin instalaciones de respaldo de energía disponibles en la escuela (pero principalmente en los hogares). Cuestiones como estas no aparecían en los dibujos de los niños de la escuela primaria de Inglaterra. Esto resalta la confiabilidad de los dibujos de los niños como método de investigación, ya que ayudaron a generar datos de investigación específicos del contexto. En general, los niños se mostraron bastante comprensivos y confiados al narrar sus dibujos al investigador. Se las arreglaron para dibujar diferencias contrastantes entre su experiencia escolar real e ideal. Esto nos lleva a creer que los dibujos pueden usarse como un instrumento de investigación confiable para comprender la vida de los niños.



experiencias cotidianas. Puede usarse como un método interactivo para promover el diálogo entre los jóvenes y su maestro/profesional, ayudando al adulto a ver el aula/ escuela desde la perspectiva de un niño.

Cómo la investigación nos ayudó a comprender a los niños y su agencia

El uso de dibujos infantiles ayudó a comprender la percepción de los niños sobre las experiencias dentro de las escuelas. Las narraciones ayudaron a que sus "voces" fueran escuchadas sin ser interrumpidas por los adultos. Los hallazgos de la investigación ayudaron a "celebrar" las buenas prácticas y a llamar la atención sobre cómo sus experiencias escolares estaban dominadas por las actividades académicas. Los hallazgos se transmitieron al director y a los maestros de la clase, quienes iban a utilizar los hallazgos del proyecto para informar su planificación futura.

Se pueden utilizar dibujos similares para crear un espacio interactivo entre profesores y niños. Se pueden utilizar para intercambiar diálogos y crear una comprensión compartida del entorno escolar/aula. Ambas partes pueden reflexionar críticamente y acordar conjuntamente las prioridades de las experiencias escolares.

Replicación/Enlace a otros procesos

Estudios como Anning y Ring (2004) y Weber y Mitchell (1995) ilustran cómo se pueden utilizar los dibujos para ayudar a los educadores y otros profesionales a comprender las vidas de los niños en la escuela y entornos relacionados, por ejemplo, para demostrar los estilos pedagógicos de los profesores y los logros de los niños. en las escuelas (Bonoti, Plousia y Fotini 2003).

Referencias

Anning, A. y Ring, K. (2004) *Dar sentido a los dibujos infantiles*. Maidenhead, Open University Press, Reino Unido

Armstrong, D. (2007) Visiones del aula: *formas eficientes y efectivas de diferenciar la educación*. [En línea]. Consultado el 10 de enero de 2009. Disponible en www.classroomvisions.com.

Bonoti, F., Plousia, M. y Fotini, G. (2003) 'Indicadores gráficos de estilo pedagógico en los dibujos de niños griegos', *Habilidades perceptivas y motoras*, 97: 195-206.

Kanyal, M. y Cooper, L. (2012) Percepciones de los niños pequeños sobre el entorno de su aula: perspectivas de Inglaterra e India. En T. Papatheodorou y J. Moyles, ed. 2012 *Perspectivas interculturales en la primera infancia*, Salvia, Londres

Robert-Holmes, G. (2008) *Cómo realizar su proyecto de investigación sobre los primeros años*. sabio, Londres

Weber, S. y Mitchell, C. (1995) *Es gracioso; No parece un profesor: cuestionando imágenes e identidad en la cultura popular*. [En línea] Abingdon, Reino Unido: Routledge Falmer. Consultado el 10 de febrero de 2010. Disponible en <http://site.ebrary.com/lib/anglia/Doc?id=10058250&ppg=17>.

PARA NIÑOS PERSPECTIVAS SOBRE MOVIENDO DESDE PREESCOLAR A PRIMARIA ESCUELA

Johanna Einarsdóttir

Introducción/ Propósito

En Islandia, los niños comienzan la escuela primaria en el otoño del año en que cumplen seis años y, por lo tanto, se enfrentan a situaciones desconocidas. Las escuelas preescolares y primarias tienen historias diferentes y se basan en tradiciones diferentes. El principal objetivo de la escuela primaria siempre ha sido enseñar a los niños a leer y escribir. Por otro lado, las primeras guarderías en Islandia se crearon para niños pobres durante el comienzo de la urbanización en la década de 1920. Como en otros países nórdicos, la educación preescolar se considera responsabilidad de la sociedad; Inicialmente era un aspecto importante del sistema de bienestar social, pero hoy es el primer nivel de escolarización gracias a la aprobación de una ley de 1994 (Ley de educación preescolar, N° 78/1994). El término "guardería" se utiliza para todos los programas de primera infancia en Islandia, lo que indica que el juego libre tiene un papel destacado en los programas preescolares islandeses. No se requiere que los niños asistan al preescolar; pero según la legislación, todos los niños deben tener la oportunidad de hacerlo (*Lög um leikskóla nr. 90/2008*. [Ley de Educación Preescolar N° 90/2008]). Aproximadamente el 96% de todos los niños de 3 a 5 años, el 93% de los niños de dos años y el 35% de los niños de un año asistieron a centros preescolares en 2010. Los niños pueden asistir a centros preescolares de 4 a un máximo de 9 horas al día. La mayoría de los niños comienzan el preescolar cuando tienen dos años (Estadísticas de Islandia, 2011).

La estructura de las escuelas primarias también ha evolucionado y la jornada escolar es cada vez más larga. En 1970, se establecieron clases especiales para niños de seis años en las escuelas primarias y se convirtió en una práctica general matricular a niños de seis años en la escuela primaria. Estas clases no eran obligatorias y los niños asistían sólo durante una hora y media al día. En 1991, la escuela primaria pasó a ser obligatoria para los niños de seis años y luego la clase pasó a ser de primer grado (Ley sobre la educación obligatoria).



escuelas, N° 49/1991). En aquel entonces, los niños asistían al primer grado durante medio día, ya sea por la mañana o por la tarde. Hoy en día, los niños en Islandia comienzan la escuela primaria en el otoño del año en que cumplen seis años. Asisten a primer grado todos los días de 9 am a 2 pm y pueden asistir a programas extracurriculares opcionales. Gradualmente, el plan de estudios y los libros de texto se vuelven más exigentes y más orientados académicamente (Einarsdóttir, 2003).

El Ministerio de Educación formula actualmente políticas educativas nacionales y directrices curriculares para las escuelas preescolares y primarias. La mayoría de las escuelas preescolares y primarias están a cargo de los municipios. Los padres pagan aproximadamente el 20% de los costos de la educación preescolar de sus hijos, excepto para los niños mayores, para quienes la educación preescolar es gratuita, en los municipios más grandes, durante al menos cuatro horas al día.

El presente estudio se llevó a cabo con grupos de niños de dos escuelas primarias de Reykjavik al final de su primer año de escuela con el objetivo de revelar las perspectivas de los niños en edad preescolar sobre los cambios que anticipaban que se producirían cuando comenzaran la escuela primaria, y sobre la preparación para la escuela primaria que se realizó en preescolar.

Perspectivas de los niños

Los fundamentos teóricos del estudio fueron la ideología de los estudios sobre la infancia en los que la niñez es vista como un período importante, dependiente de la cultura, el tiempo y el contexto. Los estudios sobre la infancia se derivan de la Convención sobre los Derechos del Niño, que profundiza en los derechos de los niños a participar en la toma de decisiones que afectan sus propias vidas y a comunicar sus puntos de vista. Los investigadores ahora están intentando aprender sobre el conocimiento y las perspectivas de los niños a partir de los propios niños mediante el uso de una variedad de métodos adecuados para diferentes niños.

