

Participación de los niños y niñas en la generación de conocimientos



2024

1. Introducción

En las últimas décadas ha habido un creciente interés en la participación de los niños y niñas en la generación de conocimientos como respuesta a la Convención de los Derechos de los Niños, el avance en los estudios de infancia y su ausencia histórica de la investigación social. En investigación, este movimiento se ha traducido en un cambio de paradigma: desde estudiar para los niños y niñas a investigar con ellos. De hecho, se ha discutido que realizar investigaciones sin considerar sus voces es entender los problemas sociales de forma incompleta (Hannah, 2020; Kucirkova y Kamola, 2022; Sudarsan et al., 2021; Wastell y Degotardi, 2017).

El cambio de paradigma invita a reconocer a las infancias como actores sociales e implica importantes modificaciones a la forma en que se investiga, pues a niños y niñas se les reconoce como similares y, al mismo tiempo, diferentes a las personas adultas (Karolina et al., 2022; Punch, 2002). Así, sea la participación de las infancias un objetivo general o específico de investigación o una técnica de recolección (Gallagher y Gallagher, 2008), hay ciertas implicancias y desafíos a atender. Buscando aportar a esa discusión y promover los estudios con los niños y niñas, a través de una revisión documental de experiencias de investigación con las infancias, se sitúa el presente Aristas de la Subsecretaría de Educación Parvularia. Su objetivo es examinar las principales recomendaciones para promover la participación de los niños y niñas en la investigación educativa, sobre todo en los países de habla hispana, como Chile.



2. Recomendaciones para la generación de conocimientos con infancias

En base a la literatura examinada, se han identificado seis recomendaciones orientadas a promover la voz de los niños y niñas. Dichas recomendaciones han sido organizadas según el avance del proceso investigativo comenzando en la construcción del marco conceptual, pasando por la recolección de datos y terminando en el resguardo ético de toda la investigación.

Recomendación 1: Cuidar la coherencia interna con la teoría

La participación de las infancias en las metodologías de investigación requiere enfoques teóricos que los y las reconozcan y respeten como actores sociales involucrados en un contexto particular. Además de la Convención sobre los Derechos de los Niños, se consideran los nuevos estudios de infancia y el enfoque sociocultural de Vygotsky (Sudarsan et al., 2021).

En estos tres enfoques conceptuales se abandona la idea de la infancia como un objeto y sujeto y se avanza en su concepción como actores sociales, remarca Spyrou (2018). De esa manera, ya no se les percibe de manera dependiente, vulnerable o incompetente, como hicieron los primeros enfoques que los estudiaron y que, desde la investigación, implicaron la postura de una persona adulta que los representa y traduce su conocimiento y opiniones. Tampoco se les percibe como una persona con sus propias subjetividades, pero limitado por sus habilidades y competencias (sobre todo etarias) para poder involucrarse en la investigación social. Por el contrario, se les presenta como actores que activamente influyen y son influenciados por el mundo sociocultural al co-construirlo.

En lo concreto, siguiendo a Raittila y Vuorisalo (2021) y Raittila et al. (2024), este posicionamiento implica reconocer que las salas cuna, jardines infantiles y escuelas son instituciones educativas compuestas por relaciones en referencia a las acciones recíprocas y comunicativas entre sus distintos actores. Asimismo, supone entender que las propiedades, recursos, habilidades, tendencias o características (como la edad, género o involucramiento en el proceso educativo), son bienes siempre construidos en las relaciones entre actores y, por ende, están atados a las relaciones y no a los agentes que se mueven dentro y/o fuera de una institución. Una institución que, además, se co-construye en la práctica cotidiana dentro de un espacio que también, al momento de la investigación, es co-creado con el investigador y/o investigadora (Rickert, 2023).

