



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

 Facultad de  
Psicología  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

## **Trabajo Final de Grado**

**Habitar el juego en el centro de educación de primera infancia: Espacios de juego pensados desde la perspectiva de niños y niñas.**

Universidad de la República  
Facultad de Psicología

Estudiante: Lucía Garchitorena

C.I.: 5.342.956-4

Tutora: Asist. Mag. Analía Duarte

Montevideo, 2024

## Índice de contenido

<b>Contextualización</b>	<b>3</b>
<b>Definición y Pertinencia a Nivel Social de la Propuesta</b>	<b>4</b>
<b>Antecedentes</b>	<b>5</b>
<b>Marco Teórico</b>	<b>7</b>
Psicología y Educación	7
Concepciones de Infancia	7
Sujetos de Derecho	8
La Importancia de la Participación de Niños y Niñas	9
El Juego en la Infancia	11
Perspectiva de Escucha en el Contexto Educativo	13
<b>Metodología</b>	<b>14</b>
Objetivos	14
Objetivo General	14
Objetivos Específicos	14
Metodología	14
El Enfoque Mosaico	14
Etapas de la Intervención	16
Ciclo de Actividades	17
<b>Análisis de la Implicación de la Estudiante</b>	<b>18</b>
<b>Consideraciones Éticas</b>	<b>19</b>
<b>Resultados Esperados y Reflexiones Finales</b>	<b>20</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>21</b>

## **Contextualización**

El presente Trabajo Final de Grado se enmarca dentro de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. Se propone realizar un pre-proyecto de intervención con el fin de propiciar la participación infantil en un Centro Educativo de Primera Infancia.

Se plantea la necesidad de generar oportunidades para escuchar las perspectivas que niños y niñas tienen acerca del diseño, organización y usos de los diferentes espacios de juego que habitan cotidianamente en su Centro, tales como por ejemplo, la sala, el patio, los pasillos y otros espacios utilizados para jugar interna o externamente dentro del edificio.

La intervención tendrá lugar en un Centro Educativo de Primera Infancia con un grupo de niños y niñas de Nivel 3 años. Se limitará a trabajar con un solo grupo con el objetivo de focalizarse en la escucha activa y genuina de sus voces, y así poder co-pensar los espacios de juego con ellos, sus educadoras y sus familias.

Se llevará a cabo durante un año lectivo, es decir entre marzo y diciembre, con una frecuencia semanal, lo que facilitará la generación de un vínculo de confianza con niños y niñas.

Se utilizará como metodología la investigación-acción participativa, comenzando con observaciones participantes y luego con talleres para recoger las voces y puntos de vista de niños y niñas, utilizando la técnica del Enfoque Mosaico (Clark, 2005; Clark y Moss, 2005). A su vez, se propondrán encuentros en modalidad de taller con el equipo docente y con las familias con el objetivo de conocer sus perspectivas acerca de la temática abordada.

A través de la intervención, se propone pensar el rol de la psicóloga en la educación como garante y promotora de los derechos de infancia.

Por último, al conocer las perspectivas infantiles sobre los espacios de juego que habitan cotidianamente, se podrán generar las condiciones para realizar los cambios pertinentes en el diseño y organización de los mismos, en función de sus propios intereses.

## **Definición y Pertinencia a Nivel Social de la Propuesta**

En los Centros Educativos de Primera Infancia, los espacios de juego, en su gran mayoría, son diseñados y organizados desde una perspectiva adultocéntrica que considera tener el total conocimiento acerca de aquello que niños y niñas necesitan para jugar. Esta perspectiva, generalmente, no toma en consideración la importancia de escuchar las voces de los niños y las niñas, quienes usufructúan estos espacios, como condición indispensable para el diseño y la organización de los mismos. En este sentido, es posible cuestionarse

¿Qué puede aportar a los adultos escuchar las perspectivas infantiles en temas referidos a los espacios de juego y socialización en los centros educativos?

A partir de esta interrogante, esta propuesta intentará dar cuenta de la importancia de escuchar las voces de las infancias dentro de una concepción que entiende a niños y niñas como sujetos activos de derecho, con capacidad de participar y opinar en los asuntos que les competen (Lansdown, 2005). Esta concepción fue instalada a partir de la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1989).

La pertinencia de abordar esta temática desde la Psicología, radica en la capacidad de asumir la tarea del psicólogo en el ámbito educativo desde un lugar de agente promotor y garante de los derechos de infancia, desde una modalidad preventiva y de promoción del desarrollo integral y de salud mental infantil. De esta forma, se plantea la oportunidad de garantizar el derecho al juego, a la participación infantil y a la escucha de las perspectivas de niños y niñas acerca de los espacios de juego que habitan, donde aprenden y socializan en su centro educativo.

Asimismo, tal como se desarrollará más adelante en este trabajo, es relevante aclarar que existen gran número de investigaciones y producciones escritas en cuanto a la participación de niños y niñas en el ámbito educativo. Sin embargo, éstas se focalizan en la escuela primaria, dejando de lado aquellos focalizados en la primera infancia, por lo que se vuelve aún más pertinente el énfasis en su participación.

Garantizar el derecho de las infancias a participar y ser escuchadas en su centro educativo, implica “mejorar la vida democrática y pedagógica de las aulas, formar ciudadanos críticos y participativos” (Castro y Manzanares, 2016, p. 926), logrando incrementar su sentido de pertenencia al considerar imprescindibles sus perspectivas acerca lo que piensan sobre el Centro. Para ello, se debe considerar un cambio de roles entre adultos e infancias, es decir, un desplazamiento del adultocentrismo al niño-centrismo (Duarte, 2022). Implica reconocer que los adultos no tienen todas las respuestas, y mucho menos en los temas que les competen a niños y niñas, en los que ellos son protagonistas y expertos.

Por último, es fundamental tener en cuenta la importancia del juego en la infancia y la importancia de que sean niños y niñas quienes expresen sus perspectivas acerca de los espacios donde juegan. A su vez, escuchando y teniendo en cuenta sus opiniones, se generarían las condiciones para, posteriormente, realizar los cambios pertinentes en cuanto al diseño y organización de los espacios de juego.