Diseño y métodos

Los participantes fueron 32 niños del grupo preescolar más antiguo de dos centros preescolares de Reykjavik, Islandia. Los datos se recopilaron a través de entrevistas individuales que se basaron en fotografías que los niños tomaron en el preescolar. Los niños recibieron cámaras desechables para usar durante 7 a 10 días y podían tomar un máximo de 20 fotografías. La mayoría de los niños habían terminado de tomar todas las fotografías cuando el investigador vino y recogió las

cámaras para poder revelar las fotografías. De 2 a 4 días después, los investigadores regresaron con las imágenes y hablaron con los niños individualmente sobre ellas. Se ha hecho un uso considerable de las fotografías como herramienta de investigación en investigaciones con niños. Las ventajas de utilizar fotografías que los propios niños toman como base para las entrevistas, como se hizo en este estudio, incluyen el hecho de que los niños ejercen más poder cuando la recopilación de datos está, al menos en parte, en sus propias manos y pueden decidir qué tomar. fotografía. Cuando los niños deciden qué fotografiar, es más probable que la entrevista gire en torno a cosas que les parecen importantes, ya que las fotografías dirigen las entrevistas y a los niños no sólo se les hacen preguntas desde la perspectiva de los investigadores. Además, las fotografías y conversaciones sobre ellos pueden ser beneficiosas para los niños que eligen expresarse por medios distintos al lenguaje verbal. El objetivo de pedir a los niños que tomaran fotografías no era analizar las fotografías o mirarlas como descripciones verdaderas de la vida diaria en el preescolar, sino más bien como un estímulo y una plataforma para la conversación entre el niño y el investigador (Einarsdóttir 2007).).

Cuestiones éticas en la investigación con niños

Los investigadores enfrentan varios desafíos cuando realizan investigaciones con niños pequeños. La desigualdad de poder entre los niños y un investigador adulto puede dar lugar, por ejemplo, a que los niños intenten complacer al investigador y dar lo que creen que es la respuesta correcta (Einarsdóttir 2007). Este estudio se esfuerza por empoderar a los niños de varias maneras: los investigadores que conocían a los niños hablaron con ellos en sus centros preescolares y se dio importancia a que las entrevistas fueran informales y parecieran conversaciones. Las fotografías que tomaron los niños sirvieron de base para las entrevistas. A los niños se les mostró una imagen a la vez y se puso énfasis en escucharlos hablar sobre las imágenes y su contexto y, de esa manera, comprender cómo consideraban el plan de estudios preescolar y al personal del preescolar.

Se obtuvo el consentimiento informado de las autoridades municipales, los directores de preescolar, los maestros y personal de preescolar y los padres de familia de los niños. Todos estuvieron de acuerdo, excepto los padres de un niño. Luego se presentó el estudio a los niños y se obtuvo su acuerdo. Con niños pequeños, el consentimiento informado puede ser



problemático. Muchos niños no saben lo que implican los estudios de investigación y, por lo tanto, pueden tener problemas para comprender lo que esto realmente significa. Por lo tanto, es importante utilizar métodos que los niños comprendan para informarles sobre el estudio. Además, es importante considerar que puede haber muchas razones por las que los niños aceptan participar, incluida la desigualdad de poder entre un niño y un investigador adulto. El investigador debe ser consciente de los mensajes que los niños dan, con o sin palabras, sobre su interés en participar o excluirse del estudio (Dockett, Einarsdottir y Perry 2009, 2011, 2012, en forma impresa; Dockett y Perry, 2011; Harcourt y Conroy, 2011).

En un intento de asegurar que los niños entendieran suficientemente lo que iba a pasar, se elaboró un folleto informativo en el que se explicaba el estudio a través de imágenes y un texto breve que aclaraba lo que implicaba el estudio. Los investigadores revisaron el folleto con los niños y les explicaron que podían elegir si querían participar o no, y también que tenían derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento. Todos los niños aceptaron participar y escribieron sus nombres en el folleto. Sin embargo, un niño no estaba interesado cuando comenzó el estudio y se retiró del mismo.

Cómo la investigación nos ayudó a comprender a los niños y su agencia

Los resultados del estudio muestran que los niños consideraban el comienzo de la escuela primaria como un período de transición importante y esperaban cambios considerables en sus vidas cuando pasaran del preescolar a la escuela primaria. La mayoría de los niños esperaban con ansias empezar la escuela. Hablaron de la preparación formal para la escuela primaria que tuvo lugar en el preescolar, donde durante las sesiones especiales de "tiempo escolar" el énfasis principal estaba en las hojas de trabajo de preparación para las materias estudiadas en la escuela primaria. Al buscar las perspectivas de los niños se obtuvo una mejor comprensión de la transición entre el preescolar y la escuela.

Según los resultados del estudio se puede suponer que los niños consideran el aprendizaje como algo relacionado con las materias de la escuela primaria. El énfasis del preescolar en el juego, la comunicación, el bienestar, la sostenibilidad y la creatividad no parecía tener el mismo respeto entre los niños. Al enfatizar

Al estudiar materias académicas y hojas de trabajo durante las sesiones de "tiempo escolar", los niños tuvieron la impresión de que esto era lo que debían esperar hacer cuando comenzaran la escuela primaria. Es interesante considerar el papel del preescolar en la creación y el mantenimiento de esta visión mediante la creación de grupos especiales de preparación para la escuela primaria.

Referencias

- Dockett, S., Einarsdottir, J. y Perry, B. (2009) Investigando con niños: tensiones éticas. *Revista de investigación de la primera infancia*, 7(3), 283-298.
- Dockett, S., Einarsdottir, J. y Perry, B. (2011) Equilibrio de metodologías y métodos en la investigación con niños pequeños. En D. Harcourt, B. Perry y T. Waller (Eds.), *Investigando las perspectivas de los niños pequeños: ética, teoría e investigación*. (págs. 68-81). Londres: Routledge
- Dockett, S., Einarsdottir, J. y Perry, B. (2012) Decisiones de los niños pequeños sobre la participación en la investigación: optar por no participar. *Internacional Revista de educación infantil*, 12, 1-13
- Dockett, S. y Perry, B. (2011) Investigar con niños pequeños: buscar el consentimiento *Investigación de indicadores infantiles*, 4, 231-247
- Einarsdottir, J. (2007). Investigación con niños: desafíos metodológicos y éticos. europeo *Revista de investigación sobre educación infantil*, 15(2), 197-211
- Harcourt, D. y Conroy, H. (2011). Consentimiento informado: Procesos y procedimientos que buscan alianzas de investigación con niños pequeños. En Harcourt, D., Perry, B. y Waller, T. (Eds.), *Investigar las perspectivas de los niños pequeños: debatir la ética y los dilemas de la investigación educativa con niños* (págs. 38-51), Routledge, Nueva York
- Harcourt, D., Perry, B. y T. Waller (Eds.), *Investigando las perspectivas de los niños pequeños: ética, teoría e investigación*. (págs. 68-81), Routledge, Londres

LOS NIÑOS Y EL AGUA SUMINISTRO EN TIBET: CHINA

Andy Oeste

Objetivo

Este estudio de caso de aprendizaje de la práctica describe la investigación aplicada que fue parte de un proyecto diseñado como una intervención. La intervención tenía como objetivo encontrar formas de prevenir las averías y roturas que se producían habitualmente en un nuevo suministro de agua instalado para una aldea del Tíbet rural. Los adultos locales afirmaron que los niños tenían la culpa: el objetivo de la intervención era comprender las perspectivas y circunstancias de los niños, y aprender y apoyar sus soluciones al problema.

Contexto

El proyecto fue solicitado por personal de una oficina de agua, saneamiento y salud dirigida por Save the Children (una organización no gubernamental internacional) en el Tíbet como parte del programa nacional de China. Este trabajo en el Tíbet, en colaboración con el gobierno local, incluyó la instalación de un suministro de agua en asociación con los aldeanos locales y la provisión de educación sanitaria. En gran parte del Tíbet rural, el uso de un río para saneamiento y lavado aumenta los riesgos y problemas de enfermedades, y la provisión de un suministro alternativo limpio es importante para la salud, así como la conveniencia de un grifo ubicado en el centro. Dos de los tres trabajadores de educación sanitaria del equipo del proyecto eran mujeres. El personal de agua y saneamiento, todos hombres, trabajó principalmente con adultos locales, principalmente hombres, en el diseño y construcción de un suministro de tuberías; Tanto mujeres como hombres de la aldea participaron en la selección de la ruta y el sitio de las fuentes públicas.

Recientemente habían establecido un suministro de agua corriente desde la ladera de la montaña hasta una aldea en particular. Pero con frecuencia se informó que la tubería pública, el grifo y los desagües estaban bloqueados, rotos y necesitaban reparación. Los aldeanos adultos culpaban a los niños y el personal del proyecto propuso crear un club para enseñar a los niños el uso correcto de las fuentes y grifos, y para brindarles información sobre salud. El personal del proyecto solicitó asesoramiento y apoyo para hacer esto, ya que no estaban familiarizados con la práctica de participación. Después

En una discusión con los facilitadores de la oficina del programa del sur de China, se acordó no presumir que los niños locales fueran responsables del colapso, sino descubrir primero qué estaba sucediendo desde la perspectiva de los niños y luego ver qué solución podrían proponer.