En ese sentido, el espacio adquiere un lugar central en los estudios con niños y niñas. El espacio de las salas cuna, jardines infantiles y escuelas, así como cualquier otro espacio, nunca es neutral, ya que siempre está envuelto en significados sociales. En ese sentido, a los niños y niñas tampoco se les entrega pasivamente un espacio que habitar. Ellos se apropian, reconfiguran y negocian los espacios en la cotidianidad del centro educativo (Christensen y Romero, 2012; Hackett, 2016; Hackett et al., 2018; Lucas Revilla et al., 2024b; Raittila et al., 2024). Como ejes de esta co-construcción, explica la investigación de Lucas Revilla et al. (2024b) a propósito de las transiciones educativas, está la visión del establecimiento, la organización de las actividades, la provisión educativa y de cuidados, así como el coeficiente técnico entre niños, niñas y educadoras.

A propósito de su trabajo con infancias y el espacio del museo, Hackett et al. (2018) diferencia cuatro tipos de espacios relevantes para el trabajo con los niños y niñas: 1) el espacio físico abstracto; 2) el espacio físico que se construye en la relación con el cuerpo; 3) el espacio social abstracto; y 4) el espacio social que se construye en relación con el cuerpo. Aunque los cuatro tipos se superponen y dialogan, la distinción permite diferenciar entre el espacio físico construido como mapa, tamaño o forma, y el espacio físico imaginado antes de que ocurra la acción en el espacio físico y social apropiado a través del movimiento y los sentidos.

Bien explica Hackett (2016) y Lucas Revilla et al. (2024a; 2024b) que caminar es la forma primaria en que el conocimiento del espacio es creado y los niños y niñas estudian las cualidades de los objetivos, toman y ofrecen juguetes a sus compañeros y compañeras, exhiben disfrute cuando se les presenta material y se mueven en atención a ciertas zonas u objetivos estableciendo, con el tiempo, rutinas de apropiación, negociación y creación del espacio, incluso enfrentándose al "correcto" uso de los materiales que se encuentran en el espacio o el espacio en sí mismo.



Recomendación 2: Elegir un acercamiento metodológico en mosaico desde la etnografía

En general, al trabajar con las infancias, se recomienda combinar técnicas que se usan tradicionalmente con personas adultas con otras apropiadas para el trabajo con niños y niñas. De esa manera, se ha tendido a emplear observación participante y/o entrevistas con dibujos, fotografías, hojas de trabajo, cuentos, entrevistas adecuadas a la edad, danza y/o diarios (Clark, 2005; Kassan et al., 2020; Kucirkova y Kamola, 2022; Punch, 2002; Tan, 2019; Wastell y Degotardi, 2017).

Este posicionamiento, conocido como acercamiento en mosaico, lo desarrollaron Moss y Clark pensando en representar la integración de diferentes piezas o perspectivas para crear una imagen del mundo desde la voz de niños, como individuos y como parte de un colectivo. Así, cada técnica representa una pieza del mosaico (Clark, 2005) y una manera más adecuada para entender la experiencia de las infancias (Kassan et al., 2020).

Como ventajas de este acercamiento, está su capacidad para recoger las diferentes voces o lenguajes de los niños y niñas de forma participativa, es decir, considerándolos como agentes y expertos en sus propias vidas. Asimismo, destaca como posicionamiento reflexivo acerca de los significados, adaptable a una variedad de instituciones, centrado en la experiencia de vida de los niños y niñas e integrado en la práctica (Clark, 2005).

El acercamiento en mosaico, además, tiene la particularidad de crear espacios donde los niños y niñas tienen la libertad de moverse entre líneas, cambiar la dirección del estudio y llevar a resultados inesperados respecto a lo esperado por las personas adultas. De hecho, su diseño concreto es abierto, pues las técnicas pueden cambiar, añadirse o restarse según la experiencia en el campo con las infancias (Clark, 2019).

La propuesta de Moss y Clark plantea un diseño que está pensado en dos fases, aunque el límite entre ambas etapas puede ser difuso, pues suelen ser, más bien, una extensión una de la otra. La primera fase es usar las distintas técnicas. La segunda, es llevar cada una de esas técnicas con los niños, niñas, padres, cuidadores e investigadores para dialogar, reflexionar e interpretar juntos el fenómeno en estudio (Clark, 2005).

