



Universidad de la República
Facultad de Psicología

**TFG: Sistematización de experiencias
infancias y espacios iniciales de escolarización**

Autora: Luna Galván Cédula: 5.151.825-0
Docente tutora: Profa. Adj. Alejandra Akar Moreno
Docente Revisora: Profa. Agda. Esther Angeriz

Montevideo, Uruguay

abril, 2026

Agradecimientos

*A mi hija Aurora
Siempre en mi corazón.*

A mi Madre

A mi Padre

A mis abuelas y abuelos

A mi amiga Angelina

A mi Tutora por guiarme en cada etapa del proceso con compromiso y dedicación.

Resumen

El presente Trabajo Final de Grado corresponde a la modalidad de sistematización de experiencias, tiene como propósito reconstruir críticamente la práctica correspondiente al Ciclo de Graduación “Intervenciones psicopedagógicas en educación inicial y primaria”, desarrollada durante el año 2022 en una escuela pública de Montevideo, con un grupo de Nivel Inicial. Para ello, fue necesario realizar un recorrido y recuperación de la experiencia vivida, retomando registros, planificaciones e intervenciones, con el fin de analizar críticamente el proceso desarrollado.

Asimismo, el trabajo busca extraer aprendizajes que puedan contribuir a futuras prácticas en el ámbito de la educación inicial así como habilitar reflexiones en torno al rol del psicólogo dentro de las instituciones educativas.

El objetivo principal consiste en reconstruir críticamente el proceso vivido, articulando teoría y práctica, para generar aprendizajes significativos sobre el abordaje de las emociones en la primera infancia dentro del contexto educativo. Se trabaja especialmente la relación entre emociones, cuerpo, vínculos entre pares y vínculo con los adultos referentes.

Se utilizó un enfoque participativo, integrando herramientas grupales, talleres con en el aula y talleres con familias.

Palabras claves Sistematización, infancias, Educación Inicial, emociones, cuerpo y aprendizaje, vínculos escolares.

Índice

Resumen	3
1.Introducción	5
2.Contextualización de la experiencia	6
2.1 Primer acercamiento a la institución: relatos en primera persona desde el registro de cuaderno de campo	6
2.2 Características del grado de educación inicial:	8
3. Metodología	9
4 Articulación teórica	10
4.1 Primera infancia como etapa fundacional	10
4.2 El lugar de las emociones en la primera infancia	13
4.3 El cuerpo en los procesos de aprendizajes	15
5 Análisis crítico	16
5.1 Espacios de trabajo con las infancias, estrategias corporales	17
5.2 Familias y escuelas: intervenciones desde la Psicología.	19
6 Aprendizajes y elementos a comunicar	21
Referencias	23

1.Introducción

El presente trabajo final de grado (en adelante TFG) corresponde a la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (UDELAR). La modalidad seleccionada es una sistematización de la experiencia correspondiente a la práctica de graduación "Intervenciones psicopedagógicas en educación inicial y primaria". La misma se despliega en contextos educativos y tiene como objetivo estrategias de prevención para el desarrollo de procesos de escolarización saludables (Akar, 2022). La práctica se llevó a cabo en el periodo de marzo hasta diciembre del año 2022, y se estructuró en dos etapas. La primera, que abarcó desde marzo hasta principio de junio, consistió en encuentros grupales dedicados al estudio teórico y a la preparación para las futuras intervenciones en el campo. La segunda, desarrollada desde mediados de junio hasta noviembre, se centró en la realización de intervenciones y un arduo trabajo de campo en una escuela ubicada en el Municipio F del departamento de Montevideo.

La sistematización permite reconstruir la experiencia vivida y generar nuevos aprendizajes para el futuro. Es decir, posibilita incorporar lo aprendido y compartirlo. Implica volver a recorrer y recordar lo sucedido, con la intención de encontrar nuevas respuestas. En palabras de Jara (2020) "buscamos apropiarnos críticamente de las experiencias vividas y damos cuenta de ellas, compartiendo con otras personas lo aprendido" (p.3).

Con el fin de integrar y abarcar los conocimientos adquiridos y facilitar su análisis me auxiliaré con algunos de los materiales desarrollados durante la experiencia. Estos incluyen desarrollos teóricos previos a la intervención, planificaciones anteriores y posteriores al trabajo de campo, informes de las intervenciones, y reportes escolares sobre los niños y niñas realizados por las maestras y la supervisión docente a lo largo del desarrollo de la práctica de graduación.

En síntesis, este TFG busca reconstruir el proceso vivido durante la práctica mediante la sistematización de la experiencia, articulando la teoría y la práctica. El eje central de análisis crítico será el abordaje de las emociones en la primera infancia en el contexto educativo, considerando su articulación con el cuerpo, los vínculos entre pares y con los adultos. La elección de la temática radica en la relevancia de abordar las emociones desde temprana edad en el ámbito educativo ya que es fundamental para el desarrollo integral de

niños y niñas, así como para establecer las bases de un proceso de escolarización que contribuya a la prevención en salud mental.

2.Contextualización de la experiencia

La siguiente experiencia a sistematizar corresponde a una práctica del ciclo de graduación de la Facultad de Psicología, la cual es de carácter pre-profesional con una duración anual. Pertenece al Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (IPEDH), que tiene como eje de estudio la relación entre la Psicología y la Educación desde diversas perspectivas y su visión está dirigida a la concepción integral de la educación y el desarrollo humano.

La práctica se inscribe dentro del programa “Simbolización y Subjetivación en Contextos Educativos de la Infancia y la Adolescencia”, centrándose en la prevención psicopedagógica clínica en etapas iniciales de escolarización. La experiencia tuvo lugar en una escuela de tiempo completo ubicada en la ciudad de Montevideo, perteneciente al municipio F. Forma parte de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP). Es una escuela de tiempo completo en la cual se imparte educación inicial en los niveles 4, 5 y primaria de 1° a 6° año.

Además de la enseñanza curricular habitual, se ofrecen otras actividades formativas, como: educación física, segundas lenguas, espacio de arte, y talleres de elaboración de proyectos.

Asimismo cuenta con un programa de alimentación escolar (el cual se lleva a cabo en el comedor de la escuela). Según el Monitor Educativo del año 2024, la escuela cuenta con un total de 206 estudiantes matriculados, de los cuales 48 estaban inscritos en educación inicial. Como mencionamos anteriormente, pertenece al Municipio F de la ciudad de Montevideo.

2.1 Primer acercamiento a la institución: *relatos en primera persona desde el registro de cuaderno de campo*

El primer encuentro se realizó en el mes de mayo del año 2022. Nuestro equipo estaba conformado por cuatro estudiantes del ciclo de graduación. Previo al acercamiento a la institución, nos fue asignado el grupo de nivel cuatro. Al llegar, la directora nos recibió y nos hizo un recorrido por la escuela, finalizando con la presentación a la maestra, el aula y a los niños y niñas con quienes trabajamos el resto del año.