Niños, edad y ubicación.

Las sesiones iniciales de trabajo de campo con 17 niños se llevaron a cabo en una escuela primaria durante las vacaciones de verano con 8 niños y 9 niñas de entre 8 y 11 años que vivían en el pueblo. La escuela ofrecía el único espacio público interior disponible a nivel local y también tenía un área al aire libre y algunas instalaciones básicas de cocina. La escuela acogió a niños de aldeas y asentamientos más remotos sin escuelas locales como internos semanales durante el período lectivo. Los 17 niños estaban todos en el penúltimo grado o clase de la escuela y vivían en la zona. Este grado/clase se identificó en una conversación con el director con el argumento de que los niños no entrarían en su último año, lo que daría un proyecto inicial potencialmente más sostenible, pero, al estar cerca del grado/clase final, tendrían más estatus en el ojos de niños pequeños. Posteriormente, tras el período inicial de trabajo, se involucraron muchos niños más pequeños, de grados inferiores.

Los niños de un grado/clase en particular no eran necesariamente de la misma edad. Mucho dependía de cuándo ingresaron a la escuela, por lo que el grado/clase a menudo se usaba como medida en lugar de la edad. Se decía que los niños de todo el país eran contados tradicionalmente como de un año después del nacimiento, y la edad a menudo se determinaba más por el nombre del año de nacimiento lunar que por un mes en particular, lo que llevó a clases de niños con un rango de edad biológica de dos o tres años al menos.

Diseño y métodos

Acercarse

El enfoque de esta intervención fue triple. Primero, el desarrollo de capacidades del personal en la participación de los niños; segundo, lograr una comprensión de las circunstancias y perspectivas de los niños; tercero, facilitar las ideas de los niños sobre soluciones a los problemas y la toma de decisiones sobre acciones, y apoyarlos en cualquier acción elegida.

Métodos

El proceso de trabajo con los niños y los métodos utilizados fueron decididos por el personal del proyecto y consistieron en: una combinación de juegos locales/tradicionales e importados de fuera de la aldea; métodos visuales (incluidos dibujos), mapeos y diagramas, e interpretación de imágenes y diseños incorporados; paseos acompañados; discusiones en grupos pequeños; debates plenarios (incluida la votación y la toma de decisiones por consenso). La selección y el uso de métodos se integraron en la revisión/reflexión diaria.

Estrategia de formación y reflexión crítica

Para que la intervención tuviera la oportunidad de localizarse, mantenerse en el tiempo y repetirse, era necesario desarrollar la competencia del personal del proyecto para trabajar con niños y jóvenes de manera participativa.

Se brindó capacitación básica sobre participación, incluida la discusión de conceptos locales de infancia y la identificación de posibilidades para que los niños participen en el trabajo del programa, seguido de aprendizaje experiencial y tutoría en el trabajo con niños. Después de los talleres de capacitación en la oficina, el personal diseñó y planificó sesiones que facilitarían con los niños, que fueron discutidas con los capacitadores-facilitadores quienes posteriormente las observaron en la práctica. Cada sesión con niños fue seguida de una revisión estructurada y una planificación detallada de la siguiente sesión a la luz de la reflexión sobre lo sucedido. Después de una serie de seis sesiones de tutoría de medio día trabajando con niños durante dos semanas, el equipo del personal se sintió capaz y seguro de continuar trabajando con niños; Los niños también habían decidido que querían continuar. El proceso de capacitación experiencial que incorporaba revisión y planificación diarias tenía como objetivo establecer un modelo de práctica que continuaría.

Cuestiones éticas

Si bien el uso de la escuela era inevitable, presentaba un desafío debido a la forma en que los niños estaban acostumbrados a ser tratados por los adultos en ese lugar, desde una posición de poder. La naturaleza voluntaria de la participación en el proyecto se enfatizó en diferentes etapas a medida que

Los niños y el personal del proyecto desarrollaron un tipo diferente de relación, de modo que su consentimiento fue informado y genuino. El papel del equipo de personal del proyecto en la creación y mantenimiento de un ambiente diferente a los métodos de aprendizaje de memoria y el control ejercido por los maestros durante los días escolares fue crucial y necesitaba ser observado y practicado en detalle en todo momento. Esto incluía que el personal adulto trabajara cooperativamente y se tratara unos a otros, así como a los niños, con respeto, y tomara en serio los puntos de vista de los niños y las niñas.

El idioma local (tibetano) se utilizó en la planificación y el diseño con niños (y adultos locales). Las sesiones de capacitación y revisión se llevaron a cabo con facilitadores externos en inglés, complementados con chino. El equipo del proyecto local hablaba tibetano como primer idioma, chino como segundo y algunos tenían inglés como tercer (o cuarto). Para que los conceptos (incluido el de participación) se comprendan plenamente es necesario planificar y practicar en el idioma local, en lugar de hacerlo mediante la traducción.

Dado que el director y su familia vivían allí, también era necesario trabajar con él para que no se alteraran los diferentes estilos de facilitación ("enseñanza") utilizados, para permitir la coherencia y para que los niños no quedaran subordinados si los profesores Pasado por.

Por último, era necesario controlar y comprometer las expectativas de los niños, para que no se sintieran decepcionados y también para que pudieran distinguir los períodos de participación en la escuela y los de la educación estándar, y pudieran ajustar su comportamiento en consecuencia.

Cómo participaron los niños

En lugar de crear un "club", como propuso inicialmente el personal del proyecto, durante la formación se decidió que primero deberíamos aprender de los niños sobre las circunstancias locales y ver qué querían hacer. La participación de los niños tenía como objetivo que transmitieran información, conocimientos y opiniones, y tomaran decisiones sobre lo que querían hacer, si es que deseaban hacer algo. Este fue un nuevo enfoque para los niños y para el personal del proyecto.

Los objetivos iniciales del trabajo con niños fueron:

- a) involucrarlos de una manera diferente y participativa (diferente a la forma en que los niños y la mayoría del personal del proyecto estaban familiarizados)
- b) aprender de ellos sobre el uso del suministro de agua



c) identificar formas de mantener el equipo y el suministro sin averías

d) para que los niños decidan qué querían hacer, si es que querían hacer algo

e) el equipo del proyecto quería proporcionar información sobre la salud y posiblemente desarrollar alguna práctica de educación entre pares

Proceso y flujo de investigación

El proceso para niños se puede dividir en tres etapas principales:

1. El trabajo inicial involucrar a los niños, aprender de ellos y que los niños decidan lo que querían hacer (crear un 'grupo de desarrollo' que se reuniría y tomaría medidas con regularidad).
2. Consolidación del grupo que, en la segunda etapa, comenzó a reunirse y operar de manera regular
3. Ampliación del grupo de desarrollo para que esté abierto a todos los niños de la escuela primaria.

Las actividades de los niños incidieron en el papel y el trabajo del director y otros profesores de la escuela, lo que contribuyó al funcionamiento de la tercera etapa.

Primera etapa: Al principio, las actividades principales implicaban desarrollar relaciones con los niños en las que se sintieran cómodos y seguros para expresar sus puntos de vista, y avanzar hasta que tomaran decisiones sobre problemas y acciones. Esta etapa implicó sesiones diarias de participación, cada una de las cuales duró aproximadamente cuatro horas, incluido el almuerzo y la merienda.

Los niños y las niñas al principio eran extremadamente callados y tímidos, y poco dispuestos a hablar. Se intercaló una mezcla de juegos en el interior y al aire libre, en los que los niños dibujaban y describían su vida diaria en verano e invierno, incluido el trabajo del que eran responsables. El personal que participó en los juegos fue importante porque mostró una relación diferente, no docente: los niños eligieron los juegos tradicionales y los adultos introdujeron algunos juegos, algunos basados en actividades de "calentamiento" del taller de capacitación. Los niños también establecían reglas para trabajar juntos, que luego fueron revisadas por ellos en la

final del período inicial a la luz de lo que habían experimentado.

Los métodos visuales fueron importantes para proporcionar un gancho para que los niños explicaran sus circunstancias; Inicialmente eran tímidos al hablar y dibujar, ya que no estaban acostumbrados a estos enfoques en la escuela (debido al aprendizaje de memoria y a estándares de dibujo fijos e idealistas).