## Antecedentes

A continuación se presentan algunas intervenciones realizadas en centros educativos con respecto a la mejora de los espacios existentes y las opiniones en cuanto a cómo perciben su centro educativo niños y niñas. Cabe destacar que aún no se han encontrado proyectos publicados sobre esta temática en Uruguay y Latinoamérica, al menos para la búsqueda que se realizó para este proyecto.

En primer lugar, Alison Clark y Peter Moss (2005) realizaron una investigación con el objetivo de escuchar las perspectivas que niños y niñas tenían acerca del espacio exterior ubicado en el centro educativo al que concurrían, donde jugaban diariamente. Para escuchar sus voces y fomentar la participación crearon una metodología propia a la que denominaron el Enfoque Mosaico, que incluyó la observación, conversaciones con niños y niñas, uso de cámaras fotográficas, recorridos por los espacios, creación de mapas, y por último, entrevistas con profesionales del centro. En base a sus opiniones, se decidió en conjunto qué lugares quedaron intactos, qué lugares se agrandaron, qué lugares se modificaron y qué lugares u objetos se agregaron.

Por otro lado, Álvarez y González (2022) plantean una investigación para mejorar los espacios escolares desde la mirada infantil, recogiendo sus voces en torno a cómo los perciben y se sienten en ellos, para luego generar propuestas sobre su diseño y organización. Para ello utilizaron una metodología de investigación cualitativa-participativa donde participaron niños y niñas de 4 años. Las técnicas utilizadas fueron las conversaciones con niños y niñas, la foto-voz y el dibujo. A partir de éstas se obtuvieron resultados que evidencian que tanto a través de la palabra como de la fotografía, la mayoría nombra al juego como actividad preferida, sea en el patio como en otros espacios alternativos. A su vez, como mejora, sugirieron más elementos naturales y más oportunidades de juego en los salones de clase.

En tercer lugar, se presenta un estudio realizado por Jane Merewether (2015), que se enfoca en tomar las perspectivas de niños y niñas de tres y cuatro años sobre los espacios exteriores que sus centros educativos proveen. En este estudio no se realizaron cambios en el diseño de estos espacios según sus puntos de vista, sino que se recogieron sus voces con el objetivo de que puedan ser utilizados por quienes diseñan estos espacios para niños y niñas. Para ello la investigadora utilizó el Enfoque Mosaico, mediante la observación, el uso de cámaras fotográficas por parte de niños y niñas, conversaciones y dibujos. Se identificaron cuatro temas principales en relación al uso que las infancias les dan los espacios exteriores: lugares para socializar, lugares para simular diversos escenarios y objetos, lugares para observar y lugares para correr, saltar, trepar y deslizarse.

Por último, la investigación realizada por Castro y Manzanares (2016) propone escuchar las voces de niños y niñas acerca de cómo perciben la escuela a la que asisten analizando su bienestar, su grado de satisfacción y sus preferencias, a través del método conversación-dibujo. Se obtuvieron como resultados menciones acerca de las pocas oportunidades que poseen para participar en la elección de actividades de su preferencia dentro del salón de clases. A su vez, señalaron la poca participación de sus familias en la escuela y el deseo por incrementarla, sin limitarla a eventos excepcionales. Con respecto a sugerencias para la mejora del espacio escolar, propusieron incrementar los espacios de juego dentro y fuera del salón de clases y la mejora de juguetes en mal estado. Por último, un deseo por personalizar el espacio que habitan, poder decorar los pasillos y salones con obras de su autoría y contar con la presencia de mascotas en la clase.

## **Marco Teórico**

### **Psicología y Educación**

Desde sus orígenes, en nuestro país, la Psicología ha estado ligada a la Educación. Su vínculo radicaba principalmente en temas sobre la edad mental, desarrollo evolutivo, aprendizaje y sus dificultades, y una concepción asistencialista del rol del psicólogo en las instituciones (Etchebehere, et al., 2008). Esto implicaba que solo era necesario ante la existencia de una patología determinada que debía ser curada.

Etchebehere et al. (2008) indican que, a partir de las influencias de la Psicología Social rioplatense, se comienza a dar un mayor enfoque a lo social, a la promoción del bienestar y a la prevención. Así, el psicólogo en la educación empieza a formar parte del equipo institucional y de la dinámica diaria del Centro Educativo. Es fundamental que se incluya de esta manera, ya que es quien interviene en el plano de lo vincular, en las relaciones que se generan cotidianamente entre niños y niñas, personal de la institución, familias y la comunidad.

En la especificidad del presente proyecto, se tomará al psicólogo en la educación como agente garante y promotor de los derechos de infancia, entendiendo como dos derechos humanos fundamentales, -y más aún en esta etapa-, el juego y la participación. Así, el ámbito educativo debe proporcionar las oportunidades y espacios para que estos derechos puedan ser garantizados, y un papel preventivo desde la psicología que propicie el desarrollo integral de niños y niñas.

## **Concepciones de Infancia**

*“La historia de la infancia en la historiografía uruguaya ha sido invisibilizada como objeto de estudio (...) Una historia sin infancia es un discurso incompleto; su historicidad, por tanto, es una necesidad política”*

*Osta y Espiga (2017, p.111)*

Los primeros estudios acerca de la (no) historia de la infancia, tuvieron lugar en el siglo XX con los aportes de Philippe Ariès sobre las diferentes concepciones que ha tenido la infancia en el transcurso de la historia. Ariès (1987, citado por Osta y Espiga, 2017) establece que a partir del siglo XVII, en la época moderna, la infancia obtuvo una visibilidad que hasta entonces no había tenido, ya que anteriormente no se pensaba en la distinción entre adultos y niños. La infancia no se concebía como una etapa en sí y se creía que los niños eran simplemente pequeños adultos.

