



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República
Facultad de Psicología

Juego, sostén y escucha: acompañamiento emocional a un niño de tres años en un Jardín de infantes de Montevideo

TRABAJO FINAL DE GRADO

Sistematización de una experiencia de extensión universitaria.

Estudiante: Agustina Alberro Ravera C.I: 5.470.994-1

Docente tutora: Profa. Dra. Gabriela Etchebehere

Docente revisora: Profa.Adj. Mag. en Psic. Alejandra Akar

Montevideo, Uruguay
Diciembre, 2025

Índice de contenido

Agradecimientos	2
Resumen	4
Introducción	5
Metodología: Forma de reconstrucción y análisis de la experiencia	7
Contextualización de la experiencia	8
Conceptos Claves	10
Niños y niñas como sujetos de derecho:	11
Rol del/la psicólogo/a a través de las microintervenciones	12
- Observación participante	14
- El juego	15
- Sostén emocional	16
- Escucha activa	17
Tensiones y desafíos del trabajo interdisciplinario.	18
Reconstrucción histórica	19
Primer día: 3/10/2024	20
Segundo día: 10/10/2024	21
Tercer día: 17/10/2024	22
Cuarto día: 24/10/2024	23
Quinto día: 31/10/2024.	23
Sexto día: 7/11/2024.	24
Séptimo día: 14/11/2024.	25
Octavo día: 21/11/2024.	26
Noveno día: 28/11/2024.	26
Análisis crítico	27
Aciertos y desafíos de las microintervenciones en clave de derechos:	27
Implicación / Sobreimplicación:	29
Tensiones en el equipo interdisciplinario:	30
Aprendizajes y elementos a comunicar	31
A modo de cierre del TFG: una reflexión propia:	33
Referencias	34

Agradecimientos

A mamá y papá, por ser mi refugio, mi sostén y mi fuerza. Por cada palabra que me calmó, cada abrazo que me sostuvo y cada gesto de amor que me recordó quién soy. Por cuidarme tanto, por enseñarme a creer en mí, a confiar en mis decisiones y a mirar la vida con esperanza, incluso cuando el camino parecía tan difícil. Por escucharme, por reconstruirnos y por tener la grandeza de sanar hablando, incluso cuando dolía. Por acompañarme con paciencia y por celebrar mis logros como propios. Por mostrarme que siempre se puede empezar de nuevo, que los sueños se alcanzan paso a paso y que estar juntos lo hace todo más liviano.

A Horacio, por estar siempre a mi lado, por su apoyo incondicional, por decirme tantas veces que era capaz, por acompañarme con tanto cariño, por ser parte esencial de este camino, por celebrar conmigo cada logro y por compartir su amor por la primera infancia.

A mis hermanas. por cuidarme y recordarme quién soy, incluso cuando me pierdo un poco. Por acompañarme diariamente con amor en cada etapa, por sostenerme sin decir mucho, y por celebrar conmigo cada paso de este camino, tenerlas conmigo es de los regalos más lindos.

A Facu, Oli y Benja, por ser mi luz más linda, la que me acompaña incluso cuando los días se vuelven pesados. Por cada risa y abrazo que me devuelve la calma, y me recuerda que el amor más puro existe. Por recordarme por qué elegí este camino y por mostrarme que en cada niño y niña habita un mundo entero que merece ser mirado con amor, cuidado y respeto. Ojalá nunca pierdan esa magia con la que miran, sienten y sueñan.

A Olga y César, donde estén abus, desearía estar compartiendo este logro con ustedes.

A mis amigas, por acompañarme con cariño y celebrar conmigo cada pequeño logro, incluso en la distancia.

A Alejandro que me acompañó y sostuvo durante todo este recorrido, quien me vio crecer, por estar, por creer en mí y por ser parte de tantas etapas de mi vida.

A Magui, por darme el título más lindo de todos: ser tía. Por confiar en mí y en quién soy para cuidar y acompañar a "los nenes", y por estar siempre con mucho cariño en todo este camino.

A Zulma, Gastón, María y Joaquín por escuchar y estar presente celebrando mis logros.

A Gabriela, mi guía y pilar en este camino, por haberme acompañado. Por transmitirme su gran pasión por esta profesión, a quien admiro y agradezco todo lo que aprendí a su lado.

A compañeros y compañeras que la Facultad de Psicología me regaló, los llevo en mi corazón.

A cada persona que, de una forma u otra, me alentó a seguir adelante y no vencerme.

A cada niño y niña que me permitió ser parte de su historia, y en especial al niño especial que inspiró este TFG. Por enseñarme que los pequeños actos pueden transformar el mundo. Este trabajo es, en parte, suyo, porque fue mi pequeño gran maestro.

Y a mi yo de cinco años, la que aún me habita. Por acompañarme, por sanar conmigo y por enseñarme que volver a confiar también es una forma de crecer. Espero que esté orgullosa de lo lejos que llegamos.

Resumen

El presente Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República se desarrolla bajo la modalidad de sistematización de una experiencia de extensión universitaria. De este modo, tiene como objetivo reconstruir la experiencia realizada en el Espacio de Formación Integral de profundización “Intervenciones psicoeducativas promotoras de derechos de infancia”, correspondiente a la práctica “Intervenciones en educación inicial”. Desde el aporte de la Psicología al contexto educativo, enmarcado en la atención primaria en salud y la promoción de derechos de infancia, la propuesta apunta a favorecer el desarrollo integral de niños y niñas, atendiendo a sus diferentes necesidades en el aula.

La experiencia se centró en el acompañamiento emocional a un niño de tres años del jardín N° 291, que atravesaba una historia familiar compleja. Desde el rol del psicólogo en el ámbito educativo, el proceso buscó ofrecer un espacio de sostén y escucha que favoreciera su bienestar emocional y su integración en el grupo, a través de microintervenciones con herramientas como el juego, la observación participante, la escucha activa y el sostén emocional. Además, cobra especial relevancia la reflexión sobre la implicación de la estudiante en la experiencia, particularmente en torno a los momentos de sobreimplicación vividos durante el proceso, así como el análisis de las tensiones interdisciplinarias presentes en la institución. La sistematización se construyó a partir de notas de campo elaboradas durante el acompañamiento cotidiano en sala, registros de intercambio con el equipo docente y de psicología, fichas de talleres grupales y los aportes surgidos en los espacios de supervisión semanal con la profesora referente. De la sistematización realizada se destaca la relevancia de las microintervenciones como gestos cotidianos que, sostenidos desde la sensibilidad, la implicación y la reflexión, impactan positivamente en el bienestar emocional y la adaptación de niños y niñas. Se evidencia que estas intervenciones pueden contribuir significativamente en situaciones de padecimiento, al brindar sostén y posibilitar que niños y niñas puedan expresar y comprender sus emociones, favoreciendo además procesos de integración en el ámbito escolar. Este aprendizaje reafirma la importancia del rol del psicólogo en la educación inicial, subrayando el valor de una presencia comprometida que陪伴e, escuche y contenga, promoviendo entornos educativos más empáticos, inclusivos y respetuosos de las infancias.

Palabras Claves: Derechos del niño; Educación Inicial; Juego; Escucha activa, Observación (Tesauros); Sostén emocional; Microintervenciones (palabras clave del autor).

Introducción

El presente trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República tiene como objetivo sistematizar y analizar una experiencia desarrollada en el marco de la práctica “Intervenciones en Educación inicial”, llevada a cabo durante el año 2024 en un jardín público del Municipio B de Montevideo.

La elección de la temática surge a partir de una motivación personal a consecuencia de la experiencia vivida en el jardín, la cual removió situaciones propias y ajenas. Esta vivencia generó una reflexión sobre cuánto puede impactar en la vida de un niño o una niña el hecho de ser escuchado, contenido y comprendido emocionalmente y también ver las limitaciones que muchas veces existen en los espacios educativos para dar lugar al padecimiento de las infancias. La experiencia reafirmó mi deseo de ejercer una práctica profesional sensible y comprometida con niños y niñas.

La metodología a utilizar en este trabajo es la de sistematización de experiencia ya que la misma se presenta como una modalidad de producción académica que, según Jara (1998) permite recuperar, reconstruir y analizar críticamente una situación vivida en el proceso formativo. No se trata únicamente de relatar una práctica, sino de generar una reflexión situada que articule teoría y experiencia, interrogando los sentidos construidos en la intervención, los aprendizajes, y las tensiones emergentes. Desde esta perspectiva, la sistematización constituye una herramienta fundamental para producir conocimiento desde el hacer profesional, reconociendo la dimensión subjetiva e implicada de quien interviene. Como señalan Etchebehere, Cambón, De León, Zeballos, Silva & Fraga (2007), “la articulación de conocimientos y técnicas a terreno en la solución de los problemas concretos extraídos de la vida y no de la teoría promueven en el universitario la toma de conciencia de la complejidad de lo real y los límites del saber disciplinario” (p.69). En esta línea, la extensión universitaria se entiende como un espacio de aprendizaje recíproco con la comunidad, donde la práctica permite reconocer los propios límites y transformar la mirada profesional (Etchebehere, et.al., 2007). Por eso, la sistematización resulta una metodología coherente con este enfoque, al posibilitar una reflexión profunda sobre la experiencia, la implicación y los saberes que se construyen en el encuentro con la realidad. A través de este proceso, es posible visibilizar el valor de ciertas acciones cotidianas (muchas veces invisibles o desestimadas) y otorgarles un sentido transformador en clave de derechos, cuidado y construcción vincular.

En cuanto a la experiencia sistematizada está se sitúa dentro del acompañamiento cotidiano en sala con un grupo de niños y niñas de nivel tres años. Para esta sistematización, se pondrá el foco en la experiencia de acompañamiento a un niño que atravesaba crisis de angustia recurrentes al momento de separarse de su referente familiar, al que se le asignará un nombre ficticio: Thiago.

Su malestar no era casual, sino que respondía a una historia marcada por múltiples abandonos. Tanto su madre como su padre estaban privados de libertad tras denuncias por situaciones de violencia. Posteriormente, la tenencia fue otorgada a la abuela materna, quien también fue denunciada por hechos similares, lo que derivó en un nuevo quiebre en los cuidados. En ese contexto, Thiago atravesó un período de institucionalización en INAU, hasta que finalmente la tenencia fue asumida por su tía, quien es actualmente su referente y cuidadora principal.