Los adultos explicaron quiénes eran y cuál era su trabajo mostrando imágenes y el logo de la organización, y los niños discutieron e interpretaron su significado. Esto implicó cierta discusión y suministro de información sobre salud y agua.

Caminar por el pueblo permitió a los niños identificar lugares de importancia para ellos y luego explicaron cómo se utilizaban las tuberías y los grifos.

Las discusiones en grupos pequeños de niños (en grupos de género), trabajando juntos en diagramas o acordando descripciones de las diferencias en la vida en verano e invierno, y en la identificación de problemas clave en la aldea, a veces fueron dirigidas por niños y a veces grabadas y en parte facilitadas por el personal. Se utilizó una facilitación mínima en un punto del proceso en el que algunos niños se habían vuelto muy seguros y podían dominar a otros. Posteriormente, los propios niños dirigieron sus grupos de discusión. Las reglas revisadas ideadas por los niños incluían "los niños grandes no deberían ser desagradables con los niños más pequeños" y "todos deberían participar, trabajar juntos" (traducciones aproximadas).

Al final de esta primera etapa, los niños decidieron formar un grupo al que llamaron Yargyay Tsopka (grupo de mejora/ desarrollo) que cuidaría el grifo, mejoraría las prácticas de higiene, mejoraría el ambiente de la aldea, motivaría a otros niños a no pelear y proporcionaría información, y motivación a otros niños y adultos. Acordaron reunirse una vez por semana durante el período lectivo y también en días festivos y también identificaron dónde reunirse.

A lo largo de esta etapa el director se interesó cada vez más por los métodos y el apoyo del grupo de niños.

Segunda etapa: El grupo se reunió semanalmente: el equipo del proyecto visitó dos veces por semana, al principio durante las vacaciones, luego una vez por semana y luego menos.

Tercera etapa: Después de un tiempo de funcionamiento del grupo, con el apoyo del director, los niños



Quería extender el grupo a toda la escuela. Se invitó a los niños más pequeños a unirse y el grupo se amplió para incluir todos los grados y clases.

Cómo la investigación nos ayudó a comprender a los niños y su agencia

Los niños proporcionaron información sobre su vida diaria en invierno y verano en el pueblo, en casa y en la escuela. Identificaron lugares de importancia para ellos en la aldea, incluidas las que consideraban áreas seguras e inseguras (que eran diferentes para niños y niñas). Los niños también identificaron la causa de los problemas de roturas y averías: los adultos que no utilizaban las instalaciones correctamente, por ejemplo, utilizando la fuente vertical y la zona para lavar el heno, lo que luego bloqueaba la zona de drenaje.

La información fue importante para permitir a los adultos idear estrategias para trabajar en otras comunidades rurales y apoyar a los niños en su grupo y en las acciones que decidieron tomar.

Los niños pudieron controlar eficazmente el uso de tuberías y grifos y enseñar a los adultos su uso correcto. Los conocimientos de niños y niñas sobre prácticas sanitarias también se transmitieron en la fuente pública y en el hogar de la familia. Los niños también organizaron algunos eventos en el pueblo.

La intervención cambió las perspectivas de los adultos sobre la acción de los niños, incluidos el personal del proyecto, los maestros y los aldeanos. El personal del proyecto informó un cambio inmediato en sus perspectivas sobre los niños, reconociendo sus habilidades al trabajar con niños y niñas y descubriendo que eran capaces de articular puntos de vista, tomar decisiones y actuar. Quedaron particularmente impresionados con el análisis y la interpretación que hicieron los niños de las imágenes y el logotipo mostrados por el personal.

Una breve revisión realizada un año después encontró cambios en las opiniones sobre la agencia de los niños y algunas actitudes y prácticas de los adultos. El director informó de un "claro beneficio positivo", incluida una mejor salud y un buen desempeño de los niños en la escuela (lo que se evidencia en buenas puntuaciones en los exámenes). La escuela también había sido elogiada por el gobierno local por su alta asistencia, mejor enseñanza y mejoras en el saneamiento general. Los niños informaron que las actitudes de los maestros habían cambiado, con algunos cambios en los métodos de enseñanza y una reducción significativa de los daños corporales.

castigo. Los aldeanos adultos informaron que escuchaban a los niños y los tomaban en serio, por ejemplo, como niños. *cuida el grifo, dínos que no lavemos la ropa ni lavemos el pasto allí* y también brindó consejos de higiene; los adultos informaron que las enfermedades y dolencias se redujeron.

Replicación/Enlace a otros procesos

Un resultado importante de este proyecto fue que lo que se concibió como una cuestión y una acción sobre el suministro de agua, al tener en cuenta las opiniones de los niños y su participación más amplia, influyó en los cambios en la salud y la protección de los niños. El grupo Yargay Tsopa proporcionó un vehículo para el interés y la participación de los niños en la adopción de medidas en la comunidad, lo que a su vez tuvo un efecto positivo en sus relaciones con los adultos y cambió las percepciones de los adultos. Los cambios en la escuela se evidenciaron principalmente en una reducción de la violencia, una mayor asistencia y mejores resultados en los exámenes.

Los resultados y el aprendizaje de esta intervención ofrecieron el potencial de replicarse al instalar suministros de agua en otras aldeas, siempre que se asignara tiempo y se pudieran establecer asociaciones locales apropiadas. Debido a la base escolar, existía la posibilidad de ejecutar proyectos similares dentro del programa educativo. Sin embargo, las convenciones de las asociaciones gubernamentales en esta región dictaban que los proyectos de educación y salud debían ejecutarse en áreas diferentes.

El gobierno local quedó impresionado con los resultados de la escuela y el director abogó por la creación de grupos de este tipo en toda la zona, y planteó esta cuestión en una reunión educativa.

Otros estudios y literatura.

Este proyecto aún no ha sido escrito, excepto una breve nota (en Westy *unl.* 2007) y artículos de boletines relacionados (Kaldrun 2003, Soliman 2003, Dolma 2005).

La metodología inicial es muy similar a la que se ha utilizado en el desarrollo de los propios proyectos de investigación de los niños. El compromiso inicial y la construcción de relaciones con los niños en tales proyectos fue seguido aquí por los niños que decidieron formar un grupo, mientras que en la investigación infantil es seguido por los niños que aclaran cuestiones y planifican, y hacen su propia investigación.

Referencias

Dolma (2005) 'Estudios de caso del club infantil de la escuela Chubsang' Boletín informativo 25 del programa Save the Children China

Kaldrun (2003) 'Percepción de los niños chubsang del logotipo de Save the Children' Boletín 18 del programa Save the Children China

Soliman (2003) 'Yargye Tsopka: club infantil en el Tíbet' Programa Save the Children China Boletín 18

West, A., con Chen, Q., Chen, X., Zhang, C., Zhou, Y. (2007) 'De la actuación a la práctica: cambiando el significado de la participación infantil en China' Children, Youth and Environments, 17 (1)

EXPLORANDO LA CALLE Y TRABAJANDO OPINIONES DE LOS NIÑOS Y EXPERIENCIAS DE SUS DERECHOS: INDIA

*Claire O'Kane y
Rita Panicker*

Objetivo

Este 'aprendizaje de la práctica' comparte experiencias de investigación participativa aplicada que involucra a niños del Programa Mariposas para Niños Trabajadores y de la Calle, Delhi, India. En el año 2000, en vísperas del Día de los Derechos Humanos (10 de diciembre), se diseñaron y facilitaron una serie de actividades participativas sobre los derechos del niño con niños de la calle y trabajadores de entre 5 y 15 años para conocer sus puntos de vista y experiencias sobre sus derechos, y para apoyarlos en la organización de iniciativas de concientización y acción para promover sus derechos.

Diseño y métodos

Butterflies es una ONG de base que trabaja con y para los niños trabajadores y de la calle desde 1988, brindándoles el conocimiento y las habilidades necesarias para proteger sus derechos como niños y ayudarlos a desarrollarse como ciudadanos respetados y productivos. A través de un equipo de educadores de calle, Mariposas está en contacto con más de 800 niños de la calle y trabajadores (en cualquier momento) en diferentes 'puntos de contacto' en zonas de Delhi donde hay una concentración de niños de la calle y trabajadores. Más del 50% de estos niños participan regularmente en educación no formal, salud, planes de ahorro, recreación y otras actividades participativas.