Dadas estas particulares metodologías es común posicionarse desde la etnografía, pues permite capturar mejor la perspectiva de los niños y niñas de manera holística, flexible y abierta pudiendo, por ejemplo, regresar al campo con nuevas interrogantes y corregirse, usar la observación como técnica de recolección no verbal en complemento de otras técnicas y, por sobre todo, moverse más allá de la descripción desde la perspectiva de la persona adulta para avanzar en entender las acciones y eventos tal como son entendidas por sus actores (Raittila y Vuorisalo, 2021; Rickert, 2023; Tan, 2019). Además, explica Bengtsson (2014), la etnografía tiene más probabilidades de reconocer al investigador e investigadora como una parte integrada al estudio alejándose de la mirada más tradicional que lo posiciona más distante y objetivo.



Recomendación 3: Usar técnicas pensadas en las infancias

En investigación, explican Hannah (2020), Punch (2002), Tumanyan y Huuki (2020) y Wastell y Degotardi (2017) el giro hacia la participación de las infancias implica usar métodos y/o técnicas de recolección basadas en las habilidades de los niños y niñas, ofreciendo alternativas a la producción verbal de información y adaptando e innovando en otras técnicas que han sido desarrolladas, como el dibujo, fotografía, cuentos y juegos imaginativos.

El **dibujo** da a los niños y niñas el tiempo para pensar acerca de lo que quieren retratar y, así, tienen más control de la situación que en una entrevista donde las respuestas deben ser más rápidas e inmediatas. Además, es una técnica que puede facilitar la comunicación entre aquellos niños y niñas con habla, quienes pueden proveer una explicación del dibujo que están realizando. Sin embargo, hay ciertos desafíos en sus usos como el que no a todos los niños y niñas les puede gustar, dependiendo de la habilidad actual o percibida de las infancias y, en un grupo, si se trabaja con dibujos individuales no es posible obtener fácilmente la interpretación de los niños y niñas respecto a su dibujo (Punch, 2002; Tan, 2019).

La **fotografía** se usa como catalizador de ideas o historias, por lo que se recomienda escribir junto a ellas brevemente lo que se muestra y por qué se ha decidido capturar una nueva imagen o emplear una imagen previa en particular. Tal como el dibujo, incentiva el rol de los niños y niñas en tanto ellos son quienes deciden qué mostrar y, en ese sentido, la documentación es más auténtica. A diferencia del dibujo, ella no depende de la habilidad actual o percibida de los niños y niñas, ya que ellos aprenden rápidamente cómo tomar una cámara o recortar una fotografía. Sin embargo, está fuertemente influenciada por el contexto en que se aplica y la cantidad de escenarios o acciones disponibles en el momento de su captura y puede ser de mayor costo y eventualmente generar expectativas en los niños y niñas de poder ser fácilmente fotógrafo o fotógrafa a futuro (Hannah, 2020; Punch, 2002; Tan, 2019).



A propósito del uso de la imagen, en esta misma lógica, según Bécades (2023), se encuentra la pintura, las instalaciones artísticas, las caricaturas, el cine, la publicidad o los registros familiares, los cuales representan más que un momento de creatividad e imaginación de los niños, niñas y personas adultas (Tumanyan y Huuki, 2020). Bécades (2023) explica que ellas son prácticas culturales que tienen algo que decir tanto de los niños y niñas que aparecen en ellas como de la sociedad que las crearon, pues responden a los códigos específicos de una época de manera bidireccional entendiendo que los “receptores” también las pueden modificar, reinterpretar o resistir.