A partir del proceso de observación participante y la construcción de un vínculo sostenido con Thiago, fue posible reconocer sus necesidades emocionales y comprender el malestar que atravesaba. Esto permitió desplegar microintervenciones significativas, a través del juego, la escucha atenta y la contención afectiva que favorecieron el tránsito por dichas crisis y contribuyeron a su bienestar emocional. En este sentido, el acompañamiento sensible permitió que el niño pudiera sentirse progresivamente más seguro en el espacio educativo, expresarse con mayor libertad y comenzar a disfrutar de la experiencia en la sala, en condiciones de mayor disponibilidad afectiva.

Desde una perspectiva que reconoce a niños y niñas como sujetos de derechos, este trabajo propone reflexionar sobre el rol del psicólogo en la primera infancia y el valor de las intervenciones sensibles en el ámbito educativo. A través del análisis de la mencionada experiencia se busca pensar en profundidad con distintas microintervenciones con herramientas como el juego, la escucha activa, la observación participante y el sostén emocional, a modo de acompañar el malestar de las infancias. En este marco, se destaca el valor de las mismas (acciones pequeñas pero significativas) y su impacto en la atención frente a estas situaciones. Por lo tanto, esta sistematización permite visibilizar determinadas expresiones de malestar emocional de las infancias (tristeza,miedo,enojo) en el ámbito educativo, muchas veces desestimado, producto de una mirada adultocéntrica y otras por las propias condiciones de trabajo de las maestras. Asimismo la sistematización propicia la

articulación entre teoría y práctica, consolidando una mirada ética, sensible y comprometida con el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derechos.

En este sentido, la forma en que los adultos interpretan y responden al llanto o la angustia de un niño o niña influye directamente en su desarrollo emocional, ya que este se encuentra profundamente determinado por las experiencias afectivas vividas desde la infancia y por el modo en que se responde emocionalmente a ellas. (Duarte, 2022; Bisquerra, 2000). Reconocer estas manifestaciones como legítimas resulta un paso necesario para intervenir con sensibilidad, desde una perspectiva que priorice el cuidado y el acompañamiento emocional en la primera infancia. En este contexto, reflexionar sobre la propia implicación en el proceso será clave, ya que es una herramienta fundamental e inevitable dentro de las microintervenciones y en el ejercicio del rol profesional.

En función de ello, se definen los conceptos claves que orientan el análisis de esta experiencia: niños y niñas como sujetos de derechos, reconocidos como protagonistas activos de su desarrollo; el rol del/la psicólogo/a a través de las microintervenciones; las tensiones y desafíos del trabajo interdisciplinario.

Metodología: Forma de reconstrucción y análisis de la experiencia

En este apartado se presentan los recursos y estrategias utilizados para la reconstrucción y el análisis de la experiencia.

La sistematización se construyó a partir del apoyo en notas de campo elaboradas durante el acompañamiento cotidiano en sala, observaciones participantes realizadas en contexto natural, registros de intercambios con el equipo docente del Jardín, equipo de psicología, junto con fichas de talleres elaboradas colectivamente por dicho equipo durante la intervención. Además, se contó con los registros de la supervisión semanal con la profesora referente, quien brindó orientación y acompañamiento durante todo el proceso.

La experiencia se desarrolló a lo largo de nueve jornadas de práctica presencial, realizadas durante los meses de octubre y noviembre del año 2024. Estas instancias se organizan de forma cronológica, como se mencionó en la introducción en torno a una experiencia de acompañamiento emocional en esta situación a un niño de tres años. Las herramientas utilizadas permitieron recuperar no solo las acciones observables, sino también los sentidos, emociones y tensiones que atravesaron el proceso de intervención.

De acuerdo a esta información, se elaboró una reconstrucción detallada de los momentos más significativos. Poniendo especial atención en las microintervenciones realizadas (como el juego, la escucha atenta, la contención afectiva y la observación participante), y en las condiciones institucionales que favorecieron o dificultaron el desarrollo de un espacio de sostén emocional.

En función de los datos recolectados, fue posible identificar tres ejes centrales que atraviesan de forma transversal la experiencia. Estos ejes fueron emergiendo en distintos momentos del proceso de intervención, tanto en las observaciones cotidianas como en los intercambios con el equipo de psicología y educativo, además en el vínculo construido con Thiago. Cada uno de ellos permitió profundizar en aspectos clave del acompañamiento emocional en la primera infancia, visibilizando tensiones, desafíos, aprendizajes y sentidos en torno a la intervención. Estos ejes no están delimitados de forma estricta sino como dimensiones que se entrelazan y retroalimentan a lo largo de los encuentros. A continuación, se detallan los ejes y los momentos de la experiencia en los que se evidencian con mayor claridad: El primer eje es el rol del psicólogo en el ámbito educativo, desde una modalidad preventiva y de promoción del desarrollo integral y los derechos de infancia. El segundo eje es la importancia de la micro-intervención como herramienta desde dicho rol a partir del juego, el sostén emocional, la escucha activa y la observación participante. El tercer eje de análisis son las tensiones en la institución que emergieron a lo largo de estos encuentros, este toma fuerza especialmente en el día sexto, cuando emergen tensiones institucionales respecto al abordaje que se estaba realizando de la situación por parte del equipo de Psicología.

Contextualización de la experiencia

La experiencia a sistematizar se enmarca en el EFI “Intervenciones psicosocioeducativas promotoras de derechos de infancia”, perteneciente al Programa de Primera Infancia y Educación Inicial del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Esta propuesta formativa, se enmarca en los denominados Espacios de Formación Integral (EFI) de la Universidad de la República, los cuales promueven aprendizajes significativos desde una lógica de formación situada, en articulación con la comunidad y con un enfoque interdisciplinario. “La docencia en los EFI emerge como una práctica social en la cual docentes y estudiantes se forman en el encuentro con la comunidad, en diálogo con la realidad en la que se desarrolla la pasantía” (Etchebehere, De León & Duarte, 2016, p. 85). En este marco, “el trabajo en los centros de educación inicial prioriza el trabajo grupal con los distintos actores implicados: niños y niñas, familias, personal del centro educativo y comunidad” (Etchebehere, et al., 2016, p.84).

Se privilegia el trabajo a través de la herramienta del taller, ya que promueve el trabajo en grupo, siendo así la forma más enriquecedora para un intercambio de saberes y para lograr un aprendizaje significativo.

Este enfoque de trabajo tiene sus raíces en el año 1997, cuando se aprobó el proyecto “El quehacer del psicólogo en las instituciones de Educación Inicial”, posteriormente denominado “Servicio de Educación Inicial” en el marco del plan IPUR 88. Esta propuesta, avalada por el Consejo de Educación Primaria en 1997, marcó un cambio significativo al incorporar una perspectiva centrada en la prevención y promoción de la salud desde un abordaje psicoeducativo.

La propuesta del EFI retoma y profundiza esa línea de trabajo, orientándose desde el marco de la atención primaria en salud (APS), promoviendo la articulación con los actores institucionales y comunitarios para generar intervenciones que respondan a las realidades específicas de cada contexto. Para ello se desarrollan diferentes prácticas con estudiantes de Psicología, siendo específicamente la práctica Intervenciones en Educación Inicial en la que esta experiencia tiene lugar.

Desde esta propuesta se plantea que:

La modalidad de trabajo de los equipos en las intervenciones en los centros responde teóricamente a un abordaje que parte de la atención primaria en salud (APS), que contribuye a mejorar el nivel de salud de la población con acciones de prevención y promoción, en las que la educación juega un rol protagónico. (Etchebehere, et al., 2016, p.84).

Desde este enfoque la intervención donde se inscribe la experiencia a sistematizar, tuvo como objetivo acompañar el proceso educativo, cuidando el desarrollo integral de las infancias y promoviendo sus derechos. En este marco, se buscó construir un lugar de participación dentro de la institución, integrándonos como parte del equipo y acompañando desde lo cotidiano, con una mirada que ayude a co- copensar las situaciones que se presentan y a generar espacios de escucha y sostén compartido con las maestras.

La intervención se desarrolló en un Jardín de Infantes Público, ubicado en el Municipio B. En cuanto a la historia del jardín, sus actividades comenzaron con una modalidad de medio turno, que luego evolucionó hacia una dinámica mixta. Finalmente, en 2003, se adoptó la jornada

completa, que se mantiene hasta la actualidad, con un horario de 08:30 a 16:00. Una característica distintiva del centro es la significativa presencia de familias migrantes. Inicialmente predominaban familias peruanas, pero con el tiempo la población se diversificó, incorporando una creciente presencia de familias venezolanas, cubanas y dominicanas, entre otras, configurando un escenario de amplia diversidad cultural.

El jardín cuenta con un total de seis grupos distribuidos en los niveles de 3, 4 y 5 años. Su equipo está conformado por una directora, seis maestras en sala y una maestra de apoyo pedagógico, dos auxiliares de servicio, y dos auxiliares de cocina, dos ATPI, un profesor de teatro, una profesora de portugués y un profesor de educación física. En el año 2024 el jardín contaba con un total de 139 niños y niñas.

Con el equipo de psicología conformamos un grupo de diez estudiantes, divididos en cinco estudiantes del Ciclo Integral y cinco del Ciclo de Graduación, trabajando de esta forma en duplas en los distintos grupos asignados. Nuestro rol principal en un principio fue el de observación participante, mientras el mismo avanzó tomamos un rol más protagónico. Como mencionan Etchebehere,et al.,2007 “ En un principio la integración del estudiante al centro es desde un rol más de observación, ubicándose en esta nueva situación (para él en su proceso de formación y para la institución que recibe) que se torna más activo en la medida en que el docente lo evalúa como posible” (p.121). En este sentido, cobran especial importancia ”(...) los aportes de la observación participante para acercar- se a los grupos con los que se trabajará, así como a la modalidad de trabajo de los equipos de los centros educativos, su organización y funcionamiento.” (Etchebehere,et al., 2007, p.5).

Conceptos Claves

Tomando en cuenta que los ejes de sistematización deben mantener coherencia con el objetivo del análisis y facilitar la lectura crítica de la experiencia (Jara 1998), los ejes definidos anteriormente permiten centrar la atención en los aspectos más significativos del proceso.