Butterflies es una organización basada en los derechos y utiliza la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño como método para aumentar la realización de los derechos del niño. El principio de participación de los niños se aplica a través de Bal Sabha (reuniones del consejo de niños), la investigación participativa y el apoyo a una variedad de acciones y promoción dirigidas por los niños.

iniciativas. El Bal Sabha informa el diseño, planificación, seguimiento y evaluación de los programas Mariposas. Una vez al mes, los representantes de cada punto de contacto se reúnen para el Bal Sabha. Los niños eligen un presidente y la reunión es presidida por él. Se anima a cada miembro a compartir cualquier tema de la agenda, y cada uno de los puntos descritos se discute para identificar formas de resolver sus inquietudes y llevar adelante acciones e iniciativas de promoción sobre los temas. **afectándolos**¹⁰.

Cada año, los niños de la calle y los trabajadores utilizan estratégicamente el Día de los Derechos Humanos (10 de diciembre) para aumentar la conciencia y la promoción de las cuestiones de derechos del niño que les afectan. En los meses previos al Día de los Derechos Humanos en 2000, Butterflies organizó una estrategia para llevar a las calles los 'Derechos del niño: actividades de acción y sensibilización' para involucrar a los niños de la calle y los trabajadores en una variedad de actividades participativas creativas para explorar sus perspectivas sobre los derechos del niño, al tiempo que aumentan su conocimiento de sus derechos legales. Partiendo del principio de la participación de los niños, la estrategia también tenía como objetivo apoyar las ideas de los niños para una acción colectiva destinada a mejorar sus derechos.

Se diseñó una serie de actividades sobre los derechos del niño, destinadas a niños de entre 5 y 15 años, para incorporarlas al programa de educación no formal y llegar al máximo número de niños de la calle y trabajadores que asisten a los puntos de contacto de Mariposas. Para interactuar eficazmente con los niños, la estrategia se basó en una serie de actividades básicas que se llevarían a cabo en cada punto de contacto durante un período de un mes. Se utilizaron eficazmente actividades que utilizaban representación visual, narrativa, actuación y juegos que dependían menos de las habilidades de alfabetización. Estas "actividades principales" fueron diseñadas para involucrar a niños de diferentes edades rápidamente, en sesiones cortas, divertidas e interactivas, respondiendo así a las necesidades de los niños de la calle y trabajadores de trabajar de una manera flexible pero consistente. Niños más pequeños de 5 a 8 años de edad activamente.

«Adultos empleados localmente con un compromiso con la justicia social y el trabajo participativo con los niños.»

«Un 'punto de contacto' se utiliza para referirse a un área donde hay una concentración de niños de la calle y trabajadores, donde los educadores de la calle se reúnen regularmente con los niños. Los "puntos de contacto" incluyen la terminal de autobuses, la estación de tren, los mercados y los parques.»

¹⁰Véase O'Kane, C. (2003) "La participación de los niños de la calle y los trabajadores en la programación por sus derechos: conflictos que surgen de diversas perspectivas y direcciones para la convergencia". Niños, jóvenes y entornos 13(1), primavera de 2003.

participaron en las actividades principales, a menudo junto con sus hermanos mayores o amigos.

Las actividades principales se dividieron en cuatro sesiones, que se desarrollarán en cada punto de contacto (cuando sea posible, el mismo día) durante cuatro semanas consecutivas:

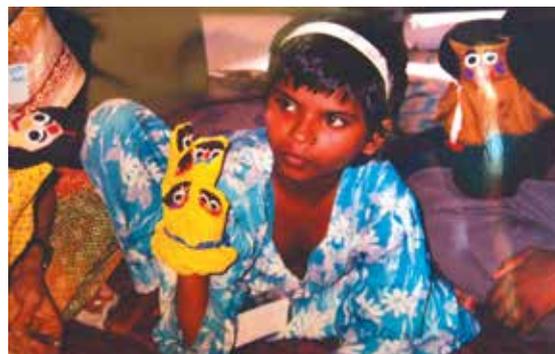
Sesión uno 'Actividades principales':

- **'Derechos del cuerpo'**-una actividad de mapeo corporal que dibuja alrededor de un niño para proporcionar un cuerpo para explorar las ideas de los niños sobre los derechos que tienen.
- **'Pescando por los derechos'**-una actividad en la que los niños pescan peces que les dan información pictórica sobre los derechos del niño. Las niñas y los niños comparten sus experiencias sobre cómo y si disfrutaban de esos derechos.

Sesión dos 'Actividades principales':

'Espectáculo de marionetas'-utilizando títeres para crear conciencia sobre la legislación sobre los derechos del niño y la legislación nacional relativa al trabajo infantil y la justicia juvenil.

'Juego de roles de violaciones'-oportunidades para que los niños representen situaciones en las que sus derechos



Niños trabajadores de la calle

han sido violados y explorar qué legislaciones son relevantes.

Sesión tres 'Actividades principales':

'Ranking de derechos'-una actividad para explorar las perspectivas de los niños sobre las violaciones de derechos que más necesitan ser abordadas.

'Cómo conseguir derechos corporales'-Es una continuación de los 'derechos corporales' y brinda la oportunidad de explorar las opiniones de los niños sobre lo que pueden hacer en la práctica para aumentar la realización de sus derechos.



Sesión cuatro 'Actividad principal':

'Globo de Participación Infantil'-una actividad que utiliza la imagen visual de un globo aerostático con niños en la canasta, pero con la canasta fijada al suelo con clavijas para explorar las opiniones de los niños sobre la participación, sobre lo que ayuda y obstaculiza su participación.

Los educadores de la calle, que eran facilitadores experimentados y habían establecido relaciones de confianza con los niños de la calle y los trabajadores en sus áreas de "puntos de contacto", facilitaron estas "actividades centrales" con los niños de la calle y los trabajadores de entre 5 y 15 años, en colaboración con uno de los coordinadores del programa.

Al principio, la estrategia no incorporaba explícitamente la investigación participativa. Sin embargo, en la primera sesión, cuando se facilitaron con los niños las actividades del 'cuerpo de derechos' y la 'pesca de derechos', las niñas y los niños compartieron ideas, experiencias e información tan ricas que el personal de Butterflies reconoció el valor crucial de documentar sistemáticamente los recomendaciones. Así, la investigación participativa se aplicó como parte de la estrategia de sensibilización y planificación de acciones.

Una publicación titulada '*En busca del juego limpio: los niños de la calle y los trabajadores hablan de sus derechos*¹¹ se publicó para compartir hallazgos clave con agencias relevantes y garantes de deberes para influenciar aún más la acción y la promoción sobre cuestiones de prácticas y políticas que afectan a los niños de la calle y trabajadores.

Las consideraciones éticas clave al aplicar las actividades sobre los derechos del niño con niños incluyeron: consentimiento informado para participar; la importancia de escuchar activamente y responder con sensibilidad a las revelaciones sobre violaciones de los derechos del niño, especialmente las revelaciones sobre abuso y explotación; y la importancia del seguimiento orientado a la acción de las ideas de los niños. Se alentó a los niños de la calle y los trabajadores a plantear "preocupaciones e ideas identificadas" a través de sus reuniones periódicas de Bal Sabha (Consejo de Niños) para informar el desarrollo de programas y los planes de promoción del Día de los Derechos Humanos para generar conciencia y acción.

Proceso y flujo de investigación

¹¹O'Kane, C. y Sen, I. (2001) '*En busca del juego limpio: los niños de la calle y los trabajadores hablan de sus derechos*'. Mariposas y mosaico, India.

Durante el período de actividad (investigación participativa), más de 100 niños de la calle y trabajadores de entre 5 y 15 años (70% niños, 30% niñas) participaron en diversas actividades sobre derechos del niño en siete áreas de "puntos de contacto" (Jama Masjid, Kashmere Gate, Fatehpuri, Chandni Chowk, la terminal de autobuses interestatales, Connaught Place y la estación de tren de Nueva Delhi). Los niños trabajaban como traperos, pequeños vendedores, lustrabotas, trabajadores de tiendas de té y restaurantes y porteadores. Algunos de los niños (especialmente las niñas y los niños más pequeños) vivían en la calle o en barrios marginales con sus familias, mientras que muchos de los niños mayores de ocho años vivían independientemente de los adultos en las calles.