El **cuento** es una técnica que usa intencionalmente estrategias educativas a través de imágenes estáticas o móviles que retratan una historia, y con las cuales se efectúan preguntas abiertas a los niños y niñas para poder rescatar su opinión. Tiene como ventajas la construcción conjunta de sentido en el marco de la historia contada o inventada y el equilibrio de poder entre niños, niñas y personas adultas; mientras que las desventajas incluyen el peligro de la dirección excesiva de la persona adulta, la predeterminación de opciones que reducen la participación y las preguntas (Kucirkova y Kamola, 2022; Wastell y Degotardi, 2017).

Los juegos imaginativos incorporan los materiales o figuras humanas no definidas como un medio para que los niños y niñas expresen sus opiniones y puedan incluirse a sí mismos en las historias. Se trata de emplear un objetivo como dispositivo de juego imaginario, como el usado por Wastell y Degotardi (2017) en su estudio sobre pertenencia o en Bañados et al. (2024) a propósito de las transiciones educativas.

Estos **juegos imaginativos** pueden ser gatillados por una caja de arena o caja de historias, donde se le pide a los niños y niñas que relaten una historia a partir de unos estímulos situados en una caja. Los estímulos son familiares y abiertos, promueven la creatividad, responden a los objetivos de investigación y están centrados en los niños y niñas. De esa manera, son desarrollados considerando su edad e intereses, así como su pertinencia cultural y ética. Como ejemplos, se incluyen las figuras humanas sin rostro y de materiales naturales, pero también podrían ser cámaras, postales, mapas, papel y lápices para el dibujo. Tras la presentación del material, se aconseja dejar espacio para la exploración y el relato antes de explicar las instrucciones. Los niños y niñas son libres de manipular los materiales a su gusto y sus historias pueden ser tan largas como ellos lo deseen (Kassan et al., 2020; Kucirkova y Kamola, 2022). En su empleo en la investigación, Kucirkova y Kamola (2022) recomiendan revisar su uso con educadoras y educadores, quienes podrán corroborar que sean seguros y apropiados para los temas de investigación y para los niños y niñas.

Junto a estas técnicas, pueden emplearse observación participante y entrevistas semiestructuradas o etnográficas como una forma de acercarse a las infancias de manera menos rígida, informal o exploratoria y que, por ende, desde donde se pueden tomar direcciones inesperadas.

La observación implica escuchar al niño y niña a través de su lenguaje verbal y no verbal, incluyendo sus movimientos, interacciones con la actividad, con sus pares y las personas adultas y, en general, con



el ambiente que lo rodea, siempre y cuando se elija cuidadosamente un espacio de observación que le permita al niño o niña sentirse cómodo y seguro (Tan, 2019).

Por su parte, las entrevistas, como bien retrata Rickert (2023), pueden ocurrir en la formalidad de una conversación o durante la rutina y el juego, pues es común que los niños y niñas se acerquen al investigador e investigadora y lo involucren en sus actividades. Este proceso aporta de manera significativa al trabajo de campo, especialmente cuando se trata de eventos claves para el tema de investigación. Ahora bien, también pueden realizarse en el formato de una caminata o tour y, en ese sentido, bajo una dirección más clara, pero no por ello más formal y estructurada. Dicho tour puede complementarse con la fotografía y traspasa la entrevista tradicional en un espacio cerrado (Tan, 2019).

Dicha observación y entrevista no está limitada a los niños y niñas. Por el contrario, como parte del acercamiento en mosaico se recomienda complementar con la participación de las educadoras y/o técnicas en educación parvularia, así como las familias y/o personas cuidadoras (Clark, 2019; Tan, 2019).