En este apartado se exploran en profundidad los conceptos de la consideración de niños y niñas como sujetos de derechos; el rol del/la psicólogo/a a través de las microintervenciones y las tensiones y desafíos del trabajo interdisciplinario.

Niños y niñas como sujetos de derecho:

La concepción de niños y niñas como sujetos de derechos atraviesa toda la experiencia sistematizada, al reconocer a las infancias como protagonistas activos de su desarrollo. Esto implica reconocer su capacidad de expresar deseos, emociones y necesidades, y por tanto, la responsabilidad de los adultos de generar condiciones para que esa expresión sea posible y respetada. “La mejor manera de crear un ambiente seguro para los niños es trabajando con ellos, más que simplemente para ellos” (Lansdown, 2005, p.10).

Desde un enfoque integral, se priorizó en la intervención la escucha activa , el respeto por sus tiempos y singularidades, así como la habilitación de espacios donde pudieran expresarse tal como es a través del juego, del cuerpo, del silencio, las palabras, o simplemente desde su presencia en el aula. Tal como señalan Etchebehere, et al., (2007), se trata de reconocer las formas particulares de estar y aprender en el mundo que tienen niños y niñas, asumiendo que su subjetividad se expresa de múltiples maneras y requiere ser validada.

Este posicionamiento conlleva un necesario corrimiento de una mirada adultocéntrica, que tiende a minimizar o invisibilizar las emociones y vivencias de las infancias. En cambio, se propone una forma de vinculación basada en el cuidado, la reciprocidad y el reconocimiento, donde la voz de niños y niñas tengan un lugar. Como plantea Lansdown (2005), es fundamental asumir que niños y niñas no son meros receptores de decisiones, sino sujetos activos capaces de participar en la construcción de su propio bienestar. Brindar a niños y niñas oportunidades reales para involucrarse en decisiones que afectan sus vidas no solo reafirma su condición de sujetos de derechos, sino que además fortalece aspectos clave de su desarrollo como la autonomía, la confianza y la capacidad de afrontar desafíos. Esta participación, tiene impactos positivos concretos en su desarrollo emocional y social, al potenciar su autoestima y el sentido de pertenencia en los espacios que habitan (Lansdown ,2005).

Como se plantea en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas , tener en cuenta sus experiencias, intereses y dificultades es fundamental para poder garantizar sus derechos (ONU, 1989).

Evitar caer en una “participación decorativa” resulta fundamental. Como plantea Giorgi (2019), este término refiere a la inclusión de niños y niñas en actividades sin reconocer verdaderamente sus aportes, tratándolos como adornos más que como sujetos con voz propia. Para que la participación sea genuina, es necesario reconocer su capacidad de expresar

opiniones, emociones e ideas, y otorgarles un espacio real donde puedan ser escuchados y tenidos en cuenta. Estas formas de expresión, ya sea a través de la palabra, el juego, los dibujos o los gestos, no solo los hacen sentir reconocidos, sino que además les permiten exteriorizar lo que viven y comprender mejor sus emociones. Para que esto sea posible, es clave que los adultos se muestren disponibles, atentos y respetuosos de sus tiempos y modos de comunicarse.

Además el derecho de niños y niñas a ser escuchados :

(...) requiere una cierta preparación; se debe forjar un espacio apropiado para que reciban debida atención cuando expresan sus puntos de vista según las modalidades más compatibles con su temperamento: la música, el movimiento, la danza, la narración de cuentos, el juego de roles, el dibujo, la pintura y la fotografía, además del método más convencional del diálogo. Para ello hacen falta una buena dosis de tiempo, adultos dispuestos a escuchar y un entorno en el cual los niños se sientan seguros y cómodos. (Lansdown, 2005, p.5)

Rol del/la psicólogo/a a través de las microintervenciones

Desde una perspectiva de prevención y promoción del desarrollo integral y los derechos de la infancia, el rol del psicólogo en contextos educativos se concibe como una construcción situada, sensible a las necesidades subjetivas de niños y niñas. Alejada de un enfoque clínico tradicional centrado en la atención de “casos problema”, esta modalidad propone un posicionamiento que implica una presencia activa en la cotidaneidad institucional, habilitando espacios de sostén emocional, escucha y acompañamiento (Etchebehere, et al., 2007).

En esta línea, Giorgi (1980) en su texto “El rol del psicólogo en el jardín de infantes” destaca que el psicólogo en el jardín no debe limitarse a la “clásica ubicación dentro de un gabinete psicológico recibiendo a los niños que la maestra envía por observar en ellos algún índice de posible patología”(p. 5). Por el contrario, resalta que el trabajo debe darse en el día a día, en contacto directo con niños y niñas, a través de las actividades, el juego y los intercambios espontáneos. Según este autor, estos espacios cotidianos constituyen fuentes muy valiosas de información, en tanto permiten generar lo que denomina “entrevistas informales”, donde el psicólogo accede a un conocimiento más cercano, directo y personal del niño o niña en su propio contexto.

En este contexto, es importante traer el concepto de implicación ya que según Ardoino (1997) es inevitable en cualquier intervención no padecerla, no estamos separados de ella, nuestras emociones, acciones y decisiones están entrelazadas con el contexto, no es un acto voluntario. Reconocer nuestra implicación es fundamental para que las microintervenciones tengan un impacto positivo en el bienestar de niños y niñas ya que ayuda a adaptarlas a sus necesidades, sin que nuestra propia subjetividad interfiera. Si no reflexionamos sobre nuestra implicación existe el riesgo de caer en la sobreimplicación, entendida como una modalidad heroica de vinculación (De la aldea y Lewkowicz, 2004), en la que la persona asume que siempre debe hacer “algo más” y que la solución depende exclusivamente de su acción, lo que puede obstaculizar un acompañamiento ético, sostenido y consciente de los límites reales de la intervención. La sensación de urgencia y responsabilidad absoluta impide reflexionar sobre la intervención y sus límites, y se genera una relación de tipo héroe–víctima, donde el otro queda dependiente y objetivado, mientras quien interviene puede desgastarse y frustrarse, perdiendo la posibilidad de aprender y crecer junto con la situación (De la aldea y Lewkowicz, 2004). Por eso, reflexionar sobre nuestra implicación es clave, permite reconocer nuestros límites, evitar el control excesivo y transformar la sobreimplicación en un acompañamiento consciente, ético y colaborativo, que realmente favorezca el desarrollo y bienestar del niño o niña.

En este marco, el psicólogo se presenta como co-pensor junto a otros actores educativos, es decir, como alguien que piensa con otros desde y sobre las situaciones que emergen en la vida cotidiana del centro, buscando favorecer el desarrollo integral de niños y niñas . Esta forma de intervención apuesta a construir vínculos significativos que promuevan la reflexión, la autonomía, la creatividad y el reconocimiento de sí mismos como sujetos de derechos (Etchebehere et al., 2007).

Es desde esta cotidianidad donde cobra relevancia el rol del psicólogo desde las microintervenciones, ya que las mismas se identifican como intervenciones pequeñas, pero de gran impacto, la cual “surge a partir de la demanda de niños y niñas, solicitando una atención más personalizada y directa” (Díaz, 2025, p.14). Estas microintervenciones permiten acompañar de manera atenta y sensible a niños y niñas en situaciones de crisis y angustia, facilitando que puedan expresar lo que sienten y dar sentido a lo que están atravesando, desde un lugar de cuidado, escucha y contención emocional. Es importante construir un vínculo de confianza y seguridad con ese niño o niña, para que en consecuencia la micointervención tenga un impacto positivo en su bienestar (Díaz, 2025).

Es pertinente señalar que la microintervención se desarrolla dentro del contexto institucional, muchas veces marcado por ruidos, movimiento constante y diversas dinámicas propias del entorno educativo. Aun en ese marco, es posible generar un espacio de intimidad y cercanía emocional con niños y niñas. En estas instancias, el adulto se ubica desde una “escucha sensible”, prestando atención a lo que el niño o la niña expresa, ya sea a través de palabras, gestos, miradas, silencios o el juego. En ese momento, el rol del psicólogo/a se centra en sostener, acompañar y ayudar a darle sentido a aquello que el niño o la niña está comunicando, más allá del lenguaje verbal (Díaz, 2025).

Estas microintervenciones, además, permitieron dar respuesta a situaciones que requerían una atención inmediata. Poder intervenir de manera puntual en momentos de malestar o urgencia fue fundamental. Si bien nuestra intervención estaba orientada principalmente al trabajo con el grupo en su conjunto, estas acciones más individualizadas nos habilitaron a acompañar con mayor sensibilidad, escucha y atención aquellas experiencias que necesitaban ser comprendidas y contenidas en el momento. Darle importancia, sentido a situaciones que suelen pasarse por alto en la cotidianidad. “Un gesto mínimo, una ceremonia mínima donde se permite la construcción de sentidos, de pensar y descubrir en conjunto, de eso se trata la micro-intervención. Escuchar, acompañar, validar y ser sostén en sus propias vidas” (Díaz, 2025, p.28).

Se despliegan en lo que sigue las microintervenciones que tuvieron mayor presencia y relevancia en el marco de esta intervención:

- Observación participante

Como se ha mencionado en otras ocasiones de esta sistematización la observación participante ocupó un lugar central en la intervención, no sólo como técnica de acercamiento, sino como una forma de estar con niños y niñas desde una disposición atenta, sensible y comprometida. Este tipo de observación implica involucrarse activamente en la cotidianidad del grupo, compartir espacios, escuchar, registrar y reflexionar desde una cercanía que permita comprender cómo se vinculan, cómo se comunican y cómo responden a las propuestas del adulto (Guber, 2001).

Más allá de su función como herramienta metodológica, la observación participante forma parte de la microintervención en tanto permite detectar señales de malestar, para poder sostener emocionalmente a niños y niñas y responder a situaciones que requieren atención. Como

plantea Guber (2001) la observación participante supone un equilibrio entre participar y conocer, involucrarse y mantener la distancia. De modo que el investigador puede adentrarse física y emocionalmente en el contexto observado, esto permite construir un vínculo de confianza. Desde este enfoque, observar participando no significa solo mirar, sino implicarse, sostener con la palabra y el cuerpo, y estar disponible para leer lo que sucede en la dinámica del aula, “intentar ver el mundo con los ojos del niño para lograr posicionarse desde su perspectiva” (Duarte,2022, p.122).