Las "actividades principales" fueron diseñadas para involucrar a los niños rápidamente en sesiones breves interactivas. Por la naturaleza de la asistencia de los niños a los puntos de contacto, el número de niños que participaban en las actividades fluctuaba cada semana. Además, si bien algunos niños participaron en todas las actividades y formaron parte de procesos continuos de reflexión y análisis, también hubo muchos cambios entre los grupos de niños que participaron en las actividades durante semanas consecutivas.

Hubo diferencias interesantes entre las perspectivas de los niños en diferentes puntos de contacto. Si bien los niños de la calle y los trabajadores comparten algunas dificultades comunes, los hallazgos ilustraron claramente cómo las vidas y experiencias de los niños de la calle y los trabajadores también estuvieron marcadas por la diversidad que refleja diferencias en las condiciones de vida, condiciones de trabajo, antecedentes familiares, edad y género.

Ejemplo 1: El 'Cuerpo de Derechos' la actividad se ejecutó con grupos de niños de la calle y trabajadores en cada punto de contacto. En hojas grandes de papel de rotafolio, los niños dibujaron alrededor de un niño para hacer un "mapa corporal". Usaron el cuerpo para explorar y registrar sus ideas sobre los derechos que creen que tienen los niños.

Los niños mencionaron derechos a: protección (contra el abuso policial, el mal trabajo, la violencia, la violencia de los padres, el abuso y el acoso verbal, la venta y la prostitución, las drogas, ser acusado falsamente de delitos), el buen trabajo (respetable, salarios justos, suficiente trabajo, no trabajar). para niños más pequeños), educación; jugar; recreación; un hogar y refugio; cuidado familiar; atención de la salud y vida sana; y a la participación (información, discutir nuestros puntos de vista e inquietudes, hablar y protestar, planificar, hacer amigos). Si bien muchos de los mismos derechos fueron enumerados por los niños en diferentes puntos de contacto, tendió a haber un tema particular



que diferenciaba a cada grupo de niños. Por ejemplo, en Chandni Chowk las niñas y los niños hablaron de sus preocupaciones por los derechos y el cuidado de los niños más pequeños; en Kashmere Gate, las niñas y los niños expresaron su preocupación por el secuestro y la venta de niñas para la prostitución infantil; en Fatehpuri los chicos hablaron sobre la necesidad de protección contra el abuso de drogas; en la Terminal de Autobuses Interestatales los niños hablaron sobre las presiones que enfrentaron por parte de otros porteadores y las necesidades de los niños con discapacidades; Mientras estaban en la estación de tren de Nueva Delhi, los niños compartieron sus preocupaciones sobre la violencia y el acoso policial.

Ejemplo 2: El 'Pescando por los derechos' actividad involucrada pesca "magnética" de peces, que tenía imágenes de los derechos del niño. A las formas de peces se les adjuntaron imágenes de algunos de los principales grupos de derechos de los niños (salud, educación, juego, protección, vida y apoyo, y participación). A cada niño se le dio una caña de pescar magnética (un trozo largo de cuerda con un imán grande). Gracias al clip que estaba sujeto a cada pez, los niños pudieron "atrapar" el pez. La actividad comenzó discutiendo qué significaba cada imagen para los niños y explicó que todos los niños tienen estos derechos. Luego se les dieron varas a grupos de (hasta diez) niños. Sentados en círculo con el pez en el medio, se pusieron a "pescar sus derechos". Una vez capturados todos los peces, se animó a los niños a compartir sus experiencias y puntos de vista sobre si experimentaban los "derechos" que habían capturado.

En general, los derechos de los niños de la calle y los niños trabajadores son violados diariamente por la policía, los padres, los empleadores, así como por otros miembros de la comunidad y el público en general. La vida y el trabajo de los niños en las calles tendían a caracterizarse por experiencias de violencia, abuso y falta de respeto general. Además, como resultado de su pobreza y circunstancias de vida, a estos niños se les negaba con frecuencia el acceso a servicios básicos como la salud y la educación. Sin embargo, la mayoría de los niños pudieron experimentar el derecho a jugar. Este derecho normalmente se hacía realidad como resultado de la creatividad de los niños y su resiliencia para superar los obstáculos de los adultos, más que gracias al apoyo de los adultos.

Para los niños que viven con sus familias, sus percepciones sobre la calidad de la atención y el apoyo que recibieron de su familia estuvieron influenciadas por el grado de violencia y presiones laborales que enfrentaron por parte de sus familiares. Por ejemplo, muchos niños de Fatehpuri comentaron las palizas que recibían de sus padres si no ganaban lo suficiente. Sin embargo, los niños y niñas de Kashmere Gate y Chandni Chowk describieron cómo recibieron atención, amor y apoyo de

sus padres a pesar de la pobreza familiar. Reconocieron que sus padres enfrentaban muchas dificultades financieras y, por lo tanto, enviaron a sus hijos a trabajar a regañadientes para contribuir a la supervivencia de la familia.

Cómo la investigación nos ayudó a comprender a los niños y su agencia

Desde sus inicios, el programa Mariposas ha identificado a los niños como participantes activos; reconocer la importancia de sus puntos de vista (como potencialmente diferentes a los de los adultos) en relación con la planificación, implementación, seguimiento y evaluación del proyecto. Las reuniones en curso de Bal Sabha, complementadas con investigaciones participativas, apoyan la planificación de proyectos que están más centrados en los niños y en contextos específicos. Las actividades participativas, que fueron diseñadas para involucrar a niñas y niños de maneras interesantes, brindaron importantes oportunidades para escuchar y responder a los puntos de vista y experiencias de niñas y niños.

Los resultados de la investigación resaltaron la importancia de reconocer y responder a las violaciones diarias de los derechos del niño que enfrentan los niños de la calle y los trabajadores, al mismo tiempo que se aprecia y responde a la diversidad entre las experiencias de vida de los niños en función de: edad, género, discapacidad, lugar de residencia y otros factores.

El informe de investigación participativa se tituló "En busca del juego limpio" y refleja la búsqueda colectiva de los niños por el juego y la justicia (O'Kane y Sen 2001). Mientras que los niños de la calle y los trabajadores se enfrentaban diariamente a abusos de poder, explotación y falta de respeto, estos niños mostraban resiliencia y un deseo de un mundo más justo. Los hallazgos de la investigación se utilizaron para informar el desarrollo de respuestas relevantes del programa Mariposas, así como iniciativas de promoción para prevenir y abordar: la violencia, la explotación, el uso de drogas, el acoso policial, la necesidad de cuidado familiar, juego, descanso y acceso a servicios básicos. .

Al discutir sus ideas sobre cómo se pueden hacer realidad sus derechos, los niños de la calle y los trabajadores reconocieron rápidamente sus propias responsabilidades, así como los deberes de los demás (gobierno, policía, padres, empleadores, etc.). Los garantes de deberes y los ciudadanos deben cumplir con sus responsabilidades y tomar medidas inmediatas si se quiere hacer realidad los derechos de los niños de la calle y los niños trabajadores.

Replicación:

A partir del éxito de las actividades participativas adaptadas a los niños, que permitieron a niñas y niños aprender, explorar y planificar acciones sobre las cuestiones de derechos del niño que les afectan, se elaboró un kit sobre los derechos del niño para una mayor difusión y desarrollo de capacidades entre varias ONG que trabajan con niños de la calle y trabajadores en diferentes partes de la India.

O'Kane, C. y Sen, I. (2001) *En busca del juego limpio: los niños de la calle y los trabajadores hablan de sus derechos*. Mariposas y mosaico, India.



CIUDADANÍA INFANTIL Y EUROPA: APRENDIZAJE DESDE LAS PERSPECTIVAS DE LOS MARGINADOS NIÑOS

Catherine Larkins

Objetivo

Esta investigación exploró las perspectivas de los niños sobre la ciudadanía; qué tipos de derechos, responsabilidades, estatus y participación experimentaron y desean los niños. Fue un proyecto de investigación-acción que ayudó a los niños a identificar objetivos de cambio y a tratar de lograr el cambio. También fue un proyecto de investigación académica que analizó el papel de la Unión Europea y el desarrollo de teorías de ciudadanía.