Recomendación 4: Establecer un vínculo en las comunidades educativas

Aunque, en general, la construcción del vínculo o rapport con niños, niñas y personas adultas es esencialmente el mismo proceso, hay algunas recomendaciones específicas para trabajar con las infancias que buscan que ellos y ellas se sientan confortables, escuchados, seguros y con derecho a defender sus puntos de vista en las interrelaciones, conversaciones y diálogos. Al respecto, Bengtsson (2014), Karolina et al. (2022) y Punch (2002) señalan que es importante:

- Implementar diversas formas de dibujo o juego como vehículo de conexión y para establecer algún nivel de comodidad, aunque sin olvidar que ambas técnicas no siempre son atractivas para todos los niños y niñas.
- Invertir tiempo para formar una relación y ganar sus confianzas.
- Mostrar genuino interés en sus sentimientos y pensamientos.
- Conectar a través del interés de los niños y niñas en lugar de actividades centradas exclusivamente en la conversación.
- Organizar o involucrarse en diferentes actividades o juegos con los niños y niñas antes de que comience propiamente la investigación.
- Observarlos en los espacios donde ellos y ellas se sientan más a gusto.
- En el caso de una entrevista, planificarla divida en partes y preguntar a los niños y niñas la locación en que prefieren realizarla.
- Asegurarles a los niños y niñas que no existen respuestas correctas o incorrectas.
- Reconocer que nunca se será uno más de los niños o niñas o se tendrá una relación de confianza tal como había imaginado.
- Evitar tratar de convertirse en el mejor amigo de los niños y niñas.
- Evitar ser condescendiente.
- Trabajar con las familias y personas cuidadoras para conocer las preferencias de los niños y niñas y qué puede facilitar su comodidad.
- Incentivar que las familias y personas cuidadoras que firmaron el consentimiento hablen con los niños y niñas acerca de la investigación.

Dada la co-creación del espacio de investigación, hay que considerar que el rapport se produce en medio de una constante negociación entre ser aceptado por los niños y niñas, cubrir las expectativas de las educadoras que muchas veces esperan cierta ayuda con los infantes y el rol de investigador e investigadora a cargo de la recolección de datos. La clave es equilibrar los roles, pero, sobre todo, mostrarse siempre disponible en los espacios de niños y niñas y, en ese sentido, estar presente como compañero o compañera de juegos mientras se representa la figura del adulto responsable que repara un juguete roto. La investigación surgirá en esos momentos (Rickert, 2023) ¿Cómo saber cómo equilibrar? Una estrategia muy efectiva es reaccionar y seguir los pasos de los mismos niños y niñas, explica Punch (2022).

Recomendación 5: Organizar el análisis en torno a las niñas y niños

Esta fase de la investigación es probablemente la más influenciada por el poder del investigador e investigadora como personas adultas, aunque ello también se observa en estudios realizados con otras personas adultas debido a la tendencia a mirar el proceso investigativo de forma académica. Así, la recomendación principal es organizar el análisis en torno a las perspectivas de los niños y niñas, lo cual implica abandonar la creencia de que la perspectiva del investigador e investigadora es superior. Un ejercicio que depende de los pasos previos, los cuales deberían haber permitido maximizar la habilidad de las infancias para expresarse libremente (Punch, 2002), evidenciando incluso temáticas no priorizadas por las personas adultas (Bañados et al., 2024), un uso más corporal del espacio (Hackett et al., 2018) y, como se mencionó antes, la posibilidad de los niños y niñas de moverse entre líneas y cambiar la dirección del análisis llevando a resultados inesperados (Clark, 2019).



Concretamente, para aprovechar los recursos como un espacio en co-construcción se requiere superar el simplismo de cortar y pegar los resultados de las distintas técnicas, como si se tratase de apoyos secundarios, para dotarlas del contexto a fin de conocer más acerca de las fuerzas sociales que las crearon e identificar los detalles pequeños, pero significativos que hablan, incluso en sus ausencias y de temáticas complejas (Bécares, 2023; Tumanyan y Huuki, 2020; Wastell y Degotardi, 2017). Efectivamente, hay datos silenciosos justamente porque no llegaron a las notas de campo o alcanzaron a ser observados, al punto en que pueden ser sentidos por el investigador e investigadora como una experiencia en falta, pero son igualmente significativos. Lo mismo puede decirse del espacio entre el investigador e investigadora y las infancias. Esas diferencias no debiesen ser consideradas un problema en el análisis, sino como una parte integrante de los datos a analizar (Bengtsson, 2014).