Es desde ahí que esta práctica se vuelve clave en el rol del psicólogo en contextos educativos.

- El juego

El juego es una parte esencial de la infancia y también un derecho reconocido por la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). No se trata solo de una actividad recreativa, sino de una forma a través de la cual niños y niñas exploran el mundo, expresan emociones y construyen sentido. En el contexto de las microintervenciones, el juego permite establecer un vínculo cercano, acompañar emocionalmente y comprender lo que les ocurre, incluso cuando no pueden ponerlo en palabras. Es así que a través del juego, pueden mostrar lo que sienten, lo que piensan y cómo ven el mundo, incluso sin necesidad de hablar. Como señalan Baste, Gelabert & Rosera (2017), a través del juego niños y niñas expresan sus sentimientos, regulan sus emociones y comprenden mejor su entorno, contribuye a la seguridad emocional y fortalece su bienestar general. Por eso, jugar no es solo algo divertido, sino también una herramienta fundamental para acompañar sus procesos y necesidades en el día a día.

Como señalan Kalejman y Gómez (2012), “se juega un juego, se juega un derecho, se juega un lenguaje, se juega la salud, se juega un modo de expresión, se juegan vínculos, se juega el sujeto”; (p.7) lo que muestra cómo, a través del juego, se pone en evidencia la subjetividad misma del niño o niña. En esta línea, Rodulfo (1999) sostiene que “no hay nada significativo en la estructuración de un niño que no pase por el juego” (p. 120), por lo que se convierte en un recurso fundamental para el acompañamiento emocional.

En este sentido, el juego en la intervención no se limita a un momento lúdico, sino que actúa como un puente para el acompañamiento subjetivo, ofreciendo un espacio donde niños y niñas pueden expresarse, sentirse contenidos y construir sentidos sobre lo que les sucede. “El juego es universal y es indicador de salud, favorece el crecimiento del/la niño/a, es generador de confianza y da lugar a las posteriores relaciones de grupo” (Freire de Garbarino, 1986 citado en

Acherbo, 2014, p.15). Así, el juego se constituye como una microintervención valiosa para sostener emocionalmente, escuchar y estar disponibles de forma sensible en la cotidaneidad institucional.

- **Sostén emocional**

El sostén emocional es parte del objetivo de la microintervención, más allá de que siempre es esencial en el acompañamiento de niños y niñas en la primera infancia. Se trata de una forma de presencia afectiva y atenta, mediante la cual el adulto transmite disponibilidad, contención y validación emocional. A menudo ocurre en los gestos mínimos, en la forma de estar con el otro, en una palabra, una mirada cálida, o incluso en un abrazo oportuno que habilita un espacio de seguridad cuando el/la niño/a lo necesita. Siguiendo a Winnicott (1984), quien introduce el concepto de “holding”, el sostén emocional incluye tanto la contención psíquica como el sostén físico, entendido como la manera en que el adulto cuida, sostiene y acompaña corporalmente al/la niño/a en sus momentos de mayor vulnerabilidad. En contextos educativos, esto puede ponerse en práctica siempre que haya consentimiento implícito o explícito del/la niño/a, el ofrecimiento de un abrazo, en el contacto físico respetuoso, o en la cercanía corporal disponible, que transmiten seguridad y calma ante el desborde emocional. “Si bien como educadores no podemos resolver todas las situaciones que llevan a la generación de ciertos estados emocionales, podemos aportar brindando seguridad emocional (un entorno de apoyo, comprensión y no amenazante) e insumos para entender nuestras emociones y ponerlas en palabras” (Mels,et al, 2021, p.58).

El abrazo opera como una herramienta central de sostén emocional. El concepto de “maternaje” desarrollado por Moffat (2007) en su libro “Terapia de crisis” es una técnica de contención la cual, “Consiste en abrazar a la persona en crisis para que reconstruya los límites corporales, (...), ese maternaje lo conecta, lo va trayendo al aquí y ahora, lo va conteniendo para que pueda reorganizar su percepción de realidad” (pp.76-77). En la primera infancia este concepto adquiere especial relevancia como instrumento al servicio de la microintervención, ya que permite brindar sostén afectivo y físico que colabora en la regulación emocional y en la construcción de un ambiente seguro. Además Moffat (2007) va decir que la primera etapa de toda intervención en crisis implica la “contención” a través de la identificación emocional, un movimiento en el que el adulto literalmente “se pone en los zapatos del otro” (p.77), para que el niño o niña pueda sentirse comprendido y acompañado. Esa identificación, sin embargo, requiere complementarse con lo que el autor denomina “disociación instrumental”, es decir, la

capacidad de tomar distancia y pensar estrategias posibles sin quedar atrapado por la angustia del otro.

Muchas emociones se expresan desde el cuerpo, y muchas veces también se calman a través de él. El cuerpo del adulto se vuelve entonces una herramienta de cuidado, capaz de transmitir contención, sostén y límites protectores. Por ejemplo, en situaciones de llanto, angustia o enojo, el solo hecho de acercarse con una actitud disponible, ofrecer los brazos, o sostener a niño o niña si lo permite, puede ser profundamente reparador.

Por otro lado, es importante poner en palabras lo que le puede estar pasando a ese niño o niña hacer consciente su emoción (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo,s.f). “Hablar con niños y niñas de lo que les pasa es lo que les permitirá entender sus emociones. Si evitamos que expresen una emoción desagradable, estamos evitando fuentes de información fundamentales, porque las emociones ayudan a entender que suceden” (Unicef ,2023, parr.4).

- Escucha activa

La escucha activa es una forma de estar realmente presente con niños y niñas, prestando atención a lo que comunican, ya sea con palabras o con gestos, miradas o actitudes. Implica no solo oírlos, sino tratar de comprender lo que quieren decir y responder de manera respetuosa. Dentro de las microintervenciones, la escucha activa es una herramienta muy valiosa, porque permite acompañar de forma cercana, empática y sensible las situaciones que viven niños y niñas (Diaz, 2025). Implica un involucramiento sensible del adulto, que requiere empatía, respeto por los tiempos de cada niño o niña y la capacidad de comprender las distintas formas en que cada uno se comunica. En este sentido, Duarte (2022) señala que escuchar activamente implica convertirse en un “adulto sensiblemente escucha” (p. 23), es decir, alguien que ofrece disponibilidad emocional y acompaña desde un lugar de cuidado, sin imponer respuestas o juicios.

Desde esta perspectiva, la escucha no solo cumple una función vincular o comunicacional, sino que responde al derecho de niños y niñas a ser escuchados en todos los asuntos que les afectan (Clark,2017). Habilita espacios donde pueden compartir lo que sienten, piensan o les preocupa, generando confianza, seguridad y sentido de pertenencia. Además, cuando está presente en la cotidianeidad institucional, permite detectar situaciones de malestar o crisis emocional que, de otro modo, podrían pasar desapercibidas. Asimismo la escucha activa contribuye al desarrollo de la autonomía de niños y niñas, ya que al sentirse valorados y

comprendidos, se sienten más seguros para expresar sus emociones y opiniones. Esto contribuye a fortalecer su autoestima y a desarrollar formas de relacionarse con otros que son importantes para su crecimiento integral (McAuliffe, 2005).

En esta línea, es importante tener en cuenta que para que la escucha sea efectiva, debe darse en un entorno que brinde confianza y seguridad. “Con el término adecuado se entiende la necesidad de establecer un clima de seguridad, para que el niño sienta que puede expresar sus ideas y que éstas van a ser escuchadas atenta y respetuosamente por los adultos” (Duarte, 2022, p. 101). Según (Clark, 2017) , este clima se reconoce, entre otras cosas, por la manera en que niños y niñas se desenvuelven, las emociones que manifiestan, cómo las expresan y cómo se apropián del espacio y los materiales. Por eso, en el marco de las microintervenciones, escuchar activamente no es solo un recurso técnico, sino una forma concreta de acompañar, cuidar y garantizar derechos.

Tensiones y desafíos del trabajo interdisciplinario.

El trabajo en equipo entre distintas disciplinas, como la pedagogía y la psicología, es fundamental en el ámbito educativo. Poder pensar junto a otros, con diferentes miradas y saberes, permite acompañar mejor a niños y niñas, y encontrar nuevas formas de intervenir ante lo que sucede en el día a día. Sin embargo, también pueden surgir desafíos. A veces, las formas de ver o de actuar no coinciden, generando tensiones o desacuerdos. Como plantea Carrizo (2011), el trabajo interdisciplinario puede verse atravesado por conflictos, sobre todo cuando una disciplina intenta imponerse sobre otra o cuando cuesta encontrar una forma de trabajo en común. En estas situaciones, es clave construir relaciones basadas en el respeto mutuo, donde todas las voces sean escuchadas y valoradas.

Además de las diferencias entre disciplinas, es importante considerar el contexto en el que se desarrolla este trabajo conjunto. Muchas veces, las y los maestras/os están sobrecargados/as por las múltiples demandas que enfrentan a diario. Según Cambón, & De León,.(2010), el desgaste docente está muy ligado a las condiciones materiales y sociales, lo que puede afectar la salud física, emocional y psíquica de quienes trabajan en las instituciones educativas. Esto influye en el modo en que se recibe al equipo de psicología u otros técnicos, que puede ser con apertura y ganas de compartir, o con cierta resistencia, muchas veces más vinculadas al cansancio y sobrecarga que a cuestiones personales.