Al ingresar al aula, la maestra nos recibió con mucha calidez y nos brindó un espacio para presentarnos ante los niños y niñas. Les explicamos cuál era nuestra función y procedencia. En esta primera observación, notamos un gran entusiasmo de su parte: todos querían hablarnos y abrazarnos. Nos sorprendió la cantidad de canciones que conocían y lo participativo que era el grupo de niños en general. Se percibía un clima alegre entre ellos; se mostraban muy activos, respondían a todas las preguntas de la maestra y mantenían una conversación constante entre ellos. La maestra los tranquilizó, ya que estaban inquietos y parecían dispersos. Ya más calmados, nos enseñaron el aula y algunos dibujos que habían realizado esa semana. Luego, procedimos a tomar asiento para tener una primera observación del transcurso de la clase; dicha observación se planificó con anterioridad y fue posteriormente supervisada por nuestra docente de facultad y se realizó en base a tres ejes

a) Vínculo con la Maestra

El vínculo con la maestra se caracterizaba cercano y afectuoso, observándose en los niños y niñas interés por sus propuestas y una búsqueda constante de su atención, lo que da cuenta de la relevancia de su rol como adulto referente. A su vez, este vínculo también se veía atravesado por dinámicas grupales disruptivas y una constante comunicación simultánea, por ende las demandas del grupo necesitaban intervenciones constantes por parte de la Maestra para sostener la organización, los límites y el encuadre de trabajo. En este sentido, las manifestaciones de desborde emocional presentes en el grupo incidían en la posibilidad de sostener las propuestas y en el desarrollo de las tareas.

b) Vínculo con sus pares

En relación con el vínculo entre pares, se observaba un grupo unido y participativo, aunque en el transcurso de los encuentros se evidenciaron dificultades en la regulación emocional, la escucha y la comunicación. Las mismas se manifestaban en intervenciones simultáneas, dificultad para respetar turnos, lo que en ocasiones dificulta la convivencia y la dinámica grupal.

c) Vínculo con los objetos del conocimiento

Se identificó un grupo interesado, curioso y con disposición por participar en las propuestas. Sin embargo por momentos el vínculo con los objetos de conocimiento se veía perjudicado por las dinámicas vinculares y emocionales del grupo, ya que en diversos momentos las propuestas no lograban sostenerse o se veían interrumpidas debido a la falta de herramientas de comunicación y organización grupal.

Al finalizar, la maestra nos acompañó fuera del aula y nos brindó información sobre el grupo, el programa de Nivel Inicial nos comentó qué temáticas estaba dictando actualmente. Hizo hincapié en la necesidad de proponer actividades que tuvieran que ver con reglas, normas y emociones, ya que algunos de estos niños se encuentran desbordados emocionalmente y, en ocasiones, esas emociones son canalizadas en el aula. La escuchamos atentamente y acordamos transmitir todo lo charlado a nuestro espacio de supervisión docente.

Se identificó la necesidad de orientar las intervenciones hacia el fortalecimiento de los vínculos grupales y la convivencia en el aula. Reconociendo la relevancia de generar reflexiones en conjunto con la Maestra ya que esta no es ajena a lo que acontece en el aula, sino que también se ve implicada y atravesada por estas situaciones, desde su propia subjetividad y emocionalidad; por ende el trabajo en conjunto y los espacios de reflexión compartida fueron fundamentales para acompañar la práctica y construir estrategias acordes a las necesidades del contexto (Cambon y De León, 2006).

Bajo esta perspectiva entendemos que se trataba de un grupo con gran potencial, ya que demostraron interés y entusiasmo, pero que requería intervenciones que ayudaran a sostener la atención, respetar turnos y participar de manera organizada.

2.2 Características del grado de educación inicial:

El grupo de nivel 4 al cual fuimos asignadas consta de 27 niños inscriptos, muchos de ellos provienen de familias de exalumnos de la escuela e incluso algunos fueron estudiantes de la maestra, lo que refleja una fuerte conexión entre la escuela, las familias y el barrio.

Se espera que los niños y niñas de educación inicial del 1° ciclo puedan expresar sus emociones e ideas, resuelvan problemas, interactúen de forma colaborativa y desarrollen la comunicación. Las vías que se proponen para lograrlo son el juego, la exploración y la interacción. (ANEP 2022, 2024).

Todos estos puntos fueron la base fundamental sobre la que desarrollamos nuestro trabajo, y a partir de ellos elaboramos una planificación anual, en la cual se establecieron ciertos objetivos como también un cronograma anual de actividades, articulando diversas perspectivas teóricas y la orientación en el espacio de supervisión en la Facultad de Psicología.

El objetivo general de nuestras intervenciones relacionadas con la práctica "Intervenciones psicopedagógicas en Educación Inicial" fue llevar a cabo estrategias de prevención y el

análisis para el desarrollo de diversos procesos de escolarización saludables de los niños y niñas del nivel inicial.

Los ejes trabajados fueron pensados posterior a las primeras observaciones de las dinámicas del aula, de las diferentes preocupaciones y demandas por parte de la docente y de los talleres orientados a las familias de los niños y niñas.

Nuestras intervenciones se basaron en temáticas emergentes de lo observado y trabajado en conjunto con la maestra, realizando las modificaciones que se consideraran necesarias de acuerdo a la evolución del grupo de Inicial 4.

Asimismo, organizamos el trabajo a lo largo del año en diferentes ejes que se presentan a continuación:

- Proceso de familiarización de los niños a la escuela
- Desarrollo de las emociones y la afectividad, identificando la diferencia en las mismas.
- Expresión de las emociones a nivel corporal.
- Construcción de identidad y reconocimiento propio.
- Relaciones sociales: herramientas para la convivencia social en el espacio aula y profundización en la grupalidad.
- Apertura a la narrativa. Promover a través de las actividades la narrativa y el lenguaje de los niños/as.

3. Metodología

Como se mencionó anteriormente, la modalidad seleccionada para este TFG consiste en una sistematización de experiencias. Para Jara (2020) sistematizar las experiencias nos permite reconstruir, ordenar lo vivido y en ese interjuego extraer una interpretación crítica del proceso para finalmente compartir los aprendizajes, logrando así plasmar y trascender el conocimiento adquirido.

Nuestra práctica en el ámbito escolar necesitó de la utilización de una metodología participativa. Fue necesario mirar más allá del marco teórico y el aula, y estar presentes en otros espacios de la escuela como los momentos de llegada y salida, y en la clase de gimnasia, ya que ir más allá brinda la posibilidad de interpretar críticamente el proceso y entender las razones de los acontecimientos (Jara, 2020). Esto no solo fue una herramienta de gran valor para trabajar con niños y niñas, sino que es fundamental para la

sistematización de este TFG, facilitando el análisis, la síntesis y la interpretación crítica de todo el proceso de la práctica.