Otro ejemplo para priorizar las voces de los niños y niñas, especialmente cuando en la investigación también participaron personas adultas, es presentar por separado sus resultados, a pesar de que reiteren hallazgos encontrados en las personas adultas (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024). Un ejercicio que realizaron Bañados et al. (2024) a propósito de una licitación encargada en la que participaron niños y niñas, así como educadoras, técnicas y directoras de establecimientos de educación parvularia.

Este ejercicio permite relevar las vivencias, perspectivas, opiniones y actitudes asociadas a la población infantil detallando sus características con el fin de suprimir la mirada adulto-céntrica, para empatizar con el sentir de los niños y niñas en particular y, de este modo, lograr tener una mirada más comprensiva al significado que este grupo le ha otorgado al tema de estudio y a su participación en el proceso de investigación (Ministerio de Educación, 2018).



Recomendación 6: Resguardar éticamente la investigación

En términos de ética, hay recomendaciones que aplican solo con niños y niñas. Básicamente, el principio del consentimiento informado aplica tanto a las infancias como a las personas adultas, aunque en los primeros suele llamarse asentimiento informado en algunos autores. Pero solo en niños y niñas es importante considerar el consentimiento informado de sus familias y/o personas cuidadoras. Así, en el trabajo investigativo con las infancias, se necesitan ambos consentimientos informados (Punch, 2002). El consentimiento informado de los niños y niñas no debe considerarse un simple trámite, sino que, como garantía de cumplimiento del derecho a participar en la investigación (Ministerio de Educación, 2018).

Durante la firma del consentimiento informado es importante entregar la información a niños y niñas de manera apropiada para ellos, pudiendo incluir las mismas técnicas empleadas para recoger información como dibujos, cuentos, posters o folletos (Punch, 2002).

Además, en el uso de las imágenes, sobre todo cuando se trata de fotografías o videos donde salgan los niños y niñas, está el debate ético respecto a quién es su dueño. Aunque la discusión no ha llegado a consenso (Hannah, 2020), lo cierto es que la tendencia debiese ser no emplearlas para un propósito distinto al que se indicó en el consentimiento informado ni debiese mostrarse, en el informe a publicar, el rostro de los niños y niñas. Asimismo, sus nombres reales deben ser reemplazados por otros ficticios en resguardo de su anonimato, privacidad y confidencialidad (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024). Como bien señala el Ministerio de Educación (2018), el anonimato y la confidencialidad deben permanecer en todo momento, incluso cuando se realiza la devolución de la información e independiente de la manera en que ella se realice.

Finalmente, es importante que los investigadores e investigadoras velen, en todo momento, por la integridad de los niños y niñas. Así, deben tener planes de contingencia y protocolos de contención y de minimización de riesgos ante situaciones imprevistas, particularmente ante temas sensibles. Dichas acciones deben incluir el retiro voluntario de los niños y niñas del proceso de investigación si ellos deciden dejar de participar, incluso tras haber dado su consentimiento informado. También debe considerarse la detención del proceso de recolección de datos si existe una situación que dañe en menor o mayor medida a los niños y niñas, así como la creación de espacios donde las infancias puedan resolver dudas sobre el proceso de investigación (Ministerio de Educación, 2018).