Con la creación de la escuela moderna, aparecen “nuevas formas de sociabilidad” (Osta y Espiga, 2017, p. 4) y un espacio diferenciado de la familia, del hogar, de la calle y del mundo adulto. Leopold (2014) indica que “un nuevo tipo de organización familiar y la institucionalización de la escuela como estructura educativa y como ámbito específico para su formación” (p. 27 ) fueron cruciales para la visibilización de la infancia, aunque tuvo como consecuencia, un largo período de reclusión para la misma. Corea y Lewkowicz (1999, citado por Leopold, 2014) establecen que “no hay infancia hasta que no se constituye la vida familiar en interioridad” (p. 29), por lo que niños y niñas, que anteriormente habitaban las calles con regularidad, comenzaron a estar protegidos en sus casas por ser considerados vulnerables e inacabados. Así, Emilio García Méndez (1994, citado por Leopold, 2014) indica que se genera un proceso desde “la indiferencia a la centralidad subordinada” (p. 31), que refiere a que la infancia obtuvo centralidad social pero a costa de su autonomía. De esta forma, durante un largo período de tiempo, niños y niñas fueron considerados pasivos, carentes de ideas, y la infancia solamente como una preparación para el futuro.

## **Sujetos de Derecho**

Como fue mencionado anteriormente, en el siglo XX, el interés y los estudios acerca de la infancia comenzaron a emerger, iniciando un lento proceso de transformación de su concepción. Etchebehere (2012) establece que “en el marco de los movimientos promotores de los derechos humanos...se reconoce la necesaria protección específica de los derechos de infancia...” (p. 35), por lo que en 1989 se aprueba la Convención de los Derechos del Niño (CDN), ratificada en 1991 en Uruguay. La autora indica que:

La CDN se inscribe en un cambio de paradigmas que implica el pasaje de la Doctrina de la Situación Irregular a la Doctrina de la Protección Integral, de la concepción del niño como objeto de tutela a la concepción del niño como portador y sujeto de derechos. (Etchebehere, 2012, p. 48)

Esta declaración atiende a la protección de los derechos de infancia, concibiendo a niños y niñas como sujetos activos de derechos, con capacidad de expresar sus ideas y opiniones, y con derecho a que estas sean tenidas en cuenta. A su vez, pueden afectar y ser afectados por el medio que los rodea, teniendo derecho a participar en los asuntos que les conciernen (Etchebehere, 2012; Naciones Unidas, 2009). Esto refiere a la participación infantil, que si bien no se presenta explícitamente en la declaración, el artículo 12 es el que más se acerca a nombrarla, y es considerado “uno de los cuatro principios generales de la Convención junto con el derecho a la no discriminación, el derecho a la vida y el desarrollo y la consideración primordial del interés superior del niño” (Naciones Unidas, 2009, p. 5).

### **La Importancia de la Participación de Niños y Niñas**

Lansdown (2005) establece que la participación es un derecho humano fundamental que promueve el desarrollo, refuerza la democracia, protege y produce mejores resultados para las vidas de los niños y las niñas. Por ello, garantizar el derecho a la participación infantil es necesario y una responsabilidad por parte de los adultos, para que niños y niñas puedan expresar sus puntos de vista, explicitar sus intereses y necesidades, y tener voz en las decisiones acerca de asuntos que les conciernen, por ejemplo, aquellos relacionados a sus círculos de crianza, el centro educativo o la comunidad a la que pertenecen. De esta forma, los adultos deben crear las oportunidades y generar los espacios adecuados para la escucha, buscar las estrategias o guías para identificar lo que las infancias tienen para comunicar, brindar la contención y seguridad que necesitan, y desplazarse del adultocentrismo que no permite la sensibilidad y apertura requerida. Rajani (2000, citado por Lansdown, 2005,) indica que cuando se crean las oportunidades de escucha y participación, se logran alcanzar “niveles más elevados de competencia, lo que a su vez incrementa la calidad de su participación” (p. 8).

El concepto de participación infantil está relacionado con el de autonomía progresiva, entendido por Lansdown (2005) como la “evolución de las facultades del niño”. Este principio “establece que, a medida que los niños adquieren competencias cada vez mayores, disminuye su necesidad de dirección y orientación y aumenta su capacidad de asumir responsabilidades, tomando decisiones que afectan su vida” (p. 9). Así, niños y niñas son capaces y tienen derecho a expresar su opinión y que esta sea tenida en cuenta, incluso quienes no cuentan con lenguaje verbal y los bebés, ya que ésta puede manifestarse de diversas formas: a través de emociones, dibujos, música, representaciones



teatrales o el lenguaje paraverbal. La autora afirma que las competencias no se adquieren simplemente por la edad, sino que cada niño y niña evolucionará en sus facultades “mediante la experiencia, la cultura, el apoyo que reciben de sus padres y las expectativas que los mismos expresan” (Lansdown, 2005, p. 10). Por lo tanto, se deben brindar las oportunidades para la participación y la protección necesaria para la toma autónoma de decisiones, siempre que exista el deseo de realizarlo y sin exponer a las infancias a responsabilidades inadecuadas o vinculadas a la edad adulta.

Teniendo en cuenta lo mencionado, una de las formas de fomentar la participación infantil, es realizar investigaciones o intervenciones en los asuntos que les competen. ¿Quién mejor que niños y niñas para investigar asuntos acerca de sus propias vidas? Para ello, se propone la concepción de co-investigación (Alderson, 2005), donde se trabaja en conjunto y se visibiliza lo que niños y niñas tienen para decir, -que es más de lo que los adultos creen-. Esto toma aún mayor relevancia cuando el interés de los adultos versa sobre investigar o intervenir en asuntos en los que niños y niñas son expertos, en este caso específicamente, acerca de cómo perciben los espacios de juego que habitan diariamente. Sin embargo, esta concepción de niños y niñas como co-investigadores implica desafíos que las personas adultas deben estar preparadas para afrontar. Argos et al. (2011) establecen que el primer desafío consiste en “eliminar, en la medida de lo posible, la disparidad de poder y de estatus entre adultos y niños” (p. 5), lo que implica un desplazamiento de la mirada adultocéntrica para posicionarse desde un lugar de escucha genuina, considerando lo que las infancias tienen para aportar y comunicar -sea verbalmente o no- desde sus perspectivas. Esta idea de co-investigar no se limita únicamente a investigaciones académicas, sino también se traduce en la importancia de considerar a niños y niñas como protagonistas de su desarrollo (Bronfenbrenner, 1979; Bedregal y Pardo, 2004) y como expertos para el diseño de intervenciones donde las infancias estén directa o indirectamente relacionadas.