La práctica es de carácter participativa y extensionista, articulando la psicología y la educación, apunta a la integralidad de la investigación y la enseñanza para un compromiso social. Su “quehacer” en los centros educativos consiste en un enfoque de prevención para el desarrollo de procesos de escolarización saludable, creando espacios que faciliten la expresión afectiva y simbólica de los niños y niñas, para ello se busca la participación tanto de los docentes como de las familias (Angeriz y Akar, 2024).

Por lo tanto, una herramienta metodológica privilegiada en nuestras intervenciones fueron los talleres grupales. Desde la perspectiva de Gonzalez (1989), el taller es un espacio de intercambio de saberes en el cual sujeto y objeto se transforman mutuamente, donde se promueve la participación activa así como reflexiva de quienes lo integran, a su vez, es un espacio que articula el hacer, sentir y el pensar, favoreciendo procesos de aprendizaje donde los participantes no solo adquieren conocimientos, sino que también los construyen de manera conjunta a partir de la experiencia compartida.

Los talleres en la escuela se desarrollaron de la siguiente manera :

- Talleres con las infancias: se llevaban a cabo una vez por semana en el aula con una duración de una hora y media. En este espacio utilizamos mediadores lúdicos narrativos como por ejemplo lecturas de cuentos y juegos corporales con el fin de desarrollar la expresión y la interacción entre los niños/as.
- Talleres con familias: se llevaban a cabo una vez al mes y estaban abiertos a aquellos miembros de las familias interesados en participar. El objetivo de este espacio era el reconocimiento de las necesidades de niños y niñas. Para ellos utilizamos disparadores como mediadores para el intercambio y reflexión de los participantes.

4 Articulación teórica

4.1 Primera infancia como etapa fundacional

En Uruguay el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (2017) (en adelante CCEP) define la primera infancia como el periodo comprendido desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Asimismo destaca que en esta etapa se consolidan procesos educativos donde se sientan las bases para el desarrollo integral en un proceso que continúa a lo largo de la vida. En esta línea, se entiende la primera infancia como un

período atravesado por la sensibilidad y la dependencia, condicionado por el entorno y los vínculos (Bonifacino, 2014). Aunque es una etapa de vulnerabilidad, también es un periodo para explorar, involucrarse y desarrollar interés por el aprendizaje (UNESCO, 1999).

Bajo esta perspectiva, Jaramillo (2007) señala que de esta etapa dependerá la evolución del lenguaje, las habilidades motoras, cognitivas y socio afectivas del niño. Asimismo, los factores biológicos como por ejemplo las predisposiciones genéticas y de maduración en articulación con las influencias ambientales y el tipo de crianza que ofrezcan los adultos referentes juegan un rol fundamental en el desarrollo de las infancias (Feldman, 2008). Si bien el control y la protección de las infancias siempre ha sido ejercido por los adultos en sus diferentes roles sociales como son la familia, docentes, instituciones etc, también se debe tener en cuenta que son sujetos de derecho. Esto significa que la opinión y participación de las niñeces en decisiones que afecten su vida deben ser consideradas en la medidas que la madurez y la edad se correspondan con las mismas (OPS/OMS y UNICEF, 2024). Como menciona Duarte (2022) “resulta fundamental que el adulto pueda visibilizar y dar credibilidad a las voces de los niños procurando comprender sus respuestas tomando en cuenta el propio punto de vista del niño” (p.61).

Otro aspecto relevante a destacar en esta etapa es la importancia sobre la atención y prevención temprana en salud mental. El Plan Nacional de Salud Mental (2020-2027) define la salud mental inseparable de la salud en general, siendo esta un bien público ajena a cualquier tipo de discriminación. Por lo tanto, el plan apunta al bienestar integral de las personas y que las políticas públicas garanticen el derecho de acceso a la salud. En esta línea la Ley N 19.529 (Uruguay, 2017) señala que la salud mental está estrechamente vinculada a otros factores como son el trabajo, la vivienda, el medio ambiente y la educación.

Por ende, la formación de agentes educativos y de salud en detección temprana del sufrimiento en las infancias permite anticipar diferentes factores de riesgo que puedan influir en el desarrollo (Armus et al., 2012). En este sentido los centros educativos tienen un rol fundamental en la promoción de salud mental ya que acompañan a la familia en la crianza, desarrollo y aprendizaje, siendo a su vez espacios favorables para la detección temprana de dichos indicadores de riesgos (CCEPI, 2025).

Es fundamental destacar la importancia de promover espacios generadores de experiencias positivas que mitiguen los factores estresantes y de angustia. En este sentido, la OMS (2004) señala que la escuela es un espacio privilegiado para fomentar programas de Promoción en Salud Mental. Considerando que la escuela es donde los niños pasan gran

parte de su tiempo y desarrollan sus principales procesos de aprendizaje y conocimiento. Esto refuerza lo que plantea Jaramillo (2007) acerca de que la educación debe basarse en el desarrollo integral, orientado a diferentes áreas, donde no solo se tenga en cuenta cuestiones cognitivas, sino también habilitar la afectividad de intereses, la convivencia entre niños y los adultos referentes.

Por lo tanto, para que las infancias se desarrollen plenamente, CCEPI (2017) sostiene que es necesario generar ambientes enriquecidos de cultura y afecto, como lo son la familia y los centros educativos. En este sentido, Etchebehere (2012) expresa que los Centros de Educación Inicial sostienen un rol fundamental en la primera infancia, ya que han consolidado un perfil pedagógico propio basado en la experiencia y en la integración de diversas disciplinas, siendo su base para una educación continua y permanente. Las experiencias vividas durante la educación inicial constituyen los cimientos que guían el pasaje hacia la educación de nivel primario, por ende esas vivencias no solo facilitan la adaptación al nuevo entorno escolar, sino que también definen la relación del alumno con los saberes y sus futuros procesos de aprendizajes, en este sentido la educación inicial busca estimular las habilidades singulares de cada niño y fortalecer las redes vinculares que forman parte de su entorno (Vargas, 2010). Por ende la educación inicial tiene como pilar fundamental el protagonismo infantil priorizando los intereses de los niños, mediante actividades y juegos de su interés los niños perciben ese espacio como un referente de vivencias de goce y disfrute y como un lugar de pertenencia donde se generan vínculos con los adultos de la comunidad educativa (Duarte, 2022)

En este sentido los vínculos y experiencias que se generan con los cuidadores y adultos referentes cobran un rol esencial en esta etapa fundacional de la vida siendo estos, vínculos de apegos fundamentales para el desarrollo de la conducta y el sistema organizativo interno (Molero Mañes et al., 2011). Desde la Familia, siendo esta el primer mundo y las primeras experiencias sociales del niño (Jaramillo, 2007) hasta el ámbito escolar, donde la Maestra es percibida como referente afectivo y figura de apego (Duarte, 2022) . Lo cual implica la responsabilidad de estar disponible a las demandas y necesidades de afecto, cuidados y contención, así desde esta interacción el niño encuentra el medio para un desarrollo pleno (Etchebehere, 2012). Siguiendo esta línea, Winnicott (2014) señala que el desarrollo infantil requiere de un ambiente facilitador, donde el entorno le brinde continuidad en los cuidados y sostén emocional, ya que cuando los adultos referentes responden de manera sensible a las necesidades del niño, genera condiciones seguras que favorecen su desarrollo, por ende en este sentido tanto la familia como las instituciones educativas deben constituirse como espacios que acompañen el proceso de los niños y niñas.