REFERENCIAS

- Bañados, J., Cabello, A. M., Jofré, A. D., Núñez, A. P., Hurtado, M. y Edwards, M. (2024). Estudio de transiciones educativas en educación parvularia. Informe final. Subsecretaría de Educación parvularia.
- Bengtsson, T. (2014). What are data? Ethnographic experiences with young offenders. *Qualitative Research*, 14(6), 729-744. <https://doi.org/10.1177/1468794113488125>
- Christensen, P. y Romero, M. (2012). There is nothing here for us. . .!' How girls create meaningful place of their own through movement. *Children and Society*, 27, 197–207. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00413.x>
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the mosaic approach to listen to young children's perspectives. En A. Clark y P. Moss, P. (Eds.) *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29-49). Policy Press.
- Clark, A. (2019). 'Quilting' with the Mosaic approach: smooth and striated spaces in early childhood research. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(2), 236-251.
- Gallagher, L. y Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods. *Childhood*, 15(4), 499-516. <https://doi.org/10.1177/0907568208091672>
- Hackett, A. (2016). Young children as wayfarers: learning about place by moving through it. *Children and Society*, 30(3), 169–179. <https://doi.org/10.1111/chso.12130>
- Hackett, A., Procter, L. y Kummerfeld, R. (2018). Exploring abstract, physical, social and embodied space: developing an approach for analyzing museum spaces for young children. *Children's Geographies*, 16(5), 489-502. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1425372>
- Hannah, H. (2020). Photography as a research method with learners in compulsory education: a research review. *Beijing International Review of Education*, 2, 11-34.
- Kassan, A., Goopy, S., Green, A., Arthur, N., Nutter, S., Russell-Mayhew, S., Sesma, M. y Silversides, H. (2020). Becoming new together: making meaning with newcomers through an arts-based ethnographic research design. *Qualitative Research in Psychology*, 17(2), 294–311. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1442769>
- Karolina, V., Buwono, S., Aminuyati, Wiyono, H. y Ismiyani, N. (2022). A critical analysis of research with children: differences from research with adults. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(5), 4089-4098. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i5.2497>
- Kucirkova, N. y Kamola, M. (2022). Children's stories and multisensory engagement: Insights from a cultural probes study. *International Journal of Educational Research*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101995>
- Lucas Revilla, Y., Raittila, R., Sevón, E. y Rutanen, S. (2024a). Newcomer object ownership negotiations when transitioning from home care to early childhood education and care in Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(2), 311-324. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2250588>
- Lucas Revilla, Y., Rutanen, N., Sevón, E. y Raittila, R. (2024b). Children under two as co-constructors of their transition from home care to early childhood education and care. *Barn*, 42(1), 86-102. <https://doi.org/10.23865/barn.v42.5477>
- Ministerio de Educación (2018). Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: Hacia una propuesta de orientaciones. Documento de trabajo N° 14. Centro de estudios del Ministerio de Educación (CEM), Ministerio de Educación.

- Raittila, R. y Vuorisalo, M. (2021). Relational analysis and the ethnographic approach: constructing preschool childhood, *Ethnography and Education*, 16(3), 358-372. <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1872396>
- Raittila, R., Vuorisalo M. y Rutanen, N. (2024). Constructing the space of transition within the early childhood education and care pedagogical environment: a child's resources and positions. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0), 1-14. <https://doi.org/10.1177/14639491241246120>
- Rickert, M. (2023). 'You Dutch, not English': exploring language education policy in pre-school through researcher-child-relationality. *Ethnography and Education*, 18(3), 280-298. <https://doi.org/10.1080/17457823.2023.2240464>
- Sudarsan, I., Hoare, K., Sheridan, N. y Roberts, J. (2021). Giving voice to children in research: the power of childcentered constructivist grounded theory methodology. *Research in Nursing & Health*, 45, 488-497. <https://doi.org/10.1002/nur.22231>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2024). Manual de estilo: elaboración de productos en y para la Subsecretaría de Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Punch, S. (2002). Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Tan, P. (2019). Listening to young children: a mosaic approach: research perspectives from two children and dinosaurs. *SFU Educational Review*, 12(2), 64-78. <http://dx.doi.org/10.21810/sfuer.v12i2.932>.
- Tumanyan, M. y Huuki, T. (2020). Arts in working with youth on sensitive topics: a qualitative systematic review. *International Journal of Education Through Art*, 16(3), 381-397. https://doi.org/10.1386/eta_00040_1
- Wastell, S. J. y Degotardi, S. (2017). 'I belong here; I been coming a big time': an exploration of belonging that includes the voice of children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 38-46. <http://dx.doi.org/10.23965/AJEC.42.4.05>