A su vez, Lansdown (2005) menciona tres diferentes grados en los que niños y niñas pueden participar en los asuntos que les afectan. Estos son: procesos consultivos, procesos participativos y procesos autónomos. Todos parten de la condición de escuchar a niños y niñas activamente y tomar en cuenta lo que dicen, pero varían en el nivel de participación. Los procesos consultivos son los de menor grado de participación. Son iniciados, administrados y dirigidos por adultos; y niños y niñas no pueden controlar los resultados. A pesar de ello, se reconoce que los adultos no poseen todos los conocimientos acerca de las infancias y sus vidas, por lo que consultan sus puntos de vista y se utilizan para informar o ejecutar diversas acciones que afectan sus vidas. Por otro lado, los procesos participativos son iniciados por adultos, pero niños y niñas intervienen más activamente y pueden ejercer mayor influencia en el proceso y sus resultados, logrando compartir el poder y creando las

condiciones para que puedan colaborar en el desarrollo de la intervención. Por último, en los procesos autónomos, niños y niñas tienen el control en el proceso, pudiendo identificar los temas a abordar sin necesidad de seguir un plan establecido por los adultos, quienes actúan aquí como facilitadores, creando una cooperación real con niños y niñas (Lansdown, 2005).

Para llevar a cabo esta intervención, se tomarán en cuenta los primeros dos grados de participación. De esta forma, Lansdown (2005) menciona que los procesos consultivos se pueden convertir en participativos si se generan las condiciones para que niños y niñas puedan identificar los temas de mayor importancia, coadyuvar en el desarrollo de la metodología, asumir un rol activo como investigadores y tener voz en los resultados obtenidos, su análisis e interpretación, y la implicancia a futuro. Se espera que la presente intervención logre brindar las oportunidades para la participación activa de las infancias.

Continuando con lo expuesto hasta este punto, se debe hacer énfasis en la importancia que tiene la participación infantil en los ámbitos que habitan regularmente, por ejemplo, el centro educativo. Castro (2020) se pregunta: “¿qué pasaría si se tuvieran en cuenta las voces de los niños en la escuela?” (p. 47). Esta interrogante es crucial para pensar sobre los espacios y oportunidades que se les brindan a las infancias para expresar sus opiniones en un lugar en el que son protagonistas -aunque en la práctica no siempre se los considera-, y para pensar desde el mundo adulto cómo las escuchamos. Así, Bertolini (2011, citado por Castro, 2020) establece que la participación infantil en la escuela es “la base de una educación para la democracia” (p. 44), entendiendo que no se debe esperar a la edad adulta para poder vivenciar y ejercer la misma, ya que la ciudadanía se cultiva en los entornos que se habitan en la cotidianidad. A su vez, permite pensar en conjunto qué lugar ocupan niños y niñas en los centros educativos, y qué oportunidades se les proporcionan para tomar decisiones sobre los asuntos que les conciernen, de manera de poder ser verdaderos protagonistas que participan dentro de sus espacios de pertenencia (Osoro y Castro, 2017).

### **El Juego en la Infancia**

Desde la Psicología y la Pedagogía, el juego infantil ha sido desarrollado por diversos autores tales como Bruner (2003), Piaget (1961), Vigotsky (1979) y Winnicott (1993), entre otros, con respecto a su implicancia en el desarrollo de niños y niñas. A fin del objetivo de este proyecto, se focalizará en el juego en relación a su valor para el desarrollo integral infantil, como derecho humano fundamental y como metodología para el aprendizaje durante la primera infancia (CCEPI, 2014).

En primer lugar, Gómez (2012) indica que “el juego infantil se define como una actividad placentera, libre y espontánea, sin un fin determinado” (p. 5), y repercute en el

desarrollo físico, emocional, cognitivo, social y afectivo de todas las personas. Permite a niños y niñas conocer el mundo y poder adaptarse a él, “desarrolla la observación, ejercita la atención, la concentración y la memoria” (p. 6), y es fundamental para estimular la creatividad e imaginación. A su vez, Vigotsky (1988, citado por Mieles et al., 2020) entiende al juego como una actividad social que “prepara al niño para la participación cooperativa y productiva en la vida en sociedad” (p. 254). Los espacios en donde sucede esta actividad, son espacios socializadores donde se fomentan las interacciones entre pares y con los adultos que los rodean (Merewether, 2015).

Por otro lado, es importante comprender el valor del juego para el aprendizaje, razón por la cual debe utilizarse como metodología en los centros educativos. Niños y niñas aprenden jugando, les permite comprender mejor el mundo y el funcionamiento de las cosas, y es una forma de conocerse a sí mismos y a los demás (CCEPI, 2014). Es por ello que:

En los programas y modalidades de atención y educación para la primera infancia es importante resguardar la forma de aprender por descubrimiento y de manera integral que tienen los niños y niñas pequeños, en contextos lúdicos y con sentido para ellos/as. (CCEPI, 2014, p. 55)

Por lo tanto, si se utiliza el juego desde lo didáctico, las personas adultas deben tomar un rol activo y de compromiso en el juego propuesto, apoyando y generando desafíos adecuados para favorecer al aprendizaje. A su vez, es significativo tener en cuenta que “niños y niñas deben poder tomar decisiones en relación al juego, optando entre diversas alternativas de acuerdo a sus intereses, motivaciones, deseos y posibilidades” (CCEPI, 2014, p. 56) de manera de fomentar su participación y autonomía.

El juego también se concibe desde la perspectiva de derechos de infancia, como un derecho humano fundamental, mencionado en el artículo 31 de la CDN. Así, la Observación General N°17 (2013) establece que:

El juego y la recreación son esenciales para la salud y el bienestar del niño y promueven el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la confianza en sí mismo y en la propia capacidad (...) son una forma de participar en la vida cotidiana y tienen un valor intrínseco para los niños, por el disfrute y el placer que causan. (p. 4)

Niños y niñas de todas las sociedades y culturas juegan, pueden existir juegos más o menos similares dependiendo del lugar, pero es importante comprender lo valioso que resulta para las infancias poder jugar.