4.2 El lugar de las emociones en la primera infancia

En lo que concierne a la primera infancia comprender y fomentar el desarrollo de competencias emocionales se vuelve fundamental.

Bisquerra (2003) define la emoción como un estado complejo que atraviesa el organismo, devienen de un acontecimiento de carácter interno o externo donde se presenta excitación o perturbación y que posteriormente genera una respuesta que puede ser favorable o negativa. Por ende el desarrollo de competencias emocionales son esenciales para la vida y un factor clave para la prevención en salud mental (Bisquerra y Perez, 2012).

Las emociones tienen un rol fundamental en la construcción de la personalidad, las habilidades comunicativas y el relacionamiento social, además de ocupar un lugar central en la toma de decisiones diarias (Lopez, 2005).

Desde la perspectiva de la teoría del apego Bowlby (1998) sostiene que los humanos nacemos con la capacidad de establecer un lazo con una figura significativa, lo cual impulsa al niño a buscar proximidad, contacto, protección y seguridad. Este lazo es la base para construir nuestro sistema operativo interno de apego. Siguiendo esta perspectiva Salinas et al. (2015) propone el enfoque de educación de base segura. En este señala que el desarrollo socioemocional, como también la autonomía y la confianza, tiene sus raíces en la seguridad de los vínculos afectivos. Este proceso se potencia cuando las figuras adultas referentes ofrecen disponibilidad y contención, permitiendo al niño explorar el mundo con seguridad.

Es entonces que a través de las figuras parentales se van construyendo los primeros lazos emocionales en la infancia. El adulto en este vínculo además de ejercer un rol regulador, transmite mensajes verbales y no verbales que el niño observa y va incorporando como vía para expresar sus propias emociones (Chias y Zuritas, 2010).

Da Silva y Calvo (2014) señalan que atender lo emocional se ha vuelto relevante debido a la actual y creciente medicalización y patologización de las infancias. A su vez sostienen que es fundamental concebir el desarrollo de las emociones no solo como un aspecto biológico si no en conjunto con factores históricos, culturales y sociales que van elaborando el desarrollo de la personalidad; el desarrollo afectivo se ve presente desde el nacimiento donde el niño es incluido dentro de un grupo social, posteriormente a lo largo del desarrollo surgen determinados cambios y demandas socioculturales que van generando nuevos sentidos y significados que continúan moldeando la emocionalidad del individuo. En ese sentido, De Andres (2005) propone la necesidad de escolarizar las emociones, desde la

educación inicial es esencial articular el desarrollo cognitivo con el desarrollo emocional generando espacios para el aprendizaje de competencias e inteligencia emocional. La necesidad de integrar lo emocional y lo cognitivo en la educación es fundamental ya que como señala Goleman (1996) un alto rendimiento académico o un elevado coeficiente intelectual no garantiza el desarrollo de una vida plena y sana si se carece de inteligencia emocional. Dicho autor define a la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer y regular nuestros estados de ánimos como los ajenos, de motivarnos a nosotros mismos y controlar los impulsos y la frustración, otro aspecto importante es la capacidad de empatizar y confiar en los demás.

Caballero (2011) señala que en primera infancia las manifestaciones de la afectividad está ligada, primero al grupo familiar y posteriormente al entorno educativo, por ende para promover que los niños desarrollen su emocionalidad en el aula es necesario que también los docentes desarrollen su propia inteligencia emocional, ya que este último aspecto es central debido a que los docentes son modelos referentes y mediadores de habilidades emocionales.

En esta línea, Ibarrola (2003) menciona que la capacidad del docente para gestionar sus emociones es clave para construir un ambiente saludable en el aula. Esto va a permitir que los estudiantes se sientan seguros para expresar y desplegar sus propias emociones. López (2005) sostiene que la educación inicial debe brindar conocimientos sólidos en material de emociones, a su vez poner en práctica programas continuos que fomenten el desarrollo de competencias emocionales, para eso es necesario que la comunidad educativa cuente con una formación sólida, donde no solo puedan brindar actividades, sino actitudes y formas competentes de expresión donde las emociones sean respetadas y aceptadas en su variedad. Las habilidades en inteligencia emocional en el ámbito escolar es algo que debe enseñarse y aprenderse, tanto es sus contenidos conceptuales como en su puesta en práctica, mediante actitudes diarias de interés y sensibilización que habiliten conocer y desarrollar el mundo emocional propio y ajeno a la vez que fomenten actitudes para un buen relacionamiento social (De Andres, 2005).

Para estimular el interés por el desarrollo de la inteligencia emocional, el aula debe ser un espacio de encuentros y experiencias de vivencias que permitan expresar el estado de ánimo. Asimismo debe contar con un encuadre de implementación de acuerdos de convivencia que van a conllevar a una clara delimitación de lo que es posible que suceda en el aula.

Por ende la creación de ambientes cuidados como la correcta estimulación afectiva hacen a un adecuado tratamiento del desarrollo emocional infantil dentro del aula (Caballero, 2011). Se insiste nuevamente que la expresión de las emociones en la infancia es esencial para su desarrollo, respetar su mundo interno emocional equivale a permitir y validar su derecho a expresarse de manera diferente al mundo adulto. (Chias y Zuritas, 2010)

4.3 El cuerpo en los procesos de aprendizajes

Dado que el desarrollo y las emociones atraviesan el cuerpo, este se convierte en un factor esencial en los procesos de aprendizajes y en la forma en que habitan los espacios educativos.

Históricamente los centros educativos han centrado sus enseñanzas desde un modelo racionalista donde la razón se impone sobre la dimensión corporal, tradicionalmente se asocia a la inteligencia con el razonamiento lógico y el saber científico, así la sociedad actual enfrenta consecuencias por no articular lo corporal y emocional en la enseñanza actual. (Otálvaro y Ocampo, 2017)

Bajo esta perspectiva Scharagrodsky (2007) señala que más allá de la materia el cuerpo está cargado por representaciones y símbolos que nacen de la cultura y la sociedad. En este sentido el cuerpo permite la experiencia física como mediadora entre lo interno y externo, construyendo la subjetividad en una relación recíproca con el mundo que se habita (Rojas y Reyes, 2023). En consecuencia a través del cuerpo se construyen enseñanzas y aprendizajes significativos que devienen de percepciones, sensaciones y experiencias propias (Otálvaro y Ocampo, 2017). Mediante el cuerpo y el movimiento se generan esquemas mentales con los cuales el niño va creando representaciones de su cuerpo, construye su identidad personal, afirma su autoestima y autorregulación emocional, a su vez este proceso fomenta competencias sociales como el vínculo con pares, y la integraciones de reglas y normas. (Duarte y Rodriguez, 2017).