Muchas veces las maestras enfrentan situaciones para las cuales no fueron formadas. Contar con el apoyo de técnicos de otras áreas constituye una oportunidad para compartir, reflexionar y encontrar juntos nuevas estrategias (Etchebehere et al., 2007). En el marco del sistema escolar, muchas veces se espera que niños y niñas se adapten a ciertas normas, tiempos y formas de funcionamiento que no siempre contemplan sus necesidades emocionales. Desde una lógica centrada en el orden del aula o el control de la conducta, algunas expresiones emocionales pueden interpretarse como berrinches o desobediencia, en lugar de señales de malestar que requieren acompañamiento. En este sentido Carrizo (2010) plantea que muchas veces las instituciones educativas tienden a llenarse de “técnicas, inventos y lenguajes” que, sin una actitud crítica y reflexiva, se convierten más en ilusiones que en transformaciones reales. Por ello es importante descentralizar el individual, sino como una expresión resultante de la manera que opera el sistema que mantiene al docente bajo una presión constante: planificar, controlar, evaluar, sin espacio para la escucha profunda ni la reflexión conjunta. Moffatt (2007) señala que la escuela, concebida para la transmisión del mundo simbólico y de la palabra se ve cada vez más atravesada por situaciones que remiten al mundo de la acción, lo inmediato y lo corporal. Los docentes, formados para sostener el orden de lo simbólico, se encuentran en desventaja frente a lo imprevisto, enfrentando realidades complejas con recursos insuficientes, lo que el autor describe como “peleando con borceguíes de cartón” (Moffatt, 2007.,p.121).

Como advierte Lansdown (2005) :

Demasiado a menudo ocurre que los adultos no consiguen reconocer estas capacidades precisamente porque juzgan a los niños desde una perspectiva adulta. Y también sucede demasiado a menudo que las capacidades de los niños son subestimadas porque los adultos no logran crear un ambiente en el cual los niños puedan formular sus opiniones de manera adecuada” (p. 7).

En ese marco, el rol del psicólogo/a representa una voz diferente, con otra mirada, por lo que, se vuelve fundamental promover espacios de diálogo y construcción conjunta entre disciplinas, que permitan abrir nuevas formas de acompañar a las infancias dentro de las instituciones.

Reconstrucción histórica

En el siguiente apartado se presenta el recorrido histórico de la experiencia. Según Jara (2021), reconstruir la historia de una experiencia implica mirar hacia atrás el proceso vivido para poder

entenderlo mejor. Se trata de ordenar los principales hechos que ocurrieron en general de forma cronológica, y de recuperar no solo las acciones, sino también las emociones, ideas e interpretaciones que surgieron en el camino. Esta mirada permite tomar distancia para volver a mirar con otros ojos lo que vivimos para poder reflexionar críticamente.

En esta sistematización, opté por reconstruir la experiencia a partir de los registros que fui realizando durante cada jornada, organizados por día. Esta forma de ordenar la información me permitió recuperar momentos significativos, identificar algunas etapas y tomar nota de aquellas situaciones que luego fueron claves en la reflexión. Al volver sobre lo vivido, aparecen detalles que en su momento habían pasado desapercibidos y se enriquece la comprensión del proceso.

Tal como señala Jara (2021), es importante diferenciar en esta etapa entre la descripción de lo que efectivamente pasó y las interpretaciones o análisis que puedan ir surgiendo. Por eso, a continuación se presentarán los principales momentos claves que marcaron la experiencia, con el objetivo de reconstruir el proceso tal como fue vivido, sin entrar en un análisis profundo. El mismo sera retomados más adelante en el apartado de “análisis crítico”

Primer día: 3/10/2024

El primer día, Thiago llegó al jardín manifestando un gran enojo, tristeza y una fuerte resistencia a quedarse, no quería separarse de su tía, insistía en que no se vaya, gritaba fuertemente y lloraba. Frente a esta situación, mi acercamiento se dio a través del juego, me senté cerca de él, respetando su espacio personal para no invadirlo ni intensificar su enojo, y comencé a inventar una historia utilizando un juguete, con el objetivo de captar su atención de manera progresiva. Le dije: “Qué lindo este dinosaurio, me encantaría tener con quién jugar, sería muy divertido”. En un momento le acerqué el juguete y, a través de ese recurso lúdico, pude presentarme, diciéndole mi nombre: “¿Sabías que yo me llamo Agustina?” A lo que respondió graciosamente: “no”. Le pregunté su nombre y lo dijo muy suavemente. A partir de ahí, seguí jugando con él y le fui contando sobre cuál era mi rol como estudiante de psicología en el jardín. Mientras le pasaba un animal de juguete, le comenté que me iba a ver en el jardín una vez por semana, porque así como él iba al jardín a aprender, yo también iba a un “jardín de grandes” para aprender a trabajar con niños y niñas en el jardín de infantes

Gradualmente se fue abriendo al vínculo, se rió, habló un poco y logró quedarse sin necesidad de forzar la separación. La tía pudo retirarse sin que se produjera una nueva crisis. Durante el resto del día buscó mi presencia constante, tomándose de la mano y pidiendo contención. En

cada situación de frustración procuré validar sus emociones y ofrecer sostén emocional, aunque muchas veces sus respuestas eran más corporales que verbales. La maestra me dio espacio para acompañarlo, valorando el vínculo que se había generado. Al finalizar la jornada, se resistió a dejar los juguetes para ir al comedor y le gritó a la maestra. Entonces usé nuevamente el juego como recurso, con dos animales de juguete inventé una historia en la que tenían hambre y querían ir a comer. A partir de esta intervención, Thiago guardó los juguetes por su cuenta y me tomó de la mano para dirigirse al comedor, más tranquilo y confiado.

Segundo día: 10/10/2024

Retomando la estrategia realizada en el primer encuentro, comencé a armar un juego para que Thiago pudiera sentirse más cómodo y facilitar la retirada de su tía, ya que, nuevamente, presentó una fuerte crisis de enojo y frustración. Mientras se desarrollaba una actividad de juego con pelotas en el patio, Thiago experimentó una intensa crisis de angustia al perder una pelota. De manera repentina, comenzó a llorar desconsoladamente, se tiró al piso, gritaba y se mostraba muy desbordado emocionalmente golpeando sus piernas contra el piso. Era evidente que no se trataba de una simple frustración del momento, su rostro expresaba una tristeza profunda, un dolor que parecía venir de un lugar mucho más hondo.

Frente a esta situación y ver que nadie intervenía, sentí que me tenía que acercar, con respeto y cuidado, sin dudar. Me agaché a su altura, buscando primero un contacto visual. Ante la persistencia de su llanto y su desborde, me acerqué más y lo contuve físicamente con un abrazo desde atrás, mientras regulaba mi respiración para transmitirle calma. Mientras su respiración se iba regulando, le hablé en voz baja con palabras de contención: "Estoy acá con vos", "No estás solo", "Vas a estar bien", "Entiendo que te duela, que sea difícil", "Podés llorar todo lo que necesites". Cuando su respiración se estabilizó un poco más, lo abracé de frente con fuerza y seguimos en silencio unos minutos más. Me sentí profundamente sobreimplicada emocionalmente en ese momento. Me aguanté las lágrimas, porque su dolor era muy evidente y me atravesó. Su llanto no era solo por una situación puntual del jardín, sino que parecía una expresión más amplia de su sufrimiento.

Durante esos minutos, la maestra presenció toda la situación. En un momento me miró y, con suavidad, me dijo: "Pueden ir para adentro". Ese gesto abrió la posibilidad de entrar al salón y, ya con Thiago más tranquilo, pude poner en palabras lo que estaba viviendo. Le dije que entendía que estuviera triste, que extrañaba a su tía y que todo lo nuevo de venir al jardín

podía resultarle difícil o darle miedo, pero que no estaba solo. Le transmití que, si se sentía triste, podía abrazarme o contarme lo que quisiera, y que de a poco iba a poder disfrutar del jardín, de sus amigos que tienen muchas ganas de divertirse con él. Sobre todo, le remarqué que llorar y sentir tristeza y enojo son emociones y que estaba bien mostrarlas, para luego poder sentirnos mejor.

Luego vinieron sus compañeros/as del patio y pudimos seguir con la jornada, él se mantuvo a mi falda todo el tiempo junto a mi. A la hora de la salida le dije que me iba, le dije que en unos días íbamos a regresar y la maestra acudió a poner un video en la televisión para evitar que se sintiera mal. Salí muy afectada del jardín, incluso no quería irme cuando terminó nuestro tiempo allí. Quería quedarme a su lado e incluso pensando en llevarlo conmigo.

Tercer día: 17/10/2024

La separación de su referente familiar continuó siendo un momento de gran dificultad para Thiago. Frente a esta situación, la maestra cabe destacar continuaba apoyando mis intervenciones y nos brindaba espacio para trabajar con el niño. Dada la experiencia de los encuentros anteriores, comenzar la jornada generando un juego el cual involucrara a otros niños y niñas (y que le permitiera a Thiago calmarse, interactuar e integrarse progresivamente al grupo) se fue consolidando como una estrategia inicial para favorecer su distensión y el buen clima grupal. Le propuse un juego en la casita con muñecos que representaban una familia. Al principio, se resistió a compartir a los integrantes de esta familia y se enojó con sus compañeros/as, por lo que explique a niños y niñas que debíamos ayudar al amigo a sentirse mejor, ya que todo era nuevo para él en el jardín. Con paciencia, luego de haber hablado con sus compañeros/as y luego con Thiago, aceptó repartir los muñecos y jugar con niñas y niños todos juntos.

Durante la jornada mostró más confianza, por ejemplo preguntó con curiosidad sobre objetos del salón “¿qué es aquello?” (señalando la ruleta) y compartió experiencias de su casa, como los juegos en la tablet o las películas que veía con su tía. Estas conversaciones espontáneas marcaron un punto de inflexión en el vínculo, se mostró más abierto y dispuesto a conectarse con el entorno desde un lugar de mayor seguridad.

Cuarto día: 24/10/2024

Luego de su llegada al jardín y haber comenzado una nueva historia de juego con Thiago como cada jueves, este día, en una de las actividades propuestas por la profesora de portugués consistía en saltar con un pie hasta la meta compitiendo con otro/a niño/a. Observando que él no mostraba intención de unirse, decidí acercarme de manera activa para que pudiera compartir con los demás niños y niñas, pero sin presión. Me dirigí a él con entusiasmo, diciendo: “¡Yo quiero! ¡Qué divertido! ¿Vamos a participar juntos?”, le ofrecí mi mano como invitación. Luego de un momento de duda, aceptó participar. Tomados de la mano, comenzamos a saltar con un solo pie hasta el otro extremo del salón. Durante el recorrido, se rió, se mostró entusiasmado y, lo más importante, pudo participar por primera vez en una actividad grupal. Luego le extendí mi mano y le dije: “¡Qué bueno, viste cómo podés lograr todo lo que vos quieras! ¿Te divertiste?” Él asintió animado. Desde entonces, se mostró más entusiasmado con el grupo, bailando y disfrutando mientras permanecía sobre mi falda. Aunque lo anime a sentarse en su silla explicándole que sería divertido seguir jugando junto a los demás niños y niñas, se negó hacerlo.