Tomando en consideración lo anterior, para niños y niñas, jugar libremente es fundamental, y es tan importante para su desarrollo como el juego con fines didácticos. Así, realizarlo en su centro educativo, tanto en su salón de clase o el patio de recreo, tiene una gran implicancia para el aprendizaje y el disfrute, por lo que es imprescindible que cuenten

con el tiempo y los espacios adecuados para su ejecución. De esta forma, la Asociación Internacional del Juego (2010, citado por Miele et al., 2020) entiende al juego libre por aquel que no está bajo el control de los adultos, su papel es no definir propósitos específicos ni usos “adecuados” del espacio y tiempo. Es importante que se encuentren cerca pero que no se involucren, sino que ofrezcan “un apoyo sensible y comprensivo que aumenta las oportunidades” (p. 249) de niños y niñas de jugar como quieran.

Cabe destacar que los espacios adecuados para jugar serán aquellos que logren pensarse en conjunto con todos los actores de la institución, pero principalmente con sus protagonistas, los niños y las niñas, que son quienes habitan estos ambientes la mayoría del tiempo. Por lo tanto, escuchar sus opiniones y puntos de vista en cuanto a cómo quieren que sean sus espacios de juego es esencial para respetar el derecho a jugar.

Si se piensa en los espacios de juego que los centros educativos proporcionan para que niños y niñas jueguen, en la mayoría de los casos -si no todos- están ideados por los adultos. Lógicamente, se piensan para sus destinatarios, pero suponiendo que los gustos de todas las infancias en todos los centros educativos son los mismos, y siempre desde la perspectiva adulta. Tonucci (1996) describe este mismo fenómeno que sucede en los parques de juego en las ciudades:

Dichos espacios para niños son todos iguales, en todo el mundo --o por lo menos en el mundo occidental--, rigurosamente nivelados, a menudo circundados y siempre dotados de toboganes, hamacas y calesitas. (p. 8)

Lo mismo sucede en los patios de recreo en los centros educativos. Los adultos, de esta forma, les indican a niños y niñas a qué juegos deben jugar, cómo deben jugarlos y en qué lugares deben hacerlo. El autor expresa que “las instalaciones están pensadas para juegos repetitivos, banales, tales como hamacarse, deslizarse y dar vueltas, pensando que el niño es más parecido a un hámster que a un explorador, a un investigador, a un inventor” (p. 8). Pareciera que los adultos hemos olvidado que el juego y el placer están conectados, y no se relacionan con el control y la vigilancia que se establece en estos espacios.

Entonces, ¿cómo se vería un patio de recreo si se tomaran en cuenta las opiniones de niños y niñas para su diseño? ¿Cómo se construye un espacio de juego pensado *con* las infancias y no solamente *para* las infancias? Para ello, hay que consultar, escuchar y tomar en consideración lo que niños y niñas tienen para decir.

### **Perspectiva de Escucha en el Contexto Educativo**

Las oportunidades que tienen niños y niñas de ser escuchados en el ámbito educativo- principalmente en primera infancia-, son escasas o se generan de una manera pasiva, a pesar de ser un derecho establecido por la CDN. Castro (2021) establece que la escucha es “el elemento clave para construir una forma de ser escuela que se convierte en

la base de cualquier relación de aprendizaje” (p. 44), por lo que en la Educación Inicial debería ser fundamental ejercer procesos de escucha activa, por ser la etapa en la que se generan los primeros vínculos y aprendizajes fuera del núcleo familiar.

La escucha por parte de las personas adultas debe ser un proceso activo que ha de fomentarse en todo momento y no solamente en ciertos acontecimientos o eventos aislados. Castro (2021) establece que es “la base de una educación para la democracia” (p. 44), esencial para reconocer la importancia del lugar que ocupa cada niño y cada niña en su centro educativo.

Por último, y en consonancia con los objetivos de esta intervención, Castro y Manzanares (2016) indican que escuchar a niños y niñas, y brindar oportunidades para que participen en el contexto educativo, es fundamental para promover cambios y mejoras en los Centros desde sus propias perspectivas, generando así un mayor sentido de pertenencia. Se torna necesario contar con las voces de las infancias, y más aún para abordar los temas en los que son protagonistas, para lograr un desplazamiento desde lo adultocéntrico a lo niñocéntrico.

## **Metodología**

### **Objetivos**

#### ***Objetivo General***

Propiciar la participación infantil en el diseño, organización y construcción de los espacios de juego de un Centro Educativo de Primera Infancia.

#### ***Objetivos Específicos***

1. Generar las condiciones para que niños y niñas puedan expresar sus perspectivas respecto al diseño, organización y usos de los diferentes espacios de juego de su Centro Educativo.
2. Conocer las perspectivas adultas respecto al diseño, organización y usos de los diferentes espacios de juego habitados cotidianamente por niños y niñas en su Centro Educativo.

### **Metodología**

La metodología planteada en este proyecto de intervención tiene como objetivo principal escuchar activamente a niños y niñas y realizar una co-construcción de los datos, obtenidos a partir de sus perspectivas, sobre el uso de los diferentes espacios de juego de un Centro Educativo de Primera Infancia. Posteriormente, teniendo en cuenta los resultados se podrían diseñar, re-organizar y realizar los cambios pertinentes en los espacios mencionados.

Para ello, se utilizarán metodologías que propicien la participación efectiva de las infancias tales como la investigación-acción participativa y el Enfoque Mosaico (Clark, 2005; Clark y Moss, 2005).

La investigación-acción participativa se entiende como un proceso en el que todas las personas involucradas participan y contribuyen activamente en la transformación de una realidad determinada. Balcazar (2003) establece que “la IAP considera a los participantes como actores sociales, con voz propia, habilidad para decidir, reflexionar y capacidad para participar activamente en el proceso de investigación y cambio” (p. 67). Es fundamental tener esto en cuenta para el presente proyecto, ya que el mismo se posiciona desde una perspectiva de escucha activa y participación infantil, considerando a niños y niñas no como objetos de estudio, sino como reales agentes de cambio en los asuntos que les competen.

### ***El Enfoque Mosaico***

Se utilizará la técnica de taller para los encuentros con todos los participantes involucrados, debido a que el mismo genera un espacio que propicia la co-construcción de conocimiento. Etchebehere et al. (2008) plantean que “el taller constituye un espacio para el aprendizaje grupal y participativo, donde se privilegia la producción colectiva, recuperándose el saber del sentido común, de la cotidianidad” (p. 151). Así, se puede lograr a través de este dispositivo, generar un espacio de reflexión e interacción activa sobre la temática. A su vez, permite generar las condiciones para que las familias y el equipo docente puedan compartir experiencias y saberes acerca de los niños y las niñas desde un lugar que propicie la escucha activa.