Siguiendo esta línea la educación inicial es de vital relevancia, ya que la misma constituye una etapa con valor propio, donde los ciclos biológicos y la corporeidad son esenciales, desde el nacimiento el niño aprende a través del cuerpo y la escuela debe asegurar esa continuidad entre el mundo materno infantil y el escolar (Bentancourt et al., 2016). En este periodo donde las habilidades comunicativas del lenguaje aún están en desarrollo, el cuerpo se impone como principal medio de expresiones, comportamientos, en su relación con el espacio, los objetos y con sus pares (Dirección de Educación Inicial, 2004).

En este contexto lo lúdico cobra un rol central, Duarte (2022) describe el juego como un elemento fundante del desarrollo infantil, siendo este un medio por el cual los niños aprenden y se expresan, el juego como actividad basada en los intereses y motivaciones de los niños, y como un espacio de descanso y diversión. A su vez Calmels (2007) señala que el juego está presente en la crianza desde los primeros años de vida, integrando al niño y a el adulto en un mismo momento que es el acto de jugar, en ese acto se involucra principalmente el cuerpo, donde la articulación entre juego y cuerpo se vuelve esencial para la organización psicomotora. A través del juego el niño tiene la posibilidad de articular e integrar cuestiones corporales como afectivas, permitiendo que pueda expresar sus vivencias y afectos (Aguirre et al., 2021).

El acto de jugar permite poner afuera su mundo interno, expresar temores y angustias, tomando una posición activa que transforma el displacer interno en una experiencia placentera de regulación y dominio (Calmels, 2018). Siguiendo esta línea Backes y Porta (2015) sostienen que las prácticas pedagógicas y los espacios educativos deben priorizar el rol del cuerpo para incentivar la búsqueda y la adquisición de nuevos aprendizajes, entendiendo que el niño utiliza la expresividad de su cuerpo para formar y asimilar nuevos saberes en su recorrido escolar; a su vez opera como comunicador (consciente o inconsciente), por ende es importante que los procesos de enseñanza y aprendizajes consideren el cuerpo como medio expresivo de conductas y de vivencias internas. Calmels (2007, 2018) señala que el docente acompaña este proceso desde su propia corporeidad, a través de su presencia y gestualidad afectiva habilita el despliegue lúdico del alumno; actuando como testigo que observa, escucha e incentiva. Por ende resulta fundamental configurar el aula como un espacio que posibilite y sostenga la expresión y el juego corporal, un lugar de encuentro, exploración y aprendizaje donde prima el acompañamiento empático y abierto del docente (Backes y Porta, 2015)

5 Análisis crítico

El desarrollo de este análisis se hará desde una mirada crítica de las experiencias llevadas a cabo durante la práctica, intentando interpretar y recopilar lo allí sucedido. Reflexionando sobre las acciones, y decisiones que se construyeron en el proceso. Desde la perspectiva de la sistematización de experiencias, este análisis busca recordar e interpretar lo vivido, recopilando aprendizajes y conocimientos, buscando no solo describir, sino también compartir lo allí vivido (Jara, 2020).

En el marco de la práctica de graduación en Psicología, las primeras intervenciones se centraron en la observación del aula. El propósito de estas instancias fue aproximarnos al

contexto educativo, conocer las dinámicas grupales, las particularidades de los niños y niñas, y el rol de la Maestra. La observación, nos brindó una herramienta para comprender los procesos y tiempos que se desarrollan en el aula, a su vez nos permitió orientar las futuras intervenciones, desde una mirada reflexiva de lo que sucedía (González, 1989)

5.1 Espacios de trabajo con las infancias, estrategias corporales

En el aula se utilizaron diferentes mediadores corporales para trabajar diversos momentos del encuentro. Teniendo en cuenta las características del momento evolutivo, donde la actividad constante y la curiosidad son rasgos centrales (Caballero, 2011) se observó que estas características influyen en que los intercambios con los niños, por momentos, tiendan a la desorganización si no se cuenta con un encuadre de referencia.

Nuestro posicionamiento frente a este escenario en el aula fue proponer distintos mediadores corporales, uno de ellos, incluso solicitado por los niños y niñas llamado Muñeco de nieve, el cual consiste en un juego de relajación y respiración, para su desarrollo se invita a los niños y niñas a colocarse en ronda e imaginar que sus cuerpos son muñecos de nieves. A raíz de su implementación, se pudo observar como este juego-herramienta fue generando rutina y anticipación, permitiendo que el grupo supiera de antemano lo que iba a suceder. Esto nos lleva a reflexionar desde los aportes de Calmels (2018) acerca de que la presencia de un adulto disponible en la situación lúdica le otorga al niño un lugar dentro del encuentro, haciéndolo participe, de este modo, el juego, además de organizar, habilita la construcción de una relación significativa, donde la proximidad entre niño y adulto sostiene esa participación y posibilita experiencias compartidas; a partir de estas, se van desplegando señales, miradas, gestos, intervenciones de las cuales el niños se va apropiando para orientar su accionar, a la vez que lo colocan en una situación expectante, sabiendo que hay un turno y un espacio para su participación en el juego. De este modo, la dinámica no solo organizó los encuentros en sus fases de apertura, desarrollo y cierre, sino que también funcionó como un encuadre ante la necesidad de normas y reglas que se requieren en esta etapa evolutiva.

En este sentido las dinámicas corporales colaboraron en una progresiva organización del trabajo en el aula. La reiteración de estas dinámicas fue configurando formas de encuentro relativamente estables, aunque si bien existían ciertos aspectos esperables, cada niño y niña participaba desde sus propios ritmos y formas singulares de involucrarse. Esto habilitaba construir en conjunto con los demás pares lo que allí sucedía. Este aspecto se puede pensar desde los aportes de Duarte (2022) acerca de la importancia de reconocer la singularidad de los niños y niñas y su forma única y particular de manifestar lo que sienten.