Los niños que participaron estaban en cuidados alternativos, discapacitados, cuidadores jóvenes, minorías étnicas, gitanos/viajeros y solicitantes de asilo. Vivían en zonas con niveles de pobreza relativamente altos. Los 55 niños tenían entre 5 y 13 años (10 tenían entre 5 y 7 años). Los niños más pequeños estaban en los tres grupos de Francia. Estos grupos se desarrollaron en un hogar para niños, un club extraescolar y un centro de acogida de refugiados.

La investigación trabajó con niños en grupos ya establecidos, con trabajadores que continuaron apoyándolos para trabajar hacia el cambio una vez finalizada la investigación formal.

Diseño y métodos

Este proceso de investigación se inspiró en Freire (1973). Cada grupo se reunió de 4 a 8 veces y pasó por ciclos de reflexión, planificación y acción. La investigación proporcionó recursos y métodos para adaptarse a una variedad de estilos de aprendizaje, intereses, entornos y preguntas.

Las preguntas motivadoras, que también podrían denominarse temas generativos, se basaron en palabras que otros niños habían utilizado para describir aspectos de la ciudadanía:

- ¿Qué tienes o deberías tener?
- ¿Qué se le permite/se le debería permitir?
- ¿Qué tienes que hacer/deberías tener que hacer?
- ¿En qué puedes participar/en qué deberías poder participar?
- ¿Qué puedes elegir o decidir/qué deberías poder elegir o decidir?
- ¿Qué te gustaría cambiar?
- ¿Qué significa respeto y a quién se debe respetar?

En la primera sesión, estas preguntas se hicieron en relación con el lugar físico donde nos reuníamos. En reuniones posteriores, los niños optaron por pensar en otros lugares.

Para ayudar a los grupos a encontrar formas creativas de explorar estas preguntas, utilizaron: materiales de arte, cámaras de video/fotografías, una impresora y dispositivos de grabación de audio. Se les animó a sentir que podían hacer lo que quisieran con estos recursos. Sin embargo, ocasionalmente el personal interfirió con la propiedad del equipo por parte de los niños. Un trabajador le dijo a un niño que apagara la cámara y ahorrara batería mientras el niño estaba tomando fotografías de cosas que pensaba que eran importantes. Algunos grupos solicitaron más recursos, o yo respondí a los estilos de aprendizaje que observé y proporcioné otros materiales. Por ejemplo, en el hogar de niños noté que los niños habían estado cantando en sesiones anteriores, así que traje una máquina de DJ digital. Un niño, que anteriormente no se había comunicado verbalmente, se sentó tocando la máquina de DJ mientras hablaba de los derechos que otros miembros del grupo habían desarrollado en sesiones anteriores.

En cada sesión, los grupos revisaron los datos que habían creado previamente, planificaron nuevas actividades y luego tomaron medidas para aumentar su comprensión de los temas en los que se estaban centrando.

La habilidad clave necesaria para llevar a cabo este trabajo fue la confianza en la competencia de los niños y su derecho a dirigir su propia investigación. Las habilidades para hacer videos también fueron importantes, para poder seguir las instrucciones de los niños y crear películas más cortas para mostrarles lo que ellos me habían mostrado. Esto fue particularmente importante cuando



trabajar con niños pequeños, ya que les habría llevado más tiempo revisar los relatos escritos de lo que habían dicho.

Consentimiento fluido

Se proporcionó información verbal y escrita a los niños y luego a los padres. El lenguaje de esta información escrita era apropiado para la edad y había muchas imágenes. Los investigadores y trabajadores se reunieron con niños y padres para asegurarse de que entendieran. Los padres podían negarle a sus hijos la oportunidad de participar, pero solo los niños podían optar por participar. Los niños firmaron su consentimiento en la primera sesión. Para garantizar que los niños pudieran optar por no participar en la investigación en cualquier momento, siempre hubo actividades alternativas disponibles durante las reuniones de investigación. En el grupo étnico minoritario, a mitad de sesión a menudo me decían: "Ahora voy a comer un panqueque", y los niños regresaban si así lo deseaban, o iban a jugar en las computadoras.

Creando un espacio seguro para la reflexión

La primera sesión comenzó con un juego diseñado para demostrar que no hay respuestas correctas en la investigación, mostrando que las personas ven las cosas de manera diferente según su posición. Los grupos escribieron reglas para trabajar juntos. Cuando los grupos rompieron sus propias reglas, los miembros del grupo discutieron soluciones sobre cómo resolver cualquier dificultad. Se siguieron las políticas de protección infantil de las organizaciones locales y se les explicó a los niños el límite de confidencialidad desde el principio.

Prestar atención a las emociones y el lenguaje corporal de los miembros del grupo ayudó a identificar problemas potenciales. Por ejemplo, un día nadie en el centro de recepción de refugiados quería realizar las actividades de investigación, simplemente se sentaban en círculo o jugaban con otras cosas en la sala. Después de 20 minutos me di cuenta de que dos niños estaban a punto de abandonar el centro donde vivían desde hacía meses. Los invité a discutir esto, pero nadie parecía cómodo hablando del tema, así que decidí levantar el ánimo del grupo tocando sillas musicales como lo hicimos en nuestra primera sesión. Cuando detuvieron el juego, comenzaron sus actividades habituales de recorrido fotográfico. Pero esta vez sus actividades se centraron en fotografías grupales y discusiones sobre cómo lograr el derecho a quedarse y seguir adelante. Por lo tanto, permanecer atento a las emociones fue una forma importante de apoyar a los niños y permitió que la investigación considerara preocupaciones fundamentales y sensibles.

Proceso y flujo de investigación.

Proporcione estructura en la primera reunión y la reduje gradualmente durante las dos sesiones siguientes, siguiendo el ejemplo marcado por los miembros del grupo. En la primera sesión, cada grupo jugó un juego, creó personas en miniatura usando materiales artísticos y cámaras, luego hizo preguntas a las figuras o entre sí. Algunos niños optaron por jugar un juego de mesa que utilizaba preguntas breves.

El juego de mesa era muy popular entre ciertos grupos y no era utilizado en absoluto por otros. Para el grupo de refugiados proporcionó un buen punto de partida para negociar las tensiones entre las respuestas de diferentes personas. En el grupo de jóvenes cuidadores, el juego proporcionó una forma de entrar y salir del proyecto de investigación, sin inmiscuirse en el espacio de juego de aquellos que no deseaban participar en la investigación en ese momento.

Al discutir, actuar o crear fotografías, películas y arte basadas en estas preguntas, los grupos crearon datos de investigación sobre los temas que eran importantes para ellos. Luego desarrollaron declaraciones de los derechos y responsabilidades que tenían o deberían tener y las cosas que querían cambiar revisando su trabajo de sesiones anteriores. Por ejemplo, en el hogar de niños, el grupo hizo trabajos de collage y producción de videos. Luego me dieron instrucciones sobre cómo editar videos. En la siguiente sesión, veríamos un video de lo más destacado de la semana anterior. Mientras miraban esto, grabaron en audio comentarios sobre los derechos y responsabilidades que tenían o deberían tener, según lo que podían ver. Este proceso devolvió cierto control sobre la investigación a los niños más pequeños, que se perdieron porque los niños menores de 8 años se acostaron a las 8.30 p.m., antes de que terminara la sesión de investigación. Al revisar videos de lo que se habían perdido al comienzo de cada sesión y al apoyarlos para agregar y describir los significados de lo que revisaron, pudieron contribuir al análisis de datos.

Una vez que los grupos identificaron áreas particulares en las que centrarse, se hicieron preguntas específicas sobre estas ideas y desarrollaron planes de acción y a quién acudir para que les ayudara a lograr los cambios que querían. De esta manera persiguieron sus objetivos de investigación-acción. Hicieron videos, escribieron informes y los compartieron con diferentes tomadores de decisiones. Sólo un grupo, el de los gitanos/nómadas, decidió llevar sus preocupaciones a nivel europeo.

En la cuarta o quinta sesión invité a los miembros del grupo a participar en la elaboración de mapas para ayudarme en mis objetivos de investigación sobre la UE. Aproximadamente la mitad de ellos hizo esto, utilizando materiales artísticos y etiquetas adhesivas con cada palabra relacionada con una persona o un lugar que los miembros del grupo habían usado en las sesiones anteriores, y fotografías de personas, lugares y banderas donde estaban disponibles. Luego se invitó a los grupos a hacer un collage grupal con estos que representaban qué tan cerca o lejos de nosotros estaban estas personas y lugares. Durante este proceso hablamos de fronteras nacionales y europeas. Los grupos utilizaron los mapas para revisar los reclamos de derechos, responsabilidades, respeto y participación que tenían.