Durante el almuerzo, una orden de la maestra lo enojó mucho, y se tiró al piso gritando. La maestra decía que se le pasaría, mientras yo me acerqué y suavemente le propuse comer juntos. Aunque lloraba, había dejado de gritar, lo alcé y le pregunté si quería ir a la mesa, validando su enojo. Se quedó en mi falda abrazándose y, poco a poco, aceptó comer. Nombramos los alimentos de su plato y hablamos de cómo le ayudarían a crecer fuerte, generando un ambiente agradable. Finalizando el almuerzo, nos dirigimos hacia el salón. La maestra les puso videos a niños y niñas, ya que solían entretenerte bastante con ello. Como cada día, anunciamos con mi compañera a niños y niñas que había llegado el momento de retirarnos a nuestras casas. En este momento, que solía ser difícil, Thiago me miró con cierto descontento, muy serio, por lo que comentamos al grupo que serían pocos días y que pronto volveríamos a compartir juntos en el jardín.

Quinto día: 31/10/2024.

Durante el quinto día se realizó un taller grupal sobre límites, enfocado en el consentimiento corporal y el respeto por el propio cuerpo y el de los demás. Una de las actividades consistía en que niños y niñas debían pedir permiso antes de dar un abrazo o un beso cuando la música dejara de sonar. Para Thiago, la consigna resultó difícil, ya que abrazaba a una compañera sin

pedir permiso y no la soltaba, incluso cuando la niña le reiteraba que no quería que la abrace ni le diera un beso. En un momento llegó a tirarle del cabello. Me acerqué varias veces a ambos, explicándoles con calma la importancia de respetar cuando alguien no desea recibir un beso o un abrazo. Sin embargo luego de mi intervención intensificó aún más su accionar. Volví a acercarme y preguntarle directamente a Thiago si quería un abrazo, asintió, así entendió mejor la dinámica mediante acciones concretas.

Después, de manera individual, reforzamos lo trabajado entre los dos:

- “¿Cuándo no queremos un abrazo, qué decimos?” -“NO”.
- “¿Cuándo no queremos un beso, qué decimos?” -“NO”

Cuando le pregunté cómo se sentiría si alguien lo abrazara o besara sin su consentimiento, no respondió, así que me usé de ejemplo: “Yo me sentiría triste, enojada o con miedo”. También le mencioné que podía recurrir a la maestra en estas situaciones o podía recurrir a mí los días que estuviera presente. Finalmente, practicamos de nuevo para reforzar, le pregunté si quería un abrazo y dijo que sí; luego le pregunté: “¿Y si no quisieras un abrazo, qué me dirías?” -“Que no”, (contestó). Le expliqué que así debía ser siempre y que podía comunicar cualquier situación que lo hiciera sentir triste, enojado o con miedo.

Sexto día: 7/11/2024.

A diferencia de los primeros encuentros, en los que se me habilitaba el espacio para acompañar a Thiago en sus momentos de mayor angustia, la maestra expresó con claridad que, desde su perspectiva, las crisis del niño eran “berrinches” y que, al intervenir yo, solo estaría reforzando ese comportamiento. Sostuvo que si yo intervenía sosteniéndolo, no lo estaría favoreciendo ni a él ni a ella, ya que mi presencia era eventual (un solo día a la semana) y no formaba parte de la dinámica estable del grupo. Cuando Thiago comenzó a tener una crisis de llanto en el piso parecida a la del segundo día, la maestra notó que yo me iba acercando a él y me mandó a buscar algo fuera del salón, para que no intervenga.

En esta situación, intenté buscar estrategias intermedias que me permitiera estar presente sin invadir el rol de la maestra, pero sin abandonar al niño en su angustia. Hice todo muy rápido, corrí a buscar lo que me dijo y volví directo a donde estaba Thiago, le dije si quería contarme que pasaba, que entendía su enojo y su tristeza, que estaba bien llorar si algo nos duele o nos enojaba. La maestra cuando notó esta situación, nuevamente me llamó la atención pidiéndome que la ayudara a repartir unas cosas para una actividad. Luego de esto me di cuenta que debía

tener en cuenta el planteo de la maestra, por lo que observé más a distancia al niño, lo alenté con miradas y gestos, y busqué momentos puntuales para acercarme de forma cuidadosa, devolviéndole palabras de aliento. Estas acciones buscaban sostener el vínculo construido, sin entrar en confrontación con lo pedido por la maestra.b

A partir de lo sucedido le pedí conversar para hacerle ver cuál era el objetivo de mis intervenciones desde mi rol. Le comenté que desde mi perspectiva las crisis de Thiago no eran simples berrinches, sino manifestaciones de un malestar que él aún no lograba entender y manejar solo, y que era necesario que al menos un adulto pudiera estar disponible para acompañarlo emocionalmente. Sin embargo, esa lectura no fue compartida desde su posición, manifestó cierto descontento con mis intervenciones, ya que mencionó que cuando yo me fuera ella no podría ocuparse del niño y empeoraría la situación. Le mencioné que Thiago necesitaba de contención, recordando los múltiples abandonos que había sufrido por parte de su familia. Ella asintió cuando le recordé la situación, aunque con cierto descontento. Luego continuamos con la jornada, ya que niños y niñas ya estaban presentes, y posteriormente no pude retomar la conversación y responder a su cuestionamiento.

Séptimo día: 14/11/2024.

Para este momento, dado lo ocurrido en la jornada anterior con la maestra, busqué no generar confrontación. Me mantuve atenta a Thiago, observando su modo de estar y cómo se relacionaba con los demás niños y niñas, aunque mi atención también se dirigía a las miradas o gestos de la maestra cada vez que me acercaba a él. No fui capaz de retomar la conversación pendiente, ya que me sentí en una posición inferior dentro del contexto institucional sabiendo también que habían problemas dentro de la misma y no quería ser otra carga, tuve la sensación que debía “obedecer” en su clase, lo que me dificultó sostener mi rol con firmeza.

Sin embargo, intente mantenerlo pese a la situación, interviniendo con Thiago en momentos donde era evidente que necesitaba de al menos un adulto disponible. Durante una actividad de dibujo, comenzó a trazar líneas con fuerza, mientras repetía, entre lágrimas “yo no puedo, no puedo hacerlo” (tirando la hoja y los lápices). Ante esta situación, que observé rápidamente, me acerqué y le hablé con calma, diciéndole que si podía, que aunque a veces las cosas cuestan, él tenía la capacidad de hacerlo y que, si lo necesitaba, podíamos practicar juntos. Luego de unos minutos de enojo, volvió a intentar y terminar su dibujo, por lo que lo animé y reconocí su

esfuerzo. Me quedé cerca, aunque la maestra mostraba descontento en su rostro frente a mi intervención.

Octavo día: 21/11/2024.

Se les comentó a niños y niñas que la próxima semana sería la última vez que veníamos al jardín, ya que como ellos tenían vacaciones nosotras también. Thiago se mostraba más dispuesto a participar de las actividades colectivas, jugaba con sus compañeros/as e incluso compartía ciertos momentos de juego grupal, aunque todavía le costaba ceder juguetes o tolerar que otros niños y niñas se acercaran a mí (impidiendo que me tomaran la mano o se subieran a mi falda), pese a reiterarle que podíamos estar todos juntos y que él podía compartir con los demás. El grupo, en general, mostró una actitud comprensiva desde que Thiago ingresó al jardín, lo que también contribuyó a que el niño experimentará el jardín como un espacio más seguro. Durante el almuerzo mientras ayudaba a otra niña a separar su comida y animarla a comer, Thiago dejó de comer, algo poco habitual. Le pregunté si quería que lo ayudara, y asintió, indicándome acercarme a su silla. Primero terminé de ayudar a la otra niña y luego lo acompañé, respetando sus necesidades y preferencias mientras almorzaba. Luego del almuerzo, al finalizar la jornada, nos dirigimos al patio para sacarnos una foto grupal, ya que el próximo jueves sería el último encuentro. En ese momento, varios niños y niñas incluido Thiago me tomaron de la mano y él no tuvo inconveniente con ello.

Noveno día: 28/11/2024.

Se comunicó al grupo que era nuestra última jornada en el jardín. La mañana transcurrió con cierta normalidad, aunque cargada de un clima emocional distinto, marcado por la inminencia del cierre. Para cerrar y evaluar nuestro trabajo con niños y niñas hicimos un raconto de las distintas actividades realizadas apoyadas en una línea de tiempo. Niños y niñas fueron recordando las experiencias vividas y finalmente votaron cuál les había gustado más.

Luego me tomé tiempo para leer un texto que les había escrito agradeciendo por el tiempo compartido y que me habían enseñado mucho, que siempre los llevaré en mi corazón y lo feliz que me habían hecho todo este tiempo, Thiago corrió hacia mí para abrazarme junto con otros niños y niñas. La maestra también se emocionó y nos entregó un regalo que había preparado para nuestra despedida.

Al finalizar la jornada, me acerqué a Thiago con profunda emoción mezclada con tristeza. Sentía la necesidad de despedirme de manera significativa, sosteniendo con palabras lo que durante semanas había sido transmitido desde la presencia, el juego y el acompañamiento. Lo abracé con cariño y le dije que era capaz de todo lo que se propusiera, que era una persona fuerte, luminosa, y que nunca debía olvidarlo. Que yo jamás lo olvidaría, le agradecí por todo lo compartido y lo mucho que habíamos aprendido en el jardín. Él me miró, sonrió y me abrazó, en ese abrazo contuve mis lágrimas, me sentí muy movilizada, cierta parte de mi sentía que debí haber hecho más por él, que no debía irme sin más. No obstante trate de guardar sentimientos propios ante Thiago, entendiendo que mi sobreimplicación estuvo presente, sumado el día especial y las emociones atravesadas en el mismo, fue particularmente difícil que mis propias emociones no salieran. Pude expresarlo posteriormente con el equipo y analizar lo propio en estas intervenciones.