A raíz de los beneficios adquiridos en cuanto a organización y sostenibilidad de las dinámicas lúdicas implementadas, se evidenció un enriquecimiento de la imaginación y expresión corporal los cuales se veían plasmados en la calidad del juego y su despliegue en las distintas actividades en el aula. En consecuencia esto habilitó a su vez que los niños adquirieran herramientas que paulatinamente les permitió poner en palabras las vivencias internas que experimentaban tanto dentro como fuera de la propuesta lúdica, lo que nos lleva a pensar que este proceso no fue únicamente expresivo, sino también colaboró en una mayor organización emocional y vincular, ya que a medida que tomaban conciencia del cuerpo propio y del cuerpo del otro mejoraba a su vez el relacionamiento en el aula. Esto nos lleva nuevamente a los aportes de Calmels (2018) entendiéndolo que el juego instaaura un espacio de ficción que habilita el despliegue de la creatividad, el sentir y la exploración, esa ficción no queda únicamente a nivel mental si no que le permite sumergirse en el juego a través del cuerpo y acceder a diversas formas de expresión y de vinculación, es decir el juego impulsa el desarrollo de la imaginación, por ejemplo en este caso simular ser un muñeco de nieve, posibilitó nuevas formas de acción y simbolización en los niños y niñas.

En esta línea y entendiéndolo que el juego, durante esta etapa, se establece como la herramienta principal de aprendizaje y vinculación (Jaramillo, 2007). La implementación de mediadores lúdicos como el mencionado anteriormente se fundamenta entonces en el valor del juego corporal como medio de expresión y de encuentro con otros, lo que permite reflexionar que el muñeco de nieve no solo implicó una actividad lúdica, sino que funcionó como una herramienta que habilitó la expresión de vivencias y la mediación afectiva en el aula a través del cuerpo, permitiendo a los niños y niñas plasmar en el acto de jugar aspectos de su mundo interno (Aguirre et al., 2021). En consecuencia se puede pensar que la implementación de ciertos mediadores corporales brindan la posibilidad de desarrollar recursos de sostén emocional dentro del aula, ya que estos no solo colaboraron en la organización grupal, sino que también ofrecieron a los niños y niñas modos posibles de reconocer y expresar sus estados emocionales a través del cuerpo y del juego. Lo que nos lleva a reflexionar desde los aportes de (Bisquerra, 2003) acerca de la relevancia de la adquisición de competencias emocionales y cómo estas influyen en el desarrollo del aprendizaje y en el relacionamiento.

Desde esta perspectiva, se comprende que fue fundamental posicionar nuestra práctica desde una mirada y escucha afectiva, que permitieran seguir profundizando los espacios de expresión. Se fundamenta el vínculo de los niños para con nosotras las estudiantes de psicología en la importancia de la sensibilidad, disponibilidad y mirada empática que se sostuvo y atravesó todo el proceso de la práctica. Esto permite reflexionar desde los aportes

de Salinas et al. (2015) la educación inicial como una base segura para el desarrollo de las infancias, requiere que el cuidado por parte de los adultos referentes contemple tanto las necesidades físicas como emocionales, teniendo en cuenta el punto de vista de los niños y niñas para poder acoplarse a sus estados emocionales y a las particularidades del momento evolutivo en el que se encuentran. A su vez, el autor también plantea que los vínculos que generan los niños en el ámbito educativo tienen más relevancia y significado que un plan de estudio en sí, ya que además de la adquisición de saberes es necesario construir una red de protección, afecto y contención.

Desde este posicionamiento, para el desarrollo de nuestra práctica fue central priorizar la construcción de un vínculo confiable y afectuoso con los niños y niñas, comprendiendo que para poder llevar a cabo nuestras intervenciones, primero debíamos ser y sentirnos parte. En este proceso, progresivamente se fue construyendo un vínculo seguro y confiable, a partir del cual los avances y transformaciones que se vivenciaron en el aula pueden comprenderse como el resultado del lazo que se fue construyendo entre los niños y nosotras las estudiantes de Psicología y la confianza que depositaron en nosotras como figuras seguras y disponibles.

5.2 Familias y escuelas: intervenciones desde la Psicología.

Otra dimensión significativa de la práctica estuvo vinculada al trabajo con las familias y la comunicación con la escuela. La necesidad de este espacio parte desde el entendimiento de que los niños y niñas son quienes transitan ambos espacios de forma cotidiana, llevando consigo experiencias, emociones y modos de vincularse que se construyen tanto en la escuela como en el ámbito familiar. Tal como señala Duarte (2022) los distintos contextos en los que transitan los niños y niñas influyen de manera significativa en su desarrollo, pero no de forma unidireccional, ya que los niños y niñas también inciden sobre los contextos que habitan. Esto permite pensar que, aunque familia y escuela tienen lógicas diferentes, ambas inciden y colaboran en el desarrollo de las infancias y en diversas ocasiones también depositan expectativas sobre los niños y las niñas.

Desde la práctica, se consideró necesario favorecer la articulación entre estos dos contextos, entendiendo que el trabajo con las infancias no puede pensarse de forma aislada de su ámbito familiar. Para ello, se implementaron distintas estrategias, entre ellas talleres con familias y entrevistas en situaciones puntuales que requerían un acompañamiento singular. Estas instancias buscaron generar espacios de intercambio, escucha y participación desde una mirada respetuosa hacia diversas formas de crianzas. Desde los aportes de Dabas (2003) se puede pensar el vínculo entre la escuela y la familia como una

red, no solo para poder acompañar el desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas, sino también para construir formas compartidas de acompañamiento y cuidado, buenos acuerdos y puntos de trabajo conjunto.

En el comienzo del trabajo en la escuela, se observó que la comunicación de algunas familias se manifestaba de forma reservada o con ciertas dificultades para abordar determinados temas. Sin embargo, a medida que avanzaron los encuentros, comenzó a generarse mayor confianza, habilitando la posibilidad de conversar y problematizar aspectos vinculados a la crianza, al desarrollo infantil y a las inquietudes cotidianas que surgían en relación con los niños y niñas. Esto da cuenta de que cuando se ofrecen espacios seguros y cuidados de escucha, se habilita la posibilidad de expresión y de compartir (Salinas et al., 2015)

Asimismo, se observó, cómo las familias manifestaban interés genuino por el espacio de taller, ya que este permitió que pudieran expresar su interés en el desarrollo de la infancia, etapa evolutiva y sus necesidades, asimismo buscaban comprender sus conductas, problematizar su experiencia como familia, entre otras temáticas. Preguntas como ¿por qué ciertas conductas aparecían en la escuela y no en el hogar? ¿cómo acompañar mejor determinados procesos?, ¿cómo poner límites y comunicarse de manera afectiva?. Desde una mirada analítica, esto permite pensar que las familias se posicionaban desde la preocupación y la búsqueda de herramientas para comprender mejor a sus hijos e hijas.

A su vez, el trabajo en conjunto con las familias también nos permitió comprender mejor las realidades en las que se encontraban situados los niños y niñas, identificando problemáticas persistentes, como que recursos implementar y qué aspectos podrían ser acompañados desde la escuela y la práctica. Reflexionando nuevamente desde los aportes de Dabas (2003) cuando se genera una red entre ambos contextos, se permite desarrollar una comprensión más amplia de los procesos y desde ahí pensar y generar intervenciones más orientadas.