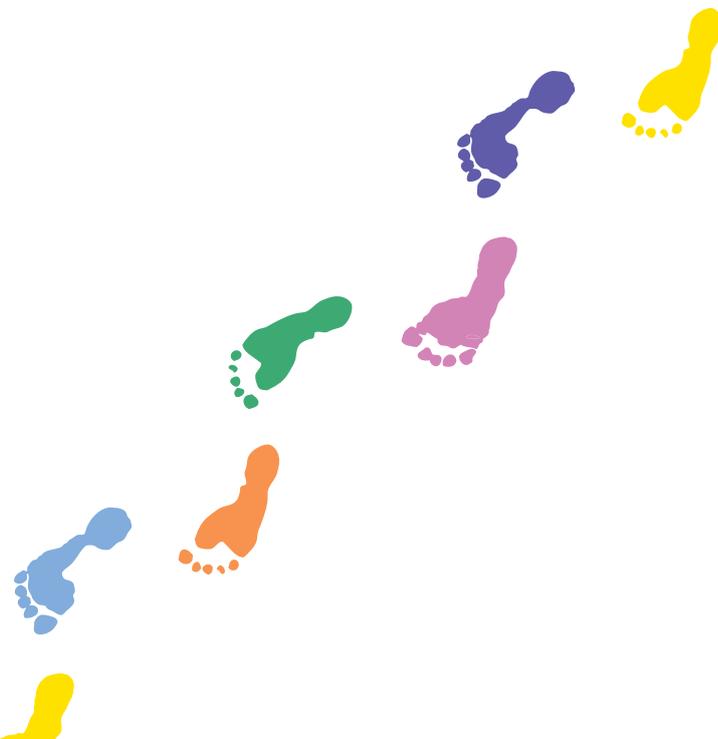
Las niñas mayores estaban haciendo esto, expresaron su desacuerdo con algunas de las declaraciones hechas por un niño de 13 años. Como tenían el control físico del pegamento, podían ejercer control sobre el contenido del informe y no incluían en el informe sus declaraciones sobre los derechos de los chicos sobre los coches y las novias.

Un grupo comenzó a crear sus propias preguntas y métodos la primera noche. Otros grupos tardaron más. En general, las actividades cocreadas en los seis grupos fueron:

Actuación:	entrevistas en video, entrevistas en video entre pares y teatro.
Arte:	mapeo, dibujo, modelado y collage.
Grupo discusiones:	Apoyado en juegos de mesa y técnicas de grupos focales participativos.
Visitas al sitio:	recorridos en video y fotografías del juego/hogar/escuela
Reflexión:	Revisión escrita, en vídeo, fotográfica y en collage de los datos de la investigación.

generados y decidir qué otros niños deberían compartir estos derechos.

Por lo general, querían que la mayoría de sus derechos fueran compartidos con todos los demás niños del mundo. No se identificaron específicamente a nivel europeo. Aunque en el club extraescolar, por ejemplo, un niño dijo: "Los países de Europa deberían ayudarse unos a otros". Cuando hacían distinciones entre diferentes niños, tendía a ser sobre la base de la necesidad, diciendo por ejemplo: "A los niños que no tenían juguetes se les debían dar", aunque algunos de los grupos debatieron el uso de derechos basados en el género o la edad. Por ejemplo, en el grupo de refugiados, el proceso de revisión y redacción de informes implicó mirar las tarjetas de resumen de todas las sesiones anteriores y pegar las "importantes" que las personas acordaron en un informe simulado colocado en un papelógrafo. Como dos niños de 6 años



Cómo la investigación nos ayudó a comprender a los niños y su agencia

Estas actividades de investigación permitieron comprender cómo los niños participan activamente en la creación de su propia ciudadanía. Describieron cómo en su vida cotidiana hacen

sus propios derechos y los derechos de los demás se hacen realidad, hacen contribuciones sociales y desafían normas y estándares aceptados en torno a los derechos, responsabilidades y estatus (Larkins 2013). Estos proyectos de investigación también dieron una perspectiva sobre la relevancia de la UE, mostrando que estos niños no limitaban los derechos de los niños europeos. La UE puede desempeñar un papel a la hora de permitir la realización de algunos derechos (Larkins 2011).

Los informes y vídeos que crearon los grupos se han utilizado, con distinto éxito, para ejercer presión y lograr cambios, como se muestra a continuación.

Tabla 1 – Acciones de lobby realizadas y logradas por grupos

Grupo	Ejemplos de medidas adoptadas	Medidas iniciales logradas
gitano Viajeros	Se presentó el informe a un eurodiputado	Un miembro de la Asamblea visitó la escuela y se comprometió a realizar mejoras en el sitio para viajeros.
Cuidadores jóvenes	Informe utilizado para presionar a favor de un plan de pase de tareas En escuelas	Tres escuelas se han adherido al programa de pase de deberes.
	Vídeo presentado a Conferencia Internacional	
Minoría étnica Grupo	Informe presentado al comité directivo del club	Los trabajadores han recibido formación sobre los derechos del niño.
Cuidado Grupo	Informe y vídeo presentado al equipo de personal.	El equipo de personal apoyó a los niños con actividades grupales más divertidas.

El grupo de refugiados no deseaba utilizar su informe con fines de acción, pero me pidió que ejerciera presión en su favor. Debido a la cantidad de personal y a la rotación del grupo, los niños discapacitados no recibieron apoyo para actuar.



Replicación/vinculación a otros procesos

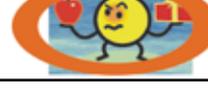
El grupo Gitano/Viajero siguió reuniéndose conmigo a medida que se disponía de financiación de otras fuentes. Comenzaron su propia investigación sobre la identidad y algunos de los resultados se pueden ver en www.travellingahead.org.uk

Referencias

Larkins, C. (2013) 'Promulgar la ciudadanía de los niños: desarrollar la comprensión de cómo los niños se representan a sí mismos como ciudadanos a través de acciones y actos de ciudadanía', *Infancia publicada en línea* 14 de marzo de 2013

Larkins, C. (2011) '¿Puede la UE estar a la altura de las expectativas de sus niños ciudadanos? Número especial de la Revista Internacional de los Derechos del Niño: Los niños y la Unión Europea, vol. 19 págs.451-476

Este juego estuvo compuesto por 10 copias de cada una de las cartas que se muestran en la siguiente tabla, cuatro personajes extraídos de un juego de mesa de Scooby-Doo, dados y el tablero que se encuentra en el bolsillo de la contraportada de esta tesis.

	What would you like to change?
	What does respect mean and who should be respected?
	What should you have or be given?
	What should you be able to take part in?
	What should you be allowed?
	What should you have to do?
	What should you be able to choose or decide?

El juego de mesa de ciudadanía





STEPS PARA PARTICIPAR
TÚ ^{norte} NIÑOS EN

INVESTIGACIÓN:
ENLACE A LA
RESEÑAR AKIT DE HERRAMIENTAS

Por
Vicky Johnson,
Roger Hart,
Jennifer Colwell

ENLACE A LA

KIT DE HERRAMIENTAS PARA EL INVESTIGADOR

Este *Recurso para investigadores y estudios de casos sobre el aprendizaje de la práctica* ha ofrecido una justificación y un marco para involucrar a los niños pequeños en la investigación. Fue diseñado para servir como base conceptual para la práctica más directa. *Kit de herramientas para investigadores*. El *caja de herramientas* proporciona un conjunto de herramientas o métodos que se pueden seleccionar y modificar para proporcionar formas innovadoras e interesantes de involucrar a los niños pequeños en la investigación. Esperamos que el lector utilice el *Recurso para investigadores* como una guía para construir sus proyectos de investigación en lugar de simplemente sacar de contexto los métodos del conjunto de herramientas.

Es importante que un investigador diseñe una investigación que responda a los niños particulares y a las preguntas con las que está trabajando y que sea flexible en diferentes contextos. En este recurso se reconoce que los métodos son solo un paso para involucrar a los niños pequeños en la investigación.