Análisis crítico

Para este análisis Jara (2021) plantea descomponer la experiencia en sus partes para analizar sus coherencias, cambios y tensiones. Además, destaca la importancia de incorporar conceptos claves para interpretar los sentidos y aprendizajes, y de avanzar hacia una interpretación crítica que explique no sólo qué pasó, sino por qué y con qué significado. Así, se busca generar conocimiento desde la reflexión entre práctica y teoría, manteniendo el foco en los objetivos planteados.

En este apartado se realiza un análisis crítico del proceso de experiencia, tomando como base los conceptos claves que sustentan la misma. El objetivo es establecer un diálogo entre dichos conceptos, la información recolectada y las reflexiones surgidas a partir de las vivencias durante el proceso. A partir de esta articulación, se despliegan tres líneas de análisis que permiten organizar la reflexión:

Aciertos y desafíos de las microintervenciones en clave de derechos:

Las microintervenciones desplegadas a lo largo de la experiencia cumplieron funciones diversas y complementarias, articulándose según las necesidades que Thiago presentaba en cada jornada. Desde el primer día, la observación participante permitió registrar su estado emocional y decidir cómo intervenir de la manera más adecuada. A partir de ello fue posible sostener una escucha activa, atenta no solo a sus palabras, sino también a su llanto, gestos y silencios. Esta disposición habilitó un acercamiento respetuoso, sin invadir su espacio, donde el

juego emergió como mediador fundamental para iniciar y sostener el vínculo. Tal como plantean Baste et al. (2017), el juego posibilita que niños y niñas expresen emociones y elaboren experiencias difíciles. En este caso, funcionó como un puente que le permitió a Thiago permanecer en el jardín e incluso disfrutarlo sin vivenciarlo como un nuevo abandono.

En este proceso, el sostén emocional adquirió un valor central. En el segundo día, frente a una crisis de angustia intensa, el abrazo, en términos de Moffatt (2007) este “maternaje”, acompañado de palabras tranquilizadoras, se transformó en una microintervención que devolvió a Thiago seguridad y calma, trayéndolo “al aquí y ahora”. Posteriormente, poner en palabras lo vivido permitió ayudarlo a reconocer y dar sentido a sus emociones. Cómo se desarrolla en el apartado de Sostén emocional, la contención supone, en primer lugar, ponerse en el lugar del otro, pero también mantener el equilibrio entre empatía y distancia técnica: “corazón caliente para entender y una cabeza fría para operar” (Moffatt, 2007, p. 77). Sin embargo, este episodio también marcó los límites de mi implicación, aspecto que se retoma más adelante en el apartado Implicación / Sobreimplicación.

Estas microintervenciones (a través del juego, la observación participante, la escucha activa y el sostén emocional) lograron acompañar el proceso de Thiago desde una perspectiva de promoción de derechos. No sólo posibilitaron la contención en momentos de crisis, sino también la integración progresiva al grupo. El juego simbólico con muñecos (día tres) y la participación en la propuesta de portugués (día cuatro) favorecieron su apertura hacia los demás y el disfrute de la experiencia grupal, pasando de una actitud de aislamiento sin interactuar a una mayor disposición al vínculo y al aprendizaje compartido, así como a expresar verbalmente cosas que le interesaban.

Aunque en diferentes momentos se repitieron situaciones de frustración (como en el día siete, frente al dibujo), la disponibilidad emocional y el acompañamiento constante permitieron que Thiago recuperara la confianza en sí mismo, superando su sensación de incapacidad y logrando completar la actividad. Esto resalta la importancia de que al menos un adulto esté presente para validar sus emociones, ofrecer apoyo y acompañarlo cuando se siente desbordado.

Asimismo, durante el taller sobre límites y consentimiento (día cinco), la escucha activa y la observación participante fueron claves para identificar su dificultad con la consigna y poder intervenir de manera adecuada, explicándole la importancia de respetar tanto los propios

deseos como los de los demás. Como plantea Giorgi (2019), reconocer las emociones de niños y niñas como legítimas es condición necesaria para intervenir desde una perspectiva de derechos, evitando imponer reglas externas sin sostén afectivo.

Finalmente, se identificaron diversos desafíos en el desarrollo de estas microintervenciones. Algunos estuvieron vinculados con la implicación personal (especialmente en los días dos, ocho y nueve), mientras que otros se debieron a las diferencias en las perspectivas con la maestra respecto al abordaje de las crisis emocionales de Thiago (día seis). Ambos aspectos serán explorados más a fondo en las siguientes líneas de análisis: Implicación / Sobreimplicación y Tensiones en el equipo interdisciplinario.

Implicación / Sobreimplicación:

En relación a la segunda línea de análisis, la cual se vincula con la implicación profesional, un aspecto que, como ya se mencionó varias veces, es inevitable en toda intervención. Sin embargo, cobra especial relevancia cuando se trabaja desde las microintervenciones y requiere de una reflexión constante para evitar que se transforme en sobreimplicación.

Desde los primeros días, el vínculo con Thiago me movilizó profundamente. Verlo sufrir y expresar angustia despertaba en mí un intenso deseo de protegerlo. En varias ocasiones, me encontré pensando en cómo estaría fuera del jardín o incluso fantaseando con poder garantizar un entorno más seguro. Aunque estos pensamientos me afectaban mucho, y a pesar de que sentía que mi propio malestar no debía importar, lo que realmente me preocupaba era “salvarlo” de las diferentes situaciones de abandono y sufrimiento. No me daba cuenta de que, al concentrarme tanto en aliviar su dolor, estaba asumiendo una carga que no solo me sobrepasaba, sino que también podría estar debilitando la efectividad de las microintervenciones. En ese momento, no advertí la magnitud de mi implicación, ni cómo ese deseo de “salvarlo” podía llevarme a sobreimplicarme, lo que, lejos de fortalecerlo, podría fomentar su dependencia, lo que no favorecía su proceso de integración al grupo. Mi sensación de responsabilidad absoluta sobre su bienestar me cegó en ciertos momentos, haciéndome olvidar que mi rol no era el de un salvador, sino el de un acompañante que lo guiará para que pudiera integrarse, expresar sus emociones y vivenciar el jardín con seguridad y disfrute.

Estas situaciones se hicieron evidentes, por ejemplo, cuando decidí intervenir inmediatamente, dejando de lado el proceso de autonomía al ayudar a Thiago cuando dejó de comer, en lugar de animarlo a continuar por sí mismo (día ocho), o en las palabras que elegí al despedirme (día

nueve), que estaban más relacionadas con mis propias emociones más que con un reconocimiento del proceso centrado en sus logros dentro del jardín. Cabe destacar, que, al irme del jardín, lloré mucho, cargada con la sensación de que debí haber hecho más por él, como si hubiera fallado en mi rol.

Si bien el espacio de supervisión y el intercambio con el equipo de estudiantes me permitió identificar cómo mi implicación había atravesado el vínculo más de lo que implicaba mi rol, igualmente no siempre lograba correrme de ese lugar. Sin darme cuenta, muchas veces actué más desde ese afecto personal que me generaba que desde el rol profesional, lo que derivó en una sobreimplicación. Según De la Aldea y Lewkowicz (2004) está sobreimplicación puede entenderse como una subjetividad heroica, donde el profesional asume que todo depende de su acción. Como advierte Ardoino (1997), las implicaciones son más visibles para los otros que para uno mismo, justamente porque quien interviene está inmerso en la situación.

Este proceso permitió reflexionar la implicación para futuras intervenciones, asegurando un acompañamiento sensible, pero sin perder el encuadre ni la distancia necesaria. Esta línea de análisis será profundizada en el apartado: “aprendizajes y elementos a comunicar”.

Tensiones en el equipo interdisciplinario:

Por último, se analiza la última línea de análisis, vinculada a las tensiones interdisciplinarias. Se observa (en el día seis) que la sobrecarga de la maestra podía llevar a que las expresiones de malestar de Thiago fueran interpretadas más desde la necesidad de mantener el orden del aula que desde una mirada comprensiva de sus emociones (Cambon & De León, 2010). Esta tensión evidenció cómo las condiciones institucionales atraviesan el trabajo en equipo, ya que no siempre se trata únicamente de resistencias personales, sino del lugar que ocupan los docentes dentro de un sistema que prioriza el control y la transmisión de contenidos por encima del acompañamiento emocional. La maestra, enfrentada a múltiples demandas en el jardín, no contaba con los recursos necesarios para detenerse a sostener la angustia de Thiago, lo cual pudo haber hecho que mi intervención se viviera como un desborde dentro de su tarea cotidiana, y que, como forma de defensa ante la imposibilidad de abarcarlo todo, recurriera a minimizar o desestimar lo que le estaba ocurriendo al niño. Es importante tener en cuenta que fue un ingreso avanzado el año cuando ya el grupo estaba integrado al Jardín y desde ahí las tensiones del proceso de iniciación ya habían pasado, lo que puede haber influido para que tuviera menor disponibilidad para acompañar el proceso de Thiago.

Cabe destacar que, en el día cuatro, cuando Thiago lloraba en el comedor, la maestra me comentó que “ya se le pasaría”. En ese momento no advertí la relevancia de su comentario, pero al mirar en retrospectiva comprendo que podría haber sido una oportunidad para conversar sobre la situación de Thiago y acordar formas de acompañarlo que contribuyeran a su bienestar. Quizás, de haber abordado esta situación a tiempo, la dinámica del día seis hubiera sido diferente. Esta situación cobró sentido al momento de elaborar el presente análisis.

Al revisar estas experiencias, comprendí que el desafío no residía solo en sostener emocionalmente a Thiago, sino también en construir un espacio de diálogo que integrara las distintas perspectivas de trabajo. Poder hacerlo hubiera permitido acordar estrategias comunes y fortalecer la coherencia del acompañamiento. Como plantean Cambón y De León (2010), las tensiones interdisciplinarias no siempre responden a diferencias personales, sino a condiciones institucionales que limitan los tiempos para la reflexión y el intercambio. En este caso, el clima del jardín (marcado por la falta de apoyos y recursos) también incidía en las posibilidades de colaboración y en el modo en que se recibían las intervenciones externas. Reconocer estas condiciones me permitió comprender la importancia de anticipar espacios de encuentro entre ambas disciplinas, como forma de sostener una intervención verdaderamente interdisciplinaria y en beneficio de niños y niñas.