El Enfoque Mosaico (Clark, 2005; Clark y Moss, 2005), es una metodología multi-técnica que se focaliza en el reconocimiento de los diferentes lenguajes que niños y niñas poseen, entendiéndolos como expertos en sus vidas (Clark, 2005) y centrada en las experiencias vividas. Se considera adaptable a ser aplicado en varios tipos de centros de primera infancia, razón por la cual será utilizado en la presente intervención.

El Enfoque Mosaico es llamado así debido a que reúne diferentes piezas o perspectivas para crear una imagen que represente las opiniones y puntos de vista de niños y niñas, y adultos referentes familiares y educativos. Así, combina técnicas tradicionales de observación y entrevista con técnicas que implican mayor participación.

Se comenzará con un proceso de observación participante como forma de aproximarse al campo de acción y a los sujetos involucrados (Etchebehere et al., 2008). Etchebehere et al. (2008), indican que la observación participante implica incluirse y generar un vínculo con un grupo de personas con el fin de obtener datos acerca de la dinámica grupal, las actividades, intereses, conductas y la cotidianidad del mismo y de cada persona. A partir de esto, el observador o investigador puede plantearse “hipótesis y una

estrategia de trabajo para ese grupo particular” (p. 144). La observación debe ser intencional, planificada y registrada.

Por otro lado, las entrevistas en este caso serán conversaciones con niños y niñas (Clark y Moss, 2005; Castro, 2010; Argos et al., 2011), que suponen un mayor grado de participación y una escucha sensible (Duarte, 2022) y activa por parte del adulto para dar cuenta de lo que tienen para decir. Estas deben darse en un ambiente informal y natural en el que se sientan cómodos (Castro, 2010), incluso pueden darse en movimiento, por ejemplo, mientras muestran su centro educativo a la investigadora (Clark y Moss, 2005). Es recomendable realizarlas en duplas ya que contribuye a disminuir las inseguridades iniciales que niños y niñas puedan tener (Castro, 2010), generando más seguridad y apertura para el despliegue de sus voces. El adulto aquí no debe protagonizar ni dirigir las conversaciones, ya que las mismas proporcionan información que solo niños y niñas poseen, como sus perspectivas acerca de los espacios de juego en su centro educativo (Argos et al., 2011; Clark y Moss, 2005).

Las conversaciones pueden ser combinadas con la técnica del dibujo, debido a que facilita la comunicación y es un lenguaje universal de la infancia, posibilitando otras formas de expresar sus perspectivas y sin depender solo de lo verbal (Argos et al., 2011). Castro et al. (2015) agregan que el dibujo es una actividad que suele agrandar a niños y niñas, propiciando “la creación de un ambiente estimulante, donde el niño se siente cómodo y competente sobre lo que está realizando” (p. 38). Es importante prestar especial atención al discurso emitido durante su realización y la interpretación que realizan del mismo (Einarsdóttir et al., 2008 citado por Castro et al., 2015), con el fin de conocer con mayor detalle sus perspectivas.

El uso de cámaras fotográficas también se utiliza como técnica dentro del Enfoque Mosaico, fomentando que niños y niñas tomen fotografías de objetos, personas o espacios que consideren importantes dentro de su centro educativo (Clark y Moss, 2005; Castro, 2010).

Por último, Clark y Moss (2005) mencionan los recorridos por el centro educativo y la creación de mapas como otra herramienta participativa para la co-construcción de los datos. Esta técnica, permite a niños y niñas ser los guías y tomar el control, ya que son quienes conocen los espacios. A su vez, la creación de mapas permite aunar lo sucedido durante los recorridos, y es otra forma de expresar sus perspectivas acerca de los espacios, generando mayores oportunidades de comunicación.

Estas técnicas serán seleccionadas según las características del grupo, sus intereses y preferencias luego de la etapa de observación participante.

Por otro lado, se buscará conocer las perspectivas adultas, es decir, del personal del centro educativo y de las familias, ya que son quienes pasan mayor parte del tiempo con los

niños y las niñas. Para ello, se establecerán encuentros donde se indagarán las mismas preguntas que se aborden con niños y niñas, a través de entrevistas semi-estructuradas. Tonon (2009) indica que esta herramienta coloca al sujeto entrevistado en un lugar protagónico para conocer su perspectiva, trabajando con las propias palabras y sentires del mismo. Se basa en un guión establecido según los objetivos de la intervención y a partir de diversas preguntas orientadoras, pero sin un orden específico, “ya que lo que interesa es que la persona entrevistada produzca información sobre cada uno de los temas considerados” (p. 55).

### ***Etapas de la Intervención***

La intervención será llevada a cabo en un grupo de nivel 3 años de un Centro Educativo de Primera Infancia durante un año lectivo, es decir, desde marzo a diciembre y con frecuencia semanal.

En primer lugar, se establecerá una entrevista con el personal del centro educativo para presentar la propuesta que se llevará a cabo. Se entregará en esta instancia el consentimiento informado y la hoja de información sobre el proyecto de intervención. Esta instancia también servirá para realizar las modificaciones que se consideren pertinentes para iniciar el proyecto, como por ejemplo en función del conocimiento de las educadoras sobre el grupo y de la perspectiva a la que adhiere este proyecto.

Luego de esta etapa, se generará un encuentro con las familias referentes con la finalidad de presentar la propuesta. Se les explicará cuáles son los objetivos de la intervención, su metodología y qué se hará con los datos obtenidos. Con esta información se les preguntará por su interés en participar y por el consentimiento para la participación de niños y niñas, aclarando que también serán preguntados por su deseo de participar o no.

A continuación, se presentará a niños y niñas la propuesta. Se informarán los objetivos, la metodología y lo que se hará con los datos obtenidos. A su vez, se les explicará su rol en el proyecto y por qué fueron elegidos. Por último, se les preguntará por su elección de participar o no, y se documentarán sus asentimientos, enfatizando que en cualquier momento pueden disentir si lo desean.