En este sentido, las intervenciones desde la Psicología en el ámbito educativo pueden pensarse no solo desde el trabajo directo con los niños y niñas, sino también desde la creación de puentes entre familia y escuela. Promover espacios de diálogo, participación y reflexión favoreciendo ambientes facilitadores para el desarrollo infantil, entendidos como contextos de sostén, escucha y disponibilidad que colaboren con el desarrollo emocional y vincular de los niños y niñas (Winnicott, 2014). De este modo los adultos referentes pueden pensar en conjunto modos de acompañar los procesos tanto educativos como emocionales y vinculares de las infancias.

A modo de cierre, esta experiencia permitió reconocer que escuela y familia no implican espacios separados, sino ámbitos vinculados en la vida cotidiana de los niños y niñas. Cuando entre ambos contextos se generan espacios de intercambio, confianza y responsabilidad compartida, se amplían las posibilidades de acompañar de manera más adecuada sus necesidades y procesos. En este sentido, la práctica evidenció la importancia de sostener espacios que favorezcan el encuentro entre adultos referentes, donde puedan plantearse preguntas, preocupaciones y demás aspectos orientados al bienestar y desarrollo infantil.

6 Aprendizajes y elementos a comunicar

Considero relevante reflexionar que la práctica desarrollada permitió visibilizar que el rol del psicólogo en contextos educativos trasciende intervenciones puntuales o centradas exclusivamente en cuestiones que acontecen en el aula. Por el contrario requirió abordar otros procesos institucionales, vinculares y subjetivos de la vida escolar, con el fin de promover condiciones que favorezcan el desarrollo de los niños y niñas.

Siguiendo esta línea, el rol del psicólogo en la escuela implica acompañar trayectorias, habilitar espacios de escucha, fortalecer vínculos en articulación y colaboración de los docentes y las familias. Comprendiendo que nuestro quehacer en la práctica no se trataba únicamente de intervenir ante necesidades y situaciones puntuales, sino también trabajar desde la prevención y la promoción de espacios de escolarización saludables, contemplando los procesos de aprendizajes como las dimensiones emocionales y relacionales. En este sentido, Barraza (2015) sostiene que la tarea del psicólogo en el ámbito educativo excede las intervenciones centradas exclusivamente en casos individuales, orientando su labor hacia acciones integrales construidas en conjunto con los distintos miembros de la comunidad educativa, lo que a su vez requiere una apertura hacia diferentes puntos de vista y variables implicadas en el contexto.

Las experiencias llevadas a cabo durante la práctica permiten comprender que muchas de las transformaciones observadas, surgieron cuando se generaron vínculos confiables y espacios donde la expresión, el juego y la participación tuvieron lugar. Por ende es pertinente pensar que la figura y la práctica del psicólogo dentro de la escuela facilita encuentros y promueve lecturas más amplias sobre las necesidades de las infancias.

Asimismo, esta experiencia lleva a pensar analíticamente que las prácticas educativas requieren un posicionamiento flexible y un abordaje y lectura permanente del contexto. En línea con los aportes de Jara (2020) la práctica requirió de un proceso dinámico, construido

en diálogo con las situaciones emergentes habilitando instancias de problematización y reflexión.

Pensar las prácticas psicológicas en el ámbito educativo desde el reconocimiento de su aporte en la construcción de escuelas más sensibles, como un espacio de contemplación de las singularidades de cada niño y niña, en donde se sostienen procesos de aprendizaje desde una mirada integral y comunitaria, como por ejemplo la inclusión de la familia mediante talleres. Como señala Dabas (2003) cuando los integrantes de los ámbitos educativos reconocen la necesidad de vincularse con los distintos sectores de la comunidad, se habilita una comprensión más amplia de la escuela como parte de una red social. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de los vínculos permite reconocer la diversidad de saberes y experiencias.

Asimismo, como estudiante de Psicología, considero de suma importancia las prácticas de extensión universitaria, ya que permiten articular la formación académica y las realidades sociales concretas, a la vez que promueven una formación crítica y comprometida. Entendiendo que estas buscan la integralidad, transmitir los aprendizajes adquiridos hacia las futuras generaciones, así como también el compromiso social de contemplar, comprender y acompañar las demandas propias del contexto (Angeriz y Akar, 2024).

En este sentido, la experiencia también deja abiertas algunas preguntas para seguir pensando las diferentes prácticas psicológicas en el ámbito de la educación: ¿De qué manera continuar construyendo espacios escolares que contemplen las distintas necesidades de las infancias? ¿Qué nuevas propuestas pueden desarrollarse para fortalecer la prevención, la participación y el desarrollo dentro de las escuelas? Estas preguntas buscan habilitar nuevas reflexiones y aprendizajes posibles que contribuyan en el porvenir de las prácticas psicológicas.

Estos interrogantes dan cuenta de la trascendencia de estas experiencias en la formación, ya que dejan aprendizajes significativos, que orientan y contribuyen con las futuras prácticas profesionales que uno decida ejercer. A su vez, no puedo dejar de mencionar que el interés personal y las interrogantes que aún me interpelan y atraviesan subjetivamente evidencian el lazo significativo y perdurable en el tiempo que esta práctica universitaria me brindó, a la vez que me permitió conocer un nuevo campo de interés en el cual pretendo continuar ahondando.

Referencias

Administración Nacional de Educación Pública. (2022). Educación Básica Integrada Plan de estudios.

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/doc-curriculares/generales/2025/ebi/Educacio%CC%81n%20Ba%CC%81sica%20Integrada%20Plan%20de%20estudios%202022%20v8.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública. (2024). *Educación Básica Integrada (EBI) - 1.er ciclo*. ANEP.

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/Compilaci%C3%B3n%20Programas%201er%20Ciclo%20-%202024.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública. (s.f). Monitor Educativo de Enseñanza Inicial Y Primaria.

<https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/portada>

Aguirre, M., Gaudini, L., Gerber, J., Lasgoity, A. P., & Vicente, R. (2021). Aportes de la psicología a la comprensión del campo de las infancias. In *Taller la Educación Inicial* (1 edición para el alumno ed., pp. 43-47). Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste.

https://eudene.unne.edu.ar/images/PDFs_Descarga/Cuadernillo_LaEducacionInicial.pdf

Akar, A. (2022). *Intervenciones psicopedagógicas en Educación Inicial y Enseñanza Primaria [Guía de curso]. Práctica anual del Ciclo de Graduación. Universidad de la República, Facultad de Psicología, Montevideo.*

<https://sifp.psico.edu.uy/print/60328592>

Angeriz, E., y Akar, A. (2024). Aprendizajes críticos desde una práctica extensionista en psicología en escuelas durante la pandemia y pospandemia en Uruguay. *Integralidad sobre Ruedas*, 10 (1), 71-93.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/48087>

Armus, M., Duhalde, C., Mónica, O., y Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo emocional: Clave para la primera infancia* (Primera edición ed.). UNICEF; Fundación Kaleidos.

https://fundacionkaleidos.org/wp-content/uploads/2022/05/Desarrollo_emocional_0a3_simples.pdf

Backes Bernadete, M., y Porta, M. E. (2015). El movimiento corporal en la educación infantil y la adquisición de saberes. *Edurece*, 19(64), 777-790.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643544010>

Barraza López, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347029>

Bentancourt, B., López, M. M., y Nocetti, L. (2016). La educación inicial desde el cuerpo. *Quehacer Educativo*, 26(138), 30-34.