Aprendizajes y elementos a comunicar

Esta sistematización subraya la importancia de intervenir desde un enfoque de promoción de derechos en la primera infancia. Cada acción, por pequeña que parezca, puede tener un impacto significativo en el bienestar de niños y niñas. Las microintervenciones, como se fundamenta en otros apartados, entendidas como intervenciones breves y situadas en la cotidianeidad educativa, resultan herramientas fundamentales para contener y fortalecer el desarrollo emocional de niños y niñas.

A través del juego como principal herramienta de la microintervención con Thiago, se logró crear un espacio donde se favoreció la expresión de sus emociones, explorar sus sentimientos y comenzar a construir vínculos seguros dentro del jardín. La escucha activa permitió reconocer y validar su malestar y angustia, creando un ambiente en el que se sintió comprendido y respetado. El sostén emocional proporcionó apoyo constante en momentos de frustración y ansiedad, favoreciendo el fortalecimiento de su seguridad afectiva. Finalmente, la

observación participante permitió identificar sus necesidades y los momentos clave para intervenir, adaptando las microintervenciones a su proceso particular y promoviendo su integración al grupo.

En conjunto, estos elementos muestran cómo es posible combinar presencia, sensibilidad y acción estratégica para favorecer la experiencia de niños y niñas en el jardín, cuidando su bienestar emocional y su derecho a ser escuchados, contenidos y respetados. La sistematización destacó el valor de las microintervenciones como estrategia clave para generar espacios educativos donde cada niño o niña pueda sentirse seguro, acompañado y valorado.

Uno de los aprendizajes fundamentales fue reflexionar sobre mi implicación y reconocer la importancia de trabajar en ella para intervenir de la mejor manera. A partir de esta sistematización pude ver mis dificultades en mantener esa distancia óptima, donde estuviera disponible para Thiago sin ubicarme en el lugar de responsabilidad absoluta sobre su bienestar. Al revisar el proceso, comprendo que habría sido más asertivo sostenerme con mayor firmeza en el encuadre profesional, ofreciendo contención pero sin adelantarme a sus necesidades. También, como se menciona en el análisis, hubiera sido deseable apoyarme más en el equipo de estudiantes y en los espacios de supervisión, para no poder enfrentar mejor estos desafíos. Particularmente después del día dos, cuando se despertó en mí un fuerte deseo de “salvarlo”, entendí que mi rol no era resolver por él, sino acompañarlo en su propio proceso. Aunque no puedo cambiar toda la vida de Thiago, hoy reconozco (tras todo este recorrido) que sí se pudo contribuir a través de las microintervenciones, que su paso por el jardín se transformará en una experiencia más amena junto a sus compañeros y compañeras. Logrando confiar más en sí mismo y, a partir de ese sostén, pueda volver a confiar en un otro en el futuro, como en su momento pudo confiar en mí.

Otro aprendizaje relevante se vincula con el trabajo interdisciplinario. Las tensiones con la maestra pusieron de manifiesto (como se nombró en el análisis) la necesidad de anticipar los intercambios y construir acuerdos previos a la intervención. Comprendí que no alcanza con tener una buena lectura de la situación si no se logra compartirla con el equipo, generando espacios donde las diferentes miradas puedan dialogar sin enfrentarse. Si enfrentara una situación similar, intentaría proponer un espacio de reflexión conjunta con la maestra desde el ingreso de Thiago al jardín, abordando su historia familiar y acordando estrategias comunes de acompañamiento. A partir de esta experiencia, se evidenció que acompañar emocionalmente implica ofrecer un marco de seguridad y confianza donde niños y niñas puedan elaborar sus

emociones y avanzar hacia una mayor autonomía. Dada la etapa evolutiva en la que se encuentran, resulta esencial acompañarlos/as en la identificación y expresión de sus emociones, entendiendo que cada niño y niña tiene su propio ritmo y modo de hacerlo. Reflexionar sobre esto permite, como adultos que trabajamos con las infancias, aportar nuestro grano de arena para contribuir a su bienestar.

Cabe resaltar que, como estudiante de Psicología, contar con esta experiencia fue indispensable para mi formación, obteniendo aprendizajes significativos sobre las particularidades del quehacer del psicólogo/a en el ámbito educativo, específicamente en el uso de las microintervenciones. Esta práctica reafirmó mi deseo de formarme en la atención y educación de la primera infancia. Además, me permitió también reconocer la importancia de cuidar de mí misma para poder cuidar del otro. Como ya mencioné, la implicación forma parte del trabajo del psicólogo/a, pero requiere ser reflexionada para que no derive en una sobrecarga emocional. Hacer podido revisar mi implicación, me llevó a visaulizar cómo mi historia personal influyó en mi modo de acompañar a Thiago. Este recorrido, que también me llevó a volver sobre mi propia infancia, fue fundamental para entender que acompañar no consiste en reemplazar al otro, sino en ofrecer una presencia que apoye y no sustituya.

A modo de cierre del TFG: una reflexión propia:

Hoy cierro estas páginas, pero no cierro lo vivido. En cada abrazo, en cada mirada y escucha, en cada juego quedó grabada la certeza de que acompañar a un niño o niña en su dolor es también acompañarlo en su esperanza. No se necesitan grandes discursos para transformar una experiencia, sino la simple presencia de un adulto que escucha, que sostiene y que se anima a estar ahí, incluso cuando el llanto parece no terminar. Estas microintervenciones me enseñaron que el rol del psicólogo en la infancia se construye en lo pequeño, en la mano que se ofrece, en la palabra que calma, en el silencio que abraza. Comprendí que cada microintervención puede ser una semilla de reparación y esperanza en la institución educativa para que cada niño o niña (sea donde sea) encuentre un espacio donde pueda expresarse y alzar su voz con fuerza. Me quedo con la certeza de que el mayor aprendizaje es que siempre hay algo que podemos ofrecer, nuestro tiempo, nuestro cuidado, nuestra escucha. Y que en cada niño o niña que nos invita a entrar en su mundo, se abre la posibilidad de hacer de la psicología no solo una profesión, sino un acto enorme de humanidad.

Referencias

- Acherbo, E. (2014). Entrevista de Juego: Técnica empleada en el análisis con niñ@s. [Trabajo de grado, Universidad de la República]. SIFP
https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/trabajos_finales/archivos/tfg_eliana_acherbo_30.10.14_0.pdf
- Ardoino, J. (1997) La implicación. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM, México.
- Basté, M. M. E., Gelabert, S. B., & i Rosera, M. A. (Eds.). (2017). *El juego en la primera infancia*. Ediciones Octaedro.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Cambón, V., & De León, D. (2010). Atendiendo al malestar docente. Presentación de un dispositivo de intervención. In *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Carrizo, L. (2010). *Interdisciplinariedad y valores. Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI-Fundación SM.
- Clark, A. (2017). *Listening to young children: A guide to understanding and using the mosaic approach*. (30 ed.). London: Kingsley Publishers.
- De la Aldea, E. (2018). La subjetividad heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias. Consultado 19 de Noviembre de 2020. Recuperado de:
http://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2018/07/la_subjetividad_heroica...
- Díaz, J. (2025). La micro-intervención como herramienta potenciadora para el trabajo con niños y niñas. “Ahora no quiero hablar” (Niña de 4 años). [Trabajo de grado, Universidad de la Republica].SIFP.

https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/trabajos_finales/archivos/trabajo_final_de_grado_julieta_diaz_.pdf

Duarte, A. (2022). ¡Pero yo soy un niño que tiene boca!: los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas: las necesidades de la primera infancia desde sus propias voces [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí – Repositorio Institucional de la Udelar. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/37707>

Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., y Fraga, S. (2007). *La educación inicial. Perspectivas, desafíos y acciones.* Montevideo: Psicolibros Universitario.

Etchebehere, G., De León, D., y Duarte, A. (2016). La construcción de un dispositivo pedagógico de formación integral en Psicología. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 3(1), 80-87

<https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/81>.

Giorgi, V. (2019). A 30 años de la Convención de los Derechos del Niño: balances y desafíos (Conferencia) Diálogos en clave de derechos de niñez y adolescencia. INN, OEA. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: [youtube.com/watch?reload=9&v=R9aP0QSta-k](https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=R9aP0QSta-k)

Giorgi, V. (1980). El rol del psicólogo en el jardín de infantes. Montevideo, Uruguay. *XII JORNADAS URUGUAYAS DE PSICOLOGÍA*.

Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad.* Bogotá: Grupo Editorial.

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: CINDE. Recuperado de:

https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/21_Libro%20sistematizacio%CC%81n%20CindeWeb.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kalejman, C. y Gómez, L. (2012). ¿Qué se juega al jugar un juego? Buenos Aires: *Revista Lúdicamente N°1.*

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/igg-uba/20160623013754/1079-6406-2-PB.pdf>

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°36, Fundación Bernard van Leer, La Haya.

https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=1930

McAuliffe, A. M. (2005). Listening and responding to young children's views on food. Listening as a way of life. London: *National Children's.*

Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L., y Collazzi, G. (2021). PICA Herramientas para el abordaje de la convivencia. Reflexiones y estrategias para trabajar la convivencia en espacios educativos. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

<https://doi.org/10.22235/pica.2021>

Moffatt, A. (2007). *Terapia de crisis: la emergencia psicológica.* Buenos Aires: El autor.
<http://www.moffatt.com.ar/articulos/LibroTerapiaCrisis.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (1989), Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (s.f). *Construye tu guía para docentes.*

<https://cojetac.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/guia-docentes.pdf>

Rodulfo, R. (1999) *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana.* Buenos Aires: Paidós.

UNICEF. (2023). *Las emociones en la infancia: ¿Cómo aprenden niños y niñas a manejarlas?* UNICEF Uruguay

<https://www.unicef.org/uruguay/crianza/etapa-escolar/las-emociones-en-la-infancia-como-aprenden-ninos-y-ninas-manejarlas>

Winnicott. D. (1984). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires. Ediciones Horme.