Los primeros tres meses serán destinados al diagnóstico y a la observación participante, para dar cuenta de la dinámica grupal y como forma de contextualizar la propuesta según intereses y preferencias. A su vez, se dará el tiempo para generar un vínculo de confianza, que es fundamental para el trabajo con infancias.

A partir de aquí, se llevarán a cabo los talleres para recoger las voces de niños y niñas, lo que llevará tres o cuatro meses según las actividades que se planteen. Se establecerá también un encuentro con familias y otro con educadoras para conocer sus perspectivas acerca de la temática planteada.



Se pretende que a medida que se realicen los talleres con las infancias, se puedan realizar algunos cambios en función de sus voces, siempre y cuando sean ejecutables a corto plazo. Las modificaciones que requieran mayor tiempo podrían ser realizadas una vez finalizada la intervención.

Luego de finalizar los talleres, se sistematizarán todos los datos para realizar las devoluciones correspondientes.

Se hará la devolución con niños y niñas en primer lugar. Luego se realizará una devolución al equipo del Centro y otra a familias. Estos encuentros tendrán el objetivo de hacer visibles las voces de niños y niñas, generando un intercambio acerca de las perspectivas de cada uno y considerando la importancia que tienen sus opiniones.

En el mes de diciembre, se efectuará un cierre con niños y niñas con el fin de evaluar el proceso realizado durante el año y los resultados obtenidos. Se enfatizará en la importancia que tuvo su participación y cada una de sus voces, reafirmando la gran capacidad que tienen para formar parte de instancias de investigación participativa.



### **Análisis de la Implicación de la Estudiante**

La presente propuesta surge a partir de un deseo como adulta vinculada al campo de la psicología, de generar más espacios donde las infancias puedan ser escuchadas. Durante el último año de Facultad, mi interés por conocer más acerca de Psicología Infantil, me llevó a cursar dos materias y una práctica de graduación que me acercaron a una concepción de las infancias con la que nunca había estado en contacto anteriormente. A partir de ambas experiencias, y desde mi experiencia laboral trabajando en una institución educativa, pude notar que en la práctica, los adultos no escuchan realmente lo que niños y niñas tienen para decir, y los espacios para una participación genuina son muy escasos.

Ardoino (1997) establece que la implicación es inconsciente, se padece, y es “aquello por lo que nos sentimos adheridos, arraigados a algo, a lo cual no queremos renunciar” (p. 2). Lo importante aquí es poder analizar la misma, entender desde dónde me posiciono y por qué. Es fundamental analizar por qué elijo posicionarme desde una perspectiva de respeto hacia las infancias y sus derechos, integrar todo lo que sucede en la práctica, en cada encuentro con un niño o una niña, revisando constantemente el propio accionar. A su vez, comprender que en una intervención- como en todo trabajo con personas- siempre se generarán interacciones y vínculos entre los sujetos que forman parte, y que no es posible permanecer neutral. Por último, Etchebehere et al. (2008) mencionan la importancia de “operar a partir de la actitud clínica; en tanto poniendo en juego el encuadre, la diferenciación de roles, de objetivos y funciones” (p. 143) en toda intervención. Esto permite actuar a partir de la “estructura de demora” (Ulloa, 1995), que implica la tarea del psicólogo de posicionarse desde una distancia óptima en tiempo y espacio, posibilitando diferenciar lo propio de lo ajeno, dándole un sentido a lo observado y logrando poner en práctica la escucha activa.

A partir de lo mencionado, es que surge la motivación por generar las condiciones para que niños y niñas puedan participar y ser escuchados en su centro educativo, ámbito en el que son protagonistas.

### **Consideraciones Éticas**

Teniendo en cuenta que el presente proyecto de intervención implica el trabajo con personas desde el campo de la Psicología, se deberán respetar las consideraciones éticas expresadas por el Código de Ética Profesional del Psicólogo/a (Comisión de Ética Profesional de la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, 2001) y el Decreto N°158/019 (Uruguay, 2019) relativo a la investigación en seres humanos del Ministerio de Salud Pública. A su vez, se garantiza el derecho a la protección de datos personales amparado

por la Ley N°18331 Protección de Datos Personales y Acción de “Habeas Data” (2008; 2009).

Al tratarse de una intervención con niños y niñas, se parte desde una perspectiva de derechos basada en el Convenio de los Derechos del Niño (Uruguay, 1990), particularmente en los artículos 12 y 13, y en el Código de la Niñez y Adolescencia (Uruguay, 2004).

Estos aspectos formales tendrán relevancia en esta intervención si se adhieren a la concepción de infancia mencionada a lo largo del trabajo. Es decir, en primer lugar, es necesario solicitar el consentimiento de las familias o referentes de cuidado informando con claridad lo que se realizará en la intervención, cómo se llevará a cabo y qué se hará con los datos obtenidos.

Pero esto no es suficiente. Es crucial entender la posición ética que debe tomar el adulto para el trabajo con infancias. Alderson (2005) indica que niños y niñas deben ser vistos como actores sociales que participan en la construcción de sus propias vidas, en su entorno y en la sociedad en la que viven. Así, respetando su derecho a ser informados<sup>1</sup>, el primer paso es explicitar con claridad si desean o no participar de la intervención, lo que se denomina asentimiento informado. Este “debe considerar la entrega de información completa, clara y acorde a sus competencias, en un ambiente de confianza que permita al NNA dar su opinión de forma segura y voluntaria” (Vega et al, 2024, p. 104). De esta forma, se les debe indicar qué se hará, por qué se hará, cómo se llevará a cabo, por qué se los elige y qué se realizará con sus respuestas, así como la comunicación de los resultados, ya que “es una garantía de que las opiniones del niño no se escuchan solamente como mera formalidad, sino que se toman en serio” (Naciones Unidas, 2009, p. 14).

Duarte (2022) establece que se debe partir de una simetría ética entre ambas partes, lo que implica “la necesaria eliminación de un relacionamiento asimétrico de poder y una consideración del niño como un otro igual e interlocutor válido” (p. 133). Es así que se enfatizará en conversar simétricamente con niños y niñas para lograr una co-construcción de saberes constante. El adulto debe posicionarse desde el respeto a niños y niñas, considerándolos sujetos activos de derechos, actores sociales con capacidad de participar en sus vidas y expresar sus opiniones en cuanto a los asuntos que les competen.