<https://es.scribd.com/document/862874397/La-educacion-Inicial-desde-el-cuerpo>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1)(1), 7-43.

https://congreso inteligencia emocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf

Bisquerra Alzina, R., yPérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 16.

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>

Bowlby, J. (1998). *Apego y pérdida* (Vol. 1). Ediciones Paidós Ibérica.

Bonifacino, N. (2014). *Los primeros años de vida: etapa clave del desarrollo del sujeto*.

<https://www.inau.gub.uy/cenfores/biblioteca-digital/recursos-en-linea/item/1903-los-primeros-anos-de-vida-etapa-clave-de-desarrollo-del-sujeto-nair-bonifacino>

Caballero Salguero, M. J. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía Magna*, 178-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629180>

Calmels, D. (2007). *Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida* (2nd ed.). Biblos.

<https://books.google.co.cr/books?id=U6GwdXq4bmEC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>

Calmels, D. (2018). *El juego corporal* (1a ed.). Paidós.

<https://dokumen.pub/qdownload/el-juego-corporal-9789501297164.html>

Cambón, V., yDe León, D. (2006). *El desgaste laboral de los maestros de educación inicial* [XII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur]. Acta académica. <https://www.aacademica.org/000-039/266>

Chias, M., y Zurita, J. (2010). *EmocionArte con los niños: el arte de acompañar a los niños en su emoción* (2nd ed.). Desclée de Brouwer, S.A.

<https://educa.fme.cl/wp-content/uploads/2021/06/EmocionArte-con-los-ninos.pdf>

Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. (2025). *Cuidar desde el comienzo: Salud mental en la primera infancia* (Primera edición ed.). CCEPI.

https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=365

Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia [CCEPI], Uruguay crece contigo y Oficina de Planeamiento y Presupuesto. (2017). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años. Reedición 2017.*

<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/marco-curricular-para-atencion-educacion-ninas-ninos-uruguayos-desde>

Dabas, E. (2003). *Redes Sociales, familia y escuela* (1 reimpresión ed.). Paidós.

<https://gemmittareyes.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/2-elina-dabas.pdf>

Da Silva, R., y Calvo Tuleski, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2), 9-30.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80231541002>

De Andres Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias*, 107-124.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407971>

Dirección de Educación Inicial. (2004). *Cuerpo y aprendizaje en la Educación Inicial*.

Dirección de Educación Inicial/ Provincia de Buenos Aires.

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2004/1_cuerpo_y_aprendizaje_en_la_educacion_inicial.pdf

Duarte, J. A., Rodríguez, L. C., y Castro Martínez, J. A. (2017). Cuerpo y movimiento en la educación inicial: concepciones, intenciones y prácticas. *Infancias Imágenes*, 16(2), 204-215.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/12267/13326>

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]*. Repositorio Colibrí.

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/37707>

Etchebere Arenas, G. (2012). *Puentes y brechas entre la educación inicial y derechos de infancia*. Universidad de la República.

https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4549/1/Psico-Echebere_2013-04-19.pdf

Feldman, R. S. (2008). *Desarrollo en la infancia* (4a ed.). Pearson Educación.

<https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2019/04/ROBERT-FELDMAN.-DESARROLLO-EN-LA-INFANCIA.pdf>

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el coeficiente intelectual*.

<https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>

González Cuberes, M. T. (1989). *El taller de los talleres: Aportes al desarrollo de Talleres educativos* (1a ed.). Estrada.

Jara Holliday, O. (2020). *Orientación teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/3845>

Ibarrola, B. (2003). *Dirigir y educar con Inteligencia Emocional*. [Ponencia presentada en el VII Congreso de Educación y Gestión]. Uned Extensión Universitaria.
https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez4.pdf

Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (s.f.). Presentación.
<https://educacion.psico.edu.uy/presentacion>

Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*, 108-123.
<https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>

López Cassá, É. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927009>

Ministerio de Salud Pública (Uruguay). (2020). *Plan Nacional de Salud Mental 2020-2027*.
Ministerio de Salud Pública.
<https://www.gub.uy/institucion-nacional-derechos-humanos-uruguay/comunicacion/noticias/msp-aprobo-plan-nacional-salud-mental-2020-2027>

Molero Mañes, R. J., Sospreda, R., Sabater, Y., y Plá, L. (2011). La importancia de las experiencias tempranas de cuidado afectivo y responsable en los menores. *INFAD Revista de Psicología*, vol 1(núm 1), 511-519.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832328052.pdf>

OPS / OMS, y UNICEF Uruguay. (2024). *Aportes para la mejora de la atención de salud mental de niños, niñas y adolescentes en Uruguay. Hacia un cambio de modelo intersectorial, comunitario y basado en derechos humanos*. OPS/OMS | UNICEF.

<https://ceis.psico.edu.uy/sites/ceis/files/2024-06/informe-cooperacion-tecnica-ops-unicef-uruguay-para-mejora-atencion-salud-mental-ninos-ninas.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2004). *Prevención de los trastornos mentales: Intervenciones efectivas y opciones de políticas. Informe compendiado*.

Organización Mundial de la Salud. OMS.

https://www.docs.pr.gov/files/ASSMCA/Salud%20Mental/Prevention_of_mental_disorders_spanish_version.pdf

Otalvaro, S. J., y Ocampo, Á. A. (2017). Cuerpo, emociones e imaginación: Una mirada desde las implicaciones del acto educativo. *Revista CoPaLa*, V 2.

<https://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/3>

Salinas-Quiroz, F., Morales-Carmona, F. A., de Castro, F., Juárez-Hernández, M. C., Posada, G., y Carbonell, O. A. (2015). Educación Inicial de Base Segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia. *Psicología Iberoamericana*, 23(1), 75-82.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133944230009>

Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>

UNESCO. (1999). *El desarrollo del niño en la primera infancia: echar los cimientos del aprendizaje*. UNESCO Sector de Educación.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116350_spa

Uruguay. (2017, agosto 24). *Ley N.° 19.529: Ley de Salud Mental*. Diario Oficial

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19529-2017>

Vargas Amézquita, S. L. (2010). Importancia de la educación en la primera infancia como cimiento para la vida. *UNACIENCIA*, 3(5).

<https://revistas.unac.edu.co/index.php/unaciencia/es/article/view/49/43>

Winnicott, D. (2014). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Paidós.