---

<sup>1</sup> “El niño también debe estar informado sobre las condiciones en que se le pedirá que exprese sus opiniones. El derecho a la información es fundamental, porque es condición imprescindible para que existan decisiones claras por parte del niño” (Naciones Unidas, 2009, p. 10).

## **Resultados Esperados y Reflexiones Finales**

Mediante el presente proyecto, se espera recoger principalmente las opiniones que niños y niñas tienen acerca de los diferentes espacios de juego de su centro educativo. A su vez, se espera obtener las perspectivas de sus familias y educadoras.

En este sentido, se pretende promover que el foco de la intervención resulte en un espacio propicio para que niños y niñas puedan expresar sus opiniones y perspectivas. Asimismo se espera que dicho espacio se constituya en un proceso que refuerce su autoestima a través de su participación activa, al mismo tiempo que se fomente el sentido de pertenencia en un lugar tan importante como es su centro educativo.

Se espera también que esta intervención resulte una oportunidad para que niños y niñas se sientan respetados para poder problematizar sus espacios de juego, expresar sus expectativas respecto a cómo les gustaría que sean esos espacios y aquello que no les gusta sobre los mismos. Por último, se espera que esta intervención sirva de ejemplo para poder hacer visible que es posible considerar las perspectivas de niños y niñas, como protagonistas de sus vidas y como interlocutores válidos a considerar para la planificación y ejecución de las propuestas educativas.

### Referencias Bibliográficas

- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 26 (91), 419-442. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200007>
- Álvarez, K. y González, I. (2022). Mi escuela, mi espacio: Estudio sobre la participación infantil en los espacios escolares con estrategias audiovisuales. En J.M. Esteve, A. Fernández, R. Martínez y J.F. Álvarez (Eds.), *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 73-83). Octaedro.
- Arduino, J. (1997). La implicación. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Argos, J., Castro, A. y Ezquerro, M. P. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos: Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (5), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698302>
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV(7-8), 59-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804>
- Bedregal, P. y Pardo, M. (2004). *Desarrollo infantil temprano y derechos del niño*. Unicef.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2003). Juego, pensamiento y lenguaje. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 78, 4-10. <https://masteratenciontemprana.org/wp-content/uploads/2019/02/juego-pensamiento-lenguaje-bruner-completo.pdf>
- Castro, A. (2010). Escuchar la voz del niño durante la transición educativa: desafíos y posibilidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 789-796. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832325082>
- Castro, A. (2021). La participación de los niños y niñas en el marco de la educación infantil: algunas coordenadas para su práctica efectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 49, 43-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9111334>
- Castro, A., Argos, J. y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles educativos*, 37(148), 34-49. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13236858003.pdf>
- Castro A. y Manzanares N. d. M. (2016). Los más pequeños toman la palabra: La Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47004](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47004)

- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. En A. Clark, A.T. Kjørholt y P. Moss (Eds.), *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29–49). Policy Press.
- Clark, A. y Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the mosaic approach*. National Children's Bureau.
- Comisión de Ética Profesional de la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay. (2001). Código de Ética Profesional del Psicólogo/a. <https://www.psicologos.org.uy/sobre-cpu/codigo-de-etica/>
- Duarte Libonati, A. (2022). *¡Pero yo soy un niño que tiene boca! Los derechos de los niños y niñas desde sus protagonistas: las necesidades de la primera infancia desde sus propias voces* [Tesis de Maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/37707>
- Etchebere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., y Fraga, S. (2008). *La educación inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros.
- Etchebere Arenas, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Ediciones Universitarias.
- Gómez, J. F. (2012). El juego infantil y su importancia en el desarrollo. *CCAP*, 10 (4), 5-13.
- Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, N° 36s, Fundación Bernard Van Leer. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1930\\_d\\_Me\\_haces\\_caso\\_20081110.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1930_d_Me_haces_caso_20081110.pdf)
- Lansdown, G. (2005). La evolución de las facultades del niño. *Innocenti Insights*, N°11. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/evolving-eng.pdf>
- Leopold Costáble, S. (2014.). *Los laberintos de la infancia : discursos, representaciones y crítica*. Ediciones Universitarias.
- Merewether, J. (2015). Young children's perspectives of outdoor learning spaces: What matters? *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 99-108. doi:10.1177/183693911504000113
- Mieles, M. D., Cerchiaro, E., y Rosero, A.L. (2020). Consideraciones sobre el sentido del juego en el desarrollo infantil. *Praxis*, 16(2), 247-258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8071023>
- Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los derechos del niño. Nueva York.
- Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño. (2009). Observación General N° 12: El derecho del niño a ser escuchado. 51° período de sesiones. CRC/C/GC/12\_sp.

- Naciones Unidas, Comité de los derechos del niño. (2013). Observación general N° 17: Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. CRC/C/GC/17
- Osoro, J.M., y Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 89-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6248068>
- Osta, M. L., y Espiga, S. (2017). La infancia sin historia: Propuestas para analizar y pensar un discurso historiográfico. *Páginas De Educación*, 10(2), 111–126. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1427>
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.
- Presidencia, Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Programa Uruguay Crece Contigo y Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niños y niñas desde el nacimiento a los 6 años de edad*. <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf>
- Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G. Tonon (Comp.), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 47-68). Prometeo.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Losada.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Paidós.
- Uruguay (2019, junio 12). Decreto n°158/019. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/158-2019>
- Uruguay (1990, setiembre 28). Ley n°16.137: Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/16137-1990>
- Uruguay (2004, setiembre 7). Ley n°17.823: Código de la Niñez y la Adolescencia. <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>
- Uruguay (2008, agosto 11). Ley n° 18.331: Ley de Protección de Datos Personales. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008>
- Vega, P., Miranda, C., y Vargas, I. (2024). Consideraciones claves en el proceso de asentimiento en niños, niñas y adolescentes: revisión integrativa. *Andes pediátrica*, 95(1), 91-106. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2452-60532024005000208&lang=es](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2452-60532024005000208&lang=es)
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Gedisa.